



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

Interacciones en Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula



Autora: Paulina Martínez-Maldonado
Directores: Dra. Carme Armengol Asparó
Dr. José Luis Muñoz Moreno

Bellaterra, 2019.



**Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació**

Interacciones en Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula

Autora:


Paulina Martínez-Maldonado


Director(a):


Dra. Carme Armengol Asparó

Dr. José Luis Muñoz Moreno

Bellaterra, 2019.

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons: 
http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA: El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons: 
<http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The Access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license: 
<https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Nota:

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el profesor”, “el alumno”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Asimismo, los términos “escuela”, “colegio”, “centro educativo”, “establecimiento educacional”, “institución educativa” serán utilizados como sinónimos.



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

Interacciones en Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula

Nom i signatura del Doctoranda: Sra. Paulina Martínez-Maldonado.

Nom i signatura Directora y Tutora: Dra. Carme Armengol Asparó.

Nom i signatura Director: Dr. José Luis Muñoz Moreno.

Bellaterra, 2019.

Dra. Carme Armengol Asparó, profesora titular del Departament de Pedagogia Aplicada, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Dr. José Luis Muñoz Moreno, professor agregado interino del Departament de Pedagogia Aplicada, amb seu a la Facultat de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona.

FEM CONSTAR QUE:

La Investigación realitzada sota la direcció dels signants per la Llicenciada Paulina Martínez-Maldonado, amb el títol Interacciones en Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula, reuneix tots els requeriments científics, metodològics i formals exigits per la legislació vigent per la seva Lectura i Defensa pública davant la corresponent Comissió, per la obtenció del Grau de Doctor en Educació per la Universitat Autònoma de Barcelona, per tant considerem procedent autoritzar la seva presentació.

Bellaterra, 2019.

Signat:.....

A Josué, por su amor, apoyo incondicional y la fortaleza y Fe que demostró durante el largo camino de este trabajo, por estar conmigo en todo momento.

A mis hijos Juan José y Felipe Ignacio, por su comprensión en aquellos momentos familiares en que estuve ausente y porque sin saberlo fueron un impulso para mejorar en mi trabajo.

Agradezco en primer lugar al profesor Joaquín Gairín Sallán por las tres conversaciones en que insistió y me invitó a participar de este doctorado, sin ese convencimiento no habría pensado en optar por la UAB. Lo agradezco porque esta ha sido una experiencia de aprendizaje enriquecedora que ha hecho una enorme diferencia en mí.

A mis profesores Carme Armengol Asparó y José Luis Muñoz Moreno por la dedicación hacia este trabajo de investigación, demostrada en todas sus correcciones observaciones y lecturas y también debo agradecer las altas expectativas, especialmente en los momentos en que el camino parecía más difícil y se hacía cuesta arriba. Son un excelente equipo donde cada uno pone lo mejor de sí mismo como personas y docentes. Me acompañaron y lideraron en todo momento, fui bendecida.

A los profesores del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, que participaron de las comisiones de seguimiento de este trabajo de Tesis Doctoral, por sus observaciones y estímulo a continuar en la elaboración de los capítulos: Dr. Joaquín Gairín, Dra. María del Mar Durán, Dr. David Rodríguez y la Dra. Georgeta Ion.

Agradezco a los directivos y docentes de cada establecimiento educativo que facilitaron su tiempo y abrieron sus puertas generosamente y de manera incondicional para que se realizara este trabajo de tesis. En especial, agradezco a cada docente observado en aula por participar en sus clases y las entrevistas con cada uno.

A los doce jueces, teóricos y prácticos, que participaron de la validación de la pauta de observación al aula: sus observaciones y sugerencias fueron un aporte clave para contar con un instrumento confiable y válido que facilitara la recogida de información y su posterior análisis.

A Jessica Sánchez. S. por su valiosa participación en este trabajo, aportando en la observación de las clases y recogida de la información y acompañándome en traducciones y lecturas; por aquellas tazas de café con fondo y notas de aprendizaje.

Ángeles y Marcos. A., por el cariño y el recuerdo de caminatas con brisa marina, atardeceres con golondrinas y tranquilas y amenas conversaciones en St. Paul de Mar. Ustedes hicieron que cada viaje a Barcelona fuera una estadía diferente.

INDICE TEMÁTICO	PÁG.
BLOQUE A. INTRODUCCIÓN	
1. JUSTIFICACIÓN, MOTIVACIÓN Y DISEÑO	9
1.1. Justificación	9
1.2. Motivación	11
1.3. Diseño de la investigación	12
BLOQUE B. MARCO TEÓRICO	
2. CONTEXTUALIZACIÓN	17
2.1. Contexto regional de Arica y Parinacota	17
2.2. El sistema educativo en Chile	21
2.3. Centros educativos y evaluación del desempeño docente	28
2.4. La investigación en el aula	48
2.5. Síntesis del capítulo	52
3. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL COMO MECANISMO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS Y DESARROLLO PROFESIONAL.	55
3.1. La importancia de la reflexión en la formación del profesorado	57
3.2. Comunidades de aprendizaje profesional	71
3.3. Algunas reflexiones sobre el desarrollo profesional	74
3.4. Síntesis del capítulo	78
4. CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS	81
4.1. Características de las instituciones que facilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas	81
4.2. Comportamientos comunes a instituciones que ostentan prácticas pedagógicas efectivas	87
4.3. Ambiente de aula en prácticas pedagógicas efectivas	100
4.4. Síntesis del capítulo	104
5. INTERACCIÓN EN EL AULA	107
5.1. Conceptualización	107
5.2. Interacciones en prácticas pedagógicas efectivas	119
5.3. Instrumentos para observar las interacciones en el aula	124
5.4. Síntesis del capítulo	127

BLOQUE C. MARCO APLICADO	
6. METODOLOGÍA	133
6.1. Fases de la investigación	140
6.2. Población y muestra	142
6.3. Técnicas de recogida de información	147
6.3.1. Observación participante	147
6.3.2. Las entrevistas	157
6.3.3. Análisis de contenido y documental	165
6.4. Instrumentalización	172
6.4.1. Proceso de elaboración de la pauta de observación	172
6.4.1.1 Estructura de la pauta de observación	174
6.4.1.2 Proceso de validación de la pauta de observación	190
6.4.2 Nota de campo	194
6.4.3 Guion de entrevista: individual y grupal	195
6.4.4 Fichas, listas de cotejo y cuadros comparativos	199
6.5. Abordaje al trabajo de campo	215
6.5.1. Recogida de datos	217
6.5.2. Tratamiento de la información	220
7- ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	225
7.1 Colegio A	225
7.1.1 Dimensión práctica pedagógica	226
7.1.2 Dimensión interacciones	238
7.1.3 Dimensión ambiente	241
7.1.4 Síntesis de resultados Colegio A	247
7.2 Colegio B	248
7.2.1 Dimensión práctica pedagógica	249
7.2.2 Dimensión interacciones	261
7.2.3 Dimensión ambiente	264
7.2.4 Síntesis de resultados Colegio B	267
7.3 Colegio C	268
7.3.1 Dimensión práctica pedagógica	268
7.3.2 Dimensión interacciones	276
7.3.3 Dimensión ambiente	282

7.3.4	Síntesis de resultados colegio C	285
7.4	Análisis comparativo de colegios por dimensión	287
7.4.1	Dimensión práctica pedagógica	288
7.4.2	Dimensión interacciones	300
7.4.3	Dimensión ambiente	305
7.4.4	Síntesis comparativa de los colegios por dimensión	308
7.4.4.1.	Dimensión práctica pedagógica	308
7.4.4.2.	Dimensión interacciones	311
7.4.4.3.	Dimensión ambiente	312
BLOQUE D. MARCO CONCLUSIVO		
8.	CONCLUSIONES	317
8.1.	Conclusiones generales	317
8.2.	Conclusiones en relación con los objetivos	335
8.3.	Limitaciones de la investigación	353
8.4.	Propuestas de mejora	355
8.4.1.	Propuestas generales según dimensiones	355
8.4.2.	Propuestas específicas para los colegios	358
8.5.	Prospectiva para futuras investigaciones	362
BLOQUE E. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS		
9.	BIBLIOGRAFÍA	367
ANEXOS EN EL CD.		
1.	Proceso de validación de instrumentos	
2.	Carta solicitud de ingreso al establecimiento educacional	
3.	Presentación del proyecto de investigación	
4.	Autorización director /a	
5.	Carta de consentimiento del docente	
6.	Carta de consentimiento del apoderado	
7.	Pauta de observación completa	
8.	Codificación de la pauta de observación	
9.	Resultados de observación de aula, entrevista individual y grupal y análisis documental	
10.	Notas de campo	
11.	Resumen de codificación por colegio y dimensión	
12.	Codificación comparativa por dimensión	

INDICE DE CUADROS	PÁG.
Cuadro 1.1. Objetivos de la investigación	13
Cuadro 2.1. Estructura del sistema educativo chileno	22
Cuadro 2.2. Categorías de desempeño y clasificación SEP, Agencia de Calidad	30
Cuadro 2.3. Porcentaje de colegios en las categorías de desempeño. Agencia de Calidad	31
Cuadro 2.4. Estructura del portafolio	35
Cuadro 2.5. Porcentajes por instrumentos de evaluación	36
Cuadro 2.6. Proyectos FONDECYT que han proporcionado conocimiento de la interacción en el aula y el entorno escolar	50
Cuadro 3.1. Nudos de resistencia	62
Cuadro 4.1. Factores que inciden en la mejora escolar	89
Cuadro 5.1. Algunos instrumentos aplicados en estudios de observación de aula en escuelas chilenas	124
Cuadro 5.2. Instrumentos internacionales aplicados en estudios de observación de aula	126
Cuadro 6.1. Resumen del diseño metodológico	140
Cuadro 6.2. Selección de establecimientos que conforman la muestra	143
Cuadro 6.3. Características de la muestra de docentes observados en aula	144
Cuadro 6.4. Características de la muestra de equipos directivos	146
Cuadro 6.5. Características de la muestra de docentes del ciclo observado	147
Cuadro 6.6. Fases de observación	150
Cuadro 6.7. Ventajas y desventajas de la técnica de observación participante	154
Cuadro 6.8. Ventajas y desventajas de la técnica de entrevista	163
Cuadro 6.9. Estructura de la pauta de observación	175
Cuadro 6.10. Definición y función de cada elemento de la pauta de observación	175
Cuadro 6.11. Subdimensiones de la dimensión práctica pedagógica	176
Cuadro 6.12. Indicadores de la dimensión práctica pedagógica	177
Cuadro 6.13. Dimensión práctica pedagógica completa	179
Cuadro 6.14. Subdimensiones de la dimensión interacciones	183
Cuadro 6.15. Indicadores de la dimensión interacciones	184
Cuadro 6.16. Dimensión interacciones completa	185
Cuadro 6.17. Descripción subdimensiones de la dimensión ambiente	187
Cuadro 6.18. Indicadores de la dimensión ambiente	188
Cuadro 6.19. Dimensión ambiente completa	189
Cuadro 6.20. Modificaciones a la pauta de observación, derivadas del proceso de validación	193

INDICE DE CUADROS	PÁG.
Cuadro 6.21. Nota de campo	194
Cuadro 6.22. Temáticas abordadas en los guiones y la relación con los objetivos de la investigación	196
Cuadro 6.23. Guion de entrevista individual	198
Cuadro 6.24. Guion de entrevista grupal con directivos	198
Cuadro 6.25. Guion de entrevista grupal. Docentes	199
Cuadro 6.26. Ficha de colegio	200
Cuadro 6.27. Categorías de la lista de cotejo “Indicadores para el abordaje y análisis de Proyecto Educativo Institucional”	201
Cuadro 6.28. Lista de cotejo “Indicadores para el abordaje y análisis de Proyecto Educativo Institucional”	201
Cuadro 6.29. Categorías de la lista de cotejo “Indicadores para el abordaje del Reglamento de Convivencia Escolar”	203
Cuadro 6.30. Lista de cotejo “Indicadores para el abordaje del Reglamento de Convivencia Escolar”	203
Cuadro 6.31. Estructura básica del PEI	206
Cuadro 6.32. Definiciones estratégicas del PEI	206
Cuadro 6.33. Estructura base del Reglamento de Convivencia Escolar	207
Cuadro 6.34. Cuadro comparativo colegios “Indicadores para el abordaje y análisis del Proyecto Educativo Institucional”	209
Cuadro 6.35. Cuadro comparativo colegios “Indicadores para el abordaje y análisis del Reglamento de Convivencia Escolar”	210
Cuadro 6.36. Cuadro comparativo: Resumen análisis documental	214
Cuadro 6.37. Cuadro comparativo colegios	215
Cuadro 6.38. Colegio A	222
Cuadro 6.39. Colegio B	223
Cuadro 6.40. Colegio C	223
Cuadro 7.1. Orden en que se presentan los resultados de los colegios A, B y C	225
Cuadro 7.2. Subdimensión características del docente	289
Cuadro 7.3. Organización de la clase	290
Cuadro 7.4. Subdimensión apoyo al estudiante en el aula	292
Cuadro 7.5. Subdimensión profundidad del conocimiento tratado en clases	295
Cuadro 7.6. Subdimensión socialización de objetivos, implementación y evaluación	298
Cuadro 7.7. Subdimensión docente – estudiante. Colegios A, B y C	301
Cuadro 7.8. Subdimensión estudiante – estudiante. Colegios A, B y C	302
Cuadro 7.9. Subdimensión estudiante – conocimiento. Colegios A, B y C	304
Cuadro 7.10. Subdimensión ambiente en el aula. Colegios A, B y C	305

INDICE DE CUADROS	PÁG.
Cuadro 7.11. Subdimensión ambiente en la escuela. Colegios A, B y C	308

INDICE DE TABLAS	PÁG.
Tabla 2.1. Resultados PSU región de Arica y Parinacota. Año 2016	18
Tabla 2.2. Porcentaje de personas en situación de pobreza multidimensional, según regiones	19
Tabla 2.3. Resultado PSU. Liceo Bicentenario, Arica	21
Tabla 2.4. Resumen de visitas de aprendizaje. Agencia de Calidad, año 2014	28
Tabla 2.5. Docentes evaluados por nivel y modalidad de enseñanza entre los años 2003 – 2010	37
Tabla 2.6. Resultados de docentes evaluados por categoría de desempeño entre los años 2003 – 2015	38
Tabla 6.1. Objetivo General N°1. Dimensión práctica pedagógica	169
Tabla 6.2. Objetivo General N°1. Dimensión interacciones	170
Tabla 6.3. Objetivo General N°2. Dimensión ambiente	171

INDICE DE FIGURAS	PÁG.
Figura 2.1. Marco para la Buena Enseñanza	33
Figura 4.1. Facilitadores para el desarrollo de escuelas efectivas	88
Figura 4.2. Variables observadas en escuelas que mejoran	92
Figura 5.1. Ideas en torno a procesos de interacción	116
Figura 5.2. Diagrama de interacciones de una práctica pedagógica efectiva	123
Figura 6.1. Roles del investigador como observador	153
Figura 6.2. Teoría social de los roles para el trabajo de campo de Junker (1960)	154
Figura 6.3. Fases del proceso de elaboración de la pauta de observación	172
Figura 8.1. Alta exigencia/bajo apoyo/bajo desempeño	332
Figura 8.2. Alta exigencia/alto apoyo/alto desempeño	333
Figura 8.3. Baja exigencia/bajo apoyo/bajo desempeño	334
Figura 8.4. Situaciones comunes de prácticas pedagógicas incipientes o en desarrollo que impiden elevar el aprendizaje	337
Figura 8.5. Características de la interacción docente - estudiante en prácticas pedagógicas efectivas	342
Figura 8.6. Características de la interacción docente - estudiante en prácticas en desarrollo o incipientes	343

INDICE DE GRÁFICOS	PÁG.
Gráfico 2.1. Organización de las situaciones de aprendizaje	40
Gráfico 2.2. Ambiente instruccional	41
Gráfico 2.3. Interacción pedagógica	42
Gráfico 2.4. Evaluación del aprendizaje	44
Gráfico 2.5. Reflexión pedagógica	45

BLOQUE A

INTRODUCCIÓN

1. JUSTIFICACIÓN, MOTIVACIÓN Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se abordan aspectos que justifican la investigación en este tema, junto con la motivación personal y profesional que han dado impulso para la realización de este trabajo. Para finalizar se presenta el diseño general de la investigación.

1.1. Justificación

Esta investigación se justifica desde distintos ámbitos; desde los cambios y avances producidos en el sistema educativo chileno, los resultados que se alcanzan en evaluaciones externas, las características sociales de la población de una región limítrofe del país y la necesidad de actualizar conocimiento didáctico desde el propio contexto regional.

En las últimas décadas el sistema educativo chileno ha atravesado por cambios importantes; solo la reforma educacional a inicios de la década del 90' implicó transformaciones, especialmente en su organización, modalidad y estructura, siendo este un proceso que se ha desarrollado desde lo macro a lo micro, llegando en la actualidad a centrarse focalizadamente en procesos de enseñanza aprendizaje que involucran de forma directa a profesores y estudiantes en sus dinámicas de aprendizaje e interacción.

Uno de los cambios macro (durante los últimos años, 2000 al 2016) en cuanto a la estructura del sistema educativo chileno y su acceso, ha sido el aumento progresivo de niños y jóvenes de bajos ingresos a la educación y su completación de estudios, gracias a ley de doce años de escolaridad. Por otra parte, la preocupación por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y lo que ocurre efectivamente en el aula, ha conllevado procesos de evaluación de desempeño docente con importantes consecuencias que han revelado aspectos positivos y negativos de la docencia, facilitando el incentivo a las mejores prácticas pedagógicas y reubicando a aquellos

docentes que obtienen de manera reiterada resultados insatisfactorios en sus evaluaciones de desempeño docente.

Según la Encuesta CASEN (2013), la decimoquinta región se encuentra entre las cuatro regiones más pobres del país, además de mantener los resultados más bajos en evaluaciones externas (SIMCE y PSU). Junto a esta información es posible agregar que ninguna de las instituciones escolares de la región se encuentra en el ranking de las mejores escuelas del país (Chile, Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2013).

Además de lo anterior, la necesidad de adquirir y actualizar conocimiento didáctico, desde un contexto regional, dada su condición de lejanía del centro del país y de la capital, se justifica en la necesidad de conocer lo que ocurre en estas aulas, observando y describiendo detalladamente cada colegio para la comprensión de éstos y contando con la posibilidad de identificar diferencias y similitudes entre colegios de distinta dependencia.

El profesorado de la región, en su mayoría, ha sido formado en la única universidad estatal que ofrece la carrera docente, por lo que la homogeneidad en la formación profesional es posiblemente una ventaja para identificar fortalezas y debilidades que presenta el profesorado en su didáctica y en su interacción con los estudiantes y la manera en que acerca el conocimiento al que aprende.

A pesar de las características antes mencionadas, ninguna de las investigaciones de interacción en el aula a nivel nacional, mantienen información de lo que ocurre en las aulas de la región, llegando en algunos estudios hasta la región de Tarapacá, pudiendo existir algunas diferencias que relevar al observar sus procesos de enseñanza aprendizaje.

1.2. Motivación

En cuanto a las razones personales y profesionales en este tema de estudio, el interés por comprender los fenómenos que suceden en el aula ha crecido a través de los años, lo que se ha convertido en mi principal actividad profesional, junto con el acompañamiento y asesoría a profesorado de distintos niveles educativos; observar el aula me ha permitido contrastar teoría y práctica y responder a problemáticas que dificultan el aprendizaje de los estudiantes, además, por ser esta una ciencia social y abarcar desde el ámbito humano la diversidad de situaciones que sólo pertenecen a un determinado grupo, lo convierten en un objeto de estudio a ser observado y analizado de manera permanente por sus particularidades en cada caso.

Otra de las motivaciones corresponde a conocer de qué manera se trabaja la complejidad, profundidad y el avance progresivo del conocimiento en el aula y los procesos de interacción de los estudiantes con el conocimiento, ya que los resultados obtenidos en evaluaciones externas en esta región se encuentran entre los más bajos del país. Al observar estas aulas también es posible describir aspectos de la gestión institucional que es preciso abordar, por lo que se espera recoger información adicional a los procesos centrales de la investigación, identificando obstaculizadores y facilitadores del aprendizaje en cada institución observada.

Nos motiva además proveer a los colegios de propuestas para la mejora de las prácticas de aula, la interacción pedagógica, por su parte, resulta ser un elemento central para la didáctica, posible de conocer y describir a través de su observación. Por lo anterior, a partir de este trabajo se espera ser un aporte al equipo docente de los colegios que participen del estudio, con una mirada en profundidad de las interacciones en estos escenarios, contextualizados a su realidad, colaborando de esta forma a actualizar conocimientos de prácticas pedagógicas efectivas en cada institución que comprende la muestra.

1.3. Diseño de la investigación

En esta investigación la problemática se circunscribe a la décimo quinta región de Arica y Parinacota, Chile, siendo abordados tres establecimientos de la región, cada uno de distinta dependencia (municipal, particular subvencionado con copago de la familia y particular subvencionado sin copago familiar). Es en este contexto que existe la necesidad de conocer las características que presentan las interacciones que forman parte de prácticas pedagógicas efectivas y si éstas poseen diferencias de acuerdo con su tipo de dependencia.

En Chile las “escuelas efectivas” que incorporan variables asociadas a la forma de trabajar y de mantener resultados en el tiempo, corresponden a un pequeño grupo, no siendo esto una realidad masiva que forme parte de la cultura escolar de nuestro país (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004). Esto constituye un obstáculo para que las instituciones se desarrollen y tengan la posibilidad de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes.

Finalmente, como se conocerá más adelante, los estudios de interacción en el aula en Chile han dejado fuera la realidad de las aulas en la décimo quinta región de Arica y Parinacota, pudiendo presentar características asociadas al contexto regional, que sean desconocidas y valiosas al mismo tiempo, para reforzar las didácticas implementadas y la calidad y mejora del ambiente pedagógico, que favorezca y sea un facilitador de resultados académicos positivos.

A partir de esta situación y contexto nos surgen las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo son las interacciones en el aula producidas en prácticas pedagógicas efectivas de los colegios pertenecientes a la muestra en estudio?
- 2) ¿Qué aspectos del ambiente pedagógico de los colegios que pertenecen a la muestra aparecen como favorecedores del aprendizaje?

El siguiente cuadro muestra los objetivos generales y específicos de la investigación, las preguntas se han dejado para identificar la relación existente entre pregunta, objetivo general y específico.

Cuadro 1.1.

Objetivos de la investigación.

PREGUNTA	OBJETIVO GENERAL	OBJETIVO ESPECÍFICO
1) ¿Cómo son las interacciones en el aula producidas en prácticas pedagógicas efectivas de los colegios pertenecientes a la muestra en estudio?	1. Analizar las interacciones en el aula producidas en prácticas pedagógicas efectivas.	1.1. Describir las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas en cada colegio en estudio. 1.2. Comparar las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas, para su manejo conceptual, análisis y aplicabilidad en el contexto educativo en que se desarrollan.
2) ¿Qué aspectos del ambiente pedagógico de los colegios que pertenecen a la muestra aparecen como favorecedores del aprendizaje?	2. Analizar el ambiente pedagógico de los colegios.	2.1. Caracterizar el ambiente pedagógico en que se desarrolla cada una de las interacciones producidas en prácticas pedagógicas efectivas observadas. 2.2. Identificar elementos presentes en el ambiente pedagógico de los colegios pertenecientes a la muestra, que se observan como un patrón identificable.

Fuente: Elaboración propia.

Como se aprecia en el cuadro anterior, la primera aproximación se realizará a los procesos de interacción en el aula, desarrollados en torno a las prácticas pedagógicas efectivas, las que serán descritas en sus características más relevantes, para luego comparar estas prácticas pedagógicas y sus interacciones, e identificar elementos relevantes que permitan relevar estos hallazgos.

Entre los objetivos se espera aportar a los establecimientos con información para la toma de decisiones, en relación con la mejora del ambiente en el aula y la escuela y principalmente en la mejora de la interacción en el aula para la optimización de los procesos de aprendizaje.

De acuerdo con la naturaleza que corresponde a fenómenos que se presentan en el aula, la metodología más apropiada para alcanzar comprensión de los procesos que se vivencian al interior de instituciones escolares y en especial al interior del aula, como es el objeto central de esta investigación, es la metodología cualitativa, ya que a partir de ella podremos responder a la realidad que esperamos estudiar, cómo podemos interpretar esta realidad y cómo podemos responder a las interrogantes planteadas al inicio de la investigación.

Por lo anterior, subyace en este trabajo de investigación un paradigma interpretativo-simbólico, cuya finalidad es la interpretación y comprensión de la realidad de manera holística e integral. En este, los significados son compartidos e interpretados, ya que alcanzan significado en contexto y por las personas que lo comparten (Sandín, 2003). Las percepciones, acciones o intenciones forman parte de su ámbito de estudio. Además, la experiencia humana, está influida por la interpretación que las personas hacen de su posición en interacción con el mundo social (Fornier y Latorre, 1996).

La necesidad de describir situaciones educativas en un paradigma interpretativo - simbólico nos lleva a trabajar en un método etnográfico, dado que se presenta como necesario describir, comprender e interpretar la realidad observada.

BLOQUE B
MARCO TEÓRICO

2. CONTEXTUALIZACIÓN

En este capítulo se conocen aspectos sociodemográficos de la decimoquinta región de Arica y Parinacota, Chile. Además, se presentan características del sistema educativo chileno y los problemas que se han suscitado en los últimos años con los aportes del Estado a los grupos más desfavorecidos de la población. En este capítulo se aborda también la evaluación del desempeño docente, las bases que permiten sustentar esta evaluación y los principales resultados obtenidos por los docentes en los distintos indicadores evaluados, para continuar con algunas temáticas abordadas en los últimos años en relación con la investigación en el aula, junto con los proyectos que han proporcionado información en esta área.

2.1. Contexto regional de Arica y Parinacota

La presente investigación se desarrolla en la ciudad de Arica (Chile), ubicada en la región de Arica y Parinacota, posee una superficie de 16.898,6 km², equivalentes al 1,24% del territorio nacional y según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) esta región cuenta con una población de 243.149 habitantes, mientras que la ciudad de Arica mantiene una población 161.972 habitantes.

Los resultados expresados en evaluaciones externas arrojan que esta región obtiene puntajes por debajo del promedio nacional, tanto en evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE¹) como en la Prueba de Selección Universitaria (PSU²). A continuación, se presentan los resultados PSU de establecimientos de la región por tipo de Dependencia (Particular Pagado, Particular Subvencionado, Municipal Científico Humanista, diurno).

¹ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

² PSU: Prueba de Selección Universitaria.

Tabla 2.1.

Resultados PSU región de Arica y Parinacota. Año 2016

Dependencia	Comuna	Provincia	Región XV	Nacional
Municipal Diurno HC ³	498,2	498,2	498,2	499,8
Particular	589,4	589,4	589,4	616,3
Particular Subvencionado	507,8	507,8	507,8	525,6

Fuente: Datos obtenidos de la plataforma del Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educacional (DEMRE). <https://colegios.demre.cl/estadistica-resultadosPsu>.

De acuerdo con lo que indica la tabla 2.1. los resultados regionales PSU se encuentran por debajo del promedio nacional, con una desviación estándar alta, lo que lleva a pensar en la heterogeneidad del aprendizaje en el aula, en esta región. En SIMCE, a nivel nacional, por ejemplo, en Comprensión de Lectura (segundo básico), el grupo socioeconómico de primeros quintiles alcanza 233 puntos, mientras que el grupo socioeconómico alto, alcanza 286 puntos. Esta situación va en aumento a medida que avanza el currículum y ya en sexto básico la diferencia entre grupos socioeconómicos bajo y alto es de 57 puntos, donde el primero obtiene 227 puntos, mientras que el segundo alcanza los 284 puntos.

Siguiendo con esta idea, se tienen evidencias de los estudiantes que pertenecen a grupos familiares con ingresos sobre \$1,5 millones (equivalente aproximadamente a 2.300 dólares americanos mensuales) mantienen puntajes sobre 640 puntos PSU; en cambio, los estudiantes de familias con ingresos de \$144 mil pesos, o sea, unos 222 dólares americanos mensuales, obtienen en promedio 450 puntos PSU, lo que alcanza para postular a la Educación Superior, pero no para acceder efectivamente, ya que los puntajes de corte son superiores al puntaje obtenido, quedando fuera de las listas de ingreso⁴. Esto explicaría en parte los bajos resultados que obtiene la Región de Arica y Parinacota, desde una perspectiva social y económica. La siguiente

³ HC: Humanista Científico.

⁴ Las diferencias obtenidas en los puntajes PSU por estudiantes de distintos grupos socioeconómicos fue expresada en el año 2011 a través de un Informe solicitado por los Parlamentarios del Congreso Nacional, archivado en la Biblioteca del Congreso Nacional y disponible a través de su página web www.bcn.cl

tabla, muestra los indicadores de pobreza, según la encuesta CASEN, donde la Región de Arica y Parinacota, se ubica entre las regiones más pobres del país.

Tabla 2.2.

Porcentaje de personas en situación de pobreza multidimensional, según regiones

Región	2009	2011	2013
Tarapacá	31,1	24,2	17,8
Antofagasta	30,5	25	20,7
Atacama	34,6	25	26,2
Coquimbo	30,7	25,1	21,6
Valparaíso	24,1	22,8	18
O'Higgins	27,1	26,9	21,1
Maule	29,1	31,8	21,9
Bío Bío	28,3	28,7	22,4
Araucanía	37,3	33,3	28,5
Los Lagos	34,6	29	26,1
Aysén	32,6	26,9	22,3
Magallanes	18,3	13,6	11,8
Metropolitana	25	20	18
Los Ríos	29,8	25,3	22,9
Arica y Parinacota	24,6	27,1	23,6
Total	27,5	24,3	20,4

Fuente: Chile. Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2015). Encuesta CASEN, 2015.

De acuerdo con la tabla 2.2 la Región de Arica y Parinacota es la cuarta con mayor porcentaje de pobreza a nivel nacional (23,6 %), siendo superada sólo por las regiones de Araucanía (28,5%), Atacama (26,2%) y Los Lagos (26,1%). La concentración de población en situación de pobreza es una variable que merece atención, especialmente en los indicadores asociados a Educación, debiendo descubrir la manera en que se interactúa en el aula, en esos contextos.

La pobreza “multidimensional”, según la encuesta CASEN (2015) considera cuatro dimensiones. La primera es “Educación” con los siguientes indicadores: Asistencia, rezago escolar y nivel de escolaridad; en otra dimensión se encuentra “Salud”, con los indicadores de malnutrición de niños (as), adscripción al sistema de salud y atención primaria de salud; la tercera dimensión corresponde a “Trabajo y seguridad social”: ocupación, seguridad social y jubilaciones. Finalmente, “Vivienda” con los

indicadores de hacinamiento, estado de la vivienda y servicios básicos. Todos ellos en igual ponderación (25%).

Siguiendo la idea del origen y en relación con las posibilidades de superación académica y, de acuerdo a la información expresada en la tabla 2.2, este porcentaje de estudiantes, que viven en condiciones de pobreza, de acuerdo al informe “PSU 2011: Resultados en contexto regional, socioeconómico y de género”, DEMRE no logran éxito escolar, situación que lleva a pensar en la necesidad de aplicar metodologías apropiadas para estos grupos sociales y convertir este porcentaje de población estudiantil en grupos con éxitos académicos reales.

Con la intención de revertir esta situación, en el año 2010 se convocó a nivel nacional a liceos municipales a participar de un convenio por diez años en un programa denominado “Liceos Bicentenarios”. En este programa, los liceos recibirían aportes estatales y deberían comprometerse a elevar sus resultados académicos; en total, 60 liceos bicentenarios de todo el país, que han repuntado sus resultados en la prueba de selección universitaria y presentan mejoras notables en comparación al resto de liceos de igual dependencia. Los avances han sido evidenciados tanto en resultados académicos como en otros indicadores de calidad, que son medidos en evaluaciones externas (autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable).

En Arica, el Liceo Bicentenario, ha elevado sus resultados académicos en la Prueba de Selección Universitaria entre los años 2015 y 2016. Lo anterior puede considerarse como un avance extraordinario, debido a que ningún establecimiento repunta de manera tan vertiginosa en sus resultados externos. Tal como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2.3.*Resultado PSU. Liceo Bicentenario, Arica*

Liceo	Resultado PSU	
	Año 2015	Año 2016
Liceo Bicentenario Arica	492	596

Fuente: Bustos (2016).

Según Bustos (2016) tanto profesores, estudiantes como el director del liceo, manifiestan que las mejoras no han sido sólo en el ámbito académico, sino también en el convivencial y que los resultados se deben a seis años de trabajo, el que incluye también a las familias de los estudiantes. Lo anterior es una muestra de que los avances se acompañan de indicadores de calidad que facilitan un ambiente propicio para el aprendizaje.

2.2. El sistema educativo en Chile

Durante la década de los 80' la educación en Chile se privatiza. La mayor parte de la educación prebásica, básica y media es administrada por municipalidades, apareciendo además la figura de colegios particulares subvencionados. Los sostenedores de estos colegios son particulares que reciben subvención del Estado, lo que les da la posibilidad de implementar proyectos educativos propios con lineamientos del Ministerio de Educación. Finalmente, el grupo minoritario se encuentra compuesto por la educación particular, siendo financiados únicamente con aporte de los padres y apoderados.

Actualmente, en Chile existen 11.749 escuelas y liceos (Mineduc, 2018) de dependencia municipal, particular subvencionada y particular⁵. La siguiente figura corresponde a la estructura del sistema educativo chileno y los ciclos de enseñanza que comprende la escolaridad obligatoria y gratuita.

⁵ En Arica y Parinacota la distribución se da de la siguiente forma: Municipal 42,4%; Particular Subvencionado 55,0% y Particular Pagado con un 2,6% de un total de 151 establecimientos.

Cuadro 2.1.

Estructura del sistema educativo chileno.

NIVEL	MODALIDAD	GRADO
EDUCACIÓN PARVULARIA	REGULAR	SALA CUNA MENOR SALA CUNA MAYOR MEDIO MENOR MEDIO MAYOR PRIMER NIVEL DE TRANSICIÓN (NT1) SEGUNDO NIVEL DE TRANSICIÓN (NT2)
		ESPECIAL
EDUCACIÓN BÁSICA	REGULAR NIÑOS/ NIÑAS	1° básico 2° básico 3° básico 4° básico 5° básico 6° básico 7° básico 8° básico
		ESPECIAL ADULTOS
EDUCACIÓN MEDIA	JÓVENES	Humanista Científico 1° medio 2° medio 3° medio 4° medio
		Técnico Profesional 1° medio 2° medio 3° medio 4° medio
	ADULTOS	Humanista Científico Técnico Profesional

Fuente: Superintendencia de Educación (2017).

La ley de escolaridad de doce años ha venido acompañada de otras iniciativas gubernamentales para mejorar la calidad de la educación; por ejemplo, con la ley de subvención escolar preferencial (ley 20.248 promulgada en el año 2008), se han inyectado recursos a las escuelas y liceos más pobres del país, que atienden a los primeros quintiles de la población y con alto índice de vulnerabilidad.

Por otra parte, el Estado ha asignado recursos para la gestión de las instituciones con población desfavorecida. Las municipalidades, han sido responsables de utilizar los recursos para mejorar las desigualdades y la inequidad educativa, lo que no ha sucedido, generando pérdidas significativas para el Estado y para los grupos que debían recibir el apoyo.

En relación con lo anterior, la siguiente es una publicación en prensa realizada por Guerra, Arcos, Riquelme, Ramírez y Guzmán (2012). sobre las derivaciones de recursos asignados a los establecimientos que cuentan con población vulnerable; con estos se debían proveer programas de apoyo, capacitación a los docentes, infraestructura, asistencia a estudiantes, entre otros.

Según los datos entregados por el Ministerio de Educación en Chile, cada año se gastan US\$ 300 millones en la Ley SEP⁶, destinada a mejorar la educación de los niños más pobres del país, lo que cubre distintas necesidades de los estudiantes. La Contraloría detectó que parte de esos fondos están mal usados por desorden, corrupción o endeudamiento municipal (Guerra et al., 2012).

Este estudio dejó entrever que los recursos asociados a beneficios que debían recibir los niños más desprovistos del país se invertían en otros ítemes. De esta forma, debido a la deficiente administración y su impacto en la calidad de educación, se vieron perjudicadas varias generaciones de estudiantes, lo que afecta hasta hoy a familias chilenas, limitándolas en su desarrollo social, económico y cultural.

Los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes que pertenecen a las escuelas más pobres del país, son los más bajos entre los demás quintiles, lo que hace compleja la tarea de mejorar en sectores de pobreza. Según Eyzaguirre (2004) las escuelas pobres alcanzan rendimientos en pruebas SIMCE, bajo los 230 puntos, lo que significa al menos dos años de déficit, comparando los aprendizajes de estudiantes de una escuela municipalizada y una particular subvencionada. En lo concreto, sus

⁶ SEP: Subvención escolar preferencial; consiste en un monto en dinero asignado a cada establecimiento, se calcula en base a la cantidad de estudiantes que se encuentran en nivel de vulnerabilidad social y económica.

aprendizajes les permiten obtener información explícita de un texto, siendo incapaces de reconocer información implícita.

Para Villalta, Martinic y Guzmán (2011) los estudiantes pertenecientes a establecimientos educativos ubicados en los contextos más vulnerables de la sociedad chilena obtienen resultados bajos en matemática y lenguaje (SIMCE), generándose inequidad social traducido en acceso al conocimiento.

Solo recientemente las iniciativas asociadas a la reforma educacional se encuentran orientadas a revertir las condiciones educativas que llevaron a partir del año 2006 a miles de estudiantes chilenos a salir a las calles y demandar mejoras en función de la calidad de la formación, de esta manera, una de las demandas asociadas a la gratuidad ha sido cubierta favoreciendo a los estudiantes de quintiles I y II⁷ ubicados en Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales, ámbitos olvidados por la reforma educacional. Así lo expresa la Agencia de Calidad de la Educación (2014b).

El año 2006 luego de las manifestaciones estudiantiles conocidas como “movimiento pingüino” el Gobierno convocó a más de 80 representantes de distintos sectores del quehacer educacional de nuestro país para constituir el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (Agencia de Calidad de la Educación, 2014b).

Todas las iniciativas de cambios y mejoras en el sistema educativo chileno han llevado consigo un cambio de paradigma, puesto que los principales protagonistas de la educación, especialmente docentes, se han visto exigidos a cambiar metodologías de enseñanza y a elevar sus niveles de conocimiento, tanto disciplinares como pedagógicos, lo que ha demorado en ser instalado en los docentes del país. Estos cambios han sido sostenidos gracias al proceso de evaluación de desempeño docente.

⁷ La población chilena se encuentra dividida en cinco quintiles, desde el quintil más desprovisto económicamente, hasta el quintil cinco, con mayores ingresos y recursos económicos.

Este consejo ha sugerido la creación de una institución responsable de verificar el cumplimiento de los estándares, identificar a los establecimientos que debiesen recibir mayor apoyo para cumplirlos y proveer información a la ciudadanía de los logros del sistema escolar, entre otros (Agencia, 2014b p.1).⁸

Este movimiento social, que ha nacido como demanda de una educación de calidad, ha hecho visible la realidad de establecimientos municipales, quedando al descubierto sus necesidades, no solamente en recursos, sino también en la calidad de las clases impartidas y, por ende, en la calidad de sus profesores; para ello el Ministerio de Educación ha impulsado programas de capacitación, buscando de esta forma mejorar la calidad de las instituciones y reconociendo desde ese instante la necesidad de perfeccionar de manera sistemática y efectiva a los equipos profesionales docentes y docentes directivos. El proceso de evaluación de desempeño ha ofrecido información que ha facilitado orientar los procesos de mejoramiento considerando el perfeccionamiento docente y directivo. A pesar de que este proceso evaluativo en sus inicios comenzó con gran tensión en el profesorado a nivel nacional (Constenla y Martínez Maldonado, 2005) en la actualidad forma parte de la carrera docente que ofrece incentivos, basándose en la categoría en la que son evaluados y jerarquizados.

El Estado como garante de la educación de todos los niños y jóvenes en edad escolar, ha buscado las herramientas para llegar a la sala de clases, utilizando para ello estrategias que van desde el perfeccionamiento, hasta el acompañamiento directo en el establecimiento realizado por apoyos externos para el fortalecimiento de las competencias en el lugar de trabajo (proyecto de liceos prioritarios, liceo para todos, asesorías técnicas, etc.).

De acuerdo con lo anterior, el Ministerio de Educación ha impulsado, además, programas de formación de directivos, becando a distintos profesionales del país

⁸ Minuta informe metodología de clasificación en categorías de desempeño, diciembre, 2014. Agencia de la Calidad de Educación. (Pág. 1, diciembre 2014.)

para ser preparados como líderes de sus establecimientos⁹. El objetivo ha sido desarrollar competencias con énfasis en el liderazgo pedagógico para la mejora de los aprendizajes (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2017).

Los aportes estatales han aumentado para aquellos establecimientos que presentan un alto porcentaje de población vulnerable. En este esfuerzo por aumentar los recursos y dando un impulso económico para la disminución de la inequidad, es que se han fortalecido las competencias de los establecimientos educativos en los ámbitos de gestión, directiva, convivencial, de recursos y de gestión curricular; dado que la necesidad de mejorar la calidad de la educación pasa también por las competencias pedagógicas expresadas en la forma de enseñar, de llegar al estudiante y de generar cambios significativos que impacten en los resultados, especialmente en los retratados a través del SIMCE y la PSU¹⁰.

Para el sistema escolar chileno, mejorar el aula ha significado un cambio de paradigma que ha implicado además un cambio de estructura y de apertura. Décadas atrás los docentes gozaban de autonomía en el aula, por lo que recibir la visita de algún directivo durante la clase era signo de amenaza, desconfianza o acoso; instalar en la cultura de los docentes el monitoreo, ha sido un proceso largo, no exento de movilizaciones y descargos de parte del gremio.

Villalta et al. (2011) señalan que para que la educación municipalizada (chilena) sea exitosa debe enfrentar el desafío de generar calidad educativa, entendiéndose por esto el consensuado, aunque limitado, indicador de logros de aprendizaje en matemática y lenguaje, medido por la prueba nacional SIMCE y evitar riesgos y consecuencias de la exclusión social.

Para alcanzar este desafío, el Ministerio de Educación ha instalado las bases legales que facilitan la implementación de mecanismos lo que implica evaluación constante

⁹ Programa de formación de directores de excelencia que imparte el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Véase: www.cpeip.cl

¹⁰ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación; PSU: Prueba de Selección Universitaria.

a las instituciones que presentan al mismo tiempo bajos resultados académicos y de satisfacción por el servicio prestado a la comunidad educativa. De acuerdo con lo anterior, la Ley General de Educación (LGE) que reemplaza la antigua LOCE, establece como un principio del sistema educacional chileno, que se asegure que todos los alumnos y alumnas, independiente de sus condiciones y circunstancias alcancen los objetivos de la educación y los estándares que contempla la ley (Art. 3º, LGE). (Ministerio de Educación, 2009).

Por otra parte, el sistema de aseguramiento de la calidad, en adelante SAC, a través de la Agencia de Calidad, como el organismo encargado de supervisar procesos educativos, tiene la misión de realizar un seguimiento a escuelas y liceos con el fin de evidenciar que estos procesos se llevan a cabo de acuerdo a la ley; para ello se realiza una visita al establecimiento durante tres días con una regularidad de una vez al año para aquellos establecimientos que son evaluados en la categoría insatisfactoria.

La visita de la Agencia de Calidad a las instituciones educativas consiste, por una parte, en el ingreso al aula y, por otra, reuniones con distintos equipos y miembros de la comunidad educativa; de esta forma se contrastan los resultados obtenidos en evaluaciones externas ministeriales con los procesos internos llevados a cabo por el establecimiento.

Para el establecimiento, este proceso de intervención significa quedar en una categoría de desempeño. Los resultados obtenidos son enviados al Director (a) con el fin de que se tomen las medidas remediales frente a las condiciones observadas. Según la Agencia de Calidad (2014b) la clasificación en categorías de desempeño de establecimientos constituye uno de los elementos centrales del SAC¹¹, permitiendo asegurar una comparación y evaluación justa de los resultados, resguardando también el derecho de todos los estudiantes del país a una educación de calidad.

¹¹ SAC: Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Con lo anterior el docente deja de ser visto como el único factor en los procesos de enseñanza aprendizaje, la mirada se ha ampliado a la institución como un todo integrado y responsable de las condiciones en que niños y niñas estudian y aprenden y la forma en que la familia se integra al proyecto educativo de la escuela.

2.3. Centros educativos y evaluación del desempeño docente

Gracias a los procesos de transparencia, el sistema educativo chileno está apuntando a la calidad de la enseñanza como misión fundamental, lo que permite atender a la interacción directa entre profesor y estudiante y todos los aspectos que gravitan en esta relación. Para dar a conocer algunas realidades del aula y la escuela en Chile, la Agencia de Calidad a través de su visita a los establecimientos ubicados en la categoría *Destacado*, reúne información cualitativa con el fin de relevar sus prácticas pedagógicas y darlas a conocer, abriendo la escuela y el aula a la comunidad.

En este proceso, la Agencia de Calidad, unidad del Ministerio de Educación preocupada de fiscalizar a instituciones educativas del país de enseñanza básica y media, ha levantado un informe que identifica factores asociados a las buenas prácticas pedagógicas, entre las cuales se encuentran: factores ajenos al estudiante como políticas educacionales, otras asociadas a las prácticas pedagógicas y sistemas de trabajo docente (Agencia de Calidad, 2014c). Las visitas de la Agencia de Calidad a las aulas de escuelas y liceos revelan el sistema de trabajo que implementan las instituciones, tal como se aprecia a continuación en un resumen presentado en la siguiente tabla:

Tabla 2.4.

Resumen de visitas de aprendizaje. Agencia de Calidad, año 2014

DEPENDENCIA	IVE (%)	MATRICULA TOTAL	PRÁCTICAS O SISTEMAS DE TRABAJO OBSERVADO
Municipal	85	276	Supervisión por modelaje mediante apoyo de docentes pares. Feria de trabajos realizados en distintas asignaturas.
Municipal	75	690	Mejora de aprendizajes mediante uso de recursos SEP.
Municipal	57	102	Monitoreo continuo de los logros de aprendizaje de los estudiantes.
Municipal	75	763	Apoyo al desarrollo integral de los estudiantes

Municipal	69	907	Especialización docente para mejorar resultados de aprendizaje y consolidar equipos.
Particular Subvencionado	83	385	Dar un sentido familiar a la comunidad educativa para aportar al desarrollo integral.
Municipal	72	484	Talleres JEC de Lenguaje y Matemática.
Municipal	-	560	Academia de Matemática.
Particular Subvencionado	65	725	Avanzando hacia una educación integral.
Municipal	72	279	Modelo de Gestión Educativa.
Municipal	91	960	Sistema de Planificación diaria. Incorporación de asignatura deportiva.
Municipal	88	422	Formación de cultura lectora.
Municipal	64	336	Sistema de planificación, implementación, monitoreo y evaluación institucional.
Municipal	75	299	Generación de cultura de altas expectativas.
Municipal	63	176	Trabajo colaborativo con énfasis en formación integral de estudiantes.
Municipal	64	690	Estrategias pedagógicas que profundizan en desarrollo de habilidades.
Particular Subvencionado	82	520	Formación integral como resultado de gestión en mejoramiento permanente.
Particular Subvencionado	81	-	Sistema de evaluación de los aprendizajes
Particular Subvencionado	85	257	Estrategias de Aula que profundizan en dificultad
Particular Subvencionado	71	346	Ordenar y regular el funcionamiento del trabajo escolar.
Particular Subvencionado	63	970	Sistema de evaluación permanente del quehacer de la escuela.
Municipal	69	882	Desarrollando capacidades sustentadoras de pensamiento.
Particular Subvencionado	75	217	Programa de lectoescritura adecuado a la realidad escolar de párvulos y 1° básico.

Fuente: Adaptado de Agencia de Calidad (2014c).

La totalidad de las instituciones que se presenta la tabla 2.4. se encuentran en la categoría de desempeño alto y las prácticas o sistemas de trabajo concentran tanto aspectos motivacionales como del desarrollo de capacidades y competencias docentes. Sólo algunas instituciones mantienen sistemas de trabajo focalizados en acciones para ciertos niveles. Las categorías de desempeño que propone la Agencia de Calidad para la clasificación de los colegios se observan en el cuadro 2.2.

Cuadro 2.2.

Categorías de desempeño y clasificación SEP¹², Agencia de Calidad.

CATEGORÍA DE DESEMPEÑO	CLASIFICACIÓN SEP
Desempeño Alto	Autónomo
Desempeño Medio	Emergente
Desempeño Medio-bajo	Emergente
Desempeño Insuficiente	En recuperación

Fuente: Agencia de Calidad (2019).

Esta clasificación de los establecimientos según el Ministerio de Educación, realizada a través de la Agencia de Calidad se describe a continuación:

- a) **Establecimientos Autónomos (Desempeño Alto):** Han mostrado sistemáticamente buenos resultados educativos, de acuerdo con las mediciones del MINEDUC. Estos establecimientos no requieren supervisión de la Agencia.

- b) **Establecimientos Emergentes (Desempeño Medio o Medio Bajo):** Han mostrado sistemáticamente resultados educativos deficientes, de acuerdo con las mediciones del MINEDUC. Además, se clasifican en esta categoría a los establecimientos nuevos, los que cuenten con menos de 2 mediciones del SIMCE (de las 3 últimas que se hayan aplicado a nivel nacional) y aquellos cuya matrícula sea insuficiente para efectos de realizar inferencias estadísticas confiables acerca de sus resultados educativos (menos de 20 alumnos que rinden SIMCE).

- c) **Establecimientos en Recuperación (Desempeño Insuficiente):** Han mostrado resultados educativos reiteradamente deficientes, de acuerdo con las mediciones del MINEDUC. También son clasificadas en esta categoría los Emergentes que no presenten el PME dentro del plazo establecido por el sistema de aseguramiento de la calidad.

¹² Ley de subvención especial preferencial para estudiantes en situación de vulnerabilidad.

En la región de Arica y Parinacota (Chile), los datos que entrega la Agencia de Calidad en relación con las categorías de desempeño para la totalidad de los colegios evaluados (integra colegios particulares subvencionados y municipales, en total 120 establecimientos) son las siguientes:

Cuadro 2.3.

Porcentaje de colegios en las categorías de desempeño. Agencia de Calidad.

REGIÓN	CATEGORÍA DE DESEMPEÑO				
	ALTO	MEDIO	MEDIO BAJO	INSUFICIENTE	TOTAL
Arica y Parinacota	20%	44%	26%	10%	100%

Fuente: Agencia de la Calidad de la Educación (2016a).

La anterior clasificación permite al Ministerio de Educación operacionalizar las intervenciones a aquellos establecimientos que en el tiempo no mejoran sus resultados. Cuando esta situación persiste, el Ministerio de Educación tiene la facultad de revocar sus licencias de funcionamiento. Por esa razón es necesario conocer la manera en que establecimientos en condiciones de pobreza y con serias dificultades de contexto han logrado incrementar sus resultados positivamente.

En estos últimos años se han registrado las variables en este tipo de establecimientos, para ello la Agencia de Calidad en conjunto con centros de investigación han levantado un cuerpo de conocimientos en torno al tema. Además, a la mirada integral de la evaluación a los centros educativos se suma la evaluación del desempeño docente que complementa los esfuerzos del Estado por mejorar la calidad de la educación.

Tal como se señaló anteriormente, los cambios en el sistema educativo chileno llevados a cabo hacia la década del 80', cambiaron la situación laboral de los docentes al realizar el traspaso de la educación desde manos del Estado a las municipalidades. Con este hecho, los profesores dejaron de ser funcionarios estatales, perdiendo los beneficios que habían obtenido como gremio. Esta pérdida incluyó, por ejemplo, las condiciones de retiro y años de servicio, entre otros.

Al variar este escenario hacia la década del 90' los gobiernos de la época tuvieron como primera necesidad la reforma educacional que incluía, además de la extensión de la jornada escolar, la valoración de la profesionalización docente y un nuevo sistema de evaluación del desempeño que permitiera al Estado otorgar incentivos y mejoras y que además reparara la calidad de la educación.

Este sistema de evaluación del desempeño se vio iniciado por una consulta a nivel nacional que levantó distintos instrumentos que sustentaran y generaran un lenguaje común, de esta forma se levanta el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2003), el Marco para la Buena Dirección y los instrumentos, que complementan las bases para la profesionalización y carrera docente.

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) fue elaborado y aprobado el año 2002 y la implementación del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica, el año 2003, ambos bajo un proceso de consulta a los docentes en el cual participaron 6.696 grupos de profesores con alrededor de 73.000 docentes (Manzi, González y Sun, 2016).

El Marco para la Buena Enseñanza conforma un conjunto de criterios y descriptores que conforman la base para los instrumentos de observación, revisión de portafolio, evaluación de pares y de todo el proceso de evaluación de desempeño docente. Este marco está estructurado en cuatro dimensiones: Preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, responsabilidades profesionales y enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. A continuación, la figura nos muestra la estructura del documento:



Figura 2.1. Marco para la Buena Enseñanza. Fuente: Mineduc (2008).

Los dominios del Marco para la Buena Enseñanza se describen de la siguiente forma:

- **Dominio A: Preparación de la enseñanza.** Este dominio aborda la manera en que los docentes preparan y diseñan el proceso de enseñanza aprendizaje, considerando las variables implicadas. En este dominio se responde a la pregunta ¿cuánto sabe? y ¿cómo lo sabe? refiriéndose al dominio del docente en temáticas asociadas al diseño de clase y las competencias implicadas en este proceso, por lo que el docente debe conocer el marco curricular del Ministerio de Educación, las herramientas didácticas y las competencias que los estudiantes requieren para enfrentar tareas académicas. Para abordar bien este dominio, el docente media e interviene didácticamente entre el estudiante y el conocimiento.

- **Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.** En este dominio interesa que el docente sea capaz de generar un espacio positivo de aprendizaje e interacción entre los estudiantes, en que sea posible trabajar en confianza, respeto y solidaridad. Lo anterior logrado gracias al establecimiento de normas que favorezcan la convivencia al interior del aula. Las altas expectativas y la manera en que el docente establece relaciones de aceptación y respeto con sus estudiantes están consideradas en este dominio.

- **Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.** El docente debe ser capaz de garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes a través del diseño de situaciones de aprendizaje interesantes y situadas que consideren sus aprendizajes previos e intereses. El monitoreo y la retroalimentación se presentan en este dominio como mecanismos para el seguimiento del aprendizaje, mientras el desarrollo de pensamiento facilitaría a los estudiantes alcanzar los aprendizajes propuestos.

- **Dominio D: Responsabilidades profesionales.** Capacidad del docente para reflexionar sistemáticamente sobre su práctica pedagógica, implementando las mejoras que garanticen una educación de calidad para todos los estudiantes. Esta responsabilidad implica que el docente identifique aspectos de mejora de su práctica pedagógica y asuma los compromisos necesarios con el proyecto educativo del colegio y con las políticas educacionales. Otro aspecto de este dominio dice relación con la forma en que el docente interactúa con los colegas, y en general, con la comunidad educativa.

Junto al Marco para la Buena Enseñanza se consideró para el proceso de evaluación de desempeño docente la elaboración de cuatro productos y dos módulos. La estructura de estos productos y sus módulos se observan en el siguiente cuadro.

Cuadro 2.4.

Estructura del portafolio.

MÓDULO 1	MÓDULO 2
Producto 1. Unidad pedagógica	Producto 4. Clase grabada
Descripción de la unidad pedagógica.	Video de la clase grabada
Análisis de las dificultades de los alumnos.	Ficha de la clase grabada
Análisis de la unidad realizada.	Fotocopias de los recursos de aprendizaje utilizados durante la clase grabada
Producto 2. Evaluación de la unidad pedagógica.	
Evaluación y pauta de corrección	
Reflexión a partir de los resultados obtenidos en la evaluación.	
Retroalimentación de la evaluación	
Producto 3. Reflexión pedagógica	

Fuente: Manzi et al. (2016).

La estructura del portafolio se divide en dos módulos; el primero contiene tres productos: la unidad pedagógica, la evaluación de la unidad pedagógica y la reflexión; el segundo módulo comprende la clase grabada que contiene el video, la ficha de la clase y los recursos utilizados durante esta clase. El portafolio que contiene los cuatro productos equivale a un 60% del total de la calificación que se obtiene en el proceso de evaluación de desempeño docente.

Cada uno de los productos tienen un equivalente en porcentaje que representa su peso en la evaluación. Los porcentajes de ponderación de estos productos se detallan en el cuadro 2.5:

Cuadro 2.5.

Porcentajes por instrumento de evaluación.

INSTRUMENTO	PONDERACIÓN
Pauta de Autoevaluación	10 %
Portafolio	60%
Entrevista por evaluador par	20%
Informe de referencia de terceros	10%

Fuente: www.docentemas.cl

El proceso de evaluación de desempeño docente a través de la plataforma www.docentemas.cl se ha inclinado hacia un enfoque integral, reflexivo y metacognitivo, generando en el docente la obligación de repensar la didáctica que implementa en sus clases. Los tres pilares del portafolio docente, principal instrumento que recoge evidencias del trabajo en aula, son: planificación, evaluación y reflexión.

- **La primera evaluación** corresponde al diseño de tres clases de una unidad de aprendizaje, cada clase debe ser presentada en los tres momentos: inicio, desarrollo y cierre.
- **La segunda evaluación** corresponde a un instrumento de evaluación diseñado por los docentes y aplicado a sus estudiantes en la unidad que fue diseñada y presentada en el portafolio.
- **El tercer aspecto evaluado** corresponde a la reflexión, proceso guiado a través de preguntas que el docente debe responder para dar cuenta de su nivel de reflexión en torno a su práctica pedagógica.
- **El último módulo** corresponde a trabajo colaborativo, donde los docentes a través de evidencias muestran sus trabajos con otros docentes o equipos al interior del establecimiento o en redes con otros establecimientos.

El proceso de evaluación de desempeño permite contar con la posibilidad de identificar debilidades y fortalezas pedagógicas en los profesionales evaluados. La

primera dimensión corresponde a la organización de las situaciones de aprendizaje, dividida en los indicadores de secuencia de clase, contribución de actividades a los objetivos de la clase y capacidad para reformular estrategias didácticas. En una segunda dimensión encontramos el ambiente instruccional dividido en los indicadores: manejo del grupo curso y promoción de la participación de los alumnos.

En tercer lugar, se encuentra la interacción pedagógica, dividida en los indicadores de calidad de las explicaciones, calidad de las interacciones y acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje. De la evaluación del aprendizaje se evalúan dos aspectos, la coherencia de la evaluación con los objetivos y la calidad de las preguntas o instrucciones. Finalmente, la reflexión pedagógica que comprende el análisis de las decisiones, análisis de la efectividad de una clase y la atribución de los resultados de aprendizaje.

En la actualidad, este proceso ha colaborado en el diseño de políticas educativas, estableciendo estándares docentes que son aplicados a través de esta evaluación y de la prueba INICIA que deben rendir los docentes noveles que egresan de su formación universitaria de pregrado. La siguiente tabla muestra los porcentajes de docentes evaluados en los distintos ciclos, entre los años 2003 al 2010.

Tabla 2.5.

Docentes evaluados por nivel y modalidad de enseñanza entre los años 2003 – 2010

PERIODO	PRIMER CICLO BÁSICO	SEGUNDO CICLO BÁSICO	EDUCACIÓN MEDIA	EDUCACIÓN PARVULARIA	EDUCACIÓN ESPECIAL	TOTAL
2003	100.0%	-	-	-	-	3.673
2004	53.5%	46.5%	-	-	-	1719
2005	75.3%	21.5%	3.2%	-	-	10.665
2006	34.8%	60.2%	5.05	-	-	14.190
2007	30.1%	35.1%	34.8%	-	-	10.413
2008	12.9%	34.7%	27.1%	25.3%	-	16.015
2009	32.9%	28.2%	23.1	5.7%	10.1%	15.699
2010	29.6%	47.0%	15.3%	2.6%	5.5%	11.061

Fuente: Manzi et al. (2016).

De acuerdo con lo observado en la tabla 2.5. en este período se logra cobertura amplia para la evaluación de los docentes de distintos ciclos, abarcando incluso a la

educación especial. Esto sucede de forma masiva gracias a que el proceso se inserta en la ley 19.961, que obliga a los docentes del sistema municipalizado someterse a este proceso evaluativo. Hacia el año 2003 la resistencia y evasión a la evaluación de desempeño llegaba a 10% estos últimos años llega al 2%. A continuación, se aprecia en la tabla 2.6 el porcentaje de docentes que se ubica en las distintas categorías de desempeño desde el año 2003 al 2015.

Tabla 2.6.

Resultados de docentes evaluados por categoría de desempeño entre los años 2003 – 2015

PERÍODO	INSATISFACTORIO	BÁSICO	COMPETENTE	DESTACADO	TOTAL, EVALUADOS.
2003	3.7%	30.3%	56.6%	9.4%	3.673
2004	3.0%	34.3%	52.4%	10.3%	1.719
2005	3.5%	37.2%	52.7%	6.6%	10.665
2006	2.8%	31.4%	59.0%	6.8%	14.190
2007	2.0%	33.0%	56.6%	8.5%	10.413
2008	1.1%	22.8%	64.0%	12.1%	16.015
2009	1.5%	28.9%	63.1%	6.5%	15.699
2010	2.6%	33.3%	58.1%	6.0%	11.061
2011	1.3%	27.1%	64.5%	7.1%	12.225
2012	0.8%	22.1%	67.0%	10.1%	16.417
2013	0.7%	17.0%	67.5%	14.8%	17.070
2014	0.8%	20.5%	68.7%	10.0%	16.060
2015	0.76%	17.34%	70.13%	11.78%	13.885
TOTAL, DOCENTES EVALUADOS ENTRE LOS AÑOS 2003-2015					163.092

Fuente: Manzi et al. (2016).

De acuerdo con la tabla 2.6. el porcentaje de docentes que se ubicaron en categoría insatisfactoria disminuyó notoriamente entre los años 2003 al 2015; la preparación de su portafolio, la clase grabada y las entrevistas de pares exigieron a los docentes mayor preocupación y esto puede deberse a que un docente que reitera un resultado insatisfactorio debe retirarse del sistema educativo. Por otra parte, se llevan adelante “planes de superación profesional” (PSP). Estos planes se encuentran orientados para preparar a los docentes que se ubican en las categorías “insatisfactoria” y “básica”, proveyéndolos de conocimientos didácticos elementales para el desarrollo de sus clases, principalmente en las dimensiones que abarca la evaluación de desempeño.

Entre los años 2003 al 2015 el total de docentes evaluados llega a 163.092, algunos de ellos han sido evaluados en dos oportunidades, por esa razón existe una cantidad superior al total de docentes a nivel nacional, que llega aproximadamente a 70.000 docentes. En cuanto al porcentaje de docentes que se ubica en la categoría “destacado” se eleva en comparación al año de inicio del proceso evaluativo, siendo los años que concentran mayor porcentaje de docentes en esta categoría: 2008 con 12.1%; 2013 con 14.8% y 2015 con 11.78%.

Entre las dimensiones evaluadas se encuentran la Organización de la Unidad (planificación y diseño de la clase) Análisis de la Clase, Calidad de la Evaluación, Reflexión a partir de los Resultados de la Evaluación, Ambiente de la Clase, Estructura de la Clase e Interacción Pedagógica. De estas dimensiones la que resulta más deprimida es la reflexión a partir de los resultados, seguida de la calidad de la evaluación, el análisis de la clase y la interacción pedagógica.

La última dimensión resulta relevante para esta investigación. Además, al revisar las distintas categorías de desempeño, se obtienen resultados similares, siendo siempre las mismas dimensiones que se presentan como las más bajas. Por otra parte, las dimensiones con mejores resultados son: la Organización de la unidad de contenidos, el ambiente de la clase y la estructura de la clase. Como se señaló anteriormente, según los principios de la evaluación de desempeño, los docentes mal evaluados en reiterados procesos evaluativos deben dejar el sistema. En el año 2013, abandonaron las aulas 452 docentes.

El proceso de evaluación del desempeño se sigue realizando hasta hoy, generando incentivos que han dado impulso a la carrera docente. De los resultados obtenidos es posible observar en las siguientes figuras, la representación de docentes, en porcentajes, que obtienen resultados competentes o destacados en cada indicador.

El primer gráfico representa los resultados obtenidos en el indicador: Organización de las situaciones de aprendizaje, este se encuentra relacionado con el diseño de la clase.

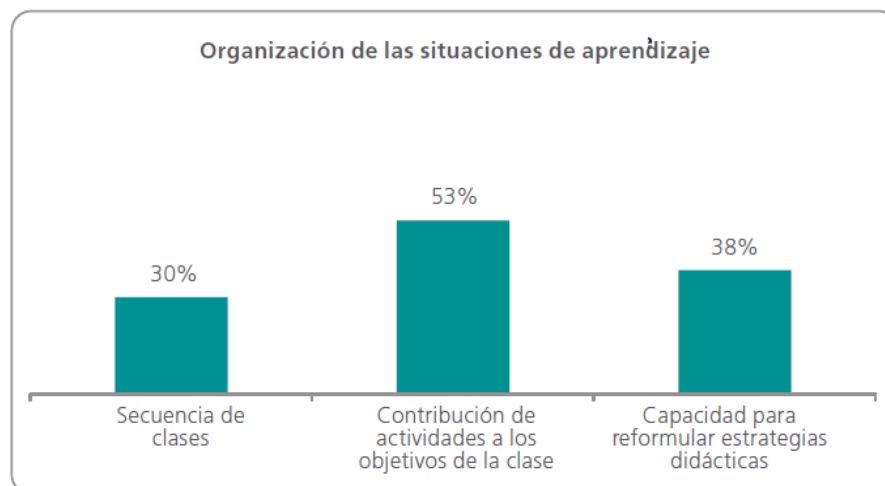


Gráfico 2.1: Organización de las situaciones de aprendizaje. Fuente: Manzi et al. (2016).

De acuerdo con la gráfico 2.1, el indicador más descendido resulta ser la secuencia de clases, lo que significa que sólo el 30% de los docentes son evaluados en la categoría competente o destacado en este indicador. Se considera además la habilidad del docente para reformular estrategias durante la clase que lleven efectivamente al logro de los objetivos, indicador que logra el 38% de los docentes. En el indicador que se observan mejores resultados resulta ser la contribución de actividades a los objetivos de la clase.

De lo anterior se desprende que, por ejemplo, en una evaluación de inicio (ya sea de la unidad o de la clase) los docentes al rescatar aprendizajes previos contarían con información sobre lo que saben los estudiantes y, por lo tanto, podrían implementar los ajustes necesarios para generar andamiajes de transformación y producción de conocimiento en relación con los temas trabajados. Lo que ocurre de manera muy descendida, ya que al parecer los docentes parecen no reaccionar ante la información que el proceso de aprendizaje les va entregando durante la clase.

Una secuencia de clases favorecedora del aprendizaje, ordenada lógicamente, coherente con los objetivos e interesante de ser aprendida, cuenta con un 30% de los docentes que dan muestra de manejar este indicador. La secuencia de clases se encuentra de la mano con las decisiones que el docente toma durante el proceso, ya que en el caso de identificar dificultades modifica su estrategia en favor de sus objetivos, adaptando las actividades y ofreciendo otras formas de apoyo.

La secuencia de clase requiere una organización de los momentos y de las situaciones a las que se va enfrentando el estudiante para el desarrollo de sus habilidades por lo que al cierre de la clase se aplican técnicas que permiten que el estudiante corrobore lo aprendido. Según Manzi et al. (2016) los docentes de bajo desempeño inician y terminan su clase de forma débil, desarrollando aprendizajes descontextualizados, con ejemplos mínimos o básicos, sin rescatar aprendizajes previos, pasando directamente a trabajar con guías o con el libro de clases. Los cierres en estos docentes son breves sin retomar aspectos centrales de lo aprendido y sin solicitar ejemplos o explicaciones.

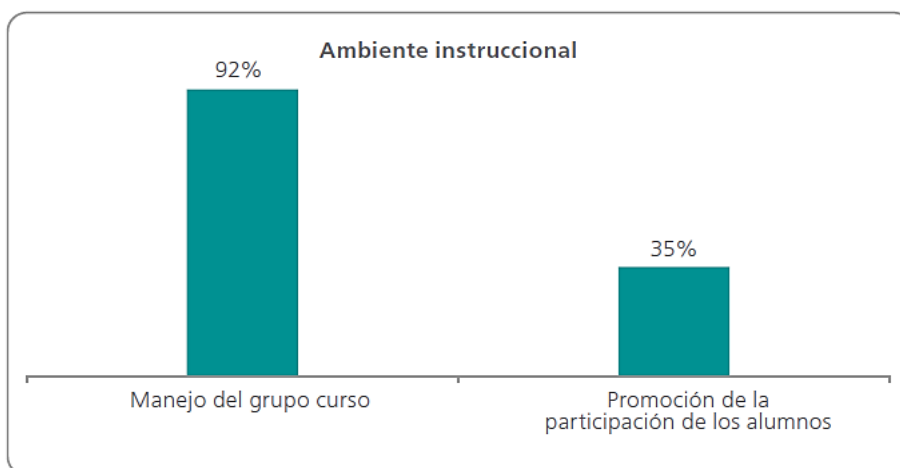


Gráfico 2.2. Ambiente instruccional. Fuente: Manzi et al. (2016).

De esta dimensión en que se observan dos indicadores, como son el manejo de grupo y la promoción de la participación de los estudiantes, hay que hacer notar el amplio margen que presentan ambos indicadores, un 57%, generando la inquietud de saber si este manejo de grupo que ha sido observado está orientado a la capacidad del docente para guiar una clase captando la atención e interés de los estudiantes para

Interacciones en Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula

generar la participación o bien, se trataría de un manejo de grupo en que el docente los mantiene quietos, mientras que la promoción y participación de los estudiantes en la clase es lograda sólo por el 35% de los docentes.

En esta dimensión interesa que el docente promueva un clima de respeto, solidaridad y confianza y que además manifieste altas expectativas sobre los estudiantes y sus aprendizajes. El manejo del grupo curso considera establecer normas de convivencia en el aula y ser consistente con estas normas durante el desarrollo de la clase. El ambiente de la clase considera la forma en que el docente se relaciona con sus estudiantes y la forma en que se relacionan entre ellos. Además, la preparación física del ambiente, los recursos y su uso eficiente, promovería la participación e involucramiento de los estudiantes.

De la evaluación de desempeño se conoce que el manejo de grupo es logrado gracias a que los docentes implementan técnicas para atraer y mantener la atención hacia la clase, de forma especial cuando entregan instrucciones, además, reaccionan oportunamente si se pierde esta atención (Manzi et al., 2016). El punto es que, aun así, logrando este interés, no promoverían la participación que es una acción principal de conseguir en la clase.

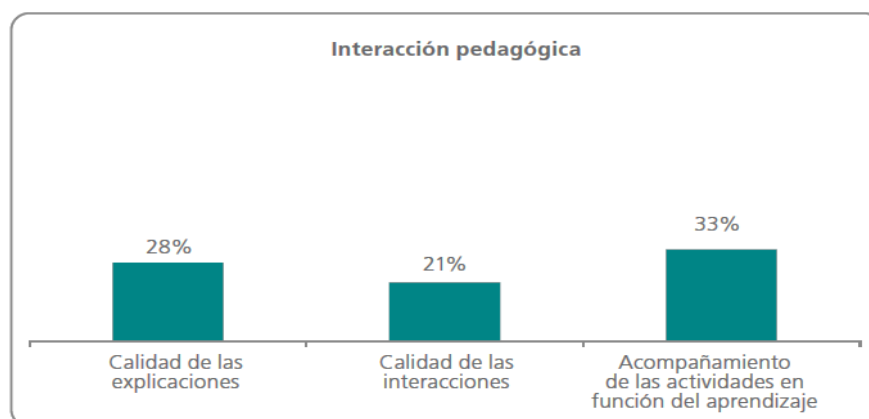


Gráfico 2.3: Interacción pedagógica. Fuente: Manzi et al. (2016).

Este gráfico muestra los resultados en tres indicadores de los cuales la calidad de las interacciones está marcadamente más descendida, siendo una dimensión que

presenta serias dificultades y debilidades de los docentes. Levemente superior se encuentran los resultados obtenidos en el indicador calidad de las explicaciones y también levemente superior está el indicador acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje.

Según Manzi et al. (2016) las clases evaluadas presentan escasas oportunidades de los estudiantes para socializar entre ellos y para aprender en un contexto de participación y construcción del conocimiento. En esta evaluación, la calidad de la interacción depende de la explicación del docente, la calidad de las interacciones que promueve y el acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje a través del monitoreo y apoyo al trabajo de los estudiantes.

Del indicador calidad de las explicaciones, sólo uno de cada diez profesores de enseñanza general básica logra el nivel esperado. La calidad de las interacciones evalúa la calidad de las preguntas que hace el docente como el aprovechamiento de las intervenciones de los estudiantes, es decir, si utiliza el conocimiento de los estudiantes para construir aprendizajes, entre otros aspectos.

Esta es una competencia pedagógica con serias debilidades pues sólo dos de cada diez docentes alcanzan el nivel esperado en calidad de las interacciones, además las interacciones que los docentes establecen con sus estudiantes, según estos resultados no aportan al desarrollo del pensamiento y, por tanto, no constituyen un aporte que colabore en el enriquecimiento de su aprendizaje. De manera ilustradora las preguntas que realizan los docentes con buen desempeño permiten a los estudiantes plantearse hipótesis y extraer conclusiones, entre otras tareas.

En el tercer indicador, acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje, seis de cada diez docentes alcanzan el nivel esperado, siendo los docentes de lenguaje, generalistas, comprensión de la naturaleza y comprensión de la sociedad los que presentan resultados más bajos. Los docentes con buen desempeño se mantienen alertas a las demandas de los estudiantes y presentan estrategias de monitoreo constante. Además, estos docentes establecen grupos y distribuyen roles

y funciones que optimizan el tiempo de la clase, generando mayor eficacia del trabajo en el aula.

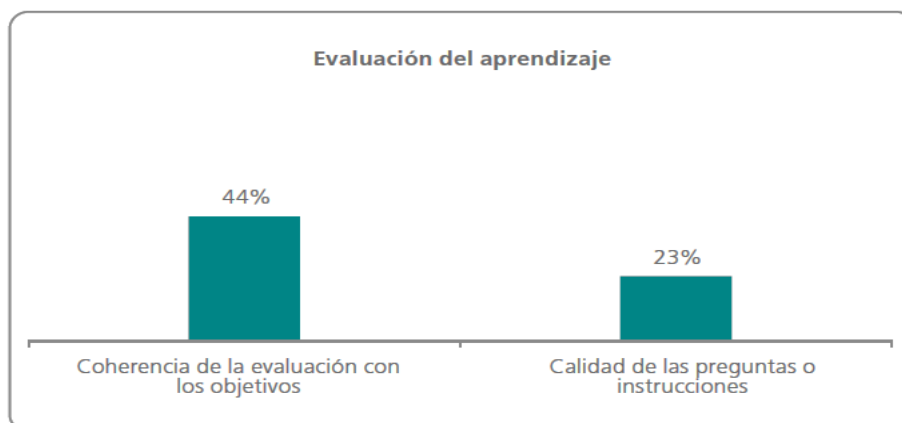


Gráfico 2.4: Evaluación del aprendizaje. Fuente: Manzi et al. (2016).

La evaluación del aprendizaje comprende una de las dimensiones que permite al docente tomar decisiones con los resultados que va identificando en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que cuenta con información para retroalimentar y reforzar de manera efectiva lo que no se está aprendiendo. Esta dimensión está compuesta por el indicador coherencia de la evaluación con los objetivos y la calidad de las preguntas o instrucciones.

De los indicadores mencionados, el de calidad de las preguntas o instrucciones, es el más descendido presentando sólo un 23% de los docentes que alcanzan las categorías competente o destacada. Surge la siguiente pregunta en este indicador ¿de qué forma los docentes orientan sus prácticas pedagógicas si no utilizan información proveniente del proceso de aprendizaje de sus estudiantes?, ¿qué precisión y confiabilidad presentan los instrumentos evaluativos de los docentes que forman parte de este proceso?

Las debilidades presentadas en los instrumentos evaluativos del portafolio docente dan cuenta de errores de cobertura y suficiencia, es decir, los instrumentos no cubren la totalidad de los contenidos que deben evaluar y la cantidad de planes de pregunta no son suficientes para cautelar la calidad de los aprendizajes a evaluar.

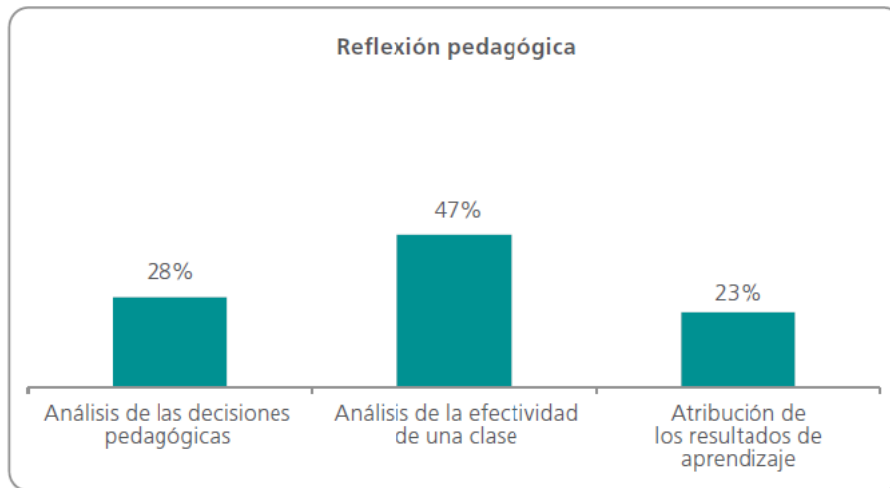


Gráfico 2.5: Reflexión pedagógica. Fuente: Manzi et al. (2016).

La dimensión de reflexión pedagógica consta de tres indicadores, el análisis de las decisiones pedagógicas, el análisis de la efectividad de una clase y la atribución de los resultados de aprendizaje.

Las situaciones reflexivas del docente se evidencian con sus pares y superiores en el establecimiento, así como también en otras redes de colaboración que establece con docentes de otros establecimientos educacionales. Se identifica como la forma en que aprende y crece profesionalmente, haciendo uso de su capacidad reflexiva. Al mismo tiempo y situado a su labor pedagógica en el aula, la manera en que el docente reflexiona sobre los procesos de aprendizaje que guía y la manera en que toma decisiones para mejorar la efectividad de su enseñanza, complementan el análisis de esta dimensión.

En este proceso el docente es capaz de identificar factores y variables que inciden en el proceso formativo y la manera en que es posible mejorarlas. En el indicador análisis de las decisiones pedagógicas, este presenta un 28% de los docentes en nivel destacado o competente, y de este porcentaje, el 70% de docentes con buen desempeño corresponde a la asignatura de Historia. Los sectores con menor desempeño corresponden a los docentes que imparten las asignaturas de Matemáticas, Física y Química.

En esta dimensión es fundamental que el docente sea capaz de mirar críticamente su propio desempeño, demostrando capacidad reflexiva, además el análisis de la efectividad permite identificar el logro o éxito que ha tenido la clase. Los docentes con desempeño básico o insatisfactorio no sitúan el aprendizaje como el elemento central del análisis de su labor pedagógica, demostrando distraerse con elementos superfluos, como la manera en que los estudiantes se divierten con las actividades y no siendo capaces de conectar esto con los nuevos conocimientos.

Frente a estos resultados que el proceso de evaluación de desempeño docente ha ido revelando, tanto el sistema universitario de formación pedagógica, como las políticas de Estado, esperan generar transformaciones en los docentes y que estas impacten en el aula de clases y en forma directa a los estudiantes.

Según Elmore y City (2007) los cambios y mejoras que se producen en el aula tienen un impacto que permite el crecimiento en la institución educativa, sin embargo, este impacto es progresivo y las rutas de crecimiento reflejan avances y estancamientos. En el caso de las escuelas que mejoran este crecimiento no demuestra cambios bruscos en sus avances, lo que implica incorporar variables de liderazgo que se ajusten a las necesidades de la institución.

Por lo anterior, el proceso de evaluación de desempeño docente resulta ser un camino lento, que permite incorporar en los docentes nuevas perspectivas del aula y del proceso de enseñanza aprendizaje, transformando la cultura pedagógica y trasladando al estudiante hacia el centro del quehacer pedagógico.

En otra perspectiva de este proceso evaluativo, los establecimientos que se han planteado transformar sus prácticas y mejorar sus resultados académicos se han visto en la necesidad de someter a estudio elementos didácticos de la clase, que van desde la planificación, los recursos y materiales, el discurso pedagógico, la evaluación y la interacción en el aula, entre otros, por lo que han debido trabajar el acompañamiento al aula y el monitoreo.

En primer lugar y en el ámbito de la evaluación; en una evaluación de inicio (ya sea de la unidad o de la clase) los docentes fijan su mirada en los contenidos, esto nos da un indicador del enfoque en el que están trabajando, posteriormente este conocimiento permite identificar lo que saben los estudiantes y los ajustes necesarios que se requieren para generar andamiajes de transformación y producción de conocimiento.

Del sistema educativo chileno, 79.923 son docentes y se evalúan por ley. Alrededor de un 80% ya se ha incorporado al sistema de evaluación de desempeño (www.docentemas.cl), lo que ha permitido contar con datos para tomar decisiones formativas y correctivas del proceso de evaluación y de la formación continua de los docentes.

Es posible que exista un desaprovechamiento de los datos cualitativos recogidos en los procesos de enseñanza aprendizaje, que puede ser producto del desconocimiento de los docentes para trabajar con esta información y conectarla con lo que deben aprender los estudiantes; además utilizar esta información para avanzar en el conocimiento, facilitaría las conexiones necesarias que los estudiantes requieren para construir sus aprendizajes y movilizarlos hacia otras áreas de conocimiento.

Asimismo, es interesante considerar un enfoque de habilidades donde el docente articule aprendizajes de distintas disciplinas, generando potencialidad en el trabajo de aula. Este conocimiento metodológico favorece la reflexión, el análisis y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas al quehacer docente habitual, por lo que la instalación de esta práctica debería comenzar a multiplicarse en los equipos docentes chilenos.

De acuerdo con lo anterior, la diferencia que existiría entre distintas formas de hacer docencia en relación con la calidad estaría en distintos enfoques; mientras algunos se encuentran orientados a contenidos y formas de enseñar, otros están enfocados en una docencia exitosa, considerando las habilidades que necesitan los estudiantes para lograr buenos resultados.

Esto es determinante para posicionar e implementar la práctica pedagógica y determinar los resultados individuales y colectivos de los docentes que trabajan en una escuela. De allí la importancia de trabajar tanto la reflexión individual como grupal de los equipos docentes y hacer explícitas miradas y enfoques de la pedagogía, del aula y del contexto.

2.4. La investigación en el aula

Desde la década del 90' en adelante, Chile contó con esfuerzos tendientes a impulsar mejoras en el sistema educativo. Las políticas implementadas permitieron abordar la cobertura y el acceso de la población chilena a la educación, y al mismo tiempo, los esfuerzos se concentraron en mejorar las condiciones de las escuelas y sectores más pobres del país, para posteriormente fijar la mirada en la calidad de la enseñanza impartida. A partir de este punto la calidad de la educación se convierte en una preocupación constante, que requiere evidencias de las aulas y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para contar con información, la evaluación de desempeño se convierte en una importante fuente que proveía a través de portafolios y videos de clases el material para generar conocimiento del aula de clases. De esta manera, grupos de investigación, proyectos FONDECYT y el Ministerio de Educación -a través de la Agencia de Calidad-, cuentan con publicaciones en el área.

Lo anterior develó la necesidad de proveer información de la realidad que se vivía en las instituciones educativas, ya que, hasta esa década, los estudios en Chile se basaban en una recopilación de teorías provenientes de estudios internacionales. Por su parte, los centros universitarios y de investigación se orientaron en un primer momento a recoger conocimiento que explicara los resultados académicos obtenidos por los estudiantes (Arancibia y Maltes, 1989; Arancibia, 1992). En estas investigaciones la figura del docente se asocia con factores directos e indirectos en los resultados obtenidos en pruebas SIMCE.

Los principales hallazgos de estas investigaciones expresan que las expectativas del docente (educacionales y su propia autoestima) inciden en el autoconcepto de los estudiantes y sus resultados. Definiendo de esta forma factores indirectos como los antecedentes del profesor y sus características, en las que se han considerado condiciones laborales, satisfacción laboral, perfeccionamiento, compromiso, edad, experiencia y formación, entre otros (Arancibia y Álvarez, 1994).

De los factores directos, se mencionan en estos estudios el manejo instruccional del profesor dividido en estrategias instruccionales, el tiempo, las tareas a la casa y el uso del refuerzo. Se afirmaba entonces que una vía para mejorar la calidad de la educación en Chile sería mejorando el desempeño de los profesores en sus prácticas de enseñanza (Arancibia y Álvarez, 1994). En esta, como en otras investigaciones de la época se atribuía al docente un gran peso en los resultados académicos de los estudiantes, considerando un factor importante la motivación del docente, entre otras variables asociadas a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Más adelante, se publican estudios relacionados con los resultados SIMCE de escuelas en situación de vulnerabilidad, estableciendo la relación entre altos resultados en las pruebas externas y ubicación geográfica de escuelas en sectores desfavorecidos, echando por tierra la excusa de que en sectores vulnerables no era posible conseguir buenos resultados académicos (Bellei et al., 2004; Raczynski y Muñoz, 2005). Esta línea de trabajo ha continuado con estudios de caso focalizados en algunas escuelas (Budge, 2011; Agencia de la Calidad de la Educación, 2016; Agencia de la Calidad de la Educación, 2017; Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014), siendo la inclusión el elemento diferenciador entre los primeros y los últimos estudios, que es hacia donde apuntan las políticas educativas chilenas esta última década (2010-2019).

Por otra parte, los estudios de interacción en el aula se encuentran abordados por equipos de investigadores en el marco de proyectos FONDECYT que desde el año 2000, aproximadamente, proveen conocimiento en esta temática. El siguiente

cuadro muestra los proyectos que han generado conocimiento de la interacción escolar y de aula:

Cuadro 2.6.

Proyectos FONDECYT que han proporcionado conocimiento de la interacción en el aula y el entorno escolar.

Nombre del Proyecto	Año del Proyecto	Número del Proyecto
Prácticas innovadoras del docente y cultura escolar en la interacción didáctica.	1998	2980054
Prácticas innovadoras del docente y cultura escolar en la interacción didáctica de sala de clases.	1999	4990009
Representaciones sociales durante la enseñanza de nociones matemática: una mirada desde la interacción didáctica.	2001	2010089
Representaciones sociales y gestión del tiempo en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa.	2006	1060715
Interacciones didácticas innovadoras en contextos de vulnerabilidad social.	2009	1095049
Interacción didáctica en la sala de clase en contextos escolares de alto desempeño: la construcción de conocimiento escolar y procesos cognitivos.	2011	1110478
Tiempo escolar, intercambios y exigencia cognitiva en aulas de clase con alto y bajo SIMCE en segundo ciclo de Enseñanza Básica.	2011	1110601
Alfabetización semiótica y mediación en la trayectoria escolar: descripción multimodal de las producciones de los estudiantes y del discurso de los profesores en clases de Historia y Biología en una escuela municipalizada.	2013	113068
Experiencias de aprendizaje mediado y análisis de la conversación en la sala de clases de escuelas de diverso contexto socio- educativo.	2015	1150237

Fuente: Elaboración propia.

Los principales hallazgos de estas investigaciones han sido:

- Las interacciones didácticas en contextos de vulnerabilidad social se destacan por la valoración de la población estudiantil beneficiaria hacia la enseñanza recibida y

la posibilidad de salir de la pobreza. La confianza está puesta en el docente para el logro de resultados de aprendizaje (Villalta y Saavedra, 2012).

- Los estudiantes de estos contextos aprecian al establecimiento educacional y a sus docentes (Villalta Paucar, 2010).
- La interacción didáctica se caracteriza por diálogos (preguntas-respuestas) de baja exigencia cognitiva (Villalta et al., 2013).
- El clima afectivo en el aula es un aspecto de innovación didáctica, convirtiéndose en un elemento que potencia la construcción de aprendizaje (Villalta et al., 2011).
- El 73% de los intercambios corresponde a interacción didáctica de sala de clase de diversas exigencias cognitivas y tipo de conocimiento escolar; el 27% son de enmarcamiento; mientras que la mayor parte (57.4%) de la interacción didáctica corresponde a intercambios de baja exigencia cognitiva de los alumnos y 15.6% los de alta exigencia cognitiva (Villalta et al., 2011).
- Los años de implementación de la jornada escolar completa (JEC), tienen un efecto positivo en la organización de la clase y en el tiempo dedicado a contenidos y tareas instruccionales (Martinic y Villalta, 2015).
- Las clases son altamente estructuradas y se observa un claro patrón de interacción y uso del tiempo en las clases video grabadas de los profesores. El discurso de los profesores ocupa el 51% del tiempo de la clase y su contenido está centrado en instrucciones o procedimientos de trabajo y exposición de la materia. Las intervenciones verbales de los alumnos ocupan muy poco tiempo y sus acciones responden y están claramente enmarcadas por los profesores (Martinic, Vergara y Huepe, 2013).
- La conversación se enriquece con los signos comunicativos que ofrece el contexto –como diversidad social y la cultura escolar, la gestión del tiempo y actividades de la clase– y el comportamiento no verbal de los sujetos interlocutores, especialmente la mirada (Villalta-Paucar, Martinic-Valencia, Assael-Budnik y Aldunate Ruff, 2018).

Se observa una evolución a través del tiempo en la temática abordada en los proyectos de investigación mencionados, desde el contexto y cultura escolar, pasando por las representaciones y llegando a las interacciones didácticas, apuntando en el último proyecto a la conversación y el diálogo en la interacción. Las investigaciones han profundizado en elementos que no siempre son visibles, como es el caso de estudios en violencia simbólica (Castro, Mardones, Ortiz y Quiroga, 2013). La preocupación por apuntar a la interacción didáctica y cómo se convierte en un facilitador de procesos de aprendizaje, focaliza la calidad en la enseñanza y en la manera en que los estudiantes aprenden. Las investigaciones además incorporan el ambiente como parte del proceso en que se enseña y aprende, considerándolo como un elemento que forma parte del engranaje en que suceden las dinámicas de la clase. (Sandoval, 2014; Claro, 2013; Castro y Morales, 2015).

2.5. Síntesis del capítulo

- La región de Arica y Parinacota es una región fronteriza, siendo una de las cuatro más pobres del país. Los resultados expresados en evaluaciones externas arrojan que esta región obtiene puntajes por debajo del promedio nacional, tanto en evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) como en la Prueba de Selección Universitaria (PSU).
- Para superar los bajos indicadores educativos que presentan las escuelas más pobres del país, el Estado Chileno ha impulsado políticas públicas y programas de apoyo con importantes recursos que abordan tanto a la población escolar como al profesorado, fruto de ello son los programas de perfeccionamiento gratuito y becas al extranjero, además de recursos económicos y materiales que reciben las escuelas con población vulnerable.
- Los cambios más significativos de la reforma educacional chilena pueden observarse en los procesos que apuntan a la mejora de la calidad del aprendizaje gracias a la evaluación del desempeño docente y la agencia de la calidad como

organismo preocupado de acompañar a las escuelas con menores resultados académicos y evaluadas de forma sistemática en categoría insatisfactoria. A pesar de estos avances, se encuentra pendiente la mejora de las escuelas con bajos resultados que lleve a la superación de la inequidad del sistema escolar chileno.

- La apertura del aula, en el sistema escolar chileno, ha conllevado un cambio de paradigma en los procesos de mejora escolar, generando un cantidad importante de evidencias que aportan a su estudio y análisis y facilitan la incorporación de estrategias didácticas.
- El Marco para la Buena Enseñanza comprende una guía para la docencia y aporta, otorgando la base técnica para los instrumentos de observación y de revisión del portafolio docente, lo que es útil para un proceso evaluativo riguroso y orientado a través de indicadores y descriptores que proveen elementos para la reflexión de la enseñanza.
- De los resultados del proceso de evaluación de desempeño docente existen indicadores que se encuentran descendidos y son los siguientes: secuencia de clases, promoción de la participación de los alumnos, calidad de las interacciones, calidad de las preguntas o instrucciones y atribución de los resultados de aprendizaje. Los indicadores que obtienen mejores resultados son: Análisis de la efectividad de una clase, coherencia de la evaluación con los objetivos, acompañamiento de las actividades en función del aprendizaje, manejo del grupo curso y contribución de actividades a los objetivos de la clase.
- Desde finales de la década del 90, se han desarrollado proyectos FONDECYT en temáticas asociadas a la interacción en el aula, las prácticas pedagógicas y la cultura escolar. Entre los principales hallazgos se encuentra lo siguiente: En población escolar vulnerable la confianza está puesta en el docente para el logro de los resultados de aprendizaje, la interacción se caracteriza por diálogos de baja exigencia cognitiva, el discurso del docente ocupa gran parte de la clase, de

manera minoritaria la participación de los estudiantes. Actualmente, las publicaciones apuntan al diálogo y a las interacciones en el aula de clases.

3. REFLEXIÓN PEDAGÓGICA Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE PROFESIONAL COMO MECANISMO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS Y DESARROLLO PROFESIONAL

En el presente capítulo se trata la reflexión pedagógica y las comunidades de aprendizaje profesional como un mecanismo de prácticas pedagógicas efectivas que facilitan el abordaje de situaciones inherentes a la labor docente y a las situaciones que implican la implementación de procesos de enseñanza aprendizaje. La reflexión colectiva y las instancias de análisis generan en los docentes desarrollo profesional que les permite aprender desde la profesión, desde esa perspectiva este capítulo provee una visión de las condiciones institucionales favorecedoras de las prácticas pedagógicas efectivas y su desarrollo profesional.

Para la filosofía premarxista y marxista el término “Reflexión” está asociado a la manera en que los seres humanos se apropian del conocimiento, por la vía de los sentidos y por la vía de una actividad observadora del alma, una apropiación del objeto que se estudia. Filósofos como Locke y Hegel se preocuparon de su definición, siendo para ellos una condición relevante en los procesos de adquisición del conocimiento.

Según Nocetti y Medina-Moya (2019) los términos de reflexión docente y práctica reflexiva se utilizan como sinónimos, ambos relacionados con un proceso intelectual sistemático. Desde otra perspectiva, la capacidad de razonar y reflexionar en los seres humanos es innata. Desde este enfoque la reflexión en el ser humano es espontánea, surgiendo en cualquier situación que necesitáramos de ella, sin embargo, la reflexión en la práctica profesional dista de ser espontánea e innata, esta es aprendida, puesta a voluntad y a disposición de la mejora continua en la labor profesional, por tanto, es posible que sea enseñada y guiada, mejorada e implementada de forma individual o grupal.

La reflexión y el desarrollo del intelecto, tuvo especial atención en los filósofos griegos; el método socrático es un ejemplo de indagación y curiosidad para aprehender el conocimiento y la verdad. Ya en el siglo XVIII Rousseau exponía ciertos

postulados que cambiarían concepciones de la educación, algunas de ellas muy similares a las expuestas por el constructivismo del siglo XX. Estas concepciones serían:

1. Aprendizaje a través de la experiencia.
2. Aprendizaje a través de la acción.
3. Educación centrada en el estudiante, no en el docente, ni en los contenidos a enseñar.
4. El educando, agente de su proceso formativo y de su aprendizaje.
5. Las vivencias naturales y espontáneas generadoras de aprendizaje.

Según Anijovich y Capelletti (2018) la solución a una perplejidad es el factor constante que guía el proceso entero de reflexión y la meta es la resolución de un problema, pasando de la duda a la certeza, o bien, lo más cercano posible a la certeza. Pareciera que las concepciones anteriores corresponden a afirmaciones propias de las nuevas corrientes pedagógicas, ya que sobre éstas los proyectos educativos institucionales de los establecimientos señalan comprometerse en su misión, sin embargo, llevan un par de siglos de existencia.

Avanzando en el tiempo nos encontramos con las enseñanzas de John Dewey, que fueron influyentes en su época (siglo XX), pues concede a la experiencia un valor central para la adquisición del conocimiento. Uno de sus aportes que interesa mencionar es la importancia que otorgó a la unión entre la teoría y la práctica, y entre el pensamiento y la acción.

Dewey (1998) creía en el pensamiento reflexivo como función principal de la inteligencia y entendía la educación como un proceso que ayuda al logro del pensamiento reflexivo, o aún mejor, de la actividad reflexiva. Apuesta además por el entrelazamiento de acción y reflexión, aunque será Donald Schön (1992) quien, más adelante, desarrolle plenamente esta propuesta, llevándonos a la idea de la reflexión acción y posteriormente, estas posturas derivarán en la metodología de Investigación acción (Latorre, 2015; Elliot, 2000a; Elliot, 2000b).

En el pensamiento de Dewey (1998) la persona tiene una evolución constante, que se modifica de acuerdo con el entorno. En sus teorías, la experiencia adquiere un valor central para el aprendizaje. Si llevamos este principio al desarrollo de la práctica reflexiva, el establecimiento educacional se encuentra obligado a aplicar el saber pedagógico y establecer precedentes, tomando decisiones de acuerdo con los patrones que se van repitiendo, lo anterior eleva las posibles intervenciones que lleven a la mejora de la práctica pedagógica.

3.1. La importancia de la reflexión en la formación del profesorado

Para Domingo y Gómez (2014) la Práctica Reflexiva, (en adelante PR) “es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo y esta solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (p.53). A diferencia de este tipo de práctica, Domingo (2013) señala que cuando se está frente a un tecnicismo pedagógico el profesor se preocupa de controlar resultados y no de los procesos de aprendizaje. Al pensar en las culturas institucionales, la práctica reflexiva debiera corresponder a una cultura en la que los grupos de profesionales se orienten a metas, logros y resultados y además se interesen en la mejora continua de la enseñanza para el aprendizaje de sus estudiantes. Para Domingo y Gómez (2014) la PR es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita.

La formación del profesor se compone de aspectos teóricos, asociados a la disciplina pedagógica como la didáctica, la evaluación del aprendizaje y el currículum, entre otros, sin embargo, prepararse para la práctica pedagógica forma parte de otra dimensión. Un aprendiz de la práctica pedagógica observará, simulará y luego se adentrará en el campo. En este proceso el profesional aprenderá lenguajes, convenciones de la práctica como comportamientos y otros aprendizajes sujetos sólo a las competencias del profesorado.

Idealmente en nuestros docentes, la PR, debiera ser formada desde los inicios del pregrado, y en especial en sus prácticas intermedias y profesionales, permitiendo a

los estudiantes de profesorado una participación comprometida en las reuniones de trabajo docente, con el fin de habituarlos a la práctica y entrenarlos en la reflexión profesional.

Iniciar el aprendizaje de la práctica docente requiere, por tanto, que desde el inicio de la formación se incorpore la práctica reflexiva como un mecanismo facilitador de la implementación del proceso de enseñanza aprendizaje y de su mejora constante. De acuerdo con lo anterior, la primera preocupación que surge hoy, asociada a la calidad en el proceso de enseñanza aprendizaje es la formación de los profesores. En este sentido, Perrenoud (2011b) expresa que formar buenos principiantes es formar gente capaz de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que quieren hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello.

La formación profesional es aprendida a través de una formación estructurada curricularmente, por lo que es posible hablar de marcos regulatorios o enmarcatorios (Schön, 1992) y de tribus académicas que comparten códigos en torno a la profesión (Becher, 2001). Estas enmarcaciones y reenmarcaciones de la práctica profesional se realizan de manera sostenida y dado que se trata de una profesión que enfrenta una diversidad contextual dinámica, el docente debería contar con el apoyo de otros profesionales que faciliten su reflexión sobre la práctica y la mejora constante de su profesión.

Según Salinas-Espinosa, Rozas-Assael, Cisternas-Alarcón y González-Ugalde (2019), las actividades que en el marco de la práctica profesional contribuyen más a desarrollar las prácticas reflexivas en estudiantes de último año de pedagogía en Chile serían en primer lugar las que se relacionan con el supervisor de práctica, ya que mientras más acompañamiento, observación y retroalimentación ofrezca el supervisor al estudiante en su desempeño, mayor sería la frecuencia de la práctica reflexiva. Los demás factores están relacionados con los temas que se abordan en la supervisión y retroalimentación, la explicación de la enseñanza y el aprendizaje, cómo trabajar con los padres, errores de los estudiantes, la evaluación y la planificación de clases, entre otros.

Otro aspecto que incidiría favorablemente en el desarrollo de la práctica reflexiva de estudiantes de pedagogía, según Salinas-Espinosa et al. (2019), es la actividad que desarrollan con sus compañeros de práctica, sin embargo, incide en menor grado que la relación que establecen con el supervisor de práctica. Para Anijovich y Capeletti (2018) complementando lo señalado por Salinas-Espinosa et al. (2019), la observación (refiriéndose a la observación entre pares) es un proceso que puede favorecer la reflexión, ya que no es solamente el momento, sino el intercambio que genera, el diálogo entre pares, de ahí, el impacto positivo que tiene para los estudiantes trabajar con sus compañeros.

Según una investigación llevada a cabo por Nocetti y Medina (2018) existirían dos tipos de desequilibrio en el proceso de reflexión de estudiantes que se inician en sus prácticas pedagógicas; estos serían el desequilibrio técnico instrumental y el otro de tipo práctico pedagógico que origina la reflexión docente. Este estudio arrojó además un componente emocional que sería clave para desencadenar la reflexión pedagógica.

El desequilibrio crítico estaría ausente en esta investigación, dando los autores razones como la escasa posibilidad de los estudiantes de pedagogía, profesores y de los formadores de profesores, de desarrollar posturas críticas durante su formación, así como también durante su ejercicio profesional. Este estudio resulta relevante puesto que nos permite reconocer elementos que deben ser incorporados en la formación de un docente como práctico reflexivo.

Para conocer y evaluar el nivel de práctica reflexiva se ha diseñado un instrumento (Salinas-Espinosa et al., 2019) que aborda tres subescalas. Este instrumento está compuesto por veinte ítems y tres dimensiones: Práctica de Reflexión Superficial, Prácticas de Reflexión Pedagógica y Prácticas de Reflexión Crítica (3, 8 y 9 ítems, respectivamente).

La subescala que mide la práctica de reflexión superficial pone énfasis en resultados de aprendizaje a corto plazo; la segunda mide la reflexión pedagógica incluye

prácticas que ponen su foco en el aprendizaje de todos los estudiantes, la relación entre el aprendizaje y en cómo mejorar la práctica, conocimientos previos y nuevos, considerar puntos de vista de los estudiantes, mostrar compromisos con el aprendizaje permanente y la mejora de la práctica, entre otros. Finalmente, la de reflexión crítica incluye prácticas metacognitivas relacionadas con la institución escolar, las expectativas, supuestos y formas de pensar sobre los estudiantes.

Por lo anterior, la reflexión de la propia práctica docente ya no es cuestionada como un elemento extraño a la formación de profesor, aun todavía sí, hace la diferencia entre los buenos y los no tan buenos profesores del sistema escolar y sería un elemento que llevaría al profesor a una docencia de calidad. Asimismo, Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante (2014), apuntó a una distinción entre la calidad de la docencia, basándose en Fenstermacher y Richardson (2005) quienes hicieron una distinción entre buena enseñanza y enseñanza exitosa.

La buena docencia, para estos autores, se adhiere a altos estándares relativos a contenido y forma de enseñar y encontrándose en armonía con principios morales. La docencia exitosa está preocupada por entregar el aprendizaje esperado, por ejemplo, proveer a los estudiantes de las habilidades que necesitan para lograr puntajes altos en pruebas estandarizadas.

La reflexión facilita la identificación de necesidades, debilidades y posibilidades para la superación y mejora de la práctica educativa, evidenciado en cómo se enseña y cómo se aprende. La reflexión no viene instalada como un dispositivo interno en los docentes, no es una característica o cualidad que forme parte de la definición de la profesión, es más bien un aprendizaje que requiere autodisciplina, dedicación y conciencia de la profesión que se desarrolla. Esta podría ser un mecanismo potenciador de la calidad de la enseñanza, además, se condice con una actitud positiva de los docentes hacia su propia práctica.

A quienes son capaces de observar su propia práctica les sobreviene el aprendizaje y la posterior implementación en el aula. En el caso de quienes aplican las mejoras, la transformación puede ser inmediata, demorando más en aquellos docentes que presentan menor capacidad de flexibilidad y capacidad de reflexionar e implementar mejoras, ya que sólo a través de la reflexión sobre la propia práctica es posible identificar los aspectos que se necesitan mejorar.

En este proceso es posible que aparezcan inconsistencias entre la práctica y la teoría que lleven a una revisión y a procesos de reflexión que faciliten la comprensión de las situaciones que se abordan. Tal como señalan Cornejo y Fuentealba (2008), al denominar nudos de resistencia a aquellos aspectos de la práctica pedagógica que muestran inconsistencias con la teoría y, frente a los cuales, los profesores no presentan cambios a pesar de sucesivas instancias de capacitación. Estas resistencias se observan en diversas situaciones en las reuniones de práctica reflexiva.

Según Perrenoud (2011b) la práctica reflexiva se aprende con un entrenamiento intensivo, lo que nos remite a las formaciones completas orientadas al análisis de prácticas y al procedimiento clínico de formación. La afirmación anterior exigirá sistematicidad en la preparación de una práctica reflexiva, por lo que sería una responsabilidad de cada establecimiento formar a sus docentes en este ámbito.

La reflexión de la práctica pedagógica implica la capacidad consciente de hacerse cargo de las debilidades como una consecuencia natural de este proceso, el cual viene acompañado de un diseño de estrategias y de un conocimiento mayor del contexto en que se aplica la práctica, como un saber contextualizado. En procesos de mejora de la práctica pedagógica, surgen resistencias y nudos que deben ser liderados desde los equipos directivos, por lo que es necesario conocer cuáles serían estos nudos y en qué ámbitos se encuentran. En el siguiente cuadro se presentan los nudos de resistencia en los ámbitos de la evaluación, enseñanza y tiempo. Los aspectos presentados por Cornejo y Fuentealba (2008) se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 3.1.

Nudos de resistencia.

EVALUACIÓN	ENSEÑANZA	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> • En la exploración de los conocimientos previos se remiten a evaluar sólo contenidos. • No suelen utilizar la información recopilada en la evaluación inicial para ajustar la enseñanza y retroalimentar el aprendizaje. • Inconsistencia entre la evaluación inicial y la estrategia de construcción del conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción de incompatibilidad de los profesores entre el manejo de la disciplina y la aplicación de un modelo de enseñanza participativo. • La dificultad para conectar el tópico con temáticas de otra disciplina. • La dificultad para formular metas de comprensión. • La confusión entre las actividades de construcción del conocimiento y el aprendizaje por descubrimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • La percepción de que este tipo de modelo de enseñanza demanda más tiempo del que ellos sienten que tienen disponible.

Fuente: Cornejo y Fuentealba (2008).

Al realizar un análisis de los nudos de resistencia presentados por Cornejo y Fuentealba (2008) podemos observar y puntualizar algunos aspectos clave que permiten reflexionar con mayor claridad en relación con los desempeños profesionales en el aula; comparando las metodologías utilizadas por los docentes para construir el conocimiento de manera individual con las didácticas que los llevan a una construcción colectiva del conocimiento, existiendo una brecha entre ambos polos. De la misma forma se advierte similitud entre estos nudos y los presentados por Manzi et al. (2016) los que también indican que los docentes evaluados desaprovechan la evaluación inicial para hacer ajustes a la enseñanza y, por ende, no hacen uso de estrategias de construcción del conocimiento.

En este sentido, Perrenoud (2011b) expresa que no existe acción compleja sin reflexión. Insiste en que para una práctica reflexiva se requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo; disposición y competencia que normalmente se adquiere a base de un entrenamiento intensivo. Estos procesos llevan inevitablemente a procesos investigativos, ya que se buscan respuestas,

causas, variables u otros elementos que intervienen para desencadenar resultados. Por lo que finalmente termina por convertirse en un elemento crucial para generar grandes transformaciones a la cultura que lo implementa.

En otra mirada, la reflexión en equipos docentes se encuentra imbricada con la gestión institucional, toda vez que las instituciones muestran evidencias de una gestión eficaz y orientada a la mejora de sus procesos, incorporan de forma natural la reflexión y el análisis. La reflexión pedagógica sería entonces una responsabilidad que le cabe a los equipos directivos quienes deben guiar estos ejercicios hacia un enfoque pedagógico, alineándolo a los objetivos y metas institucionales y a lo declarado en sus documentos oficiales: Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al Reglamento de Convivencia Escolar (RCE).

Para Anijovich y Capeletti (2018) la práctica reflexiva sistemática requiere de configuraciones de espacios y tiempos, especialmente los que tienen que ver con intercambios e interacciones. La cultura institucional tendría gran responsabilidad en estos procesos, puesto que no es una acción que los docentes desarrollen de manera autónoma y espontánea. Cuando el trabajo se realiza en equipos (por departamentos, niveles o ciclos) responde a una cultura instalada, facilitadora de procesos reflexivos. En este sentido, conviene que los equipos directivos identifiquen qué se va a reflexionar, cómo se va a reflexionar y qué resultados se esperan conseguir.

En estos procesos se incluyen la autorreflexión y la reflexión colectiva, lo que conlleva un potencial epistémico que impacta las instituciones educativas de manera particular. Es ahí donde encontramos sentido a la formación de los docentes en la metodología de investigación – acción como herramienta para dar respuesta a las interrogantes y problemáticas que los afligen. A partir de esta forma de trabajar, los equipos comienzan a desarrollar comunidades de aprendizaje.

Los primeros, en este caso, los procesos de reflexión y autorreflexión de la práctica pedagógica son llevados a cabo por el docente como una acción más de su labor, sin

embargo, este tiene consecuencias en su forma de hacer, de desarrollar y vivir la práctica docente, ya que lo sitúa en un paradigma de innovación permanente y lo convierte en un práctico reflexivo sistemático, autodisciplinado y perfeccionista de los procesos que implementa con sus estudiantes. Este hábito debe formarse y ser trabajado considerando las resistencias que genera el temor a lo desconocido o a no saber qué hacer con los resultados de su implementación.

La guía de un mediador experimentado, que puede estar entre los mismos profesores o bien ser parte de los equipos docentes directivos, alcanza importancia en el desarrollo de prácticas reflexivas efectivas y profundas, sostenibles en la institución. Para Gómez (2008) se hace necesario un profesional que medie procesos de reflexión, puesto que implica un conocimiento profundo de una concepción actualizada de la enseñanza y del aprendizaje. También tener “habilidad” para la reflexión y contar con estrategias para modelar el proceso de mediación de ésta en la zona de desarrollo próximo de los profesores, así ayudarlos a mejorar sus prácticas de enseñanza.

Por otra parte, los procesos de reflexión colectiva, tal como se señala en párrafos anteriores, corresponden a la acción que llevan a cabo un grupo o grupos de docentes que miran un fenómeno o situación particular y la someten a estudio. Esta reflexión puede ser indirecta, cuando se analiza un fenómeno o situación pedagógica que no pertenece a la propia práctica de los docentes, o directa, cuando la situación bajo análisis corresponde a la experiencia que ha ocurrido en el aula de los docentes implicados en la reflexión.

Asimismo, Cornejo y Fuentealba (2008) expresan que el desarrollo de la reflexión no constituye simplemente un cambio; implica una evolución e integración de modos o procesos progresivamente más complejos de comprometerse en un examen crítico de las propias prácticas docentes. La práctica reflexiva constituye un proceso que tiene lugar al cabo de un largo período de tiempo, en el cual se van entrelazando largas cadenas de relaciones entre los propios valores, propósitos y acciones en

orden a comprometer efectivamente a los estudiantes en su propio aprendizaje significativo.

Otra clasificación podríamos entenderla desde el lugar en que sucede la experiencia sobre la que se reflexionará, por ejemplo, será interna si pertenece a una experiencia pedagógica ocurrida en el establecimiento o externa si ha ocurrido en otro establecimiento y en otro contexto. De las dos, siempre será más significativa e importante para los docentes la reflexión sobre las propias experiencias, dado que aumentará el acervo didáctico sobre la propia práctica.

En este proceso es necesario relevar los criterios de análisis y elementos a observar y la forma en que se requiere de la colaboración; en este sentido, es distinto un grupo de docentes que mira un fenómeno educativo y termina siendo analizado por dos o tres personas y a partir de lo que ellos exponen se toman decisiones, a una reflexión colectiva que ha sido levantada con el aporte y mirada de todos, para así profundizar en las causas y consecuencias que este genera.

Lo mismo sucede en procesos de reflexión colectiva, donde se hace necesario tomar decisiones en materias de gestión pedagógica que inciden en los procesos de aprendizaje escolar o institucional. La reflexión pedagógica es un mecanismo que incorporado en el proceso de enseñanza se convierte en una palanca que facilita escudriñar en las causas, que a simple vista no sería posible determinar; a estas alturas del desarrollo de la pedagogía como ciencia o disciplina no es posible enajenar la reflexión de las prácticas pedagógicas, ya que sin este subproceso la práctica docente se convertiría en instrucción técnica.

De acuerdo con lo señalado, es posible concluir que, al existir acompañamiento al aula sistemático y efectivo, circunscribiría la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas a la mejora de la enseñanza-aprendizaje y la instalación y desarrollo de comunidades de aprendizaje al interior de la escuela, por ende, transformaría las prácticas, llevando a la institución a otro estadio de desarrollo. El acompañamiento entre pares ha sido identificado como una variable diferenciadora de

establecimientos que poseen trayectoria de mejoramiento y se ubican en categorías altas de desempeño institucional (Bellei et al., 2014).

Así, alcanza significado la forma en que los equipos docentes crecen y se desarrollan para alcanzar su máximo potencial. Es a partir de reflexiones guiadas en torno al aprendizaje de sus estudiantes y las mejoras que se requieren de las prácticas de gestión y pedagógicas, que los equipos encuentran una visión compartida de lo que deben enseñar y hacia donde llevar el aprendizaje de sus estudiantes. Reflexión y acción para el logro de metas compartidas como procesos diferenciadores y potenciadores de mejores prácticas pedagógicas.

Cornejo (2003) señala que tanto los docentes de manera individual, como los centros educativos de forma institucional, consideran la falta de tiempo como un obstaculizador para llevar adelante procesos de reflexión pedagógica, aduciendo a que existe sobrecarga de trabajo. Es necesario que los equipos directivos gestionen tiempo para la reflexión y análisis de las prácticas pedagógicas en sus establecimientos, ya que se requiere orientar la institución para lograr articulación y comunicación pedagógica.

La valoración de las dinámicas de reflexión y trabajo colaborativo, incidirán en la clasificación de una institución en vías de desarrollo o en desarrollo pleno. Para Coll (2010) un buen desempeño individual suele encontrar parte de sus condiciones y de su justificación en el marco de las finalidades y tareas compartidas, de decisiones colectivamente tomadas, de compromisos e implicancias mutuas y de acuerdos consensuados y respetados.

Para Perrenoud (2011b) “el desarrollo de prácticas reflexivas más extendidas, constantes e instrumentadas es la clave de la profesionalización del oficio” (p. 209). La inteligencia organizacional de la escuela frente al medio social también será consecuencia de cuánto se conocen las instituciones a sí mismas, cuántas herramientas necesitarán y cuáles serán los focos de desarrollo a los cuales apuntar

en las distintas fases de avance. La reflexión aparece en este escenario como un mecanismo para la mejora continua en la institución.

Por otra parte, se hace necesario develar las concepciones del aprendizaje que tienen los docentes, cuáles son sus aprehensiones y sus definiciones en cuanto al rol, función e importancia que asignan a su desempeño en relación con el desarrollo institucional. Según Cornejo y Fuentealba (2008), las creencias que tienen los docentes sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación tienen una fuerza muy importante en sus prácticas educativas y, a pesar de que en el nivel del discurso parecen entusiasmarse con nuevas proposiciones, los cambios a nivel de la práctica son más bien modestos.

La tradición cultural muestra que, generación tras generación, los profesores han desarrollado su trabajo con tales concepciones compartidas, no sólo en el plano de la academia, sino también del público en general. Sin embargo, el mismo público que parece avalar tales creencias es el que hoy en día está reclamando a la escuela que cambie sus tradicionales formas de enseñanza por otras más afines a las demandas actuales.

Es relevante que en estos procesos de reflexión se brinde apoyo a los docentes en cuanto a la formación de su identidad, la valoración y autoconcepto profesional, lo cual sería un elemento necesario de considerar para la autoestima del docente. En este proceso de crecimiento, junto a la reflexión es pertinente que los líderes que guían a los docentes sean capaces de considerar estos aspectos. Este trabajo será clave en el desarrollo del compromiso en cuanto a su perfeccionamiento y seriedad para el trabajo sistemático de aula y la eliminación de las resistencias ancladas en temores, inseguridades o incertidumbres personales.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, hay que ocuparse de formar la identidad del docente, considerando variables que conforman su rol y misión en la escuela, de allí que resulta importante la figura del profesional que guíe a los docentes en su calidad profesional y personal para modificar la percepción que tengan los docentes

de sí mismos, de su desempeño y de su papel en el equipo de trabajo. Lo anterior favorece la dinámica al interior de las comunidades de aprendizaje.

Asimismo, Perrenoud (2011a y 2011b) señala que todo el mundo reflexiona para actuar, durante y después de la acción, sin que esta reflexión provoque aprendizajes, repitiendo una y otra vez los mismos errores. El reto radica en proporcionar actitudes y hábitos para saber hacer, en el método y en las posturas reflexivas. También es importante, a partir de la formación inicial, crear los espacios para el análisis de la práctica y abordar la forma en que pensamos, decidimos, comunicamos y reaccionamos en una clase. Adquirir herramientas técnicas para este análisis resulta fundamental en la calidad que alcanza la reflexión pedagógica.

Como seres pensantes, la acción de reflexionar debería estar incorporada en el ejercicio docente del profesorado y en nuestra vida de manera natural e innata, sin embargo, esta acción a los docentes les resulta de un alto nivel de complejidad, así lo demuestran los resultados de este indicador en el proceso de evaluación de desempeño docente (Manzi et al., 2016). A partir de lo anterior, se concluye que la reflexión se convierte en un camino difícil para quienes no acostumbran a llevarlo a la práctica, menos aun cuando va acompañada de fundamentos teóricos que avalen las decisiones tomadas.

Para Gómez (2008) la reflexión es una herramienta evaluativa de la práctica, como también un importante recurso para el cambio y el desarrollo profesional del profesor. Entendida de esta forma, como un mecanismo de mejora continua se presenta como una posibilidad para lograr otros objetivos, como, por ejemplo, generar trabajo colaborativo, implementar comunidades de aprendizaje, fortalecer el liderazgo pedagógico y directivo y finalmente, mejorar logros de aprendizaje de los estudiantes como consecuencia de las mejoras aplicadas en el aula.

En la práctica docente, se hace necesario valorar en su justa medida la práctica pedagógica reflexiva, puesto que esta práctica hace diferencias y aumenta el valor de la docencia y sus resultados, impactando positivamente los procesos de

enseñanza aprendizaje. ¿Cuáles serían entonces las necesidades de formación que requieren los prácticos reflexivos? deberíamos detenernos en esta pregunta para visualizar la importancia que tiene la formación de profesores observadores de la experiencia y de las situaciones y fenómenos que se viven en el aula.

Un profesional de la educación debe responder desde distintas disciplinas, desde la psicología, la didáctica, la sociología e integre la teoría y la práctica de manera fluida, comprendiendo a cabalidad la forma de diseñar estrategias pertinentes y contextualizadas a la realidad del establecimiento. Una institución que reflexiona sobre los procesos que desarrolla, que implementa y gestiona la innovación es una institución inteligente y con esas características se trata de una institución que se adapta y se adelanta a los cambios y a las exigencias del entorno, cada vez más rápidos y exigentes con la escuela, la que debe responder con prontitud a estas demandas. La rapidez de los cambios sociales y los intereses exigen a la escuela estar atenta y responder con prontitud a estas demandas.

La posibilidad de reaccionar ante las problemáticas que afectan a la institución es mayor si es una institución que reflexiona de manera continua. En este proceso de mejora y cambio a partir de la PR como mecanismo, se deben considerar otros conocimientos, comportamientos y actitudes que son necesarios de formar y guiar en todo equipo humano, especialmente focalizado al ámbito educativo y pedagógico como es este caso.

Según Gairín y Armengol (2003) la fortaleza de una organización son los valores y vínculos que se establecen-, el aprendizaje -la capacidad para “leer” e interpretar personalmente una realidad dinámica y difícilmente universalizable -, los equipos -la construcción de unidades autónomas, autodirigidas y con capacidad de cambio-, la calidad -vector transversal de los procesos y productos en el seno de la organización- y la visión -el pensamiento global, la sabiduría compartida.

Una de las dimensiones propuestas por Salinas-Espinosa et al. (2019) facilitaría este proceso de generar sabiduría compartida, comprender los valores, interpretar la

realidad de la escuela y su contexto de la misma forma, y desde ahí plantear la didáctica, la postura pedagógica que asumiría la institución frente a la realidad concreta de la escuela. Lo anterior desarrollado en una comunidad de aprendizaje profesional, en un enfoque sostenido y sistemático de la reflexión en comunidad fortalecería tanto los equipos docentes como las instituciones educativas.

Según el estudio presentado por Bromley (2017) al realizar una investigación en el área de acompañamiento pedagógico, el cual trabajó tres aspectos asociados con la reflexión, mostró lo siguiente: la primera, la reflexión personal del docente que consideró compromiso, asertividad y conducta ética; la segunda, reflexión pedagógica que consideró la didáctica, el monitoreo y la evaluación y la tercera, la reflexión institucional que consideró la identificación y la participación. Los resultados deberían arrojar categorías en que se ubicaría cada uno de los tipos de reflexión estudiada y para ello se establecieron tres categorías que identifican el nivel en que se encontraría la reflexión: Inicio, proceso y destacado. Los resultados de este estudio arrojaron lo siguiente:

1. Los docentes en un 56% consideraron que la reflexión personal estaría en un nivel de proceso, mientras que un 44% consideró que su reflexión personal estaría en un nivel destacado.
2. Un 60% de los docentes encuestados consideró que su reflexión pedagógica se encontraría en un nivel de proceso, mientras que un 40% de los casos ubicaron su reflexión pedagógica en un nivel destacado.
3. La reflexión institucional en un 54% alcanzó un nivel de proceso, mientras que 46% se evaluó en un nivel destacado.

Es probable que la percepción de estos profesionales se encuentre sobrevalorada a nivel perceptivo, habría que contrastarlo con un análisis de contenido realizado a los textos en que se vierten reflexiones de los docentes, esto nos serviría para conocer la estructura base de sus procesos, además de la profundidad en que los docentes plantean sus ideas, pensamientos y formas de ver la realidad.

El verdadero impacto de la práctica reflexiva en la educación, específicamente en la práctica pedagógica es la forma en que se sustenta en el tiempo convirtiéndose en un hábito instalado transformador, de alto impacto y con un fuerte elemento replicador. En los equipos docentes y en la PR como una práctica habitual debiera generar constantes reestructuraciones en los establecimientos educacionales, permitiendo una movilidad en las prácticas pedagógicas, en las maneras de intervenir a los equipos, y en la manera en que se espera conseguir metas y objetivos estratégicos.

Las universidades chilenas identificaron en los estudiantes y egresados de pedagogía, la necesidad de incorporar procesos de reflexión y elementos técnico- pedagógicos. Esta necesidad ha llevado a las instituciones formadoras a incorporar en sus programas de estudio la metodología de investigación acción, como una forma de generar la capacidad de proponer situaciones adecuadas a contexto y estrategias pedagógicas pertinentes, además de considerar el acompañamiento a profesores egresados por los siguientes dos años de ejercicio a través de un programa de mentores¹³. Para Vanegas y Fuentealba (2019) el desarrollo de la identidad profesional, la reflexión y la práctica pedagógica se han convertido en tres ejes claves para la formación inicial y continua de profesores, se entiende entonces esta necesidad de formación continua.

3.2. Comunidades de aprendizaje profesional

Una de las necesidades que presentan las escuelas con bajos resultados, es la implementación de procesos de reflexión y análisis colectivo de situaciones educativas que les permita mantener en el tiempo estrategias conjuntas de trabajo pedagógico. Mantener el conocimiento que se levanta desde la práctica pedagógica requiere de un mecanismo, las comunidades de aprendizaje actúan como ese mecanismo que facilita la sistematicidad y la conservación del conocimiento adquirido en la escuela.

¹³ <https://www.cpeip.cl/formacion-mentores/>

Al analizar los resultados obtenidos por los docentes en los procesos de evaluación de desempeño es posible identificar la necesidad de contar con una red de trabajo que actúe en comunidad para fortalecer el aprendizaje de los profesores, aprender in situ, desde las experiencias didácticas esto sería un cambio en los procesos de gestión del conocimiento en la escuela, lo que mejoraría los resultados.

En otro aspecto, las comunidades de aprendizaje profesional surgen para la sistematización de avances, ya que se ha constatado que la reflexión de los equipos permite a la institución incorporar mejoras con el compromiso de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esto ha generado que se diversifique este tipo de estrategia pudiendo ser implementada para grupos grandes y pequeños con distintos fines, así como también grupos de identidad social o profesional.

Su ventaja al parecer vendría de la participación y el involucramiento de quienes forman parte de estas comunidades. Se conocen tipos de comunidades de aprendizaje (CA), las comunidades de práctica (CP) y las comunidades de aprendizaje profesional (CAP). Gairín (2015) señala que estas comunidades serían mecanismos de fortalecimiento profesional y que harían la diferencia entre el trabajo en equipo en comunidades formativas y el trabajar en comunidades de aprendizaje, dotando a estas últimas de la capacidad de potenciar y desarrollar el desempeño profesional.

De esta manera se incorpora a la comunidad educativa en los diálogos que concierne a la educación y los problemas o situaciones que viven como comunidad (Elboj y Pérez, 2003). Se trabaja con comunidades de aprendizaje en la que los padres, apoderados, funcionarios y otros se involucran en procesos participativos de la escuela, por ejemplo, en España las comunidades de aprendizaje han sido concebidas para generar mejoras, utilizándolas de distintas formas, desde una metodología de aprendizaje hasta involucrar comunidades educativas completas que a través del diálogo resuelven y buscan alternativas a una problemática de interés común.

Nos interesa revisar las comunidades de aprendizaje de tipo profesional, para equipos docentes, que tienen como finalidad desarrollar prácticas pedagógicas

reflexivas que buscan la mejora sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Eirín (2018) señala que más allá del establecimiento de interacciones, lo que se pretende con una comunidad de aprendizaje de profesores es elaborar un discurso compartido, una forma de comprensión colectiva y una identidad profesional.

Generar los procesos de enmarcamiento profesional se irían también regulando en diálogos sostenidos por la comunidad docente al exponer ideas y planteamientos. Estos marcos regulatorios ajustarían los comportamientos y generarían líneas de trabajo consensuado por los docentes, delimitando los objetivos estratégicos y las mejores prácticas para la implementación del proceso de enseñanza aprendizaje. El diálogo en este caso sería el mecanismo a través del cual se desarrollarían los intercambios de ideas y planteamientos, así como de contactos e interacciones entre los miembros de la comunidad. Al reflexionar en los beneficios que adquirirían los docentes participantes de comunidades de aprendizaje podríamos proponer lo siguiente:

- Colaboración y participación de diálogos pedagógicos.
- Constatación de conocimientos y perspectivas educativas.
- Aprendizaje colaborativo en el entorno de trabajo.
- Construcción de un discurso pedagógico compartido.
- Compartir experiencias educativas y pedagógicas.
- Conocer intervenciones didácticas realizadas por otros docentes.
- Levantar teoría y conocimientos desde la práctica.
- Participar de procesos de reflexión pedagógica grupal.
- Generar visión compartida.
- Identificar necesidades educativas de distintos grupos de estudiantes.
- Facilitar el aprendizaje profesional.
- Generar una perspectiva del aprendizaje contextualizado a la población estudiantil que atienden.
- Generar estrategias compartidas y acordes a la realidad que se atiende.

- Colocar como norte y centro el aprendizaje de los estudiantes.
- Generar crecimiento profesional colectivo, elevando los estándares de desempeño.
- Generar acciones para desarrollar un aprendizaje situado.

La comunidad de aprendizaje profesional lleva adelante procesos de reflexión, lo que no deja de impactar a la comunidad completa, produciendo inevitablemente cambios en la gestión institucional. Los beneficios se irradian, lo que los favorece empoderándolos y generando relaciones horizontales, modificando el liderazgo hacia un liderazgo distribuido (Murillo, 2006b; García Carreño, 2010, 2008; Caro Valverde, 2018). Las escuelas se hacen cargo del desarrollo profesional de sus profesores desde que ingresan a su comunidad educativa, razón por la cual, trabajar en comunidades de aprendizaje fortalecería el aprendizaje permanente, existiendo un traspaso cultural desde los docentes con trayectoria hacia los docentes noveles. Además, este proceso rompería los esquemas tradicionales de aislamiento en que el profesorado acostumbra a trabajar.

Los docentes que conforman una comunidad de aprendizaje profesional (CAP) colaboran e investigan para encontrar prácticas que tengan mayor incidencia en la mejora del aprendizaje de sus alumnos. Es en este contexto en que el liderazgo es fundamental para el éxito de estas comunidades (Vaillant, 2019).

3.3. Algunas reflexiones sobre el desarrollo profesional

La primera reflexión la situaremos en el contexto de las comunidades de aprendizaje profesional y dado que no es posible concebir el desarrollo profesional sin el establecimiento de comunidades de práctica en las instituciones educativas, entenderemos que estos elementos se encuentran conectados. La segunda reflexión apunta a la postura del docente como un profesional intelectual capaz de generar transformaciones más allá de su práctica, impactando a su entorno profesional y social.

Como se señala anteriormente no es posible eliminar o pasar por alto la importancia de las comunidades de práctica en el desarrollo profesional de los docentes, tal como se aprecia en el objetivo del Ministerio de Educación de Chile: “Fortalecer la capacidad docente del país para que estos, solidaria y coordinadamente con los demás miembros de la comunidad educativa, en redes de aprendizaje profesional, diseñen y gestionen una enseñanza de calidad” (CPEIP, 2017, p. 11).

A través de las interacciones en las comunidades nace la posibilidad de transformar la práctica pedagógica y al mismo tiempo transformar a la persona que hay en cada docente que participa. Este desarrollo, deriva en la acción de seguir aprendiendo y mejorando en sus carreras. Por una parte, el desarrollo profesional tiene el potencial de fortalecer conocimientos, habilidades y experiencias de los educadores para fomentar el capital profesional (Watts, 2018). Por otra, el aprendizaje permanente se convierte en el mecanismo y engranaje de la superación y avance de las comunidades y el crecimiento y desarrollo profesional que se forma a partir de estas prácticas.

Lo personal y profesional conviven en el docente, evidenciando su formación a través de creencias, experiencias, apreciaciones y valoraciones de la vida y del trabajo, que constantemente son puestas en común con los demás y manifestadas a través de mensajes verbales o comportamentales. Esto va conformando ajustes y adaptaciones que son moldeadas por la comunidad de práctica profesional y que da forma a la identidad. El impulso que ofrecen estas comunidades al desarrollo de la práctica pedagógica se ve aumentado por el efecto transformador que tienen estos procesos en los profesionales que la componen. Las transformaciones y los resultados obtenidos a través de procesos reflexivos en comunidad de práctica impactan en distintas direcciones, tributando tanto a los docentes, como a su práctica pedagógica y, además, como consecuencia en su desarrollo profesional y en el crecimiento de la institución.

A lo anterior es necesario señalar que este desarrollo profesional genera en la institución y en la persona del docente un capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2014). Para Elboj, Puigdellivol, Soler y Valls (2006) el desarrollo profesional conlleva la consideración de distintos elementos; por un lado, el profesional necesitará

encontrar en su espacio de trabajo un ambiente tranquilo y acogedor para exponer sus ideas, por otro sentirse valorado por su labor en la institución y en el desarrollo humano de sus estudiantes reafirmará su identidad y rol profesional. Para Day y Gu (2015) “la identidad es la forma que tenemos de dar sentido a lo que somos y a la imagen de nosotros mismos que presentamos a los demás” (pp. 87-88).

Estas comunidades tendrían además un alto impacto en la transformación de los roles, funciones o identidad de los docentes que las conforman, por lo que el desarrollo profesional se concibe de mejor forma en comunidad (Elboj et al., 2006). El conocimiento compartido y anclado en la institución llegarían a conformar el capital profesional, lo que para Hargreaves y Fullan (2014) resultaría de la combinación de docentes de alta calidad con enseñanza de alta calidad (p. 114). A partir de esta idea podemos complementar que la enseñanza de alta calidad existe al amparo de las comunidades de aprendizaje capaces de repensar la práctica educativa y rehacerla, aplicando las mejoras que resultan de la reflexión pedagógica. Las comunidades se convierten así en uno de los elementos y mecanismos constitutivos del desarrollo profesional de los docentes.

El término de capital profesional se utiliza para referirse al conjunto de prácticas, habilidades y actitudes en torno al profesional de la educación que se dedica a una enseñanza que reúne la teoría y la práctica de manera virtuosa y sobre la práctica existe una capacidad permanente de mejora que los lleva a innovar y perfeccionarse hasta convertirse en expertos de su disciplina. El capital profesional aumenta en la medida en que los equipos reflexionan colectivamente sobre la práctica pedagógica puesta en acción.

Una idea similar es la que expresa Marcelo y Vaillant (2011) al referirse a que “el desarrollo profesional docente debería buscar una integración entre los conocimientos disciplinares que el profesorado posee como especialista en una determinada materia y los conocimientos psicopedagógicos necesarios para adaptar y reconstruir el conocimiento disciplinar en conocimiento enseñable” (p.151). Para

Giroux (1997) las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general (p. 177).

El desarrollo profesional conlleva necesariamente una postura y la convicción de los docentes de reconocerse a sí mismos como profesionales intelectuales, llamados a cumplir una función transformadora de la sociedad. Esta convicción queda en riesgo dado que aún contamos en las aulas con docentes que reproducen esquemas tecnocráticos y actúan apegados a la burocracia del sistema, sin embargo, el poder transformador de la práctica pedagógica y de la reflexión como el mecanismo de la mejora nos lleva a repensar este desarrollo profesional como una oportunidad de los equipos docentes para alcanzar logros y transformaciones positivas en la sociedad.

Las instituciones formadoras del profesorado han disminuido en sus mallas curriculares de los últimos años las temáticas asociadas a fundamentos de la pedagogía, aminorando de esta forma un marco moral identitario, constitutivo de la formación pedagógica. Lo anterior ha generado un traspaso de la responsabilidad a las instituciones educativas que los contratan al momento de su egreso. De esta forma la mentalidad pedagógica que debe demostrar todo docente se encuentra inmadura al momento de su egreso, evidenciando una falta de elementos de base que complejizan su afiliación profesional. Las comunidades de práctica profesional vendrían a cumplir la misión de terminar la formación de los profesores que evidencian debilidades, dado que mantendrían códigos regulatorios de sus lenguajes y comportamientos. Lo anterior enmarcaría a los docentes y complementaría sus conocimientos aprendiendo de manera directa, en la marcha de la práctica pedagógica, con ejemplos y casos reales contextualizados, cercanos, en los que se verían implicados a dar solución.

Las comunidades de aprendizaje se convierten en espacios que brindan oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional a los docentes, además de la interacción con el conocimiento pedagógico, que se produce al compartir sus valoraciones. En estos espacios los docentes aprenderían a generar un lenguaje

común, por lo que las comunidades de práctica profesional se convertirían en un mecanismo altamente efectivo, especialmente para aquellas instituciones educativas que esperan generar mejoras a mediano plazo.

3.4. Síntesis del capítulo

- Ya en el siglo XVIII existían postulados que formaban la base de concepciones educativas, como, por ejemplo: Aprendizaje a través de la experiencia, aprendizaje a través de la acción, educación centrada en el estudiante, el educando agente de su aprendizaje, las vivencias naturales generadoras de aprendizaje. Todas estas ideas forman parte de la educación en la actualidad.
- La práctica reflexiva requiere de sistematicidad, rigurosidad e involucra una postura intelectual metódica ante la práctica pedagógica con una intención y objetivos. Esta práctica debiera comenzar durante la formación de pregrado y continuar en el proceso de implementación de la práctica pedagógica de manera que es la institución educativa la responsable y encargada de mantenerla y mejorarla a través del tiempo.
- La práctica reflexiva requiere de una postura crítica que será formada de manera continua durante el ejercicio profesional, implica además la disposición y la concentración necesaria para generar productos traducidos en estrategias, técnicas u otros que permitan ser utilizados e implementados en procesos de enseñanza aprendizaje. La buena práctica reflexiva identifica necesidades, problemas y también diseña las posibles soluciones.
- Las comunidades de aprendizaje sirven como un mecanismo enmarcatorio de la práctica pedagógica de manera que el equipo docente comparte lenguajes, ideas, enfoques y se empapa de la manera en que la docencia es llevada a cabo en la institución. Lo anterior implica liderazgo y gestión institucional, ya que requiere que se provea de tiempos y espacios para ser llevadas a cabo y de orientaciones claras para los equipos docentes.

- El potencial epistémico de la práctica reflexiva sería sustentado en el trabajo de las comunidades de aprendizaje, ya que al utilizar herramientas como la investigación acción facilitarían la comprensión de las problemáticas y situarían a los docentes en un paradigma de innovación permanente, además de convertirlos en prácticos reflexivos.
- El acompañamiento al aula, la reflexión y el análisis de las prácticas pedagógicas en el marco de comunidades académicas, circunscribiría el análisis de las prácticas pedagógicas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, por lo tanto, la institución podría llegar a otros estadios de desarrollo.
- Construir la escuela desde adentro, desde el aula a partir de prácticas pedagógicas reflexivas y generando espacios de análisis que promuevan la mejora continua del quehacer docente promoverá inteligencia de la organización y de todos sus miembros, al mismo tiempo, generará prácticas pedagógicas instrumentadas e informadas.
- La fortaleza de la institución se encuentra en los valores que posee y los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa y profesional. Aprender a leer e interpretar esos lenguajes facilita la mejora y el cambio en la institución, además de generar comunidades autónomas e instruidas en la labor pedagógica.
- Las comunidades de aprendizaje actúan como la clave para sostener procesos de mejora continua en las instituciones educativas, además de proveer de un mecanismo que genera involucramiento y participación de sus miembros. En sus distintas modalidades se presentan de forma versátil, pudiendo implementarlas en distintos niveles: docentes, estudiantes, apoderados, etc.
- El desarrollo profesional de un docente alcanza su máximo potencial sólo si la institución educativa trabaja en comunidades de práctica profesional, por lo tanto, es posible deducir que en soledad no es posible que un profesor, a pesar de que presente una práctica efectiva para su establecimiento, se desarrolle al

máximo. La reflexión de la práctica en comunidad ejerce un importante impulso al desarrollo profesional y a la mejora de la práctica pedagógica.

4. CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS

En este capítulo interesa conocer las condiciones que bordean las prácticas pedagógicas efectivas, entendiendo que para que existan y se desarrollen son necesarias condiciones básicas, como por ejemplo, gestión de espacios y tiempos para la reflexión pedagógica, orientaciones y lineamientos para su implementación, valoración de los aportes de todos los docentes, implementación y evaluación de estrategias que favorezcan el aprendizaje y una filosofía de mejora de la práctica pedagógica, entre otras.

4.1. Características de las instituciones que facilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas

En Chile, de la misma forma que las prácticas pedagógicas, las de gestión y liderazgo de las instituciones escolares se encuentran enmarcadas en un documento rector emanado del Ministerio de Educación: el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, que se enfoca en la gestión de la enseñanza, los aprendizajes y los resultados académicos de los estudiantes. De esta forma el establecimiento educacional se orienta al quehacer que rodea el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes, mientras se desarrolla todo el proceso (Ministerio de Educación, 2015).

Este marco delimita el quehacer de los directivos y los emplaza a ocuparse de las materias en torno al aprendizaje de los estudiantes, las condiciones socioemocionales y físicas que se requieren en la escuela y en el aula, involucrando tanto a los docentes como a los estudiantes. En escuelas donde las necesidades de mejoramiento son evidentes, los cambios requieren de una gestión centrada en lo pedagógico, por lo que los directivos deben encontrarse preparados para ello. Para Bolívar y Murillo (2017) los cambios para la mejora deben estar centrados en la escuela y encontrarse relacionados con la organización, por lo que para estos autores es central capacitar a las escuelas mediante el liderazgo y la comunidad profesional.

Al pensar en las instituciones que facilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas es necesario reflexionar también en el papel que ejercen los líderes de estas instituciones y si este liderazgo se encuentra orientado a las funciones pedagógicas y a la mejora directa del aprendizaje en la sala de clases, por tanto, enfocado a participar en el acompañamiento de docentes y sus labores en el aula. Es en este proceso en el que los docentes necesitan un esquema claro y concreto de la manera en que el currículum se implementa en el aula en coherencia con lo declarado en el proyecto educativo institucional y los lineamientos que emanan del Ministerio de Educación.

En esta línea del liderazgo, Rodríguez y Gairín (2017) investigaron la influencia de las prácticas de gestión curricular de Jefes de Unidad Técnica (UTP) en las prácticas docentes, encontrando que estos directivos son reconocidos como líderes pedagógicos por el profesorado de las escuelas, pero, además, que ejercen una influencia positiva en la calidad de las prácticas a través de la observación e implementación curricular, el trabajo colaborativo y la autonomía. En concreto, la influencia de estas unidades es directa y significativa en la estructura de la clase, la calidad del cierre y la explicación entregada por los docentes.

En cuanto a los espacios de reflexión pedagógica, gestionados por estas unidades, tuvieron una influencia positiva, directa en la reflexión pedagógica y la calidad de retroalimentación, además de la atribución de los resultados, es decir, los docentes encontraron otras variables asociadas a los bajos resultados, además del contexto sociocultural de los estudiantes. Finalmente, la influencia de las jefaturas de unidad técnica pedagógica estaría en las prácticas docentes y se vería reflejada en la preparación de la enseñanza, específicamente en los momentos del trabajo con la planificación y la organización curricular.

De esta forma nos damos cuenta de la importancia que alcanza el liderazgo en la gestión educativa y cómo influye directamente en las prácticas pedagógicas, sin embargo, se tienen evidencias de que sólo un 13% de los docentes directivos han conseguido preparación previa en formación y experiencia laboral para ejercer el

cargo en su primer año de desempeño, lo que involucra un desafío en términos de mejora de la organización de los centros y de la formación de los líderes pedagógicos de las instituciones educativas (Rivero, Hurtado y Morandé, 2018). Del mismo modo, según los resultados de la encuesta “la voz de los directores” (Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, 2016). Las tres medidas frecuentemente mencionadas por ellos para mejorar la calidad son: mejorar la formación inicial docente, entregar más autonomía a los establecimientos en la gestión de recursos y modificar el actual sistema de subvención por asistencia. Como se puede observar, los directivos no se consideran a sí mismos como una variable importante en la mejora de las prácticas pedagógicas, ya que las tres medidas son externas a la gestión que realiza el director como líder pedagógico. Consistentemente con los resultados de la investigación realizada por Rodríguez y Gairín (2017) la jefatura de la unidad técnica pedagógica es la que se visualiza como la responsable de llevar adelante los procesos de liderazgo pedagógico. Para Weistein y Muñoz (2017) un proceso de mejora sin liderazgo no podría materializarse y un liderazgo que no esté orientado a la mejora navegaría a ciegas.

Las escuelas que facilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas presentan distintos enfoques, por lo que son analizadas desde la calidad, equidad, valor agregado y el enfoque orientado hacia la formación integral del estudiante. Estas instituciones han demostrado ser efectivas orientando su gestión hacia el aprendizaje y generando ambientes propicios para la comprensión de los procesos que implican la adquisición del conocimiento y la apertura de la escuela como unidad articulada con el mundo que la rodea, entre otros aspectos gravitantes.

Por esta diversidad, autores han reparado en las condiciones en las que se desarrolla el proceso de enseñanza aprendizaje de escuelas efectivas y aspectos cuantitativos como son los resultados en mediciones externas. Para Cuevas (2002) estas instituciones se encuentran inmersas en el resultado de sus alumnos, además la escuela efectiva se orienta como unidad de cambio y mejora de las condiciones de sus estudiantes y docentes, para ello requiere contar con datos, siendo la evaluación permanente un mecanismo clave.

De acuerdo con esta definición, la escuela efectiva no solo es un centro que desarrolla aprendizaje, se convierte además en una unidad que investiga sus procesos y para ello los procesos de evaluación son gravitantes en la recogida y análisis de la información, por lo tanto, este trabajo redundaría en una mejora sostenida a nivel institucional. Desde ahí la preocupación de Rivero et al. (2018) por contar con líderes preparados para llevar adelante procesos de cambio y mejora. En otra perspectiva, para Murillo (2008) la escuela eficaz interviene y modifica los factores que ocasionan dificultades en los procesos, tanto de la escuela como del aula. Éste establece que “la escuela eficaz es aquella que puede reconocer e intervenir en los factores de proceso de la escuela y la sala de clase que inciden en el rendimiento de los alumnos” (p.11).

La calidad de la enseñanza requiere planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden. En esta idea, Godoy, Varas, Martínez, Treviño y Meyer (2016) afirman que los procesos de mejora y las características que pudieran existir en común entre estas escuelas se modificarían de acuerdo con el contexto, aun así, existirían recorridos o trayectorias de mejoramiento como las que describe Bellei et al. (2014), que van desde el mejoramiento puntual, mejoramiento incipiente, mejoramiento escolar en vías de institucionalización y el mejoramiento escolar institucionalizado. Para las escuelas que mejoran y que mantienen su efectividad, lo que más aporta en sus procesos son estrategias contextualizadas a su realidad.

Asimismo, Arancibia (1992) reconoce la efectividad en relación con las oportunidades reales a las que tienen acceso los estudiantes, independiente de su condición socioeconómica y cultural de origen, según explica a continuación, la efectividad puede ser un concepto relativo, especialmente cuando colocamos la oportunidad de desarrollo en el centro de la discusión. Esta oportunidad es independiente del estrato socioeconómico y cultural del estudiante. De acuerdo con los estudios de Sammons, Hillman y Mortimore (1998) una escuela efectiva añade valor adicional al rendimiento de sus estudiantes en comparación con otras escuelas que reciben una matrícula

similar; en contraste, en una escuela no efectiva, los alumnos dadas sus características de entrada, avanzan menos de lo esperado. Raczynski y Muñoz (2005) coinciden en este valor agregado de la escuela efectiva en sus estudiantes, agregando que una escuela es efectiva porque logra niveles de aprendizaje sólidos en el tiempo. En este estudio se entiende que, sin el dominio de las destrezas cognitivas básicas para la edad, es difícil el desarrollo de las habilidades sociales y personales y sin un adecuado desarrollo personal y social, a su vez, el aprendizaje cognitivo enfrenta también dificultades o límites. El enfoque de estos autores está en concordancia con los resultados obtenidos en evaluaciones externas.

Esta definición identifica la necesidad de mantener la condición de efectividad, ya que los resultados varían en el tiempo, dependiendo de la gestión del establecimiento y de la calidad y sistematicidad de las estrategias implementadas por los equipos docentes y de gestión. Para Ainscow, Hopkins, Southworth y West (1994) la mejora escolar efectiva se refiere al cambio educativo planificado que mejora los resultados de aprendizaje, así como la capacidad de la escuela para gestionar el cambio. Para Creemers, Stoll, Reezight and the Esi Team (2007) la adición del término "gestión" hace hincapié en los procesos y actividades que deben llevarse a cabo en la escuela para lograr un cambio o mejora.

Se desprende de estos planteamientos la importancia de abordar el aprendizaje desde el saber, el saber hacer y el saber ser, de forma equilibrada, para la formación integral del ser humano. De este modo algunas variables comunes a las escuelas efectivas serían altas expectativas (en todas las direcciones y de todos los estamentos de la institución), altas exigencias, presionando hacia el logro, liderazgo orientado hacia lo académico, definiendo metas de aprendizaje, que se conviertan en el foco de la escuela, focalización desde las destrezas básicas hacia las superiores, ambiente positivo de trabajo en la escuela, medición constante de los aprendizajes, manejo del contenido que se enseña, tiempo dedicado al estudio, uso efectivo del tiempo en el aula, ambiente seguro y ordenado y compromiso y participación de los padres.

Cuttance (1989) propone un modelo de efectividad que considera dos dimensiones: calidad y equidad. La dimensión de "calidad" se encontraría modelada por el promedio de los puntajes de cada colegio en los resultados (corregido por nivel socioeconómico) y la dimensión de "equidad" se relacionaría con la capacidad que tienen los colegios de compensar las características de entrada de los alumnos, ofreciendo compensaciones en especial a quienes presenten vacíos o dificultades.

De acuerdo con lo anterior, las condiciones que presentan las instituciones que facilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas estarán en relación con el enfoque que presentan, sin embargo, se reconocen algunos rasgos como orientación a un trabajo colaborativo de los docentes, espacios de reflexión pedagógica, retroalimentación pedagógica de sus directivos docentes, apertura de las escuelas a mejorar y a responsabilizarse por el aprendizaje de los estudiantes y un monitoreo de los procesos de mejora y de efectividad de manera de hacerlas sostenibles en el tiempo Ainscow, Hopkins, Southworth y West (2013).

Últimamente en Chile se propone implementar el liderazgo distribuido, focalizando el trabajo hacia la mejora del aprendizaje y asumiendo compromisos en este enfoque para facilitar la mejora en una cultura de la colaboración. La mayoría de estos autores concuerda en que el liderazgo es una variable principal en procesos de mejora (Moral-Santaella, Amores-Fernández y Ritacco-Real, 2016; Ahumada, González, Pino-Yancovic y Maureira, 2017; Garay, Queupil, Maureira, Garay y Guñez, 2019; Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011; Camburn, Rowan y Taylor, 2003; Agencia de Calidad de la Educación, 2014a) de esta forma se concentran los esfuerzos en mejorar el aprendizaje de la escuela, favoreciendo la visión compartida en los equipos docente y directivo este ha sido un elemento distintivo desde que comenzó el movimiento de la mejora de la eficacia escolar en iberoamérica (Murillo, 2004; 2006a; 2006b; 2008).

Los esfuerzos focalizados en mejorar las escuelas han traído consigo la necesidad de ocuparse de las condiciones, que sean favorecedoras y facilitadoras de estos procesos, por ello para que los cambios sean exitosos, la escuela debe tener un clima favorable (Murillo, 2004) donde los docentes trabajen de manera colegiada y

colaborativa. Para ello la escuela debe orientarse al aprendizaje y poner al centro de su quehacer la formación permanente del profesorado, considerando para ello mecanismos de gestión que autorregulen y monitoreen el proceso de mejora escolar. La necesidad de reconocer estas condiciones sitúa a los equipos docentes y docentes directivos en un nivel de conciencia distinta frente a las necesidades de la institución. Otra de las condiciones necesarias para la mejora escolar que se ha identificado últimamente, corresponde al involucramiento de las familias como una de las estrategias que apuntan directamente a la mejora en resultados de aprendizaje (Razeto, 2016; Romagnoli y Cortese, 2015; Santana y Reininger, 2017; Lastre, López y Alcázar, 2018; Arón, Milicic, Sánchez y Subercaseaux, 2017).

4.2. Comportamientos comunes a instituciones que ostentan prácticas pedagógicas efectivas

Describir comportamientos en las instituciones podría ser un tema complejo dado que estaríamos abordando aspectos de la cultura escolar (Elías, 2015). Sin embargo, es necesario reconocer en escuelas que ostentan prácticas pedagógicas efectivas, los aspectos, condiciones o características de sus comportamientos o de su cultura diferentes del resto de establecimientos que son sus similares. Para Elías (2015) la cultura escolar estaría conformada por rasgos que permiten comprender el funcionamiento escolar. Por lo tanto, ¿cuáles serían esos comportamientos y prácticas observables?

Analizar comportamientos comunes a las instituciones, especialmente las que conforman un grupo de escuelas que favorecen el aprendizaje a través de prácticas pedagógicas efectivas, ha sido una línea de trabajo que ha permitido develar las condiciones a imitar para generar procesos internos de calidad, no solo para el aprendizaje de sus estudiantes, sino también para facilitar el trabajo de los docentes. En las instituciones escolares que presentan prácticas pedagógicas efectivas, el tipo de mejoramiento está institucionalizado y se caracterizan porque los docentes son formados por sus pares, aprenden unos de otros a través de experiencias compartidas. En estas escuelas la gestión del currículo y los temas pedagógicos son

la preocupación central (Bellei et al., 2014). Los comportamientos positivos que estas escuelas siguen al enseñar y al aprender, favorecen no sólo el aprendizaje, sino también el desarrollo permanente y el establecimiento de un ambiente laboral sano que facilita la efectividad. Raczynski y Muñoz (2005) señalan que entre algunos facilitadores para el desarrollo de escuelas efectivas se encontrarían los siguientes:



Figura 4.1: Facilitadores para el desarrollo de escuelas efectivas. Fuente: Elaboración propia.

Para reconocer características y diferencias de escuelas efectivas y no efectivas se ha llevado a cabo el proyecto de mejora de la eficacia en la escuela, que revisa este elemento en escuelas de distintos países. Entre sus resultados se dio a conocer un marco integral (Creemers et al., 2007) El proyecto consistió en elaborar tres tareas, que fueron: analizar, evaluar y sintetizar teorías que podrían resultar útiles para la mejora de la escuela, inventariar programas de escuelas efectivas en distintos países y desarrollar un modelo. Este último (modelo) fue discutido en conferencias internacionales, aprobándose un marco integral para el mejoramiento efectivo.

A partir de este estudio se desprenden factores para la mejora escolar efectiva, en tres niveles, que se mencionan a continuación: A nivel de contexto, escuela y sala de clases.

Cuadro 4.1.

Factores que inciden en la mejora escolar.

A nivel de Contexto:	A nivel de Escuela:	A nivel de sala de clases:
Agentes externos que participan en programas de mejora.	Actitud positiva hacia el cambio.	Motivación de los maestros y participación en los procesos y decisiones.
Presión para comenzar procesos de mejora.	Cultura escolar, valores compartidos, visión sobre la educación, misión.	Colaboración de los maestros (en la escuela, en todas las escuelas).
Evaluación externa de las escuelas.	Organización escolar que facilita el mejoramiento (tiempo, etc.).	Comentarios sobre el comportamiento de los maestros.
Descentralización de decisiones.	Liderazgo del director (u otro) miembros del personal).	Capacitación de maestros y su desarrollo del personal.
	Inestabilidad del personal.	Implementación de elementos esenciales de los planes de estudio e innovaciones.
	Evaluación interna (evaluación de alumnos y maestros).	
	Establecimiento de metas (resultados de los alumnos y / o metas intermedias).	
	Participación de los padres en programas de mejora.	
	Planificación adecuada del proceso de mejora.	
	Mejora incorporada en el desarrollo escolar general.	
	Participación de los estudiantes en esfuerzos de mejora.	

Fuente: Adaptado de Creemers et al. (2007).

De los factores de contexto, la presión para mejorar sería uno de los más influyentes, dependiendo de las capacidades de la institución, es decir, si la institución es capaz de incorporar mejoras, implementarlas y evaluarlas, la institución se mantendrá estable y avanzará, sin embargo, si no cuenta con las competencias para mejorar, esta presión se convierte en un elemento dañino, generando tensión. Los cambios sociales, la presión en la rendición de cuentas, las evaluaciones externas, entre otros, constituyen elementos de presión para las instituciones educativas que los ayudan a movilizarse. De acuerdo con las investigaciones realizadas por el proyecto de mejora de la escuela, entre los factores que contribuyen a la mejora de la cultura escolar se encontrarían los siguientes: Presión interna para mejorar, autonomía utilizada por las escuelas, visión compartida, disposición para convertirse en una organización de aprendizaje, historial de mejoras, propiedad (empoderamiento), liderazgo, estabilidad del personal y tiempo.

El Informe de la OCDE (1991) describió las características de las escuelas que favorecen al desarrollo tanto institucional como de sus miembros. Estas características serían las siguientes: Escuelas que motivan al estudio y la superación, favorecen el bienestar y desarrollo general de los alumnos, mantienen un clima favorable para el aprendizaje en el que existe un compromiso con normas y finalidades claras y compartidas; los profesores trabajan en equipo y coparticipan en la toma de decisiones, se responsabilizan de la evaluación de la propia práctica, existe una dirección eficaz, se disfruta de estabilidad en el equipo docente, existen oportunidades de formación permanente y el currículo se planifica e incluye, tanto las materias que permitan a los alumnos adquirir los conocimientos y destrezas básicas, como las indicaciones para una evaluación continuada, al tiempo que refleja los valores asumidos por la escuela.

Además de las condiciones ambientales y sociales, los directivos de la escuela deben preocuparse por la manera en que se integran y trabajan coordinadamente los contenidos curriculares; de esta forma, la interrelación y gradualidad se intencionan de acuerdo con las características de la escuela y el contexto en que se desenvuelve la docencia, especialmente en la enseñanza básica. Así la comunidad de docentes

debe tomar decisiones y articularse para el logro de los fines educativos y los objetivos propuestos en los programas de estudio con las adecuaciones necesarias al contexto.

Para conocer la realidad de las escuelas chilenas, sus procesos de mejora, efectividad y desempeño, se dio a conocer un estudio el año 2005 que mostraba las características de las escuelas chilenas y las diferencias entre escuelas que mejoraban, aun estando en condiciones de pobreza y las que no mejoraban a pesar de intervenciones y otros esfuerzos del Ministerio de Educación. Raczynski y Muñoz (2005) delimitaron las características que mostraban las escuelas efectivas. Entre las que se encuentran:

1.- Gestión escolar centrada en lo pedagógico: en escuelas efectivas en sectores de pobreza la gestión centrada en lo pedagógico genera un impulso hacia la efectividad institucional. Existen escuelas en sectores de pobreza que pierden este foco y se orientan a ofrecer un espacio de afecto, incluso los docentes comparten concepciones de los estudiantes de contextos vulnerables donde las carencias, impiden la implementación de desafíos académicos; de ahí la importancia de centrar el quehacer en lo pedagógico.

2.- Labor de los docentes: traducido en un buen trabajo en el aula.

3.- Expectativas: expectativas positivas, de docentes y docentes directivos sobre las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. Junto con creer y mantener estas expectativas lo comunican a sus estudiantes y comprometen sus esfuerzos en mejorar.

4.- Capital simbólico de la escuela: transmitido en climas escolares positivos, colabora en procesos de mejoramiento escolar. El capital simbólico comprende valores, principios y una cultura favorecedora del aprendizaje de todos sus miembros.

5.- Relación familia- escuela: padres comprometidos e involucrados en los procesos de desarrollo y aprendizaje de sus hijos.

La sumatoria de estas características clave generan resultados por sobre lo esperado, convirtiendo a estas escuelas en instituciones efectivas dada la sinergia que los equipos docentes y directivos alcanzarían en la gestión pedagógica e institucional.

Según el estudio realizado por la agencia de calidad del Ministerio de Educación de Chile, año 2018, la gestión pedagógica marca la diferencia en los colegios que mejoran dándose lo siguiente:

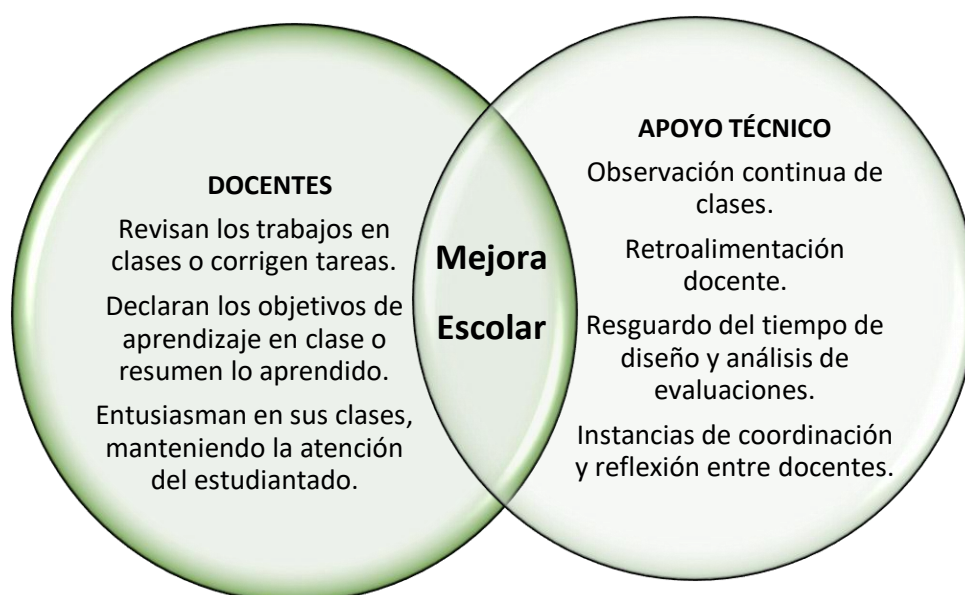


Figura 4.2: Variables observadas en escuelas que mejoran. Fuente: Elaboración propia.

Si comparamos, advertimos que las variables que caracterizan a las escuelas efectivas se repiten entre un estudio y otro. En Chile debido a las exigencias sociales se hizo necesario dar a conocer el desempeño y los resultados de los colegios, ya no de forma cuantitativa, a través de los resultados SIMCE y PSU, sino describiendo cómo lo están haciendo los docentes y equipos de gestión en el aula y en la escuela. Esa ha sido una de las funciones de la Agencia de Calidad que ha descrito buenas prácticas observadas en colegios con trayectoria destacada. En este último período en que las escuelas han pasado de un estado de ineffectividad a uno de efectividad y la forma en que se han sostenido en el tiempo, Bellei et al. (2014) señala que sabemos poco sobre cómo lo han hecho las escuelas que han logrado desarrollar procesos sostenibles de mejoramiento escolar.

De acuerdo con lo anterior es necesario descubrir los elementos que sostienen una escuela efectiva, el hecho de perfeccionar resultados no es garantía de que las instituciones se optimicen continuamente y lleguen a mantener un desarrollo organizacional estable, haciendo frente a las características del entorno social y siendo capaces de sobrellevar estas condiciones con estrategias válidas asociadas a su cultura. Según el estudio realizado por Budge (2011) en siete escuelas en condiciones de pobreza que muestran categorías de desempeño alto o medio, las variables que las caracterizan resultan de un conjunto de medidas que se han ido incorporando gradualmente en estos colegios, lo que ha cambiado sus procesos institucionales de manera progresiva.

Este estudio se llevó a cabo en establecimientos particulares subvencionados y municipalizados que cumplen con criterios como mantener durante tres años altos rendimientos en pruebas SIMCE en comparación con sus similares, el nivel elegido fue cuarto básico, por ser esta la evaluación que se mide sistemáticamente. Otra condición fue que al menos veinte alumnos hubieran rendido las evaluaciones SIMCE, los establecimientos debían atender a estudiantes de grupos socioeconómicos medio, medio bajo o bajo. Finalmente, los establecimientos eran instituciones con o sin fines de lucro, con y sin jornada escolar completa. Entre los elementos comunes que resalta este estudio se encuentran:

- a) **Liderazgo:** El director es una figura con reconocimiento en lo pedagógico, por lo tanto, presta apoyo concreto a los docentes e influye positivamente en estos equipos.
- b) **Planificación/Diseño de clase:** La planificación es permanente, aunque el concepto que se utiliza es de planificación, los elementos que la caracterizan corresponden a un diseño de clase.
- c) **Tiempo:** El tiempo de aprendizaje pasa a ser una variable significativa, por lo que se optimiza tanto el tiempo de la clase, como los tiempos institucionales, focalizándose el tiempo de trabajo en aula. Existe material complementario para que los estudiantes no tengan tiempo libre.

- d) **Presión hacia el aprendizaje:** Se presiona para obtener mejores resultados académicos. (presión interna).
- e) **Disciplina:** Disciplina alineada a los hábitos, valores y clima escolar. Disciplina asociada al lenguaje, horarios de llegada, disciplina hacia el trabajo bien hecho y apuntar a un clima escolar productivo.
- f) **Tiempos de reflexión docente:** Profesores reunidos para reflexionar sobre las metas de aprendizaje y las formas y estrategias para lograrlo, favoreciendo la crítica positiva.
- g) **Material de clases enriquecido:** Existe material enriquecido para las clases, lo que permite complementar lo que entrega el Ministerio de Educación.
- h) **Clima laboral positivo:** Se incentiva el buen trato y trabajo colaborativo.
- i) **Ambiente de altas expectativas:** Ambiente de altas expectativas se conjuga con las creencias positivas de los docentes hacia los estudiantes para estimular verdaderamente a cambiar y quebrar estigmas y círculos de pobreza, felicitando y premiando logros y metas.
- j) **Sentido de urgencia:** Todas las instancias son de aprendizaje, existiendo una concepción de la urgencia por aprender.
- k) **Padres comprometidos:** Esta es la variable más compleja de lograr, el involucramiento de los padres en las tareas y aprendizajes de sus hijos. En estos colegios los padres se comprometen y están orgullosos de sus hijos y de lo que logra la comunidad educativa.

En otro estudio llevado a cabo por Bellei et al. (2014) todos los casos estudiados muestran que los directivos de la escuela, especialmente directoras (es) y jefas(es) de UTP¹⁴ están sistemáticamente presentes como actores clave (conduciendo, motivando y supervisando) en las experiencias de mejoramiento escolar que se vuelven sostenidas. Los directivos de estos colegios deben cumplir una función que va más allá de sus roles administrativos y técnicos pedagógicos, ya que la trayectoria de mejoramiento involucra modificaciones laborales y culturales importantes,

¹⁴ UTP: Unidad Técnico-Pedagógica.

presentando la necesidad de contar con alguien que lidere los procesos de cambio y mejora continua.

Los directivos y sostenedores que han identificado el potencial desarrollo de sus escuelas han sido capaces de ponderar las variables clave que permiten que el equipo docente se involucre en procesos de mejoramiento sostenido, ya que esto sin duda exige que el docente sea capaz de dar más allá de sus responsabilidades y funciones, de esta forma las condiciones que se mejoran favorecen el establecimiento de metas compartidas y el trabajo que requiere alcanzarlas.

Según Bellei et al. (2014) las condiciones en que trabajan los profesores determinan las condiciones en que aprenden los alumnos y los líderes que empujan y sostienen el mejoramiento escolar lo saben. Transformar la cultura institucional es un requisito para alcanzar estos procesos de mejoramiento, lo que conlleva a que los líderes sean capaces de generar visión compartida en sus equipos de trabajo.

El director, como líder, tendrá que incursionar en un ámbito más subjetivo que técnico, al lograr generar en los demás la convicción de ser capaces de cambiar el estado actual. De esta forma, mientras más abajo se ubique la institución en el ámbito de resultados y procesos de calidad, mayor debe ser la calidad del líder en cuanto a su carisma y credibilidad frente a los equipos docentes. Para Bellei et al. (2014) los procesos de mejoramiento tienen una dimensión subjetiva que es imprescindible considerar. La cultura de la escuela, la identidad compartida, el modo en que se constituye comunidad y la motivación de los docentes, directivos y estudiantes tienen un peso específico en estos procesos.

La Agencia de Calidad se ha preocupado de recoger información del aula, a partir de las visitas que realiza en procesos de supervisión. Aquellas instituciones que destacan por sus esfuerzos se han plasmado en un documento emitido el año 2016. En este se pueden revisar diez experiencias que destacan por su orientación hacia el desarrollo de habilidades como a una educación integral, además de demostrar acciones inclusivas, estos tres enfoques se encuentran alineados con la reforma educacional

que propone avanzar en la gestión educativa de calidad sin dejar atrás aspectos asociados al aprendizaje y que involucran valores y un desarrollo integral que promueva climas escolares positivos.

Hoy la respuesta es holística, generando una valoración justa de la cultura institucional, en la idea de que los resultados como escuela son de mayor relevancia que los logros individuales. Lo importante se encontraría en demostrar como equipo que los docentes y directivos sean capaces de llevar adelante procesos de mejora sostenida. Para Bellei et al. (2014) las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento comparten experiencias subjetivas de la vida escolar, reforzando de esta forma la identidad y los principios compartidos.

El estudio desarrollado por Bellei et al. (2014) clasifica las instituciones educativas en cuatro grupos; desde aquellas que se caracterizan por tener un Mejoramiento Puntual, hasta las instituciones con Mejoramiento Escolar Institucionalizado, destacadas por el hecho de mantener procesos internos orientados a ofrecer la mejor calidad de enseñanza a sus estudiantes, a pesar de desempeñarse en contextos vulnerables y difíciles.

Este estudio identifica el nivel de mejoramiento en que se encuentra la institución considerando elementos asociados a sus formas de trabajo, caracterizado por el análisis permanente de sus clases y la búsqueda de estrategias y mejores prácticas para la enseñanza contextualizada en sus instituciones. Sin embargo, según este autor, el trabajo entre pares se presenta como el elemento potenciador del nivel más alto de desarrollo institucional.

En las instituciones clasificadas en el grupo de mayor desarrollo, se muestran equipos docentes reflexivos, articulados y abiertos al acompañamiento al aula, a recibir aportes y diseñar las mejores estrategias para sus estudiantes. En estas instituciones la cultura de mejoramiento escolar pasa directamente por el aprendizaje, mientras los equipos de trabajo docente se comunican y coordinan en torno a este fin. Según Bellei et al. (2014) las escuelas que muestran trayectorias de mejoramiento más

institucionalizadas son organizaciones donde los docentes son formados por sus pares, donde aprender unos de otros es una experiencia valorada y compartida.

Sin duda, las condiciones en las que trabajan los maestros son importantes, pero además las altas expectativas y la motivación al logro colectivo también redundan en resultados extraordinarios. En cuanto a la forma de organización del currículum, éste responde a un trabajo en equipo y articulado del cuerpo docente; quienes mantienen la convicción de un desempeño eficaz, son capaces de valorarse entre sí y generar procesos de calidad, todo esto sumado al perfeccionamiento continuo y al aumento de las competencias y capacidades que los maestros visualizan en su desempeño en el aula.

La escuela debe entrar en un círculo virtuoso para transformar sus prácticas y generar cambios significativos en sus estudiantes. La mejora de la enseñanza se condice con una transformación más colectiva que individual. Por ello, la articulación y colaboración propende al desarrollo de un saber colectivo y compartido en la escuela, donde cada docente sabe cómo y qué trabaja el otro, derribando las paredes del aula de clases. Las formas de hacer docencia responden también a la manera en que la escuela es conducida por sus líderes. Principalmente, el desarrollo de los equipos docentes no se sustenta sólo en sus capacidades técnicas; de hecho, una escuela puede acumular mucho saber técnico, pero si no sabe cómo ponerlo al servicio de su comunidad educativa pierde efectividad.

El Ministerio de Educación de Chile se encuentra evaluando distintos proyectos implementados para apoyar a las escuelas y liceos en sus procesos de mejoramiento, sin embargo, la mirada institucional ha derivado en una mirada sistémica, colocando actualmente el foco en iniciativas de mejoramiento en red que permitan a distintas instituciones educativas compartir objetivos de mejoramiento y canalizar estos objetivos en acciones concretas que lleven al sistema escolar hacia una mejora sostenida (González, Pino-Yancovic y Ahumada-Figueroa, 2017).

En este camino se han incorporado herramientas de gestión que facilitan el monitoreo de los establecimientos a través de los Planes de Mejoramiento Educativo. En el proceso de diseño, implementación y evaluación de estos planes, el establecimiento orienta la gestión educativa, identificando acciones que favorecen la mejora institucional, mientras que el Ministerio de Educación supedita los recursos a la utilización de esta herramienta por parte de los establecimientos.

El mejoramiento educativo en Chile ha sido regulado por políticas que obligan al sistema a cumplir con lo establecido y a mejorar resultados, siendo necesario en algunos casos mantener una supervisión constante de su quehacer educativo, contando además con apoyo ministerial y Asistencia Técnica Educativa (ATE) quienes imparten capacitación específica a los problemas que presentan las instituciones escolares.

Actualmente, se han incorporado además dos mecanismos de apoyo a las escuelas y liceos que lo requieren; la primera se encuentra focalizada en las capacidades de los equipos de gestión, a través de una asesoría directa del Ministerio de Educación y por otra, la participación de estos equipos en redes de mejoramiento, en un territorio común para compartir sus estrategias, en las que monitorean colaborativamente sus avances (González et al., 2017).

Para González y Bellei (2013) las escuelas estudiadas, con trayectoria de mejoramiento sostenido, apoyadas por asistencia técnica educativa, muestran que este apoyo no fue la única variable que colaboró en el proceso de mejora, también se recurrió a la renovación de docentes, a la organización de una planificación institucional, a la incorporación de planes específicos asociados al ámbito curricular y a la mantención de métodos de trabajo, especialmente en la planificación del aula y también se menciona el aumento en el copago de los aranceles en aquellos colegios particulares subvencionados pertenecientes al estudio. Para Bader y González (2018) existirían prácticas al interior del aula que posibilitarían procesos de mejora. Estas prácticas serían procesos pedagógicos definidos, la importancia del vínculo entre profesor y estudiantes, y las prácticas pedagógicas para fomentar la motivación y el

compromiso de los estudiantes.

Para transparentar a la ciudadanía los procesos de mejora en la educación chilena, la Agencia de Calidad ha propuesto una metodología de clasificación de colegios basada en categorías de desempeño, considerando el contexto educativo, ya que hasta el año 2013, el SIMCE era el único referente para clasificar y diferenciar una escuela de otra, desconociendo algunas variables asociadas al contexto socio cultural, afectivo y económico de los estudiantes. En la actualidad gracias a la incorporación de variables asociadas a la cultura y la vulnerabilidad social o económica, los resultados de las pruebas SIMCE se analizan considerando los “Otros Indicadores de Calidad” éstos permiten elaborar explicaciones para comprender dichos resultados, contando con un análisis integral.

Para ello fue relevante considerar datos que suelen ser predictores de éxito o fracaso escolar como la escolaridad de la madre, la ruralidad o el aislamiento. Estos otros indicadores de calidad (OIC)¹⁵ se consideran desde el año 2014 y corresponden a: autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable, asistencia escolar, equidad de género, retención escolar y tasa de titulación técnico profesional¹⁶.

Continuando con esta idea, para cada uno de estos indicadores existe una ponderación distinta, siendo mayor la que se atribuye a los Estándares de Aprendizaje, de la dimensión Resultados de Aprendizaje, ponderada con un 67%, todos los demás indicadores de esta dimensión (puntaje SIMCE y Tendencia SIMCE, este último de la dimensión Progreso de Aprendizaje y los Otros Indicadores de Calidad, mencionados en el párrafo anterior) equivalen a 3% cada uno.

Al analizar los indicadores para determinar si un establecimiento cuenta con estándares de calidad, observamos que la necesidad de embarcar a la mayoría de las

¹⁵ Fundamentos otros indicadores de calidad educativa. Documento elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile, disponible en: https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Ordenacion/Fundamentos_OIC.pdf

¹⁶ Indicador que se analiza sólo para establecimientos de tipo Técnico Profesional.

escuelas y liceos de nuestro país en una filosofía de mejora continua requiere de cambios profundos que van desde las Políticas Educativas hasta el aula y que la voluntad de todos los niveles deben articularse para lograr que los establecimientos conviertan sus prácticas de gestión y pedagógicas en favor de aprendizajes significativos y de calidad.

4.3. Ambiente de aula en prácticas pedagógicas efectivas

El ambiente de aula como concepto involucra, además de los sujetos y su relación con el espacio físico, los materiales que se disponen para el desarrollo de actividades. Las distintas interacciones entre estos elementos generarán dimensiones que conformarán el ambiente diferenciado por características del contexto. El ambiente de aula permite reconocer una visión holística e integral en su concepción, abarcando necesariamente aspectos socioemocionales de quienes lo conforman, tiempos en que suceden las acciones desarrolladas, tipos de actividades que se realizan, entre otros.

Es posible definir el ambiente de aula desde distintas perspectivas teóricas, y desde distintas disciplinas, (psicología, sociología, pedagogía, entre otras) Nos interesa conceptualizar el ambiente desde la pedagogía y su importancia en el desarrollo y éxito del proceso de enseñanza aprendizaje. Desde este enfoque, el pedagógico, podremos comprender cómo el ambiente puede ser un facilitador del proceso de aprendizaje, o bien, un obstaculizador del mismo.

Los procesos de aprendizaje se desarrollan en espacios definidos que pueden ser el espacio de aula, el espacio real y el virtual. El primero, el espacio de aula es el tradicional que se ubica al interior de la escuela con delimitaciones físicas concretas; el segundo, que corresponde al real y podría ubicarse en una empresa, hospital, u otro que permita que se desarrolle el proceso de aprendizaje; finalmente, el tercero corresponde a entornos virtuales como, por ejemplo, plataformas educativas.

La delimitación y características de estos espacios dependerán de variables como el contexto, las actividades que se desarrollen, los sujetos que la conforman y la interacción, además de las dinámicas que allí se produzcan. Proceso de aprendizaje y

espacio se encuentran unidos y no existen de forma independiente, por lo tanto, cuando se definan estos espacios se considerarán ambos elementos. El aula es un escenario físico que implica espacios ordenados y dispuestos para el aprendizaje de los estudiantes, este espacio puede ser visto desde lo físico, lo temporal, lo funcional y lo relacional (Iglesias, 2008).

Desde lo físico, el ambiente lo constituye el espacio donde se realiza la clase, sus dimensiones, características físicas y condiciones como la luminosidad, temperatura, el color y los materiales educativos, además, la disposición del mobiliario; la forma en que han sido ordenados los muebles para trabajar en clases (individual, pares, grupo, panel, mesa redonda, etc.) estos aspectos permitirán describir cómo es el ambiente en esa subdimensión y qué tan favorecedor sea el ambiente de aula. Según Cheng (1994) el ambiente físico de un colegio y la sala de clases- instalaciones, espacios, iluminación, ventilación, escritorios y sillas y polución del aire – afectan la seguridad y comodidad del estudiante y consecuentemente afecta el aprendizaje.

Estas dimensiones (física, temporal, funcional y relacional) se desarrollan en distinta forma. Entre estas dimensiones es posible describir el ambiente de aula. Desde lo funcional, el ambiente será entendido como la manera en que se utilizan los espacios y el tipo de actividad para la que se encuentren destinados, así tendremos, por ejemplo, que un laboratorio contará con los implementos necesarios como el mobiliario y los espacios para desarrollar el tipo de aprendizaje que en específico se desarrolle, habría que responder la pregunta qué tan funcional resulta este ambiente para el desarrollo de actividades científicas o tecnológicas, según sea el caso.

La funcionalidad de los espacios puede ser múltiple, contando con una sala de clases que en algún momento se puede convertir en teatro, o desarrollar rincones de aprendizaje. Por lo tanto, esta dimensión puede ser dinámica, dependiendo de las características del espacio y la manera en que este sea utilizado. La tercera dimensión, la temporal, asociada al tiempo que implica y se desarrolla cada actividad. En esta dimensión es posible apreciar el ritmo en que se desenvuelve la clase y sus momentos (Inicio, desarrollo y cierre) por ejemplo, una clase puede llevar un ritmo

acelerado y los estudiantes no alcanzan a terminar sus actividades, quedando con dudas y dejando explícito un mal manejo del tiempo de parte del docente. En otras circunstancias es posible encontrar la situación contraria, en que el ritmo de la clase sea lento y los estudiantes queden con tiempo libre, perdiendo el foco y la conexión con el objetivo de la clase.

En la dimensión relacional encontramos la manera en que los sujetos acceden a los espacios (por libre disposición, disposición de la escuela o del docente) las normas que regulan las formas de relacionarse, la participación del docente y de los estudiantes en las distintas actividades. Todas estas situaciones conforman elementos que permiten describir el ambiente del aula, por lo que el resultado es cambiante y genera distintas percepciones en los sujetos que han formado parte de él. Para Cheng (1994) el ambiente psicológico se refiere a la calidad social del entorno educativo, especialmente como este se relaciona con la percepción y los sentimientos acerca de las relaciones sociales entre los estudiantes y los docentes. Para este autor, el ambiente lo conforman las dimensiones físicas y psicológicas.

El ambiente de aula nos permite analizar la manera en que sus elementos se conjugan con el proceso de aprendizaje, generando distintas posibilidades de concebir el ambiente de aula, como un recurso, como un elemento del proceso o como un facilitador. El ambiente de clase en lo relacional (clima y disciplina) ha sido identificado como un factor en la satisfacción de los docentes (Ritter y Hancock, 2007).

En la evaluación de desempeño docente, la dimensión de ambiente instruccional, en su indicador de manejo de grupo curso, el 92% de los docentes se ubican en la categoría de competente o destacado. Los aspectos evaluados corresponden a la promoción de un clima de respeto, socialización de las normas de convivencia y manifestación de altas expectativas. (Manzi et al., 2016). Los aspectos que conforman el ambiente de aula se encuentran bajo la responsabilidad directa del docente, por lo que estos aspectos asociados al ambiente deben encontrarse en el diseño de la clase de tal forma de intencionar el trato, la relación entre los

estudiantes, las expectativas expresadas y otros indicadores que conforman esta dimensión.

Los datos sobre el ambiente de aula son relativamente nuevos en Chile, ya que avanzados los años 90' se contó con información que nos permitió identificar la manera en que los docentes se hacían cargo de esta dimensión, sin embargo, es en los últimos años donde hemos contado con análisis de las clases observadas de forma directa y a través de videos en que se han identificado las características que rodean al ambiente de aula y la manera en que influyen en el aprendizaje de los estudiantes.

De estos datos Gazmuri, Manzi y Paredes (2015) afirman que el manejo de curso es estadísticamente significativo y educacionalmente relevante, ya que dirige el comportamiento del curso para alcanzar buenos resultados. Los estudios de estos autores sugieren que las habilidades del docente ejercen una influencia positiva en ese ambiente. Según Fraser (1987) los resultados de aprendizaje no se pueden correlacionar totalmente de forma positiva con el ambiente en el aula, situación que llevaría a realizar investigaciones controlando variables del ambiente y observando los resultados con el fin de identificar si se alcanzan mejoras en actitudes y logros de resultados de aprendizaje.

Según Lee y Mak (2018) a diferencia de otros autores que atribuyen al docente la total responsabilidad del ambiente de aula, consideran que el ambiente es responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. Un enfoque interesante surge desde la perspectiva del ambiente en el aula como un espacio seguro (Holley y Steiner, 2005) estos autores entienden el ambiente en el aula como la posibilidad del estudiante por sentirse seguros para exponer ideas y puntos de vista, compartir, explorar conocimientos, actitudes y comportamientos. El espacio como ambiente seguro se refiere a la protección contra daño psicológico o emocional.

La labor del docente requiere de cautela para generar desafíos controlados sin exponer al estudiante a experiencias estresantes frente a posible desconocimiento, incapacidad de resolver algún problema o tarea académica. Para Holley y Steiner

(2005) es válido que los estudiantes necesiten a menudo mantenerse como observadores cuando no se sientan capaces de llevar adelante desafíos, situación que debiera ser respetada por el docente. Lo anterior sugiere que en el aula se debe tener como meta una comunicación abierta y honesta, una atmósfera o clima que favorezca la participación espontánea y sin castigo.

El docente tiene la misión de proporcionar espacios para que el estudiante esté consciente de sus valores y sus creencias y logre confrontar sus sesgos, para llegar a ser culturalmente competente y un pensador crítico. Las oportunidades con que el estudiante cuenta para participar en clases son proporcionadas por el docente y previamente incorporadas en su diseño de aula de manera de no dejar a la suerte esta dimensión. De ahí que se entiende que un diseño de clases es anticipatorio y prevé las condiciones y contexto en el que se desarrolla el currículum. Diseñar la clase es pensar la práctica para organizarla, intencionarla y dirigirla, incluyendo en este diseño los elementos de contexto y de ambiente que la conforman (Gimeno Sacristán, 2007; Zabalza, 2016)

4.4. Síntesis del capítulo

- Las prácticas pedagógicas efectivas requieren de condiciones para su desarrollo y estabilidad en la institución educativa. No sólo se requiere su promoción, sino, además, se requiere contar con un sistema que las sustente en el tiempo, para ello algunas condiciones físicas, materiales y técnicas son necesarias como mínimo.
- Las instituciones que han demostrado ser efectivas, orientan su gestión al aprendizaje colocándolo como centro del quehacer educativo de la institución, además se abren al entorno articulando la institución con el mundo que las rodea.
- Las escuelas efectivas presentan distintos enfoques, algunas se orientan hacia los resultados cuantitativos de los estudiantes, expresados en evaluaciones externas, otras en cambio, sustentan su efectividad en los valores compartidos de la institución y en el ambiente escolar.

- Las instituciones presentan trayectorias de mejoramiento escolar, mostrando en cada trayectoria características diferentes, la más alta, la trayectoria que corresponde a mejoramiento institucionalizado, sus profesores son capacitados por sus pares convirtiéndose la institución en una organización que aprende de los mejores, además de contar con aprendizaje in situ y contextualizado a la realidad de la institución.
- Algunos autores reconocen en la efectividad de la institución la oportunidad de brindar verdadero desarrollo a sus estudiantes y valor agregado de acuerdo con sus condiciones y características de entrada.
- Se reconoce que las condiciones de los maestros determinan de alguna manera la enseñanza en la institución y que la formación cognitiva y emocional y social deben ser trabajadas en equilibrio.
- Existen facilitadores de las escuelas efectivas, como, por ejemplo, liderazgo, visión compartida, seguimiento al progreso de la unidad educativa, expectativas elevadas, claridad de los derechos y responsabilidades, implicación de los docentes, concentración de la enseñanza y el aprendizaje, capital simbólico de la escuela, entre otros.
- Las condiciones en que trabajan los docentes determinan las condiciones en que aprenden los alumnos. Además, en instituciones clasificadas en mayor desarrollo la reflexión pedagógica está presente en la gestión institucional.
- Las altas expectativas están presentes en los listados de prácticas pedagógicas efectivas, junto a procesos pedagógicos definidos y el compromiso de los estudiantes con su aprendizaje.
- El ambiente de aula es un recurso que siendo bien utilizado facilita y favorece el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas, especialmente cuando se trabaja en

mantener un espacio de aula seguro y promovedor de la participación de los estudiantes.

5. INTERACCIÓN EN EL AULA

En el presente capítulo se presentará la interacción en el aula como un elemento central de la didáctica. La interacción en sus distintas direcciones: docente - estudiante; estudiante - estudiante y estudiante - conocimiento. Además, la influencia del docente que subyace en toda interacción con el fin de promover el aprendizaje en el aula nos lleva a pensar en la interacción intencionada y previamente diseñada de manera de utilizarla como una herramienta que potencia y desarrolla el aprendizaje del estudiante.

5.1. Conceptualización

Para esta investigación, se consideran las interacciones en el aula como formas o representaciones en que distintos elementos del proceso de enseñanza- aprendizaje se comunican entre sí. Estos elementos corresponden a docentes, estudiantes y conocimiento-método y todas las conexiones posibles que se lleven a cabo entre ellos focalizando en docente – estudiante; estudiante - estudiante y estudiante - conocimiento y el contexto social en que se desarrollan (Flanders, 1977).

La comunicación se presenta como un elemento esencial de la interacción en el aula, Villalta y Martinic (2009) afirman que la interacción didáctica refiere a la comunicación intencional, estructurada y especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos escolares. Para identificar los primeros niveles de interacción entenderemos que en un primer nivel se encuentra el gesto, definido por Mead (1973) como el inicio de toda interacción y acto social. Un gesto se hace significativo cuando adquiere sentido para otro.

Un gesto es parte de una construcción social con alto componente cultural. Si llevamos este conocimiento a la sala de clases encontraremos sentido a la importancia que se le atribuye al comportamiento del profesor, comenzando con los gestos que demuestra en el aula y cómo estos gestos se convierten en actos pedagógicos.

El profesor desde su posición se convierte en un “otro significativo” una figura de autoridad representada por el rol que asume en la vida de sus estudiantes. Por lo que la interacción del docente estudiante se transforma en un mecanismo regulador y modelador de comportamiento, al identificar el nivel de impacto que causan las palabras, gestos y otras intervenciones del docente.

Los estudiantes, por su parte, interpretan los gestos de acuerdo con las herramientas sociales y de acuerdo con la cultura de la cual forman parte. El estudiante atribuye significado a los gestos que recibe del docente. Una investigación llevada a cabo en el marco de un proyecto que trabaja la dialéctica de los aprendizajes en sectores de alta vulnerabilidad ha descrito episodios de violencia simbólica en la asignatura de matemática en quinto año básico, donde se observan breves episodios de violencia en que se anulan las respuestas de los estudiantes o no se valoran, generando un impacto negativo en el ambiente de la clase en general y en los estudiantes que reciben ese trato (Castro et al., 2013).

Lo anterior nos demuestra que a partir de los gestos es posible generar positividad o negatividad en la interacción con otros. En el caso anterior a través de la valoración de las respuestas, los docentes ejercían violencia simbólica a sus estudiantes. En el aula un acto sería la forma en que el docente responde a las preguntas, las ayudas que proporciona, entre otros ejemplos. Se infiere la necesidad de que los gestos y actos deben estar intencionados en el diseño de aula, esto porque es necesario conocer lo que se está transmitiendo en un gesto, en un acto y en la forma en que el docente transmite significados que se configuran como símbolos posibles de ser interpretados.

La comunicación no verbal, como, por ejemplo: el tono de la voz, el ritmo y la velocidad de la conversación, las pausas, etc. Más en concreto, el comportamiento lingüístico está determinado por dos factores: el código, común a ambos interlocutores y el contenido que se comunica a través de ese código (Ovejero, 2007). En un estudio de interacciones en el aula, la figura del profesor es gravitante, por lo que los elementos que forman parte de él son sometidos a análisis: su tono, ritmo, la

calidad en que se escucha su voz, la cercanía hacia los estudiantes y otros aspectos forman parte del registro del observador, analizando cómo reaccionan los estudiantes con lo que aprenden y en qué se aprecia efectividad en la clase desarrollada.

Los detalles para observar en el docente aportan información relevante de su actitud y disposición a enseñar. Es posible observar y evidenciar la disposición del docente a través de sus gestos y expresiones, ya que el rostro no puede ocultar las emociones. Esto significa que no puede evitar manifestar emociones contradictorias, aunque esté siendo observado; de esa forma es posible notar diferencias en su fisonomía y ser descritas junto a la caracterización del entorno y del clima que se vivencia en el aula y comprender el ambiente como un todo.

En este sentido, el aula tiene un lenguaje que el observador debe aprender a leer; por ello es importante atender a los aspectos como un todo integrado. Debe ser por esta razón que la mejor forma de conocer y comprender a los seres humanos debe ser desde sus propios marcos de referencias y sus formas de interactuar con otros desde el lenguaje, los gestos y los comportamientos. Lo anterior, conformado en un fenómeno complejo que supone ser abordado desde esa misma complejidad.

Cada uno de estos códigos incorporan significados que comparten los individuos en un contexto en permanente interacción. Los participantes se disponen unos a otros para escuchar, hablar, compartir ideas, comprender y aprender. Llevado a la escuela y en específico al aula, cada uno de sus momentos se caracteriza por distintas interacciones, donde los protagonistas varían de posición y de rol, en algunos momentos escuchan y reflexionan, en otros participan. Los roles son dinámicos y responden a la evolución del aprendizaje en el aula.

En palabras de Rizo (2007) la comunicación significa para el proceso de enseñanza aprendizaje que las transferencias de habilidades, conocimientos y actitudes tienen lugar mediante el diálogo o interacción, entre facilitadores y estudiantes y el

conocimiento de los estudiantes es juzgado por los docentes a través de juicios que se desarrollan también en un proceso comunicacional.

Los significados compartidos se construyen desde lo afectivo y lo cognoscitivo y alcanzan acuerdos tácitos entre las personas que lo comparten. Desde una perspectiva psicosocial, este significado es connotativo, ya que deriva de las asociaciones afectivo-cognoscitivas que esa palabra tiene para cada persona.

Por consiguiente, mientras que el significado denotativo es una cuestión más lingüística, el connotativo es más psicológico o incluso psicosocial. Resulta interesante pensar en identificar los significados que se promueven y comparten en el aula (Ovejero, 2007), especialmente en el caso de aulas donde se generan prácticas pedagógicas efectivas, ya que deben existir lenguajes que adquieren significado connotativo. Según los resultados de la interacción en salas de clase que mejoran, éstas se caracterizan por una comunicación respetuosa entre docentes y estudiantes, mejor manejo de los tiempos, docentes que entregan respuestas oportunas a los estudiantes y que favorecen la apropiación de conceptos a través de distintas estrategias (Agencia de Calidad, 2018).

La forma en que estrategias asociadas a la disciplina y elementos valóricos que conforman una postura del docente, demuestran la preocupación por cautelar un equilibrio entre un trato pedagógico y el desarrollo de la disciplina. Existirían entonces indicadores que marcarían una diferencia en la sala de clases como, por ejemplo, una comunicación respetuosa, optimización del tiempo para la enseñanza, atención y respuesta oportuna del docente, facilitación de la apropiación de conceptos y procedimientos, entre otros.

Se entiende entonces la interacción como un proceso intencionado, que al ser definido como parte del aprendizaje nos permite diseñarlo, colocando el foco en el objetivo. De ser así, el docente debiera incorporar la interacción y su implementación en el diseño de clase, considerando hacia qué direcciones estará dirigida la interacción en esta clase, quienes interactuarán y con qué fin y cuáles serán aquellos

criterios que regularán esa interacción, qué lenguajes y énfasis se utilizarán para potenciar el aprendizaje de los estudiantes durante la clase, entre otras cuestiones que resulten de alto impacto para el desarrollo del aprendizaje en el aula.

Complementando la idea anterior Villalta et al. (2011) consideran la interacción como un elemento constante en el proceso de aprendizaje, que se refiere a la dinámica en que los sujetos se relacionan y a la comunicación como elemento base de esa dinámica de interacción. En otro estudio de estos autores, para Villalta y Martinic (2009) la interacción es una unidad o elemento constante que, desde una perspectiva dialógica de la comunicación, los actos, hablas, saberes y expresiones concretas de aprender del alumno y de enseñar del profesor forman parte de un proceso de influencia mutua que constituye la interacción profesor- alumno en una realidad particular (p. 3). Sería interesante ahondar en lo que percibe el profesor que aprende en procesos de interacción con sus estudiantes y cómo releva estos procesos de forma consciente.

En una investigación de enseñanza y adquisición de vocabulario y su interacción en el aula (Menti y Rosemberg, 2014; Menti y Rosemberg, 2016) se identificó una fuerte interacción docente estudiante en los primeros niveles de escolaridad, con técnicas de corrección sistemáticas que fueron disminuyendo en los niveles siguientes. La incorporación de herramientas conceptuales que faciliten la adquisición de lenguaje técnico sería una variable clave en la intervención de procesos de interacción estudiante – conocimiento. Para Vygotski (2009) el aprendizaje en la escuela impulsa el desarrollo de procesos cognitivos superiores, de ahí la importancia de generar desafíos al estudiante que involucren procesos de pensamiento.

La necesidad de incorporar herramientas al lenguaje de los estudiantes, que facilitan la adquisición de conceptos de distintas áreas del saber, desde niveles iniciales, estaría permitiendo dotar al estudiante de la posibilidad de contar con una interacción fluida con otros y a la vez interactuar con el conocimiento y las disciplinas que se abordan en la escuela. La idea en común surge entonces al establecer que la comunicación forma parte de la interacción y que tanto, la generación de

conocimiento como la enseñanza y el aprendizaje, se desarrolla en contexto social y en interacción con otros.

La idea anterior sería reforzada por Vygotski (2009) al plantear que el lenguaje tendría un impacto en el pensamiento, ya que lo organizaría y de esta manera proporcionaría las herramientas para interactuar con su entorno. Para Villalta et al. (2018) la calidad del diálogo docente - estudiante favorece el aprendizaje, por lo que es necesario identificar los elementos que enriquecen el lenguaje del docente en su comunicación para provocar intencionadamente cambios positivos en el otro.

Si bien los procesos de interacción generan aprendizaje mutuo, este aprendizaje estaría dado por la calidad de las interacciones, existiendo niveles en el lenguaje dialogal, específicamente cuando dos sujetos interactúan. Surge la interrogante ¿con qué nivel de calidad de interacción docente - estudiante se contaría en contextos vulnerables, sólo desde la dirección del docente? Villalta et al. (2011) responden a esta interrogante señalando que las relaciones entre saberes, contextos y prácticas pedagógicas serían interdependientes y el potencial resiliente y transformativo de la práctica pedagógica se haría más evidente en contextos sociales vulnerables. Day y Gu (2015) comentan su preocupación, ya que cuando se trata de un profesor que se desenvuelve en contextos vulnerables, requiere de apoyo emocional para mantenerse tanto en el lugar de trabajo como en la profesión y avanzar en su desarrollo de manera resiliente.

El trabajo de los profesores y la calidad de su interacción y mediación es el elemento que mayores efectos positivos tienen en el aprendizaje de sus estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Desde el enfoque del interaccionismo simbólico, la etogenia presupone que la conducta social debe ser entendida como acciones mediadas por significados y no como respuestas a estímulos (Pons, 2010). Desde este supuesto podríamos comprender por qué ante estímulos positivos los estudiantes no responden de igual forma; quizás se deba a que esos estímulos no corresponden a acciones mediadas por símbolos con significado para los estudiantes, por lo que ellos no tendrían respuesta o reacción.

Estas acciones, continúa señalando Pons (2010), pueden ser interpretadas en término de razones y no de causas, es decir, la acción debe constituir una razón y la razón comprendida a través de símbolos con significado. Lo anterior implica un esfuerzo del docente en el reconocimiento de las características de los estudiantes y de la comprensión de los símbolos que para ellos adquieren significado.

Uno de los fundamentos para comprender la importancia de la interacción en el aula, es que la mayoría de las acciones y actividades que desempeñamos las aprendemos de otros seres humanos, socialmente intervenidos o acercados a nuestra zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 2009). En este aprendizaje, el lenguaje es utilizado como herramienta para transmitir conocimiento y signos de la cultura que compartimos. Para De Longhi (2000) los estilos docentes inciden en la estructura de la clase y en procesos de construcción del conocimiento. En su investigación, De Longhi propuso diferenciar el tipo de intervención del docente y del alumno, respecto de su relación con el conocimiento al realizar un análisis didáctico del discurso del profesor en clases de ciencias.

Por otra parte, conceptos como influencia, rol, manipulación, son para Goffman (1959) conceptos que acompañan los procesos de interacción. La influencia permite modificar comportamientos y formas de ver la realidad y de actuar. Desde esta perspectiva un docente debe incorporar en su interacción la intencionalidad de influir en sus estudiantes, reconociendo los símbolos que para ellos son más significativos y desde ahí generar modificaciones en sus intereses, actitudes y comportamientos, en favor del aprendizaje.

Tradicionalmente, en contextos educativos conductistas se valida la idea de que el aprendizaje surge entre la interacción de un individuo con menor desarrollo y otro con mayor conocimiento y experiencia, donde el estudiante es pasivo aun desarrollando actividades en clases, pues no propone ni añade conocimiento al proceso de aprendizaje (Figuerola, Muñoz, Lozano y Zabala, 2017). En una concepción constructivista, tanto el individuo a cargo del desarrollo y de generar distintos tipos de conexiones e interacciones entre los sujetos que forman parte del grupo, co- crea

el conocimiento en el aula y facilita que los estudiantes contrasten sus ideas con otros.

De ahí la posibilidad de que, a mejor preparación y disposición docente a generar interacciones de calidad, mayor efectividad se produciría en el aprendizaje. Por lo mismo, es necesario mantener una visión del manejo que tiene el docente en esta competencia pedagógica, ya que es su responsabilidad implementarla en el aula. A lo anterior surge un sinnúmero de tareas: estimar el tipo y tiempo de la interacción, su direccionalidad, su objetivo, las herramientas que el estudiante requiere para desarrollarla. Además, como indica Cabrera (2003) tomar en cuenta los símbolos que conformarán su discurso y prepararlo cuidadosamente para que sea recepcionado positivamente por la audiencia estudiantil.

La interacción entonces surge como resultado de un diseño apropiado a una audiencia, nivel y contexto, por lo que, al implementarla en el aula el docente proveerá de un soporte de técnicas y herramientas que el estudiante podrá utilizar en algún escenario de aprendizaje. Estas herramientas pueden ser variadas, desde las sociales, cognitivas y comunicacionales, entre otras.

El estudiante, por su parte, tendrá la oportunidad de formar su pensamiento para que en interacción con otros exponga sus planteamientos y confronte sus ideas para validarlas. El aprendizaje en interacción permite al estudiante ajustar conocimientos, desecharlos o ampliarlos. De acuerdo con este pensamiento en aulas en que la interacción es un proceso habitual, el conocimiento fluye y se genera desde distintas posiciones y roles, así en un aula en que el aprendizaje se promueve y la interacción requiere sólo de estimulación, es altamente probable que tanto estudiantes como docentes aprendan, sin excepción. La profundidad que alcance el conocimiento en el aula y su complejidad creciente debería involucrar a todos los docentes de manera de generar un trabajo inter y transdisciplinario. Esto implica la necesidad de contar con un docente empoderado de su disciplina capaz de generar conocimiento con otros. En este sentido algunos aprendizajes sólo se alcanzan gracias a interacciones

sociales, donde la comunicación, coordinación, o interacción provoca aprendizajes y cambios que solo se logran por la cooperación entre pares (Perrenuod, 2011a).

Tal como señala West y Turner (2005) el poder del lenguaje y la forma de impactar en los demás a través de la comunicación, provocará cambios en el comportamiento de las personas; estos planteamientos llevados desde la teoría de la comunicación hacia el aula nos permiten vislumbrar el enorme impacto que puede alcanzar la interacción y comunicación del docente hacia el estudiante, pudiendo mejorar el concepto que tienen los estudiantes de sí mismos y de su relación con el entorno cercano, trabajando al mismo tiempo su autoconcepto.

Para cumplir con esta condición, según Camacaro de Suárez (2008) el aula como sistema requiere que sus elementos se trabajen en complejidad creciente y que ésta sea diseñada, articulada y monitoreada de forma sistemática. Según este autor, el contenido es lo que se trasmite en la interacción de manera explícita o implícita y que contribuye a la comprensión de ésta, porque incluye el conocimiento enciclopédico y el socialmente compartido.

Resulta natural pensar en un enfoque de interacción para la comprensión, al identificar elementos favorecedores de la comprensión natural de los fenómenos y conceptos que se aprenden en el aula en cada disciplina. Para comenzar el análisis de este tema es necesario considerar las siguientes ideas:

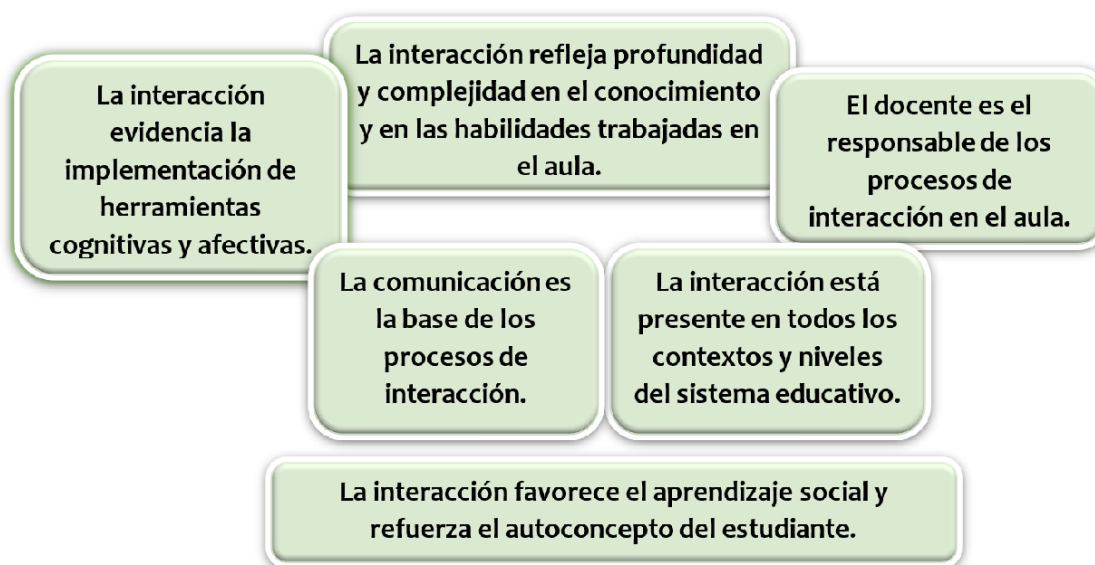


Figura 5.1: Ideas en torno a procesos de interacción. Fuente: Elaboración propia.

Las estrategias que utiliza el docente para motivar a sus estudiantes a activar el aprendizaje grupal son esenciales a nivel de interacción, ya que, a partir de esta modalidad, la interacción entre los estudiantes y el conocimiento o el contenido que aprenden puede generar distintos resultados y crecer de manera irradiante. La interacción y la efectiva mediación pedagógica activarán dispositivos de aprendizaje que estimularán un ambiente propicio para aprender. De allí la importancia del diseño de actividades que consideren la integración de grupos, en distintas modalidades.

Entregar herramientas de orden cognitivo y comunicacional que faciliten la interacción de los estudiantes con el conocimiento y entre ellos requiere de una alta dirección y protagonismo del docente en la formación de estas habilidades. Particular atención debiera merecer al estudiar el aula, la percepción que los estudiantes se forman ¿de qué manera se motiva el estudiante a partir de la didáctica que emplea el profesor en el aula?, ¿qué percepción le merece al estudiante su interacción con otros estudiantes y con el conocimiento que aprende?

De acuerdo con lo que señala Coll (1984) se han determinado tres tipos de relaciones entre los estudiantes, una de ellas se daría cuando existen puntos de vista

moderadamente divergentes sobre la tarea a realizar y se produce un conflicto entre los mismos; cuando uno de los participantes enseña o instruye a los otros proporcionándoles explicaciones, o instrucciones y cuando hay una coordinación de los roles asumidos por los miembros del grupo, un control mutuo del trabajo y un reparto de responsabilidades de la ejecución de la tarea.

La calidad de la interacción se encuentra en constante modificación, la interacción dirigida desde los estudiantes hacia el profesor requiere que sea de calidad, por ello la necesidad de enseñar a los estudiantes a interactuar a través de comentarios, opiniones y preguntas de calidad, de tal forma que sus intervenciones actúen como dispositivos de aprendizaje, tal como advirtieron Menti y Rosemberg (2016) la alta dirección del docente en los primeros años de escolaridad resulta crucial en la formación del pensamiento del estudiante y de las habilidades necesarias para la interacción orientada al aprendizaje. Desde esta perspectiva, tanto docentes como estudiantes, deben aprender a elaborar preguntas de calidad, de esta forma desafiarán el diseño de clase, lo que llevará al docente a responder acorde al nivel en que los estudiantes pregunten, mejorando como consecuencia los procesos de aprendizaje.

Así las interacciones en el aula al encontrarse técnicamente orientadas con el fin de que el alumno aprenda lo que se espera y en la calidad y estándar que se espera, se conjugarían con otras variables y aspectos para alcanzar resultados de aprendizaje óptimos y significativos. El contexto pedagógico necesita previamente ser estudiado para identificar sus requerimientos particulares y de esta forma dirigir las interacciones a tales fines. Para Villalta y Martinic (2009) es relevante analizar la interacción de la sala de clase. Lo dicho por cada interlocutor, profesor y alumno puestos en conjunto con lo que dicen y hacen los demás participantes de la clase configuran un proceso de negociación que recoge e integra las representaciones previas de todos para la construcción de significados compartidos implicados en el aprendizaje. Para Godoy et al. (2016).

“Existe una serie de características de las interacciones pedagógicas asociadas al clima positivo o a la organización del aula, en las que los profesores, en general, tienen un desempeño similar, cercano al nivel medio o medio alto”. (p.17)

Godoy et al. (2016) frente a esta explicación, señala que estos docentes pudieron alcanzar estos niveles durante su formación inicial y en la lectura y reflexión de documentos que son relevantes para el desempeño profesional docente en Chile como es el Marco para la Buena Enseñanza. Habrá que agregar el proceso de evaluación de desempeño y el aporte a la mejora de la docencia.

Siguiendo la idea anterior, el profesor en contextos vulnerables debiera poseer un lenguaje con mayor significado, riqueza cultural y poder de transmisión; debiera entonces preocuparse de su discurso, imagen y calidad de la clase con mayor dedicación y autoexigencia que cualquier otro docente, ya que como se señaló éste será el único referente del conocimiento que los estudiantes tendrán, especialmente en sus primeros años de escolaridad.

De acuerdo con Fiske (citado en Ovejero, 2007), señala que “la percepción de las personas es un proceso claramente al servicio de nuestras interacciones, es decir, las personas percibimos a los demás para maximizar los efectos de nuestra interacción con ellas” (p. 21). Lo positivo es que podemos mejorar de manera sistemática nuestra interacción con los demás al generar procesos conscientes, en especial cuando se trata de la manera en que se desarrollará la interacción en el aula y que será guiada por el docente.

En este sentido, De Longhi (2000) señala que el docente, como regulador del diálogo, actúa estructurando la construcción del conocimiento, de una determinada forma. La misma puede ir desde plantear una fuerte asimetría de roles hasta generar auto – estructuración en el alumno. Esta autora al estudiar la didáctica de las ciencias afirma que es justamente la asimetría de roles, el grado de participación del alumno y la manera de retomar y validar los conocimientos lo que diferencia una situación de otra y lo que debe ser analizado en la didáctica.

La interacción entonces se favorece cuando la percepción de los otros nos indica confianza y apertura; cuando esta percepción es positiva, nuestra disposición a escuchar y aprender del otro es mayor que si la percepción fuera negativa; en esta última, el aprendizaje encuentra obstáculos que requieren mayor motivación interna del individuo para alcanzar logros frente a la adversidad. De esta manera, el sujeto debe regular sus mecanismos cognitivos de aprendizaje, a partir de la percepción que éste tenga con el medio que lo rodea.

Por lo anterior, el efecto que el docente imprima en sus estudiantes es determinante en la forma en que estos aprenden, interactúan entre ellos y con él. Desde esta perspectiva, la organización de las actividades como modalidades de interacción en el aula implicarán diferencias tanto desde la organización individual como desde la organización grupal de las tareas.

Finalmente, en un aprendizaje individualista los participantes son recompensados en base a los resultados de su trabajo personal con independencia de los resultados de otros participantes (Coll, 1984). El criterio fundamental en este caso es, pues, la manera como se distribuyen las recompensas entre los participantes del grupo en lugar del tipo de interdependencia respecto a la consecución de los objetivos.

Resulta interesante conocer desde esta perspectiva los tipos de recompensas que adquieren los estudiantes frente a las metas de aprendizaje que se propone conseguir la escuela y la forma en que se dedicarán a conseguirla y que comprometerán para alcanzarlas. Habría que conocer las acciones que implementa la escuela para hacer parte a los estudiantes de sus metas y objetivos.

5.2. Interacciones en prácticas pedagógicas efectivas

Para comprender las dinámicas que suceden en las interacciones en el aula comenzaremos a definir los elementos que sustentan la práctica pedagógica efectiva, puesto que esta cuenta con rasgos que llevan al docente a generar interacciones que producen calidad en el aprendizaje, diferenciándose de interacciones que se generan en prácticas pedagógicas de menor nivel de desarrollo. A diferencia de capítulos

anteriores nos interesa comentar cuáles de estos elementos de la práctica pedagógica hacen la diferencia en las interacciones que se observan en prácticas pedagógicas efectivas.

El primer conjunto de acciones didácticas las reúne el diseño del proceso de aprendizaje. Este concepto de diseño comprende acciones pedagógicas que involucran aspectos de organización de la clase, tiempos, materiales, estrategias e interacción y organización social del aprendizaje (Domingo, 2001), lo cual supera con creces el concepto de planificación. En el diseño está todo considerado, las preguntas que hace el docente y también se anticipan las posibles preguntas que pudieran existir de parte de los estudiantes y de no existir, con qué se impulsará al estudiante a preguntar y a cuestionar el conocimiento. La precisión y exhaustividad del diseño dependerá de la competencia del docente para diseñar este proceso. Este diseño es un esquema previo, un entramado de conceptos y relaciones que hacen que la clase cuente con un orden lógico y coherente y tanto las actividades como las explicaciones y preguntas del docente encuentren en el estudiante significado, aplicabilidad y relevancia de lo que aprende.

En el diseño de la clase es posible apreciar la profundidad y complejidad que alcanza el conocimiento en el aula (Estebaranz, 2001), esta profundidad es cuidadosamente preparada por el docente de manera de que el estudiante conecte aprendizajes previos y nuevos sin mayores dificultades, desde ahí parte la construcción del conocimiento en el aula (Montero, 2001). Es en el diseño de la clase en que se reflejan los modelos y enfoques asumidos por el docente en su práctica pedagógica, ya que se demuestran sus creencias, formación, expectativas y niveles de experticia docente, entre otros aspectos posibles de inferir.

El diseño de aula mejora a medida que los procesos de reflexión docente evidencian la necesidad de realizar ajustes, dependiendo de la contextualización y los grupos que se atienden y de los resultados que se obtienen al poner en práctica secuencias de aprendizaje de la disciplina. Es durante la implementación que el diseño de aula se somete a validación a través de los niveles de calidad que se demuestra en el

aprendizaje de los estudiantes. La realidad del aprendizaje puede concretarse mediante distintos niveles de calidad (Domingo, 2001).

Durante la implementación de la clase los momentos en que se dan apoyos y ayudas ajustadas del docente hacia los estudiantes son clave para conocer otros aspectos que conlleva, por ejemplo, los modelos de enseñanza implicados en la clase, las técnicas y herramientas que el docente provee a los estudiantes mientras explica y entrega instrucciones de forma grupal o durante el monitoreo en forma individual y los lenguajes, significados y conceptos que utiliza para dar indicaciones y prestar ayuda.

Los significados que comparten docentes y estudiantes llevarán a un tercer elemento que corresponde a las expectativas sobre el aprendizaje y desempeño. En este elemento se cuenta con recompensas e incentivos hacia los estudiantes, estímulos verbales con frases que anticipan el logro y proyectan el esfuerzo del estudiante hacia una meta de aprendizaje lo que promueve positivamente la autonomía y la capacidad de orientarse al logro, para finalmente incorporar la empatía en este momento en que se transmiten expectativas.

Las expectativas, como acción docente, están ampliamente difundidas y forman parte del lenguaje de los docentes noveles y con experiencia en aula, lo que se modifica es la forma en que las expectativas están orientadas hacia la persona del estudiante o hacia el desempeño de éstos. Los docentes que ostentan prácticas pedagógicas efectivas orientan sus expectativas hacia el desempeño del estudiante. Según Domingo (2001) estas expectativas y lenguajes dependerán de la confianza y del tipo de relaciones que se establezcan en el aula, responsabilidad, por tanto, del docente para establecer interacciones positivas con sus estudiantes que le permitan emitir expectativas altas y estas cuenten con la validez necesaria de parte del estudiantado.

Un tercer bloque de acciones didácticas que favorecen las interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas corresponde a los estándares, la forma en que

el docente espera que se desarrolle una tarea, las características que concentran estas exigencias y la claridad en los pasos que sean necesarios para conseguirlos. La comunicación del docente es un medio indispensable para establecer estándares, desde ahí la necesidad de contar con la mayor claridad al comunicar estos estándares y describir las exigencias y el nivel de calidad esperado. Las metas son comunicadas de manera que el estudiante conozca lo que debe hacer, cómo debe hacerlo y el nivel o estándar en que se espera que se desarrolle su tarea.

Una vez que el estudiante cuenta con la claridad para trabajar, el docente provee de técnicas y herramientas para alcanzar las metas de aprendizaje. Estas técnicas pueden ser sugerencias, esquemas de ordenamiento de la información, organizadores gráficos, plantillas o modelos, lenguajes, conceptos, etc. cualquier medio que facilite al estudiante acercarse al conocimiento y apropiarse de éste formará parte de las herramientas que el docente utilice en este momento. Una vez que los estudiantes comienzan a desarrollar su trabajo, la labor del docente es proporcionar ayudas ajustas y apoyos técnicos que provienen de la especialidad en que se desenvuelve la clase, pero de manera más individualizada, la ayuda ajustada se presta a los estudiantes que lo requieren y se trata de generar un puente para que el estudiante logre alcanzar el objetivo de la clase.

La lógica circular de este proceso, que contempla fases de reflexión y mejora, permite que el docente provea al estudiante un acercamiento mayor a su zona de desarrollo próximo. Las interacciones que se desarrollan en este proceso se diseñan previamente, antes de la puesta en práctica de la enseñanza, por lo que se analiza el tipo de aprendizaje, el contexto y las características de los estudiantes, los aprendizajes previos, entre otras variables y el tipo de actividad pertinente, además se considera la habilidad a desarrollar en el estudiante y se define la modalidad de interacción, los tiempos que involucran y los protagonismos que serán asumidos tanto por el docente como los estudiantes en la clase. Las interacciones que se producen en prácticas pedagógicas efectivas son multinivel, es decir, se establecen interacciones constantemente en distintas direcciones y con distintos niveles de influencia e impacto en el aprendizaje.

La figura del docente y la interacción de este con sus estudiantes en prácticas pedagógicas efectivas disminuye en protagonismo para dar paso a la interacción entre los estudiantes y la interacción de los estudiantes con el conocimiento. Su rol se limita a orientar el proceso de aprendizaje y brindar ayudas ajustadas a los estudiantes que lo requieren. Las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas promueven la autonomía de los estudiantes, la confianza en sí mismos y la confianza en el otro como un actor legítimo de regulación del conocimiento aprendido y como la persona que colabora en la construcción del aprendizaje en el aula, el docente en esta situación asume el rol de facilitador de las interacciones y las promueve en distintas direcciones, empoderando a los estudiantes para que ellos asuman la responsabilidad de su aprendizaje y participen de su construcción. A continuación, en la figura 5.2 se muestran los elementos que sostienen una práctica pedagógica efectiva, para la generación de interacciones multinivel.

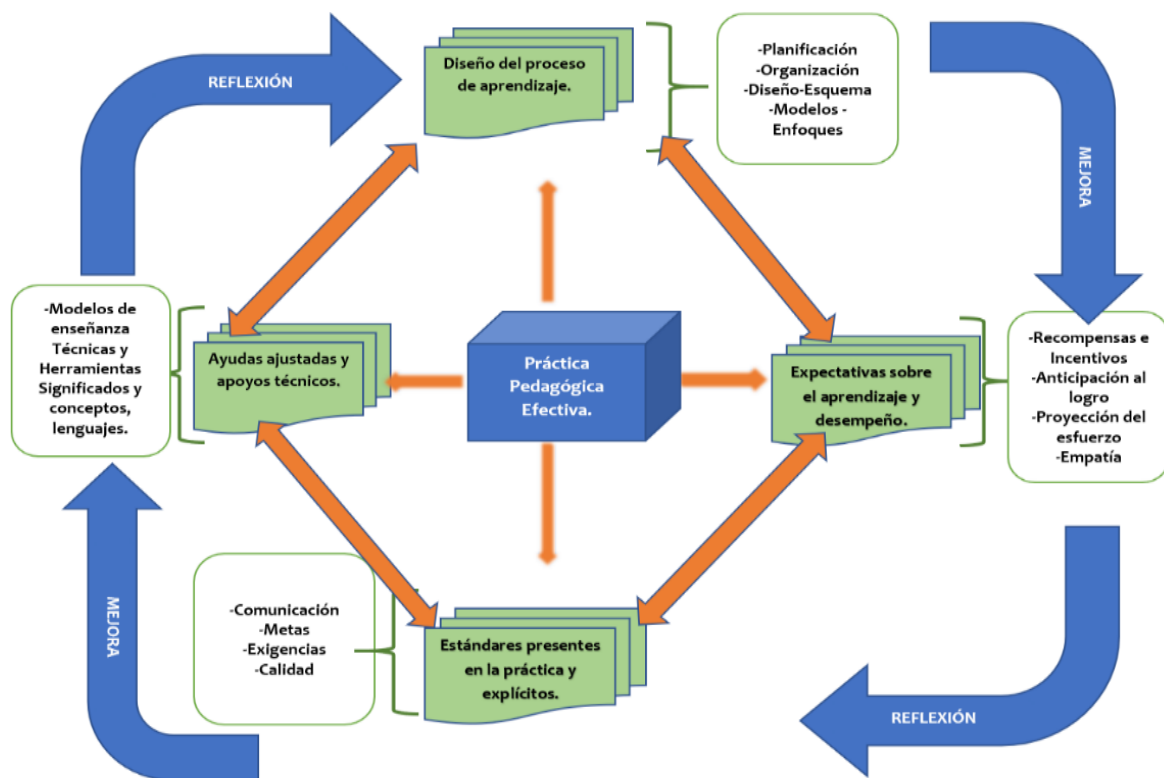


Figura 5.2: Diagrama de interacciones de una práctica pedagógica efectiva. Fuente: Elaboración propia.

Las prácticas pedagógicas efectivas sostienen su efectividad y orientación a la mejora por los procesos de reflexión, los cuales les permiten contar con la claridad del proceso de enseñanza aprendizaje y la respuesta de los estudiantes, ajustando y mejorando el proceso cuando se requiere. La base para interacciones de calidad está dada por la combinación virtuosa entre los elementos que sostiene este diagrama.

5.3. Instrumentos para observar las interacciones en el aula

Para observar la interacción en el aula ha sido necesario diseñar instrumentos que permitan focalizar la mirada en elementos específicos de análisis. Para Martínez, Godoy, Treviño, Varas y Fajardo (2018) la comprensión y descripción de lo que sucede al interior del aula es una tarea compleja que puede ser abordada desde distintos puntos de vista (refiriéndose a la aplicación de distintos instrumentos) para comprenderla a cabalidad. En el contexto chileno aparecen, durante la década del 90' pautas de observación del aula que facilitan la recogida de información. A continuación, se revisarán las dimensiones y comentarán algunas de ellas:

Cuadro 5.1.

Algunos instrumentos aplicados en estudios de observación de aula en escuelas chilenas.

AUTORES	DIMENSIONES QUE EVALÚAN LAS PAUTAS DE OBSERVACIÓN
Arancibia y Álvarez (1994).	Uso del tiempo, uso del refuerzo, estrategias instruccionales, manejo disciplinario, características del profesor.
Arancibia, Cox, Saragoni, Solís, Strasser, Bilbao et al., 1998, en Milicic (2008).	Infraestructura de la sala de clases, desarrollo de la clase, incluyendo el uso de refuerzo, uso del tiempo, manejo de grupo, características de los alumnos, características del profesor y estrategias instruccionales, relación profesor-alumno y percepción subjetiva del evaluador.
Seguel, Correa y de Amesti (1999).	Ambiente didáctico y manejo grupal; apoyo al desarrollo afectivo-social y apoyo al desarrollo cognitivo y verbal.
Denegri (2005).	Explicitación de los objetivos, evaluación de conocimientos previos, respuestas a preguntas, realización de preguntas que estimulan la reflexión, relación de contenidos, guía el trabajo de los alumnos, atención a las dificultades, retroalimentación del desempeño y uso de metodologías cooperativas, descripción de la actividad observada, del clima de aula y respuesta de los alumnos, chequeo de la metodología de enseñanza, de los recursos pedagógicos de apoyo y del tipo de evaluación.
Becerra et al. (2007)	Dimensión relaciones: relación profesor alumno, relación profesor- padres y comunidad y relación profesor-profesor.

AUTORES	DIMENSIONES QUE EVALÚAN LAS PAUTAS DE OBSERVACIÓN
Milicic, Rosas, Scharager, García, Godoy (2008).	Dimensión organización, dirección y estructura y dimensión crecimiento, que considera la motivación, estilo de trabajo docente y focos de malestar docente. Escala general: ritmo de la clase, control del curso por parte del profesor, participación espontánea de los alumnos; escala interaccional: reconocimiento explícito a un alumno en particular, reconocimiento explícito del grupo, percepción del vínculo profesor alumno; escala lúdica; uso de metáforas por parte del profesor, risa del profesor, uso de juegos por parte del profesor; escala no verbal: desplazamiento del profesor en la sala, a quien se dirige el profesor.
Programa ECBI U. de Chile (2015).	Ambiente del aula, organización de la clase, mediación de aprendizajes.
Docentemás (2018)	Producto Número 4 de la clase grabada. Ambiente de la clase para el aprendizaje, estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre de la clase) e interacción pedagógica.

Fuente: Adaptado de Milicic et al. (2008).

En Chile ha existido una evolución en el diseño de las pautas de observación y de los elementos que consideran; las primeras pautas abordaron mayoritariamente el clima en la sala de clases y por separado los comportamientos de estudiantes y docentes y sus características; ya en el trabajo de Denegri (2005) se observa el interés por reconocer la respuesta de los estudiantes y en el mismo año la evaluación de desempeño del Ministerio de Educación a través de la plataforma Docentemás se considera la interacción pedagógica como dimensiones de interés a observar en el aula.

En Becerra (2007) se aborda una dimensión “Relaciones” considerando profesores, padres, comunidad y en Milicic et al. (2008) se trabaja una escala interaccional considerando reconocimientos, percepciones y vínculos. En instrumentos internacionales, la Interacción se comenzó a observar debido a la influencia que tuvieron los estudios de Ned Flanders, quien desde los años 50’ observaba el aula con instrumentos que fue perfeccionando a medida que se aplicaron. Ya en los años 70’ aparecen las diez categorías que se presentan a continuación con otros instrumentos que merecen una mirada a sus indicadores, categorías o dimensiones.

Cuadro 5.2.

Instrumentos internacionales aplicados en estudios de observación de aula.

AUTORES	DIMENSIONES O CATEGORÍAS
Ned Flanders (1977)	Aceptando sentimientos de los estudiantes. Elogiando o animando. Validando ideas de los estudiantes. Haciendo preguntas. Estas son las categorías que se asocian con un estilo directo (frío) de enseñanza de la influencia del profesor, que son: Dando información de la opinión. Dando direcciones. Criticando. Dos categorías de los estudiantes se utilizan en el sistema: La respuesta del alumno al profesor. El alumno inició la plática.
LEI (Learning environment Inventory) Fraser, Anderson y Waldberg (1982).	Cohesión, diversidad, formalidad, velocidad, entorno material, fricción, dirección de objetivos, favoritismo, dificultad, apatía, democracia, camaradería, satisfacción, desorganización y competitividad.
Sistema de Categorías de Saunders, Morine - Dershimer y Hall (1990)	Observaciones del comportamiento del profesor (preguntas, direcciones, retroalimentación, comportamiento no verbal, invitación a la participación); inferir el pensamiento (del profesor y del alumno) claridad descriptiva (longitud de las notas de observación, especificidad, uso de términos técnicos y conciencia de la estructura de la lección)
Star. System for teaching and Learning. Ellet, Loup y Chauvin (1990)	Dimensiones: Preparación, planificación y evaluación, Dirección de clase y comportamientos, Entorno de aprendizaje, Incremento de aprendizaje.
CLEQ. Waldrip y Fisher (2000)	Equidad, colaboración, deferencia, competitividad, autoridad del docente, modelamiento, coherencia.
Mc Donald, Morrison y Katch (2004).	Tiempo empleado en distintas actividades que requieren lectura, escritura o ambas.
CLASS (Classroom Assessment Scoring System) Pianta, La Paro, Hamre (2008).	Apoyo emocional, organización de la sala y Apoyo pedagógico.

Fuente: Anguera (1999).

Un amplio impacto generó el estudio de Ned Flanders hacia los años 70' con las categorías de observación, entregando una base para posteriores investigaciones en el área. A diferencia de los estudios chilenos que no incorporaron el ámbito de las interacciones sino hasta los años 90' seguramente por el contexto histórico del país que comenzó a favorecer la mirada del aula de manera más cercana y personal. Estos

instrumentos abordan comportamientos, desde lo verbal y no verbal, dando la posibilidad al investigador de inferir pensamientos, tanto del profesor como de los estudiantes. Los instrumentos aplicados en escuelas chilenas consideran comportamientos observables, explícitos y concretos, de manera positiva algunos de ellos incorporan el ambiente del aula, mientras otros se orientan netamente a la gestión de aula y la respuesta de los estudiantes.

5.4 Síntesis del capítulo

- La interacción en el aula corresponde a representaciones en que distintos elementos del proceso de enseñanza aprendizaje se comunican entre sí, para ello se ha considerado el docente, los estudiantes y el conocimiento que se aprende, generándose distintas relaciones y direcciones entre ellos.
- La comunicación es el elemento esencial de toda interacción, siendo esta intencionada y diseñada previamente para optimizar procesos de aprendizaje en el aula. Asimismo, existen distintos niveles de interacción partiendo desde el gesto y el acto, hasta llegar a la interacción explícita.
- La figura del profesor representa una autoridad con significado para el estudiante, que impacta en el comportamiento, favoreciendo climas positivos en el caso de que esta interacción esté compuesta por gestos, actos y palabras positivas hacia el estudiantado.
- El estudiante interpreta los gestos del docente de acuerdo con las herramientas sociales y culturales que posee, atribuyendo valor específico a las situaciones o experiencias que vivencia en el aula, de manera que la atención a sus consultas, las respuestas que recibe y las ayudas, son dimensionadas de acuerdo con su propia cultura.
- Con el fin de enriquecer la interacción en el aula existe la necesidad de proveer de herramientas lingüísticas que permitan la adquisición de conceptos desde distintas

áreas del saber, desde niveles iniciales, de esta forma el estudiante podría acceder a una interacción fluida con otros y con el conocimiento que aprende.

- Para contar con una respuesta positiva del estudiante ante la interacción del docente se requiere que esta interacción contenga códigos y símbolos que el estudiante interprete positivamente y le asigne significado, que adquieran valor para él, de esta manera se entiende que no cualquier tipo de interacción ejerce influencia sobre el estudiante, sino sólo aquella que se encuentra diseñada para el contexto en que vive y las experiencias que se encuentran enmarcadas en sus valores.

- La interacción con el conocimiento debe aumentar los niveles de complejidad y profundidad a medida que se avanza en el currículum y los docentes proveer a los estudiantes de herramientas cognitivas y comunicacionales para alcanzar esos niveles de profundidad. Lo anterior implica monitoreo y refuerzo constante en un trabajo curricular sistematizado.

- Los instrumentos para observar el aula han atravesado en Chile por distintas fases, hacia los años 90' se encontraban orientados a la didáctica del docente, hacia finales de los noventa, estaban orientados al manejo de grupo y el clima de aula, posteriormente la mirada se hizo integral, considerando distintos aspectos del aula, la didáctica, el ambiente, entre otros. Actualmente, se observa el ambiente de la clase, la estructura en momentos (inicio, desarrollo y cierre) y la interacción pedagógica.

- Las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas se diferencian de interacciones en otros tipos de prácticas pedagógicas, puesto que se encuentran diseñadas desde distintos aspectos y la precisión y exhaustividad son su característica principal. Corresponde a un esquema previo en un entramado de conceptos que facilitan la implementación didáctica en el aula y la minimización de errores de parte del docente, por tanto, este diseño cuenta con criterios de coherencia, orden lógico en una secuencia didáctica clara, relevante y pertinente.

- Entre los aspectos a analizar en una interacción en prácticas pedagógicas efectivas se encuentran las expectativas y la dirección en que se orientan estas expectativas, hacia la persona del estudiante, sus productos, desempeños u otras. Los lenguajes utilizados dependerán del tipo de relaciones que se establecen en el aula, y de la interacción positiva que tenga el docente con sus estudiantes.
- Otra característica propia de las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas es el estándar en que se encuentra planteada la clase y los desafíos académicos que los estudiantes deben atravesar, para ello la comunicación de las metas y lo que el estudiante debe hacer, cómo debe hacerlo y para qué se encuentra desarrollado con mayor rigurosidad en este tipo de prácticas.
- En las prácticas pedagógicas efectivas los tiempos de intervención del docente son menores en comparación con las interacciones entre los estudiantes y entre el estudiante y el conocimiento, la figura del docente interviene modelando y orientando el proceso de aprendizaje.
- En las prácticas pedagógicas efectivas la interacción pasa por procesos de mejora gracias a la práctica reflexiva de estos docentes que comprenden la importancia de la interacción para la mejora constante de los aprendizajes, por ello alcanzan una lógica circular constante.
- Finalmente, la interacción en estas prácticas pedagógicas efectivas, promueven la autonomía de los estudiantes, la confianza en sí mismos y la confianza en el otro como un actor legítimo de regulación del conocimiento aprendido. Asimismo, estas prácticas se sostienen gracias a procesos reflexivos constantes que facilitan su mejora en el tiempo.

BLOQUE C
MARCO APLICADO

6. METODOLOGÍA

Una de las fases cruciales de este trabajo ha sido la definición metodológica. La metodología se convierte en una columna estratégica intrínsecamente unida al problema de investigación, por lo mismo, asumir un paradigma nos permitirá tomar decisiones que determinen el esquema general de la investigación y enfocar de manera más apropiada el trabajo de campo y su posterior análisis para alcanzar comprensión de los procesos que se estudiarán (Postic, 1997).

Para Guba y Lincoln (2000) es necesario asumir un **paradigma** para abordar cuestiones básicas como la naturaleza del objeto de conocimiento, la naturaleza entre el que conoce (investigador) y lo conocido y finalmente, la manera en que el investigador debe proceder para apropiarse de la realidad cognoscible.

Por lo anterior, podemos señalar que el paradigma que subyace en este trabajo de investigación corresponde a un paradigma interpretativo-simbólico. La finalidad de este paradigma es la interpretación y comprensión de la realidad de manera holística e integral donde la naturaleza de la realidad es dinámica, se construye socialmente y, por lo tanto, interpreta los significados compartidos entre las personas que viven un contexto común (Sandín, 2003). Las percepciones, acciones o intenciones forman parte de su ámbito de estudio. Además, la experiencia humana está influida por la interpretación que las personas hacen de su posición en interacción con el mundo social (Forner y Latorre, 1996).

Entre las bondades del paradigma interpretativo - simbólico se encuentra un enfoque holístico y comprensivo; el investigador asume una realidad que cambia y está orientada a la comprensión del comportamiento humano desde su contexto y procesos. El énfasis en este paradigma está en la descripción para la comprensión e interpretación, por lo que el fenómeno social en estudio alcanza significado para sus participantes y para la investigación realizada. Entre las desventajas que presenta encontramos resultados no generalizables, por lo tanto, pertenecen sólo al o los

casos en estudio y, además, es subjetivo, ya que la realidad será conocida desde la perspectiva del investigador.

Este paradigma se asume con el fin de tomar decisiones, tanto desde las perspectivas epistemológicas como teóricas, los métodos, técnicas y procedimientos. Un paradigma es una visión del mundo compartida que representa la creencias y valores en una disciplina y eso guía la forma cómo se resuelven los problemas. Por ello se desprende que lo ontológico, epistemológico y metodológico, las cuales constituyen dimensiones que nos permitirán abordar y dar respuesta a las preguntas y objetivos de la investigación. Continuando con estas dimensiones, la ontológica, corresponde a situaciones de aula, gestos, acciones, símbolos y significados compartidos de esta cultura en particular, que son estudiados, tanto en el aula como en la escuela, en sus distintas interacciones (Mead, 1973).

La dimensión epistemológica nos llevará a la forma en que se conocerá esta realidad educativa y cómo se comunicará el conocimiento que surja del proceso, esto implica la manera en que el investigador usará los métodos (de manera subjetiva, objetiva o ambas). Finalmente, la dimensión metodológica corresponde a la manera en que se interpretará la realidad estudiada, lo que lleva a determinar una estrategia metodológica para responder a esta dimensión. En este caso en particular, el objeto de estudio aborda las interacciones al interior del aula. Por lo tanto, este estudio necesita una descripción detallada para una ampliación de la comprensión por sobre la generalización (McMillan y Shumacher, 2005).

A partir de lo anterior nos enmarcaremos en una **metodología cualitativa**, responderemos cómo es la realidad que esperamos estudiar, cómo podemos interpretar esta realidad, y finalmente, cómo respondemos a las interrogantes planteadas al inicio de la investigación. La metodología cualitativa ofrece también amplias posibilidades de describir y analizar procesos, lo que facilitará un abordaje del aula y la descripción de las situaciones educativas particulares a cada centro.

La realidad está construida por las personas involucradas en la situación que se estudia, estimando que cada persona percibe la realidad y sus versiones presentan similitudes, gracias a sus vínculos y experiencias que se desarrollan en el mismo contexto. Los enfoques de corte cualitativo se orientan a la comprensión de la realidad social desde la lógica y el sentir de sus protagonistas, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna. (Sandoval, 2002, p.32).

Lo anterior podría conllevar algunos riesgos, por lo que sería necesario tomar decisiones que aumenten la fiabilidad del estudio. Por una parte, es posible considerar técnicas que se complementen y varios investigadores que observen los fenómenos y situaciones al mismo tiempo y bajo las mismas condiciones, esto permitirá que los datos que se presenten y sus resultados alcancen la validez necesaria que cautele la calidad de la investigación cualitativa (Flick, 2015). Para Crotty (1998) existen elementos que estructuran la postura metodológica, basándose en cuatro preguntas básicas:

- ¿Qué epistemología informa esta perspectiva teórica?
- ¿Qué perspectiva teórica subyace a la metodología en cuestión?
- ¿Qué metodología rige nuestra elección y uso de métodos?
- ¿Qué métodos proponemos usar? (p.2)

Pasaremos a responder las preguntas para la definición de cada uno de los elementos: (epistemología, perspectiva teórica, metodología, métodos). En cuanto a la **epistemología**, este trabajo de investigación considera que la construcción social conforma la realidad que viven los sujetos, en ambientes o entornos específicos. Basándonos en Berger y Luckmann (2003) cada realidad aparece como una zona delimitada de significado, circunscrita a modos de experiencia, siendo estudiadas como el resultado de la interacción entre sujetos.

Epistemológicamente entonces nos situaremos desde el construccionismo social. Esta teoría del conocimiento integrada en la perspectiva teórica y, por lo tanto, en la metodología, nos permitirá observar la realidad en el aula considerando que son los

sujetos que pertenecen a esa realidad quienes la han conformado como base para su interacción social. (Crotty, 1998).

En coherencia con el paradigma que se adscribe esta investigación la perspectiva teórica corresponderá a la corriente basada en el interaccionismo simbólico. Blumer (1982) considera que el interaccionismo simbólico, además de ser un enfoque realista del estudio científico del comportamiento y la vida de los grupos humanos, es un proceso que forma el comportamiento, considera por cierto que la vida de las personas constituye un proceso de formación y no un simple ámbito de expresión de factores preexistentes.

De acuerdo con lo anterior, como un estudio descriptivo de las interacciones, comprender tanto los patrones de interacción social como la construcción de significados compartidos, además de los procesos de convivencia social y de todos estos elementos conformados en un ambiente pedagógico que caracterizan cada caso, nos orienta a asumir el interaccionismo simbólico como una perspectiva teórica que describe desde un enfoque dinámico la forma en que las personas interactúan. (Angrosino, 2012).

Conforme al interaccionismo simbólico, lo que los hombres dicen y hacen es el resultado de su interpretación del mundo social que depende del proceso de aprendizaje que han llevado a cabo. En cuanto a las tesis asociadas al interaccionismo simbólico encontramos lo siguiente, según Ruiz Olabuénaga (2012):

- a) La fuente de todo dato lo constituyen las interacciones humanas.
- b) La manera en cómo los individuos definen la situación, determina la naturaleza de sus actos y de la situación misma.

En este último punto conviene tener en cuenta que la realidad grupal se configura como un entramado de significados compartidos mediante los cuales los individuos interpretan su realidad y actúan sobre ella. Esta capacidad simbólica es dinámica, por

lo tanto, los grupos elaboran nuevos significados y crean nuevas realidades individuales y colectivas. (Sánchez, 2014).

Asimismo, los entornos escolares son entornos sociales, en los que las personas que forman parte de ellos comunican signos y símbolos de la cultura que comparten. La forma en que los sujetos socializan esta cultura les permite comprender su realidad, asignando una interpretación particular de sus vivencias y activando o motivándose para actuar y desenvolverse en su cultura.

El lenguaje se convierte en un símbolo y en una herramienta en que los sujetos comparten estos significados, por lo mismo y por la particularidad y riqueza que cada ambiente posee, es que interesa en este tipo de estudios, la validez interna de los procesos de investigación, más que la validez externa o fiabilidad ecológica, (Ruiz Olabuénaga, 2012).

Al mismo tiempo que el interaccionismo simbólico se presenta como una teoría es presentada por Blumer (1982) como una metodología. Por lo anterior, la postura metodológica del interaccionismo simbólico corresponde a la de un examen directo del mundo empírico social. En esta metodología, la descripción y análisis son procedimientos esenciales.

Al estar enfocado este trabajo en un paradigma interpretativo- simbólico y por la naturaleza del objeto de conocimiento que corresponde al aula y a sus procesos, situaciones y experiencias vividas por estudiantes y docentes, procede incorporar de manera complementaria el método etnográfico, ya que será necesario describir situaciones con el mayor detalle y precisión posible.

Según (Angrosino, 2012) La etnografía como método permite describir a un grupo humano distinguiendo patrones en aspectos de la vida cotidiana y del comportamiento y difiere de otras maneras de hacer investigación en ciencia social dado que se trata de un método de campo, llevándose a cabo en el entorno en que se producen las situaciones. Es un método personalizado y trabaja observando a las

personas cara a cara. En este método el trabajo es de mediano a largo plazo, dialógico, integral y multifactorial, debiendo utilizar dos o más técnicas de recogida de datos para triangular una conclusión y para conocer y comprender a cabalidad un fenómeno. Según Bisquerra (2016) el método etnográfico sería el más conocido y utilizado para abordar el campo educativo y en especial para analizar la práctica docente (p.287).

De acuerdo con el enfoque de Goetz y Le Comte (1988) la etnografía educativa se refiere a un proceso heurístico, a un modo de investigar el comportamiento humano, por lo que, de acuerdo con esta investigación, este comportamiento es situado a escenarios educativos como aulas de clase, sala de profesores, patios y espacios comunes y a cualquier espacio o entorno que permita la observación de los comportamientos que sean posible de investigar y describir entre los miembros de la comunidad educativa y que aporten a los objetivos y preguntas de investigación planteadas.

Otras características señaladas por Goetz y Le Comte (1988) corresponden a que el objeto de la etnografía educativa es aportar datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en estos escenarios educativos, habitualmente estos datos corresponden a procesos educativos tal como suceden. El trabajo que se desprende en estos datos es una consideración contextual para su descripción, explicación y análisis. Algunos de estos estudios se caracterizan por ser realizados en escenarios pequeños, homogéneos y geográficamente limitados. (Goetz y Hansen, 1974).

Los resultados de este método -el etnográfico- pueden ser ordenados y reducidos en cuadros, tablas, gráficos, diagramas o figuras; sin embargo, el informe final adopta una forma descriptiva narrativa, siendo un relato extenso que describe, explica o analiza los aspectos que interesaba investigar y que involucra al lector en las experiencias o situaciones que fueron observadas en la realidad.

En cuanto a la forma en que se narran las historias o sucesos a partir de este método, Angrosino (2012) describe tres: la primera corresponde a una manera realista y objetiva donde se han descrito las situaciones por un investigador emocionalmente neutral, aunque haya sido partícipe de los hechos, una segunda relatada de manera confesional donde el etnógrafo se convierte en protagonista de las situaciones descritas y finalmente, la tercera, presentada de un modo impresionista donde se incorporan técnicas literarias para la descripción de los hechos o situaciones. En cuanto a los puntos que incluye el informe etnográfico se debe considerar lo siguiente:

- Debe cumplir con una introducción, donde el investigador explique el valor de lo analizado.
- Una presentación del escenario observado, el entorno de investigación y la manera en que se han recogido los datos, lo que se llama descripción densa, presentando los detalles, el contexto y los matices que rodean los aspectos centrales a describir.
- En tercer lugar, se encuentra un análisis en que se detallan descriptivamente los patrones encontrados.
- Por último, una conclusión en que se resumen los puntos principales y se proponen las contribuciones de este estudio al cuerpo general de conocimientos.

Finalmente, las técnicas y procedimientos que corresponden al método etnográfico serían la observación participante, entrevistas y el análisis de contenido y documental estas completan las técnicas seleccionadas de acuerdo con el paradigma y el tipo de investigación. Un resumen de las técnicas seleccionadas y los instrumentos que facilitan la observación se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro 6.1.

Resumen del diseño metodológico.

PARADIGMA: Interpretativo Simbólico		
PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA: Construccinismo Social		
PERSPECTIVA TEÓRICA: Interaccionismo Simbólico		
METODOLOGÍA	TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS	INSTRUMENTOS
INTERACCIONISMO SIMBÓLICO	Observación Participante	Pauta de Observación Notas de Campo
MÉTODO ETNOGRÁFICO: ETNOGRAFÍA EDUCATIVA	Entrevistas	Guion de entrevistas
	Análisis de Contenido y Documental	Fichas, Listas de Cotejo y Cuadros comparativos

Fuente: Elaboración propia.

Mayor detalle de las técnicas utilizadas se pueden revisar en el punto 6.3.

6.1. Fases de la investigación

Se han definido cuatro fases de investigación; en la primera se ha definido el plan de investigación y el marco metodológico, en la segunda se preparan los instrumentos que servirán para abordar el campo, en la tercera fase se hace ingreso al campo de estudio llevando a cabo las observaciones de clases y las entrevistas y en la cuarta fase se ordenan y analizan los resultados, junto con ordenar las conclusiones, limitaciones y proyecciones del estudio.

La primera fase constituye el período previo al trabajo de campo, podemos dividirlo en dos momentos:

- a) Redacción del plan de investigación: objetivos, preguntas, contexto, lugar y tiempos. Se definen los criterios del o los grupos a estudiar; en este caso, de las comunidades educativas que serán seleccionadas.
- b) Definición del marco teórico, epistemológico y metodológico que guiarán la investigación.

En la segunda fase, el investigador se plantea la forma en que ingresará al campo y preparará los instrumentos que necesita para abordar la investigación y sus procesos.

Esta fase considera nuevamente la revisión documental y se revisa el contexto, la selección de informantes y participantes de la investigación. Al mismo tiempo, se seleccionan las estrategias de recogida de información y los tipos de registro para su posterior almacenamiento, quedan, por lo tanto, diseñados los instrumentos. En esta fase hemos solicitado los permisos a los sostenedores para el ingreso a los establecimientos que serán objeto de investigación, por lo que junto con los instrumentos se han elaborado además los consentimientos informados, tanto de apoderados como de docentes.

Aguirre (1997) señala que en esta fase la preparación física y mental, es importante tratándose de la utilización de la observación participante, como técnica central de investigación, puesto que exige de parte del investigador una mirada completa del objeto a observar.

En la fase tercera de ingreso al campo de estudio se llevarán a cabo las siguientes acciones:

- Entrevistas con equipos directivos.
- Entrevistas con docentes.
- Observación de los docentes en sus aulas de clases.
- Entrevistas con el grupo de los docentes que conforman el ciclo observado.

Esta fase comprende la recogida de información. Las clases observadas serán filmadas previo consentimiento de docentes y también de padres y apoderados, por lo que se les enviará una carta señalando los objetivos de la investigación y su importancia, la cual regresará firmada al colegio. El objetivo de este consentimiento informado es mantener transparencia del proceso investigativo, llevado a cabo en el establecimiento y en particular en el aula.

Con anterioridad, el director/a ha firmado autorización para realizar este proceso en el establecimiento y se han consensado los tiempos de trabajo y requerimientos para llevar a cabo la investigación. Sólo en un caso el ingreso al establecimiento deberá ser autorizado por el sostenedor, en representación del alcalde, por ser un colegio de dependencia municipal.

En la **cuarta y última fase** se ordenan, analizan y discuten los resultados de la investigación. Esta última fase tiene dos objetivos, por una parte, validar la información recogida en el aula y la escuela y por otra, elaborar las conclusiones, limitaciones y proyecciones de la investigación.

6.2. Población y muestra

La población se encuentra compuesta por docentes y docentes directivos que se desempeñan en colegios de la ciudad de Arica, décimo quinta región de Chile. Los docentes observados en aula, en total nueve, tres de cada colegio, son maestros que poseen el título de profesor de enseñanza general básica, que imparten clases en los niveles, de primer a octavo año, en distintas disciplinas.

Se ha decidido trabajar con tres establecimientos que son los que corresponden a la muestra: un establecimiento municipalizado, un colegio particular subvencionado sin copago y un colegio particular subvencionado con copago de la ciudad de Arica, Chile. El criterio para la selección de los establecimientos ha sido considerar el tipo de dependencia y administración, además se ha decidido elegir los establecimientos de acuerdo con el acceso que se tiene a ellos, es decir, a las posibilidades de ingreso a la institución, a observar el aula y el ambiente en el que se desarrollan prácticas pedagógicas efectivas y especialmente, la apertura de los establecimientos para contar con tiempos y espacios necesarios para el trabajo de investigación.

En cuanto a su dependencia, se trata del tipo de administrador: particular, subvencionado por el Estado, particular subvencionado con copago familiar y municipalizado (público) cada uno de estos, según los resultados obtenidos en las

evaluaciones externas se organizan en “similares” término que utiliza el Ministerio de Educación, considerando los resultados académicos (evaluaciones estandarizadas en Matemática, Lenguaje, Historia y Ciencias) y de otros indicadores de calidad (OIC) que corresponden a: autoestima y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable. Estos indicadores de calidad se miden en una escala de 0 a 100.

Cuadro 6.2.

Selección de establecimientos que conforman la muestra.

MUESTRA	FORMA DE SELECCIÓN	CANTIDAD
Establecimientos	Selección de acuerdo con el acceso y apertura de la institución para participar de la investigación	Tres establecimientos; Uno municipal; uno particular subvencionado con copago, un establecimiento particular subvencionado sin copago (gratuito)

Fuente: Elaboración propia.

Los tres centros educativos pertenecen a una región y comuna, los tres serán observados en los mismos ciclos y los tres centros mantienen un alto porcentaje de profesores egresados de la única universidad de la región. Se priorizarán los establecimientos que faciliten el ingreso a las aulas para desarrollar el trabajo de investigación, previa autorización escrita. Además de considerar los tiempos en la planificación académica del establecimiento y la presencia de la investigadora para socializar con los docentes los hallazgos de la investigación.

Los docentes que participan de la investigación serán seleccionados a partir de un proceso previo en que los directivos en conjunto con la investigadora levantarán los criterios que permiten seleccionar prácticas pedagógicas efectivas. Según Goetz y Le Compte (1988) a este tipo de selección le llama selección por criterios.

De este proceso se han seleccionado tres (03) docentes de cada colegio, que cumplan con los criterios establecidos para ser observados en el aula. Para esta selección se ha seguido el siguiente protocolo:

1. Se solicita al equipo directivo definir lo que entienden de una práctica pedagógica efectiva en su establecimiento, de manera contextualizada a su realidad.
2. De acuerdo con la definición y las características que han mencionado se solicita al equipo directivo, expliciten los criterios que consideran para la determinación de una práctica pedagógica efectiva en su establecimiento.
3. Se procede a solicitar al equipo directivo que de acuerdo con los criterios que se han señalado sean definidos los docentes que formarán parte de la investigación y observación de sus clases y de entrevistas.

Este número de docentes nos permitirá identificar diferencias y características similares asociadas a las cualidades que son consideradas en las prácticas pedagógicas efectivas y en sus interacciones en el aula en todas sus modalidades, de esta manera contaremos con información para desarrollar análisis y someterlo a su validación a través de expertos en el área de pedagogía y educación.

Los docentes observados en el aula participan de dos entrevistas (individuales) con la investigadora; una entrevista realizada de forma previa a la observación de clases en la que se les solicita autorización para difundir los hallazgos derivados de la observación y grabación de sus clases y una entrevista individual posterior a la observación de su clase en la que se socializa lo observado. Posteriormente, estos docentes participan de la entrevista grupal con todos los docentes que pertenecen al ciclo formativo (Ver anexo 5: Carta de Consentimiento del Docente).

Cuadro 6.3.

Características de la muestra de docentes observados en aula.

DOCENTES OBSERVADOS EN AULA	
FORMA DE SELECCIÓN	Selección por criterios. Proceso previo a la observación de clases, en que los equipos directivos en conjunto con la investigadora levantan los criterios para la selección de los docentes observados en aula.
CANTIDAD PARTICIPANTES	DE 3 docentes de cada establecimiento (09 en total)
CANTIDAD ENTREVISTAS.	DE Dos, una entrevista para solicitar participación en la investigación; la segunda para retroalimentar al docente luego de la observación de su clase.

DOCENTES OBSERVADOS EN AULA	
MODALIDAD DE LA ENTREVISTA	Presencial, individual.
OBJETIVO DE LA ENTREVISTA	Retroalimentar al docente de lo observado en su clase y rescatar información específica en torno a lo observado en la práctica pedagógica y en las interacciones en el aula.
FINALIDAD	De investigación y orientación.
TIPO ESTRUCTURA	Semiestructurada
CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS	PRIMERA ENTREVISTA: Presentación de los objetivos de la entrevista, aprobación para la grabación de la entrevista, confirmación de acuerdo de confidencialidad. Se firman autorizaciones. SEGUNDA ENTREVISTA: Retroalimentación que entrega el resultado de los puntos de la pauta de observación. Revisión de aspectos encontrados, análisis de situaciones, preguntas de indagación de aspectos que requieren explicación. Reflexiones y agradecimientos.
DIRECTIVIDAD	Dirigida.
ESPACIOS	Sala de profesores.
TIEMPO	Variable; la primera entrevista toma 30 minutos aproximadamente y la entrevista que se orienta a la retroalimentación toma entre 45 minutos a una hora.

Fuente: Elaboración propia.

Los informantes clave corresponden a participantes directos o indirectos a la investigación que proporcionan información para la comprensión de los sucesos, fenómenos o aspectos que son estudiados en la investigación y que gracias a sus aportes es posible ofrecer elementos que faciliten una mejor comprensión de lo analizado. En esta investigación son informantes clave los equipos directivos y los equipos de docentes que pertenecen al ciclo observado.

El equipo directivo o de gestión de cada colegio es clave como informante en este proceso investigativo; las reuniones con estos equipos permitirán definir los criterios para la selección de prácticas pedagógicas efectivas en cada colegio y posteriormente, participarán de la socialización de los hallazgos.

La cantidad de profesionales que conforman estos equipos es variable, va entre cinco a diez integrantes y está compuestos por el director/a, Jefe Unidad Técnica Pedagógica, Enseñanza Básica y Enseñanza Media, Orientador, Inspector y Encargado de Convivencia; en algunos colegios existe un delegado que representa al equipo docente.

Cuadro 6.4.

Características de la muestra de equipos directivos.

EQUIPO DIRECTIVO	DESCRIPCIÓN
FORMA DE SELECCIÓN	Sin selección. Corresponde al equipo directivo con que cuenta el establecimiento.
CANTIDAD DE PARTICIPANTES	Un equipo de cada establecimiento. Número variable, entre 5 a 10 directivos.
CANTIDAD DE ENTREVISTAS.	Una reunión, para la definición de los criterios de selección de las prácticas pedagógicas efectivas y la selección de los docentes que responden a esos criterios.
MODALIDAD DE LA ENTREVISTA	Presencial.
OBJETIVO DE LA ENTREVISTA	Definir las prácticas pedagógicas efectivas en el establecimiento, sus características y los criterios para su selección.
FINALIDAD	Determinar tres prácticas pedagógicas efectivas por establecimiento.
TIPO ESTRUCTURA	Semiestructurada.
CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS	Presentación de los objetivos de la entrevista, aprobación para la grabación de la entrevista, confirmación de acuerdo de confidencialidad.
DIRECTIVIDAD	Dirigida.
ESPACIOS	Sala de reuniones.
TIEMPO	De 45 minutos a una hora.

Fuente: Elaboración propia.

El equipo docente del colegio está conformado por el profesorado del ciclo observado. En cuanto a las experticias de este equipo, mayoritariamente son docentes de enseñanza general básica, que se dedican a una o más especialidades, salvo los docentes que enseñan en los niveles de quinto a octavo año de la enseñanza básica cuentan, en algunos casos, con especialidad.

Este equipo formará parte de entrevistas grupales en las que conocerán las estrategias de interacción utilizadas por las prácticas pedagógicas observadas en el establecimiento. Para esta entrevista grupal se han considerado dos horas cronológicas, pudiendo extenderse en caso de ser necesario. El cuadro 6.5 nos muestra algunos aspectos considerados tanto para la selección de este equipo y también para la entrevista grupal a realizar con ellos.

Cuadro 6.5.

Características de la muestra de docentes del ciclo observado.

DOCENTES QUE PERTENECEN AL CICLO OBSERVADO	
FORMA DE SELECCIÓN	Sin proceso de selección, corresponde al 100% de los docentes que forman parte del ciclo observado.
CANTIDAD DE PARTICIPANTES	Número variable, dependiendo del colegio y la cantidad de docentes que se desempeñen en el ciclo observado.
CANTIDAD DE ENTREVISTAS.	Una a dos entrevistas por colegio, en que se socializarán los resultados de la observación en el aula.
MODALIDAD DE LA ENTREVISTA	Presencial - Grupal.
OBJETIVO DE LA ENTREVISTA	Rescatar información específica en torno a lo observado en la práctica pedagógica y en las interacciones en el aula, además del ambiente pedagógico desde una mirada grupal.
FINALIDAD	De investigación y orientación.
TIPO ESTRUCTURA	Estructurada
CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS	Presentación de los objetivos de la entrevista grupal, aprobación para la grabación de la entrevista, confirmación de acuerdo de confidencialidad. Definición del concepto de prácticas pedagógicas efectivas por los docentes. Revisión de aspectos encontrados en la observación: interacciones en el aula de prácticas pedagógicas efectivas; ambiente, tanto del aula como institucional que favorece las interacciones en el aula y las prácticas pedagógicas efectivas. Preguntas asociadas, análisis de situaciones, reflexiones y agradecimientos.
DIRECTIVIDAD	Dirigida
ESPACIOS	Sala de profesores
TIEMPO	Dos horas cronológicas

Fuente: Elaboración propia.

6.3. Técnicas de recogida de información

En este apartado se describe teóricamente cada una de las técnicas utilizadas durante el proceso de trabajo de campo, posteriormente, en el siguiente apartado, se presenta el diseño de los instrumentos que conciernen a cada técnica.

6.3.1. Observación participante

Esta técnica surge del área de la antropología, siendo los trabajos de Malinowski, Mead, Boas y Radcliffe-Brown los que demostraron la metodología a partir de sus procedimientos de observación y de los productos obtenidos durante sus procesos investigativos.

En cuanto a los inicios del concepto de observador participante; el primer investigador en acuñar el término “observador participante” fue Malinowski, quien hacia 1922 publicaba su libro “Los argonautas del pacífico oriental”. A partir de este trabajo se sientan las bases metodológicas de la observación participante, que en ese momento se caracterizaba porque el investigador se insertaba completamente en la cultura observada.

Con el tiempo y a medida que esta técnica se fue aplicando, se modificaron algunos aspectos incidiendo en las variaciones y surgiendo distintas modalidades, de la misma forma, también se hicieron notar entre los científicos sociales las preocupaciones que fueron surgiendo por el aumento en el involucramiento con la cultura observada, al punto de cuestionarse el hecho de revelar algunos hallazgos que formaban parte de los procesos de investigación.

Para Miller (1952), el observador participante se involucra con los sujetos observados, estableciendo relaciones que pueden afectar la observación y la investigación en sí, por lo que se hace necesario mantener la distancia que procuren objetividad. Para explicar esta preocupación Kawulich (2006) aporta reflexiones que nos permiten comprender la preocupación de Miller, indicando que el que observa y participa pierde total objetividad para registrar fielmente los datos. Considérense también aspectos éticos de quien observa un grupo determinado y las circunstancias que rodean la observación, puesto que existirán informaciones que el investigador deberá someter a su juicio y decidir si las revela y si formarán parte de los textos que conformen los resultados de su investigación.

Según Angrosino (2012) la observación es el acto de percibir las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador. Mientras que para Fabregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016), esta técnica fomenta la observación y el diálogo con el fin de conocer de manera cercana las actividades que realizan las personas observadas y sus interpretaciones de lo que viven y hacen. Mientras que para McMillan y Schumacher

(2005) la observación participante, es la técnica interactiva de participar hasta cierto punto en las situaciones que ocurren, para Latorre (2015) es clave el involucramiento del investigador en el proceso y la comprensión del fenómeno que se estudia.

Por otra parte, Denzin (1989 citado en Flick, 2007) señala que la observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de contenido, la entrevista, la participación directa y la observación, y la introspección, agregando además un componente reflexivo del investigador. De esta forma la observación será clave para la descripción y análisis de los procesos de aula, permitirá identificar las interacciones que se desarrollan entre los protagonistas del proceso de enseñanza aprendizaje, además de la descripción del ambiente en que se suceden las situaciones y hechos observados.

La consideración de otras técnicas que colaboran en el proceso de recopilación de información es un aspecto interesante en esta definición, puesto que la considera como parte de esta, no como técnicas separadas que se contrastan al final del proceso a modo de triangulación. Además, incorpora un elemento interesante, ya que al abordar acontecimientos sociales se generaría un proceso de reflexión del investigador- observador, difícil de evitar.

Esta técnica no sólo estaría ofreciendo información a través de la observación, sino que, además, permitiría al investigador contar con datos posibles de ser ampliados con otras técnicas que complementen el proceso de recolección de información. A propósito, podemos agregar que observar, como un método para el estudio de procesos o situaciones sociales, requerirá no solo de los sentidos del investigador, sino también de la intención de observar aspectos previamente definidos y dirigidos por los objetivos de la investigación. Al observar tendremos que tomar la decisión del lugar y el momento en que se realizará el estudio, además de otros aspectos logísticos para la inserción del investigador en el campo.

En esta línea sería coherente pensar que para obtener mejores resultados del proceso y para observar técnicamente, es necesario contar con un aprendizaje previo, un

entrenamiento, además de decisiones estratégicas que ordenen el proceso de observación y registro. Al respecto nos encontramos con autores como Creswell (2005), Fabregues et al. (2016) y Ruiz Olabuénaga (2012) que apuntan pasos necesarios, involucrados en este proceso.

En el cuadro 6.6 se muestran comparativamente los pasos que han considerado estos autores. Cabe mencionar que Fabregues et al. (2016), citando a Creswell y basándose en él, agrega algunos pasos en esta fase. De la misma forma es preciso mencionar que Creswell (2005) insiste en que el investigador, al observar, debe cuidar de la sensibilidad de los sujetos que observa, por ello, indica que se requieren manejar impresiones y percepciones y transitar desde una observación de menor intromisión, hacia una observación con mayor participación.

Cuadro 6.6.

Fases de observación.

Fabregues et al. (2016) (basado en Creswell 2005)	Creswell (2005)	Ruiz Olabuénaga (2012)
Selección del lugar de observación y permisos para su acceso.	Seleccionar un sitio para la observación.	La selección del emplazamiento (muestreo de la situación, evento...) que puede estar guiada por el interés teórico, por la capacidad de suministrar información, por la facilidad inicial de acceso, o por simple designación (como cuando alguien recibe un encargo expreso de investigación).
Entrada inicial en el lugar de observación. Tomar notas del entorno.	En el sitio, identificar a quien o que observar, cuándo y por cuanto tiempo.	La captación de benevolencia que comprende desde la identificación personal, la búsqueda de alianzas, la definición concreta de papel a desarrollar, etc.
Selección de las personas y de los fenómenos a observar, así como del momento y del tiempo de observación.	Determinar inicialmente el rol como observador.	
Determinación del rol adoptado como observador (participante-no participante, otro)	Diseñar un protocolo de observación como un método para guardar notas sobre la experiencia.	La intensidad y profundidad de las observaciones que van ganando en contenido, en su carácter incisivo, en su riqueza de dimensiones, en su rigor de

Fabregues et al. (2016) (basado en Creswell 2005)	Creswell (2005)	Ruiz Olabuénaga (2012)
Realización de múltiples observaciones continuadas con el fin de tener el mejor conocimiento del lugar de observación y de los individuos.	Guardar elementos como retratos del informante, el aspecto físico, eventos particulares y actividades y tus propias reacciones.	contraste, en su amplitud teórica.
Diseño de recursos para la grabación de notas durante la observación.	Durante la observación, al principio si eres forastero, ser pasivo y amigable, y comenzar con objetivos limitados en las primeras sesiones de observación.	La familiaridad con los informantes y los protagonistas de la situación, fenómeno o evento observado que debe mantener un equilibrio dinámico entre el proceso de indigenización y el de la marginalidad excesiva.
Consideración de la información que será grabada durante la observación.		
Grabación de notas de tipo descriptivo y reflexivo.		
Adopción de una posición de visibilidad, pero también de pasividad y respeto hacia los participantes y el lugar de observación.	Después de la observación, suavemente retirarse del sitio, agradeciendo la información de los participantes y de su accesibilidad al estudio.	La búsqueda de observaciones específicas para control, profundización o corrección de la información hasta ese momento observada y registrada.
Retirada lenta del lugar de observación. Agradecimiento de los participantes en la colaboración e informantes del uso de los datos.		

Fuente: Elaboración propia.

En los aspectos considerados por Fabregues et al. (2016) existen algunos pasos que parecen ofrecer cautela al investigador que ingresa a un campo que le es ajeno, un entorno desconocido puede ser sensible si el investigador comete alguna imprudencia en su lenguaje o comportamiento que puede ser malinterpretada, por lo que éste aconseja aumentar la cercanía hacia los observados a medida que se avanza en la investigación, de manera de que al momento de realizar entrevistas, los entrevistados sientan la confianza para abordar situaciones con objetividad y apertura.

En el caso de observación de aula, la experticia del observador, generaría diferencias en los resultados obtenidos entre un observador experto y un observador no entrenado, este último podría, por ejemplo, apuntar a estructura de clase, cometer alguna torpeza en su lenguaje o comportamiento producto del desconocimiento del espacio y ambiente que observa, entre otros aspectos que afectarían el proceso de recogida de información, mientras que un observador experto con conocimientos al menos en currículum, didáctica y psicología podría apuntar a variables que se conjugan y que permitirían dar respuesta en una mirada holística de la situación de aprendizaje observada, además de mantener la distancia y cautela necesaria para generar confianza y respeto del grupo observado.

Desde esta mirada, si bien es cierto, es necesario colocar en alerta los sentidos para observar, no es la única herramienta que se aplicaría en el aula. Por ello, la formación del observador, dado que también él es considerado un instrumento más en este proceso de recogida de información, pasaría a tener relevancia al momento de seleccionar el investigador que observaría el aula. Para mejores resultados, en este caso se tendrían que ponderar sus experiencias en procesos de observación de aula y en conocimientos pedagógicos.

Continuando con el artículo de Miller (1952) la preocupación por la objetividad de la investigación es permanente y atribuida al nivel de profundidad, involucramiento o compromiso en la participación del observador. En este caso Mead (1966) se refiere a la observación de tipo participante pasiva, donde el observador de manera cuidadosa registra detalladamente los comportamientos y costumbres de los grupos que observa, pero no se involucra más allá con las personas.

La observación de tipo participante pasiva sería, en primera instancia, una buena perspectiva de observación participante en el aula, ya que el observador de la clase debe registrar y mantenerse alerta de los sucesos que va registrando. La finalidad de lo que se observe y registre puede cambiar la clasificación del observador, ya que, al utilizar la información con fines de mejora para el aprendizaje, impactando o

transformando las formas de enseñar o aprender, generaría una variante hacia una observación participante con carácter de activa. Otra clasificación de la observación participante que parece conveniente ser utilizada en ambientes escolares es la observación participante moderada, que corresponde a uno de los tipos de observador participante considerados por Spradley (citado en Valles, 1999).

Hacia el año 1960, Junker, presenta una tipología de roles que caracterizan a un observador que se mueve desde la completa observación hasta la completa participación, estos roles son los mismos que Gold hacia el año 1958 llamó “roles maestros” y que se muestran a continuación:

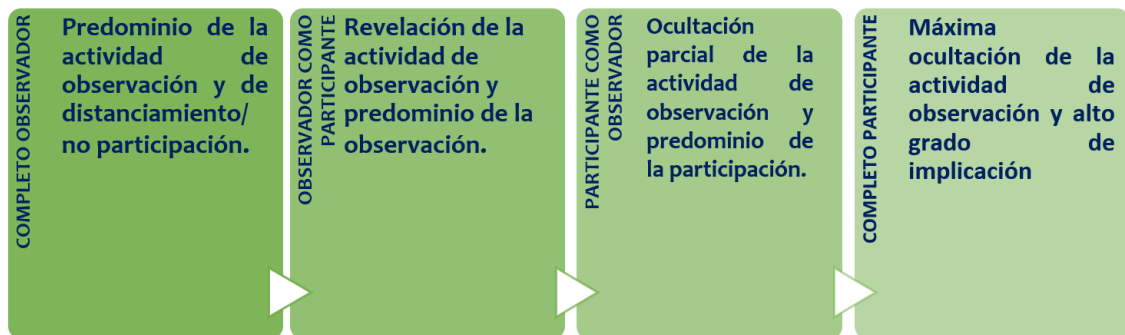


Figura 6.1. Roles del investigador como observador. Fuente: Adaptado de Flores (2013).

En cuanto a las ideas expresadas por Junker (citado en Valles, 1999) el observador participante cumpliría un rol intermedio, donde los extremos se encuentran representados por el observador y el participante. La figura 6.1 se complementa con la figura 6.2 que nos muestra la teoría social de los roles. Otro aspecto importante y basándonos en la figura 6.2, es que, en esta técnica, la observación participante, al mismo tiempo que se participa de los sucesos, se van observando y registrando los acontecimientos. Las diferencias entre una modalidad y otra se encuentran dadas por el involucramiento evidenciado, tanto en la participación del observador como en el impacto que genera la información que se recoja del proceso.



Figura 6.2. Teoría social de los roles para el trabajo de campo de Junker (1960, p. 36). Fuente: Hammersley y Atkinson (1995, p. 122).

En la práctica es posible que se tengan momentos en que el investigador deba moverse desde un rol de completo participante a un rol de completo observador, dependiendo de la investigación y de la forma en que se va desarrollando el trabajo de campo. Lo importante es que el investigador no pierda la noción del rol que va representando y tenga conciencia de los sesgos y miradas que adquieren algunas posiciones (observador o participante). Para tener en cuenta algunos aspectos importantes, observamos en el cuadro 6.7 las ventajas y desventajas de esta técnica.

Cuadro 6.7.

Ventajas y desventajas de la técnica de observación participante.

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • Esta técnica permite un acercamiento a los sucesos y su descripción desde el lugar y el momento en que suceden. • Facilita la recogida de información, contemplando, además, la realización de entrevistas a distintos involucrados en el proceso que se estudia. • Facilita una comprensión de los hechos tal como ocurrieron. • Mantiene una mirada holística de los fenómenos, sucesos, ambiente y sujetos que se observan. • No requiere de un número grande de investigadores para llevarla a cabo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se corre riesgo de familiarizarse con los sujetos que se observan, perdiendo perspectiva y objetividad. • El sesgo, la formación y las concepciones previas del investigador pudieran ser un riesgo para el registro o el enfoque con que se presenten los hechos. • Una desventaja de esta técnica es la mínima posibilidad de comprobar los fenómenos observados, al menos en hechos específicos. • Posibilidad de distorsionar el fenómeno estudiado cometiendo errores basados en interpretaciones o en teorías que expliquen

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • La calidad y profundidad de la información que se recoge del campo de estudio depende en mayor medida del investigador que observa que de los informantes observados, quien tendrá que distinguir los aspectos que le darán información para ser analizada posteriormente. • Existe una descripción real de lo ocurrido en el momento en que sucede por lo que se presenta como una técnica que permite registrar datos de forma objetiva. • Es una técnica que resulta apropiada en estudios descriptivos y de tipo analítico. 	<p>el fenómeno desde un enfoque distinto al que se requiere.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar extrapolaciones o generalizaciones hacia otros contextos, realidades o fenómenos similares no es posible, ya que es posible encontrar un fenómeno particular. • La posibilidad de registrar con precisión hechos o fenómenos en estudio, variará dependiendo de la formación y la conexión que el investigador tenga con el campo estudiado, especialmente si pertenece a la misma área que observa. • En determinados escenarios, los fenómenos sociales y la interacción pueden verse modificadas, dependiendo de las personas que son observadas y su adaptación a la presencia del investigador.

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, y habiendo revisado diferentes aspectos de la técnica de observación participante, podríamos concluir que:

- Esta técnica requiere de un grado de involucramiento en el campo de estudio, ya que la identidad del investigador en este rol ha sido revelada como tal y los sujetos observados conocen sus intenciones.
- El observador precisa mantener la distancia necesaria para realizar un registro objetivo.
- La implicación del observador en el campo dependerá del tiempo en que se extienda el período de recopilación de datos y la forma en que el observador se involucre con el campo de investigación en su totalidad.
- La técnica de observación participante atribuye involucramiento e interacción entre investigador e informantes en el ambiente en que se desarrollan los eventos y sucesos que son descritos y bajo los cuales se pasará a conformar la contextualización, el ambiente o el entorno en el que suceden los hechos.
- Existe necesariamente una relación observado - observador que no sería posible eludir, aun así, es una técnica que permite recoger información del aula de manera

directa e inmediata, percibiendo las variables que se involucran en el proceso de aprendizaje, pudiendo además explicar los sucesos que son descritos.

- La observación participante facilita la descripción en profundidad de las situaciones sociales del aula, para dar respuesta a los comportamientos que requieran un análisis exhaustivo. En este sentido, según Goetz y Le Compte (1988) “En los últimos tiempos, (la observación participante) ha sido utilizada para la realización de estudios de evaluación, descripción e interpretación en el ámbito educativo”.

Para llevar adelante esta técnica de observación se contará con dos instrumentos, la Pauta de Observación y Notas de Campo:

- a) Para efectos de esta investigación una **Pauta de Observación** es un instrumento que busca identificar, de manera focalizada, aspectos específicos de un objeto de estudio; la ventaja es que permite el observador-investigador precisar en las respuestas a las preguntas y objetivos planteados con anterioridad, mientras que la desventaja es que, al optar por un determinado número de indicadores o rasgos, el instrumento actúa como un filtro, por esa razón es necesario utilizar otros instrumentos que permitan ampliar y complementar la información de la realidad que se pretende abordar. Ver desarrollo de este instrumento en el punto 6.4.1.
- b) **Las Notas de Campo** son instrumentos etnográficos que facilitan el registro cualitativo de una gran cantidad de información. La ventaja de este instrumento radica en que contienen información que surge del campo de manera espontánea, sin restricción, inextenso; la desventaja es que no siempre es posible llevar un orden, por lo que es necesario aplicar un trabajo posterior, especialmente en dar una mejor redacción a la información recogida. Las notas de campo son utilizadas en esta investigación para registrar lo observado en el aula.

Para efectos de este estudio las notas de campo serán de tipo descriptiva, explicativa y reflexiva. De acuerdo con Latorre (2015) las notas de campo descriptivas presentan bajo nivel de inferencia, se registran las personas, situaciones, conversaciones y reacciones, entre otras; mientras que las notas de campo reflexivo consideran un alto nivel de inferencia, ya que incorpora el pensamiento, las ideas, reflexiones e interpretaciones del observador. En esta investigación nos moveremos entre las notas de campo de descriptivas y las reflexivas.

La utilización de notas de campo en el aula resulta de gran ayuda por el hecho de que suceden acontecimientos que no se logran dimensionar a través de otros instrumentos. Además, este instrumento permite al observador la explicación de sucesos y clarifican un fenómeno facilitando su comprensión y explicación. Ver desarrollo de este instrumento en el punto 6.4.2.

6.3.2. Las entrevistas

La entrevista es una técnica, utilizada en metodología cualitativa que sirve para recoger información de los propios actores, sus pensamientos, ideas, conceptos y otras informaciones posibles de registrar a través de una conversación en la que el investigador escucha y registra sin cuestionar ni polemizar lo que indica el entrevistado. Las entrevistas se llevarán a cabo utilizando guiones de entrevista, los que serán diseñados tanto para entrevistas individuales y grupales. Los guiones de entrevista son definidos teóricamente en este apartado y sus diseños pueden ser observados en el capítulo 6.4.

El objetivo central de la entrevista es contar con información que posteriormente sea procesada y analizada. Para Fabregues et al. (2016) la entrevista es una herramienta de investigación social, por esta razón sería pertinente señalar que el proceso comunicacional que se desarrolla durante la entrevista es el elemento distintivo de este tipo de técnica de recogida de información y es base para una buena entrevista, de esta forma las preguntas y el curso en que el entrevistador guía el proceso de entrevista es un factor clave en el resultado que se espera obtener.

Al mismo tiempo, la profundidad y calidad de la información que obtenga estará en relación con el manejo, conocimiento, experiencia y confianza que sea capaz de generar el entrevistador en sus entrevistados. En esta técnica, el investigador recoge información que los entrevistados aportan de acuerdo con sus experiencias personales, vivencias y la relación de éstos con el tema de estudio o el problema que rodea la investigación, los resultados de esta técnica pueden ser analizados o contrastados con resultados obtenidos de otras técnicas de investigación cualitativa. Un criterio de clasificación de esta técnica pudiera definirse en relación con el número de personas que intervienen en la entrevista, por ejemplo:

- **Un entrevistador y un entrevistado:** Este es el caso más tradicional, el entrevistador recoge información proporcionada de un entrevistado.
- **Un entrevistador y varios entrevistados:** El entrevistador, en este caso el investigador, recoge información de varios entrevistados que tienen en común compartir el campo de estudio, alguna función, o experiencia. A esta entrevista se le llama entrevista grupal. Durante el proceso de entrevista se contrasta la información con los mismos entrevistados que son quienes confirman la información que se registra.
- **Varios entrevistadores y varios entrevistados:** Este tipo de entrevista no es común, los investigadores complementan las preguntas y retroalimentan impresiones. Debe existir articulación entre los entrevistadores para no generar situaciones que dejen entrever diferencias entre la postura de un entrevistador y otro.
- **Varios entrevistadores y un entrevistado:** Al igual que el tipo de entrevista anterior es poco común, podría por ejemplo ser necesario recoger información desde distintos campos disciplinarios, psicológico, social, económico, u otros a un entrevistado que esté en situación específica por ocupar un cargo o por ser la única persona que representa un grupo determinado.

Existen distintos tipos de entrevistas; según Patton, citado en Valles (1999) se considerarían cuatro tipos de entrevistas que son mencionadas a continuación:

- a. **Entrevista conversacional informal:** se caracteriza por realizar preguntas en el contexto de investigación y en el devenir de la interacción entre investigador y actores del campo de estudio. Para este tipo de entrevistas no se tiene preparación de las temáticas ni preguntas que se realizarán.
- b. **Entrevista basada en guion:** requiere de una preparación de las partes y temas a tratar, además el investigador tiene la libertad para ordenar las preguntas.
- c. **Entrevista estandarizada abierta:** se listan las preguntas de respuesta libre o abierta de forma ordenada.
- d. **Entrevista estandarizada cerrada:** caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta cerrada.

Los primeros tres tipos de entrevistas se consideran en el ámbito de la investigación cualitativa, mientras que el último tipo de entrevista se encontraría orientado a estudios cuantitativos, ya que se apoyan en encuestas, basadas en cuestionarios cerrados. En cuanto a la selección del tipo de entrevista a utilizar estará determinado por el tipo de estudio y los objetivos que se esperan responder durante el proceso de investigación. Para efectos de esta investigación se utilizará la entrevista basada en un guion.

La entrevista individual permitirá abrir la conversación sobre aspectos de la clase observada y los procesos de interacción que nos interesa develar, mientras que algunas temáticas sobre la gestión del ambiente de aprendizaje podremos rescatarlas, además de esta entrevista de la entrevista grupal, momento en el que podremos acceder a otros aspectos que bordean las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas, como las características de un ambiente pedagógico favorable a la gestión del aprendizaje.

La entrevista, aunque diferente de la técnica de observación participante, presentan características comunes, ambas son técnicas complementarias que le permiten al investigador recoger información de la situación definida; mientras que el observador participante obtiene una experiencia directa del campo de estudio, el entrevistador trabaja en un escenario preparado (Taylor y Bogan, 1987). Además, ambas técnicas son eminentemente cualitativas por lo que son coherentes con el tipo de investigación de este estudio.

Las entrevistas se clasifican también de acuerdo con otros criterios, uno de ellos es el grado de estructuración que esta tenga y el grado de profundidad. De acuerdo con el grado de estructuración:

- **Totalmente estructurada:** Cuando se está frente a este tipo de entrevista, la comunicación está pauteada y basada en una estructura específica que el entrevistador maneja cuidadosamente para no desviarse de los objetivos de la investigación. Existe para esta entrevista, un formulario preparado con un listado de preguntas y además algunos supuestos que deben cumplirse, como, por ejemplo, el estímulo para los entrevistados, el significado de las preguntas y el orden en que se presenten las preguntas cuidando que sea igual para todos, evitando la variabilidad.
- **Semiestructurada:** Este tipo de entrevista para algunos autores se denomina entrevista basada en un guion. Al ser semiestructurada existe un orden de preguntas y temáticas que deben ser abordados durante la entrevista y estar orientada a los propósitos de la investigación.

Esta condición flexibiliza el curso de la entrevista. Los supuestos de estas entrevistas son los siguientes: estandarizar el significado de las preguntas, de manera de hacerlas familiares al entrevistado, las preguntas no tienen necesariamente el mismo orden para todos los entrevistados, es necesario preparar a los entrevistadores de manera de disminuir la variabilidad en caso de contar con distintas entrevistas a distintos actores sociales, ya sean estos individuales o colectivos.

- **Totalmente inestructurada:** En este tipo de entrevista, tal como indica su nombre, el entrevistador no tiene al menos en físico un listado de preguntas, sí debe tener los temas presentes y se apoya en su manejo de la situación para ir ordenando la conversación con el fin de obtener la información del entrevistado, este tipo de entrevista ofrece gran libertad, pero deja en manos del entrevistador la responsabilidad de obtener información de calidad para el proceso de recogida de información. Desde esta perspectiva el entrevistador tiene la libertad de modificar, agregar o quitar alguna pregunta si lo considera necesario.

La forma en que se estructuran ordena y diseñan las preguntas, determina el tipo de entrevista que se adoptará. Además del grado de estructuración de la entrevista, existen otras modalidades:

- Entrevista focalizada:** Este tipo de entrevista fue planteada por Merton, Fiske y Kendall (1998). El formato de este tipo de entrevista es semiestructurado y con enfoque semidirigido. Los proponen el siguiente proceso: en primer lugar, las personas entrevistadas se encuentran en una situación concreta, todos los entrevistados mantienen en común haber vivido una experiencia específica. En este tipo de entrevista, los entrevistadores levantan hipótesis que les permiten elaborar un guion, considerando temáticas y preguntas sobre las cuales se basarán. Durante la realización de la entrevista se recogen impresiones, opiniones, razones y otros aspectos que rodean el objetivo central de la entrevista.
- Entrevista en profundidad:** Según Flores (2013) en una entrevista en profundidad el investigador describe mucho más allá de la información recibida de los entrevistados, sus perfiles, contextos, en esta modalidad existe un análisis profundo de las opiniones y la comprensión cabal de las experiencias y situaciones, respetando la forma en que son expresadas, pero indagando más allá con el fin de llegar al fondo de esas expresiones.

Trabajar en este tipo de entrevista exige al entrevistador alcanzar cercanía y acceder a información que por otros medios no será posible conseguir. El entrevistador

requerirá tacto, experiencia, capacidad para preguntar y saber escuchar. En este tipo de entrevista, los entrevistadores estudian cuidadosamente los objetivos de la investigación, además se caracteriza por cuatro criterios:

- i. **Primer criterio: no dirigir**, es decir, permitir que el entrevistado libremente responda sin interrumpir de manera libre, no forzada ni inducida.
 - ii. **Segundo criterio: especificidad**, se requiere que el entrevistado responda de manera concreta las preguntas.
 - iii. **Tercer criterio:** está dado por **la amplitud**, en el que es importante que se amplíe la información proporcionada.
 - iv. **Cuarto criterio: profundidad y contexto personal**, en él se requiere rescatar impresiones, implicaciones afectivas, personales y de carga valorativa hacia el fenómeno o situación estudiada.
- c. **Entrevista centrada en el problema:** En esta modalidad de entrevista se centra en el problema, el método que utiliza el investigador se orienta o modifica dependiendo del problema en estudio (Witzel, citado en Flick, 2007), al mismo tiempo, el proceso de investigación se desarrolla con el fin de comprender el objeto de investigación. Conviene a esta altura conocer algunas ventajas y desventajas de la técnica de entrevista, por lo que se ha elaborado a continuación un cuadro comparativo.

Cuadro 6.8.

Ventajas y desventajas de la técnica de entrevista.

Ventajas de la técnica de entrevistas	Desventajas de la técnica de entrevistas
<ul style="list-style-type: none"> • Al tratarse de entrevistas abiertas es posible recoger información amplia de carácter holístico. • Proporciona información que posteriormente es posible de seguir siendo indagada en el campo de estudio. • Son ideales para trabajos de tipo exploratorio, donde no se conoce del campo de estudio. • Facilita la comprensión de los puntos de vista que tienen los propios actores • Facilita la comprensión de los puntos de vista que tienen los propios actores sobre procesos o situaciones que viven de manera particular. 	<ul style="list-style-type: none"> • El factor tiempo puede generar adversidades cuando se requiere mayor cantidad de tiempo para obtener información precisa. • En algunas situaciones genera, resistencia de los entrevistados en cuanto a la información que se recoge y cómo esta será utilizada. • Es probable que los entrevistados sientan temor de presentar sus puntos de vista, cuanto esta opinión implica exponer situaciones de trabajo. • En las entrevistas no estructuradas deja demasiada responsabilidad al entrevistador, quien debe tener un alto manejo del proceso de la entrevista para cubrir la información necesaria para realizar análisis y responder a los objetivos de la investigación. • Un gran número de entrevistados generará para el investigador una alta inversión de tiempo que conlleva traspasar toda la información. • Otra desventaja se da al realizar el tipo de entrevista no estructurada, con un gran número de entrevistados, ya que cuando este es alto no es posible replicar las mismas condiciones para todos.

Fuente: Elaboración propia.

Para realizar las entrevistas se cuenta con guiones que actuarán como instrumentos, con ciertas distinciones dependiendo del tipo de entrevista. A continuación, se presentan los tipos de guiones que se utilizarán:

Un guion de entrevista es un instrumento que permite orientar la conversación y el análisis de los temas que han sido considerados en una entrevista, se encuentra semiestructurado por lo que la habilidad del investigador y la focalización sobre los temas complementan el éxito de la entrevista como técnica. Para Latorre (2015) el

guion es una recopilación de temas y posibles preguntas que guían al investigador proporcionándole una estructura base de apoyo que a partir de esta le permite mantener una conversación coherente, lógica y con un hilo conductor, por lo que la secuencia es clave en la comprensión de la temática e información a obtener, así se requiere un ordenamiento desde la fase inicial, intermedia y final de este guion. En este proceso el investigador se va expresando verbalmente con marcadores lingüísticos, para guiar el pensamiento del individuo o grupo entrevistado.

Para esta investigación utilizaremos dos guiones: uno para la entrevista individual y uno para la entrevista grupal. Ver desarrollo de estos instrumentos en el punto 6.4.3.

- a. Guion entrevista individual:** Se diseñará este instrumento para orientar la entrevista con el docente que ha sido observado en el aula. Los aspectos que se tratarán durante la entrevista estarán en el orden que indica el instrumento.
- b. Guion entrevista grupal:** Este instrumento se utilizará en las entrevistas grupales con el equipo directivo y con el equipo docente.

Estos instrumentos, utilizados en entrevistas semiestructuradas, cuentan con una serie de temáticas a abordar las que son elaboradas de forma abierta Bisquerra (2016). Lo anterior permite obtener matices en la información que proveen los entrevistados recogiendo información que llevará a una comprensión integral de la realidad. Estos guiones según Taylor y Bogan (1987) sirven solamente para recordar que se deben hacer preguntas sobre ciertos temas, es decir ofrece un marco en el que el entrevistador basará la conversación. Para esta investigación la utilización de guiones de entrevista servirá para proporcionar una estructura a la entrevista, contar con un esquema, dar formalidad a la sesión y facilitar a la investigadora no perder de vista los temas que debe abordar.

Según Valles (1999) el guion de entrevistas es a las entrevistas en profundidad lo que el cuestionario es a las entrevistas de encuesta. Este guion contiene los temas en relación con los objetivos de la investigación, no proporciona preguntas textuales, ni

quiera opciones de respuesta, es un esquema con los puntos a tratar; además, el orden no es necesario que sea seguido de manera rigurosa, pero sí que se aborde durante el desarrollo de la entrevista. Para Rodríguez (citado en Fabregues et al., 2016) la preparación del guion o esquema de la entrevista es el paso inicial del desarrollo de la entrevista completa, mostrando un ejemplo que es posible aplicar en una entrevista grupal. Este ejemplo consta de la siguiente estructura:

- Título de la entrevista
- A quien se encuentra dirigido
- Contexto de la entrevista
- Tipo de actividad
- Temática por abordar
- Datos (fecha, lugar, hora, participantes y sus cargos)
- Requerimientos para el desarrollo de la sesión
- Intervenciones y tiempos.

6.3.3. Análisis de contenido y documental

En algunas oportunidades de este capítulo se ha mencionado al análisis como parte del proceso de investigación, por lo que hemos decidido describirlo como una de las técnicas que serán utilizadas durante el proceso de recogida y análisis de información.

El análisis es una técnica para leer e interpretar el contenido de toda clase de documentos. Un documento en este contexto es considerado un objeto de estudio por el investigador quien realiza un trabajo a partir de su información. Una nota de campo, por ejemplo, es considerada un objeto de análisis, asimismo el contenido de las entrevistas realizadas, las cuales deben ser transcritas en un texto, también son consideradas para su posterior análisis y, por tanto, será objeto de análisis.

Para Ruiz Olabuénaga (2012) la lectura de un texto es el modo más amplio, universalizado y rico para recoger información. Para este autor es necesario considerar que los textos comprenden cinco bloques de información:

- La que se refiere al contenido mismo.
- La que se refiere al emisor (autor) del texto.
- La que se refiere al destinatario (objeto) del texto.
- La que se refiere a los códigos (codificación) utilizados.
- La que se refiere a los canales (transmisores, soportes) del texto. (p.191)

Bardin (1996) señala que las diferencias entre análisis de contenido y análisis documental serían las siguientes: el análisis documental actúa sobre los documentos, mientras que el análisis de contenido sobre los mensajes; por otra parte, el objetivo del análisis documental es la representación de la información para almacenamiento y consulta, mientras que el objetivo del análisis de contenido es el tratamiento e interpretación de los mensajes. En las precisiones, distinciones y diferencias entre el análisis de contenido y documental la inferencia el principal elemento diferenciador. (pp. 34-35)

En esta precisión es necesario despejar la especificidad y el campo de acción del análisis de contenido en primer lugar, agregando que si se le priva de la función inferencial y se limitan sus posibilidades técnicas sólo al análisis categorial o temático se estaría tratando con análisis documental, dando a conocer este elemento distintivo entre ambos.

En cuanto a la inferencia es considerada un procedimiento intermedio entre la fase de descripción orientada a relevar las características de un objeto y la fase de interpretación orientada a dar significación a los datos. Este análisis por lo general es circular, ya que se vuelve a revisar y retomar para alimentar a medida que avanza la investigación, debiendo abordarlo en innumerables oportunidades.

Para Flick (2007) en cuanto a la técnica de análisis cualitativo del contenido se encontraría dividida en tres técnicas: *el resumen* que correspondería a un procedimiento que lleva a la abstracción, *un análisis explicativo del contenido*, orientado a la clarificación de pasajes considerando el contexto (*análisis de contexto*

estrecho, cuando se buscan explicaciones en el mismo texto y el análisis *de contexto* amplio, cuando se buscan explicaciones fuera del texto) y finalmente, un *análisis estructurante del contenido* que busca estructuras formales en el material.

Por otra parte, se encuentra el *análisis global*, la que vendría a complementar otras técnicas de análisis. Esta técnica tiene por objetivo mantener una panorámica general de la amplitud temática del texto. En estas mismas precisiones Ruiz Olabuénaga (2012) agrega que en el análisis de contenido el texto sea entendido y tratado como escenario de observación, el que debe ser interpretado; en este caso, el texto es un campo del que se extrae información. De la misma forma que se aborda el campo con preguntas a responder es que se aborda el texto.

En esta misma línea, este autor presenta distintos tipos de texto (asociados a los procesos de investigación) un **texto de campo**, el cual estaría atiborrado de notas de campo, fichas, es un texto a veces ambiguo o con repeticiones; un segundo texto que sería el **texto de investigación**, ya más ordenado, sistematizado, categorizado probablemente, interpretado; un tercer texto que lo llama **texto provisional**, este texto trabajado, con una visión de la realidad y con una versión científica de ésta; finalmente, el **informe final**, preparado para ser leído por otros.

Por otra parte, Hernández Sampieri (2010) identifica distintos tipos de documentos para ser trabajados durante el proceso investigativo, distinguiendo, por ejemplo, los documentos individuales de los grupales.

- a. **Documentos Individuales:** entre los documentos individuales se encuentran los documentos escritos personales, materiales audiovisuales, artefactos individuales, archivos personales.
- b. **Documentos Grupales:** se encuentran los documentos grupales o comunitarios y documentos organizacionales, registros en archivos públicos, huellas, rastros, vestigios, medidas de erosión o desgaste y acumulación.

Hernández Sampieri (2014) distingue especialmente los *documentos y materiales organizacionales* de una escuela en la que se encuentran, por ejemplo: registros de asistencia y reportes de disciplina, archivos de los estudiantes, actas de calificaciones, actas académicas, minutas de reuniones, currícula, planes educativos, entre otros documentos. McMillan y Schumacher (2005) a los documentos organizacionales les denominan *documentos oficiales*.

En cuanto a los documentos que serán analizados en este trabajo de investigación encontramos el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Reglamento de Convivencia Escolar (RCE), ambos considerados por Hernández Sampieri como documentos organizacionales, o documentos oficiales según McMillan y Schumacher (2005) los que serán abordados y estudiados con instrumentos como fichas, listas de cotejo, y cuadros comparativos, estos instrumentos permitirán organizar y visualizar aspectos puntuales que interesan a la luz de las preguntas y objetivos de investigación. Los instrumentos mencionados se pueden revisar en el punto 6.4.

El tipo de análisis que se trabaja en los documentos del Proyecto Educativo Institucional y el Reglamento de Convivencia Escolar, es de tipo documental, mientras que el análisis de contenido es aplicado en los textos que resultan de las observaciones llevadas a cabo durante el proceso de investigación de campo. En cuanto a los instrumentos que trabajados a partir de la técnica de análisis documental y de contenido se encuentran: (instrumentos desarrollados en el punto 6.4.4)

a) Ficha: Las fichas son instrumentos que permiten registrar datos, lo que nos entrega una mirada rápida del objeto de estudio, en este caso se utilizarán para caracterizar a los establecimientos que pertenecen a la muestra. De los cuatro tipos de fichas que existen, según Ander -Egg (1993) descriptivas, informativas, literales y analíticas, se considerará este último tipo de ficha para reunir información, ya que nos permitirá analizar documentos, informes y planes que existan en el colegio.

- b) Listas de cotejo:** Las listas de cotejo son instrumentos que facilitan la mirada estructural de los documentos que se estudian, constatando si existe o no un elemento en su estructura, su ventaja es que facilita una identificación rápida de los vacíos que puedan presentar los documentos organizacionales oficiales (en el caso particular de esta investigación) su desventaja se encuentra en la extrema especificidad de lo que está presentando. Por esta razón y para disminuir la especificidad es que se ha adaptado este instrumento permitiendo al investigador registrar observaciones o particularidades que se desprendan de los documentos revisados.
- c) Cuadros comparativos:** los cuadros comparativos son instrumentos que facilitan la mirada de distintos criterios, rasgos o indicadores en distintas unidades al mismo tiempo; la ventaja es que facilita la mirada de aspectos centrales de forma comparativa, su presentación es siempre visual, teniéndose a la vista y facilitando su posterior análisis.

A continuación, se muestran de manera sintetizada los instrumentos que permitirán recoger información para cada objetivo. Estos instrumentos han sido abordados teóricamente en este punto y su diseño se presenta en el apartado 6.4 de este capítulo.

Tabla 6.1.

Objetivo general N°1. Dimensión práctica pedagógica

		OBJETIVO GENERAL N°1						
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Dimensión	SUBDIMENSIONES/ ACCIONES	INSTRUMENTOS					
			A	B	C	D	E	F
Describir las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas en cada colegio en estudio.	PRÁCTICA PEDAGÓGICA	Características del docente.	X	X				
		Organización de la clase.	X	X				
		Apoyo al estudiante en el aula.	X	X				
		Profundidad del conocimiento tratado en clases.	X	X				

**Interacciones en Prácticas Pedagógicas
Efectivas en el Aula**

Socialización de objetivos, Implementación y evaluación.	X	X
--	---	---

Simbología: **A: Pauta de Observación; B: Notas de Campo; C: Guion de Entrevista; D: Ficha; E: Lista de Cotejo F: Cuadro Comparativo.**

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla 6.1 los instrumentos que se utilizarán para abordar el objetivo general N°1, en las subdimensiones de la dimensión práctica pedagógica de esta investigación serán: Pauta de Observación y Notas de Campo, principalmente.

Tabla 6.2.

Objetivo General N°1. Dimensión interacciones

		OBJETIVO GENERAL N°1						
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Dimensión	SUBDIMENSIONES/ ACCIONES	INSTRUMENTOS					
			A	B	C	D	E	F
Describir las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas en cada colegio en estudio.	INTERACCIONES.	Interacciones: Docente –estudiante.	X	X	X			X
		Estudiante – estudiante.	X	X	X			X
		Estudiante conocimiento.	X	X	X			X
Comparar las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas, para su manejo conceptual, análisis y aplicabilidad en el contexto educativo en que se desarrollan.	INTERACCIONES.	Comparación de interacciones producidas: similitudes y diferencias.			X		X	X

Simbología: **A: Pauta de Observación; B: Notas de Campo; C: Guion de Entrevista; D: Ficha; E: Lista de Cotejo F: Cuadro Comparativo.**

Fuente: Elaboración propia.

Es posible observar que en la tabla 6.2 los instrumentos que se utilizarán para abordar el objetivo general N°1 de esta investigación serán: pauta de observación, notas de campo, guion de entrevista, lista de cotejo y cuadro comparativo.

Tabla 6.3.
Objetivo General N°2. Dimensión ambiente

OBJETIVO GENERAL N°2								
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Dimensión	SUBDIMENSIONES/ ACCIONES	INSTRUMENTOS					
			A	B	C	D	E	F
Caracterizar el ambiente pedagógico en que se desarrolla cada una de las interacciones producidas en prácticas pedagógicas efectivas observadas. Identificar elementos presentes en el ambiente pedagógico de los colegios pertenecientes a la muestra, que se observan como un patrón identificable.	AMBIENTE	Descripción del ambiente pedagógico en el aula	X	X	X			X
		Descripción del ambiente pedagógico en la institución.	X	X	X	X	X	X
	Identificación de patrones presentes en el ambiente pedagógico.	X	X	X			X	

Simbología: **A: Pauta de Observación; B: Notas de Campo; C: Guion de Entrevista; D: Ficha; E: Lista de Cotejo F: Cuadro Comparativo.**

Fuente: Elaboración propia.

De la tabla 6.3 los instrumentos que se utilizarán para abordar el objetivo general N°2 de esta investigación son: Pauta de observación, notas de campo, guion de entrevista, ficha, lista de cotejo y cuadro comparativo.

6.4. Instrumentalización

En este apartado se describe cada uno de los procesos de elaboración llevados a cabo en el diseño de los instrumentos que serán utilizados durante el trabajo de campo.

6.4.1. Proceso de elaboración de la pauta de observación

Los procesos de observación en el aula necesitan instrumentos que permitan sistematizar la información recogida. Para esta investigación fue necesario elaborar un instrumento alineado a los objetivos que permitiera tanto describir como analizar aspectos de la práctica pedagógica, las interacciones y el ambiente (Ver anexo 7: Pauta de Observación Completa).

Para levantar el instrumento de observación se realizaron ocho pasos, que serán descritos en fases, las que se identifican gráficamente a través de la figura 6.3 y luego se procederá a describir cada una de ellas:

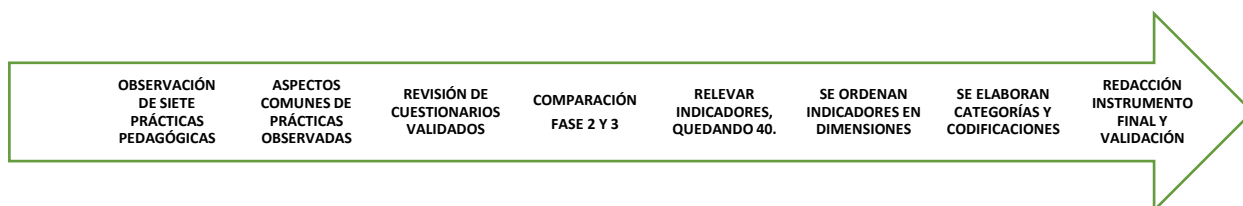


Figura 6.3. Fases del proceso de elaboración de la pauta de observación. Fuente: Elaboración propia.

- **Fase N°1. OBSERVACIÓN DE SIETE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS:** En la primera fase de elaboración de la Pauta de Observación se decidió observar siete prácticas pedagógicas en dos colegios de la región de Arica y Parinacota, Chile. Las observaciones se llevaron a cabo entre los meses de marzo y abril de 2017. Como instrumento de observación se utilizó un registro etnográfico abierto, con los tres momentos de la clase (Inicio, desarrollo y cierre). El tipo de registro fue inextenso, descriptivo y reflexivo. Una vez que se observaron las siete prácticas pedagógicas se pasó a la segunda fase.
- **Fase N°2. ASPECTOS COMUNES DE PRÁCTICAS OBSERVADAS:** La segunda fase comprendió la lectura de los registros etnográficos, en los que se identificaron

aspectos comunes entre las siete prácticas que abarcaban las dimensiones de práctica pedagógica, interacciones y ambiente. En total se recopilaron 50 aspectos o rasgos.

- **Fase N°3. REVISIÓN DE CUESTIONARIOS VALIDADOS:** La tercera fase consistió en la revisión de cuestionarios validados orientados a la observación de prácticas pedagógicas e interacciones en el aula, entre ellos el CLEQ, LEI, Categorías de Saunders, CLASS, STAR y las categorías de Flanders, N, entre otros, que se fueron relevando de investigaciones en el área.
- **Fase N°4. COMPARACIÓN DE LA FASE 2 Y 3:** En la cuarta fase se realizó un trabajo de comparación, relevando aspectos comunes entre las investigaciones revisadas, los cuestionarios mencionados anteriormente, y lo observado en la fase N°1, que se caracterizó por la recopilación de información de las siete prácticas pedagógicas.
- **Fase N°5. RELEVAR INDICADORES (QUEDANDO 40):** La quinta fase estuvo marcada por la decisión de identificar aquellos aspectos que se repetían, quedando alrededor de 40 aspectos diferentes.
- **Fase N°6. SE ORDENAN INDICADORES EN DIMENSIONES:** En la sexta fase se ordenaron estos aspectos en tres grandes dimensiones que estuvieran alineadas a los objetivos, una vez realizado este paso se reagruparon los indicadores en subdimensiones, quedando finalmente tres dimensiones y diez subdimensiones. En total en un primer momento, de forma previa a la validación, se contaba con treinta y nueve indicadores.
- **Fase N°7. ELABORACIÓN DE CATEGORÍAS Y CODIFICACIONES:** En la séptima fase se elaboraron las categorías y codificaciones. Estas categorías nos permitirían ubicar lo observado y contar con una descripción de ese rasgo. (Ver anexo 8: Codificación de la Pauta de Observación).
- **Fase N°8. REDACCIÓN DEL INSTRUMENTO FINAL Y PROCESO DE VALIDACIÓN:** Una vez que las categorías y su codificación fueron elaboradas, se procedió a describir

cada uno de los indicadores, contando con el instrumento desagregado y desarrollado.

A partir de este hito se procedió a levantar la fase de validación. A este paso o fase en que se trabajó en categorías, codificación y desagregación de cada indicador en sus categorías, hemos asignado la fase número ocho.

Finalmente, se redactaron las cartas para los jueces prácticos y teóricos, se agregaron ejemplos que los guiaban en la forma de completar el instrumento y, en caso de que estos jueces necesitaran aclarar dudas se incorporó sólo un anexo con la definición de cada dimensión y subdimensión, sin embargo, con el fin de identificar conceptos que pudieran generar dudas no se agregaron glosarios. Más información de este proceso se encuentra en el subapartado *Validación del Instrumento*. El proceso de validación puede ser revisado en el subapartado 6.4.1.2 y en anexo 1 las evidencias de este proceso.

6.4.1.1. Estructura de la pauta de observación

Las dimensiones del instrumento de Observación se encuentran alineadas a los objetivos generales de este trabajo de investigación. Estas dimensiones son:

- I. Dimensión Práctica Pedagógica.
- II. Dimensión Interacciones.
- III. Dimensión Ambiente.

Las Dimensiones I, II y III serán abordadas en la Pauta de Observación. La estructura de presentación de cada dimensión será la siguiente: en primer lugar, se describe la dimensión, luego se presentan y describen subdimensiones; a continuación, se conocen sus indicadores y las categorías en que será valorada cada dimensión. El cuadro 6.9 muestra las tres dimensiones que aborda la pauta de observación (Práctica Pedagógica, Interacciones y Ambiente).

Cuadro 6.9.
Estructura de la pauta de observación.

DIMENSION	SUBDIMENSION	INDICADOR	CATEGORÍAS	CODIFICACIÓN
DIMENSIÓN. I PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	Características del docente, e.	INDICADOR N°1	PRIMERA CATEGORÍA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EFECTIVA	E
		INDICADOR N°2		
		INDICADOR N°3		
	INDICADOR N°4			
	INDICADOR N°5			
	INDICADOR N°6			
	Organización de la clase.	INDICADOR N°7	SEGUNDA CATEGORÍA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DESARROLLO	ED
		INDICADOR N°8		
		INDICADOR N°9		
	Apoyo al estudiante en el aula.	INDICADOR N°10		
		INDICADOR N°11		
		INDICADOR N°12		
		INDICADOR N°13		
	Profundidad del conocimiento trabajado en clases.	INDICADOR N°14	TERCERA CATEGORÍA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCIPIENTE	I
		INDICADOR N°15		
		INDICADOR N°16		
		INDICADOR N°17		
DIMENSIÓN. II INTERACCIONES.	Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación	INDICADOR N°18	PRIMERA CATEGORÍA INTERACCIÓN POSITIVA	I+
		INDICADOR N°19		
		INDICADOR N°20		
		INDICADOR N°21		
	Interacción Docente-Estudiante	INDICADOR N°22	SEGUNDA CATEGORÍA INTERACCIÓN NEGATIVA	I-
		INDICADOR N°23		
		INDICADOR N°24		
	Interacción Estudiante-Profesor	INDICADOR N°25	TERCERA CATEGORÍA INTERACCIÓN BÁSICA	IB
		INDICADOR N°26		
		INDICADOR N°27		
		INDICADOR N°28		
DIMENSIÓN. III AMBIENTE.	Interacción Estudiante-Profesor	INDICADOR N°29	PRIMERA CATEGORÍA AMBIENTE POSITIVO	A+
		INDICADOR N°30		
		INDICADOR N°31		
		INDICADOR N°32		
	AMBIENTE EN EL AULA	INDICADOR N°33	SEGUNDA CATEGORÍA AMBIENTE NEGATIVO	A-
		INDICADOR N°34		
		INDICADOR N°35		
		INDICADOR N°36		

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 6.10 muestra la definición y función de cada uno de los elementos trabajados en este instrumento de observación. La definición de estos tiene validez recurrente, sólo para esta investigación:

Cuadro 6.10.
Definición y función de cada elemento de la pauta de observación.

DEFINICIÓN DE CADA ELEMENTO QUE CONFORMA EL INSTRUMENTO				
DIMENSIÓN	SUBDIMENSION	INDICADOR	CATEGORÍA	CODIFICACIÓN
Área que es descrita con el fin de que se comprendan los aspectos que la componen y que la diferencian de otra área del instrumento. Su extensión o alcance depende del objetivo al cual tributará. Cada Dimensión se divide en subdimensiones.	Parte de la dimensión que abarca aspectos comunes con otras subdimensiones de un área determinada.	Corresponde al aspecto o rasgo que se espera observar, no tiene la estructura formal de un indicador (acción, objeto, condición) sin embargo, especifica aspectos que serán desagregados en distintas categorías.	Conjunto de cualidades que caracterizan y clasifican el estado en que se ubica una determinada variable, rasgo o aspecto y que le otorga un valor o nivel específico. La categoría facilitará la contrastación y análisis y permitirán la identificación de patrones en caso de existir.	Código que asocia un aspecto observado a una categoría específica. Se ha codificado con letras y números, lo que facilitará y simplificará el proceso de análisis.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	FUNCIONES		
		INDICADOR	CATEGORÍA	CODIFICACIÓN
Contextualizar, describir, delimitar.	Agrupar rasgos o aspectos comunes a una subárea de la dimensión.	Precisar el aspecto que será observado.	Valorar, clasificar otorga facilidad para comparar y contrastar.	Reducir datos cualitativos y Sistematizar

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN I: PRÁCTICA PEDAGÓGICA: Se entiende por práctica pedagógica al conjunto de dispositivos didácticos, acciones o elementos que se ponen en práctica en el aula para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para esta dimensión se abordarán cinco subdimensiones: Características del Docente, Organización de la Clase, Apoyo al Estudiante en el Aula, Profundidad del Conocimiento Tratado en Clases y Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación. A continuación, en el cuadro 6.11 se presentan las sub- dimensiones que conforman la Dimensión Práctica Pedagógica.

Cuadro 6.11.

Subdimensiones de la dimensión práctica pedagógica.

SUBDIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Características del Docente	Las características del docente se entienden como el conjunto de cualidades personales que se ponen a disposición en la práctica pedagógica, facilitando la interacción que fluye desde el docente hacia la clase completa o hacia estudiantes en particular. Algunas de estas características están asociadas al lenguaje corporal como la forma de mirar, sonreír, asentir y acercarse a quien le habla. Se ha seleccionado el volumen de la voz como el rasgo que corresponde al indicador de uso de la voz.
Organización de la Clase	Esta subdimensión se encuentra en relación con la forma en que el docente diseña su clase y considera la cobertura, organización y la calidad del conocimiento en los distintos momentos de ella (Inicio, desarrollo y cierre); además de la selección adecuada de materiales y actividades para el logro de los aprendizajes y la contextualización de estas actividades, considerando intereses y características de los estudiantes.
Apoyo al Estudiante en el aula.	En la práctica pedagógica, el apoyo al estudiante en el aula es vital para atender al logro del aprendizaje del cien por ciento de la clase; en este sentido, el apoyo está relacionado con la consideración del estudiante, su nivel de comprensión y la forma en que el docente considera sus ideas y respuestas corrigiendo errores y retroalimentando aprendizajes. Las ayudas ajustadas del docente hacia los estudiantes también se relacionan con sus altas expectativas, ya que se va dosificando el apoyo de acuerdo con las necesidades, vacíos o dificultades que presentan los estudiantes.

SUBDIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Profundidad del Conocimiento tratado en clases.	La profundidad en el tratamiento del conocimiento está dada por aspectos como la calidad de las preguntas realizadas por el docente, la lógica y coherencia en que estas preguntas se encuentran ordenadas en una secuencia didáctica y la conexión con que el conocimiento ha sido ordenado para trabajar en clases. Otros aspectos que ayudan a profundizar el conocimiento en clases son la utilización de ejemplos y autores y los distintos puntos de vista necesarios para la adquisición del conocimiento, además de hacer explícito un método que refleje el tipo de pensamiento implicado en la clase (pensamiento lingüístico, científico, artístico, crítico, etc.)
Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación	La última subdimensión de la dimensión Práctica Pedagógica, es el trabajo que realiza el docente con los objetivos de aprendizaje, la manera en que los socializa implementa, monitorea y evalúa durante la clase. La forma de implementación se ha relacionado con la claridad de las instrucciones dadas a los estudiantes para el desarrollo de las actividades que los llevarán a la adquisición del aprendizaje, también se han considerado aspectos de conexión de aprendizajes nuevos y previos de manera que el estudiante durante la clase vaya haciendo conexiones significativas y la evaluación en relación con el logro del objetivo planteado al inicio.

Fuente: Elaboración propia.

Cada una de las sub- dimensiones se ha dividido en indicadores o aspectos que posteriormente serán descritos en cada una de las categorías de esta dimensión. En adelante, se muestra en el cuadro 6.12, los indicadores de las sub- dimensiones que comprende la dimensión de Práctica Pedagógica. En total suman diecisiete indicadores.

Cuadro 6.12.

Indicadores de la dimensión práctica pedagógica.

	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES
DIMENSIÓN: Práctica Pedagógica.	Características del Docente.	Utilización de destrezas comunicativas del docente (sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).
		Uso de la voz.
	Organización de la Clase.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.
		Momentos de la clase y tiempos.
		Recursos didácticos y actividades.
	Apoyo al Estudiante en el aula.	Corrección de errores y retroalimentación.
		Consideración de ayudas ajustadas.
		Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.
		Explicaciones del docente.

Profundidad del Conocimiento tratado en clases.	Secuencias didácticas de actividades.
	Tratamiento del conocimiento en clases.
	Tipo de pensamiento implicado en la clase.
	Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.
	Objetivo de la clase.
	Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.
	Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.
	Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.

Fuente: Elaboración propia.

Categorías para la Dimensión Práctica Pedagógica: A cada indicador se le ha atribuido una categoría en función del logro observado.

- **Primera Categoría:** *Práctica Pedagógica Efectiva*, codificada como **E**. En esta categoría los rasgos a observar nos demuestran que la calidad de la práctica pedagógica en ese indicador es relevante, el docente presenta clara conciencia de lo que está realizando durante la clase, todos los aspectos están técnicamente trabajados y desarrollados.
- **Segunda Categoría:** *Práctica Pedagógica en Desarrollo*, codificada como **ED**. En esta categoría la práctica pedagógica se encuentra en desarrollo, dado que los aspectos que se están evaluando requieren un trabajo de parte del docente, ya sea en la técnica, en la organización o en la manera en que se evidencia que los estudiantes requieren de su profesor elementos mediadores o dispositivos didácticos para lograr el objetivo de aprendizaje.
- **Tercera Categoría:** *Práctica Pedagógica Incipiente*, codificada con la letra mayúscula **I**. La práctica pedagógica se encuentra en un estadio o categoría incipiente porque se identifica que el docente debe desarrollar habilidades básicas para alcanzar una categoría superior. Se denotan deficiencias en los aspectos técnicos centrales de la pedagogía, como son la didáctica, la gestión del currículum, la evaluación de los procesos de aprendizaje u otros involucrados en los aspectos a observar. En relación con las cualidades que conforman sus características personales también deben ser trabajadas, evidenciándose deficiencias o mal manejo.

Finalmente, es posible apreciar en el cuadro 6.13 recoge la Dimensión práctica pedagógica completa.

Cuadro 6.13.

Dimensión práctica pedagógica completa.

DIMENSIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA				
SUBDIMENSIÓN N°1. CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE.				
ASPECTO	PRÁCTICA PEDAGÓGICA EFECTIVA (E)	PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DESARROLLO (ED)	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCIPIENTE (I)	VALORACIÓN CODIFICACIÓN
UTILIZACIÓN DE DESTREZAS COMUNICATIVAS DEL DOCENTE. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes)	El docente utiliza sonrisas, gestos amables y contacto visual con la clase.	El docente utiliza sonrisas gestos amables y contacto visual con la clase, sólo en ocasiones.	El docente no hace uso de sonrisas, gestos amables y contacto visual con la clase o con estudiantes que le consultan.	
USO DE LA VOZ.	El volumen de voz es el adecuado, ocupa la voz para enfatizar algunos aspectos que considera importante durante el curso de la clase.	Tiene un volumen de voz agradable, pero no lo utiliza como una herramienta de apoyo a la didáctica de la clase.	El volumen de voz es demasiado bajo, hay momentos de la clase que desde el final de la sala no es posible escuchar o bien el volumen es muy alto y resulta molesto.	
SUBDIMENSIÓN N°2. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE				
LA CLASE CUBRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO EN EL OBJETIVO.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo, se trabaja desde distintos puntos de vista, con ejemplos y comparaciones.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo, pero es posible potenciarlo y trabajarlo desde distintos puntos de vista.	La clase no cubre el conocimiento declarado en el objetivo, faltan aspectos que cubrir y trabajar.	
MOMENTOS DE LA CLASE Y TIEMPOS.	Se observan con claridad los tres momentos de la clase y para cada uno se han considerado los tiempos adecuados y las actividades necesarias tanto para el inicio, desarrollo y cierre.	Se observan los tres momentos de la clase, sin embargo, en alguno o algunos de ellos falta un trabajo acabado, dejando aspectos sin considerar por falta de tiempo.	No se aprecian claramente los momentos de inicio, desarrollo y cierre, o bien son débiles.	

RECURSOS DIDÁCTICOS Y ACTIVIDADES.	Los materiales y actividades de la clase consideran la edad, intereses y la participación de los estudiantes, permitiendo que se alcance el objetivo de la clase al ser utilizados.	Los materiales y actividades están de acuerdo con el objetivo de la clase, sin embargo, no se han considerado los intereses y características de los estudiantes, ya que no se observa mayor interés de parte de ellos.	Se utilizan materiales y actividades descontextualizados a la realidad y características de los estudiantes y al sentido de la clase, lo que impide generar compromiso en la realización de tareas y alcanzar el objetivo de la clase.
SUBDIMENSIÓN N°3. APOYO AL ESTUDIANTE EN EL AULA			
CORRECCIÓN DE ERRORES Y RETROALIMENTACIÓN.	El docente corrige a los estudiantes, demostrando mediante evidencias el conocimiento correcto. La retroalimentación es completa no deja lugar a dudas.	El docente corrige la respuesta de sus estudiantes, sin embargo, el docente no demuestra el conocimiento verdadero a través de evidencias.	El docente no corrige la respuesta de su estudiante, deja la duda y avanza con otros puntos.
CONSIDERACIÓN DE AYUDAS AJUSTADAS.	Existe ayuda a los estudiantes que lo requieren de forma ajustada a las necesidades que presentan.	Existe ayuda a los estudiantes que lo requieren, pero no es suficiente, por lo que el estudiante no logra comprensión global del problema o situación de aprendizaje.	El docente responde ante las dudas de los estudiantes, pero no entrega mayor ayuda a los estudiantes que lo requieren.
DOCENTE ORIENTA LAS ACTIVIDADES LLEVANDO UN MONITOREO DEL TIEMPO QUE DEMORAN LOS ESTUDIANTES	Monitorea permanentemente orientando las actividades de sus estudiantes y otorgando control del tiempo sobre las tareas.	Monitorea en un primer momento y luego se dedica a realizar otras labores administrativas, mientras que los estudiantes elaboran la actividad, sin monitoreo.	No hay monitoreo o es muy escaso durante el desarrollo de la actividad, tampoco se aprecia control del tiempo sobre las actividades.
EXPLICACIONES DEL DOCENTE.	Explica las instrucciones a los estudiantes que lo requieren, respondiendo a todas las consultas que le hacen y asegurándose que han comprendido.	Entrega explicaciones generales, no pregunta si han comprendido las instrucciones y lo que deben hacer. Da por hecho que los estudiantes comprenden.	No explica las instrucciones, ni apoya a los estudiantes que lo requieren, y si lo hace, el apoyo o retroalimentación es débil.
SUBDIMENSIÓN N°4. PROFUNDIDAD DEL CONOCIMIENTO TRATADO EN CLASES.			
PROFUNDIDAD DE LAS PREGUNTAS REALIZADAS	Las preguntas utilizadas son profundas y de alto nivel cognitivo (qué pasaría si, cómo podríamos	Las preguntas son de mediana profundidad, llega a preguntar por qué o cómo.	Las preguntas son superficiales y de bajo nivel cognitivo (qué, cuál, cuáles)

		mejorar, proponga soluciones, evalúe el problema)	
SECUENCIA DIDÁCTICA DE ACTIVIDADES.	La secuencia didáctica de actividades es lógica, coherente y de profundidad.	La secuencia didáctica de actividades es coherente y lógica, sin embargo, carece de profundidad.	La secuencia didáctica de actividades carece de coherencia y profundidad.
TRATAMIENTO DEL CONOCIMIENTO EN CLASES.	Conocimientos relacionados entre sí, el docente expone ejemplos, autores, explicaciones que llevan al estudiante a relacionar lo aprendido.	Conocimientos relacionados, pero falta exponer ejemplos para dar mayor claridad y contextualización.	Conocimientos separados, sin conexión con otro u otros ámbitos del conocimiento, no hay ejemplos que permitan al estudiante hacer conexiones entre lo que está aprendiendo y otros conocimientos que ya conoce.
TIPO DE PENSAMIENTO O IMPLICADO EN LA CLASE.	Se identifica claramente el tipo de pensamiento que se está trabajando en clases, siendo posible explicitar a través del método utilizado.	Se identifica el pensamiento utilizado en clases, aunque el método no es el más apropiado.	No es posible establecer claramente el tipo de pensamiento que se está desarrollando en la clase.
SUBDIMENSIÓN N°5. SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.			
OBJETIVO DE LA CLASE.	Fija objetivos de aprendizaje y de comportamiento, los socializa, monitorea y evalúa al final de la clase.	Fija objetivos de aprendizaje, no de comportamiento, los socializa, pero no monitorea, ni evalúa al final de la clase.	No fija objetivos de aprendizaje ni de comportamiento. Realiza la clase sin tenerlos en consideración.
CONSIDERACIÓN DE LAS IDEAS Y RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES.	Considera las ideas de los estudiantes, complementándolas con sus conocimientos y otorgándoles valor en contexto.	Considera las ideas de los estudiantes, sin embargo, no las complementa con sus conocimientos y no les otorga valor contextual.	No considera las ideas de los estudiantes, las escucha y acepta, pero no demuestra el valor que tienen en el contexto que se está trabajando. El docente no comunica a los estudiantes si la respuesta emitida es correcta o incorrecta, lo que genera vacíos o confusiones durante la clase.
CALIDAD EN INSTRUCCIONES, EXPLICACIONES Y FINALIDADES DE LA CLASE.	Las instrucciones y explicaciones de actividades y tareas son impartidas claramente.	Las instrucciones y explicaciones son impartidas, pero quedan dudas en los estudiantes que son aclaradas por el docente.	Las instrucciones y explicaciones no se entienden, el docente debe explicar más de una vez.

Interacciones en Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula

PREGUNTAS
QUE REALIZA
EL DOCENTE
PARA LA
CONEXIÓN DE
APRENDIZAJE
S PREVIOS Y
NUEVOS.

Preguntas que realiza el docente generan alta conexión entre aprendizajes previos y nuevos, en todos los momentos de la clase.

En algunos momentos de la clase el docente hace preguntas que generan conexión entre aprendizajes previos y nuevos.

Preguntas que generan baja conexión entre aprendizajes previos y nuevos.

OBSERVACIONES:

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN II: INTERACCIONES.

Esta dimensión se define como las formas o representaciones en que distintos elementos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje interactúan entre sí. Estos elementos corresponden a docentes, estudiantes y conocimiento-método y todas las relaciones y conexiones posibles que se lleven a cabo entre ellos: docente – estudiante; estudiante - estudiante y estudiante - conocimiento y el contexto social en que se desarrollan.

Subdimensiones de la Dimensión Interacciones: A continuación, se describirá cada una de las sub- dimensiones que conforman la dimensión Interacciones

Cuadro 6.14.

Subdimensiones de la dimensión interacciones.

<p>Interacción Docente - Estudiante</p>	<p>La interacción docente - estudiante, mantiene la mirada sobre las acciones dirigidas desde el docente, por ejemplo, en la forma en que atiende a los estudiantes, que debe ser igual en condiciones y calidad de retroalimentación, la motivación a los estudiantes para que estos participen pregunte y respondan preguntas. En esta interacción, las expectativas del docente hacia los estudiantes en cuanto a lo académico y al comportamiento debe ser observado y evidenciable. Finalmente, el interés que demuestra el docente hacia los estudiantes es posible evidenciarlo en sus preguntas y en la preocupación por la comprensión de toda la clase.</p>
<p>Interacción Estudiante – Estudiante</p>	<p>La interacción estudiante – estudiante surge a partir de las modalidades de interacción grupal que el docente ha diseñado para la clase, considerando la oportunidad que tengan para interactuar entre sí. Una vez que los estudiantes interactúan es posible observar la colaboración entre ellos. Otros aspectos están en relación con la asunción de roles y funciones entre los miembros del equipo y la forma en que prevalece la buena disposición.</p>
<p>Interacción Estudiante – Conocimiento</p>	<p>La forma en que el estudiante interactúa con el conocimiento es el tercer tipo de interacción. En esta interacción, es necesario que evaluemos la relación que tiene el conocimiento con la edad y el nivel educativo de los estudiantes y si éstos presentan dificultades en la adquisición y empoderamiento del conocimiento. Evidenciamos lo anterior a través de los comentarios, preguntas y el interés que el estudiante demuestra hacia el conocimiento.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Indicadores de la Dimensión Interacciones. Once indicadores conforman esta dimensión que se encuentran divididos en tres subdimensiones. El cuadro 6.15 muestra los indicadores de la Dimensión “Interacciones”.

Cuadro 6.15.

Indicadores de la dimensión interacciones.

	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES
DIMENSIÓN: Interacciones.	Interacción Docente - Estudiante	Atiende a las consultas de los estudiantes.
		Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.
		Manifestación de expectativas de parte del docente.
		Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.
		Interés en el aprendizaje de los estudiantes.
	Interacción Estudiante - Estudiante	Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.
		Trabajo colaborativo en clases.
	Interacción Estudiante - Conocimiento	Funciones por los miembros del equipo.
		Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.
		Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.
		Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.

Fuente: Elaboración propia.

Categorías para Evaluación de la Dimensión Interacciones: Para la evaluación de la dimensión Interacciones, se han definido las siguientes categorías:

- **Primera Categoría:** Interacción Positiva, codificada como I+. La interacción positiva se refiere a la capacidad de los sujetos para interactuar entre sí, generando experiencias positivas de aprendizaje. La interacción siempre será vista en las tres direcciones: docente - estudiante; estudiante - estudiante y estudiante - conocimiento.
- **Segunda Categoría:** Interacción Negativa I-. La interacción negativa se entiende como una relación de conflicto, en este caso, entre el docente y el estudiante, entre los estudiantes entre sí, o bien, entre los estudiantes y el conocimiento. El

resultado también será negativo, por lo que no llevaría al aprendizaje de forma grata.

- **Tercera Categoría:** Interacción Básica, codificada como IB. La interacción básica se observará en el caso de una interacción que surge de manera espontánea, sin intencionalidad ni un diseño que esté mediando la manera en que los sujetos interactúan con otros.

Cuadro 6.16.

Dimensión interacciones completa.

SUBDIMENSIÓN N°6. INTERACCIÓN DOCENTE – ESTUDIANTE				
Indicador	INTERACCIÓN POSITIVA (I+)	INTERACCIÓN BÁSICA (IB)	INTERACCIÓN NEGATIVA (I-)	Valoración
Atención a las consultas de los estudiantes.	Atiende a las consultas de los estudiantes en igualdad de condiciones, cantidad de tiempo y calidad de retroalimentación.	Atiende de manera desigual a las consultas de los estudiantes en tiempo y calidad de retroalimentación.	Escasamente atiende a los estudiantes que lo requieren, responde con evasivas o preguntas, por ejemplo: “usted debería saberlo, ya vimos eso” “Búsquelo usted mismo, en el texto de estudio”	
Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase	Estimula permanentemente la participación de los estudiantes, a través de preguntas y solicitando a ellos que elaboren preguntas del tema.	Pregunta a los estudiantes, sin embargo, falta motivarlos a responder y a elaborar preguntas del tema.	La cantidad de preguntas a la clase es mínima, se dedica a exponer contenidos sin considerar la estimulación necesaria para la participación de los estudiantes en la clase.	
Manifestación de Expectativas de parte del Docente.	Docente manifiesta altas expectativas hacia los estudiantes, tanto académicas como de comportamiento, evidenciables a través de hechos no sólo a través de palabras.	Docente manifiesta expectativas hacia algunos estudiantes, pero no a todo el curso.	Docente no manifiesta expectativas hacia los estudiantes, sus desempeños o logros, ni con palabras o comportamientos.	

<p>Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.</p>	<p>Promueve la atención del estudiantado hacia la clase focalizándolos y promoviendo el buen comportamiento.</p>	<p>la Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, sin embargo, no se promueve el buen comportamiento como un aspecto importante para aprender.</p>	<p>El docente no promueve la atención del estudiantado hacia la clase focalizándolos o promoviendo el buen comportamiento, desarrolla contenidos sin ocuparse de estos aspectos.</p>
<p>Interés en el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>Se interesa por el aprendizaje de sus estudiantes preguntándoles y asegurándose que todos entienden, al mismo tiempo pregunta a aquellos que cree pudieron no entender y les ayuda a comprender totalmente.</p>	<p>Pregunta a los estudiantes comprendieron los contenidos, sin embargo, no se asegura planteando preguntas clave a estudiantes que requieren mayor monitoreo.</p>	<p>No se interesa por el aprendizaje de sus estudiantes, en ningún momento se observa su interés manifestado a través de preguntas o acercamiento a los que presentan mayores dificultades.</p>
<p>SUBDIMENSIÓN N°7. INTERACCIÓN ESTUDIANTE – ESTUDIANTE</p>			
<p>Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.</p>	<p>Existe durante la clase oportunidad para que los estudiantes interactúen con otros compañeros.</p>	<p>Aunque no existe durante la clase la oportunidad explícita de trabajar con compañeros, ellos comparten opiniones al responder preguntas o realizar tareas.</p>	<p>No existe durante la clase oportunidad para compartir experiencias, ideas, opiniones o tareas con otros compañeros.</p>
<p>Trabajo colaborativo en clases.</p>	<p>Durante las actividades, los estudiantes colaboran entre ellos, ya sea facilitándose material o apoyando a otros compañeros.</p>	<p>El docente debe guiar a los estudiantes para realizar trabajo colaborativo.</p>	<p>No existe oportunidad para que los estudiantes practiquen trabajo colaborativo.</p>
<p>Funciones por los miembros del equipo de trabajo.</p>	<p>Los estudiantes en grupo asumen funciones.</p>	<p>Los estudiantes siguen órdenes, pero no se observa disposición para trabajar en grupo asumiendo funciones.</p>	<p>Se observan dificultades para asumir funciones al interior de los equipos de trabajo.</p>

SUBDIMENSIÓN N°8. INTERACCIÓN ESTUDIANTE – CONOCIMIENTO			
Nivel de complejidad del Conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.	El nivel de conocimiento es apropiado a la edad de los estudiantes. Se presentan desafíos posibles de alcanzar.	Si bien el nivel del conocimiento es apropiado a la edad de los estudiantes, no se presentan desafíos.	El nivel del conocimiento es muy complejo o muy fácil para la edad de los estudiantes y para el curso en que se encuentran.
Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.	Los estudiantes demuestran dominar rápidamente el conocimiento tratado en clases, ya que participan, preguntan y comentan.	En algunos estudiantes se observan dificultades para la comprensión del conocimiento.	El conocimiento es de difícil comprensión para los estudiantes o existen vacíos que impiden el dominio de los nuevos conocimientos, no comentan ni responden preguntas del docente acertadamente.
Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el	El estudiante elabora preguntas profundas en relación con conocimiento tratado en clases.	El estudiante elabora preguntas, pero no son profundas o no están en relación con el conocimiento tratado en clases.	El estudiante no elabora preguntas en clases.
OBSERVACIONES:			

Fuente: Elaboración propia.

DIMENSIÓN III: AMBIENTE.

Corresponde al conjunto de características que conforman el entorno en el que se desarrolla el aprendizaje; abarca desde aspectos físicos, de funcionalidad de los espacios, temporalidad y relacionalidad. El ambiente se describe, tanto al interior del aula como en la escuela.

a. Subdimensiones de la dimensión ambiente: A continuación, se presenta cada una de las sub- dimensiones que conforman la dimensión ambiente:

Cuadro 6.17.

Descripción subdimensiones de la dimensión ambiente.

Ambiente en el Aula.	El ambiente en el aula es analizado desde cuatro aspectos: lo físico, funcional, temporal y relacional. En lo físico se observan los materiales e implementos y el espacio físico en que se desarrollan las actividades de aprendizaje, lo funcional está en relación con la forma en que las actividades se desarrollan en el espacio y
----------------------	--

se encuentran orientadas a un objetivo, por lo que el espacio es un colaborador del logro de ese objetivo.

Lo temporal en el aula dice relación con el ritmo en que sucede la clase, y se desarrollan las actividades, finalmente, en esta subdimensión lo relacional, corresponde a la forma en que los sujetos interactúan con el espacio y cómo se hace uso de él.

Ambiente en la Escuela.	El ambiente en la escuela es analizado desde los mismos cuatro aspectos en que es analizado el ambiente en el aula: lo físico, funcional, temporal y relacional. A diferencia del ambiente en el aula, en que el espacio es utilizado por un curso, el ambiente en la escuela comprende la forma en que los miembros de la comunidad educativa, en especial los estudiantes, se relacionan con el espacio, hacen uso de él, mientras la institución organiza, administra y optimiza los espacios para su mejor uso. El ambiente en la escuela está determinado por los usos del espacio, como el uso académico, deportivo – recreativo, descanso y alimentación. También apreciamos la forma en que el espacio favorece la interacción entre los estudiantes y los distintos miembros de la comunidad educativa.
-------------------------	--

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro 6.18.

Indicadores de la dimensión ambiente.

SUBDIMENSIÓN		INDICADORES
DIMENSIÓN: Ambiente.	Ambiente en el Aula.	Disposición del mobiliario en el aula.
		Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.
		Ritmo de la clase.
		Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.
	Ambiente en la Escuela.	Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.
		Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios.
		Organización de los tiempos para el uso de los espacios.
		Normas para el uso de los espacios.

Fuente: Elaboración propia.

Categorías para evaluación de la dimensión ambiente: Para las categorías de esta dimensión se decidió utilizar una escala dicotómica, ya que fue necesario observar si el ambiente, tanto en el aula como en la escuela, era favorecedor o no del aprendizaje. Se utilizaron las siguientes categorías:

- **Primera Categoría:** Ambiente positivo, codificada como **A+**, entendida como las características o cualidades del entorno que favorecen el aprendizaje o un ambiente agradable para compartir o aprender. Los materiales, actividades o relaciones que se establecen son positivas.

- **Segunda Categoría:** el Ambiente negativo, codificada como **A-**, entendida como las características o cualidades que **NO** favorecen un ambiente para aprender o compartir experiencias. Esto significa que los materiales, actividades o relaciones que se establecen son negativas.

Descripción de los Indicadores Subdimensión: A continuación, se describe cada indicador de la subdimensión Ambiente: Ambiente en el Aula y Ambiente en la Escuela.

Cuadro 6.19.

Dimensión ambiente completa.

SUBDIMENSIÓN N°9. AMBIENTE EN EL AULA.			
ASPECTO	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	VALORACION
Disposición del mobiliario en el aula.	Los materiales y equipamiento que conforman el aula se encuentran dispuestos para facilitar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, mesas, sillas, iluminación, estanterías, diarios murales, pizarra, etc.	Los materiales y equipamientos que conforman el aula se encuentran en mal estado o mal distribuidos, son obstaculizadores del aprendizaje, más que elementos que lo facilitan.	
Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.	Las actividades que se desarrollan en el aula han sido diseñadas para lograr el aprendizaje declarado en el objetivo.	Las actividades si bien están dirigidas a un aprendizaje determinado, no han considerado el espacio del aula.	
Ritmo de la clase.	El ritmo en que sucede la clase permite desarrollar actividades, realizar preguntas y responderlas de acuerdo con lo esperado, manteniendo un ritmo homogéneo durante la clase.	El ritmo, en un momento de la clase es acelerado y en otro es lento, por lo que no existe un ritmo homogéneo, lo que genera desconcentración y pérdida de interés de los estudiantes.	
Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.	El docente genera actividades en que es posible distinguir la manera en que se relacionan los sujetos y en que éstos ocupan el espacio en que se desarrolla la clase.	El docente genera actividades individuales, impidiendo que los sujetos se relacionen entre ellos y hagan uso del espacio en que se desarrolla la clase.	

SUBDIMENSIÓN N°10. AMBIENTE EN LA ESCUELA¹⁷

Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.	Los estudiantes acceden a los espacios de la escuela que se encuentran, existiendo espacios para el juego, el descanso y la alimentación.	La accesibilidad a los espacios de juego, descanso y alimentación de la escuela, son dispuestos a los estudiantes con restricciones.
Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios.	La escuela organiza al personal para la supervisión del uso de los espacios de acuerdo con las actividades que se realizan.	No es posible constatar la presencia permanente de personal a cargo de los espacios y su uso.
Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	La institución define los tiempos para el juego, la alimentación o el descanso durante la jornada escolar.	Existen tiempos en que pudiendo ser utilizados los espacios no se ocupan.
Normas para el uso de los espacios.	Existen normas internalizadas en la institución para el buen uso de los espacios, especialmente que éstos no afecten el normal desarrollo de actividades académicas.	Aunque existen normas para el buen uso de los espacios en la institución, se observa que algunos estudiantes no las respetan o no se encuentran supervisadas por personal del establecimiento, lo que genera situaciones de conflictos.

OBSERVACIONES:

Fuente: Elaboración propia.

6.4.1.2. Proceso de validación de la pauta de observación

El proceso de validación de la pauta de observación se desarrolló entre los meses de mayo a junio de 2017. Este proceso inició al contar con el instrumento organizado en dimensiones y subdimensiones.

En el primer momento, se elabora un listado de los jueces con sus datos (correo electrónico, universidad a la que está afiliado, teléfono, experticia). Se mantienen dos listados: un grupo de jueces teóricos y un grupo de jueces prácticos. La carta que cada juez recibió describía en términos generales la investigación, su contexto y los objetivos. De forma anexa a la carta, se definió en un documento, cada uno de los

¹⁷ Se entiende el término escuela como sinónimo de liceo, colegio, establecimiento, institución educativa, entidad educativa o centro escolar.

criterios de validación y lo que era necesario considerar al marcar en alguno de ellos. Sin embargo, para asegurar la comprensión de los jueces se registró gráficamente un ejemplo de cómo responder el instrumento. Finalmente, se decidió agregar un anexo que contenía la definición de las dimensiones y subdimensiones del instrumento. Junto a lo anterior, se agregó una ficha donde se solicitó al juez registrar sus datos con el fin de actualizarlos y corregir, en caso de contar con algún dato erróneo. Los criterios utilizados para la selección de los jueces teóricos y prácticos que participaron del proceso de validación del instrumento son:

Jueces Teóricos:

- a) Contar con el título de profesor, psicólogo o afín.
- b) Contar con Postgrados en el área de Educación o Psicología.
- c) Contar con al menos una publicación en el área de Educación o Psicología.
- d) Desempeñarse o haberse desempeñado como Académico en alguna Universidad.

Jueces Prácticos:

- a) Contar con el título profesional de profesor o psicólogo.
- b) Tener experiencia laboral en el ámbito educativo, en docencia o gestión de establecimientos de enseñanza básica, media o universitaria.
- c) Ser parte de la red maestro de maestros del Ministerio de Educación de Chile.
- d) Haber obtenido una clasificación Competente o Destacada en el proceso de evaluación del desempeño docente.
- e) Tener experiencia laboral como observador de aula.
- f) Encontrarse en el listado del registro de asistencia técnica educativa (ATE) del Ministerio de Educación.
- g) Contar con grado de magíster o doctorado en el área de Educación, Psicología o afín.
- h) Ser o haber sido formador de profesores en alguna institución de educación superior de Chile o el extranjero.

No hubo dudas respecto de la manera de proceder para la evaluación de los indicadores que conformaron el instrumento, sin embargo, dos Jueces teóricos

hicieron consultas con respecto a algunos conceptos asociados a la temática de interacción y de práctica pedagógica, manifestando no conocer los conceptos específicos por lo que se les solicitó que dejaran sus observaciones y preguntas en los espacios destinados para ello.

En relación con las consultas, se ha definido cada concepto del instrumento que pudiera generar alguna duda por ser específico a la temática que trata, tanto la práctica pedagógica, la interacción o el ambiente. En cuanto a la formación de los jueces prácticos, éstos son profesionales del ámbito educativo que se desempeñan o han desempeñado en establecimientos educacionales de enseñanza básica o media y que tienen experiencia como profesores de aula, o Jefes de Unidad Técnica Pedagógica.

Se solicitó a los jueces valorar el instrumento considerando tres criterios: pertinencia, univocidad e importancia. La **pertinencia** fue definida en el instrumento como el grado de pertinencia del indicador con la subdimensión, dimensión y los objetivos de investigación. Se solicitó determinar el grado de pertinencia clasificándolo en *alta* o *baja pertinencia*.

La **univocidad**, dice relación con la interpretación única del indicador, evitando dobles lecturas. Se solicitó estimar si se trataba de alta univocidad o baja univocidad.

En cuanto a la **importancia**, se solicitó determinar si el indicador era importante para recoger información que permitiera responder al objetivo. Se solicitó que se evaluara en alto nivel de importancia o bien bajo nivel de importancia, según correspondiera. Además, se contó con un espacio para registrar las observaciones a cada indicador y un espacio para observaciones generales a la dimensión evaluada.

Criterios para la eliminación o modificación de los indicadores del instrumento:

- Cinco a seis jueces que consideran dos o tres criterios en nivel bajo en un indicador, el indicador será eliminado.

- Tres a cuatro jueces que consideran dos o tres criterios en nivel bajo un indicador este será eliminado.
- Dos jueces que consideren dos o tres criterios del indicador en nivel bajo, el indicador es modificado.
- Dos jueces que consideren un criterio en nivel bajo se evalúan si necesita modificación.
- Un juez que considera uno o más criterios de un indicador en bajo nivel; se evalúa el tipo de modificación que se hará a la redacción del indicador y se valorará la sugerencia que este juez ha realizado al indicador.
- Se consideran las observaciones al indicador para su modificación o posible eliminación del instrumento.

De los resultados del proceso de validación se elaboró un análisis cualitativo que arrojó lo siguiente:

Cuadro 6.20.

Modificaciones a la pauta de observación, derivadas del proceso de validación.

Acciones que se derivan de las observaciones	Cantidad de indicadores	Número del indicador	Razones
Indicadores eliminados del instrumento.	03	1.1; 2.8; 2.13	Cantidad de jueces que mostraron discrepancias con el indicador, llevó a eliminarlo.
Indicadores que sufrieron modificación.	24	1.2, 1.3; 1.4; 1.6, 1.7; 1.11; 1.12; 1.16; 1.17; 2.1, 2.2; 2.3; 2.5; 2.7; 2.9; 2.10; 2.11; 2.12; 2.14; 3.1; 3.2; 3.4; 3.5; 3.6	Modificaciones de forma, se cambian algunos conceptos por otros más adecuadas o que permitan tener mayor claridad del indicador.
Indicadores que se fusionan.	02	1.9 y 1.10	Similitud entre los indicadores.
Indicadores que <u>NO</u> sufrieron modificación.	09	1.5; 1.8; 1.13; 1.14; 1.15; 2.6; 3.3; 3.7; 3.8;	No hubo observaciones ni sugerencias de los jueces en estos indicadores.
Indicadores que cambian de subdimensión.	01	2.4	Mal ubicado en la subdimensión en la que estaba.
Indicadores incorporados a partir de las observaciones de los jueces.	01	1.10	Incorporado por sugerencia de los jueces y queda en el lugar que ocupaba el indicador 1.10.

Fuente: Elaboración propia.

6.4.2. Nota de campo

Se utilizará el siguiente diseño para la nota de campo a aplicar, durante el proceso de observación.

Cuadro 6.21.

Nota de campo.

Colegio	Profesor/a	Curso
Asignatura:	Unidad:	Objetivo de la clase:
Actividad central de la clase:	Nº de sesión de la Unidad:	Fecha:
Se registra lo observado en los tres momentos de la clase:		
INICIO:		
DESARROLLO:		
CIERRE:		

Fuente: Adaptado de Latorre (2015).

La nota de campo de este trabajo de investigación se estructura en tres momentos. En cada uno se describe ampliamente lo observado, además se inferirá sobre aspectos que se encuentran incidiendo o favoreciendo el aprendizaje, y se reflexionará respecto de la conducción del proceso de enseñanza aprendizaje en cada uno de estos momentos. Los momentos de inicio, desarrollo y cierre están en concordancia con los que establece el ministerio de educación de Chile en el proceso de evaluación de desempeño docente a través de los instrumentos de evaluación que se utilizan en la observación y diseño de las clases.

Si bien la estructura de clase considera porcentajes de tiempo para cada momento, se observarán los quiebres que nos indicarán que se está trabajando en uno o en otro momento de la clase, si los quiebres caracterizados por el lenguaje que utiliza el profesor, por el tipo de actividad o instrucción que indica a sus estudiantes no se observan, se registrará la hora y se indicará que se debiera estar trabajando en el siguiente momento de la clase. De manera aproximada cada momento de la clase cuenta con un 15% para el inicio, un 60% para el desarrollo y un 25% para el cierre.

La nota de campo será abierta, con el fin de escribir inextenso lo observado, esperando de esta forma registrar también las impresiones y percepciones que se desprendan de lo observado en el aula (Ver anexo 10: Notas de Campo).

6.4.3. Guion de entrevista: individual y grupal.

Así como se ha señalado en puntos anteriores, en la entrevista, el investigador recoge información que permite conocer las experiencias personales, vivencias y la relación de los entrevistados con el tema de estudio o el problema que rodea la investigación.

Tanto el docente observado como el grupo de docentes y directivos de los establecimientos que pertenecen a la muestra, comparten experiencias profesionales asociadas a los estudiantes que forman, la comunidad educativa de la que son parte, las políticas institucionales y ministeriales que los rigen, el tipo de currículum que imparten, entre otros aspectos que no siempre son tomados en consideración, como la extensión de la jornada, la rutina institucional y de aula, los ideales, las filosofías que conforman la base de la institución, los conceptos, símbolos y signos que alcanzan significado para el grupo, en definitiva un contexto común.

Por lo anterior y por la diversidad de temas que pudieran abordarse durante las entrevistas, es necesario contar con un instrumento que establezca las temáticas en que se centra la conversación. Este instrumento (guion) ha sido diseñado para las entrevistas individuales y grupales y es presentado en el mismo orden que se describe en el punto 6.3 de este capítulo.

Estos guiones corresponden a instrumentos complementarios a la pauta de observación de clases que es el instrumento principal de esta investigación, tanto los guiones individuales como grupales cumplirán la siguiente finalidad:

El guion de entrevista grupal de directivos-docentes, facilita el primer acercamiento al campo de estudio, además, permite conocer de parte de este equipo la definición de una práctica pedagógica efectiva, los criterios que conforman esta práctica en el colegio y los nombres de los docentes que serían observados en el aula, que

cumpliendo con los criterios contarían con prácticas pedagógicas efectivas para el establecimiento. El guion de entrevista individual ordena la retroalimentación al docente que ha sido observado en el aula; y finalmente, el guion utilizado con el grupo de docentes facilitará un ordenamientos de los temas, ya que se les da a conocer a los docentes del colegio, en específico del ciclo en que han sido observadas las clases, las características que asumen las prácticas efectivas en su colegio, las interacciones en el aula y los rasgos que las distinguen. Por lo tanto, en coherencia con las preguntas y objetivos de la investigación se ha estructurado el guion de entrevista individual y grupal, en el siguiente cuadro se observa que las temáticas dan cumplimiento al objetivo específico planteado en la investigación y las manera en que se complementan las informaciones que se recogen en las entrevistas grupales y la entrevista individual.

Cuadro 6.22.

Temáticas abordadas en los guiones y la relación con los objetivos específicos de la investigación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	GUIÓN INDIVIDUAL DOCENTE OBSERVADO	GUIÓN GRUPAL DIRECTIVOS	GUIÓN GRUPAL DOCENTES
Describir las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas en cada colegio en estudio.	Primera temática: aspectos observados en la práctica pedagógica del/la docente.	Presentación de la Temática N°1. Definición de prácticas pedagógicas efectivas. Presentación de la Temática N°2. Criterios para la selección de prácticas pedagógicas efectivas. Selección de docentes que son observados en el aula	Primera temática: aspectos observados en la práctica pedagógica del/a docente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	GUIÓN INDIVIDUAL DOCENTE OBSERVADO	GUIÓN GRUPAL DIRECTIVOS	GUIÓN GRUPAL DOCENTES
Comparar las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas, para su manejo conceptual, análisis y aplicabilidad en el contexto educativo en que se desarrollan.	Segunda temática: aspectos observados en las interacciones en sus tres direcciones (docente-estudiante; estudiante - estudiante; estudiante - conocimiento) Nota: No se comparan las interacciones con otras prácticas sólo se retroalimenta al docente describiendo la interacción que se desarrolló en su aula en las tres subdimensiones.	Esta es la entrevista de inicio por lo que no se cuenta aún con los resultados de las observaciones.	Segunda temática: aspectos observados en las interacciones en sus tres direcciones (docente-estudiante; estudiante - estudiante; estudiante - conocimiento) en las tres prácticas pedagógicas
Caracterizar el ambiente pedagógico en que se desarrolla cada una de las interacciones producidas en prácticas pedagógicas efectivas observadas	Aspectos del ambiente a analizar: ambiente pedagógico en el aula y el colegio como favorecedores del aprendizaje.	Análisis de los aspectos que se observan del ambiente pedagógico que facilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas.	Presentación de la tercera temática a analizar: aspectos del ambiente pedagógico en el aula y el colegio como favorecedores del aprendizaje.
Identificar elementos presentes en el ambiente pedagógico de los colegios pertenecientes a la muestra, que se observan como un patrón identificable.	Aspectos del ambiente a analizar: ambiente pedagógico en el aula y el colegio como favorecedores del aprendizaje. Principales conclusiones.	Análisis de los aspectos que se observan del ambiente pedagógico que facilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas. Principales conclusiones.	Presentación de la tercera temática a analizar: aspectos del ambiente pedagógico en el aula y el colegio como favorecedores del aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia.

Guion de entrevista individual corresponde al instrumento que se utiliza al momento en que la investigadora se reúne con el docente una vez que se ha observado el aula, y, por lo tanto, los temas a tratar están en relación con lo observado en clases y con la práctica pedagógica implementada. (ver cuadro 6.23)

Cuadro 6.23.

Guion entrevista individual.

Nº	MOMENTOS DEL TRABAJO A REALIZAR CON DOCENTE OBSERVADO EN AULA
1	Saludo y Bienvenida.
2	Contextualización de la entrevista individual.
3	Confirmación de acuerdo de confidencialidad.
4	Presentación de la finalidad de la entrevista y de las temáticas en que girará la conversación y el análisis: Prácticas pedagógicas, interacciones en el aula y ambiente pedagógico.
5	Primera temática: aspectos observados en la práctica pedagógica del/a docente.
6	Segunda temática: aspectos observados en las interacciones en sus tres direcciones (docente - estudiante; estudiante - estudiante; estudiante - conocimiento)
7	Presentación de la tercera temática a analizar: aspectos del ambiente pedagógico en el aula y el colegio como favorecedores del aprendizaje.
8	Principales conclusiones.
9	Agradecimientos, confirmación de confidencialidad.

Fuente: Elaboración propia.

Guion de Entrevista Grupal será aplicado tanto para la entrevista con el equipo directivo y equipo docente, ambos se revisan a continuación.

Directivos: En esta entrevista grupal con directivos se espera seleccionar las prácticas efectivas de los docentes (tres docentes que presenten prácticas pedagógicas efectivas, según los criterios que considere el equipo directivo. A continuación, se observa el guion de la entrevista con directivos.

Cuadro 6.24.

Guion entrevista grupal con directivos.

Nº	MOMENTOS DEL TRABAJO A REALIZAR CON DIRECTIVOS
1	Saludo y Bienvenida.
2	Contextualización de la entrevista grupal con directivos del colegio.
3	Confirmación del acuerdo de confidencialidad con el establecimiento.
4	Presentación de la finalidad del trabajo a realizar y el tiempo que tomará la sesión.
5	Presentación de la Temática N°1. Definición de prácticas pedagógicas efectivas
6	Presentación de la Temática N°2. Criterios para la selección de prácticas pedagógicas efectivas.
7	Selección de docentes que cumplen con los criterios de una práctica pedagógica efectiva y su selección.
8	Análisis de los aspectos que se observan del ambiente pedagógico que facilitan el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas.

- 9 Principales conclusiones de la entrevista grupal.
- 10 Agradecimientos y confirmación de confidencialidad.

Fuente: Elaboración propia.

Docentes: Se ha considerado una entrevista grupal con todos los docentes que pertenecen al ciclo en que fueron observadas las interacciones en el aula, situando la temática que se deriva del resultado del proceso de observación. Busca generar en el grupo de docentes la identificación de los aspectos positivos y favorecedores de prácticas pedagógicas efectivas, presentes en los docentes observados

Cuadro 6.25.

Guion entrevista grupal. Docentes.

Nº	MOMENTOS DEL TRABAJO A REALIZAR CON DOCENTES
1	Saludo y Bienvenida.
2	Contextualización de la entrevista individual.
3	Confirmación de acuerdo de confidencialidad.
4	Presentación de la finalidad de la entrevista y de las temáticas en que girará la conversación y el análisis: Prácticas pedagógicas, interacciones en el aula y ambiente pedagógico.
5	Primera temática: aspectos observados en la práctica pedagógica del/a docente.
6	Segunda temática: aspectos observados en las interacciones en sus tres direcciones (docente - estudiante; estudiante - estudiante; estudiante - conocimiento) en las tres prácticas pedagógicas.
7	Presentación de la tercera temática a analizar: aspectos del ambiente pedagógico en el aula y el colegio como favorecedores del aprendizaje.
8	Principales conclusiones.
9	Agradecimientos, confirmación de confidencialidad.

Fuente: Elaboración propia.

6.4.4. Fichas, listas de cotejo y cuadros comparativos

Los siguientes instrumentos corresponden a fichas, listas de cotejo y cuadros comparativos, éstos nos permitirán ordenar la información que se recoja de los establecimientos. La **Ficha** es un instrumento que se ha diseñado para conocer de forma general el colegio, facilita la contextualización y el conocimiento que se tenga de éste. A continuación, en el cuadro 6.26 se muestra el diseño de la ficha de Colegios.

Cuadro 6.26.

Ficha de colegio.

FICHA COLEGIO	DATOS
Dependencia	
Ubicación del establecimiento en la ciudad	
Comuna y Región	
Nivel de Enseñanza	
Cantidad de estudiantes	
Cantidad de docentes ciclo observado	

Fuente: Elaboración propia.

Lista de Cotejo es un instrumento que ha sido adaptado, dado que en estricto rigor se utiliza para cotejar si los rasgos o aspectos a estudiar se encuentran presentes, por lo mismo, por la diversidad que podemos encontrar en los elementos a cotejar, tanto en el Proyecto Educativo Institucional como en el Reglamento de Convivencia se ha decidido adaptar estos instrumentos, agregando las categorías: parcial y observaciones.

En cuanto a las listas de cotejo que abordan tanto el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como el Reglamento de Convivencia Escolar (RCE), ambos presentados a continuación, han sido producto del trabajo de asesorías de la investigadora a establecimientos que han ido requiriendo revisión de sus documentos oficiales; de esta forma cada vez que el Ministerio de Educación ha ido considerando elementos (leyes, actualizaciones y otras regulaciones) para llevar adelante la gestión en la institución y la supervisión de los comportamientos entre los distintos estamentos en sus respectivas interacciones, se han modificado estos instrumentos, por lo que corresponden a instrumentos que surgen de la práctica de asesoría y acompañamiento a colegios y se han utilizado para efectos de esta investigación. A continuación, en el cuadro 6.29 se presentan las categorías que servirán para la valoración de la lista de cotejo “Indicadores para el Abordaje y Análisis del Proyecto Educativo Institucional”.

La valoración SÍ y NO son las categorías de básicas de estos instrumentos, sin embargo, por tratarse de aspectos que no siempre se presentan en dualidad o dicotomía (sí o no), se han incorporado las categorías *Parcial* y *Observaciones* con el fin de ofrecer una oportunidad a los matices que presentan estos documentos y son importantes de valorar y relevar en los resultados de la investigación.

Cuadro 6.27.

Categorías de la lista de cotejo “Indicadores para el abordaje y análisis de Proyecto Educativo Institucional”

CATEGORIAS	
Sí	El criterio o rasgo se encuentra y cumple con todo lo necesario.
Parcial	El criterio o rasgo que se analiza cumple parcialmente con lo necesario.
No	El criterio o rasgo no cumple, no se encuentra, está incompleto o bien no alcanza el estándar de calidad que debiera.
Observaciones	Se registran las observaciones particulares a cada indicador, rasgo, criterio o capítulo del documento, si se considera necesario.

Fuente: Elaboración propia.

Los indicadores para el abordaje y análisis del proyecto educativo se agrupan en los criterios: presentación, fundamentación y participación, análisis situacional, diagnóstico, marco filosófico curricular y organización institucional.

Cuadro 6.28.

Lista de cotejo “Indicadores para el abordaje y análisis de Proyecto Educativo Institucional”

INDICADORES PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL		CATEGORÍAS			
CRITERIOS	INDICADORES	SÍ	PARCIAL	NO	OB
PRESENTACIÓN	El PEI cuenta con un índice.				
	El PEI está elaborado en base a una clara definición de Capítulos.				
	La Portada del PEI identifica con propiedad a la Unidad Educativa (Foto – Nombre destacado del establecimiento).				
FUNDAMENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN	En la fundamentación se establece el propósito y/o justificación.				
	Se indican los actores que trabajaron en la elaboración y/o actualización del Proyecto.				
	Se establecen mecanismos para la difusión del Proyecto Educativo Institucional.				

	Se establecen mecanismos para posibles modificaciones.
ANÁLISIS SITUACIONAL	Describe los antecedentes del entorno: social, cultural, económico.
	Describe la reseña histórica del establecimiento: año de fundación, su primer y actual director.
	Se refiere a la opción curricular que el establecimiento ha definido y el cual le da la identidad al colegio.
DIAGNÓSTICO	Se establecen en el diagnóstico los aspectos académicos: resultados de aprendizaje de los últimos tres años.
	Se establecen los aspectos administrativos en relación con los componentes y trabajos de equipos de la institución.
	Se refiere a los aspectos relativos a la gestión institucional; liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.
	Se establecen claramente las necesidades de los diferentes actores y/o estamentos del establecimiento.
MARCO FILOSÓFICO CURRICULA	Se establece la visión de futuro.
	Se define la Misión Institucional.
	Están presentes los Objetivos Generales que aborda el Proyecto.
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	Presenta Organigrama de la Unidad Educativa
	Indica organización y funcionamiento del Consejo Escolar.
	Indica Organización y Funcionamiento del Equipo de Gestión.
	Establece programación de la Reflexión Pedagógica.

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 6.29 muestra las categorías de valoración de la lista de cotejo que aborda el Reglamento de Convivencia Escolar. Las categorías de valoración son las mismas que se han definido para el abordaje del Proyecto Educativo Institucional, sin embargo, la descripción de cada categoría es diferente, dada las finalidades que cumple el Reglamento de Convivencia en la dinámica interaccional de la institución educativa.

Cuadro 6.29.

Categorías de la lista de cotejo “Indicadores para el abordaje del Reglamento de Convivencia Escolar”

CATEGORIAS	
Sí	Explicita, regula, define o prohíbe el indicador
Parcial	Explicita, regula, define o prohíbe el indicador de manera incompleta, se observan vacíos o aspectos poco claros.
No	No explicita, regula, define o prohíbe el indicador.
Observaciones	Se registran las observaciones particulares a cada indicador

Fuente: Elaboración propia.

Los indicadores de la lista de cotejo, para el abordaje de Reglamentos de Convivencia Escolar nos permite identificar si las formas de comportamiento y el ambiente que se observa, tanto en el aula como en la escuela, se condice con lo establecido en el documento y, además, posteriormente es posible concluir si éste es un elemento favorecedor o bien obstaculizador para un ambiente favorecedor a un clima adecuado al trabajo y estudio.

A continuación, en el cuadro 6.30 se presenta la lista de cotejo para el abordaje de reglamentos de convivencia escolar que nos facilita el análisis en términos de coherencia, consideración de los derechos de los estudiantes, regulación de comportamientos y normas, entre otros.

Cuadro 6.30.

Lista de cotejo “Indicadores para el abordaje del Reglamento de Convivencia Escolar”

	INDICADORES PARA EL ABORDAJE DE REGLAMENTO DE CONVIVENCIA	CATEGORÍAS			
		SI	PARCIAL	NO	OBS
El RCE reconoce a través de la ley el derecho a: El reglamento es coherente con:	La educación.				
	La No discriminación.				
	Debido proceso.				
	De madres y estudiantes embarazadas.				
	La constitución política de Chile.				
	Ley de inclusión.				
	La declaración de derechos humanos.				
	La declaración de los derechos del niño y de la niña.				
	La ley General de Educación.				
	La ley de responsabilidad penal juvenil.				

<p>El reglamento explicita los derechos de:</p>	<p>El estatuto docente y el código del trabajo. Las leyes de la discapacidad. Estudiantes. Docentes. Directivos. Apoderados. Asistentes de la educación.</p>
<p>El reglamento explicita claramente los deberes de:</p>	<p>Estudiantes. Docentes. Directivos. Apoderados. Asistentes de la educación.</p>
<p>El RCE regula explícitamente las relaciones afectivas en el establecimiento entre:</p>	<p>Docentes. Estudiantes. Docentes y estudiantes. Docentes y apoderados. Estudiantes y apoderados.</p>
<p>El reglamento explicita de normas de comportamiento y usos de espacios en los distintos momentos de la jornada escolar</p>	<p>En el aula. Patios. Gimnasios y salas multiusos. Baños. Casinos. Otros espacios que sean parte del establecimiento. Actos cívicos dentro y fuera del establecimiento.</p>
<p>El RCE explicita.</p>	<p>Ingreso y retiro de los estudiantes del establecimiento. Horarios de la jornada escolar. Trabajo pedagógico de aula y respeto a las horas de clases y recreos. Salidas a terreno, paseos de curso, y salidas pedagógicas. Servicios de transporte escolar. Procedimiento para activar seguro de accidente escolar. Actividades extraprogramáticas. Comunicación y atención de apoderados. Reuniones de apoderados, periodicidad y función de ellas. Ingreso de personas externas al establecimiento.</p>
<p>El reglamento de convivencia escolar regula</p>	<p>Uniforme escolar y presentación personal de los Estudiantes. Uso de accesorios y estética personal.</p>

El RCE regula el funcionamiento de	El RCE	El reglamento de convivencia escolar define.	Uso y valor de aparatos tecnológicos.
			Presentación personal de los docentes.
			Definición y graduación de las faltas.
			Sanciones para cada tipo de falta (leve, grave, gravísima)
			Procedimientos para apelación de las sanciones.
			Procedimientos para acceder a mecanismos de reparación de faltas.
			Procedimientos consideran posibilidad de diálogo entre afectados.
			Procedimientos para acceder a mediación, negociación, arbitraje.
			Devolver estudiantes a sus hogares por atraso.
			Expulsar por bajo rendimiento a los estudiantes.
El RCE estipula	El RCE	El reglamento de convivencia escolar.	Plazos de vigencia del reglamento de convivencia escolar.
			Plazos y equipos responsables para su revisión.
El RCE identifica	El RCE	El reglamento de convivencia escolar.	Plazos y equipos responsables para su revisión.
			Responsables a cargo de su revisión/formulación y diseño.
El RCE regula el funcionamiento de	El RCE	El reglamento de convivencia escolar.	Posee una estructura adecuada.
			Está redactado de forma clara y precisa.
			Considera en la redacción las variables género.
			Considera la multiculturalidad.
			Centro de estudiantes.
			Centro de padres.
			Consejo de profesores.
Consejo escolar.			
El RCE regula el funcionamiento de	El RCE	El reglamento de convivencia escolar.	Asesores de centro de Estudiantes y centro de padres.

Fuente: Elaboración propia.

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) trata aspectos fundamentales que entregan lineamientos y ofrecen un marco curricular a los docentes. De este documento es posible obtener información de la misión, visión, objetivos estratégicos, principios y

valores, perfiles del estudiante, docente, apoderados, entre otros elementos que facilitan la adecuación de la práctica pedagógica al establecimiento. Los cuadros 6.31 y 6.32 presentan tanto la estructura básica del PEI como las definiciones estratégicas de este documento.

Cuadro 6.31.

Estructura básica del PEI

Marco General de Políticas	Describe las políticas ministeriales e institucionales a las que se adscribe la institución.
Historia de la Escuela/liceo	Historia del colegio, principales hitos que marcan su desarrollo histórico.
Principios y Valores	Principios y valores que orientan el trabajo en la institución y marcan los perfiles.
Filosofía de la Institución	Pensamiento de la institución, pensamiento de hombre a formar.
Sellos	Sellos y características distintivas del colegio.

Fuente: Elaboración propia.

Del cuadro 6.31 los sellos son los últimos elementos que se han incorporado en la gestión institucional de los colegios y además, han sido incorporados de forma obligatoria en los planes de mejoramiento que monitorea el Ministerio de Educación de Chile a través de la plataforma ubicada en www.comunidadescolar.cl

Cuadro 6.32.

Definiciones estratégicas del PEI

Visión	Corresponde a la visión a un plazo de cinco años. La visión permite alinear los objetivos estratégicos.
Misión	La misión está relacionada con la filosofía de la institución, es lo que espera formar, es la esencia de la institución.
Objetivos Estratégicos	Objetivos de la institución que permiten operacionalizar posteriormente a planes de acción.
Propuesta Curricular y Pedagógica	La propuesta curricular también puede estar asociada a modelos pedagógicos declarados.
Perfil de Egreso Estudiante	Conjunto de características que se esperan formar en los estudiantes del colegio.
Perfil de Competencias Docentes	Conjunto de características, profesionales y humanas de los docentes del establecimiento.
Perfil de Competencias Asistentes de la Educación	Conjunto de características profesionales y humanas de los asistentes de la educación.

Fuente: Elaboración propia.

Del cuadro 6.32 el perfil de competencias de los Asistentes de la Educación está regulado en Chile por la ley 19.464 de 1996 y sus posteriores modificaciones, que reconocen y regulan los deberes y derechos de este grupo, definiéndolos como los funcionarios no docentes de servicios auxiliares y de apoyo profesional a la educación, pasando de esta manera a formar parte de los proyectos educativos institucionales (PEI).

En cuanto al Reglamento de Convivencia escolar (RCE) este documento nos permite identificar las normas que existen en el colegio, protocolos y otros aspectos que regulan los comportamientos, la vida cotidiana escolar y, por lo tanto, el ambiente generado en el aula como en la escuela.

Es posible identificar el enfoque que presenta este documento, ya que, si cuenta con mecanismos para la mejora del comportamiento, se encontraría en un enfoque formativo, mientras que, si nos encontramos con un documento penalizador, estaremos en un enfoque punitivo, por ello es necesario cruzar los reglamentos internos y visualizar el nivel de coherencia, además de analizar su aporte del desarrollo institucional y al enfoque que presenta. A continuación, se presenta la estructura base del documento que contiene el reglamento de convivencia escolar.

Cuadro 6.33.

Estructura base del Reglamento de Convivencia Escolar

ESTRUCTURA BASE	CONTENIDOS
Portada	Datos del colegio.
Presentación/ Introducción	Introducción.
Datos del centro escolar	Datos reglamentarios.
Objetivo del manual/reglamento	De qué trata y para qué sirve este documento.
Derechos y deberes	Conjunto de obligaciones que deben cumplir los miembros de la comunidad educativa, así como también los derechos que les corresponden.
Normativas	Conjunto de normas que considera la institución para la buena convivencia en el establecimiento.
Faltas leves, graves, gravísimas	Faltas tipificadas.
Estrategias de resolución de conflictos	Apartado en el que se describen estrategias para resolver conflictos entre miembros de la comunidad educativa.

ESTRUCTURA BASE	CONTENIDOS
Medidas disciplinarias	Sanciones a las faltas que presentan los individuos.
Estrategias de participación estudiantil.	Apartado que describe las instancias de participación de los estudiantes.
Mecanismos para la mejora del comportamiento al interior del establecimiento	Mecanismos de mejora de comportamientos.
Protocolos de Actuación	Regula formas de actuar y proceder en casos especiales.
Accidentes y otros problemas de salud	Norma la manera en que la institución actuará en casos de salud del estudiante.

Fuente: Elaboración propia.

La estructura base es una orientación de los aspectos mínimos que debe contener el reglamento de convivencia escolar, en algunos establecimientos educacionales los protocolos de actuación se encuentran aparte del documento, se recomienda que se consideren los protocolos en el mismo documento, debido a que los miembros de la comunidad educativa lo deben conocer y comprender la manera en que se conectan con el resto de los apartados y el sentido e importancia que alcanzan los protocolos para la comunidad educativa..

Los **cuadros comparativos** permitirán identificar similitudes y diferencias entre los colegios que conforman la muestra en estudio y junto al análisis documental se podrá dar respuesta a algunos fenómenos encontrados durante el proceso de investigación. Este instrumento facilitará la aplicación de la estrategia de triangulación.

El cuadro comparativo para el abordaje y análisis del Proyecto Educativo Institucional se observa a continuación.

Cuadro 6.34.

Cuadro comparativo colegios “Indicadores para el abordaje y análisis del Proyecto Educativo Institucional”

INDICADORES PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL		CATEGORÍAS								
		Colegio A			Colegio B			Colegio C		
CRITERIOS	INDICADORES	SI	Parcial	NO	SI	Parcial	NO	SI	Parcial	NO
PRESENTACIÓN	El PEI establece un índice en su presentación.									
	El PEI está elaborado en base a una clara definición de Capítulos									
	La Portada del PEI identifica con propiedad a la Unidad Educativa (Foto – Nombre destacado del establecimiento)									
FUNDAMENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN	En la fundamentación se establece el propósito y/o justificación									
	Se indica quienes fueron los actores que trabajaron en la elaboración y/o actualización del Proyecto									
	Se establecen mecanismos para la difusión del Proyecto Educativo Institucional									
	Se establecen mecanismos para posibles modificaciones									
ASPECTO ANALÍTICO SITUACIONAL	Describe los antecedentes del entorno: social, cultural, económico									
	Describe la reseña histórica del establecimiento: año de fundación, su primer y actual director.									
	Se refiere a la opción curricular que el establecimiento ha definido y el cual le da la identidad al colegio.									
DIAGNÓSTICO	Se establece en el diagnóstico los aspectos académicos: resultados de aprendizaje de los últimos tres años.									
	Se establecen los aspectos administrativos en relación con los componentes y trabajos de equipos de la institución.									
	Se refiere a los aspectos relativos a la gestión institucional; liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.									
	Se establecen claramente las NECESIDADES de los diferentes miembros de la comunidad educativa.									
MARCO FILOSÓFICO CURRICULAR	Se establece la visión.									
	Se define la Misión.									
	Están presentes los Objetivos Generales que aborda el Proyecto									

<p>El reglamento es coherente con:</p>	<p>La constitución política de Chile Ley de inclusión. La declaración de derechos humanos. La declaración de los derechos del niño y de la niña. La ley General de Educación. La ley de responsabilidad penal juvenil. El estatuto docente y el código del trabajo. Las leyes de la discapacidad.</p>
<p>El RCE explicita los derechos de:</p>	<p>Estudiantes. Docentes. Directivos. Apoderados. Asistentes de la educación.</p>
<p>El RCE explicita los deberes de:</p>	<p>Estudiantes. Docentes. Directivos. Apoderados. Asistentes de la educación.</p>
<p>El RCE regula las relaciones afectivas entre:</p>	<p>Docentes. Estudiantes. Docentes y estudiantes. Docentes y apoderados. Estudiantes y apoderados.</p>
<p>El reglamento explicita normas de comportamiento y usos de espacios en los distintos momentos de la</p>	<p>En el aula. Patios. Gimnasios y salas multiusos. Baños. Casinos. Otros espacios que sean parte del establecimiento.</p>

El reglamento de convivencia escolar explícita:	Actos cívicos dentro y fuera del establecimiento.
	Ingreso y retiro de los estudiantes del establecimiento.
	Horarios de la jornada escolar.
	Trabajo pedagógico de aula y respeto a las horas de clases y recreos.
	Salidas a terreno, paseos de curso, y salidas pedagógicas.
	Servicios de transporte escolar.
	Procedimiento para activar seguro de accidente escolar.
	Actividades extra-programáticas.
	Comunicación y atención de apoderados.
	Reuniones de apoderados, periodicidad y función de ellas.
El reglamento de convivencia escolar regula.	Uniforme escolar y presentación personal de los Estudiantes.
	Uso de accesorios y estética personal.
	Uso y valor de aparatos tecnológicos.
	Presentación personal de los docentes.
El reglamento de convivencia escolar	Definición y graduación de las faltas.
	Sanciones para cada tipo de falta (leve, grave, gravísima).

	<p>Procedimientos para apelación de las sanciones.</p> <p>Procedimientos para acceder a mecanismos de reparación de faltas.</p> <p>Procedimientos consideran posibilidad de diálogo entre afectados.</p> <p>Procedimientos para acceder a mediación, negociación, arbitraje.</p>
El RCE prohíbe.	<p>Devolver estudiantes a sus hogares por atraso.</p> <p>Expulsar por bajo rendimiento a los estudiantes.</p>
El RCE estipula.	<p>Plazos de vigencia del reglamento de convivencia escolar.</p> <p>Plazos y equipos responsables para su revisión.</p>
El reglamento de convivencia escolar identifica.	<p>Fechas en que se llevó a cabo su revisión.</p> <p>Responsables a cargo de su revisión/formulación y diseño.</p>
El RCE estipula	<p>Posee una estructura adecuada.</p> <p>Está redactado de forma clara y precisa.</p> <p>Considera en la redacción las variables género.</p> <p>Considera la multiculturalidad.</p>
El RCE regula el siguiente funcionamiento	<p>Centro de Estudiantes.</p> <p>Centro de padres.</p> <p>Consejo de profesores.</p> <p>Consejo escolar.</p>

Asesores de centro
de Estudiantes y
centro de padres.

Fuente: Elaboración propia.

Los siguientes cuadros comparativos de análisis documental y el cuadro comparativo colegios, resumen toda la información recogida de los establecimientos que pertenecen a la muestra en estudio; en específico el cuadro 6.37 que muestra la comparación entre colegios determinará finalmente si las prácticas pedagógicas se encuentran en la categoría efectiva, en desarrollo o incipiente, también será posible observar comparativamente las interacciones para las que se han definido tres categorías: positiva, básica y negativa; y finalmente, si los documentos de la institución se presentan como obstaculizadores o facilitadores de prácticas pedagógicas efectivas y de interacciones positivas en el establecimiento. A continuación, se muestran los cuadros 6.36 y 6.37 que presentan los aspectos mencionados.

Cuadro 6.36.

Cuadro Comparativo: Resumen análisis documental

RESUMEN ANÁLISIS DOCUMENTAL			
INDICADORES	CATEGORÍA	*PEI	**RCE
Bases Estructurales	Si/Parcial/No		
Relevancia para la práctica pedagógica	Alta/Media/Baja		
Facilitadores u obstaculizadores	Fac. /Obst		

Fuente: Elaboración propia.

*Proyecto Educativo Institucional

**Reglamento de Convivencia Escolar

El cuadro 6.36 facilita la mirada al identificar si el PEI y el RCE presentan sus bases estructurales completas, si son relevantes para la práctica pedagógica y si se comportan como facilitadores o bien obstaculizadores de las prácticas pedagógicas y de los comportamientos al interior de la comunidad educativa. A continuación, el cuadro comparativo de colegios resume la categoría en la que han sido evaluadas las dimensiones de interacciones y el ambiente, en los tres colegios observados.

Cuadro 6.37.

Cuadro comparativo colegios

CUADRO COMPARATIVO COLEGIOS			
Aspectos por describir y analizar	Colegio A	Colegio B	Colegio C
Prácticas Pedagógicas: -Efectiva -En desarrollo -Incipiente	Descripción de la práctica observada. Niveles.		
Interacciones: -Positiva (+) -Básica -Negativa (-)	Docente - Estudiante		
	Estudiante - Estudiante.		
	Estudiante	-	
	Conocimiento.		
Aspectos del Ambiente Escuela -Positiva (+) -Negativa (-)	Dimensión Física.		
	Dimensión Funcional.		
	Dimensión Temporal.		
	Dimensión Relacional.		
Documentos Analizados: -Facilitador -Obstaculizador	P. Educativo Institucional.		
	Reglamento	de	
	Convivencia Escolar.		

Fuente: Elaboración propia.

6.5. Abordaje al trabajo de campo

En este capítulo abordaremos cómo se ha llevado a cabo el proceso de recogida de datos y también como se ha procedido al tratamiento de las informaciones recabadas. Asimismo, expondremos las principales incidencias encontradas en el desarrollo del trabajo de campo. Inicialmente reparamos en cómo se efectuó el acceso a los colegios de la muestra y conocer además las diferencias que hubo en este aspecto.

Es necesario diferenciar el procedimiento de ingreso a colegios públicos y particulares subvencionados (con o sin subvención familiar) debido a la forma en que se accedió a ellos y la diferencia que implicó en términos de tiempos. Los establecimientos educativos públicos requirieron de un procedimiento más largo y burocrático que se pasa a detallar a continuación:

En primer lugar, se conversó con la dirección del establecimiento con el fin de conocer su parecer para formar parte de la muestra participante en esta investigación, para ello la investigadora solicitó una reunión a la dirección del colegio en la que se explicó con detalles el proceso que se llevaría a cabo y los aportes que serían entregados a la institución, tanto la retroalimentación a los docentes observados como un taller para el grupo de docentes que conforma el establecimiento (Ver anexo 2: Carta Solicitud de Ingreso al Establecimiento Educacional y anexo 4: Autorización Director/a).

La dirección accedió; sin embargo, solicitó que la investigadora dirigiera una solicitud formal al Departamento de Educación Municipal, (en adelante, DAEM) por lo que se diseñaron las cartas de solicitud de ingreso a la institución, así como también un documento anexo con las explicaciones del proceso investigativo (Ver anexo 3: Presentación del Proyecto de Investigación).

De acuerdo con lo anterior, fue necesario remitir una carta, en servicio de partes de la municipalidad, para que ésta fuera direccionada al Departamento de Administración Educacional, (DAEM -ARICA) desde ahí se monitoreó su recepción, por lo que diez días después, fue necesario consultar en la secretaría si se tenía respuesta a la solicitud.

Pasados unos días, la jefatura derivó la revisión del caso a una asesora interna del Departamento de Educación Municipal, quien mencionó el hecho de que era necesario esperar unos días para que se pronunciase la jefatura, pero que ella misma daría una impresión positiva para que esta fuese aceptada. Al cabo de un mes y quince días, desde el comienzo del proceso se tuvo respuesta y se autorizó a la investigadora llevar a cabo el trabajo de campo.

Es importante señalar que la autorización para ingresar al establecimiento fue amplia, sin restricción horaria ni de tiempo de estadía, tampoco de acciones a realizar, por lo que se concurrió al establecimiento en varias oportunidades más allá de las

necesarias, con el fin de conocer a fondo las dinámicas de la institución y las maneras de organización e interacción de los distintos estamentos escolares.

Por su parte en el caso de los establecimientos particulares subvencionados (con y sin financiamiento de la familia) cuentan con un sostenedor privado, por lo que el procedimiento de solicitud de ingreso a los establecimientos se realizó a través de la dirección de los establecimientos.

Se entregó la carta de solicitud a cada director, con documentos que describían los procesos que conllevaba la investigación, el alcance que tendrían tanto para los docentes observados en aula como para los equipos de profesionales que se desempeñaban en el ciclo observado.

La respuesta fue favorable, los establecimientos autorizaron sin mediar una carta o formalidad, sino a través de conversación con la investigadora mencionaron que no habría problema en consentir la entrada al campo sin restricción, señalando que la investigadora coordinara con la jefatura técnica del establecimiento los tiempos que requiriera.

6.5.1. Recogida de datos

La recogida de datos en los establecimientos participantes se realizó a través de tres técnicas: de observación, análisis de contenido y documental y entrevistas. Una vez autorizado el ingreso a los colegios fue necesario concurrir a una reunión con directivos para socializar las fases del proceso, las implicaciones en términos de tiempos, espacios y la necesidad de contar con libre acceso al campo de investigación.

En esta oportunidad se comentó a los directivos que los docentes observados en aula y el equipo de docentes de la escuela, recibirían un reporte de las interacciones observadas en las prácticas efectivas en su establecimiento. Este equipo fue entrevistado utilizando un guion que puede ser revisado en el capítulo 6.4.3. La entrevista tuvo como objetivos conocer las concepciones sobre las prácticas

pedagógicas efectivas en su establecimiento y levantar los criterios que permitieron su selección.

Durante la reunión con directivos se reforzó la idea de contextualizar sus respuestas, reflexionando sobre prácticas pedagógicas efectivas en su colegio y enfatizando en la importancia de la contextualización. Una vez recogidas las concepciones, se procedió al levantamiento de los criterios para la selección de los docentes. Realizada esta selección, se solicitó a los directivos que permitieran a la investigadora mantener una conversación con los docentes seleccionados con el fin de entregarles la información y las cartas de autorización para el ingreso a sus aulas.

La recogida de datos continuó con el procedimiento de observación en el aula. Para estos efectos, la observación se realizó con la utilización de dos instrumentos: Una pauta de observación y una nota de campo, ambos instrumentos pueden ser revisados en el capítulo 6.4.1. Una vez en el aula y previa presentación y saludo a los estudiantes, la investigadora principal y la observadora de apoyo, se ubicaron al final del salón de clase. La videocámara se dejó en un lugar que cubriera de forma amplia el salón de clase. Al terminar la clase, la investigadora conversó con los docentes para agendar la retroalimentación.

La recogida de datos provenientes de la observación en el aula, como ya se mencionó anteriormente, fue abordada con pauta de observación y notas de campo estas últimas entregaron explicaciones y reflexiones de las situaciones registradas durante el proceso de desarrollo de la clase. Existen en estos datos reflexiones que permiten comprender las interacciones entre los sujetos desde distintas perspectivas.

Los videos fueron instrumentos que se revisaron completos al menos tres veces cada uno. Sin embargo, algunos pasajes o secciones de la clase se revisaron varias veces, especialmente cuando se requirió de la comprensión de algún momento en especial (inicio, desarrollo, cierre). Posteriormente los videos fueron editados para compartir las prácticas observadas con los docentes de ciclo.

Los análisis de documentos, el Proyecto Educativo Institucional y Reglamento de Convivencia Escolar fueron abordados con listas de cotejo y cuadros comparativos; posteriormente, esta información fue sintetizada y ordenada en un cuadro comparativo de colegios, llegando a determinar si estos documentos rectores funcionaban en el establecimiento como facilitadores o bien como obstaculizadores de prácticas pedagógicas efectivas.

En las entrevistas con directivos participaron el equipo directivo o equipo de gestión; el equipo de gestión incluye representantes de las distintas unidades del colegio, mientras que los equipos directivos tienen menos representantes e involucra al director/a, inspector general y jefatura técnica. Estas entrevistas tuvieron una duración que fue de 45 minutos a dos horas. Posteriormente fueron incorporadas al capítulo de Resultados.

En la fase final del proceso recogida de datos se coordinó con la jefatura técnica el día y la hora de la entrevista grupal, la que debió darse en modalidad taller por expresa solicitud de los colegios, quienes necesitaban se les dieran aportes y de esta manera tributar a sus prácticas pedagógicas.

Durante esta entrevista con profesores del ciclo, se revisaron las prácticas observadas en videos que fueron editados para este fin y con apoyo de una guía de trabajo se fue realizando análisis y comparación de las prácticas pedagógicas. Se explicó el contexto de análisis, los docentes se reunieron en grupo y conceptualizaron estas prácticas. La fase de salida del campo de estudio a través de esta modalidad facilitó la socialización y validación de lo observado en las prácticas pedagógicas y al mismo tiempo, permitió a los docentes reflexionar y conversar de las prácticas en sus colegios.

Esta entrevista grupal se apoyó en un guion, pero además se trabajó en una guía que fue respondida por los docentes en modalidad grupal y desde allí se recogieron sus impresiones, además la entrevista fue grabada en video, lo que permitió observarla

posteriormente y leer algunas actitudes del grupo hacia los procesos de reflexión de la práctica pedagógica.

6.5.2. Tratamiento de la información

Todas las técnicas de recopilación de información utilizadas entregaron datos cualitativos que fue necesario contrastar, de esta forma fue posible una aproximación a la comprensión de la situación observada en el aula y colegio, por lo que además fue aplicada la estrategia de triangulación, tanto de técnicas como de informantes.

Según Betrián (citado por Miret, 2014) la triangulación como estrategia no está meramente orientada a la validación, sino que persigue una amplitud en la comprensión de la realidad estudiada. Así, la participación de los docentes, tanto observados, como del ciclo, facilitaron información que nos llevó a triangular para comprender de mejor forma la realidad estudiada en torno a las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas.

Para el ordenamiento y vaciado de los datos del proceso de observación se siguió el orden de la pauta de observación. Este instrumento consideró un espacio de observación para cada indicador, se tomó esa observación y se sumó a los datos recogidos por el observador de apoyo. Además, se consideraron los aportes tomados de las entrevistas y del análisis documental. Los resultados se analizaron respondiendo a los objetivos de la investigación: Primero Práctica Pedagógica, a continuación, Interacciones, y finalmente, Ambiente.

Los videos de las observaciones de clases, además de proveer información detallada, fue un material utilizado durante la entrevista con los profesores del ciclo. Estos videos fueron editados, compartiendo con los profesores las acciones llevadas a cabo en el aula, se realizaron comparaciones de las prácticas en el establecimiento y se relevaron los aspectos más destacados de éstas.

Además del proceso de identificación de la práctica pedagógica en la categoría en la que fue observada, la que a través de la codificación que presentamos a continuación ofreció a la investigadora una claridad mayor de lo que se estaba observando. Las situaciones observadas fueron complementadas con los informes que entregó la observadora de apoyo. Los resultados arrojados de todo el proceso para cada docente suman treinta y seis puntos de análisis.

Una de las inquietudes del proceso de diseño metodológico fue pensar y decidir la forma en que se sintetizarían los resultados derivados del proceso de recogida de información, por lo que se trabajó en la codificación de cada uno de los indicadores de la pauta de observación, en sus distintas categorías. La explicación de cómo se han codificado las dimensiones y subdimensiones se puede revisar a continuación:

Para la dimensión *Práctica Pedagógica*, su codificación fue PP, luego se identificó la subdimensión. En este caso, si se trató de la primera subdimensión “Características del docente”, se codificó con una letra mayúscula C, que iba seguido de la dimensión PP y luego el número del indicador que se estaba valorando. Si era el número uno, entonces esta codificación quedaba de la siguiente forma: PPC1- .

Si la valoración se encontraba en la categoría de *Práctica Pedagógica Efectiva*, entonces quedaba: PPC1-**E**, en cambio, si el resultado de lo observado arrojó una valoración en *Práctica Pedagógica en Desarrollo*, entonces debió registrarse PPC1-**ED**.

Para la Codificación de la Dimensión *Interacciones* se consideraron las categorías *Interacción Positiva*, *Interacción Negativa*, y, por último, *Interacción Básica*, codificadas como (I+), (I-) y (IB) respectivamente. A cada indicador y categoría le correspondió una codificación. Para la Codificación de la Dimensión *Ambiente* se contó con dos subdimensiones en esta dimensión; *aula* y *escuela*, codificadas respectivamente como AA y AE. Los indicadores de ambas subdimensiones correspondieron a aspectos de tipo *físico*, *funcional*, *temporal* y *relacional*, por lo que la codificación asumió como en las anteriores, sus letras iniciales, (FI, FU, TE y RE) y las categorías son ambiente positivo y ambiente negativo (A+ y A-) por lo que si se codificó *el ambiente en aula*, en

cuanto a la disposición del mobiliario, este quedaba codificado como AAFI, si resultó que la disposición del mobiliario no fue la mejor, ni la más adecuada, debemos marcar la categoría negativa, quedando su codificación de la siguiente manera AAFIA-.

Las entrevistas fueron transcritas desde la grabación en audio, registrando lo que indicó cada uno de los miembros del equipo directivo, los docentes observados o los profesores del ciclo, y los registros de las Notas de Campo y de la Pauta de Observación fueron identificados con un código por colegio y que presentamos a continuación:

Cuadro 6.38.

Colegio A

DIRECTIVOS	DOCENTE OBSERVADO	DOCENTE DE CICLO	NOTAS DE CAMPO	REGISTROS PAUTA DE OBSERVACIÓN
AD1	AP1	APC1	NCA1	APO1
AD2	AP2	APC2	NCA2	APO2
AD3	AP3	APC3	NCA3	APO3
AD4		APC4		
AD5				
AD6				
AD7				

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes observados se mantienen en número de forma constante en los tres colegios, modificándose la cantidad de los miembros del equipo directivo y los profesores de ciclo, debido a que no todos aportaron durante las entrevistas, por lo mismo y para cautelar que la recogida de información fuera efectiva, se trabajó con una guía en las entrevistas con el equipo de profesores de ciclo, en la que fue posible registrar sus apreciaciones. Las que posteriormente, fueron transcritas. Sólo algunos profesores se atrevieron a dar sus apreciaciones en voz alta. El cuadro 6.39 muestra la forma en que se codifican los docentes observados, los docentes de ciclo, las notas de campo y los registros de la pauta de observación del colegio B.

Cuadro 6.39.

Colegio B

DIRECTIVOS	DOCENTE OBSERVADO	DOCENTES DE CICLO	NOTAS DE CAMPO	REGISTROS PAUTA DE OBSERVACIÓN
BD1	BP1	BPC1	NCB1	BPO1
BD2	BP2	BPC2	NCB2	BPO2
BD3	BP3	BPC3	NCB3	BPO3
BD4		BPC4		

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 6.40 muestra la codificación de los docentes observados, los docentes de ciclo, las notas de campo y los registros de la pauta de observación del colegio C.

Cuadro 6.40.

Colegio C

DIRECTIVOS	DOCENTE OBSERVADO	DOCENTE DE CICLO	NOTAS DE CAMPO	REGISTROS PAUTA DE OBSERVACIÓN
CD1	CP1	CPC1	NCC1	CPO1
CD2	CP2	CPC2	NCC2	CPO2
CD3	CP3	CPC3	NCC3	CPO3
CD4		CPC4		
CD5				

Fuente: Elaboración propia.

Las informaciones recogidas de las notas de campo se llevaron a un cuadro comparativo (notas de campo de la investigadora principal comparadas con las notas que registró la observadora de apoyo). Estas notas corresponden al proceso de observación de clases y se ordenaron de la siguiente forma:

Colegio, docente observado y momento de la clase; a cada momento de la clase le corresponde un cuadro comparativo (Inicio, desarrollo, cierre) y un breve análisis de este momento en particular. Las informaciones recogidas del proceso de análisis de documentos se ordenaron en cuadros ubicados en el capítulo de anexos. Esta información derivó en una síntesis de lo analizado, ya que interesaba conocer si estos documentos rectores eran obstaculizadores o facilitadores de prácticas pedagógicas efectivas (Ver anexo 10: Resultado de Observación de Aula, Entrevista Individual y Grupal y Análisis Documental).

7. ANALISIS DE LOS RESULTADOS

En el capítulo 7 se analizan los resultados del estudio de campo que corresponden a las observaciones de clases, análisis documental y de contenido y entrevistas realizadas en los tres colegios participantes de esta investigación. Se describen uno a uno los aspectos que se observan y que conforman la pauta elaborada para tales fines. Se presentan los resultados organizados de acuerdo con las categorías de cada dimensión, de manera de identificar en qué categoría se encuentran los indicadores observados a través de la pauta de observación.

El cuadro 7.1 muestra el orden en que se presentan los resultados en los colegios A, B y C.

Cuadro 7.1.

Orden en que se presentan los resultados de los colegios A, B y C.

UBICACIÓN	COLEGIO	DIMENSIÓN
7.1 7.2 7.3	A, B y C	DESCRIPCIÓN GENERAL
		I.-PRÁCTICA PEDAGÓGICA
		II. INTERACCIONES
		III.- AMBIENTE

Fuente: Elaboración propia.

7.1. Colegio A

Descripción General. Este colegio de dependencia particular subvencionada, sin pago familiar y con alto índice de vulnerabilidad, se ubica en la periferia de la ciudad de Arica y atiende desde primera infancia que corresponden a los niveles de transición uno y dos (NT1-NT2) con niños desde los cuatro y cinco años hasta enseñanza media, científica-humanista y técnico profesional, con la especialidad de mecánica automotriz.

De los 500 estudiantes matriculados, 28 de ellos se encuentran en programas de protección de la infancia, mientras otro grupo de 65 estudiantes presentan diagnósticos graves de aprendizaje, incluyendo afasias y trastornos de diversa índole. El colegio cuenta con 35 docentes, de los cuales 25 de ellos participan de todas las actividades docentes.

7.1.1. Dimensión práctica pedagógica

En esta dimensión se observan las características del docente y de su práctica pedagógica; los indicadores mejor evaluados en este colegio están en la subdimensión de las características del docente y en la de apoyo al estudiante en el aula.

a) **Indicadores de la práctica pedagógica, ubicada en la categoría efectiva.** En la categoría efectiva se ubican cuatro indicadores: el primer indicador “Utilización de Destrezas Comunicativas del Docente” (sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes), el segundo indicador corresponde a “Uso de la Voz”, el tercer indicador corresponde a “Explicaciones del Docente” -de la subdimensión Apoyo al Estudiante en el Aula- y, finalmente, “Tipo de Pensamiento implicado en Clases”.

Al consultar a Directivos del colegio por los criterios de una práctica pedagógica efectiva mencionan un listado de competencias del ámbito disciplinar. A continuación, se revisan estos criterios:

Dominio conceptual. **AD4**; la evaluación. **AD3**; la preparación de la clase. **AD1**; conocimientos teóricos de bases curriculares. **AD1**; coherencia en la clase. **AD5**; interacción. **AD7**; ambiente. **AD2**; dominio de grupo. **AD1**.

Por su parte, los docentes en entrevista grupal definieron una práctica pedagógica efectiva con las siguientes características:

Genera prácticas sistematizadas en función al orden y secuencia del aprendizaje. **APC1**; logra objetivos de aprendizaje, generando una retroalimentación. **APC2**; se marquen las tres etapas de la clase. **APC3**; objetivo claro y alcanzable. **APC1**; el docente debe tener prácticas afectivas, de resolución, estilo de aprendizaje y

comprensión de la contextualización social del alumno. **APC2**; los criterios de evaluación deben ser concordantes con los objetivos de aprendizaje efectivos. **APC1**.

Al analizar estos criterios y definiciones, se valoran en su mayoría en la categoría “En Desarrollo” (**ED**). Lo anterior significa que docentes y docentes directivos tienen perspectivas similares sobre los aspectos que deben componer una práctica pedagógica efectiva; todos los aspectos recogidos apuntan a competencias disciplinares y no personales del docente. Las siguientes evidencias muestran gestos del docente que se han rescatado de la pauta de observación:

“La profesora desde el comienzo de la clase manifiesta interés por sus estudiantes les pregunta cómo están, cómo llegaron hoy, se preocupa porque se apresten a la clase, sacando accesorios (gorros, polerones, etc.)” **APO3**.

La acción docente anterior es un signo de preocupación en este contexto lo que puede deberse a la conciencia que tienen los docentes de las carencias familiares, sociales y económicas de los estudiantes. En relación con lo anterior, los docentes, en entrevistas, dan cuenta de la personalidad y la actitud que debe mantener un docente:

“Actitud positiva firme, de respeto y evitar la auto profecía cumplida, no estigmatización del alumno, confianza en el alumno, la relación del alumno y profesor debe ser de respeto no amistad, pero entregar a los alumnos seguridad y confianza en quien encuentra apoyo” **APC5**.

La claridad que existe entre los docentes por la forma en que deben dirigir su comportamiento hacia los estudiantes, cuidando de no estigmatizar, es un planteamiento que se percibe en todos los niveles de este colegio. En las clases se aprecia interés del docente en el bienestar emocional o personal de los estudiantes, incluso más que en el aprendizaje. Lo anterior se lee en los siguientes registros:

“Se aprecia la cercanía de la docente hacia sus estudiantes más maternal que pedagógica, lo que puede dificultar ciertos procesos de desarrollo intelectual, incluso cuando les enseña lo hace desde el afecto” **APO1**.

En la apreciación de los docentes de ciclo, se rescató una afirmación que nos permite comprender mejor esta situación:

“El docente debe tener prácticas afectivas de resolución, de estilo de aprendizaje y comprensión de la contextualización social del alumno” **APC2.**

Estas prácticas pedagógicas con un carácter afectivo están amparadas en una política implícita de este colegio, dado que no se encuentran lineamientos ni marcos regulatorios en el Proyecto Educativo Institucional ni en el Reglamento de Convivencia Escolar, sin embargo, en todas las entrevistas grupales e individuales este aspecto aparece con alta relevancia, existiendo un elemento protector más que formador hacia los estudiantes.

De los análisis documentales realizados al Proyecto Educativo Institucional (**PEI**) se observa que este no contiene una regulación específica de cómo deben ser las prácticas pedagógicas en el establecimiento observado, siendo regulados solo aspectos administrativos, y si bien, se declara misión y visión, carece de un análisis del entorno que focalice contextualizadamente a los docentes en la orientación de sus prácticas.

De las creencias de los docentes, se aprecian diferencias o discrepancias, especialmente entre lo teórico y lo práctico, lo que conciben y lo que implementan.

Otro de los indicadores de esta categoría “Uso de la Voz”, podemos señalar que no se observa utilizado intencionadamente como una herramienta didáctica durante la clase, sino como una herramienta de comunicación habitual:

- 1.- “El uso de la voz genera atención, es una voz suave y agradable, no necesita levantar la voz a pesar de que los estudiantes en momentos específicos de la clase quieren hablar o comentar al mismo tiempo” **APO1.**
- 2.- “El uso de la voz genera atención, ya que en algunas ocasiones enfatiza y focaliza; faltaría aprender a manejar la voz, dando mayor énfasis en algunos aspectos que son importantes” **APO2.**

- 3.- “La voz de la docente es suave, firme, clara, se escucha bien en la sala, no se advierte emocionalidad negativa en el tono de su voz, todo lo contrario, es amable y afectuosa” **APO3**.

De los registros anteriores se desprende que la “voz” requiere en este contexto ser trabajada como una herramienta didáctica, con el fin de potenciar los mensajes que se desean comunicar a los estudiantes.

Del segundo indicador ubicado en la categoría efectiva se encuentra “Explicaciones del Docente”, ellas versan sobre lo que los estudiantes deben hacer; lo que no se incorpora en las explicaciones es un estándar de calidad en que deban presentar la tarea. Un ejemplo de esto se lee a continuación:

“Les presenta la canción de Barney que está en la pizarra y les dice que cambiarán las palabras marcadas por antónimos y luego verán cómo queda” **NCA1**.

Comunicar el estándar de calidad en que es necesario realizar la tarea generaría diferencias de profundidad, ya que es un desempeño posible de medir y mejorar.

Otras evidencias de este aspecto se pueden revisar en el siguiente registro de la Pauta de Observación:

“La docente explica el contenido y da ejemplos a los niños, ellos conocen la dinámica del método que están aplicando, por lo que no representa dificultad, al menos en el procedimiento” **APO3**.

En particular, en esta práctica existe una diferencia dada la ejemplificación que la docente incorpora, ya que se advierte que los estudiantes conocen una rutina específica para responder a la tarea, aun así, no se comunica el estándar. De forma general, en estas clases se abordó el contenido, pero no se aprecia un trabajo en los niveles de exigencia que lleve al estudiante a desafiarse intelectualmente, además, los docentes no utilizan marcadores discursivos que permitan a los estudiantes reconocer momentos e hitos durante las fases de aprendizaje en el aula, lo que facilitaría seguir las secuencias didácticas de la clase.

De lo registrado, se identifica el tipo de pensamiento trabajado en clases. Las siguientes notas de la pauta de observación nos entregan una muestra de ello:

1. “El tipo de pensamiento implicado en la clase es lingüístico comunicativo” APO₃.
2. “El tipo de pensamiento es humanista, social, enfocado a las problemáticas del ser humano en temas como el trabajo, la familia y la pobreza” APO 2.
3. “Las conclusiones son llevadas a experiencias de vida, a lo que se observa y es posible comentar y llevar desde la información que tienen los estudiantes al conocimiento de la disciplina” APO₂.
4. “El pensamiento implicado en la clase es lingüístico-comunicativo, en un enfoque funcional, dado los ejercicios que desarrollan los estudiantes, utilizando ejemplos para mejorar el uso de la lengua”. APO₁.

El tipo de pensamiento trabajado en la clase se desprende de las actividades, preguntas y de los enfoques que el docente implementa en su clase. En las tres clases analizadas es posible determinar el tipo de pensamiento aplicado en el aula.

b) Indicadores de la práctica pedagógica, ubicados en la categoría en desarrollo.

La categoría “en desarrollo” (ED) abarca la mayor cantidad de indicadores de la Pauta de Observación. Esta categoría nos muestra aspectos que requieren ser mejorados para ser valorados en la categoría “efectiva” (E). Los revisamos a continuación:

De los indicadores “objetivo de la clase” y “la clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo”, el tratamiento del objetivo de la clase es una acción incorporada en la didáctica de los docentes de este colegio. La implementación denota diferencias, ya que algunos docentes solo registran el objetivo, mientras otros socializan y comentan con los estudiantes la implicación que tiene el objetivo de la clase en el aprendizaje y comportamiento.

En los objetivos que se presentan a continuación, se ilustra lo anterior; en el primer objetivo este permite que se evalúe con los estudiantes al final de la clase, el segundo ejemplo muestra un objetivo de carácter amplio y está orientado a una habilidad por

lo que no puede ser evaluado por los estudiantes si no se les entregan indicadores para ello.

1. “Reconocer diferentes tipos de oraciones” **NCA1**.
2. “Describir apoyándose en imágenes” **NCA2**

Como se aprecia, algunas dificultades responden a la elaboración y la implementación del objetivo por parte de los docentes, quizás por desconocimiento de la importancia que adquiere este en la orientación de la didáctica de la clase y en el involucramiento de los estudiantes.

De la misma forma que sucede con la implementación del objetivo de la clase, se evidencian dificultades en la implementación didáctica de los momentos de la clase y tiempos, especialmente en la organización de estos (inicio, desarrollo y cierre), de los cuales el momento de inicio muestra problemas en relación con la disciplina de curso y el cierre de la clase se presenta como el más breve de todos, tal como se aprecia a continuación:

“En cuanto a los momentos de la clase, el momento de inicio y desarrollo se observan claramente y bien desarrollados, sin embargo, el momento del cierre fue breve y sobre el término de la clase” **APO1**.

El registro anterior se iguala a lo recogido en las entrevistas con los docentes, quienes concuerdan en que el cierre de la clase es el momento más disminuido, reconociendo el valor que tiene y sosteniendo que es el momento que más recordarán sus estudiantes (**AP2 y AP3**). Por otra parte, ambos docentes presentan en sus clases momentos de cierre explícitos y parciales.

Lo anterior nos indica que existe conocimiento de la importancia de cada momento de la clase, sin embargo, se advierten errores de implementación y en el manejo de los tiempos que involucra a cada uno, por un parte, y por otra, el tipo de actividad que diseñan para cada momento evidencia que los docentes de este colegio mantienen estrategias para activar y conectar aprendizajes con mayor fluidez que las estrategias para transformar el conocimiento. Los docentes en entrevista grupal

señalan que es preciso que se cuente con recursos didácticos y actividades, así lo muestran las siguientes opiniones:

“De parte del profesor es necesario una buena planificación y utilización de recursos” **APC1** y además de esto, “Debe ser planificada, intencionada y enfocada en el perfil del curso, utilizando metodologías interactivas, lúdicas, indagatorias, permitiendo alcanzar un aprendizaje significativo” **APC4**.

Los docentes de ciclo le atribuyen importancia a los recursos didácticos y a las actividades, las que, según sus opiniones, deben formar parte de metodologías que faciliten un aprendizaje significativo. En dos de tres de las clases observadas los estudiantes se muestran identificados con las actividades, situación que genera interés y compromiso hacia la tarea.

Las opiniones de los docentes nos dejan entrever que hay un divorcio entre la teoría y la práctica, demostrando teóricamente conocimientos, pero al ser implementados en el aula sobrevienen las dificultades.

La corrección de errores, retroalimentación y consideración de ayudas ajustadas¹⁸, ambos indicadores comparten similitudes y son parte de la subdimensión Apoyo al Estudiante. Las ayudas ajustadas ofrecen la posibilidad de que el estudiante responda asertivamente, solo recibiendo apoyos pedagógicos específicos. La corrección de errores y retroalimentación proporcionan información al estudiante para que este autorregule sus mecanismos de aprendizaje.

En este colegio la ayuda del docente en el proceso de aprender es constante, dejando espacio insuficiente para que el estudiante responda y se equivoque. Los siguientes ejemplos muestran evidencias de lo anterior:

1.- “La docente corrige errores en el momento, se observa que estos errores se deben a la imprecisión en el dominio del conocimiento de los estudiantes y a profundas debilidades en el área de Ciencias Sociales” **APO2**.

¹⁸ El concepto de Ayudas Ajustadas es acuñado por Coll (2007).

2.- “La docente corrige errores. Les hace ver el error a los estudiantes preguntándoles, devolviendo a ellos la respuesta que dan y los hace pensar nuevamente si es la respuesta correcta” APO3. (ayuda ajustada)

En este registro (el número 2) la docente trabaja con sus estudiantes desde una perspectiva de ayuda ajustada, facilitándoles tomar conciencia de sus errores.

El indicador “docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas”, se evidencia que en este colegio existe monitoreo de las tareas y actividades, donde se percibe que los docentes supervisan la calidad de la tarea realizada, pero no existe un monitoreo del tiempo, por lo que los estudiantes demoran más de lo necesario en tareas simples. Así lo podemos revisar en las siguientes notas de campo y registros de la pauta de observación:

1. “Los estudiantes comienzan a trabajar mientras la profesora se desplaza por la sala monitoreando y ofreciendo ayuda a quien lo necesita...” NCA2.
2. “La profesora contextualiza a los estudiantes y les indica cómo entregarán el material y cuánto tiempo tienen para responder, les indica que trabajarán en pareja” NCA2.
3. “No se aprecia que establezca tiempos para el desarrollo de las tareas, sí monitorea percibiendo de esta forma el avance de los estudiantes” APO1.
4. “Al pasar por los puestos de los estudiantes la docente monitorea las tareas solicitadas, se detiene, hace aclaraciones a todo el curso, continua por los puestos” APO2.
5. “La docente lleva un monitoreo personal del tiempo, no lo explicita a los estudiantes. Las actividades se enlentecen debido a la falta de materiales que presentan los niños, las dos profesionales deben dedicarse a surtir a los estudiantes” APO3.

En estos registros, el monitoreo y la contextualización de las tareas es una acción común. Los docentes tienen incorporados los procesos de monitoreo directo a los estudiantes, pero no está incorporado el tiempo que se le atribuye a cada tarea y la comunicación de este tiempo a los estudiantes, tal como se ha advertido con anterioridad al analizar los distintos momentos de la clase.

En el registro N°4 se aprecia cómo aspectos de responsabilidad de la familia perjudican e inciden negativamente en el aprendizaje del estudiantado y, además, dificultan la implementación de lo aprendido, retrasando el avance e impidiendo que la docente ofrezca otros apoyos a los estudiantes que lo necesiten. Por otra parte, la secuencia didáctica de actividades muestra la didáctica de los docentes y la forma en que han sido organizadas las actividades. La siguiente es la secuencia de la primera clase:

Actividad N°1. Cantan canción de Barney.

Actividad N°2. Cambian algunas palabras de la canción por un antónimo.

Actividad N°3. Revisan los cambios realizados.

Actividad N°4. Completan guía de sinónimos y antónimos.

A continuación, se revisa la secuencia de actividades N°2:

Actividad N°1. Conexión de aprendizajes a partir de la conversación con los estudiantes.

Actividad N°2. Observan fotografías de principios del siglo XX, el tema: la pobreza.

Actividad N°3. Completan guía.

Actividad N°4. Observan ordenador gráfico, con algunos conceptos de la Unidad.

La siguiente corresponde a la secuencia N°3:

Actividad N°1. Contextualización; observan diferencias entre distintos tipos de vasos, sus materiales colores, comparan y contrastan de manera conjunta toda la clase.

Actividad N°2. Observan video “La señora vaca”

Actividad N°3. Aplican método Matte, desagregando la palabra vaso.

Actividad N°4. Desarrollan actividades individuales en su cuaderno.

Actividad N°5. Escriben la letra en su cuaderno.

Las secuencias didácticas están organizadas y existe continuidad en cada clase, lo que no se identifica es una actividad que involucra un desafío a cumplir por los estudiantes. Los niveles más altos son de aplicación y comprensión.

El tratamiento del conocimiento en clases se abordó a través de guías de aprendizaje, o bien, actividades en los textos de estudio. En algunas clases se utilizan recursos como fotografías de época. Los docentes atribuyen al contexto las dificultades para diversificar formas de tratar el conocimiento, esto puede convertirse en un obstaculizador, debido a que las concepciones de los docentes involucran trabas en

el proceso de adquisición del conocimiento. Así lo muestra la siguiente opinión de un docente:

“Los estudiantes presentan serias dificultades para comprender, situación que ha ido mejorando, ya que hasta el año pasado costaba llegar al final de la clase, al menos ahora es posible trabajar toda la clase” **AP2.**

En otro aspecto didáctico, la metodología utilizada en el aula consiste mayoritariamente en presentar preguntas a los estudiantes y responderlas de manera individual, abordando lo teórico, más que lo experimental o vivencial.

De acuerdo con la afirmación anterior, los docentes se excusan de no generar aprendizaje profundo, debiendo colocar como prioridad la cobertura del currículum, especialmente porque los estudiantes presentan carencias que obligan a disminuir el nivel de exigencia o la cantidad de contenidos abordados. Como se verá más adelante, los docentes muestran algunas dificultades para generar preguntas profundas.

A continuación, se revisan objetivos de clase, ya que estos focalizan a los estudiantes y los ayudan a adelantarse a lo que van a aprender. Se recogen algunas notas de campo de este indicador.

1. “La profesora escribe el objetivo de la clase en la pizarra: reconocer diferentes tipos de oraciones” NCA1.
2. “El OA de la clase es: Describir apoyándose en imágenes” NCA2.
3. “Objetivo de la clase: Establecer la relación entre fonema y grafema” NCA3.

El objetivo de aprendizaje N°2 corresponde a una habilidad que debe visualizarse durante el momento de desarrollo, sin embargo, la descripción se realiza en un momento de la clase y como conexión, la docente utiliza la fotografía para motivar y activar aprendizajes.

El objetivo N°3 no se cumplió al revisar las secuencias didácticas, ya que la clase se orienta a una lección del método Matte, la lección vaso, pero no a establecer una relación consciente entre fonema y grafema. Los ejercicios de la clase son concretos y relacionados con la lección determinada por el método.

Un error común en estas clases es que el objetivo de la clase se toma solo al inicio de ellas; en una se menciona durante el desarrollo. Idealmente, el objetivo de la clase debe encontrarse al inicio y luego debe ser monitoreado durante el desarrollo, para finalmente, ser evaluado durante el cierre.

En las tres clases se advierte claridad en las instrucciones, explicaciones y finalidades, sin embargo, existen dificultades con los procesos de comprensión de los estudiantes, en aquellas tareas que requieren concentración o en la forma de seguir instrucciones. En algunas oportunidades los estudiantes no se inquietan o motivan por preguntar y conocer más, o incluso constatar qué han entendido. A continuación, los registros ilustran de mejor forma lo señalado:

1. “La profesora da las instrucciones de manera clara, no hay mayor solicitud de explicación, al parecer la tarea es sencilla para ellos. También la finalidad de la clase parece estar en lo correcto, ya que se constata coherencia entre objetivo, actividad y evaluación de la clase” APO1.
2. “La profesora es clara en las instrucciones, explica detalladamente lo que los estudiantes deben realizar y cómo desarrollar la tarea, sin embargo, los estudiantes de este curso pareciera que se encuentran en un nivel de madurez menor, por esa razón no siempre son capaces de seguir a la docente en el desarrollo de las actividades” APO2.
3. “La profesora es muy clara al explicar, sin embargo, los espacios en que registra las letras son pequeños, para los estudiantes que requieren explicaciones en grande a esta edad es necesario considerar ejemplos en grande en que la visión de los estudiantes no se exija” APO3.

Tanto en la clase número dos como tres, existe un desacuerdo entre las características de los estudiantes, la selección de los niveles de exigencia y los

recursos utilizados en clases. Especialmente en este último registro, la utilización de letras pequeñas complica a los estudiantes en la decodificación y el trabajo en sus cuadernos.

Las preguntas para para conectar aprendizajes previos y nuevos son realizadas por el docente y sus preguntas se orientan al recuerdo de las actividades realizadas la clase anterior y lo que se aprende de manera general.

c) Indicadores de la práctica pedagógica que se ubican en la categoría incipiente:

Del indicador “profundidad de las preguntas realizadas por el docente” estas pertenecen a las categorías de conocimiento y comprensión de la Taxonomía de Bloom (¿qué?, ¿cuál?, ¿dónde?). No se observan preguntas en la categoría de aplicación y superiores (análisis, síntesis, evaluación). Mientras que del indicador “consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes” esta acción se dificulta por el silencio en el aula y por las evidencias que es posible obtener, advirtiendo bajo dominio de herramientas y recursos lingüísticos de los estudiantes.

Lo anterior aumenta debido a que los docentes denotan la necesidad de fortalecer sus estrategias para utilizar las respuestas e ideas de los estudiantes y construir conocimiento con ellas, aun así, lo encontramos presente durante el desarrollo de una clase:

“La docente considera las respuestas de los estudiantes y trata de construir conocimiento, levanta información durante la conversación que desarrolla en la clase en torno a los temas a trabajar” **APO2.**

En este colegio las clases están apegadas al currículum sugerido por el Ministerio de Educación y en clases los estudiantes no responden a las preguntas realizadas a la clase; el docente quien debe responder las preguntas para así avanzar, pasando por alto los vacíos o habilidades que los estudiantes requieren reforzar. En esta categoría se encuentran dos indicadores clave para el desarrollo de habilidades, la competencia docente asociada a la elaboración de preguntas y la construcción del conocimiento incorporando ideas de los estudiantes.

7.1.2. Dimensión interacciones

En esta dimensión cuatro indicadores se ubican en la categoría positiva “atención a las consultas de los estudiantes”, “manifestación de expectativas por parte del docente”, “promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo buen comportamiento”, “interés en el aprendizaje de los estudiantes”. Esta dimensión presenta serias debilidades, dado que la interacción no es una variable que se considere durante el diseño de la clase.

a) Indicadores de la dimensión interacciones, ubicada en la categoría positiva.

En el primer indicador “atención a las consultas de los estudiantes”, los docentes atienden a los estudiantes durante el monitoreo y mientras se realizan revisiones a sus trabajos. Un ejemplo lo observamos a continuación:

“No existen mayores consultas de los estudiantes, el docente se acerca a algunos estudiantes que parecieran necesitar ayuda”
APO1.

Este indicador se ubica en la categoría de interacción positiva (I+) ya que, si bien no existen consultas de los estudiantes durante las clases, los docentes los atienden mientras recorren el salón, manifestando cercanía y otros comportamientos que estimulan positivamente a los estudiantes a movilizar sus conocimientos.

De los indicadores asociados a la interacción del docente con sus estudiantes encontramos la “manifestación de expectativas de parte del docente”, la que observamos en el siguiente registro:

“La docente expresa sus expectativas a partir de la estimulación y a través de algunas frases”. **APO1.**

En este aspecto, es necesario considerar el autoconcepto académico de los estudiantes, el que debe estar en equilibrio con la manifestación de altas expectativas. Una observación al margen de la didáctica de los docentes es que los estudiantes de este colegio presentan escasa seguridad en el aula, por lo que se infiere un bajo autoconcepto y, como consecuencia, la baja participación en clases.

Es posible inferir el interés de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes a partir de las acciones realizadas, por lo que el indicador “interés en el aprendizaje de los estudiantes” se ubica en la categoría positiva.

“No se observa una manifestación explícita, sin embargo, la docente mantiene durante toda la clase supervisión de los estudiantes, por lo que se infiere preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes” **APO2**.

b) Indicadores de la dimensión interacciones, ubicada en la categoría negativa.

La interacción estudiante conocimiento, en este colegio, se caracteriza por vacíos conceptuales siendo una subdimensión que alcanza, en general, una valoración negativa y básica, dado que los estudiantes presentan dificultades para relacionarse con el conocimiento o para interactuar con otros en relación con temáticas de la clase.

Esta situación se observa con mayor fuerza en el curso ubicado en segundo ciclo básico y dado que se observan tres cursos de distintos niveles, se percibe que la dificultad aumenta a medida que se avanza en nivel de progresión curricular.

El indicador que se ubica en la categoría negativa fue “Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases”. Este conlleva variadas problemáticas asociadas al dominio del conocimiento de los estudiantes y la manera en que ellos interactúan con él. Las preguntas vienen a ser un indicador de ese dominio y un producto a estudiar para identificar el nivel en que adquiere el proceso o la manera en que se procesa la información o aprendizaje.

Los estudiantes requieren ser mediados con herramientas de tipo lingüísticas, cognitivas y de procesamiento de la información para aprender a realizar preguntas. En clases los estudiantes no elaboran preguntas y no se observan cuestionamientos al conocimiento, el docente atiende dudas cuando monitorea la clase y al mismo tiempo estimula a finalizar la tarea. En este colegio fue un indicador que se ubica en la categoría negativa, porque no se formulan preguntas desde los estudiantes.

c) Indicadores de la dimensión interacciones, que se ubican en la categoría básica.

En esta categoría se ubican seis indicadores de once que conforman la dimensión interacciones, entre los cuales se encuentran: “Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase”, “oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase”, “trabajo colaborativo en clases”, “funciones por los miembros del equipo de trabajo”, “nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes”, “dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases”.

El docente estimula a participar de la clase; por su parte, los estudiantes se demoran en reaccionar, se toman tiempo y no demuestran sentido de urgencia. Así se registra en la pauta de observación:

“La docente estimula a los estudiantes a participar, salir a la pizarra y a elaborar ejemplos. La clase es pausada y los estudiantes reaccionan de acuerdo con el estímulo entregado por la docente, no se observa que los estudiantes sean propositivos o cuestionadores del conocimiento que se aprende” **APO1.**

De los indicadores “oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase”, “trabajo colaborativo en clases” y “funciones por los miembros del equipo de la clase” tenemos lo siguiente: las oportunidades para que los estudiantes interactúen entre ellos se dan desde el diseño de la clase, donde el docente determina el tipo y la modalidad en que se trabajan las actividades. Las actividades no consideran la modalidad, al parecer se piensa al llegar al aula, reaccionando de acuerdo con la manera en que va sucediendo la clase.

1. “Los estudiantes no tienen en esta clase oportunidad para interactuar entre ellos” **APO3.**
2. “No se observan espacios para que los estudiantes interactúen entre ellos. Existen algunos momentos en que la clase entera interactúa, por ejemplo, cuando algunos salen a la pizarra a escribir lo que han completado en la guía de trabajo. La interacción entre estudiantes no fue considerada en el diseño de esta clase” **APO1.**

Los registros anteriores dan cuenta de las escasas oportunidades que tienen los estudiantes para interactuar. Esta es una variable que el docente debe considerar de antemano. Se agrupan los tres indicadores por la relación entre ellos, ya que, si no existe oportunidad para interactuar en la clase, no encontraremos evidencias de trabajo colaborativo.

En cuanto a los indicadores “nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes” y “dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases” se puede agregar que en este colegio los docentes trabajan el currículum que el Ministerio de Educación ofrece a través de sus Planes y Programas de estudio, por lo que los conocimientos están en relación con la edad de los estudiantes. Una reflexión extraída de la pauta de observación señala lo siguiente:

“El conocimiento se encuentra en relación con la edad de los estudiantes, son los estudiantes, que no están en el nivel del conocimiento que se requiere, denotando falencias en la continuidad del currículum y competencias básicas” **APO2.**

En la cita anterior se observan posibles debilidades en la implementación del currículum y en el desarrollo de competencias básicas, lo que generaría problemas en la manera en que los estudiantes se relacionan con el conocimiento. Esta situación denota debilidad en la gestión curricular a nivel institucional que, como consecuencia, se observa en el desempeño de los estudiantes en el aula, lo que a modo de ver de los docentes se debe a una característica de ellos, atribuyéndoles esta debilidad, como se analiza en la dimensión de práctica pedagógica.

7.1.3. Dimensión ambiente

La dimensión ambiente se ha dividido en las sub- dimensiones: ambiente en el aula y ambiente en la escuela. Para el análisis se aborda considerando las categorías de ambiente positivo (A+) y ambiente negativo (A-).

AMBIENTE EN EL AULA.

a) Indicadores de la subdimensión ambiente en el aula valorados en la categoría de ambiente positivo (A+).

En este colegio (A) es posible observar el ambiente en el aula, caracterizado por un espacio suficiente para el trabajo pedagógico. Los espacios físicos del aula están normados por el Ministerio de Educación de Chile y responden a 1.2mt² por estudiante, lo que se mantiene en regla en este establecimiento. Los aspectos físicos y funcionales del ambiente en el aula han sido valorados positivamente en esta categoría.

La normativa física del espacio de aula es independiente del nivel y edad de los estudiantes, lo que genera que en cursos de enseñanza media las salas de clases parezcan más pequeñas. Las salas de clase tienen una medida que debiera sustentar a cuarenta y cinco estudiantes, mientras que la cantidad actual de matrícula en este colegio no supera los 36 estudiantes por curso, lo que permite buena movilización y distribución del mobiliario.

Mayoritariamente, los docentes organizan el ambiente físico del aula en grupo, pero las actividades se desarrollan de manera individual. Otro punto que destacar es que las salas de clases (ciclo básico: primero a sexto básico) se encuentran decoradas con diarios murales, afiches, horario de clases, entre otros.

A medida que avanzamos en niveles, la decoración de las salas disminuye en cantidad, color, estimulación y también en preocupación, notando que existe menor preocupación por su ambientación y confort en los cursos que se acercan a la enseñanza media, lo que podría ser un aspecto que se encuentre bajo la disposición del docente y no ser un aspecto que se considere de manera institucional.

Las estanterías de aula se encuentran subutilizadas, están ubicadas alrededor de la sala de clases para que los estudiantes guarden sus libros o colaciones. Los estantes carecen de nombres, por lo que los niños las ocupan de acuerdo con sus necesidades.

El indicador “disposición del Mobiliario en el aula” ha sido categorizado como ambiente positivo, ya que las aulas cuentan con lo necesario y los docentes disponen positivamente del mobiliario en el aula para el trabajo pedagógico, identificando solo la necesidad de mejorar su uso en algunos aspectos.

El aula de clases en este colegio cumple la función para la cual se encuentra destinada, las clases se imparten sistemáticamente y la funcionalidad a partir de las actividades evidencia que el segundo indicador de la subdimensión -“tipo de actividad que se desarrolla en el aula”- ha sido evaluado en la categoría ambiente positivo.

b) Indicadores de la subdimensión ambiente en el aula, valorados en la categoría de ambiente negativo (A-).

En lo temporal existen actividades institucionales que toman un tiempo de la clase, que se ubica por horario a primera hora de la mañana. Al inicio de las jornadas se realiza el “Buenos días”, que es una actividad que aglomera al 100% de estudiantes y docentes para recibir las bendiciones, noticias, felicitaciones o informaciones al estudiantado y profesorado. Aun así, las clases son impartidas por los docentes, cuidando que se cumplan los tres momentos, generando un ritmo más acelerado y afectando por lo general al cierre de la clase.

Si bien esta actividad institucional responde a la misión del colegio y se encuentra en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional, afecta la organización didáctica del primer bloque de clases. Al observar la clase, surge una percepción que nos indica que estas son diseñadas para contar con los noventa minutos, sin embargo, aun conociendo que la actividad de primera hora de la mañana es institucional, no se diseña para la realidad con que se cuenta, generando siempre la sensación de falta de tiempo para completar el aprendizaje.

Lo que al parecer sucede en este indicador es que los docentes diseñan la clase para una cantidad de tiempo con el que no se cuenta en la realidad, afectando el ritmo real y la implementación de sus momentos.

En el aspecto relacional, el indicador observa las formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula y la manera en que estos interactúan entre sí, por lo que este indicador se ubica en la categoría negativa, dado que el diseño de aula carece de esta consideración.

Se puede agregar que los diseños de clase incorporan mayoritariamente aspectos de contenido y de actividades, pero no la manera en que los estudiantes se relacionan entre sí, o con el conocimiento. Al parecer se desconoce el potencial que conlleva la interacción humana en el aprendizaje.

AMBIENTE EN LA ESCUELA

a) Indicadores de la subdimensión Ambiente en la Escuela valorados en la categoría de ambiente positivo (A+).

Para analizar esta subdimensión se abordan los cuatro aspectos: físico, funcional, temporal, relacional. La diferencia con la anterior subdimensión (Ambiente aula) es que en esta subdimensión se observan dinámicas del interior del colegio que involucraron a docentes y estudiantes, en general, no solo a la muestra estudiada en el aula.

Principalmente, el foco fue observar la manera en que los estudiantes se relacionan con el espacio, cómo hacen uso de él y cómo la institución organiza, administra y optimiza estos espacios para su mejor uso (académico, deportivo, recreativo descanso y alimentación), además de considerar si el espacio favorece la interacción entre los miembros de la comunidad educativa.

Durante el proceso de análisis de esta subdimensión, la institución genera variadas modificaciones en relación con el uso y habilitación de espacios. El colegio cuenta con espacios limitados de recreación; un pequeño patio ha sido mejorado con piso amortizable para que funcionen academias y sea ocupado durante los recreos, momento de la jornada en que es habilitado con juegos de mesa traídos del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA); además, se han comprado mesas de ping-pong y

taca-taca. Con esta medida el colegio logra disminuir accidentes escolares y al mismo tiempo fomentar actividades lúdicas.

En el colegio solo existe un comedor, por lo que los horarios de colaciones son diferidos de acuerdo con los ciclos, de esta forma se brinda un servicio a todos los estudiantes. En este sentido, la cobertura de atención es valorada positivamente, sin embargo, desde otras perspectivas es valorado más adelante de forma negativa.

De los cuatro indicadores, el que se ubica en la categoría positiva es la supervisión de los asistentes de la educación en el uso de los espacios. Esta valoración se da, porque en este indicador la supervisión del personal es constante, el que además cuenta con llaves de las salas de clases y otros espacios para resguardar pertenencias. Se comunican por radio de manera permanente, agilizando procesos de búsqueda de estudiantes o de comunicación de situaciones en los distintos espacios del colegio.

Este colegio tuvo la necesidad de tomar medidas para resguardar las pertenencias de estudiantes y docentes, ya que hasta hacía poco tiempo los estudiantes salían a recreo con sus mochilas y pertenencias, debido a robos y hurtos de sus propios compañeros de clase; situación que ha disminuido notoriamente los últimos dos años, gracias al aumento en la supervisión de los patios, espacios comunes y salas de clase.

b) Indicadores de la subdimensión Ambiente en la Escuela valorados en la categoría de ambiente negativo (A).

El primer indicador de esta subdimensión, valorado en la categoría negativa (A-) corresponde a la accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.

El motivo por el cual es valorado en la categoría negativa se debe a que los espacios de uso común son escasos y reducidos; los pasillos, por ejemplo, son usados por los estudiantes para descansar. Si alcanzan una banca se sientan, si no, deambulan o conversan de pie.

Los estudiantes se ubican en los pasillos, porque el patio del colegio no tiene techo y la radiación en esta región del país es alta gran parte del año, por lo que no es posible mantenerse en el patio sin protección. El único espacio de recreación que se encuentra habilitado con implementos corresponde a un espacio de tránsito.

Los espacios para el estudio se reducen al CRA que corresponde a un Centro de Recursos para el Aprendizaje (antes Biblioteca). En este caso los estudiantes no la visitan por encontrarse ubicada en un espacio oscuro, alejado de las salas de clase, por lo que tiene baja concurrencia. Por esta razón el colegio decide mover algunos juegos de mesa durante los recreos y llevarlos a un lugar donde se concentran los estudiantes de primer ciclo.

El espacio de alimentación corresponde a un comedor donde se entrega colación y almuerzo al 90% de los estudiantes. Fuera de este, no existe un espacio alternativo para quienes no reciben alimentación del Estado. El indicador organización de los tiempos para el uso de los espacios, también resulta valorado en categoría negativa, ya que los horarios de clases y recreos son diferidos debido a que la mayoría de los estudiantes de este colegio reciben alimentación.

En la línea de atención integral alimentaria se encuentra por normativa ministerial la regulación de venta de alimentos en todos los establecimientos educacionales del país, con el fin de disminuir el sobrepeso y los problemas de salud que afectan a la población infantil y juvenil chilena. La normativa obliga a proveer en todos los kioscos escolares solo productos de alimentación sana, sin embargo, en este colegio se provee de golosinas y refrescos a estudiantes y docentes, lo que también es un aspecto que ha sido valorado negativamente.

De esta forma es posible que todos los estudiantes accedan al comedor, sin embargo, esta organización de los horarios genera situaciones de conflicto, debido a que los estudiantes que se encuentran en clases escuchan y ven lo que ocurre en los pasillos, siendo este un distractor permanente.

El indicador normas para el uso de los espacios se refiere a la regulación considerada tanto en el proyecto educativo institucional como en el reglamento de convivencia escolar. El colegio considera regulación horaria para el uso de los espacios, sin embargo, existen oportunidades en que consta que los estudiantes que se encuentran fuera de las salas de clases generan ruidos molestos, aun sabiendo que sus compañeros están en clases y dado que los pasillos son espacios de uso común, algunos estudiantes se acercan a las ventanas a conversar con sus compañeros, situación que se repite en los últimos cursos de enseñanza básica y enseñanza media.

7.1.4. Síntesis de resultados Colegio A

En este colegio (A) la dimensión práctica pedagógica alcanza valoraciones positivas en aspectos asociados a la comunicación del docente con sus estudiantes, a los apoyos durante el monitoreo y las explicaciones que brinda de las instrucciones y otras actividades de aula, sin embargo, se recogieron evidencias de la escasa profundidad de las actividades y desafíos a realizar por los estudiantes, lo que sumado a los tipos de preguntas del docente y escasamente de los estudiantes, se puede señalar que se trabaja a un nivel superficial del conocimiento. Los docentes de este colegio atribuyen al contexto y a las características de los estudiantes la imposibilidad de aumentar los niveles de exigencia, además de señalar que se encuentran presionados por cubrir el programa del Ministerio de Educación.

A pesar de trabajar a un nivel superficial de conocimiento y atribuir a los estudiantes las carencias que impiden mejorar la calidad de los aprendizajes, los docentes siempre manifiestan altas expectativas de los estudiantes. Durante el proceso de recogida de información se advierte debilidad en la gestión curricular del colegio, lo que provoca serios vacíos, tanto en el conocimiento como en el desarrollo de habilidades de los estudiantes, esta situación lleva a atribuir a los estudiantes una condición que impide incorporar un trabajo con mayor exigencia.

Se evidencia en todas las prácticas pedagógicas que el trabajo didáctico carece de estándares, ya que no existen niveles de exigencia asociados a las tareas de los estudiantes. En cuanto al Proyecto Educativo del colegio, este no contextualiza las

prácticas pedagógicas, ni les entrega lineamientos para desenvolverse en el aula; sí existe de forma implícita una conciencia colectiva de las características de los estudiantes y de las consideraciones al momento de ejercer autoridad.

En cuanto a la dimensión de interacción, se identifica que no es un elemento que el docente considere en el diseño de la clase, por lo que la interacción estudiante - estudiante es casi ausente, presentándose una interacción espontánea de conversación cotidiana entre los estudiantes que no contribuye al refuerzo, constatación y autorregulación de los aprendizajes. La interacción entre el estudiante y el conocimiento muestra serias debilidades que se han señalado anteriormente y que se relacionan con vacíos en conocimientos y habilidades de tipo lingüísticas, herramientas para adquirir y desarrollar el conocimiento.

El ambiente, tanto en el aula como en la escuela es positivo, sin embargo, se requiere ordenar aspectos asociados al comportamiento de los estudiantes en patios y espacios comunes que colindan con las salas de clases que, en horarios diferidos, los cuales generan ruidos molestos y desconcentración de los cursos que se encuentran en clases. Se advierten esfuerzos del colegio por brindar un ambiente cálido, acogedor y protector de los estudiantes, dado que un porcentaje importante de sus estudiantes se encuentran en programas de protección de la infancia.

7.2. Colegio B

Descripción General. El colegio B es un colegio particular subvencionado católico, recibe subvención del Estado y un aporte de los apoderados. Se encuentra ubicado a dos kilómetros del centro de la ciudad. Los estudiantes de este colegio no reciben beneficios del Estado asociados a índices de vulnerabilidad. En total, el colegio cuenta con cerca de mil (1.000) estudiantes y cuarenta (40) docentes, aproximadamente.

7.2.1. Dimensión práctica pedagógica

Esta dimensión provee de conocimientos técnicos que los docentes implementan en el aula, asimismo de sus características personales y el trato hacia los estudiantes y los apoyos pedagógicos que se les brindan.

Para los directivos de este colegio (B) el concepto de práctica pedagógica puede ser definida de la siguiente manera:

“Una práctica pedagógica efectiva parte de que la clase esté planificada, que contenga los momentos clave de la clase, que son los tres momentos que tienen que estar presente y que finalmente, tenga un desafío para el estudiante, que sea un desafío el aprender, porque el profesor puede hacer una clase estupenda él, pero que tiene que estar marcado también lo que entrega y lo que produce en el estudiante, cuál va a ser su trabajo” BD1.

La anterior definición contiene elementos estructurales y también coloca al estudiante como el foco del trabajo docente.

a) Indicadores de la práctica pedagógica, ubicada en la categoría efectiva.

El primer indicador corresponde a “utilización de destrezas comunicativas del docente” (sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes) y en él es posible rescatar evidencias que nos permiten afirmar que los elementos corporales son utilizados de manera positiva e intencionada para conseguir contacto y conexión con los estudiantes. Pasaremos a revisar los registros obtenidos de la pauta de observación:

“Utiliza destrezas comunicativas dirigiéndose a los estudiantes en un lenguaje correcto, haciendo contacto visual. Utiliza las manos como una forma de apoyo a su lenguaje verbal. Es a través de la comunicación que entabla comunicación con sus estudiantes, generando un ambiente adecuado para el aprendizaje” BPO1.

En este caso se observa que además de la expresión corporal para comunicar y dar énfasis, el docente se comunica con todo: mirada, cuerpo, voz, tal como se señala a continuación:

“La docente presenta un trato adecuado y cordial hacia sus estudiantes, utilizando códigos de comunicación claros y bien definidos” NCB2.

El segundo indicador valorado en la categoría efectiva corresponde al uso de la voz.

Este indicador lo observamos a través de los siguientes registros:

“La docente tiene un buen uso de la voz, sabe cuándo elevarla para remarcar palabras o conocimientos clave que debiesen aprender sus estudiantes. De la misma forma, su tono de voz cambia cuando debe remarcar ciertas normas de convivencia en el aula, mostrando ser estricta, pero no afectando emocionalmente el ambiente” BPO1. “La voz de la docente se escucha clara, tranquila y amable” BPO3.

Esta categoría alcanza el mayor número de indicadores, demostrando que la docencia en las tres clases observadas se encuentra lograda, inclinándose positivamente y haciendo uso de características efectivas. Continuando con los indicadores que se ubican en la categoría efectiva, en relación con la cobertura del objetivo de la clase, la totalidad de los docentes realiza un trabajo con el objetivo de la clase, el cual es presentado, socializado y monitoreado durante el desarrollo de la clase:

1. “El objetivo de aprendizaje de la clase es: comprender el concepto de simetría y asimetría en figuras. La profesora cubre el objetivo de aprendizaje desde el inicio, hasta el final de la clase. Las preguntas que realiza se contextualizan a la dimensión, los ejemplos que utiliza, las actividades que lleva a cabo, todo lo realizado apunta al cumplimiento del objetivo de aprendizaje” **BPO1.**
2. “La docente trabaja el objetivo desde distintos aspectos, utiliza estrategias y enseña a los estudiantes algunas técnicas para responder y argumentar por lo que el objetivo es cubierto durante la clase” **BPO2.**
3. “El objetivo planteado en la clase es conocer características del género narrativo y se logra y se observa que los estudiantes hacen puentes y comparan entre género lírico y género narrativo” **BPO3.**

Se podría afirmar que en este colegio existe una cobertura amplia del objetivo de aprendizaje en las tres clases observadas, lo que colabora en la apropiación e

involucramiento de los estudiantes. El objetivo es trabajado de manera completa lo que permite a los estudiantes dar cuenta de lo aprendido.

Sumado a este trabajo con el objetivo de la clase, una de las características que han incidido en un mejor logro de los indicadores en este colegio, ha sido la implicancia de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Este involucramiento genera alta atención hacia el conocimiento. La respuesta de los estudiantes, participación y actividad en torno a los procesos que dirige el docente son permanentes y sistemáticos.

Este indicador se encuentra bien logrado en la práctica pedagógica de los profesores observados, presentándose de distinta forma, ya que todos abordan el objetivo a través de distintos enfoques. En el registro N°1 se observa que a través de preguntas y contextualizando los ejemplos se logra el objetivo; la clase es orientada en relación con el objetivo mencionado. Situación similar ocurre con los registros N°2 y N°3.

En la segunda clase el traspaso de técnicas y herramientas facilita el logro del objetivo. Este traspaso se realiza con el fin de contar con mayor autonomía. En la clase número tres se trabaja la competencia comunicativa oral, abordando el género narrativo y para ello se utiliza una estrategia de preguntas y respuestas, una clase interactiva, pero que da la impresión de no estar totalmente bien diseñada.

En el indicador “momentos de la clase y tiempos”, es posible apreciar que en las tres clases de este colegio se cuenta con un manejo de los tiempos que involucra la organización didáctica, reconociendo su importancia y distribuyendo actividades con el fin de dar fuerza al aprendizaje que caracteriza cada momento.

Si bien en este colegio también existe una actividad institucional a primera hora de la jornada escolar, el manejo de los tiempos favorece la adecuación didáctica y el trabajo equilibrado, tanto de activación, transformación y cierre de los aprendizajes, lo que no afecta al ciclo didáctico trabajado en el aula.

En la subdimensión características del docente, tanto las características marcadas por el gesto y el trato, así como el uso de la voz, son valoradas en la categoría efectiva, apreciándose que son dos indicadores bien logrados en este colegio, ya que se observa en todos los docentes el mismo nivel de implementación.

La utilización de recursos didácticos y actividades, en este colegio, se orienta a generar desafíos en los estudiantes. Los recursos son simples, pero logran motivar a los estudiantes. Se utilizan videos, guías de aprendizaje, y se ocupa la pizarra para que los estudiantes salgan adelante a dibujar y demostrar lo que piensan, lo que genera procesos de reflexión y aprendizaje colectivo.

A continuación, se revisan algunos registros de la pauta de observación:

1. “La docente demuestra creatividad al usar recursos didácticos simples, pero muy atractivos para la edad de los estudiantes, lo que los deja la mayor parte de la clase muy motivado” BPO1.
2. “Los recursos didácticos son apropiados al objetivo y a la edad de los estudiantes, por lo que existe coherencia entre estos recursos y las actividades diseñadas en la clase” BPO2.
3. “Los recursos didácticos son apropiados al logro de los objetivos y a la edad de los estudiantes, se observa que los estudiantes trabajan motivados y muestran un buen apresto” BPO3.

La corrección de errores permite a los estudiantes mejorar sus aprendizajes y recibir retroalimentación del docente, complementa lo aprendido con los aportes y detalles que el docente agrega al retroalimentar a sus estudiantes. En los siguientes registros se observa que la primera clase se pregunta y amplía el horizonte de aprendizaje solicitando fundamentar y agregar más información:

1. “A lo que un estudiante contesta y luego vuelve a preguntar *¿Cómo podemos fundamentar mejor el concepto de simetría? ¿Qué más podría agregar al concepto de simetría?* Estas preguntas las hace de forma intencionada, a medida que releva las respuestas de los estudiantes y algunas de ellas no están completas del todo retroalimentando a los estudiantes y complementando para que conozcan las respuestas adecuadas” BPO1.

2. “La docente corrige errores en silencio, puesto por puesto” BPO2. En este registro no es posible rescatar de qué se trata la retroalimentación puesto que lo realiza en voz muy baja y es a cada estudiante que lo necesita.

3. “En esta clase, no se observan situaciones en que se manifiesten errores, más bien, es una clase de avance de conocimientos que se comentan en clases, por lo que no se observan situaciones diseñadas para comprobar lo que aprendieron y cómo lo aprendieron” BPO3.

Finalmente, en esta última clase la docente genera conversación con puntos de vista, opiniones y de esta forma no se cuenta con corrección de errores. Los elementos presentes en las explicaciones del docente son relevantes para comprender la didáctica que implementan en el aula. Algunos de los registros disponibles, tanto de la pauta de observación como de las notas de campo son las siguientes:

“Las explicaciones de la docente son claras y precisas. Cuando debe dar instrucciones espera a que todos los estudiantes estén atentos, diciendo: “Vamos a dar las instrucciones generales... estamos listos?” BPO1.

En este registro denota la preocupación porque los estudiantes comprendan la manera en que deben trabajar y las instrucciones sean claras encargándose de que todos las sigan.

“Las explicaciones de la docente son claras, sin embargo, su estrategia se basa en dar pistas para que sus estudiantes se den cuenta del problema sin tener que implicar tanta explicación de la docente, las preguntas que realiza a sus estudiantes van armando la respuesta a las mismas preguntas de ellos” BPO2.

Esta estrategia está basada en aprendizaje por descubrimiento, generando en los estudiantes la necesidad de involucrarse en el proceso de comprensión.

En el tercer registro en que observamos la explicación de la docente, nos encontramos con otro estilo que va dirigido desde el docente hacia los estudiantes. A diferencia de los anteriores, este registro corresponde a uno de los últimos cursos de enseñanza básica y debiera considerar menos direccionalidad.

“La base de la clase son las explicaciones de la docente, es una clase descriptiva, explicativa, interpretativa. Siempre desde la docente hacia los estudiantes” BPO3.

En la secuencia didáctica de actividades es posible reconocer una continuidad lógica de la clase, a modo de síntesis nos muestra la decisión del docente en la selección de actividades y dispositivos que usa en la clase para generar aprendizaje en los estudiantes.

Actividad N°1. Conexión de aprendizajes previos a través de preguntas y ejemplos concretos.

Actividad N°2. Observan un video de dos minutos para afianzar conceptos y discutir sobre estos conceptos con los estudiantes.

Actividad N°3. Copian también una breve definición en sus cuadernos.

Actividad N°4. Buscan en la sala objetos simétricos y asimétricos, derivándose una conversación con los estudiantes.

Actividad N°5. Resuelven una guía de aprendizaje.

Actividad N°6. Revisión de los ejercicios en la pizarra, confirmando o haciendo las correcciones pertinentes.

Actividad N°7. Completan la parte faltante de las figuras, como también elaboran una propia.

La secuencia didáctica número uno considera una contextualización y luego una actividad concreta y participativa de discusión y ajuste de conocimientos entre los estudiantes, para luego afianzarlos a través del trabajo en guía de aprendizaje. Es una secuencia de aprendizaje que facilita la comprensión y el aprendizaje.

En la secuencia de aprendizaje número dos se observan elementos democráticos en el proceso de aprendizaje, la construcción entre los estudiantes y la docente aparece en algunos momentos de la clase y partes de la secuencia, la docente entrega herramientas y estructura para aplicar al conocimiento, mientras que la secuencia didáctica número tres es menos concreta, recoge muchas apreciaciones y opiniones de los estudiantes y es de alta participación, sin embargo, no se observan actividades planificadas, ya que la clase se basa fundamentalmente en registrar en el cuaderno las definiciones que se copian de las diapositivas proyectadas. A continuación, se observa la secuencia didáctica número dos:

Actividad N°1. Levantamiento del inicio de la clase entre todos los estudiantes, considerando sólo algunos conceptos que se encuentran proyectadas en la pizarra. Recuerdan entre todos, la estructura de la respuesta argumentativa.

Actividad N°2. Observan video (ay, ahí, hay). No hay dificultades presentes en esta actividad.

Actividad N°3. Desarrollo de la guía. La docente soluciona dudas durante el proceso de monitoreo

Actividad N°4. Revisión de la guía en la pizarra. Avanzan y revisan la guía entre todos. La profesora felicita las respuestas correctas.

Los estudiantes conocen las rutinas y levantan la clase con la docente, proponen, opinan y aportan para la construcción del conocimiento, hay democracia en el aula hasta que la docente entrega las técnicas y herramientas que deben usar, una estructura argumentativa y orientaciones para el trabajo.

Finalmente, se observa una secuencia distinta, donde no hay una actividad central durante el momento de desarrollo, fuera de la transcripción de las diapositivas al cuaderno de los estudiantes.

Actividad N°1. Lectura de un cuento breve desde el celular de la docente, mientras que los estudiantes escuchan la lectura.

Actividad N°2. Comentario en clases del cuento leído por la docente

Actividad N°3. Lectura de diapositiva con conceptos de la clase.

Actividad N°4. Los estudiantes registran el contenido de las diapositivas en sus cuadernos.

Las secuencias de este colegio muestran coherencia entre las actividades y el objetivo. En la tercera clase la secuencia didáctica involucra menor producción de parte de los estudiantes, presentándose como una clase más reproductiva, sin embargo, se compensa con la participación, comentarios y opiniones de los estudiantes.

El tipo de pensamiento (lógico, funcional, argumentativo, crítico, etc.) implicado en la clase nos indica la manera en que se trabaja y orienta el pensamiento de los estudiantes.

1. “El tipo de pensamiento implicado en la clase es funcional y operativo” BPO1.

2. “Pensamiento lingüístico, argumentativo, en un enfoque funcional” BPO₂.

3. “Lingüístico-comunicativo. En algunos momentos de la clase, el pensamiento cobra protagonismo ya que se permiten opiniones y la conversación da pie para conectar aprendizajes, sin embargo, no ha sido una actividad planificada en un momento de la clase, se da por una pregunta de la docente y se desencadena una conversación sobre los temas de la clase” BPO₃.

De los tres tipos de pensamiento, si bien en los tres es identificable, los dos primeros advierten que existe una selección de las actividades para lograrlo, o bien, orientar a los estudiantes hacia su formación; en el tercero, se observa que la docente genera preguntas y los estudiantes van desarrollando la clase con sus intervenciones. Los tres tipos de pensamientos trabajados en las clases observadas de este colegio tienen un enfoque funcional, mejor visualizado en la primera y segunda clase.

Considerar las ideas y respuestas de los estudiantes para construir la clase y generar conexión con el objeto de conocimiento es vital, además que facilita procesos de metacognición, empoderamiento y autonomía de los estudiantes. En este colegio se observa que existe un margen de conciencia acerca de la importancia de construir con los estudiantes aprendizajes relevantes. Se observa a continuación evidencias de este indicador:

1. “Se observa que la docente considera las ideas y respuestas de los estudiantes de forma apropiada. Toma las respuestas y si es necesario las va ampliando a medida que pregunta y conecta una idea con otra, mientras los estudiantes van proporcionando sus respuestas” BPO₁.
2. “Se consideran las ideas de los estudiantes y se orientan en el caso de encontrarse erradas, la docente le entrega pistas y pregunta a sus estudiantes. Cuando la respuesta es equivocada, los estudiantes recapitan y vuelven a armar las respuestas” BPO₂.
3. “Durante la clase hay interacción entre docente y estudiantes, además existe la posibilidad de expresarse ya que se solicita la intervención. La docente considera las respuestas e ideas de sus estudiantes” BPO₃.

La claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades que da la docente son claras y precisas. A medida que avanza la clase, la docente entrega instrucciones claras y sistemáticas sobre las tareas que los estudiantes deben desarrollar. En todo momento les expresa por qué y el para qué de las actividades, así como también los va focalizando. Cuando la docente ve que algún estudiante no entiende del todo las instrucciones o no las sigue como corresponde, se detiene para recordar lo que deben hacer y cómo debe ser hecho.

1. “Las instrucciones son dadas, pero lo más importante es que los mismos estudiantes van explicando lo que se debe hacer ítem a ítem de la guía que se trabajará durante el desarrollo, lo que disminuye la presencia y el control del conocimiento en manos de la docente y se encuentra más en manos de los estudiantes monitoreados por la docente” BPO₂.
2. “La finalidad de la clase es comprensible, sin embargo, hay momentos de la clase en que se pierde el objetivo. En cuanto a las instrucciones no están presentes, dado que en esta clase no existe una actividad de producción de parte de los estudiantes, básicamente se desarrollan puntos y se conversan, algunas son ideas que expresan los estudiantes, en los que se aprecia que tienen herramientas para haber generado una actividad de producción” BPO₃.

b) Indicadores de la práctica pedagógica, ubicada en la categoría en desarrollo.

En la subdimensión de apoyo al estudiante, encontramos algunas valoraciones en la categoría en desarrollo, por ejemplo: “consideración de ayudas ajustadas” “docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas” y “profundidad de las preguntas realizadas por el docente”.

En este colegio, avanzar con el programa de asignatura ha sido identificado como una prioridad, lo que genera como consecuencia el atraso de los estudiantes mientras las clases avanzan con un ritmo más acelerado. En algunos momentos los compañeros y compañeras están atentos a ayudarse entre sí, pero en ocasiones no les es posible cumplir con sus tareas y apoyar a los compañeros. Esto se visualiza en el siguiente registro de una Nota de Campo:

“La guía ayuda a mejorar la percepción, hay niños que se preguntan entre ellos ¿se colorea? Otros responden que sí, estas preguntas son muy disimuladas, la mayor interacción entre la clase se da con el conocimiento. Se observan niños activos trabajando focalizadamente” NCB1

En la categoría en desarrollo encontramos el indicador “profundidad de las preguntas realizadas por el docente”. Este indicador da cuenta de la necesidad de realizar un trabajo en los niveles de profundidad que alcanzan las preguntas y la profundidad de las clases. El nivel de profundidad es una variable que se encuentra en coherencia con el objetivo, actividades y preguntas que son planteadas a los estudiantes y deben ser consideradas al momento en que se concibe la clase y se plantea su diseño. Por ello, es relevante dar cuenta de la profundidad de la clase, dependiendo de la habilidad que se trabaja, del nivel y características de los estudiantes. A continuación, se analizan las preguntas dirigidas a la clase:

1. “¿Cómo podemos fundamentar mejor el concepto de simetría? ¿Qué más podría agregar al concepto de simetría? Al ir relevando las respuestas de los estudiantes a partir de las preguntas que hace, los estudiantes empiezan a hacer conexión con aprendizajes previos” BPO1.
2. “¿Qué más podemos decir? Se observa este tipo de preguntas de extensión, no así preguntas de mayor profundidad, ya que la clase está planteada desde la explicación y comprensión de los estudiantes” BPO3.
3. “En este aspecto la docente realiza preguntas para conectar aprendizajes previos y nuevos, los estudiantes demuestran tener bien aprendidos los aprendizajes previos, sin embargo, en el diseño de la clase está considerado conectarlos, pero no son aprovechados para realizar una actividad de comparación y contrastación, por ejemplo.” BPO3.
4. “¿Cuándo las figuras no son simétricas? ¿Qué objetos de la sala son simétricos? ¿por qué no es simétrico? ¿por qué es importante trazar el eje de simetría? NCB1.

Las preguntas anteriores permiten al estudiante que se sitúe, identifiquen la importancia de la simetría o asimetría de los cuerpos, lo que los ayuda en la

contextualización de la temática, pero además invitan al estudiante a pensar en aspectos que se pueden incorporar a la definición de lo solicitado por la docente y a conectar sus aprendizajes previos con los nuevos. En su mayoría estas preguntas son de extensión, a diferencia de la siguiente pregunta que es una invitación a participar de la clase y avanzar identificando procesos de comprensión:

“Quien puede decir lo que vimos? Vicente, responde y explica la diferencia de los dos conceptos base de la clase” NCB1. ¿Qué nos ayuda a saber si la figura es simétrica? ¿quedó claro? NCB1. Este tipo de preguntas indican el cierre y constatación del aprendizaje.

En otra clase de este colegio encontramos una secuencia de preguntas: “Qué recuerdan ustedes? ¿con qué más mezclamos las fábulas? con tres palabras: “hay, ahí y ay” ¿en qué se parecen? ¿en qué son distintas? ¿qué más les he enseñado? ¿qué viene después? NCB2.

Estas preguntas conforman un grupo de preguntas orientadoras para dar secuencia a los contenidos, para conectar y avanzar en la clase.

1. “Durante este mismo proceso, pregunta ¿qué recuerdan de las fábulas? ¿Cuál es la función de la fábula? ¿Cuál es la estructura de la fábula?” NCB2.
2. “Crees que el viajero tenía derecho a utilizar la sombra del elefante? ¿Estás de acuerdo con utilizar animales para el transporte de personas? ¿qué piensas sobre resolver los conflictos a golpe? NCB2.

Las preguntas anteriores permiten al estudiante concebir ideas y plantearse frente a un tema con una postura personal, son preguntas reflexivas, mientras las preguntas seleccionadas a continuación, contienen elementos metacognitivos que orientan al estudiante a reconocer procesos de adquisición del conocimiento, importantes en la generación de estudiantes autónomos.

“¿Para qué me sirve todo esto? ¿para qué me sirve la fábula? ¿para qué me sirve conocer las funciones del hay, ay y ahí? ¿para qué me servirá seguir una estrategia al momento de opinar sobre un tema?” NCB2.

Es posible afirmar que existe en estos docentes un patrón identificable en torno a sus clases y es cómo la pregunta se convierte en un mecanismo para generar aprendizajes, por lo que se visualizan en los tres momentos de la clase con distintas funciones: de activación, transformación y cierre. En el indicador tratamiento del conocimiento en clases, observamos precisión, lo que se desprende de la siguiente nota de campo:

1. “La profesora solicita precisión, trabajo matemático meticuloso. No se olviden de repasar con lápiz de color azul o rojo” NCB1.
2. “Les recuerda que deben mantener una regla pequeña en el estuche...hace todo un proceso recordatorio de los materiales que deben utilizar en clases. Se lleva lo visto conceptualmente a cosas concretas, objetos en la sala” NCB1.

Si bien es cierto existen interrogantes y planteamientos a los estudiantes para que éstos se sitúen gráficamente e imaginativamente en los conceptos, abstracciones y conocimientos del tema tratado, son también preguntas de tipo explicativo que llevan a la comprensión. Además, algunas de las preguntas denotan contraste, sin llegar a ser preguntas profundas.

Otros indicadores se encuentran divididos entre las categorías en desarrollo y efectiva, por ejemplo, en relación con el “monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollar las actividades” y la “consideración de ayudas ajustadas”.

Ambos indicadores se encuentran conectados, ya que se observa en este colegio que abordar el programa de asignatura es una prioridad, lo que no incluye esperar a los estudiantes, algunos de ellos con dificultades para seguir el ritmo de la clase. Se observan clases orientadas al desarrollo cognitivo del alumno. En este colegio no se observan indicadores en la categoría incipiente, ya que las tres clases observadas transitan entre las categorías efectiva y en desarrollo.

7.2.2. Dimensión interacciones

Los indicadores de la dimensión interacciones que se ubican en la categoría positiva corresponden mayoritariamente a las sub-dimensiones interacción docente – estudiante y la interacción estudiante - conocimiento, mientras que la subdimensión interacción estudiante - estudiante se ubica en la categoría básica. Ningún indicador de esta dimensión se ubica en la categoría negativa.

a) Indicadores de la dimensión interacciones, ubicada en la categoría positiva.

De los indicadores valorados en la categoría positiva se encuentra: “Atención a las consultas de los estudiantes”, “estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase”, “manifestación de expectativas de parte del docente”, “promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento”, “interés en el aprendizaje de los estudiantes”, “nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes”, “dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases”, “nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases”.

Algunas evidencias las recogemos a través de las notas de campo y la pauta de observación, como se aprecia a continuación:

1. “Por ejemplo, al finalizar la clase, la docente pregunta ¿hay alguien más que quiera dar su opinión respecto de la asimetría y la simetría? De esta manera brinda espacios donde los estudiantes pueden agregar información relacionada con la temática. De igual manera al hacer este tipo de pregunta, pide a los estudiantes que no han participado que sean ellos quienes contesten” BPO1.
2. “Cuando los estudiantes tienen dudas, la docente brinda los espacios necesarios para que estos la comenten, ya sea con sus compañeros de puesto o con el curso en general” BPO1.

La interacción docente - estudiante presenta claridad en las instrucciones, en la que la docente provee de pistas para que los estudiantes puedan recrear sus concepciones y las ideas en torno a las temáticas que trata la clase:

“La docente corrige de forma adecuada al decirles “la pregunta no es si tienen que estar libre o no tiene que estar libre, esta tiene que ver con la pregunta 1 del ítem IV” NCB1.

La manifestación de altas expectativas también es percibida en el discurso de los docentes, observable a través del siguiente ejemplo:

“La docente manifiesta altas expectativas hacia sus estudiantes al decirles “muy bien” “miren qué interesante es lo que está diciendo Pedrito, por favor, pongan atención a lo que dijo su compañero” BPO1.

En este colegio los estudiantes hacen un esfuerzo para alcanzar el aprendizaje tratado en clases del indicador “dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases”

“Ya cuando se hace una conexión de los aprendizajes previos, los estudiantes demuestran tener un conocimiento base para abordar la clase y luego, van relacionando los conceptos nuevos con los anteriores” BPO1

En el indicador “nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases” los estudiantes van presentando sus preguntas y también opiniones a la clase.

1. “También dan su opinión sobre lo que responden sus otros compañeros y fundamentan con sus propias palabras explicaciones para aclarar un concepto a sus compañeros” BPO1.
2. “Un estudiante dice: ese tiene dos formas, asimétrico y simétrico” al observar una de las figuras otra niña dice “Para que se cumpla la simetría ambas partes tienen que ser iguales... como un cuadrado” BPO1
1. “Tía... el especular es como la reflexión” la docente pregunta ¿por qué podemos decir que se parece a la reflexión?” la misma estudiante contesta “porque la reflexión es como el efecto que está dado al dar vuelta la figura” BPO1.

En las citas anteriores se observa el dominio del conocimiento de los estudiantes, quienes son capaces de reflexionar en torno a situaciones que se les presenta, buscar

opciones de respuesta, fundamentar, dar ejemplos y ser capaces de interactuar con el objeto de conocimiento.

b) Indicadores de la dimensión interacciones, que se ubican en la categoría básica.

En esta categoría se valora el indicador “oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase”. En este colegio los estudiantes interactúan con sus compañeros para retroalimentarlos, situación que responde a una forma de generar interacción de un estudiante a otro, mientras el resto de la clase se encuentra pasivo y le corresponde a otro compañero complementar la retroalimentación; finalmente el docente cierra el proceso complementando lo que faltaría por indicar.

La interacción entre pares se da de forma espontánea, por esa razón este indicador se valora en esta categoría. A continuación, se revisa un registro de clase en que el docente estimula a la clase a retroalimentar al compañero, generando el tipo de interacción antes mencionada:

“¿Cómo nos puedes fundamentar, por ejemplo, que esa figura es asimétrica? ¿cómo lo supiste? ¿Quién le puede explicar al compañero lo que ha hecho? Explíquele a su compañero por qué está en un error” BPO1.

En otro indicador “trabajo colaborativo en clases” se recoge lo siguiente:

“A pesar de que los estudiantes desarrollan las actividades de forma individual, sí tienen las oportunidades para interactuar y estas se generan cuando deben resolver los ejercicios en la pizarra. Este es un espacio para discutir las respuestas que se van dando” BPO1.

Las ocasiones para generar trabajo colaborativo no están dadas entre pares, sino en oportunidades esporádicas durante la clase. Las sub- dimensiones de la dimensión de interacciones alcanzan en este colegio un buen nivel de desarrollo, sin embargo, las clases tienen un carácter tradicional, incorporando señales de la pedagogía conceptual y de pregunta.

7.2.3. Dimensión ambiente

Esta dimensión comprende las sub- dimensiones de ambiente en el aula y ambiente en la escuela y se revisan distintos aspectos, como el físico, el temporal el relacional y funcional. En este colegio, el ambiente físico presenta dificultades en una subdimensión.

AMBIENTE EN EL AULA.

a) Indicadores de la subdimensión ambiente en el aula valorados en la categoría positiva:

En este colegio (B) el ambiente en el aula ha sido valorado desde la categoría positiva ambiente positivo (+) y ambiente negativo (-). Entre las categorías de ambiente positivo encontramos los siguientes indicadores: “tipo de actividad que se desarrolla en el aula” y “ritmo de la clase”, mientras que en la categoría negativa se encuentra la “disposición del mobiliario en el aula” y “formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula”.

Del indicador “tipo de actividad que se desarrolla en el aula”, se ha constatado que la actividad se ha diseñado en coherencia con el objetivo; si bien estas actividades no involucran cambios de posición en la sala de clases, ni tampoco grupales, están diseñadas para que el estudiante recree o produzca conocimiento. Estas actividades involucran observación, reflexión, conceptualización, etc.

El segundo indicador de esta subdimensión en la categoría positiva es “ritmo de la clase”, el cual es constante y muy rápido, genera atraso en algunos estudiantes, pero aparece la colaboración y la preocupación de los compañeros por apoyar a los más atrasados, también se genera desde el docente el sentido de urgencia, lo que agiliza procesos y focaliza el objetivo de la clase.

b) Indicadores de la subdimensión ambiente en el aula, valorados en la categoría negativa:

El indicador “disposición del mobiliario en el aula” se ubica en la categoría negativa, ya que las salas de clases son reducidas para sostener la cantidad de estudiantes por curso (40 a 45); aunque cumplen con la normativa ministerial, generan una sensación de escasez de espacio, agudizado por la ubicación de estanterías y otros implementos. Los pasillos de la sala de clases (2 pasillos) permiten que exista el desplazamiento necesario para la docente y los estudiantes que requieren movilizarse por alguna razón. El espacio y la disposición del mobiliario limitan las actividades que los docentes pueden implementar.

El segundo indicador ubicado en la categoría negativa es “formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula”, pues no hay diferentes formas de agrupación, más bien, los estudiantes conforman el grupo clase y las actividades mayoritariamente son individuales. Solo en ocasiones los docentes activan participación de algún estudiante con la clase completa, solicitando que alguien mejore la opinión, complemente o mejore lo aprendido, o bien, se resuelve algún ejercicio con el aporte de todos.

AMBIENTE EN LA ESCUELA

a) Indicadores de la subdimensión ambiente en la escuela valorados en la categoría positiva:

En este colegio, el ambiente escuela es valorado con tres indicadores en la categoría positiva y un indicador en la categoría negativa. Las “normas para el uso de los espacios”, la “organización de los tiempos para el uso de los espacios” y “la accesibilidad de los estudiantes a espacios de recreación, alimentación y estudio” corresponden a los indicadores positivos; mientras que la “supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios” es valorada en la categoría negativa.

Desde el análisis documental, el reglamento de convivencia considera las normas para el uso de los espacios comunes: CRA, comedor, pasillos, patios, camarines y gimnasio, estipulando de la misma forma los tiempos para el uso de los espacios y la

accesibilidad de los estudiantes a espacios de recreación, alimentación y estudio. Si bien es cierto, los espacios comunes de este colegio son limitados, el estudiantado aprovecha los distintos espacios y patios para recrearse.

El comedor, por ejemplo, recibe al 100% de los estudiantes en una hora definida, pero muchos de ellos no almuerzan en el colegio, por lo que el espacio sustenta la cantidad de estudiantes que lo utilizan. Además, bordeando las canchas de básquetbol se encuentran dispuestos mesones y sus bancas para almorzar o estudiar. Al no recibir subvención estatal para alimentación, los estudiantes se proveen colaciones desde el hogar o compradas en el casino del colegio. Los espacios para estudio, como CRA (ex Biblioteca) y Enlaces (laboratorio de computación) cuentan con los equipos, espacios y funcionarios suficientes para atender a los estudiantes que lo requieren. El colegio mantiene una buena administración de los recursos y se encuentran disponibles para el estudiante y su aprendizaje.

b) Indicadores de la subdimensión ambiente en la escuela valorados en la categoría negativa:

El indicador valorado en la categoría negativa corresponde a la “supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios”, el cual es limitado en algunos momentos de la jornada. Si bien existen inspectores de patio, deben cumplir otras funciones como atención de apoderados y tareas administrativas, dejando sin cuidado los comedores y espacios comunes durante horarios de colación especialmente.

Al observar la cantidad de estudiantes que se acerca al casino en horario de colación, es posible percatarse de la necesidad de contar con más personal; al consultar por funcionarios que podrían apoyar en el cuidado de los estudiantes en estos espacios y en momentos específicos, se responde que también se encuentran en horarios de colación.

7.2.4. Síntesis de resultados Colegio B

En este colegio (B) las clases presentaron una secuencia lógica, cubriendo el objetivo de la clase y siendo este monitoreado y evaluado. La docencia se encuentra focalizada a lo que el estudiante debe aprender, mientras las expresiones y gestos de los docentes, si bien presentan un trato amable y pedagógico, están orientadas a formar académicamente a los estudiantes. Las expectativas de los docentes están puestas en lo académico y en lo comportamental -en menor medida-, ya que los estudiantes presentan buena disciplina de aula.

La didáctica de las clases se acompaña con técnicas y herramientas que facilitan la adquisición del conocimiento por parte del estudiante, lo que se va desarrollando de forma paralela con los contenidos de la clase. Las secuencias de preguntas de los docentes están bien logradas, lo que guía el pensamiento de los estudiantes y los ordena en el conocimiento que adquieren. La repetición de conceptos clave y el reforzamiento constante generan la seguridad necesaria en los estudiantes para participar y responder a los desafíos que se plantean en la clase.

La interacción en este colegio se da al retroalimentar a los estudiantes, ya que los docentes solicitan a la clase retroalimentar al compañero que responde o sale a la pizarra a realizar ejercicios. Los apoyos pedagógicos que se les brindan a los estudiantes en el aula dependen del tiempo que tiene la docente para el monitoreo, que no es realizado al 100% de los estudiantes debido a que los tiempos están limitados para ello, por lo que se visualiza que existen estudiantes que se van quedando atrás y se les señala que los que les queda pendiente lo deben completar en casa.

El ambiente físico de aula es una limitante y obstaculiza distintas actividades posibles de realizar, de alguna forma este espacio determina la posición del mobiliario, ya que solo queda un pasillo limitado de desplazamiento en el aula. Esta situación obliga a los estudiantes a auto regularse en sus movimientos y desplazamientos. La cantidad de personal de supervisión en momentos de esparcimiento y colación es insuficiente para el cuidado que requieren los estudiantes.

7.3. Colegio C

Descripción General. Este colegio es un colegio municipalizado, gratuito con alto índice de vulnerabilidad, se ubica en la periferia de la ciudad y cuenta con 76 profesionales de la educación, entre ellos, docentes, psicólogos, psicopedagogos y directivos. Cuenta con una matrícula de 1000 estudiantes.

7.3.1. Dimensión práctica pedagógica

La dimensión práctica pedagógica de este colegio nos permite reconocer docentes cercanos que además cuentan con estrategias creativas para motivar a sus estudiantes. Si bien se constatan aspectos a mejorar, la vulnerabilidad de sus estudiantes no se muestra como un impedimento para desarrollar aprendizajes clave.

a) Indicadores de la Práctica Pedagógica, ubicada en la Categoría Efectiva.

El primer indicador de esta dimensión corresponde a la “utilización de destrezas comunicativas del docente (sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes)” y el “uso de la voz”.

El uso del lenguaje corporal y gestual de los docentes hacia sus estudiantes es apropiado. Estos han creados códigos con los cuales interactúan, generando un clima cordial al interior del aula (sonrisa, aplauso, respiración profunda, gesticulaciones, entre otros).

“Cierren cuadernos, guarden todo a la cuenta de tres ¿quién ganó? Se ponen de pie sin hacer ruido...se estiran y respiran... estiran cuerpo botan como gelatinas, de pie la última parte de la clase”NCC2.

Lo anterior que corresponde a un ejemplo de la docente en el momento de cerrar la clase ha creado espacios para que los estudiantes se relajen, lo que les permite interactuar sin dificultad. A su vez, realiza contacto visual con sus estudiantes a medida que da instrucciones.

El tono y uso de voz en los docentes son adecuados y firmes, la voz es clara y afectuosa, dando énfasis cuando es necesario remarcar aspectos importantes de la clase o cuando deben centrar a los estudiantes en algún punto. La voz de los docentes manifiesta seguridad y control, dominio y tranquilidad, lo que es percibido por los estudiantes quienes mantienen este mismo tono durante toda la clase.

En el segundo grupo de indicadores que han sido valorados en la categoría efectiva se encuentran los siguientes: “La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo”, “momentos de la clase y tiempos” y “recursos didácticos y actividades”.

En cuanto a la cobertura del conocimiento declarado en los objetivos de aprendizaje estos se cumplen debido a que la clase considera actividades diseñadas en coherencia con el objetivo. Esto habla de la claridad que presentan los docentes en cuanto al diseño de la clase, además de la secuencia y coherencia entre la metodología y didáctica que utilizan.

Por ejemplo, en el caso del docente C1, se observa que el objetivo de la clase se relaciona con la identificación y, consecuentemente, todas las actividades de la clase se relacionan con este nivel cognitivo (CPO1). Para la docente C2, se evidencia que esta socializa los objetivos de la clase (CPO2) y posteriormente los evalúa latamente durante el momento de cierre de la clase.

El uso de recursos didácticos es variado, facilitando que los objetivos sean cubiertos. Para ello se consideran guías de aprendizaje, recursos audiovisuales, lecturas, materiales concretos, representaciones, entre otros. En todos los casos, se evidencia que los docentes han preparado estos recursos con antelación, de forma intencionada. Apunta también a las características de los estudiantes y su contexto diario.

En el caso de la docente C3, los recursos didácticos han sido diseñados por ella, lo que implica creatividad en el uso de recursos en el aula. De todos los docentes que pertenecen a la muestra, esta docente es la única que presenta este tipo de recursos.

1. “Los recursos didácticos que la docente utiliza durante la clase son diseñados por ella, utilizando muñecos como personajes para cada momento de la clase a los que les da vida y cada uno tiene una función dependiendo del tipo de momento que es activación, transformación, cierre (CPO3).

2. “Profesora comienza la clase, con sonrisa y mucha energía positiva. Presenta el personaje “El flaco” recuerda los aprendizajes del día anterior... ahora, vamos a cerrar el diario de vida y pasaremos a cerrar la clase... ¡Los felicito por la clase de hoy! trabajaron muy bien, ahora se van a formar afuera para ir a tomar la leche” (NCC3).

Referente a los momentos de la clase y sus tiempos, se observa cada momento con la distribución del tiempo de forma apropiada, existiendo transiciones que son observadas a través de marcadores discursivos para pasar de un momento a otro. Además, se aprecia que los docentes conocen el ritmo de sus estudiantes, monitoreando y retroalimentando cuando es necesario.

Lo anterior aparece claramente en la didáctica de la docente C2, ya que antes de iniciar la clase, la profesora solicita el ingreso de los niños a la sala de clases, los saluda formalmente y procede a escribir el objetivo de la clase en la pizarra... termina el momento de desarrollo. Los invita (estudiantes) a respirar, hace una revisión completa de la clase, de todo lo que aprendieron (NCC2).

Esta docente (C2) demuestra habilidad en el manejo de los tiempos y el conocimiento pedagógico del contenido lo ha incorporado de tal forma que adapta el proceso de enseñanza para la diversidad de estudiantes que se observan en su aula, que van desde niños con autismo severo, hasta estudiantes sin dificultades ni necesidades educativas especiales.

Los indicadores que abordan la corrección de errores, retroalimentación y las explicaciones del docente se implementan sutilmente, ya que se da a entender a los estudiantes que el error es una oportunidad para mejorar y que forma parte del proceso de aprendizaje.

Solo en algunos casos se observan niveles de inseguridad en los estudiantes que impiden que expresen sus respuestas, sean estas correctas o no. De igual manera, los docentes presentan altas expectativas hacia ellos, por lo que los guían y retroalimentan de forma afectuosa y felicitan las respuestas cuando corresponde.

Es preciso entregar un dato de este colegio que cuenta con un treinta por ciento de sus estudiantes con necesidades educativas especiales diagnosticados, distribuidos en todos los cursos. Estos diagnósticos van desde autismo hasta hiperactividad con y sin déficit atencional y otros trastornos del aprendizaje.

La docente C2 pregunta ¿es singular o plural? ¿Por qué? Solicita a los estudiantes que, de a uno respondan la actividad identificando singular y plural, femenino-masculino ...utiliza cosas como lentes, plumones para preguntar si se les dice los o las plumones...si yo digo... ¿está Bastián? La clase responde nooo es femenino. (NCC2).

La docente C3 les recuerda a sus estudiantes: dejar sangría, respeten las mayúsculas ...pasa por los puestos monitoreando el trabajo, avance y dificultades de los estudiantes...Mati no sabe por qué levantó el color morado ¿les parece si lo ayudamos entre todos? (NCC3).

Los indicadores secuencias didácticas de actividades, tratamiento del conocimiento en clases y tipo de pensamiento implicado en las clases se observan secuencias didácticas en coherencia con el objetivo, con un orden lógico y gradual. El alcance de las secuencias es reproductivo y están diseñadas con el fin de que el estudiante comprenda los procesos que aprende. Por lo anterior, estas incluyen preguntas que facilitan procesos lógicos, generan estimulación positiva y ordenan el aprendizaje.

Para las secuencias didácticas (CPO1) se observó:

Actividad 1: Observan video. El docente comenta el video, por lo que se aprecia lo que los estudiantes observan del video.

Actividad 2: Observan láminas, comentarios grupales generales guiados por el docente.

Actividad 3: Responden una guía. Actividad individual, interacción desde el estudiante hacia el conocimiento.

Actividad 4: Profesor Muestra en una imagen cada uno de los roles de la sociedad colonial, los estudiantes los identifican e indican dónde deben ser ubicadas en la pirámide que se encuentra proyectada.

En el caso de este mismo docente, se solicita a los estudiantes argumentar, sin embargo, los estudiantes no argumentan por falta de estructura los niveles a los que llegan son identificación y comprensión (CPO1).

La docente C2 desarrolla un tipo de pensamiento lingüístico comunicativo... y también su enfoque funcional a través de la ejercitación, especialmente al utilizar el criterio de coherencia como base para su aprendizaje. (CPO2).

Debido a lo anterior es factible señalar que el tratamiento del conocimiento en clases es adecuado. Los docentes adaptan actividades para que el tratamiento del conocimiento esté acorde al nivel de desarrollo de los estudiantes y el tipo de conocimiento que requieran aprender. Además, el conocimiento es tratado de forma gradual, aumentando el nivel de complejidad de acuerdo con la implicancia de sus estudiantes.

Los docentes se preocupan de que un porcentaje de sus estudiantes participen de la clase, dando oportunidades a la mayoría. Faltaría incorporar en los diseños de clase las técnicas y herramientas necesarias para enfrentar desafíos académicos, ya que como se desprende de puntos anteriores los estudiantes carecen de estructuras y técnicas para desarrollar algunas tareas en el aula, como argumentar, por ejemplo.

En el caso de la docente C2, comienza por conectar aprendizajes previos con los nuevos, observan video, ejercitan de forma oral y revisan guía en la pizarra... la profesora se preocupó de monitorear el trabajo y además de preguntar a cada estudiante, contempló en el cierre los tiempos necesarios para que todos participaran, incluso aquellos niños con NEE (CPO2).

De lo observado durante las clases, los docentes manejan tres tipos de pensamiento: informativo, funcional y estratégico, bajo el tratamiento de competencias lingüístico-comunicativas. Todo ello se observa durante actividades de ejercitación o representación. Por ejemplo, el docente C1, después de mostrar un video, pregunta ¿se dieron cuenta de la vida, de cómo era? La sociedad era vertical, les voy a mostrar una imagen ¿de qué origen es este personaje?, ¿por la forma que se viste, por su postura? (CPO2).

La docente C3 pide a los niños repasar las condiciones para recitar y debe ser esta forma de recitar, además revisa los aspectos necesarios para recitar el poema, va leyendo con los niños cada aspecto (CPO3).

Finalmente, el objetivo de clase, la claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase y las preguntas que realizan los docentes para la conexión de aprendizajes previos y nuevos son el último grupo de indicadores valorados en la categoría efectiva. La socialización de los objetivos de la clase se realiza al inicio y se da cuenta de este durante el desarrollo, como al final de la clase. “Lo que veremos hoy es la conformación social: negros, mulatos, zambos, mestizos. Nuestra sociedad es mestiza” (NCC1).

Los docentes retoman el o los objetivo(s) de aprendizaje durante distintos momentos de la clase, por lo que los estudiantes logran conectar las actividades con el propósito de la clase. Además, el nivel cognitivo de las actividades apunta al logro del objetivo de la clase. Por ejemplo, uno de los objetivos de la clase fue: “Identificar rasgos distintivos de la sociedad colonial”, “Reconocer sustantivo, género y número” (NCC1, NCC2, NCC3), realizando actividades en la misma línea en que se plantea el objetivo de la clase.

Por otro lado, el tipo de preguntas que realizan los docentes para conectar aprendizajes previos y nuevos, se encuentran a nivel exploratorio, por lo que buscan descubrir si los estudiantes saben o conocen el tema y si estos son capaces de

aplicarlo contextualizadamente. En este caso, los docentes realizan el siguiente tipo de preguntas:

“¿Cómo se llamaban los hijos de españoles en América?” (CP1)
“¿Qué son los sustantivos?” (CP2) “¿Qué será sustantivo común o sustantivo propio?” (CP2) “¿Qué texto leyeron el día de ayer?” (CP3).

Los docentes deben profundizar las preguntas, ya sea para ampliar, desarrollar argumentación, relacionar causa – efecto, relacionar factores, sintetizar el conocimiento tratado en clases, etc.

b) Indicadores de la Práctica Pedagógica, ubicados en la categoría “En Desarrollo”

A continuación, se revisan los indicadores que se ubicaron en la categoría “en desarrollo” (ED): La “consideración de ayudas ajustadas” y “el docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas” son los primeros indicadores que revisaremos:

En relación con las ayudas ajustadas, se observa que en algunos momentos se dedica más tiempo a unos estudiantes que a otros, lo que da una pista de la cantidad de estudiantes que requieren refuerzo en el aula. De igual manera, estas ayudas se centran en la aplicación de estrategias para actividades específicas como la resolución o aclaración de dudas. Este colegio cuenta con dos o tres profesionales de la educación por sala, incluyendo en este número a la docente titular.

En el caso de la docente C2, dice a sus estudiantes: ¿Qué es femenino masculino? ejemplifica para que el niño identifique, le cuesta (NCC2). Para el docente C1 se evidenció: se observa al docente que en momentos entrega más tiempo en la resolución de dudas con algunos estudiantes, de manera leve, ya que no se observan dificultades mayores de los estudiantes, lo que genera que se resuelvan dudas durante el desarrollo de la guía de trabajo (CPO1).

Referente a la orientación que entregan los docentes durante el desarrollo de las actividades y el tiempo que demoran sus estudiantes en desarrollarlas, se aprecia que los docentes conocen los tiempos que demoran sus estudiantes en desarrollar cada actividad.

A su vez, los docentes dan a conocer a los estudiantes con cuánto tiempo cuentan para resolver una actividad, ya sea utilizando marcadores discursivos o anotándolo en la pizarra. Por ejemplo, una de las docentes observada indica “Nos quedan 5 minutos para terminar ¿cómo vamos?” (CP2). “Cierren cuadernos, guarden todo a la cuenta de tres...” (CP2).

En las clases observadas el monitoreo se pierde cuando las intervenciones de los estudiantes se relacionan con sus experiencias, lo que implica mayor tiempo de intervención del estudiante.

Por otra parte, la profundidad de la clase es observada a través de la profundidad de las preguntas realizadas por el docente. Estas se encuentran en un nivel de conocimiento, identificación, explicación de razones o causas, de anticipación o hipótesis, de ampliación, extensión o descripción, lo que facilita que el estudiante alcance un nivel de comprensión. Por ejemplo, preguntan: ¿Qué tipo de preguntas vimos ayer? ¿Qué ocurrió? ¿Por qué ocurrió? ¿De qué crees tú que se trata este cuento? ¿Cómo Madelein pudo detectar que era una noticia? (CP3) ¿Qué pasa si yo tengo un perro y este tiene un nombre? ¿Qué tipo de sustantivo es el nombre del perro? (CP2).

En este caso, se entiende que las preguntas requieren ser trabajadas, formando parte la práctica diaria, hasta llegar a niveles de cognición profunda (análisis, aplicación, entre otros) y complejidad.

El cuarto indicador de la categoría en desarrollo es la “consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes”. Para este indicador, si bien los docentes consideran las ideas y respuestas de sus estudiantes, se observa con mayor frecuencia la intervención del docente en este ámbito. Es decir, se consideran las ideas y

respuestas, pero estas se realizan en base a las preguntas que los docentes hacen respecto de un contenido.

Solo en algunos casos, las ideas que proporcionaron los estudiantes son para complementar lo que el docente ya explicó. Por ejemplo, en la clase de la docente C3, ocurre que los estudiantes fueron respondiendo a las preguntas, existiendo interacción docente - estudiante, para responder a lo que se les pregunta, pero los estudiantes no realizan preguntas a la docente y las preguntas que debían responder son explícitas (NCC3).

c) Indicadores de la Práctica Pedagógica, ubicados en la categoría “Incipiente”.

Ninguno de los indicadores se ubica en la categoría “incipiente” para la dimensión Práctica Pedagógica en este colegio.

7.3.2. Dimensión interacciones

La dimensión interacciones proporciona información de la interacción entre el docente con sus estudiantes, los estudiantes entre sí y la interacción entre los estudiantes y el conocimiento que aprenden, las estrategias que utilizan para adquirir y desarrollar el conocimiento en el aula.

d) Indicadores de la Dimensión Interacciones, ubicados en la categoría positiva.

De los once indicadores que componen esta dimensión, siete de ellos se encuentran en la categoría “interacción positiva”, revisemos los siguientes:

“Atención a las consultas de los estudiantes”, “estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase”, “manifestación de expectativas de parte del docente”, “promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento”, “interés en el aprendizaje de los estudiantes”, “nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes” y “dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases”.

Si bien los docentes atienden las consultas de los estudiantes, se observa una baja participación de los estudiantes. Esto, debido a que este tipo de interacción se da en un contexto de pregunta desde el docente hacia el estudiante, pero no como preguntas que el mismo estudiante es capaz de elaborar a partir del conocimiento que se le está presentando.

Por ejemplo, esto se recoge en la nota de campo del docente CP1, quien expresa:

“Les voy a mostrar una imagen ¿De qué origen es este personaje?
¿Por la forma que se viste, por su postura? Participan los
estudiantes para indicar la posición de los personajes de la
imagen”. NCC1.

Otra variable se condice con la carencia de herramientas docentes para enseñar al estudiante a modelar la elaboración de preguntas.

Los docentes conocen las características de sus estudiantes, por lo que saben de qué forma pueden integrarlos para que estos participen durante los diferentes momentos de la clase. En las notas de campo se aprecia el siguiente evento:

“El profesor pregunta y los alumnos participan, posteriormente
los estudiantes y el docente leen la guía en conjunto” (NCC1).

Los docentes presentan altas expectativas hacia sus estudiantes, lo que se evidencia de diferentes formas. Por ejemplo, en la nota de campo se registra lo siguiente:

“¡Bonita letra, Héctor! ¡Bien! ¡Vamos, Conie! Confíen en lo que
ustedes hacen, si se equivocan, no importa después corregimos.
¡Tú puedes hacerlo mejor!” (NCC2).

Las altas expectativas se observan en cómo el docente va monitoreando el progreso de sus estudiantes, preocupándose de que el trabajo esté bien hecho; los retroalimenta y corrige cuando es necesario. En otro momento el docente solicita a sus estudiantes respuestas de niños de cuarto básico, lo que se plasma en las diferentes tareas que realizan.

Las expectativas de los docentes hacia sus estudiantes se conjugan con el interés en el aprendizaje de los estudiantes, lo que queda en evidencia en el registro de campo:

“Esto me hace feliz, me pone contento” (NCC1) “¡Excelente, Genaro! ¡Te ganaste premio! ¡Bien!” (NCC2) Va avanzando y manejando un lenguaje positivo colectivo. Se muestra también este interés cuando la docente expresa “¿Tenemos todo? El libro en nuestras manos... lápiz ¿listos?” (NCCP3)

En relación con el indicador “promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento”, es posible observar el cumplimiento de este indicador, ya que los docentes utilizan diferentes estrategias para que sus estudiantes presten atención a la clase, ya sea al inicio, durante la socialización del objetivo de aprendizaje o durante el desarrollo de la clase.

En este momento los docentes incorporan las normas que se deben respetar al interior del aula, para que se genere un clima apropiado. En la nota de campo y durante el desarrollo de la clase, se registra lo siguiente: “Los estudiantes hablan al mismo tiempo, la docente debe pedir silencio y que respeten el turno de hablar” (NCC3).

El nivel de complejidad del conocimiento se condice con la edad de los estudiantes, en estos niveles deben identificar características, comparar, clasificar, describir y relacionar causa – efecto, entre otros. Esto también se observa en el tipo de respuesta que solicita el docente, la que debe dar cuenta de un argumento por parte del estudiante.

Es necesario trabajar modalidades de respuestas argumentativas que se adecúen al nivel del estudiante. Por ejemplo, en la nota de campo del docente C1, se registra: los estudiantes identifican la posición en la pirámide social. (NCC1). La docente pregunta: ¿qué es el género? Alumno responde y la docente dice: ¡Excelente, Genaro! (NCC2).

En cuanto al dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado, si dominan adecuadamente el conocimiento para su edad, carecen de precisión para responder

(CPO1). Esta falta de precisión puede darse, porque los estudiantes carecen de herramientas para responder ante desafíos que se plantean en torno al conocimiento o porque no se trabajan de forma consciente algunos tipos de pensamiento en niveles anteriores (CPO1).

Otra posible causa puede encontrarse en la implementación del currículum, lo que está a nivel de gestión institucional (CPO1). De la segunda clase observada en este colegio, se aprecia que los estudiantes responden a lo que solicita el docente, pero no preguntan (NCC2). La docente va haciendo preguntas y los estudiantes responden...(NCC2) La docente pregunta a cada uno por femenino, masculino, género, número (NCC2).

e) Indicadores de la Dimensión Interacciones, ubicados en la categoría “Negativa”.

Ninguno de los indicadores de la dimensión interacciones queda ubicado en esta categoría.

f) Indicadores de la Dimensión Interacciones, ubicados en la categoría “Básica”.

Fueron cuatro indicadores que se ubican en la categoría básica, entre ellos “oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase”, “trabajo colaborativo en clases” “funciones por los miembros del equipo de trabajo” y “nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases”.

En este colegio se observan escasas oportunidades de interacción estudiante - estudiante, ya que las actividades son diseñadas para que los estudiantes trabajen de forma autónoma e individual. Si existen oportunidades de interacción, estas se dan de forma espontánea entre compañeros de banco, mientras comparan sus respuestas, requieren útiles escolares u otro intercambio, sin que estos generen un impacto en el aprendizaje.

La baja interacción entre estudiante - estudiante, queda evidenciado en la siguiente nota de campo: “

“El docente entrega guías y les indica que luego las va a revisar. Los estudiantes son guiados por el docente, quien monitorea el trabajo por los puestos. El profesor pregunta y los estudiantes participan, posteriormente los estudiantes y el docente leen la guía en su conjunto...los estudiantes no dejan de trabajar, algunos menos conectados, sin embargo, todos están resolviendo las actividades (NCC1).

En este ámbito, tanto docentes como docentes directivos, concuerdan en que las modalidades de interacción deben ser incorporadas en el diseño de la clase. También entienden que las interacciones deben considerar el triángulo básico de la interacción docente – estudiante; estudiante – estudiante y estudiante – conocimiento. La interacción depende de las oportunidades que brinda el docente, bajo diferentes contextos y situaciones de aprendizaje.

Además, el equipo docente coincide, durante la entrevista grupal, que el tipo de interacción predominante en el aula era docente – estudiante. De esto da cuenta uno de los grupos de docentes de ciclo, quienes expresan: Se deben planificar estrategias, para facilitar las interacciones en una primera etapa debe fortalecerse la interacción profesor estudiante como base para las otras dos interacciones (CPC3).

Otro grupo de docentes de ciclo mencionan que las clases deben ser contextualizadas y pertinentes: interactivas entre docente y contenido (CPC2) En cuanto a las funciones desarrolladas por los miembros del equipo, este indicador se ubica en un nivel básico, porque solo uno de los docentes observados tiene definidas las funciones de los miembros del equipo de trabajo. Por ejemplo, al finalizar la clase de la docente C3, se evidencia: Un estudiante recoge destacados y otra alumna los apoya en las lecturas (CPO3).

De lo anterior da cuenta uno de los grupos de docentes de ciclo durante la entrevista grupal, al señalar: “Se deben planificar estrategias para facilitar las interacciones en una primera etapa debe fortalecerse la interacción profesor estudiante como base para las otras dos interacciones (CPC3).

Para el indicador nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases es posible observar que en un momento se le da la oportunidad a un estudiante para que realice una pregunta “¿Quién puede generar una pregunta del cuento? A lo que un estudiante responde ¿Dónde sucedió la noticia?” (CP3).

Son escasos los momentos en que el estudiante interactúa con el conocimiento a través de preguntas, por lo que sus preguntas son de nivel de conocimiento y además provienen del docente y no del estudiante. De esta situación se desprende que el estudiante desconoce la importancia de generar preguntas profundas.

De las preguntas que realizan los docentes durante las clases se encuentran: ¿qué texto leyeron el día de ayer? ¿Qué tipos de preguntas vimos ayer? ¿Qué ocurrió? ¿Por qué ocurrió? ¿Cómo Madelein pudo detectar que era una noticia? (NCC3) ¿Cómo se llamaban los hijos de españoles en América? (NCC1) En todos los casos no se evidencian preguntas desde el estudiante hacia los docentes o hacia el objeto de conocimiento.

Por otro lado, el equipo docente y directivo coinciden en afirmar que el estudiante debe evidenciar cambios en sus conocimientos, que estos deben ser útiles para la vida, para la resolución de problemas y que conlleve a su aplicación (CPC3). Este aprendizaje también debe ser dado bajo un contexto diseñado con antelación, integrando estrategias que favorezcan el análisis y la argumentación reflexiva (CPC3).

Las prácticas pedagógicas también requieren que lleven al estudiante a la reflexión, al pensar, actuar y crear. De igual manera, que la interacción debe ser constante, bajo un ambiente de colaboración y respeto. Las interacciones también deben ser precisas y guiadas con el objetivo de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y colaborar en la construcción del aprendizaje. En este enfoque el docente es un mediador de la interacción, pasando el estudiante a desenvolverse en un plano con mayor protagonismo. Este establecimiento expresa la necesidad de integrar estrategias que potencien y fortalezcan la interacción en el aula.

Los docentes de ciclo expresan que las clases deben ser motivadoras para los estudiantes, docente y contenido (CPC3) Otro grupo de docentes de ciclo, expresan que las clases deben ser motivadoras para los estudiantes, pertinentes al entorno, su realidad e interés del niño, respetar tiempos de inicio, desarrollo y cierre. El alumno protagonista del aprendizaje (CPC1) De los docentes directivos, uno de ellos señala: en la forma en cómo construir el aprendizaje está la clave y el docente debe dejar su protagonismo y dejar el protagonismo a los estudiantes (CD7).

7.3.3. Dimensión ambiente

Esta dimensión analiza el ambiente en dos ámbitos el aula y la escuela. En particular este colegio presenta una gestión positiva del ambiente, sobre todo porque cuenta con espacios diversificados y considera rampas para estudiantes con movilidad reducida y otras consideraciones. El ambiente favorece o bien obstaculiza la gestión del aprendizaje, en algunos aspectos analizados se relaciona con subdimensiones de las dimensiones de práctica pedagógica y de interacciones.

a) Indicadores de la Dimensión ambiente, ubicados en la categoría “Positiva”.

Entre los indicadores que se ubican en la categoría positiva encontramos la “disposición del mobiliario en el aula”, el “tipo de actividad que se desarrolla en el aula” y “ritmo de la clase”. Otro grupo de indicadores ubicados en esta categoría corresponde a: “accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio”, “supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios”, “organización de los tiempos para el uso de los espacios” y “normas para el uso de los espacios”.

La disposición del mobiliario facilita que los estudiantes tengan acceso a sus materiales. Los docentes organizan el aula de forma que el estudiante tenga dos puntos de observación: el primero, hacia la pizarra interactiva y el segundo hacia la pizarra acrílica, ambos ubicados en distintos extremos de la sala. A medida que el docente trata los contenidos, los estudiantes posicionan sus sillas hacia la dirección que se les indica.

Se observa que los estudiantes conocen la dinámica del docente, por lo que realizan esta acción sin dificultad y sin generar desorden al interior del aula. Por ejemplo, en la nota de campo del docente C1, durante el inicio de la clase se registra lo siguiente:

“Mientras se introduce a los estudiantes a un video: “Focaliza lo que se va a observar comentando de manera general... la dirección de la sala de clases cambia y los estudiantes se giran y cambian el orden de los puestos (NCC1).

Las salas de clases cuentan con el espacio reglamentario, pero su apariencia es desahogada debido a que la matrícula es menor a la capacidad máxima; la distribución permite que los materiales y equipamiento estén guardados en lugares específicos, sin intervenir ni molestar la distribución del mobiliario. Por ejemplo, los estudiantes se agruparon entre seis a ocho pares, frente a frente... (CPO1).

“El aula mantiene dos focos de atención; el pizarrón tradicional y la proyección digital hacia un lado y otro de la sala de clases (CPO2). “En otro caso, algunos estudiantes se encuentran ordenados en torno a la mesa de la tutora y de la profesional PIE de apoyo a niños con NEE, otros estaban dispuestos de forma tradicional” (CPO3).

Del tipo de actividades, estas se centran en actividades cognitivas, lúdicas en algunos casos, pero en su mayoría el desarrollo es de carácter individual, a través del uso de guías de aprendizaje o el texto de estudio.

De las notas de campo se desprende que las actividades se realizan a nivel individual:

1. “El docente entregó guías y les indicó que luego los iba a revisar” (NCC1).
2. “Los estudiantes reciben una actividad que dejan pegada en su cuaderno” (NCC2).
3. “La profesora utiliza un instrumento para evaluar la clase: Van a sacar el instrumento “El abanico del aprendizaje” (NCC3)
4. “Repara en el significado de los colores... Para cada momento de la clase, la docente tiene un personaje específico, el personaje hace preguntas de

activación, de transformación o de cierre, dependiendo del momento” (NCC3).

Adicionalmente, los docentes utilizan videos como medio audiovisual de apoyo para presentar los temas a tratar y que el estudiante debe abordar. En cuanto al ritmo de la clase, los docentes no dan espacio para que los estudiantes tengan tiempos vacíos en los que se puedan distraer en otras cosas. Esto habla del conocimiento que tienen los docentes de sus estudiantes, por lo que saben a qué ritmo trabajan. En este caso, durante la entrevista grupal con los profesores de ciclo, estos expresan: Que sea significativa para todos, contextualizada e inclusiva, apoyada en TICS (CPC4).

La accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio están bien definidos en el colegio. El patio es amplio y hay diversidad de espacios para que los estudiantes descansen y se diviertan. También existen comedores asignados, un lugar para hacer las presentaciones, baños para los estudiantes. La distribución de las salas de clases está definida.

El establecimiento es antiguo (45 años) se observa mantenido y modificado para adaptarse a las necesidades y entregar confort a sus estudiantes (ramplas, ascensores para sillas de ruedas, baños adaptados para discapacitados físicamente, entre otros). La escuela cuenta con espacios que no han sido utilizados, tiene aún espacio para generar proyectos de construcción si así lo necesitara.

Del personal, este colegio cuenta con dos inspectores y asistentes que supervisan los espacios. Además, los encargados de convivencia y de otras áreas se encuentran al cuidado de los niños durante el recreo. Las funciones de inspectores y asistentes de la educación han sido definidas y están organizados en función del horario y actividades del establecimiento, contando con las funciones definidas en el reglamento interno. Se observan inspectores en la entrada del establecimiento a primera hora recibiendo a los estudiantes, así como durante los recreos, quienes monitorean que convivan en un ambiente sano y saludable de juego y descanso.

Por otro lado, la organización de los tiempos para el uso de los espacios, han sido definidos con antelación, evidenciándose horarios específicos para el uso de los patios, salas de clases, horarios para ingresar al comedor, entre otros. Si bien se han destinado tiempos para las clases de educación física, estas se realizan en espacios cercanos a las salas de clases, entorpeciendo en algunos casos a los docentes que se encuentran en el aula, debido a la música o al uso del silbato del profesor de educación física. En este aspecto, el colegio puede asignar otros espacios para la realización de estas clases.

El colegio mantiene normas para el uso de los espacios que son conocidas y han sido socializadas con los integrantes de la comunidad educativa, sin embargo, no están declaradas en el Reglamento de Convivencia.

Es necesario regular el ingreso de padres y apoderados al establecimiento, quienes ingresan incluso hasta el aula, sin restricción. Esto puede parecer favorecedor para generar un ambiente más acogedor para el estudiante, pero se pierde el control de la cantidad de adultos que ingresan a la escuela, así como las situaciones que se pueden generar producto de ello.

b) Indicadores de la dimensión ambiente, ubicados en la categoría “Negativa”

El único indicador valorado en esta categoría es “formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula”. En este indicador, los estudiantes se agruparon de acuerdo con el diseño de las actividades que el docente seleccionó para cada momento. Mayoritariamente los estudiantes se ubicaron en grupo, aunque varias de las actividades observadas fueron individuales; al no existir variadas formas de agrupación este indicador quedó ubicado en esta categoría.

7.3.4. Síntesis de resultados colegio C

La interacción y relación socioafectiva positiva entre docentes y estudiantes, conlleva que la atención de los estudiantes hacia el docente y la clase sea apropiada y que, a su vez, genere una interacción adecuada entre el estudiante y el conocimiento.

Los docentes en entrevista grupal definieron una práctica pedagógica efectiva como aquellas clases que deben ser motivadoras para los estudiantes, pertinentes al entorno, su realidad e interés del niño, al contrastar esta definición con las clases seleccionadas por los directivos, las tres clases cumplen con estas características.

Los docentes mantienen buena organización, las secuencias didácticas diseñadas facilitan el aprendizaje y se encuentran en relación con los objetivos de clase. De la misma forma los recursos implementados en el aula son variados utilizando tarjetas, videos, fotografías, simulaciones y actuaciones, muñecos, etc. Lo anterior promueve la participación de los estudiantes en ilustraciones y juegos de roles.

Los momentos de la clase están presentes, faltando regular los tiempos entre el desarrollo y el cierre de la clase. El tipo de actividades mejor logradas en este colegio son las de motivación, activación y cierre, asociadas a la comprensión; faltaría mejorar las actividades de transformación del conocimiento durante el momento de desarrollo y estimar un tiempo prudente para alcanzar a evaluar durante el cierre de la clase a todos o la mayoría de los estudiantes.

Si bien existe participación de los estudiantes, esta denota encontrarse a nivel superficial. Las preguntas y comentarios de los estudiantes son explícitos y de bajo nivel cognitivo, mientras las preguntas de los docentes se encuentran a nivel de comprensión de procesos, búsqueda de razones y llevando al estudiante a argumentar, sin embargo, en esta tarea se advierte que los estudiantes carecen de una estructura previa para argumentar o levantar definiciones específicas.

El monitoreo de las tareas a desarrollar es constante, en este aspecto es preciso notar que en el aula se encuentran dos a tres profesionales de la educación, esto facilita a la docente avanzar más rápido y de forma efectiva en el monitoreo reforzando a quienes necesitan apoyos específicos.

La interacción entre el docente con sus estudiantes es positiva, sin embargo, las clases carecen de interacción entre estudiantes. Se identifica que la interacción está ausente del diseño de aula, por lo que no se implementa, existiendo una interacción espontánea entre los estudiantes.

La interacción entre estudiantes y el conocimiento puede ser mejorada generándose técnicas y herramientas para cada tipo de tarea o desafío; en este aspecto se identifican vacíos que impiden a los estudiantes mejorar su desempeño.

El ambiente en el aula en este colegio es un facilitador del aprendizaje, especialmente el ambiente físico de aula debido a la cantidad de metros cuadrados por estudiante, generando ambientes holgados que permiten diseñar distintos tipos de actividades y variar la posición del mobiliario durante la clase.

Aunque los estudiantes cuentan con horarios diferidos por el uso del comedor, esto no produce conflictos con los cursos que están en clases, debido a que el colegio cuenta con tres espacios comunes habilitados para el juego y esparcimiento, además de contar con personal suficiente para el cuidado de los estudiantes, para estos efectos algunos funcionarios docentes colaboran por turnos en esta tarea.

7.4. Análisis comparativo de colegios por dimensión

En este capítulo se presentan los resultados de los colegios analizados de manera comparativa. Este análisis permite identificar las diferencias que existen en los tres colegios en cada dimensión, considerando las categorías en que son valorados. Además, la comparación permite identificar las coincidencias y emitir valoraciones que llevan a interpretar estos resultados en base a los hallazgos.

El orden de la presentación en este apartado es el siguiente: en el punto 7.4.1 se realiza una comparación de los tres colegios en cada indicador de la dimensión práctica pedagógica; en el punto 7.4.2 se comparan los hallazgos de la dimensión

interacciones y en el punto 7.4.3 se comparan los colegios en cada indicador en la dimensión ambiente.

7.4.1. Dimensión práctica pedagógica

Una de las primeras etapas del proceso de recogida de información considera entrevistas grupales con docentes directivos; en ellas se les solicita que definan el concepto de práctica pedagógica efectiva en su colegio y cuáles son las características y elementos diferenciadores de otros tipos de práctica pedagógica.

Los docentes directivos de los tres colegios coinciden en que una práctica pedagógica efectiva debe estar planificada con antelación, siendo la planificación un elemento diferenciador en una práctica pedagógica efectiva o no efectiva.

Los directivos de los colegios A y C, se igualan al centrar su definición en el ámbito disciplinar, mientras que el colegio B basa sus concepciones en otros elementos, teniendo como foco el aprendizaje del estudiante, es decir, una práctica efectiva es definida como tal cuando tiene al estudiante como centro protagónico del proceso. En el colegio C, incorporan la gestión de aula como una variable importante en la concepción de este tipo de práctica.

Reconocer las similitudes y diferencias entre las concepciones de los directivos en relación con la definición de una práctica pedagógica efectiva nos permite saber más adelante si las prácticas pedagógicas están en relación directa con las concepciones que los docentes y docentes directivos tienen de ella.

A continuación, se presenta en el siguiente cuadro la subdimensión “características del docente”

Cuadro 7.2.

Subdimensión características del docente

SUBDIMENSIÓN CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE				
INDICADOR	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C	OBSERVACIONES
Utilización de destrezas comunicativas del docente	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Los tres colegios coinciden en que los docentes generaron un clima apropiado al interior del aula, comunicándose de forma adecuada, a través de la mirada, la voz, los gestos corporales y faciales. Estos docentes focalizan al estudiante utilizando estas destrezas comunicativas.
Uso de la voz	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Los docentes de los tres colegios muestran una voz clara, tranquila, agradable y amable, manifestando seguridad y dominio.

Fuente: Elaboración propia.

La voz es una herramienta que los docentes del colegio B y C manejan y la incorporan en su bagaje pedagógico. En el colegio A, a diferencia de los colegios B y C, el uso de la voz no es utilizado como una herramienta pedagógica o de forma intencionada por parte de los docentes, por lo que es un aspecto que requiere ser trabajado, aun así, es valorado en categoría efectiva, puede ser potenciada.

Los indicadores de vulnerabilidad de los estudiantes del colegio A son similares a los indicadores que presenta el colegio C, sin embargo, se encuentran diferentes formas de enfrentar la docencia y la didáctica aplicada en ambos colegios; en el colegio C la docencia considera el contexto y las experiencias de los estudiantes al momento de plantear la clase, sus características socioeconómicas y culturales no aparecen en el discurso de los docentes como un impedimento para generar distintos desafíos cognitivos.

En el colegio A las características asociadas a la vulnerabilidad se encuentran presentes en el discurso docente para justificar la imposibilidad de implementar mejoras significativas en términos de niveles de exigencia y desafíos académicos.

Pasando a la subdimensión “organización de la clase”, se encuentran algunas diferencias que se aprecian en el cuadro 7.3.

Cuadro 7.3.
Organización de la clase

SUBDIMENSIÓN ORGANIZACIÓN DE LA CLASE				
INDICADOR	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C	OBSERVACIONES
La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo	Categoría en desarrollo	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Los docentes de los colegios B y C, consideran actividades contextualizadas que se encuentran en coherencia con el objetivo, todo lo que realizan, tanto docentes como estudiantes, dan cumplimiento del logro del objetivo de aprendizaje de la clase, por lo tanto, hay cobertura del conocimiento.
Momentos de la clase y tiempos	Categoría en desarrollo	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Los docentes de los colegios B y C han diseñado sus clases considerando los diferentes momentos, por lo que cada uno incorpora actividades específicas que dan cuenta de la organización didáctica, metodológica y estratégica, las que dan fuerza al aprendizaje que se quiere integrar en cada uno de ellos. El colegio A necesita mejorar este indicador que dice relación con la estimación de tiempos de cada actividad y el conocimiento del ritmo de aprendizaje de sus estudiantes.

SUBDIMENSIÓN ORGANIZACIÓN DE LA CLASE				
INDICADOR	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C	OBSERVACIONES
Recursos didácticos y actividades	Categoría en desarrollo	Categoría efectiva	Categoría efectiva	En el colegio B, las actividades y recursos utilizados llevaron al estudiante a desafiarse cognitivamente, situación que no fue evidenciada en el colegio C, al estar las actividades diseñadas en torno al conocimiento que se debía cubrir. Para el colegio A, este indicador se encuentra “en desarrollo”.

Fuente: Elaboración propia.

Al implementar los momentos de la clase de forma apropiada se demuestra conocimiento pedagógico de los tiempos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Los docentes utilizan marcadores discursivos para cada momento, lo que va situando al estudiante cognitivamente. Para el colegio A, este se encuentra en la categoría “en desarrollo”, faltando mejorar la habilidad de manejar los tiempos que le permita estimar las actividades y su duración.

Otro elemento que es valorado es que el colegio A presenta dificultades en el cierre de las clases, los que son explícitos, breves y parciales. Si bien los docentes entienden el valor que tiene cada momento, se les dificulta organizar y dosificar las actividades que han diseñado, lo que habla de una falta de conocimiento en el manejo de los tiempos, ritmos de aprendizajes, gestión de aula y la utilización de metodologías y estrategias para lograr este propósito.

En relación con la implementación de cada momento de la clase, en el caso del colegio B, al inicio de la jornada escolar diaria, se realiza un acto cívico que involucra parte de las actividades diarias, a pesar de ello, los docentes manejan el tiempo, favoreciendo la adecuación didáctica y el trabajo equilibrado durante la activación, transformación y cierre de los aprendizajes. Esta actividad institucional también se realiza en el colegio A, pero en este afecta la distribución de los tiempos para cada momento de la clase.

Para el indicador “recursos didácticos y actividades”, se evidencia que en los colegios B y C, este se encuentra en el nivel de práctica pedagógica “efectiva”, ya que todos los recursos utilizados y las actividades son diseñados con antelación por parte del docente, considerando las características y contexto de su clase, a diferencia del colegio A, si bien los recursos y actividades fueron diseñados con antelación, no siempre consideran las características de los estudiantes, encontrándose a un nivel de exigencia mayor o menor a lo que los estudiantes pueden realizar.

La tercera subdimensión de esta dimensión de práctica pedagógica es “apoyo al estudiante en el aula”, se compone de los indicadores “corrección de errores y retroalimentación” “consideración de ayudas ajustadas” “docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas” y “explicaciones del docente”. El cuadro 7.4 nos muestra los indicadores de esta subdimensión.

Cuadro 7.4.

Subdimensión apoyo al estudiante en el aula

SUBDIMENSIÓN APOYO AL ESTUDIANTE EN EL AULA				
INDICADOR	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C	OBSERVACIONES
Corrección de errores y retroalimentación	Categoría en desarrollo	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Tanto los colegios B y C fueron valorados en la categoría “efectiva”, debido a que se evidenció que los docentes proveían información al estudiante para que éste regulara sus mecanismos de autoaprendizaje. De igual forma, los errores fueron vistos como un proceso de aprendizaje.
Consideración de ayudas ajustadas	Categoría en desarrollo	Categoría en desarrollo	Categoría en desarrollo	Debilidades en la implementación didáctica de las ayudas ajustadas en los tres colegios.

SUBDIMENSIÓN APOYO AL ESTUDIANTE EN EL AULA				
INDICADOR	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C	OBSERVACIONES
Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas	Categoría en desarrollo	Categoría en desarrollo	Categoría en desarrollo	Debilidades en el monitoreo y la asignación de tiempos para la realización de cada actividad.
Explicaciones del docente	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Los tres colegios se encuentran en la categoría “efectiva”, ya que los docentes se preocupan de que al dar las explicaciones e instrucciones y que la clase entera preste atención, expresando la forma en que deben trabajar, siendo las instrucciones claras y precisas.

Fuente: Elaboración propia.

Para la “corrección de errores y retroalimentación”, tanto en el colegio B y C, los docentes guían a sus estudiantes para que encuentren el error y lo corrijan. La retroalimentación es adecuada y se da en los momentos en que lo requieren los estudiantes. En el colegio A este indicador se valora en categoría “en desarrollo”.

La “consideración de ayudas ajustadas” se valora en los tres colegios en categoría en desarrollo; en el colegio A la ayuda es casi completa, lo que impide al estudiante encontrar por sí mismo las respuestas correctas o los caminos para resolver las interrogantes o problemas. En el colegio B las ayudas ajustadas no son impartidas a todos los estudiantes, ya que el tiempo condiciona este proceso y quedan estudiantes con dudas o inquietudes no resueltas. En el colegio C, al igual que el colegio A, varias de las respuestas son brindadas por los docentes sin esperar el tiempo necesario para que el estudiante encuentre la solución. Además, en estos colegios (A y C) los docentes prestan mayor atención a algunos estudiantes,

especialmente a aquellos con mayor dificultad y dejan menos tiempo para atender a otros estudiantes.

Parte de estas ayudas radican en la aplicación de estrategias para actividades específicas. En el colegio B, la situación es diferente, porque el ritmo de cada clase es acelerado, por lo que no se generan espacios para entregar ayudas ajustadas a los estudiantes de forma particular, salvo en algunos casos los docentes se acercan a sus estudiantes para ofrecer indicaciones o recomendaciones. En este colegio la ayuda para algunos estudiantes proviene de los mismos compañeros.

El indicador “docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas” alcanza valoración “en desarrollo” para todos los colegios, lo que indica que es un elemento por mejorar. Tanto para los colegios A, B y C, los docentes monitorean los tiempos, pero en gran parte lo realizan de forma implícita. Solo en pocos casos, se evidencia que se da a conocer explícitamente el tiempo que requieren los estudiantes para desarrollar una actividad. Es preciso notar que todos los indicadores relacionados con la variable tiempo son valorados en la categoría en desarrollo.

Los estudiantes de los colegios A, B y C conocen la dinámica del docente, por lo que saben lo que deben hacer cuando el docente comienza a entregar las explicaciones; esto facilita la valoración del indicador “explicaciones del docente” en la categoría “efectiva”. A lo anterior existe una diferencia entre las explicaciones que dan los docentes del colegio A y el B. En el primero, las instrucciones se imparten de forma clara, pero no dan cuenta de la calidad o estándar con que se deben desarrollar las actividades, a diferencia del segundo colegio, en el que el estándar de calidad fue expresado y clarificado con ejemplos. Una evidencia importante es el hecho de haber presenciado en el colegio A explicaciones basadas en el contenido, lo que impide que se alcance un nivel de profundidad adecuado.

Unido a lo anterior, la subdimensión “profundidad del conocimiento tratado en clases” evidencia serias debilidades en todos los colegios en relación con acciones que facilitan la profundidad del conocimiento en el aula. A continuación, el cuadro 7.5 nos muestra los indicadores que conforman esta subdimensión.

Cuadro 7.5.

Subdimensión profundidad del conocimiento tratado en clases

SUBDIMENSIÓN PROFUNDIDAD DEL CONOCIMIENTO TRATADO EN CLASES				
INDICADOR	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C	OBSERVACIONES
Profundidad de las preguntas realizadas por el docente	Categoría Incipiente	Categoría en desarrollo	Categoría en desarrollo	En los tres colegios se advirtió la necesidad de mejorar la habilidad de realizar preguntas profundas a la clase que lleven a los estudiantes a niveles cognitivos superiores.
Secuencia didáctica de actividades	Categoría en desarrollo	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Este indicador fue bien valorado dado que todos los docentes pertenecientes a la muestra diseñaron una secuencia en coherencia con el objetivo de la clase, sin embargo, en el colegio A alguno o algunos de los elementos de la secuencia presentaron menor fuerza, por esa razón está valorado en la categoría en desarrollo.
Tratamiento del conocimiento en clases	Categoría en desarrollo	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Métodos y estrategias adecuadas para tratar el conocimiento en clases. En el colegio A la valoración fue menor debido a una necesidad de mayor contextualización y ajuste del diseño de clase a las necesidades de los estudiantes.
Tipo de pensamiento implicado en clases	Categoría efectiva	Categoría efectiva	Categoría efectiva	El tipo de pensamiento que se estaba guiando durante la clase fue claramente evidenciado a través de las tareas a desarrollar.

Fuente: Elaboración propia.

Del indicador “profundidad de las preguntas realizadas por el docente” los colegios B y C fueron valorados en la categoría “en desarrollo”, mientras que el colegio A fue valorado en la categoría “incipiente”; en el colegio (C) los docentes realizan preguntas de tipo exploratoria, preguntas de conexión de aprendizajes previos y nuevos, pero además apelan al contexto y vida diaria de los estudiantes, lo que aporta fuerza a este indicador; aun así, falta generar preguntas de niveles cognitivos superiores.

En el colegio B, los tipos de preguntas para tratar el conocimiento son de carácter explicativo para llevar al estudiante a la comprensión de un tema y además utilizan contrastación, solicitando demostración de parte de los estudiantes y evidencias que sustentaran fundamentos. Si bien los docentes diseñan sus clases, integrando actividades y preguntas coherentes con el objetivo de aprendizaje, estas no alcanzan un nivel de profundidad. Las preguntas quedan relegadas a un nivel de comprensión, ampliación, exploración, explicación, no alcanzando niveles cognitivos más profundos, donde se requiere análisis o síntesis.

Existe una diferencia entre el tipo de preguntas que realizan los docentes del colegio B en relación con el colegio C, ya que los docentes del primero solicitan y exigen a los estudiantes argumentar o fundamentar sus respuestas, como también llevan al estudiante a conectar estos aprendizajes con otras disciplinas. En el colegio C, las preguntas realizadas quedan relegadas a un nivel de identificación, descripción, anticipación o extensión.

Referente a la “secuencia didáctica de las actividades” este indicador se posiciona en la categoría “efectiva” en los colegios B y C, al identificar que la secuencia didáctica tiene un orden lógico y que además se encuentra en coherencia con el objetivo de la clase. El tipo de preguntas, el contexto de las actividades, los temas tratados, el tipo de pensamiento, los recursos utilizados, entre otros elementos evidencian una secuencia didáctica clara. Algunos de estos elementos en las secuencias didácticas diseñadas en el colegio A no se encuentran o su presencia es débil.

La secuencia didáctica bien elaborada permite que los estudiantes ordenen sus procesos de pensamiento. Si bien en ambos colegios existe una secuencia didáctica, en el colegio B los estudiantes se involucran de forma activa en su aprendizaje, con actividades que requieren producción, lo que no ocurre en el colegio A, donde las actividades están orientadas a la reproducción. Este indicador en el colegio A es categorizado “en desarrollo”.

En cuanto al indicador “tratamiento del conocimiento en clases”, si bien se aborda adecuadamente reforzándose a través de guías de aprendizaje, las respuestas a las preguntas de los docentes, los recursos que se utilizan, el tipo de instrucciones del docente para realizar una tarea, la contextualización para situar al estudiante, todo ello muestra que el docente conoce métodos para tratar el conocimiento. Esto lleva a valorar los colegios B y C en la categoría “efectiva”.

Este indicador en el colegio A se valora en categoría “en desarrollo”, debido a que los docentes indican que no pueden tratar el conocimiento de forma profunda o progresiva, ya que los estudiantes presentan carencias a nivel cognitivo que no son desarrolladas durante niveles anteriores, por lo que el grado de exigencia se ve disminuido considerablemente.

Por otro lado, el indicador “tipo de pensamiento implicado en la clase” se ubica en la categoría “efectiva” para los tres colegios, siendo el pensamiento de tipo lingüístico – comunicativo y de razonamiento lógico. Lo anterior se evidencia a través de las actividades y preguntas que realizan los docentes, las que son intencionadas para orientar al estudiante hacia la formación de estos tipos de pensamientos. La última subdimensión de esta dimensión de práctica pedagógica es “socialización de objetivos, implementación y evaluación” que se compone de los indicadores “objetivo de la clase”, “consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes”, “claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase” y “preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos”. De forma sintetizada, se da a conocer la valoración de cada indicador en el cuadro 7.6

Cuadro 7.6.

Subdimensión socialización de objetivos, implementación y evaluación

SUBDIMENSIÓN SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.				
INDICADOR	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C	OBSERVACIONES
Objetivo de la clase	Categoría en Desarrollo	Categoría Efectiva	Categoría efectiva	Los colegios B y C establecen objetivos de aprendizaje y de comportamiento, los socializan con la clase, monitorean y evalúan en el momento de cierre, al final de la clase. El colegio A establece objetivos, pero no siempre los evalúa.
Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes	Categoría Incipiente	Categoría efectiva	Categoría en desarrollo	Este indicador fue valorado de forma dispar porque existen diferencias notorias en los tres colegios que dicen relación con el tipo de participación del estudiante, así como también del manejo del docente para considerar las ideas y respuestas de sus estudiantes.
Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase	Categoría en desarrollo	Categoría efectiva	Categoría efectiva	La diferencia está dada desde la preparación de los estudiantes para escuchar las instrucciones y explicaciones.
Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos	Categoría en desarrollo	Categoría efectiva	Categoría en desarrollo	Las preguntas se limitaron en los colegios que fueron valorados en la categoría en desarrollo a preguntar ¿Qué fue lo que vimos la clase pasada? Que corresponden a preguntas de activación del recuerdo, más que de desconexión.

Fuente: Elaboración propia.

El primer indicador de esta subdimensión “objetivo de la clase” alcanza una valoración “efectiva” en el colegio B y en el colegio C, ya que el objetivo tiene un tratamiento desde la socialización, implementación, monitoreo y evaluación, mientras que en el colegio A faltan algunos elementos que mejorar, especialmente asociados a la evaluación durante el momento del cierre de la clase.

El indicador “consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes” es dispar para los tres colegios. El colegio C, es valorado en la categoría “en desarrollo”, ya que las ideas y respuestas de los estudiantes se dan cuando el docente pregunta y los estudiantes responden, pero no como una forma de participación constante y activa, generada desde el estudiante.

En el colegio B, este indicador se evalúa en la categoría “efectiva” y para el colegio A, este se encuentra en la categoría “incipiente”. En este colegio los docentes muestran un bajo dominio para la elaboración de preguntas, así como también para construir conocimiento a partir de las respuestas de los estudiantes. De igual forma, cuando se realizan preguntas a los estudiantes y no responden, los docentes contestan sin esperar que los estudiantes tomen un tiempo para pensar, es decir, en variadas oportunidades los docentes preguntan y responden.

En el colegio B, los docentes entregan las instrucciones de forma clara, dando las razones para la realización de cada actividad, por lo que al estudiante le hace sentido el porqué de la tarea. Los estudiantes, además, se involucran en todo momento. El docente por su parte en este colegio (B) utiliza los conocimientos de los estudiantes y al preguntarles les exige; solo cuando estima haber recogido suficiente información de ellos, cierra con un concepto o una idea.

El indicador “claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase” es valorado en la categoría “efectiva” en el colegio B y “en desarrollo” en el colegio A. En su mayoría los docentes entregan instrucciones claras y las explicaciones cumplen también con esa condición, sin embargo, no siempre se preocupan de que todos los estudiantes estén prestando atención, es decir, falta en algunas clases una

preparación del ambiente de aprendizaje para recibir estas instrucciones, lo que lleva a valorar este indicador en una categoría menor.

Tanto para el colegio A y C, el indicador “preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos” se valoran en la categoría “en desarrollo”. En el colegio A y C el tipo de preguntas se centran en recordar los temas tratados en la clase anterior y el tipo de actividades, sin profundizar en el aprendizaje. A diferencia del colegio B, donde las preguntas de los docentes presentan mayor elaboración y son variadas. Esto permite abordar la conexión de aprendizajes previos y nuevos desde distintas perspectivas y no solo como preguntas, sino también dando ejemplos, presentando situaciones para que fueran evaluadas, entre otras estrategias asociadas a las preguntas que presentan a la clase.

7.4.2. Dimensión Interacciones

En la subdimensión docente - estudiante los tres colegios alcanzan valoración positiva de sus indicadores, excepto el indicador que alcanza categoría básica en esta subdimensión “estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase”, del colegio A.

Todos los demás indicadores son valorados positivamente. En esta interacción docente - estudiante, la forma en que el docente atiende las consultas, estimula a sus estudiantes a participar de las actividades de la clase, los docentes manifiestan altas expectativas, promueven la atención hacia la clase manteniendo buen comportamiento y se interesan en el aprendizaje de sus estudiantes, lo que incide en la decisión de valorarlo positivamente.

Las diferencias entre los colegios, si bien no fueron altamente notorias, se distinguen en la manera en que los docentes del colegio A expresan sus altas expectativas con elementos emocionales y afectivos en mayor grado que el colegio B y C. Estos últimos se focalizan en el aprendizaje y demuestran interés, sin embargo, el aspecto afectivo se presenta moderado.

Lo anterior es importante de hacer notar, puesto que el Colegio A y el Colegio C mantienen similares índices de vulnerabilidad y ambos colegios presentan programas del Estado para protección de la infancia con niños que, además, se encuentran en programas de integración, haciendo la diferencia en la interacción docente - estudiante.

Si bien la mayoría de los indicadores de esta subdimensión (docente - estudiante) se encuentran valorados en la categoría positiva, estas diferencias cualitativas entre los colegios se hacen notar en el colegio A por su alto nivel de conciencia de los docentes hacia las carencias de los estudiantes, lo que incide en la forma de interacción con ellos, mientras que en el colegio B la interacción docente - estudiante se encuentra focalizada en lo que el docente diseña para la clase sin perder el objetivo de aprendizaje. En este colegio las consideraciones afectivas que existen son menores y se caracterizan por un trato respetuoso.

En el colegio C, encontramos similitudes con el Colegio A en cuanto a las condiciones socioeconómicas y culturales, sin embargo, en este colegio (C) los docentes estructuran su clase, focalizando su objetivo en coherencia con las actividades; su trato es pedagógico y cordial al igual que el colegio B, aumentando la estimulación y manifestación de altas expectativas por sobre otros indicadores.

El siguiente es un cuadro resumen que nos muestra la valoración de cada indicador de la subdimensión docente – estudiante.

Cuadro 7.7.

Subdimensión docente – estudiante. Colegios A, B y C

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	COL. A	COL. B	COL. C
Docente - estudiante.	Atención a las consultas de los estudiantes.	I+	I+	I+
	Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.	IB	I+	I+
	Manifestación de expectativas de parte del docente.	I+	I+	I+
	Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.	I+	I+	I+
	Interés en el aprendizaje de los estudiantes	I+	I+	I+

Fuente: Elaboración propia.

Pasando a la subdimensión estudiante - estudiante, los tres colegios son valorados en la categoría básica. Esta categoría implica que no se encuentran estos indicadores considerados en el diseño de la clase y, por lo tanto, no son identificados en el aula o su presencia es espontánea, lo que significa que los estudiantes conversan e interactúan sin mediación pedagógica.

En este caso encontramos los indicadores “oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase”, “trabajo colaborativo en clases” y “funciones por los miembros del equipo”. Estos tres indicadores son valorados en la categoría básica, ya que, de existir interacción, esta es espontánea durante espacios de realización de tareas y no se tiene evidencia formal de interacción y que esté basada en un diseño.

De lo anterior se puede afirmar que la interacción estudiante - estudiante no es considerada en el diseño de la clase, además, es probable que los docentes desconozcan la potencialidad de la interacción en el aprendizaje, o bien la conozcan, pero no saben la forma de incorporarla e implementarla en la didáctica de aula.

Cuadro 7.8.

Subdimensión estudiante – estudiante. Colegios A, B y C

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	COL. A	COL. B	COL. C
Estudiante - estudiante.	Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.	IB	IB	IB
	Trabajo colaborativo en clases.	IB	IB	IB
	Funciones por los miembros del equipo de trabajo.	IB	IB	IB

Fuente: Elaboración propia.

De la subdimensión estudiante - conocimiento el único indicador valorado en la categoría negativa es “nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases” del colegio A. Este indicador se presenta como un producto del proceso, ya que el estudiante al comprender total o parcialmente emite comentarios y al mismo tiempo preguntas, pero en el colegio A, ningún estudiante cuestiona o pregunta en relación con el conocimiento para

comprobar lo que sabe, para ampliar la información o conocimiento que se le entrega o por otros motivos.

En el colegio C este indicador es valorado en la categoría básica, porque de alguna forma, existen momentos en que es posible identificar niveles de las preguntas realizadas por los estudiantes. La diferencia en este indicador con el colegio B es que los estudiantes preguntan durante la clase con el fin de conocer, ampliar o constatar lo que saben, de la misma forma los docentes solicitan preguntas a la clase y exigen a los estudiantes su participación.

Todos los indicadores de la subdimensión estudiante - conocimiento del colegio B, se encuentran valorados en la categoría positiva, mientras el colegio A cuenta con dos de sus indicadores de esta subdimensión valorados en la categoría básica y un indicador valorado en la categoría negativa, lo que indica que es una subdimensión que se desarrolla con dificultades en este último colegio.

Por su parte, el colegio C cuenta con dos indicadores de la subdimensión estudiante - conocimiento valorados en la categoría positiva y corresponden a “nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes”, lo que se constata es que los estudiantes responden positivamente ante los desafíos propuestos y el segundo corresponde al “dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases”, mientras el indicador “nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases” es valorado en la categoría básica.

En este colegio (C) los estudiantes participan de las clases al responder de manera reactiva a las preguntas de los docentes, pero no de manera proactiva. En el diseño de la clase se considera la interacción estudiante - conocimiento a través de las actividades, los medios y recursos con los que interactuaría el estudiante. El siguiente cuadro nos muestra un resumen de esta subdimensión.

Cuadro 7.9.

Subdimensión estudiante – conocimiento. Colegios A, B y C

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	COL. A	COL. B	COL. C
Estudiante - conocimiento.	Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.	IB	I+	I+
	Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.	IB	I+	I+
	Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.	I-	I+	IB

Fuente: Elaboración propia.

En esta subdimensión es necesario hacer referencia al estudiante, ya que existe una diferencia entre los estudiantes del colegio B y C. Si bien los estudiantes de ambos establecimientos se involucran en las actividades de aula y responden ante ellas, lográndose el objetivo de aprendizaje de la clase, en el colegio B participan comentando, preguntando y respondiendo a las consultas de los docentes, quizás esta diferencia se debe a un trabajo de este colegio en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional que define como parte del sello y perfil del estudiante, características de un estudiante autónomo y participativo. Esta información se desprende del análisis documental realizado a los instrumentos Proyecto Educativo Institucional y Reglamento de Convivencia Escolar.

Lo anterior también puede deberse a la historia del colegio B y a sus logros académicos, los que marcan positivamente el comportamiento de sus estudiantes y perduran en el tiempo, pasando a formar parte de la cultura institucional, lo que lleva a sus estudiantes a comportarse y responder a esta tradición. Esto debe estar además en coherencia con la estimulación de los docentes a la participación en las actividades de la clase, es decir, la manera en que los docentes estimulan a los estudiantes genera respuesta positiva de ellos y al mismo tiempo mejora el desempeño de la práctica pedagógica, calificándola como efectiva por su impacto en el desarrollo de la clase y de los estudiantes. Si retomamos la concepción de práctica pedagógica efectiva de los directivos del colegio B, ellos la definen considerando colocar al estudiante como centro del aprendizaje.

Por su parte, los estudiantes del colegio C, si bien participan de las actividades, esta se encuentra condicionada a la forma en que el docente presenta su clase y el tipo de interacción socioafectiva entre ambos; es decir, si el docente genera interacción positiva con sus estudiantes, estos responden de manera adecuada a esa interacción y de la misma forma, responden a las actividades. Sin embargo, se advierte la necesidad de trabajar autonomía en los estudiantes y de acercar técnicas y estrategias que faciliten el proceso de adquisición del conocimiento que les permita mejorar la seguridad y el autoconcepto académico.

7.4.3. Dimensión ambiente

La dimensión ambiente en el aula releva los indicadores que facilitan y complementan las condiciones para que el aprendizaje se desarrolle. El ambiente actúa como un elemento facilitador y también como un obstaculizador, de ahí la importancia de considerarlo en el diseño de la clase, incorporando sus aspectos en el proceso. El siguiente cuadro muestra un resumen de la valoración de esta subdimensión.

Cuadro 7.10.

Subdimensión ambiente en el aula. Colegios A, B y C

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	COL. A	COL. B	COL. C
Ambiente en el Aula	Disposición del mobiliario en el aula.	A+	A-	A+
	Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.	A+	A+	A+
	Ritmo de la clase.	A-	A+	A+
	Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.	A-	A-	A-

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro 7.10 nos muestra que el primer indicador “disposición del mobiliario en el aula” valorado en un colegio en la categoría negativa y en dos colegios en la categoría positiva. En este indicador el colegio B obtiene categoría negativa puesto que el espacio de aula es limitado y la disposición del mobiliario solo facilita el trabajo individual. El colegio B en general alcanza valoraciones positivas, sin embargo, se

observa que el espacio para ellos es una limitante para generar mejores actividades y diversificar modalidades de trabajo e interacción en el aula. Esta fue la dimensión más débil del colegio B. La disposición del mobiliario puede ser un facilitador del aprendizaje y de la interacción en el aula, si este se dispusiera conscientemente para colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El segundo indicador “tipo de actividad que se desarrolla en el aula” de la dimensión ambiente en el aula es valorado en todos los colegios (A, B y C) en la categoría positiva. Esto primero se debe a que todas las actividades desarrolladas corresponden a las que están declaradas en el objetivo de la clase y generan interés en los estudiantes.

El tercer indicador “ritmo de la clase” es valorado positivamente en los colegios B y C. El ritmo constante favorece trabajar el objetivo de la clase sin dejar espacios vacíos; el ritmo de la clase continuo, pero más acelerado se da en el colegio B; mientras que el ritmo continuo, pero más lento en el colegio A (por esa razón este colegio es valorado en la categoría negativa, dado que al desacelerar quedan tiempos vacíos que inciden en la interrupción y desconcentración de los estudiantes hacia la clase). En el colegio C los docentes trabajan a un ritmo constante.

El último indicador de esta subdimensión “formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula” es valorado en la categoría negativa en todos los colegios. La razón es que en algunas clases los estudiantes comparten en grupo, pero las actividades son diseñadas en modalidad individual, por lo que no ha sido determinante la forma en que se ubica el mobiliario, sino que efectivamente existan actividades diseñadas en modalidad grupal.

En la subdimensión ambiente en la escuela ningún indicador es valorado positivamente en los tres colegios. Esta subdimensión se encuentra matizada, ya que el único colegio que mantiene valoración positiva en todos los indicadores es el

colegio C, los demás colegios (A y B) presentan indicadores en las categorías negativas y positivas.

El primer indicador “accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio” los colegios B y C, alcanzan valoración positiva, mientras que el colegio A es valorado negativamente, esto se debe a las limitaciones de espacio y al esfuerzo que se hace para que los docentes cuenten con espacios diversificados a las necesidades del estudiantado (recreación, alimentación y estudio). Además, este colegio cuenta con espacios limitados que exigen gestionar recreos diferidos, movilizar recursos de un espacio a otro, utilizar espacios de tránsito para el descanso u otras actividades; lo anterior afecta el desarrollo de las clases por el ruido externo que se genera.

En el segundo indicador “supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios” los colegios A y C presentan valoraciones positivas, ya que destinan personal suficiente para el cuidado de los estudiantes, especialmente donde se requiere mayor supervisión (comedores, patios y sectores de recreación). Situación que se presenta débil en el colegio B donde es valorado negativamente. Esto se debe a que el colegio B cuenta con menor supervisión de inspectores en horarios de colación, momentos en los que algunos de estos funcionarios se encuentran en su horario de colación o descanso, o bien atienden apoderados, lo que deja a los estudiantes con escasa supervisión.

En el tercer indicador “organización de los tiempos para el uso de los espacios”, el colegio B y C alcanzan valoración positiva por la organización de tiempos que presentan las actividades académicas, deportivas y culturales, mientras que el colegio A presenta valoración negativa, debido a que hay actividades que pueden organizarse en otros días y horarios de la semana y ser mejor distribuidas, gestionando eficientemente los tiempos que corresponden al uso de cada espacio del colegio. Además, este colegio presenta dificultades, ya que durante los recreos diferidos hay ruidos molestos cercanos a salas de clases.

Finalmente, el indicador “normas para el uso de los espacios” corresponde a un indicador que se visualiza en los documentos de Reglamentos de Convivencia Escolar y en los Proyectos Educativos Institucionales. En estos instrumentos de gestión deben existir normas sobre el uso de espacios comunes, además de las normas en salas de clases.

Del análisis documental se desprende que el colegio A no considera en su reglamento de convivencia normativas para el uso de los espacios comunes y específicos a cada curso o unidad del colegio. Mientras que en los colegios B y C estas normas existen en el Reglamento de Convivencia. A continuación, en el cuadro 7.11 se presenta un resumen de la subdimensión ambiente en la escuela.

Cuadro 7.11.

Subdimensión ambiente en la escuela. Colegios A, B y C

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	COL. COLEGIO A	COL. COLEGIO B	COL. COLEGIO C
Ambiente en la Escuela	Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.	A-	A+	A+
	Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios.	A+	A-	A+
	Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	A-	A+	A+
	Normas para el uso de los espacios.	A-	A+	A+

Fuente: Elaboración propia.

7.4.4. Síntesis comparativa de los colegios por dimensión

En este apartado, se presenta una síntesis del análisis comparativo de los colegios A, B y C, según cada una de las dimensiones que corresponden a esta investigación: Práctica Pedagógica, Interacciones y Ambiente.

7.4.4.1. Dimensión práctica pedagógica

Para los directivos de los tres establecimientos educacionales intervenidos, es de suma importancia la planificación de la clase con antelación, siendo esta la clave para diferenciar entre lo que definen como una práctica pedagógica efectiva o no efectiva.

Los indicadores “utilización de destrezas comunicativas del docente” y “el uso de la voz en un tono apropiado” favorecen la generación de un ambiente propicio para el aprendizaje, otorgando un significado positivo a las características del docente. Estos elementos se consideran una herramienta pedagógica utilizada de forma consciente por los docentes. Además, existen diferencias en la forma en que el docente enfrenta la docencia y la didáctica, manteniendo comportamientos particulares que dependen del contexto socioeconómico y cultural de los estudiantes.

En las prácticas observadas los docentes adecúan sus actividades al contexto como también son coherentes con el objetivo de aprendizaje. Asimismo, se constata que las clases se diseñan y gestionan, considerando actividades, estrategias, metodologías y recursos didácticos pertinentes para cada momento de la clase. Sin embargo, las actividades mejor implementadas son las de activación que las de transformación del conocimiento. Esto significa que el momento de inicio de la clase es mejor logrado por los docentes que los momentos de desarrollo y cierre de la clase.

Continuando con este aspecto, los docentes que presentan mayores debilidades en la implementación didáctica presentan cierres de clase de menor profundidad, extensión y cobertura que los docentes que implementan con mejor resultado los momentos de inicio y desarrollo; estos últimos generan preguntas y se esfuerzan por abarcar a la mayor cantidad de estudiantes y con mayor cantidad de aprendizajes evaluados al final de la clase.

El colegio que muestra mayor dificultad en este ámbito fue el A, que alcanza la categoría “en desarrollo”, presentando dificultades para generar conocimiento en el aula y alcanzar niveles de profundidad, traduciéndose en un tratamiento del conocimiento de nivel superficial y quedando en deuda con preguntas profundas que den cuenta de la movilización cognitiva del estudiante hacia niveles superiores. Levemente superior, los colegios B y C presentan mejores niveles de profundidad, tanto en las preguntas que realizan como en el tratamiento de los conocimientos en clases, observándose mayor variedad de recursos y estrategias docentes.

La corrección de errores y retroalimentación, así como las explicaciones e instrucciones, presentan dificultades al generar ayudas ajustadas. Esto es evidenciado en el colegio A, ya que el docente al entregar ayudas ajustadas dedica un tiempo prolongado con algunos estudiantes, dejando menor atención a otros estudiantes que también requieren apoyo; en el colegio B, las ayudas ajustadas son menores en relación con el tiempo, primando la revisión de tareas, observaciones, retroalimentación y sugerencias del docente a la clase completa y en menor grado a la ayuda individual. En el colegio C se proporcionan apoyos y ayudas ajustadas con asistencia de profesionales de apoyo en aula, lo que agiliza la atención individual. A su vez, se observa que los docentes presentan dificultades a la hora de monitorear y asignar tiempos para la realización de las actividades, lo que disminuye el ritmo y la eficiencia de la clase, puesto que no asignan tiempo para el desarrollo de actividades.

En relación con el tratamiento del conocimiento en clases, este es coherente con lo que el docente ha diseñado, junto con los objetivos de aprendizaje y actividades que desarrolla. Este aspecto en el colegio A, se observa disminuido debido a que se requiere una mayor contextualización y ajuste acorde a las características de los estudiantes y al uso de una gama mayor de estrategias y técnicas para estimular el aprendizaje y generar conocimiento. De igual manera, el pensamiento implicado en el aula es claramente observable para los tres colegios, pero como se señala anteriormente, carece de profundidad.

Al realizar la conexión entre los aprendizajes previos y los nuevos en los colegios A y C, los docentes se limitan a realizar preguntas básicas de comprensión por lo que los andamiajes presentan confusión en los estudiantes, debiendo solicitar que se repitan las instrucciones o explicaciones dado que aparentemente se entiende lo que deben hacer, pero no cómo deben hacerlo. En el colegio A en que este aspecto se ve con mayor claridad y con una implementación efectiva, los docentes además de explicar entregan ejemplos y técnicas para trabajar en clases, modelando a los estudiantes antes de solicitar que realicen la tarea de forma autónoma. Esta diferencia en la metodología aplicada genera diferencias en la comprensión de los estudiantes en los colegios observados.

7.4.4.2. Dimensión interacciones

Esta dimensión presenta tres subdimensiones: Docente – estudiante, estudiante – estudiante y estudiante – conocimiento. Para la subdimensión docente – estudiante, en sus indicadores atención a las consultas de los estudiantes, estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase, manifestación de expectativas de parte del docente, promoción de la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento e interés en el aprendizaje de los estudiantes, son observados durante el desarrollo de la práctica pedagógica, siendo valorados positivamente tanto para el colegio B como el C.

La manifestación de expectativas del docente hacia sus estudiantes evidencia diferencias entre un colegio y otro; es decir, mientras que en el colegio A las expectativas se orientan hacia lo afectivo, ofreciendo a los estudiantes bienestar emocional; en los colegios B y C estas expectativas se orientan hacia lo académico y disciplinar. Da la impresión de que los docentes conocen la importancia de manifestar altas expectativas, ya que independiente de la forma o enfoque posible de describir, todos los docentes expresan a través de su lenguaje expectativas positivas de los estudiantes, la diferencia está en que mientras algunos se enfocan en las expectativas académicas otros lo hacen hacia expectativas afectivas.

La subdimensión estudiante – estudiante, ha sido la dimensión que menor logro obtuvo, ya que al parecer los docentes no lo consideran en el diseño de su clase. Las oportunidades de los estudiantes para interactuar entre ellos, el trabajo colaborativo o las funciones de cada estudiante como miembro de un equipo, se desarrollan de forma espontánea, sin mediación pedagógica. De esta situación se infiere que los docentes desconocen la potencialidad que subyace a la interacción entre pares para el aprendizaje o si conocen su importancia, desconocen la manera de integrarla en su diseño de clase. Más lejos aún se encuentra la posibilidad de considerar que los docentes reconocen en la interacción entre pares una modalidad que favorece la generación de conocimiento en el aula.

Por último, la dimensión estudiante – conocimiento, es una subdimensión en la que se han constatado diferencias entre los estudiantes de un colegio y otro, ya que mientras algunos estudiantes se expresan hacia la clase con ideas e inquietudes, otros estudiantes se mantienen en absoluto silencio, denotando carencias lingüísticas o de técnicas para ordenar sus ideas, o bien incomodidad para exponer ante la clase. Cualquiera sea la razón, se advierte la necesidad de promover la participación, estimular y modelar al estudiante en caso de ser necesario. Situación que no es observada cuando se requiere una intervención positiva y efectiva de parte del docente que dirige la clase.

El colegio que presenta mejor ubicación en esta subdimensión es el colegio B, dado que los docentes entregan las técnicas a los estudiantes de manera sistemática, trabajan con plantillas, observándose la manera en que el docente modela respuestas cuando los estudiantes presentan dificultades para expresarse. Los docentes del colegio A se esfuerzan en estimular a los estudiantes desde lo afectivo, pero careciendo de estrategias de modelamiento y de acercar a los estudiantes al conocimiento a través de técnicas.

7.4.4.3. Dimensión ambiente

Esta dimensión se compone de dos subdimensiones: “Ambiente en el aula” y “Ambiente en la escuela”. En la primera subdimensión, el indicador que obtuvo una valoración positiva para los tres colegios tiene relación con el Tipo de actividad que se desarrolla en el aula, las que son pertinentes al objetivo de la clase, generando un ambiente propicio para el aprendizaje. Para el indicador disposición del mobiliario en el aula, el colegio A y C se encuentran en categoría “positiva”, lo que se condice con una distribución acorde a las dimensiones de la sala de clases y actividades que diseña el docente. Sucede lo contrario en el colegio B, ya que el aula es reducida en tamaño limitando el espacio y distribución del mobiliario y, consecuentemente, el trabajo individual. En tanto, para el indicador “Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula”, se categorizó como “negativa” en los tres colegios, ya que las clases están diseñadas para el trabajo individual, sin embargo, el mobiliario

se dispuso de manera grupal, por esa razón ningún colegio obtuvo la categoría positiva.

La subdimensión ambiente en la escuela se compone de cuatro indicadores: “accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación”, “alimentación y estudio”, “supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios”, “organización de los tiempos para el uso de los espacios y normas para el uso de los espacios”. El colegio que obtiene una valoración “positiva” para todos sus indicadores fue el C, pues considera las necesidades de sus estudiantes y adapta lugares para se haga uso del espacio proporcionando habitabilidad y comodidad. Para el colegio A, este obtiene una valoración “positiva” en el segundo indicador, donde se observa la disposición de asistentes de la educación que controlan el uso de los espacios. En el colegio B, esto se ve limitado, ya que durante los horarios de colación la supervisión de los estudiantes se reduce. Para el indicador de accesibilidad a los espacios de recreación, alimentación y estudio, el colegio B y C son categorizados como “positiva”, mientras que en el colegio A es “negativa”, debido a que la infraestructura del colegio es limitada, por lo que existen recreos diferidos y movilización de recursos de un lugar a otro. A su vez, la distribución en horas de clases de los tiempos destinados para las academias y actividades extra- escolares, dificulta el normal desarrollo de las clases, aspecto que hace referencia al indicador tres siendo categorizado como “negativa”.

BLOQUE D
MARCO CONCLUSIVO

8. CONCLUSIONES

El último capítulo de este trabajo concentra las reflexiones finales en torno a la observación de la interacción en prácticas pedagógicas efectivas de tres colegios de la décimo- quinta región de Arica y Parinacota, Chile. En primer lugar, se presentan las conclusiones generales, luego las conclusiones por objetivo general, específico y las preguntas de investigación. Finalmente, se enseñan las limitaciones y proyecciones del estudio.

Este trabajo ha conllevado una metodología interpretativo-simbólica por lo que se orientarán las conclusiones a la interpretación de los datos cualitativos recogidos durante el trabajo de campo y posteriormente analizados en el capítulo de resultados. En esta investigación se ha relevado la importancia del contexto, considerando la posibilidad de encontrar prácticas pedagógicas efectivas en establecimientos de cualquier tipo y dependencia, lo que nos permite comprender por qué son efectivas para sus colegios. Las clases observadas han sido caracterizadas como prácticas pedagógicas efectivas, prácticas pedagógicas en desarrollo o prácticas pedagógicas incipientes, estas últimas se relacionan con las prácticas menos efectivas. La práctica pedagógica incipiente denota deficiencias en los aspectos técnico- pedagógicos, como son la didáctica, la gestión del currículum y la evaluación de los procesos de aprendizaje, entre otros.

8.1. Conclusiones generales

El diseño de la clase es un ejercicio que permite al docente traducir lo que piensa en un diagrama concreto que se convierte en una herramienta que facilita la visión de grandes recorridos del proceso de enseñanza aprendizaje por donde el docente puede movilizar recursos y medios. Esta ventaja de contar con un buen diseño de clase, facilitará la modificación de estrategias y la incorporación de técnicas que los estudiantes requieran para acceder de mejor forma al conocimiento así el docente adapta la enseñanza durante el transcurso de la clase, si lo necesitara. Esta herramienta visibiliza de manera anticipada el escenario de posibilidades a

implementar, las estrategias que utiliza y las decisiones de acuerdo con el contexto como la profundidad, las preguntas y los medios, entre otros. Para Gimeno Sacristán (2007) “el diseño es una función de los profesores que debe servir para pensar la práctica antes de realizarla, identificar problemas claves en la misma y dotarla de una determinada racionalidad” (p.358).

Una conclusión en esta investigación ha sido que el diseño de clases es una herramienta subutilizada por los docentes, independiente de la categoría en que haya sido valorada la práctica pedagógica. Se infiere, además, que la intervención del docente en la clase, el nivel de profundidad y el tiempo de esta intervención, son elementos ausentes en el diseño, puesto que el momento de desarrollo evidencia serias debilidades y acciones espontáneas y el protagonismo del docente es mayor de lo que corresponde, dejando al estudiante en una postura pasiva. Por lo anterior, la secuencia de clases no considera aspectos relevantes, tanto de la interacción con el conocimiento como de los momentos de la clase, incluyendo el cierre y la interacción en algunas direcciones que también se encuentran ausentes.

Este diseño se presenta como una herramienta para la mejora de la docencia a superar en la mayoría de las prácticas pedagógicas observadas. Coincidentemente con estas conclusiones, Villalta et al. (2013) encuentran estructuras de intercambio en la sala de clases que acusan bajo nivel cognitivo, subordinando a los estudiantes al protagonismo del docente, lo que nos lleva a pensar que los docentes observados en esa investigación tampoco consideran en el diseño de la clase el nivel de complejidad en que plantea el aprendizaje y con ello todas las estrategias que conlleva conseguirlo.

Al no considerar en el diseño de aula las técnicas para mediar la interacción entre los estudiantes y entre el estudiante y el conocimiento, los docentes invierten más tiempo en la asistencia individual y en la intervención al grupo completo, lo que genera desajustes, desequilibrando la participación que a cada integrante de la clase le cabe en el proceso de aprendizaje. Lo anterior disminuye las oportunidades de los estudiantes para acceder al conocimiento por sí mismos. Según Godoy et al. (2016), las prácticas pedagógicas centradas en el profesor se correlacionan negativamente

con interacciones de calidad. Según Castro et al. (2013) una característica de la relación profesor-estudiante-actividad está marcada por la neutralidad de las interacciones. Estas evidencias nos dan a conocer la falta de preparación de la enseñanza y de la calidad de las prácticas pedagógicas.

En esta situación, de ausencia de un adecuado diseño de clase, el desarrollo del proceso de aprendizaje se ve afectado negativamente, pues un diseño mal planteado obstaculiza un proceso de aprendizaje de calidad. Según Manzi et al. (2016), refiriéndose a los resultados obtenidos en la evaluación de desempeño, los docentes con bajos resultados inician y terminan su clase débilmente, desarrollan aprendizajes descontextualizados y durante el cierre de la clase olvidan retomar aspectos centrales, sin solicitar ejemplos o explicaciones de los estudiantes que demuestren su aprendizaje.

Finalmente, el diseño de clases es una herramienta didáctica que comunica el pensamiento y la acción y, por lo tanto, se moviliza desde la teoría a la práctica pedagógica, mostrando lo que es posible realizar de acuerdo con la meta de aprendizaje, los aprendizajes previos de los estudiantes, las posibilidades del docente y en general, la estructura curricular establecida para el nivel. Para Domingo (2001), cuanto más elaborados sean los procesos de enseñanza aprendizaje y sus mensajes, mayor incremento en la movilidad de los estudiantes en las dinámicas de aula, por lo tanto, el aula en lo que allí sucede es medio y mensaje. Para Lemov (2014) las mejores prácticas se caracterizan por una preparación exhaustiva de todos los elementos de manera anticipada, es decir, se piensa en el nivel en que se plantea la clase, la dificultad, las preguntas, la interacción, etc. Todos los elementos son pensados y preparados de forma previa.

Al convertirse en un hábito, esta acción de diseñar y preparar la enseñanza se transforma en una herramienta de reflexión que se traduce en mejora y desarrollo profesional, ya que la reflexión que conlleva diseñar la enseñanza y el aprendizaje permite al docente aplicar conocimientos pedagógicos de distinto nivel de complejidad y áreas del conocimiento para poner en práctica en situaciones diversas,

lo que de manera sistemática va formando al docente en este proceso de pensamiento reflexivo y anticipatorio de lo que ocurre en el aula. Este sería el escenario ideal para la mejora de las prácticas observadas.

Para Domingo (2001), este diseño de aula, que él llama planificación, corresponde a una previsión estratégica del profesor sobre las posibilidades de aprender y de desarrollar autonomía en el aprendizaje. Para los directivos de los tres colegios observados (A, B, C) el hecho de planificar y preparar la clase es un diferenciador que facilita identificar a buenos docentes y, por tanto, constituye un criterio de selección de las prácticas pedagógicas efectivas, mientras que para Domingo (2001) el docente debe contar con toda la secuencia de trabajo de la clase bien planteada y estructurada, ajustándola a la previsión inicial de la sesión, lo que corresponde al diagnóstico de la clase. Existe concordancia en que el diseño previo de la clase es un elemento necesario que debe estar presente en el trabajo que realiza el docente para preparar la enseñanza y el aprendizaje y para estimar y ajustar las condiciones que requiere un aprendizaje de calidad.

Según Martínez-Garrido y Murillo (2016) que el docente destine su tiempo (no de aula) a tareas relativas con la enseñanza (preparación de exámenes, lecciones, atención a los estudiantes, a sus familias, etcétera) impacta positivamente sobre el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Además, según estos autores, el tiempo que se destine de más a realizar tareas burocráticas o administrativas incide negativamente en el rendimiento de sus alumnos (3 puntos menos). Se evidencia de forma concreta cómo impacta positivamente la preparación de la enseñanza en los estudiantes.

Avanzando en las conclusiones, la **ausencia de preguntas, cuestionamientos o comentarios del estudiante hacia la clase**, impiden a los docentes reconocer la manera en que ellos procesan el conocimiento que aprenden, situación que dificulta la retroalimentación y la toma de decisiones. Lo que se observa en estos casos, es la necesidad de conexión de aprendizajes, previos y nuevos a partir de preguntas de activación y conexión y las dificultades de los estudiantes para responder, sin embargo, y a pesar de identificar esta situación, los docentes (observados) avanzan

en el programa y en lo planificado, siendo al parecer más importante que detenerse a suplir necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esto afecta notoriamente la posibilidad de mantener un diálogo en torno a sus creencias, percepciones y conocimientos de los estudiantes. Según Villalta-Paucar, Martinic-Valencia, Assael-Budnik, y Aldunate-Ruff (2018) la conversación se enriquece con los signos comunicativos que ofrece el contexto – como diversidad social y cultura escolar, la gestión del tiempo y actividades de la clase. Para Roca, Márquez y Sanmartí (2013), el contenido de las preguntas que plantean los estudiantes muestra dónde focalizan su atención y ayuda a comprender cuál es la representación que se hacen del tema que se está trabajando, información que es vital para dar seguimiento a la clase. Esto permite evaluar la distancia entre estas representaciones y los objetivos planteados por el profesor, de esta manera realizar los ajustes necesarios, basándose en evidencias concretas.

Si lo anterior se proyecta, la identificación del contenido de una pregunta puede mostrar hasta qué punto el conocimiento es compartido por todos los estudiantes, ello puede favorecer el diálogo, ya que ayuda a avanzar en la elaboración de los conceptos implicados, facilitando la reorganización de las relaciones que se dejan en evidencia a través de la pregunta, lo que provee al docente la información para avanzar o modificar el curso cognitivo de la clase o del aprendizaje. De ahí la importancia de enseñar a los estudiantes a generar preguntas de calidad y a exponer ante el curso y el docente sus inquietudes e interrogantes.

Siguiendo esta idea, Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez y Rocha (2004) identificaron que los estudiantes no transfieren, porque no se han diseñado distintos escenarios para que los alumnos apliquen el aprendizaje en otros contextos, además que no se les sitúa a corregir o producir conocimiento propio y que los estudiantes no se involucran en tareas para emitir juicios. Lo que explica Villalta, Assael y Martinic (2013) cuando señala que las estructuras de intercambio en las salas de clases se encuentran subordinadas al docente, es decir, que si el docente no solicita la intervención el estudiante este no interviene; además, según Castro et al. (2013), esta

intervención es débil y en algunas ocasiones no se da, porque el estudiante no manifiesta interés por conectarse con el docente y la clase.

Al igual que los resultados encontrados en esta investigación, para Otero y Graesser (2001) la mayoría de los estudiantes no son cuestionadores activos, además la escuela no se comporta como un espacio promotor de actividades que estimulen la formulación de buenas preguntas. Para Mazzitelli, Maturano y Macías (2009), en cambio, existe una correlación entre rendimiento académico y calidad de las preguntas, encontrando preguntas de mayor calidad y profundidad en estudiantes de mejor rendimiento y preguntas explícitas en los estudiantes de menor rendimiento. Los resultados de la investigación anterior atribuyen al estudiante la cualidad de elaborar preguntas de alto o bajo nivel cognitivo dependiendo de su rendimiento escolar. Además, en este caso, la comprensión haría una diferencia permitiendo a aquellos estudiantes que comprenden mejor, formular preguntas de mejor calidad. Algunas de las prácticas pedagógicas de menor efectividad que dan cuenta de las preguntas que plantean a la clase se identifican por la baja apertura de estas preguntas, lo que potencialmente genera una menor participación de los estudiantes en los procesos de construcción del conocimiento y el predominio de formas de seguimiento de las respuestas de los estudiantes basadas en la repetición y evaluación de estas (Radovic y Preiss, 2010).

En la presente investigación los docentes que generan preguntas y cuestionamientos de bajo impacto cognitivo lo hacen justificándose en la condición sociocultural de los estudiantes, acusando en ellos vacíos y falta de herramientas para profundizar, mientras que estos docentes no demuestran repertorio de estrategias y herramientas para elevar el nivel cognitivo de sus estudiantes. A diferencia de lo expuesto por Mazzitelli et al. (2009) en relación con atribuir la calidad de las preguntas a los estudiantes considerando el rendimiento académico, para Freire y Faundez (2013) la responsabilidad de generar preguntas de calidad y enseñar a preguntar recaería en el docente, ya que el origen del conocimiento está en la pregunta, por lo que es fundamental que el docente valore que el o los lenguajes en el aula son preguntas antes que respuestas. Podemos seguir concluyendo, entonces, que una buena

pregunta puede guiar toda la clase, por lo que es vital plantearlas considerando los niveles cognitivos en que se ha diseñado la clase y muy de acuerdo con Freire y Faundez (2013) la responsabilidad de generar preguntas de calidad es del docente.

Según Radovic y Preiss (2010), en prácticas menos efectivas se presentan con mayor frecuencia preguntas orientadas al control de la clase, más que al desarrollo de la comprensión; además, estas preguntas -al igual que las identificadas en esta investigación- son de bajo desafío cognitivo y se orientan al monitoreo de conceptos y situaciones simples, de fácil realización por parte del estudiante. De la misma forma, en clases en que los estudiantes demostraron mayores dificultades para participar y ser asertivos en sus respuestas y tareas, las prácticas pedagógicas estuvieron más cercanas a la categoría de práctica pedagógica incipiente. En estas condiciones es necesario elevar los estándares de calidad docente a través de formación y reflexión pedagógica continua. Es necesario que el docente valore las preguntas como instrumentos que desarrollan el pensamiento científico (Joglar, Rojas, Manrique y Navarro, 2017) y como el comienzo de procesos indagatorios, de conocimiento y aprendizaje.

Para Maturano et al. (2009) es necesario enseñar a los estudiantes a formular buenas preguntas, comenzando por el planteo por parte del docente de cuestionamientos profundos que requieran relaciones significativas entre las ideas del texto y entre estas y los conocimientos previos, siendo una condición fundamental en una práctica pedagógica efectiva.

Algunas de las conclusiones en este ámbito son:

- A menor claridad y manejo del conocimiento que demuestre un estudiante, mayor dependencia de este hacia las directrices del docente para el desarrollo de sus trabajos y tareas, por lo tanto, menor libertad de acción y posibilidades de alcanzar procesos cognitivos superiores.

- A mayor manejo del estudiante en la aplicación de técnicas y herramientas, mayor libertad para lograr procesos cognitivos superiores y lograr metas de aprendizaje de forma autónoma.
- En consecuencia, las prácticas pedagógicas incipientes se convierten en limitantes de aprendizajes significativos y de calidad, puesto que restringen las posibilidades del estudiante para tomar decisiones en relación con la progresión de su aprendizaje y desarrollo.

En esta investigación, **los docentes que alcanzan prácticas pedagógicas efectivas se caracterizan** por generar desafíos académicos, manifestar altas expectativas a través de las actividades que diseñan, asociándose al cumplimiento de tareas y exigencias impuestas a la clase. Las expectativas y la motivación están, para los docentes efectivos, en la manera en que el estudiante tenga el mérito para recibirlas, percibiéndose en estas clases alta participación de los estudiantes y necesidad de demostrar lo que saben o conocen (B1, B2, C2 y C3). Según la investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz, las expectativas de éxito que el docente tiene hacia sus estudiantes impactan en su desarrollo cognitivo. En concreto, el rendimiento en lengua mejora 2.3 puntos por cada desviación típica que aumentan las expectativas del docente hacia el estudiante, y casi 4 puntos en matemáticas (Martínez-Garrido y Murillo, 2016).

En el colegio A, se observan manifestaciones de altas expectativas hacia la persona del estudiante, sin embargo, ellos presentan un bajo autoconcepto académico, posiblemente derivado de su desempeño escolar. Las expectativas que expresa el docente hacia el desempeño de sus estudiantes y las expectativas que tiene el estudiante sobre la enseñanza del docente y sobre su propio desempeño se alimentan y construyen socialmente, favoreciendo el ambiente relacional de la clase. Las altas expectativas deben estar basadas en evidencias reales que permitan al estudiante identificar que puede responder a las expectativas que recibe.

Según el estudio dirigido por Martínez et al. (2018), la consideración de la perspectiva del estudiante es baja, lo que también coincide con otras investigaciones (Treviño,

Donoso y Molina, 2013). Esto afecta negativamente la conformación del autoconcepto académico del estudiante, ya que este hecho de pasar por alto sus percepciones y perspectivas y dejar de lado su participación, dejan entrever las bajas expectativas hacia el desempeño de los alumnos, y, por tanto, el autoconcepto del estudiante no tiene posibilidad de formarse, generando en ellos baja autonomía y alta dependencia hacia el profesor, especialmente en la elaboración de ideas, conceptos o explicaciones. Es posible concluir, a partir de esta reflexión, que, a mayor dependencia de los estudiantes hacia los profesores y menor autonomía en el trabajo escolar, la práctica pedagógica logra menor efectividad.

Continuando con algunas conclusiones en relación con las características que presentan las prácticas pedagógicas incipientes, estas demuestran dificultades para conectar la temática abordada con otras disciplinas, por lo que se observa un currículum estanco, sin interrelación ni conexiones que permitan al estudiante aprender desde la interdisciplinariedad y contar con herramientas para transformar el conocimiento. Para Freire y Faundez (2013) el estudiante requiere contar con una explicación del docente y no una descripción pura, de manera que descubra la relación dinámica entre palabra, acción y reflexión. La explicación a la que se refieren los autores es integral, holística y requiere de parte del docente un bagaje cultural amplio que permita responder desde la interdisciplinariedad y no de manera descriptiva, acotando una respuesta restringida, sin impacto en el desarrollo cognitivo del estudiante. Para Guevara, Mares, Rueda, Rivas, Sánchez y Rocha (2004), los estudiantes necesitan que se les presenten escenarios interdisciplinarios, distintas situaciones para un mismo aprendizaje. En la investigación de interacción en estudiantes de primaria, estos autores identificaron que los estudiantes se involucraron casi exclusivamente en actividades de tipo contextual comportándose como lectores, escuchas y repetidores de información.

La efectividad de la práctica pedagógica impacta positivamente en dos direcciones, en dirección hacia el proceso de aprendizaje del estudiante y, al mismo tiempo, impacta positivamente a la propia práctica pedagógica, dada la condición de que estas prácticas conllevan un monitoreo y análisis de los procesos que implementan. El

grupo de docentes que presentan prácticas en desarrollo e incipientes recogen información durante el inicio de la clase a través de evaluación formativa que posteriormente no utilizan para realizar ajustes y pasar de la activación a la **transformación del conocimiento**. Cornejo y Fuentealba (2008) presenta esta situación como una inconsistencia entre la evaluación inicial y la estrategia de construcción del conocimiento. Para León (2004), como mínimo el proceso de construcción y transformación del conocimiento debe considerar la comprensión de las ideas, inferencias, su recomposición, construcción y jerarquías entre las ideas, para finalmente encontrar relaciones entre ellas.

Otro aspecto importante es que los docentes que presentan menores niveles de efectividad, incluyen el qué y el cómo desarrollar la tarea, pero no el estándar de calidad; esto explicaría el hecho de que no se advierten diferencias en el nivel de profundidad o complejidad en que se trabaja el conocimiento en clases, a diferencia de los profesores más efectivos de esta muestra, que son exhaustivos en su explicación, entregan ejemplos y describen la forma en que esperan que se desarrolle la tarea, y además, incorporan alguna técnica que estructure los argumentos del estudiante o les permita ofrecer una mejor respuesta. Tanto el dominio del conocimiento tratado en clases, como las preguntas elaboradas por el estudiante, muestran distintos niveles de desarrollo en los colegios observados. Aun considerando esta situación y las dificultades para adquirir el conocimiento, los docentes que mantienen prácticas en desarrollo o incipientes plantean diseños de clase orientados a contenidos sin considerar el contexto y las dificultades o vacíos académicos que los estudiantes demuestran.

Tal como se ha venido señalando en este capítulo de conclusiones, las preguntas profundas, actividades de producción y de generación de conocimiento son debilidades pedagógicas del docente que impactan, manteniendo bajos niveles cognitivos en los estudiantes y presentando dificultades de desempeño a medida que se avanza en el currículum escolar. Para superar esta situación se requiere que el conocimiento sea traducido en conocimiento enseñable, de tal forma de acercar el conocimiento teórico abstracto a un conocimiento conectado con la realidad, de fácil

manejo, comprensión y aplicación. La transformación del conocimiento en el aula depende de la manera en que el docente diseñe las actividades que propendan a esa transformación, manteniendo además un control estratégico de cada parte del proceso de aprendizaje. Es difícil separar aspectos del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se encuentran conectados a tal nivel que, si movemos un elemento, todos los demás se ven beneficiados o afectados.

Algunos **patrones en prácticas pedagógicas efectivas** se caracterizan, porque cada momento de la clase cuenta con actividades pertinentes de generación, transformación y cierre de los aprendizajes. Estas prácticas diseñan secuencias de actividades continuas, ordenadas lógicamente, conectadas con el objetivo de la clase y con metas de aprendizaje y, al mismo tiempo, involucran exigencias y desafíos que los estudiantes pueden alcanzar.

Un patrón común en los docentes menos efectivos (A1, A2) revela que el momento de inicio es el mejor logrado de la clase, mientras que, durante el momento de desarrollo, se trabaja en tareas de activación y repetición, pero no de transformación del conocimiento. El docente olvida monitorear los tiempos y otros aspectos, por lo que se desconecta del objetivo, desatendiendo además el momento de cierre que es el que se presenta más débil en cantidad de tiempo y calidad.

El manejo y dominio del tiempo como habilidad pedagógica es un patrón, tanto en las prácticas pedagógicas efectivas como en las prácticas pedagógicas incipientes. En los docentes que presentan prácticas pedagógicas efectivas el tiempo es preciso, sus clases acusan sentido de urgencia, por lo que se establecen rutinas de aprendizaje y se alcanza a cubrir el objetivo planteado, incluso se evalúa el objetivo, aplicando distintas estrategias. En las prácticas pedagógicas incipientes, en tanto, no se asignan tiempos para el desarrollo de las tareas o se asigna más tiempo del necesario, provocando que los estudiantes pierdan el objetivo y el ritmo de la clase sea interrumpido. Además del tiempo protagonizado por el docente abarca gran parte de la clase (Martinic, 2011; Preiss, Larraín y Valenzuela, 2011; Martinic y Vergara, 2007).

Entre los patrones encontrados en las prácticas pedagógicas observadas y categorizadas como efectivas, se encuentran: clases dinámicas en las que participan la totalidad de los alumnos, el aprendizaje es construido con los estudiantes, se entregan instrucciones claras, con ejemplos variados y técnicas que colaboren a desarrollar las tareas, la interacción docente - estudiante es constante y se presenta como facilitador, existe conexión de aprendizajes y se prepara el ambiente para aprender considerando los elementos necesarios como el mobiliario y la forma en que se agruparán los estudiantes e interactuarán entre ellos.

Los docentes en que su práctica pedagógica ha sido valorada como efectiva, muestran mayor tensión en el inicio y en una parte del desarrollo de la clase; lo que coincide con los momentos mejor logrados, ya que presentan mayor focalización hacia el objetivo, por lo que llevan a sus estudiantes a estar en sintonía con ellos. Los estudiantes se conectan con el docente debido a la seriedad que imprime en su desempeño, la organización de la clase y el ambiente que se genera en el aula y que invita a los estudiantes a concentrarse en el aprendizaje. Estos docentes generan múltiples conexiones, identificando durante el proceso las necesidades, proveyendo técnicas y al mismo tiempo, no pierden de vista las metas de aprendizaje.

Por su parte, el Proyecto educativo institucional no contextualiza la manera en que deban desenvolverse estas prácticas al interior del establecimiento, por lo que no se presenta como un instrumento de gestión que aporte al desarrollo y mejora de estas. Sí contempla algunos aspectos filosóficos y asociados a los perfiles de los distintos miembros de la comunidad educativa, lo que favorece al rol que cumple el docente en la institución, pero carecen de lineamientos que lo conviertan en una luz para guiar la enseñanza y el aprendizaje en la institución.

La escuela no debería olvidar su esencia: el aprendizaje y todo lo que lo rodea debe estar orientado a promover, satisfacer, impulsar o gestionar acciones para que el aprendizaje se produzca en un ambiente amigable, tranquilo, que entregue confianza a docentes y estudiantes. De ahí la importancia resaltada por Ainscow et al. (2013) al señalar la importancia de generar una visión compartida.

Para que sea efectiva la práctica pedagógica debe encontrar eco en una institución que favorezca su desarrollo y se ocupe de las variables que la facilitan. Las prácticas efectivas, finalmente, se pueden valorizar en esta categoría, pero no alcanzarán impacto en la formación del estudiante si no se encuentran articuladas con otras prácticas que conformen una cultura institucional orientada al logro del aprendizaje y sea el resultado de un trabajo colectivo. Esta condición la favorecería un proyecto educativo institucional que considerara estos aspectos y fuera socializado adecuadamente.

Avanzando con las conclusiones de este trabajo de investigación, nos detendremos en el crecimiento y desarrollo profesional de los docentes, altamente demandado por la sociedad. De acuerdo con lo anterior y dada las exigencias y demandas al profesorado actual, agregan un valor adicional y necesario al contexto, el que adquiere cada vez mayor importancia, la capacidad de adecuarse a él, metodológicamente y la visión de la enseñanza como un conocimiento en construcción lleva al profesorado a detenerse y trabajar en las relaciones, la convivencia, la cultura del contexto y la capacidad de interacción de todo el grupo (Imbernón, 2001); de allí seguramente la necesidad del profesorado actual en trabajar en comunidades de aprendizaje profesional.

Los docentes de los colegios observados valoran el estudio de clase a través de la observación realizada en su propio establecimiento, por lo que manifiestan interés por compartir aspectos pedagógicos de clases reales. Además, manifiestan la necesidad de implementar estrategias que faciliten la interacción entre los estudiantes. Esto adquiere relevancia puesto que la capacidad reflexiva del grupo profesional permite regular acciones y decisiones que se tomen sobre la enseñanza (Imbernón, 2001), con mayor impacto si se trata de estrategias colectivas, aplicadas en multinivel.

La necesidad de contar con procesos reflexivos de la práctica pedagógica ha sido un elemento recurrente en esta investigación, los docentes apelan a la necesidad de generar procesos reflexivos de su práctica, sin embargo, a pesar de que es una solicitud reiterada se mantienen rutinas que dejan fuera estos mecanismos.

Unido al **crecimiento profesional docente**, encontramos que las comunidades de aprendizaje profesional permiten no tan solo favorecer a este crecimiento, sino además tributar al proceso de aprendizaje de los estudiantes dado que redundaría este crecimiento en mejores prácticas pedagógicas, más conscientes del proceso de aprendizaje, más críticas y, por tanto, más certeras en las decisiones que se requieran asumir, tanto de manera individual como colectiva.

La observación de aula colabora en el crecimiento del profesorado, correspondiendo además a una de las acciones implementadas por colegios que han optimizado procesos de crecimiento institucional (Budge, 2011; Bellei et al., 2014). Los espacios para el aprendizaje de los docentes se encuentran en el entorno escolar, por lo que la gestión curricular e institucional tiene la responsabilidad de proveer los espacios de aprendizaje. La reflexión pedagógica como ejercicio constante a realizar en comunidades de práctica profesional sería un mecanismo colaborador de los procesos de mejoramiento de estas prácticas.

De la misma forma según Martínez-Garrido y Murillo (2016) el trabajo en equipo entre los docentes y las oportunidades de desarrollo profesional que la escuela les ofrezca son variables que hacen una aportación significativa en los modelos de desarrollo cognitivo que inciden directa y positivamente en los estudiantes. Además, el trabajo que el docente desarrolla fuera del aula también afecta al desarrollo de los estudiantes, siendo tres las labores que impactan y mejoran el desarrollo de los estudiantes: implicar a las familias en la educación de sus hijos, trabajar en equipo con el resto de los docentes y concentrarse en la enseñanza en su aula.

Para Marcelo y Vaillant (2011), el desarrollo profesional docente debería buscar la integración entre los conocimientos disciplinares y los psicopedagógicos para adaptar y reconstruir ese conocimiento. Para cumplir con esta condición, la mejora de la práctica tendría que venir de un aprendizaje situado de la propia realidad pedagógica del entorno escolar, aprender situadamente de los procesos que los docentes implementan y los resultados que obtienen. Las exigencias que provienen de la sociedad actual mantienen a la escuela en constante alerta, encontrándose

demandada no solo desde aspectos pedagógicos y formativos, sino además en el involucramiento que se espera con su entorno social directo, especialmente los estudiantes y sus familias.

El aprendizaje de la práctica pedagógica situada se logra con la implementación de comunidades de práctica. Para Armengol, Navarro y Carnicero (2015) la diferencia entre grupos y comunidades de práctica se encuentra en que estas últimas, además de alcanzar un objetivo, tendrían como factor de cohesión el aprendizaje, lo que permite contar con información, favoreciendo el crecimiento y desarrollo docente e impactando la práctica durante la implementación de procesos de aprendizaje.

A los docentes les preocupa estar al tanto y conocer metodologías para alcanzar un estándar más alto de desempeño, señalando permanentemente su interés por conocer técnicas de interacción en el aula, retroalimentar aprendizajes, enseñar a los estudiantes a elaborar preguntas y reflexionar sobre la importancia de la interacción y la potencialidad que esta tiene para el aprendizaje, además de incorporar seguimiento efectivo al aprendizaje. Los tres colegios participantes de esta investigación aducen falta de tiempo para mejorar sus prácticas pedagógicas y responsabilizan a la institución de no considerar los tiempos necesarios para este trabajo. Cornejo y Fuentealba (2008) plantea que el tiempo es un obstaculizador para la mejora de la práctica docente, para transformar las prácticas pedagógicas y llevarlas de una categoría incipiente a una categoría en desarrollo o efectiva.

La reflexión y la acción como mecanismos para el logro de metas compartidas en la escuela marcan procesos diferenciadores en instituciones que favorecen las prácticas pedagógicas efectivas, amparadas por comunidades de práctica profesional. A pesar de que los procesos reflexivos de la práctica pedagógica no se encuentran entre los objetivos de esta investigación, la presencia de este elemento fue recurrente, especialmente en las entrevistas con los docentes de ciclo que manifestaban la necesidad de contar con espacios para reflexionar sobre sus prácticas y conocer la forma en que los demás docentes implementan estrategias en el aula.

Cada interacción produce influencia mutua, cambiando la esencia de quien la produce o recibe, tal como es posible apreciar en las siguientes figuras en las que la dirección de la interacción es dirigida desde el docente hacia el estudiante, complementándose tres condiciones: el apoyo o ayuda que presta el docente al estudiante (alto o bajo), la exigencia hacia la tarea (alta o baja) y las expectativas siempre altas cambiando la orientación, si están dirigidas hacia la persona del estudiante o hacia el desempeño bajas desde el docente hacia el estudiante. La combinación de estas condiciones da como resultado bajo o alto desempeño, el que puede ser evidenciado, tanto en el docente como en el estudiante, comprendiendo que la interacción genera aprendizaje y cambios en distintas direcciones. La combinación es **exigencia, apoyo y desempeño**.

Durante el proceso de investigación, constantemente se observa que estas condiciones se encuentran relacionadas: el docente entrega instrucciones para el desarrollo de la tarea, genera comentarios y frases con expectativas hacia el estudiante (como persona) o hacia el desempeño de este y proporciona el apoyo durante el desarrollo de la tarea. Estas observaciones nos llevan a las siguientes conclusiones:



Figura 8.1: Alta exigencia/bajo apoyo/bajo desempeño. Fuente: Elaboración propia.

En docentes en que los apoyos o ayudas ajustadas son mínimas en cantidad o calidad, las exigencias altas sobre la tarea y las expectativas altas hacia la persona del estudiante, más que al desempeño, se genera bajo desempeño como resultado y se evidencia que este nivel es observable, tanto en el estudiante como en el docente. En la mayoría de los casos los estudiantes o no alcanzan a terminar su trabajo o el resultado es deficiente, por lo que el docente no cuenta con información para mejorar y retroalimentar. Esto genera que la práctica pedagógica tampoco se nutre, perdiendo ambos la posibilidad de desarrollo y crecimiento.



Figura 8.2: Alta exigencia/alto apoyo/alto desempeño. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 8.2. la diferencia se encuentra en el apoyo, ya que en docentes que presentan prácticas pedagógicas efectivas, el apoyo al estudiante está concentrado en proveer de técnicas y herramientas, además de estándares en que el estudiante debe presentar la tarea, lo que facilita alcanzar alto desempeño. El docente identifica cómo trabaja el estudiante, lo que le falta por aprender y entrega además retroalimentación constante. En este proceso, su desempeño (el del docente) también es alto, por los logros que se evidencian en el proceso de aprendizaje y por la forma en que retroalimenta, todo esto tributa a la mejora de la práctica pedagógica.



Figura 8.3: Baja exigencia/bajo apoyo/bajo desempeño. Fuente: Elaboración propia.

En la figura 8.3. Las bajas exigencias y el bajo apoyo de parte de los docentes que presentaron prácticas pedagógicas incipientes generaron bajo desempeño, en tanto las altas expectativas orientadas a la persona del estudiante no tributan en la mejora del desempeño cuando las demás condiciones no se encuentran en concordancia.

Las exigencias y el desempeño se encuentran relacionados en la práctica pedagógica, mostrando desde prácticas pedagógicas efectivas diferencias marcadas en relación con la forma en que tributan a la mejora, tanto del aprendizaje en el estudiante y su desempeño académico y escolar, y al desempeño del docente y su mejora constante de la práctica pedagógica.

8.2. Conclusiones en relación con los objetivos

Objetivo N°1. Analizar las interacciones en el aula producidas en prácticas pedagógicas efectivas.

Una práctica pedagógica efectiva se desarrolla en un ambiente grato, fomenta un aprendizaje significativo para el desarrollo de habilidades de los estudiantes, cuenta con evaluaciones innovadoras e inclusivas y considera la realidad, intereses y necesidades de los estudiantes.

Una práctica pedagógica efectiva se presenta motivadora y desafiante, logra objetivos y resultados académicos, es pertinente al nivel del estudiante, contextualizada y articulada con otras asignaturas, produce cambios en el comportamiento y el conocimiento, es útil para la vida y sirve para resolver problemas. Finalmente, un elemento central es que esta práctica ubica al alumno como protagonista del aprendizaje y se encuentra diseñada considerando las variables que comprende el proceso de aprender.

Al consultar a los docentes de esta muestra por la definición de prácticas pedagógicas efectivas se advierten dos preocupaciones, por una parte, la inclusión y la forma en que se evalúa en ambientes educativos inclusivos y lo segundo es que necesariamente una práctica pedagógica efectiva debe ser constatada y evidenciada a través de indicadores claros.

Además, para los docentes una práctica pedagógica efectiva cumple con la implementación de estrategias diversificadas y colaborativas con todo el equipo de aula (asistentes técnicos, o bien otros profesionales que apoyan la docencia), aspecto que se identifica como parte del desempeño a pesar de que su ámbito de acción se desarrolla fuera del aula.

Las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas deben encontrarse orientadas al aprendizaje y transitar de manera equilibrada en distintas direcciones, en distintos momentos de la clase, además de encontrarse intencionadas, es decir, previamente diseñadas con el fin de monitorearlas y mejorarlas. Si bien la interacción es un

elemento ausente en el diseño de estas clases, (docentes observados en el aula) es un elemento que debe ser incorporado explícitamente y acompañar a cada actividad que se desarrolle, de tal manera de ser evaluada como el resto de los elementos que conforman la clase.

Estas interacciones deben cumplir al menos con ser constantes y variar desde el docente hacia los estudiantes, así como también desde los estudiantes hacia sus compañeros y hacia el conocimiento. Una interacción que favorezca el trabajo colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento entre los estudiantes y el docente. La interacción debe proveer al estudiante de la adquisición de herramientas y el desarrollo de habilidades a través de estrategias diversificadas y colaborativas. Las interacciones deben fortalecer valores como el respeto, mientras que el docente, por su parte, debe cumplir su rol de facilitador de procesos de interacción, además de cautelar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos valores se desarrollan en todas las interacciones, pero especialmente en la modalidad estudiante - estudiante, vital para la construcción social del conocimiento y el crecimiento valórico de los estudiantes.

Objetivo específico N°1.1. Describir las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas en cada colegio en estudio.

COLEGIO A

En el colegio A, las interacciones se ven obstaculizadas por las dificultades del docente para generar estándares pedagógicos que provean a los estudiantes de herramientas que les permitan desarrollar interacciones con otros y con el conocimiento y por las dificultades que muestran los estudiantes para alcanzar el conocimiento y para interactuar con otras personas. Durante el proceso de observación se advierte que, a medida que avanza el currículum, las necesidades de los estudiantes por adquirir técnicas y herramientas para interactuar, se hacen cada vez más notorias.

La interacción docente - estudiante está caracterizada por una cercanía afectiva y la estimulación se encuentra orientada a la persona, más que al desempeño del estudiante. Los docentes manifiestan que no es posible elevar la exigencia, puesto que

sus estudiantes presentan carencias que a ellos les impide profundizar, transformándose en un círculo cerrado.

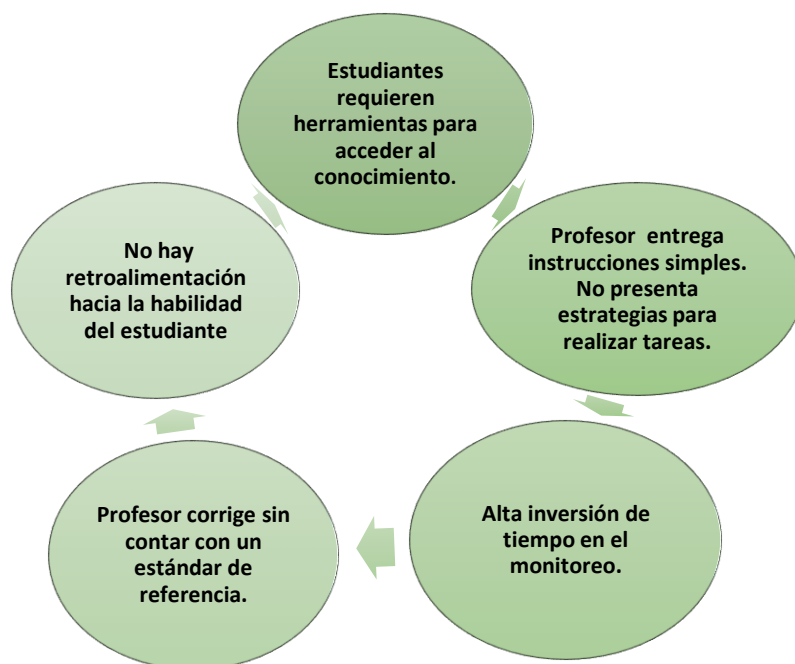


Figura 8.4: Situaciones comunes de prácticas pedagógicas incipientes o en desarrollo que impiden elevar el aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

A lo anterior, la interacción docente - estudiante se caracteriza por la manifestación de expectativas en la persona del estudiante, su bienestar emocional y psicológico. La interacción entre docentes y estudiantes genera un ambiente grato. El docente invierte tiempo protagonizando la clase, en comparación con la intervención del estudiante que es pasiva y, por tanto, la direccionalidad de esta interacción mayoritariamente se da desde el docente hacia los estudiantes.

La interacción en modalidad estudiante – estudiante está ausente de la clase, ya que el docente no la considera en el diseño. Se incluyen actividades, pero no la modalidad en que los estudiantes interactúan en ella. Debido a que las actividades son individuales, los estudiantes que requieren comentar, preguntar o constatar avances, solo lo pueden hacer con su profesor, ya que no identifican a su compañero como un par validado para realizar comentarios, por lo que la interacción entre ellos se lleva a cabo para conversar lo cotidiano o en intercambio de útiles escolares.

En la interacción en modalidad estudiante - conocimiento se advierten dificultades en la implementación del currículum y en el desarrollo de competencias, como consecuencia, la interacción estudiante - conocimiento fue valorada en categoría básica e incipiente. Esta última se debe a que el nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases es limitado, casi no hay preguntas ni cuestionamientos en torno a la temática que aborda la clase.

COLEGIO B

Este colegio presenta mejor valoración en sus interacciones, la interacción docente - estudiante se caracteriza porque presenta explicaciones exhaustivas de lo que se debe realizar como actividad de la clase, además se acompañan ejemplos y un estándar de calidad del producto esperado en la tarea. Se acercan técnicas y formas de mejorar el desempeño, el docente se asegura que los estudiantes comprendan, los invita a realizar demostraciones. Los demás estudiantes aportan, el docente pregunta a otros para que corrijan a sus compañeros, moviéndose la interacción en distintas direcciones.

A pesar de que se dan dinámicas favorecedoras al aprendizaje y la interacción fluye en distintas interacciones, la modalidad de interacción entre pares no existe en las clases observadas, tampoco la interacción es incorporada al diseño de clase, aunque se presenta con mejores características que los demás colegios, por lo que un patrón entre este colegio y los demás, en esta investigación, fue la interacción entre pares la que está ausente del diseño y, por lo tanto, de la clase.

Se advierte que los estudiantes cuentan con técnicas para acceder al conocimiento, puesto que los docentes durante sus explicaciones proveen ejemplos de cómo estructurar las respuestas, incluso utilizan plantillas que proporcionan en un esquema previo para el desarrollo de sus tareas y trabajos; también les comentan de información valiosa para acceder al conocimiento, basándose en lo que a ellos les da resultado. Por esta razón la interacción estudiante - conocimiento, en este colegio, se desarrolla sin dificultades.

El colegio B presenta mejores valoraciones en las dimensiones de práctica pedagógica e interacciones, en relación con los demás colegios observados, presentándose prácticas institucionalizadas y una cultura orientada al logro de metas, sin embargo, los procesos de reflexión pedagógica de sus propias prácticas son escasos, al igual que los colegios A y C. Los espacios de reflexión docente en los establecimientos son escasos, los consejos de docentes se orientan a lo administrativo e informativo y no a la reflexión pedagógica.

COLEGIO C

Este colegio presenta una población estudiantil de alto índice de vulnerabilidad y cuenta con programas de protección de la infancia al igual que el colegio A. Ambos se diferencian en la valoración de sus prácticas pedagógicas. En el colegio A, dos prácticas son valoradas en desarrollo y ninguna en categoría efectiva; en el colegio C, dos prácticas son valoradas en categoría efectiva y una en desarrollo.

En cuanto a la interacción, los docentes interactúan con sus estudiantes en un trato cordial, sin justificar el origen de los estudiantes en los atrasos académicos que presentan. La interacción docente - estudiante se orienta a trabajar en el aula en base al objetivo de la clase y generando estrategias para que los estudiantes aprendan. Las expectativas se distribuyen entre la persona y el desempeño del estudiante equilibradamente, destacando logros. El apoyo directo a los estudiantes se realiza con ayuda de otros profesionales de la educación, por lo que el docente cuenta con más tiempo para atender a los estudiantes. La interacción docente - estudiante es alta, lo que disminuye el tiempo para que los estudiantes accedan a otras interacciones durante la clase. La interacción estudiante - estudiante, al igual que los demás colegios, está ausente de la clase y del diseño, siendo un aspecto que los colegios de esta muestra deben mejorar.

Por otra parte, la interacción estudiante - conocimiento se facilita puesto que los docentes manejan una diversidad de estrategias, lo que hace posible constatar que los estudiantes cumplen con la tarea. Sin embargo, y a pesar de esto, los estudiantes presentan baja participación en clases, por lo que el docente debe responder algunas

de las preguntas que realiza a la clase cuando no obtiene respuesta de los estudiantes. Otra dificultad que presentan los estudiantes de este colegio es que cuando deben responder, lo hacen denotando falta de precisión en sus respuestas o comentarios.

Los colegios A, B y C presentan interacciones docente - estudiante similares en algunos aspectos, especialmente las asociadas a las características del docente que favorecen la interacción cuando estas han sido valoradas en la categoría efectiva de la práctica pedagógica, las que inciden en la interacción docente - estudiante positivamente. Por lo que los indicadores de esta subdimensión son positivos, excepto la estimulación a participar en las actividades de la clase donde se encuentra con valoración negativa en el colegio A. La interacción estudiante - estudiante está ausente de todas las clases observadas y ausente del diseño de clase, por lo que habría que profundizar en este aspecto para conocer si se trata de un vacío en la formación pedagógica de los docentes o un error en la metodología o didáctica aplicada.

Finalmente, la interacción estudiante – conocimiento se presenta con mejor valoración en el colegio B, seguido del Colegio C y luego del Colegio A, que presenta mayores dificultades para proveer de técnicas y herramientas. Asimismo, la gestión institucional tiene algo que aportar en la mejora de este resultado, incorporando procesos de reflexión y elevando los estándares pedagógicos en la institución para la superación de los problemas asociados a la implementación del currículum en el aula. En esta investigación se esperaba encontrar prácticas pedagógicas efectivas en todos los establecimientos, estas prácticas serían efectivas para su colegio y permitirían a los estudiantes avanzar más allá de sus posibilidades, situación que no fue constatada. El contexto determina a aquellos docentes que presentan prácticas pedagógicas incipientes, denotando falencias en conocimientos pedagógicos y didácticos, en repertorios de estrategias y técnicas para abordar vacíos cognitivos que los estudiantes requieren mejorar. Esta reflexión surge al comparar el colegio C con el colegio A, ya que el primero logra mejores resultados observables en el aula, siendo que atienden una población vulnerable de similares características y en entornos sociales y físicos cercanos.

Junto a lo anterior, en estos contextos vulnerables, las prácticas mencionadas se encuentran estrechamente vinculadas a la gestión curricular del colegio para generar articulación entre las distintas áreas curriculares, distintos conocimientos y aprendizajes distribuidos en los ciclos y niveles, los que requieren un avance progresivo en complejidad y profundidad. Es en estos contextos en que se aprecia la necesidad de contar con una gestión curricular proactiva, que desarrolle reflexiones pedagógicas a través de comunidades de práctica profesional. Además, se requiere que las prácticas pedagógicas, en su conjunto, eleven sus estándares pedagógicos. Se advierte que los colegios carecen de espacios y tiempos para la reflexión y mejora de la práctica pedagógica, lo que se traduce en un riesgo para la sostenibilidad de la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes, esto se observa al constatar que los consejos de profesores están orientados a lo informativo y administrativo, más que a lo pedagógico.

Objetivo específico N°1.2. Comparar las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas observadas, para su manejo conceptual, análisis y aplicabilidad en el contexto educativo en que se desarrollan.

De los tres tipos de interacción analizados, la que presenta mayores coincidencias entre las prácticas pedagógicas efectivas es la interacción docente - estudiante, ya que en la mayoría de las prácticas observadas es valorada positivamente. Las diferencias entre los colegios, si bien no son altamente notorias se pueden distinguir, por ejemplo, en la manera en que los docentes del colegio A expresaron sus altas expectativas, las que involucran elementos emocionales y afectivos en mayor grado que el colegio B y C, focalizándose estos últimos en el aprendizaje y demostrando altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes. El aspecto afectivo existe en estas últimas prácticas, sin embargo, es moderado.

En las prácticas pedagógicas efectivas, los docentes han manifestado altas expectativas sobre el desempeño de los estudiantes. Además, la exigencia de estos docentes en el desarrollo y el producto de los trabajos es alto, por lo que indican siempre el estándar en que deben realizar lo solicitado. Otro aspecto importante es

que estos docentes proveen a los estudiantes de explicaciones más detalladas, con ejemplos y técnicas que facilitan el desarrollo de la tarea.

Estos docentes (los valorados en prácticas pedagógicas efectivas) indican sistemáticamente el cómo esperan que se desarrolle la tarea y en este proceso invierten tiempo para asegurar que los estudiantes comprendan. Finalmente, en estas aulas, se hace difícil identificar a los estudiantes que requieren apoyo, debido a que existe una alta participación en clases. Además, los estudiantes se atreven a equivocarse y hablar o hacer demostraciones frente a sus compañeros, aun cuando tengan dificultades para aprender, lo que indica que se trabaja como consecuencia en el autoconcepto de los estudiantes. Las siguientes figuras nos muestran lo descrito:



Figura 8.5: Característica de la interacción docente - estudiante en prácticas pedagógicas efectivas. Fuente: Elaboración propia.

En esta figura, el triángulo entre expectativas, exigencias y explicaciones es alta, generándose una práctica pedagógica efectiva que provee al estudiante de herramientas, le indica cómo es que debe realizar la tarea y la manifiesta las expectativas sobre el desempeño.

A continuación, la figura 8.6 conjuga los tres elementos de distinta forma, si bien están presentes las expectativas se orientan a la persona del estudiante, la exigencia es baja, no se considera un estándar de desempeño y las explicaciones o instrucciones para la realización de las tareas o trabajo es simple, poco detallada.



Figura 8.6. Característica de la interacción docente - estudiante en prácticas pedagógicas en desarrollo o incipientes. Fuente: Elaboración propia.

Si bien la mayoría de los indicadores de esta subdimensión (docente - estudiante) se encuentran valorados en la categoría positiva, existen diferencias cualitativas entre los colegios, que se hacen notar en el colegio A por la manera en que los docentes abordan las carencias de los estudiantes, lo que incide en la forma de interacción con ellos; mientras que en el colegio B la interacción docente - estudiante se focaliza en el diseño de la clase, sin perder de vista el objetivo; en el colegio C, encontramos similitudes con el colegio A en cuanto a las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes, sin embargo, en este colegio (C) los docentes estructuran su clase y las actividades en coherencia con el objetivo, su trato es pedagógico y cordial, al igual que el colegio B, aumentando la estimulación y manifestación de altas expectativas por sobre otros indicadores.

Lo que diferencia a los docentes del colegio A y del colegio C, contando ambos con un grupo estudiantil que comparte características socioculturales comunes, es la

valoración que alcanzan sus prácticas: mientras que en el colegio A son valoradas dos prácticas en categoría incipiente y una en desarrollo, en el colegio C son valoradas dos prácticas en categoría efectiva y una en desarrollo, por lo tanto, la diferencia no está en el grupo que atienden, sino en el nivel de sus prácticas pedagógicas. De acuerdo con lo anterior, es posible concluir que la interacción docente - estudiante es sensible a las condiciones de origen de los estudiantes y que afecta el proceso de enseñanza aprendizaje en mayor medida aquellos docentes que requieren fortalecer su docencia.

En estudios de Menti y Rosemberg (2016) los docentes que mencionan estas autoras utilizan entre sus estrategias el modelamiento constante que es descrito como acciones correctivas, aplicando un fuerte modelamiento que va disminuyendo a medida que se avanza en los niveles de formación.

En las prácticas pedagógicas categorizadas como efectivas, en esta investigación, se observa que la interacción entre docentes y estudiantes mantienen el foco en el conocimiento, mientras que la interacción docente - estudiante observada en prácticas pedagógicas en desarrollo o incipientes el foco se encuentra en el estudiante, en su persona y bienestar o aspectos emocionales o afectivos.

Una variable clave en la interacción es el docente, aun cuando esta interacción se analice en la subdimensión estudiante - estudiante o estudiante - conocimiento, ya que el docente media e interviene para la generación de puentes y la construcción conjunta del conocimiento en el aula, por tanto, su intervención es transversal en los procesos de interacción, aunque su presencia no se encuentre explícita. La intervención del docente no solo incide en la interacción en todas sus dimensiones, sino también en todo el diseño de la clase, en su estructura, en el enfoque y en el nivel de profundidad en que se plantea, tanto la enseñanza como el aprendizaje.

La interacción entre pares estuvo ausente en todas las clases observadas, lo que da cuenta del escaso conocimiento de los docentes en modelos de interacción en el aula, modelos participativos de construcción del conocimiento y de la manera en que las teorías de construcción social se implementan. En este resultado obtenido como

conclusión es posible señalar que el docente no ha considerado la interacción entre pares por varios posibles motivos, el primero puede ser que desconoce la importancia de la interacción como potenciador del aprendizaje y por esa razón no la incorpora en el diseño de la clase; considera la actividad, el qué van a trabajar, pero no el cómo van a socializar esa actividad y si esta será una actividad grupal o individual o de pares. El desconocimiento de la interacción como un elemento didáctico y su implementación genera su ausencia en el aula.

En esta subdimensión (estudiante - estudiante) no se dan oportunidades para que interactúen entre ellos. Una categoría básica indica que, de ocurrir interacción entre estudiantes, esta es espontánea, sin regulación ni intención pedagógica. La ausencia de este tipo de interacción nos indica que los estudiantes no constatan sus aprendizajes con otros, ni regulan lo que saben o piensan, porque no tienen la posibilidad de saber si lo que piensan es aceptado socialmente y no lo hacen, porque desconocen el valor que tiene compartir el conocimiento entre pares. Esto impide que construyan o reconstruyan conocimiento y sean capaces de empoderarse y posteriormente transferir estos conocimientos a otras disciplinas.

La implementación de actividades que generan interacción del estudiante con el conocimiento y las herramientas que les permitan apropiarse de este, son responsabilidad del docente y de la institución, en conjunto con la coordinación pedagógica. En esta línea, el colegio B y C presentaron mejor nivel de prácticas pedagógicas que el colegio A; en este colegio, el tipo de actividades de la clase, el nivel de profundidad y el tratamiento de los contenidos, evidencian graves errores didácticos y de metodología, además de carencias en el conocimiento pedagógico para impartir la enseñanza, destacándose más aún, debido a que se trata de un contexto vulnerable.

La interacción del docente hacia los estudiantes y la interacción de los estudiantes hacia el conocimiento involucran alto porcentaje del tiempo de la clase en prácticas pedagógicas en desarrollo o incipientes, sin embargo, no se aprecia que estas modifiquen positivamente el aprendizaje, mientras que en ninguna de las prácticas de

los colegios (A, B y C) se observa interacción estudiante - estudiante. La mayoría de los indicadores que pertenecen a esta subdimensión alcanzan categoría básica, lo que significa que las interacciones que se dan son espontáneas, sin regulación del docente. Lo anterior impide identificar qué tan productivas son estas interacciones, en términos de aprendizaje formal.

Las interacciones comprenden componentes afectivos y cognitivos; en prácticas pedagógicas efectivas observadas en esta investigación, la balanza se inclina hacia lo cognitivo por sobre lo afectivo, en las prácticas en desarrollo e incipientes observadas, esta inclinación gira, predominando el componente afectivo. Se espera que ambos se encuentren en equilibrio y para ello el docente tiene que hacer un trabajo consciente y sistemático en estos aspectos, de tal forma que al llevarlos a la práctica pueda reconocer cuándo está trabajando en un uno y cuándo en otro.

Otra situación que se advierte es que los docentes menos efectivos no consideran proveer paulatinamente las herramientas para que los estudiantes accedan al conocimiento, por lo que estos muestran dificultades, percibiéndose desprovistos cognitivamente. Sin embargo, es probable que carezcan de técnicas para la adquisición, comprensión, análisis, juicio crítico o comparación del conocimiento, lo que hace más compleja la participación voluntaria de los estudiantes en la clase. Los docentes que han sido valorados en la categoría de prácticas pedagógicas efectivas (B1, B2, C2 y C3) proveen a sus estudiantes de técnicas para responder, realizar actividades y generar conocimiento, y son reiterativos en ellas, asegurándose que todos los estudiantes las conozcan.

Esta investigación considera que todos los colegios pueden contar con prácticas pedagógicas efectivas y que estas serían efectivas para su realidad, valorando de esta forma el contexto; sin embargo, los resultados arrojan que las prácticas pedagógicas efectivas no se dan en todos los colegios, lo cual es un aspecto negativo, puesto que la institución piensa que cuenta con prácticas transformadoras, pero en realidad son prácticas que mantienen el estado de los estudiantes, sin provocar en ellos cambios y mejoras positivas en términos de aprendizaje. El hecho de que estos docentes puedan

llevar adelante su clase, sin inconvenientes, y que los estudiantes trabajen en sus tareas, genera una falsa idea de contar con aprendizaje significativo y transformador, ya que los niveles cognitivos en que están planteadas las clases son bajos, por lo que no implican mayor dificultad de realización y, por lo mismo, tampoco implican mayor cambio.

Pregunta asociada al objetivo N°1.

¿Cómo son las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas de los colegios pertenecientes a la muestra en estudio?

Las interacciones docente - estudiante en prácticas pedagógicas efectivas se encuentran favorecidas por el trato del docente y las características personales que este pone a disposición para crear un ambiente grato y propicio, se presentan como facilitadoras del aprendizaje y están presentes en la mayoría de las prácticas pedagógicas efectivas. El monitoreo al estudiante es más breve y las ayudas ajustadas que proveen en sus interacciones están orientadas a lo disciplinar y al conocimiento.

Esta interacción docente - estudiante involucra alto porcentaje del tiempo de la clase, inversión que el docente aprovecha para mostrar ejemplos, técnicas, herramientas, incluso plantillas para acercar al estudiante al conocimiento. Además, de manera reiterativa el docente pregunta, hasta que se convence que todos los estudiantes comprenden lo que dice.

La ausencia de interacción estudiante - estudiante en el diseño de la clase y, por lo tanto, en la clase nos revela que no es considerada como parte de la didáctica. De desarrollarse esta interacción en el aula se da de forma espontánea, sin regulación y por ello no es posible mejorarla ni monitorearla. La ausencia de interacción entre estudiantes se da, porque la mayoría de las actividades en el aula están diseñadas en modalidad individual y no se considera ninguna instancia en que los estudiantes puedan revisar o constatar sus aprendizajes con otros.

La interacción estudiante - conocimiento en prácticas pedagógicas efectivas se ve favorecida por la explicación de los docentes, los ejemplos que permiten guiar al

estudiante y el estándar en que deben presentar la tarea. Una de las diferencias notorias de estas prácticas es que los docentes de prácticas pedagógicas efectivas socializan el cómo se realiza la tarea y cómo esperan que se cumpla con ella (Martínez-Maldonado, Armengol y Muñoz, 2019).

Los estudiantes que reciben clases de docentes que presentan prácticas pedagógicas efectivas tienen mejores posibilidades de acceder al conocimiento, puesto que estos docentes se ocupan de proveer las herramientas necesarias para que desarrollen aprendizajes, además estos docentes son reiterativos y permanentemente están repitiendo los estándares, recordando los detalles y monitoreando los tiempos, lo que además genera eficacia en la tarea. Estos docentes mantienen presente el objetivo de la clase y lo que los estudiantes deben realizar.

Objetivo N°2. Analizar el ambiente pedagógico de los colegios.

El ambiente pedagógico de los colegios se presenta como el resultado de gestiones docentes e institucionales, que facilitan o bien obstaculizan el aprendizaje. El docente es el responsable directo de gestionar el ambiente; el qué y cómo lo gestione depende de su conocimiento acerca de la importancia que adquiere el ambiente en el aprendizaje de los estudiantes. En los tres colegios observados los docentes se manifestaron abiertos a generar ambientes gratos y positivos. En lo físico, la existencia de un espacio regulado en metros se diferencia por la cantidad de matrícula que aceptan los colegios. El espacio físico está regulado a 1.2 mt² por estudiante. Pareciera ser que, respecto del ambiente, los docentes tienen mayor claridad del clima como ambiente que otros factores del ambiente como el temporal y el funcional.

En el colegio A y C, la matrícula (36 a 39 estudiantes, aproximadamente) permite contar con un espacio para desplazarse en la sala de clases y movilizar el mobiliario de acuerdo con las actividades pedagógicas. En cambio, el colegio B cuenta con una matrícula de 40 y más estudiantes por sala, lo que hace que el espacio se perciba estrecho, impidiendo contar con alternativas para mover el mobiliario, solo queda un espacio para desplazarse en caso de emergencia. Por esta razón el colegio B obtiene

valoración negativa, dada la imposibilidad de contar con más alternativas para distribuir el espacio físico en favor de las actividades que se realicen.

El tipo de actividad que se desarrolla corresponde a un indicador funcional del ambiente, el cual nos indica que es valorado positivamente en todas las prácticas y en todos los colegios. Esto señala que las actividades son apropiadas para generar un buen ambiente de aula en función del aprendizaje de los estudiantes. En cuanto al ritmo de la clase, asociado a un indicador de tipo temporal, nos revela que el colegio A es el único que obtiene una valoración negativa. Esto se debe a que se dejan espacios sin actividad durante el desarrollo de la clase o bien, las actividades son mal ponderadas en tiempo, es decir, se proporciona mayor cantidad de tiempo para el desarrollo de trabajos y tareas, quedando espacios vacíos. Finalmente, el “indicador formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula” es valorado negativamente en todas las clases observadas. Esto se debe a que no hay agrupación de los estudiantes, puesto que no hay actividades grupales y en la sala que se observa agrupación de los estudiantes, las actividades son individuales.

Objetivo específico N°2.1. Caracterizar el ambiente pedagógico en que se desarrolla cada una de las interacciones producidas en prácticas pedagógicas efectivas observadas.

La interacción docente - estudiante en las prácticas pedagógicas efectivas se caracteriza por contar con un ambiente grato que se centra en la figura del docente. Aun alcanzando la categoría de efectivas, el docente adquiere protagonismo en estas clases, por lo que dispone de recursos personales para generar un ambiente grato, por ejemplo, sonríe, se conecta con la totalidad de la clase y sus explicaciones incluyen ejemplos, comparaciones, historias, distintos recursos didácticos. Utiliza a los estudiantes para demostrar frente a los demás lo que va explicando, provocando interés por aprender.

Lo funcional en este ambiente se presenta en las actividades que se desarrollan, las que se centran en procesos cognitivos, mayoritariamente conceptuales y de razonamiento, por lo que definen actividades en modalidad individual. En este

proceso el docente aparece como la figura con la cual los estudiantes regulan sus conocimientos, por lo que su persona es altamente demandada para responder a inquietudes o consultas. Los estudiantes en esta interacción, en dos de los tres colegios observados, evitan la participación y cuando lo hacen se perciben errores de precisión y bajo nivel de claridad en sus planteamientos.

En estas prácticas pedagógicas efectivas, el ambiente que se desarrolla en la interacción estudiante - conocimiento es de concentración, el docente está regulando durante el monitoreo que la tarea se realice de acuerdo a las normas establecidas que entrega, también recuerda los detalles en el desempeño con los criterios que deben cumplir y comenta aspectos importantes mencionados en las instrucciones. Esto genera que los estudiantes no tengan espacios libres para dedicar a otros intereses, por lo que están orientados a la tarea. Los estudiantes trabajan y esperan en silencio que el docente comience a revisar y retroalimentar la tarea.

Objetivo específico N°2.2. Identificar elementos presentes en el ambiente pedagógico de los colegios pertenecientes a la muestra que se observan como un patrón.

Uno de los patrones se asocia al ritmo de la clase que corresponde al indicador temporal de la subdimensión “ambiente en el aula”. El ritmo de la clase se presenta como un patrón, puesto que en las prácticas pedagógicas efectivas se observa continuidad de la clase a un ritmo que permite trabajar equilibradamente los tres momentos, mientras que, en clases menos efectivas, en desarrollo o incipientes el ritmo de la clase se interrumpe o es más lento, situación que genera desconcentración y quiebres en el proceso de aprendizaje, afectando el ambiente.

Este patrón está asociado a la secuencia de actividades, ya que, al existir secuencias de clases lógicas, ordenadas y desafiantes, el ritmo de la clase se hace continuo y el ambiente mejora por la motivación que despierta. En el caso de contar con secuencias poco comprendidas, el docente interviene, interrumpiendo el desarrollo de la tarea para ofrecer explicaciones generales, por lo que podemos inferir que el ritmo de la clase y la secuencia de actividades están relacionados.

Otro patrón en las prácticas pedagógicas efectivas observadas es el tiempo asignado a las secuencias didácticas. El docente establece tiempos acotados y precisos para el desarrollo de tareas y los estudiantes se ajustan a esos tiempos. Por una parte, se genera presión, y por otra, se estimula eficacia hacia la tarea. Aunque se observan momentos de tensión, el docente ha preparado a sus estudiantes para asumirlo como una situación normal. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) observa que el tiempo escolar es siempre insuficiente, que es lo que se percibe de los docentes efectivos en este estudio y es lo que se transmite a la clase: urgencia por aprender, para lograr abordar el currículum.

En lo relacional, en prácticas pedagógicas efectivas el docente orienta la clase de tal manera de establecer relaciones cordiales con sus estudiantes, sin embargo, estas se basan en el aprendizaje del estudiante, por lo que para establecer contacto con el docente se debe entrar en esta dinámica, siendo los estudiantes más participativos, quienes logran interactuar con el docente.

Un último patrón está asociado a la falta de preocupación por el ambiente físico como una variable que incide en el aprendizaje. Algunas salas de clase son oscuras, ruidosas y con escasa ventilación o espacio, denotando falta de preocupación y gestión para ofrecer un mejor ambiente. Al parecer, no lo ven como un problema.

Pregunta asociada al objetivo N°2.

3) ¿Qué aspectos del ambiente pedagógico de los colegios que pertenecen a la muestra aparecen como favorecedores del aprendizaje?

Del ambiente en el aula, la disposición del mobiliario, el tipo de actividad que se desarrolla y el ritmo de la clase, se comportan como facilitadores, mientras que las formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula se comporta como un obstaculizador. En este último, en ninguna de las clases observadas se presenta como un facilitador, pues, aunque los estudiantes se organizan en grupos, desarrollan actividades individuales. Este indicador se encuentra relacionado con la interacción estudiante - estudiante y en esa subdimensión también es valorado en la categoría básica en todos los colegios y prácticas, debido a que no existen oportunidades de interacción entre pares.

El ritmo de la clase se presenta como un facilitador debido a que le da continuidad a la clase y beneficia la concentración hacia el objetivo; asimismo el tipo de actividad que se desarrolla en el aula promueve ambientes positivos, puesto que interesa, motiva y genera participación en los estudiantes cuando está bien diseñada y se ha considerado el contexto.

La disposición del mobiliario puede ser un facilitador del aprendizaje y de la interacción en el aula, si está dispuesto intencionadamente para colaborar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se observa que no hay mayor consideración de este aspecto para ser utilizado en favor del aprendizaje.

En la subdimensión “ambiente en la escuela”, la accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio, así como la organización de los tiempos para el uso de los espacios y las normas para el uso de los espacios se convierten en un facilitador del aprendizaje, mientras que para el colegio A, solo el indicador supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios se presenta como facilitador y el resto como obstaculizadores. La gestión del colegio en el uso de los espacio y las normas generan como consecuencia que se conviertan en un facilitador o en un obstaculizador del aprendizaje.

La gestión de los docentes en el aula y de los demás funcionarios en el colegio debe estar pendiente de utilizar el ambiente para que este impacte positivamente a los estudiantes y su aprendizaje, los espacios, la habitabilidad y la manera en que se hace uso de ellos. Se observan espacios subutilizados o mal gestionados, por desconocimiento de su importancia en el proceso educativo.

8.3. Limitaciones de la investigación

En las limitaciones de la investigación encontramos dos líneas; la primera tiene que ver con las incidencias surgidas durante el proceso de campo y la segunda con las limitaciones que se han identificado en el estudio propiamente tal, de manera general.

En cuanto a las incidencias surgidas durante el proceso de trabajo de campo, si bien no fueron de envergadura como para realizar cambios o detenciones por un tiempo prolongado en las tareas programadas en los colegios, sí hubo algunas que generaron aplazamiento de ciertas acciones, entre estas encontramos las siguientes:

1. **Trabas administrativas:** Los colegios que dependen del municipio presentan algunas trabas administrativas, por ejemplo, los documentos pasan de una oficina a otra y por varias firmas, lo que implica tiempos prolongados de espera para la respuesta afirmativa del ingreso a los colegios. Una vez que se entrega autorización el proceso sigue su curso normal.

2. **Períodos de descanso extensos y actividades de fiestas patrias:** Los períodos de fiestas patrias abarcan un período prolongado en los colegios, ya que además de la semana completa de feriado legal, todo el mes de septiembre gira en torno a galas folclóricas, kermesse y otros eventos en que no es posible observar el aula, debido a las constantes interrupciones, salas casi vacías por los ensayos y otros compromisos de estudiantes y profesores.

Entre los meses de octubre y noviembre (2017) ocurre la mayoría de los aniversarios de colegios, donde también la recarga de actividades extra- curriculares completan las agendas de los docentes y directivos. En el mes de octubre (2017) también se da la

aplicación de pruebas externas (SIMCE), lo que tensa a los docentes que se encuentran volcados a la preparación de los estudiantes, atrasando el proceso de recogida de la información y, por ende, debiendo reprogramar visitas a los colegios. En los tiempos en que no fue posible ingresar al aula, se aprovechó para observar el ambiente del colegio en distintas unidades y dependencias.

3. Falta de organización en el calendario académico de los colegios: El calendario académico de los colegios se encuentra intervenido o interrumpido por las urgencias que se les presentan, por esa razón hubo cambios de fecha en las entrevistas grupales con los docentes, lo que generó extensión en los períodos de recogida de información. Las fechas de observación también sufrieron variación por la misma causa.

4. Complejidad del Estudio: Dada la complejidad del estudio, este requirió de una cantidad de visitas a cada colegio perteneciente a la muestra; cada visita se acordó con los informantes de manera previa, sin embargo, por las razones expuestas anteriormente (fiestas patrias, evaluaciones externas, entre otras) muchas veces se suspendía la observación o la entrevista.

De todas formas, el conjunto de incidencias destacadas nos permite ajustar el sentido de las informaciones obtenidas; si bien no alteraron los resultados del estudio de forma significativa, provocaron atrasos. Así y pese a estas incidencias se desarrolló el trabajo de campo de acuerdo con la planificación prevista.

Entre otras limitaciones encontramos las siguientes:

- Una primera limitación corresponde al método utilizado, ya que, si bien este nos permite conocer, comprender, describir y analizar, pudiendo de esta forma alcanzar los objetivos de la investigación, no nos permite generalizar los datos y resultados obtenidos.
- La mirada de la investigación se encuentra focalizada desde la pedagogía, con algunos aportes de la psicología del aprendizaje y la psicología de grupos; considerar que es una mirada pedagógica de las interacciones deja fuera un análisis

psicológico. Ideal sería contar en este tipo de investigación con un equipo multidisciplinario.

8.4. Propuestas de mejora

Trabajar con los colegios en este proceso de observación de clases y del ambiente del aula y la escuela, permite identificar situaciones que requieren mejoras. En este subapartado se señalan algunas propuestas de mejora generales para cada dimensión analizada y luego propuestas a cada colegio.

8.4.1. Propuestas generales según dimensiones

Los indicadores de la **dimensión práctica pedagógica** valorados en una categoría incipiente podrían ser mejorados si se preparara la clase con un diseño previo que abordara cada aspecto y que estos se orientaran a potenciar el aprendizaje y desarrollar habilidades, focalizándose en el aprendizaje del estudiante. Además, indicadores como la profundidad de las preguntas, el tipo de pensamiento implicado en la clase y la manera en que se trata el conocimiento, se presentan como la consecuencia de un buen o mal diseño de clase. El **diseño de la clase** se encuentra ausente en todas las prácticas pedagógicas, lo que significa que los docentes preparan la clase en base a aspectos administrativos y curriculares, abordando los contenidos mínimos y dejando de lado las habilidades que conllevan esos aprendizajes. Esto que parece simple conlleva un proceso reflexivo del docente, ya que incorpora habilidades para la selección de los mejores métodos, medios y recursos que generen en los estudiantes la motivación por aprender y conectarse con el conocimiento.

Lo anterior también requiere tomar en cuenta el contexto sociocultural al que pertenecen los estudiantes, sus características y la forma en que interactúan entre ellos y con el conocimiento. Para mejorar, se requiere que la institución considere un diseño que facilite la implementación del aprendizaje en el aula y sea posible llevar a los estudiantes a niveles cognitivos superiores, planteando desafíos, apoyándolos y promoviendo la participación en clases.

Para enseñar a los estudiantes a **generar preguntas profundas** y cuestionar el conocimiento que se aprende, el aula debe ser transformadora, por tanto, evidenciar actividades que transformen el conocimiento en el aula y las preguntas se presenten como una oportunidad de participación, interacción y profundización. En la mayoría de las clases este aspecto requiere mejorar, ya que a los estudiantes no se les enseña a elaborar preguntas ni cuestionar lo que se aprende, por lo que junto a la manera en que los estudiantes aprenden se requiere enriquecer el lenguaje progresivamente.

Un segundo aspecto se encuentra relacionado con la forma en que los docentes proporcionan **ayudas ajustadas** a las necesidades de los estudiantes, las que deben encontrarse dosificadas, así el estudiante puede pensar por sí mismo y avanzar. Los resultados nos entregan una visión de estas ayudas que dicen relación con un desequilibrio; mientras en algunas prácticas existen ayudas ajustadas que impiden la autonomía del estudiante, en otras, las ayudas son mínimas y exigen al estudiante que encuentre por sí mismo la respuesta o adquiera el aprendizaje sin apoyo de un mediador. Se requiere que los docentes conversen y acuerden estrategias para trabajar en las necesidades de cada grupo curso, focalizando esfuerzos en estas ayudas en términos de habilidades, partiendo de un diagnóstico que facilite la intervención.

La **dimensión de interacciones** está caracterizada por una alta dirección de la clase desde el docente al estudiante, por lo tanto, en términos de interacción no tiene la misma intensidad desde docente al estudiante que viceversa. Lo anterior nos lleva a relevar prácticas que impiden la participación de los estudiantes y, si lo hacen, su participación es mínima; esto se agudiza por las dificultades de los estudiantes para expresar sus planteamientos e ideas y para comunicarse efectivamente.

En este aspecto conviene trabajar en dos líneas: en primer lugar, trabajar con los docentes la interacción como un elemento didáctico que potencia el aprendizaje de los estudiantes conociendo distintas modalidades de interacción en el aula, por lo que debe ser considerado en el diseño de la clase y monitoreado de la misma forma en que se monitorea la adquisición de conocimiento. Es decir, la clase debe considerar la

interacción de los estudiantes con el docente y la participación en la clase aumentar de acuerdo con estas nuevas condiciones, igualmente deben ser estimuladas y monitoreadas otras interacciones durante la clase (interacción entre estudiantes y entre el estudiante y el conocimiento). En este trabajo con los docentes, el aprendizaje entre pares en comunidades de aprendizaje profesional sustentaría la estrategia, su implementación y evaluación.

En segundo lugar, se necesita trabajar en las habilidades comunicacionales de los estudiantes, lo que les permitiría interactuar con otros y con el conocimiento. En este trabajo de intervención las estrategias deben ser progresivas e implementarse desde niveles iniciales. La propuesta de mejora en esta línea se asocia a una gestión de aula que se oriente al desarrollo de las habilidades, que se observan disminuidas y que afectan negativa y notoriamente el desarrollo cognitivo y personal de los estudiantes.

La dimensión del **ambiente en el aula y la escuela** presenta aspectos que pueden potenciar de mejor forma el aprendizaje y la convivencia. Esto implica gestionar recursos para mejorar la habitabilidad y funcionalidad de los espacios físicos. En otro aspecto, es necesario revisar los horarios de asistentes de la educación y reorganizarlos para proporcionar cuidado y atención a los estudiantes en distintos espacios y momentos de la jornada escolar. Las actividades institucionales que se realizan al inicio de la jornada necesitan ser reubicadas en distintos momentos de la semana, para no interferir y acortar de manera sistemática las mismas asignaturas que se realizan en ese momento de la jornada escolar.

8.4.2. Propuestas específicas para los colegios

- **Propuestas Colegio A.**

Este colegio presenta debilidades en términos pedagógicos en comparación con los colegios B y C. La práctica pedagógica observada en el establecimiento muestra un patrón rígido, caracterizado por clases dirigidas y protagonizadas mayoritariamente desde el docente, por lo tanto, la didáctica aplicada no considera las ideas y respuestas de los alumnos. Esta acción se dificulta por el silencio en el aula y las evidencias que fue posible obtener, advirtiendo bajo dominio de herramientas y recursos lingüísticos de los estudiantes. En consecuencia, se hace necesario fortalecer habilidades didácticas en los docentes y de conocimiento pedagógico que les permitan trabajar con las ideas de los estudiantes y promover la participación en el proceso de aprendizaje.

Las clases se encuentran planteadas en niveles cognitivos bajos, por lo que una de las propuestas consiste en mejorar el planteamiento de la clase relacionado con la **profundidad**, de esta manera, y como consecuencia, las preguntas realizadas por el docente deberán estar planteadas en niveles cognitivos superiores. Lo anterior se suma a que las actividades están planteadas en los mismos niveles, generando como consecuencia que los estudiantes no logren avanzar en su desarrollo cognitivo y se convierta en un círculo cerrado.

La primera propuesta a este establecimiento para superar esta condición se basa en la necesidad de llevar adelante un proceso reflexivo e indagatorio de la propia práctica pedagógica y de manera comparada trabajar en **comunidad de profesores**, con el fin de replantear la didáctica, profundidad y complejidad en que se desarrollan las clases y se conectan y articulan distintas disciplinas y niveles. Trabajar preguntas profundas y planteamientos de las clases en términos de habilidades cognitivas, mejoraría tanto el nivel de profundidad como la progresión curricular de los estudiantes. En este sentido, considerar en el diseño de la clase la elaboración de diferentes tipos de preguntas, secuenciadas, con grados de profundidad y complejidad adecuadas a los estudiantes.

A esto se suma un trabajo para apoyar el desarrollo lingüístico de los estudiantes y de autoconcepto académico que favorezca con ello la seguridad personal de los estudiantes para participar y responder a la clase. Los estudiantes de este colegio necesitan ser apoyados a través de **acompañamiento y modelamiento**.

En cuanto a la **interacción con el conocimiento**, se necesita generar traspaso de técnicas y de herramientas para el aprendizaje y hacerlas explícitas y reiterativas a los estudiantes. En esta interacción con el conocimiento se necesita monitorear el avance de las tareas y el desempeño, de manera que se desarrolle un trabajo eficiente en el aula. Durante este proceso de interacción, enseñar a los estudiantes a preguntar y solicitarles que elaboren preguntas en torno a lo que están aprendiendo, ayuda a que se conecten con el objeto de conocimiento, por lo que la contextualización que realice el docente debe ser permanente. Conviene revisar la forma en que los docentes interactúan con el conocimiento y el dominio de la disciplina y especialidad de cada uno.

En este proceso se sugiere explicitar el sentido o significado que tienen las estrategias que utiliza el docente con los estudiantes. Si bien los estudiantes entienden lo que se les solicita, no saben el por qué es importante. De la misma forma durante el desarrollo de trabajos y tareas falta integrar contenidos y mostrar ejemplos variados que orienten al estudiante, además de trabajar el estándar de calidad en relación con el aprendizaje a alcanzar. Para facilitar la conexión de aprendizajes previos y nuevos es recomendable utilizar marcadores discursivos, como también agregar rutinas en la que se integre a los estudiantes en las tareas propias del aula. Por ejemplo, repartir guías de aprendizaje, dar instrucciones específicas en relación con lo que deben hacer con las guías (guardarlas, pegarlas, etc.). Con lo anterior se trabaja el compromiso con la actividad escolar, apuntando además a un refuerzo social (Arancibia y Álvarez, 1994).

En el ambiente de la clase, mantener el ritmo en que suceden las actividades ayudaría a los estudiantes a concentrarse mejor y encontrar continuidad en el trabajo. En este colegio requieren que la clase sea continua y, si existen pausas saludables, que todos

los estudiantes lo experimenten al mismo tiempo. Además, se sugiere socializar durante la clase las normas de comportamiento, especialmente cuando se debe dar respuesta a las preguntas del docente, respetando turnos.

- **Propuestas Colegio B**

Este colegio presenta una práctica pedagógica con mayor impacto en la participación de los estudiantes y compromiso en sus procesos de aprendizaje, lo que es evidenciable durante las clases. Sin embargo, es necesario apuntar a algunos aspectos que permitan mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el proceso de diseño de la clase se sugiere considerar lo que sabe el estudiante y diseñar la clase en base a este conocimiento previo, por lo que sería adecuado trabajar en el inicio de la clase cuadros comparativos que permitan aplicar lo que los estudiantes saben y manejan, de modo de generar un trabajo más constructivista en el aula, evidenciando lo que efectivamente ya conocen.

Se hace necesario aplicar estrategias para la elaboración de preguntas en torno a las temáticas que se abordan, además de incorporar organizadores para identificar similitudes o diferencias entre objetos de conocimiento, partes, síntesis, etc. Incorporar las preguntas metacognitivas en el desarrollo y cierre de la clase, ya que las preguntas que se plantean a la clase durante el momento de cierre son cognitivas. Agregar palabras clave a la clase y de igual forma se sugiere integrar actividades de trabajo colaborativo.

En este colegio se requiere generar interacción entre los estudiantes, aumentando paulatinamente su autonomía, lo que implica trabajar modelamiento en algunos aprendizajes y con algunos grupos de estudiantes en el aula que así lo requieran. En este colegio se advierte un buen manejo conceptual de la disciplina y sólo se debería ajustar algunas técnicas para visualizar mejoras efectivas a corto plazo. En términos de ambiente en la escuela, gestionar los horarios de los asistentes de la educación para evitar que los estudiantes en ciertos momentos de la jornada -recreos, horarios de colación y otros- se encuentren observados y cuidados.

- **Propuestas Colegio C**

En este colegio, al igual que el colegio B, la práctica pedagógica requiere ajustes, los que mejorarían rápidamente si se consideraran estos en el diseño de aula. En este es preciso incorporar la interacción entre los estudiantes y entre los estudiantes y el conocimiento. Asimismo, la participación y protagonismo del docente debe estar regulada en el diseño de clase, en cuanto a los momentos y el tiempo de intervención que le corresponde al docente durante la clase.

En el diseño de la clase se hace necesario pensar las preguntas que se harán en el inicio, desarrollo y cierre de la clase. Si bien es cierto se observan preguntas metacognitivas y preguntas de anticipación e hipótesis, podría mejorar si estas preguntas colaboran en el momento en que se encuentran planteadas: preguntas de activación y conexión en el inicio de la clase, transformación en el momento de desarrollo y preguntas de tipo conclusivas para el cierre de la clase. Continuando con el trabajo que es necesario en torno a las preguntas, es necesario trabajar con los estudiantes en la elaboración de preguntas profundas, ya que las preguntas que realizan los estudiantes son de bajo nivel cognitivo, por lo que no tributan a su desarrollo, perdiendo el poder que tienen en el aula.

En cuanto a las actividades de clases y la cantidad a implementar, se requiere que en estas prácticas disminuyan algunas para alcanzar a cerrar la clase. Este es un aspecto por mejorar, debido a que el tiempo que se considera para el desarrollo de la clase es mayor, lo que deja disminuido el tiempo de cierre. Por otra parte, para acercar a los estudiantes al conocimiento y facilitar este trabajo, es necesario colocar a su alcance algunas técnicas, modelos y plantillas, por lo que utilizar distintos organizadores gráficos, enseñando a los estudiantes para lo que sirve cada uno de ellos, permitiría mayor autonomía en el aprendizaje. Esto se puede complementar también con otras técnicas favorables a la autonomía y al acercamiento del estudiante al conocimiento.

Los aspectos relacionados con el ambiente en el aula, por ejemplo, en el aspecto físico, sugieren que la distribución del mobiliario en el aula refleje el tipo de actividad y la dinámica de trabajo que se desarrolla, ya que se ordena el mobiliario de manera grupal

y se trabaja en actividades individuales. Según Gazmuri et al. (2015), algunos aspectos de la sala de clases tienen una fuerte influencia en el rendimiento de los alumnos, en el mismo nivel que el manejo del grupo curso que ejerce el docente. Para estos autores el ambiente de clase en su conjunto es un buen predictor de los resultados de los estudiantes.

Continuando con aspectos relacionados con el ambiente en el aula, se sugiere optimizar la ubicación de los estudiantes en el aula, potenciando a los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje o de interacción social, ya que en este colegio se observa una cantidad importante de estudiantes con necesidades educativas especiales.

8.5. Prospectiva para futuras investigaciones

- Una vez que se analiza el ambiente, tanto en el aula como en la escuela, percibimos la importancia que adquiere la seguridad y la tranquilidad para estudiar y convivir en ambientes sanos. Sería interesante conocer desde los estudiantes la importancia que asignan ellos a la seguridad en el aula y la escuela, desde qué perspectivas, psicológica, sociológica, emocional, entre otras, así como también la manera en que trabajar en un aula segura permite el desarrollo de distintos tipos de pensamiento. (Holley y Steiner, 2005; Gayle, Cortez y Preiss, 2013).
- Potencial epistémico de procesos reflexivos docentes. La formación tradicional de docentes en que han sido formados la mayoría de los docentes del país no ha considerado el elemento reflexivo como una herramienta de mejora de la práctica pedagógica y una herramienta para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la reflexión tendría un importante enfoque epistémico para las escuelas de manera de disminuir las brechas existentes entre la teoría y la práctica.
- Una de las interacciones que no fueron consideradas en esta investigación corresponde a la interacción entre el docente y el conocimiento, ya que se

consideró la interacción entre el estudiante y el conocimiento. En este sentido convendría preguntarse ¿cómo interactúa el docente con el conocimiento?, ¿en qué nivel de profundidad interactúa el docente con el conocimiento?, ¿qué herramientas utiliza para interactuar con el conocimiento?, ¿cómo traduce lo que aprende en enseñanza? Esta información podría darnos luces para comprender el planteamiento de las clases y los niveles de profundidad en que los docentes tratan el conocimiento en el aula.

- Los procesos de evaluación de desempeño en Chile han sido sistemáticos y progresivos, abarcando a la mayor parte de los docentes del sistema municipalizado, habría que investigar en qué medida este proceso ha mejorado la docencia y en concreto la didáctica de los docentes que se han ubicado en los niveles de competente y destacado, aquellos que en alguna evaluación fueron categorizados en los niveles básico e insatisfactorio y han mejorado su categoría y reconocer también si los procesos de reflexión docente que exige esta evaluación ha perdurado en sus prácticas y en qué medida se lleva a cabo sistemáticamente.
- De acuerdo con los autores tratados en el marco teórico en relación con los procesos de reflexión pedagógica, cabría averiguar de qué forma los procesos de reflexión pedagógica colectiva traen como consecuencia cambios a nivel institucional, pero además ¿cómo impacta la reflexión pedagógica en la propia práctica y en las decisiones del docente durante el proceso de aprendizaje?
- Sería interesante conocer cómo las comunidades de práctica en colegios con prácticas pedagógicas en categoría incipiente implementan mejoras en el aula. Un registro y análisis de las fases que atraviesan estas instituciones para lograr mejoras.

BLOQUE E
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

9. BIBLIOGRAFÍA

- Addley, A. (2014). *Implementing Professional Learning Communities in a High-Performing School District to Address Stagnating Student Performance*. Doctoral Dissertations. Paper 591. University of Connecticut. Disponible en <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/591>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014a). *El liderazgo del equipo directivo en enseñanza básica y su relación con indicadores de desarrollo personal y social de su establecimiento*. Ministerio de Educación, Chile. https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Liderazgo_directivo_y_relacion_indicadores_desarrollo_personal_social.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014b). *Minuta informe metodología de clasificación en categorías de desempeño*. Minuta Agencia. Ministerio de Educación, Chile. Disponible en https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/minuta_metodologia_clasificacion_categorias_desempeno.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2014c). *Buenas prácticas. Sistemas de trabajo destacables según los informes de visitas*. Ministerio de Educación, Chile. https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2016/02/Estudio_Buenas_practicas_visitas_aprendizaje_2014.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016a). *Categoría de Desempeño de los establecimientos chilenos*. Disponible en <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/agencia-calidad-entrego-categoria-desempeno-todos-los-establecimientos-chile/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2016b). *Se puede. Diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral hoy*. Ministerio de Educación, Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Libro_Se_Puede.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017a). *Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico*. Ministerio de Educación, Chile. http://archivos.agenciaeducacion.cl/SePuede_2_final_.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017b). *Interacciones pedagógicas participativas: el aporte de la retroalimentación efectiva y el diálogo igualitario en el aula*. Ministerio de Educación, Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula*. Ministerio de Educación, Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *Informe Técnico. Categorías de Desempeño*. Disponible en http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Tecnico_CD.pdf

- Aguirre, A. (1997). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. México, Alfa Omega.
- Ahumada, L., González, A., Pino-Yancovic, M. y Maureira, O. (2017). Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N°7. *Líderes Educativos*, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Ahumada, L., Sisto, V., López, V. y Valenzuela, J. (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comuna rural de Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XVII (2), 262–273.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (1994). *Creating conditions for school improvement. A handbook for staff development activities*. Londres: Fulton.
- Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2013). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid, España. Editorial Narcea.
- Ander-Egg, E. (1993). *Técnicas de Investigación Social*. 23 edición. Buenos Aires, Argentina: Editorial Magisterio de la Plata.
- Anguera, M. (1999). *Observación en la Escuela: Aplicaciones*. Ediciones de la Universidad de Barcelona, España.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Colección: Investigación Cualitativa. España: Editorial Morata.
- Anijovich R y Capelletti G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Revista de Educación*, núm. 28, junio 2018, 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Arancibia, V y Maltes, S. (1989). Un modelo explicativo del rendimiento escolar. *Revista de Tecnología Educativa*. Vol. 2, 113-129.
- Arancibia, V. (1992). *Efectividad Escolar un análisis comparado*. Documento de Trabajo N°174. Centro de Estudios Públicos, (CEP). Santiago de Chile. Disponible en http://www.cepchile.cl/dms/archivo_1819_1298/rev47_%EE%80%80arancibia%E%80%81.pdf
- Arancibia, V. y Álvarez, M. I. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Psyke*, 3(2), 131-143.

- Arón, A., Milicic, N., Sánchez, M. y Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar*. Santiago, Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Aylwin, M. (2005). *Buenas Prácticas para una Pedagogía Efectiva*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
- Armengol, C., Navarro, M. y Carnicero, P. (2015). *La creación de comunidades de práctica profesional*. En J. Gairín (Coord.) *Comunidades de Práctica Profesional. Creación, desarrollo y evaluación*. (pp.33-50), Madrid: Wolters Kluwer.
- Bader, M y González, M. Edit. (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*. Agencia de la Calidad de Educación, Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.
- Becerra, S. (2007). *Clima Educativo: Instrumento* (Proyecto DGIUCT N°23005-5-02) Dirección General de Investigación, Universidad Católica de Temuco.
- Becerra, S., Sánchez, V. y Tapia, C. (2007). *El Clima Educativo: Una Deuda en la Salud Mental del Docente Chileno* (Proyecto DGIUCT W 23005-5-02). Temuco: Dirección General de Investigación de la Universidad Católica de Temuco.
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. y Raczynski, D. (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿Quién dice que no se puede?* Santiago, Chile: Unicef.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* 2ª edición. Santiago: Lom Ediciones. Universidad de Chile. UNICEF.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la Investigación Educativa*. 5ª edición. Editorial La Muralla, Madrid, España.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y Método*. Barcelona, Editorial Hora.
- Bolívar, A. y Murillo, F. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores al. / *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. Ediciones de la Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- Budge, L.M. (Coord.) (2011). *Un siete para siete. Grandes resultados educando en condición de pobreza*. Santiago de Chile: RIL Editores.
- Bromley, Y. (2017). *Acompañamiento pedagógico y reflexión crítica docente en la institución educativa del nivel primario*. Tesis para optar al grado de Magíster en

- la Universidad César Vallejos de Perú. Lima Perú. Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/5849?show=full>
- Bustos, M. (2016). Colegios municipales de Arica y Puchuncaví son los que más subieron su puntaje promedio PSU. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/noticia/colegios-municipales-arica-puchuncavi-los-mas-subieron-puntaje-promedio-psu/>
- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos*, N°29, 7-26. Valdivia, Chile.
- Camacaro de Suárez, Z (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus, Revista de Educación*, Año 14, Número 26, 189-206. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela.
- Camburn, E., Rowan, B. y Taylor, J. E. (2003). Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 25(4), 347-373.
- Caro Valverde, M. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *Revista de Educación a Distancia*, (56) art. 8, 149-179. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/321601>
- Castro, A., Mardones, E., Ortiz, A. y Quiroga, F. (2013). Interacciones Alumnos-Profesor en Contextos de Vulnerabilidad Respecto de la Ocurrencia de Episodios de Violencia Simbólica en Clases de Matemáticas. *Formación universitaria*, 6(1), 29-40.
- Castro, M. y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-32.
- Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, CEDLE. (2016). *Resultados encuesta “La voz de los directores”*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales. Recuperado de <http://cedle.cl/publicaciones/i-jornada-de-investigacion/>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP]. (2017). *Modelo de formación para el desarrollo profesional docente y directivo*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Cheng, Y. (1994). Classroom Environment and Student Affective Performance: An Effective Profile. *The Journal of Experimental Education*, 62(3), 221-239. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.biblio.uta.cl:2048/stable/20152415>
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2013). *Resultados Encuesta CASEN 2013*. Recuperado de

http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Educacion.pdf

- Chile. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2015). *Resultados Encuesta CASEN 2015*. Recuperado de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Presentacion_con_resultados_regionales_Ampliando_la_mirada_sobre_la_pobreza_y_la_desigualdad.pdf
- Chile. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2015). *Ampliando la Mirada sobre la Pobreza y la Desigualdad Metodologías, diagnóstico y desafíos para Chile y sus territorios* (2006-2015). Disponible en http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/AMPLIANDO_LA_MIRADA_SOBRE_LA_POBREZA_Y_LA_DESIGUALDAD.pdf
- Claro, J. (2013). Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. *Revista Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 347-359.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Revista Infancia y aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- Coll, C. (2010). *El constructivismo en el aula*. España: Editorial Graò.
- Constenla, J. y Martínez-Maldonado, P. (2005). Actitudes de los profesores de la educación municipalizada hacia la evaluación docente. *Revista Investigaciones en Educación*, 5(2), pp. 137-157.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32 (1), 343-373.
- Cornejo, J. y Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago de Chile: Ediciones LOM.
- Creemers B., Stoll L., Reezigt G. and the ESI Team. (2007). *Effective School Improvement — Ingredients for Success: The Results of an-International Comparative Study of Best Practice Case Studies*. In: Townsend T. (eds) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement*. Springer International Handbooks of Education, Vol. 17, 825-838. Springer, Dordrecht.
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research. Meaning and perspective in the Research Process*. Londres: Sage. Introductory Chapter.
- Cuevas, M. (2002). Eficacia, calidad y educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 191, 283-314.

- Cuttance, P. (1989). "Evaluating the Effectiveness of Schools". En Reynolds, D. y Cuttance, P. (eds.). *New Directions in School Effectiveness and School Improvement*. Londres: Cassell.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resiliente, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Editorial Narcea, España.
- Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE). (2016). *Resultados PSU-colegios*. Universidad de Chile. Obtenido de <https://colegios.demre.cl/estadistica-resultadosPsu>
- De Longhi, A. (2000). El discurso del profesor y del alumno: Análisis didáctico en clases de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 18 (2), 201-216.
- Denegri, M. (2005). Proyectos de aula interdisciplinarios y reprofesionalización de profesores: un modelo de capacitación. *Estudios Pedagógicos*. 31(1), 33-50.
- Dewey, J. (1998). *¿Cómo pensamos? Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken (Alemania): Publicia.
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea. ISBN 9-788427-719996.
- Domingo, J. (2001). *La acción docente en el centro y en el aula*. Editorial Síntesis, Madrid.
- Eirín, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de educación física. *Revista Estudios Pedagógicos XLIV*, N°1, 259-278.
- Elboj, C. y Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la Educación*. 5ª edición. Editorial Graò. Barcelona, España.
- Elías, E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educares*, Vol. 19(2). 285-301.
- Ellet, C.D., Loup, K.S y Chauvin, S.W. (1990). *The System for teaching and Learning Assessment and Review (STAR)*. Louisiana State University, College of Education.
- Elliott, J. (2000a). *La Investigación –acción en educación*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Elliott, J. (2000 b.). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España: Editorial Morata.

- Elmore, R. y City, E. (2007). The Road to School Improvement: It's hard, it's bumpy, and it takes as long as it takes. *Harvard Education Letter*, 23 (3).
- Estebaranz, A. (2001). *La enseñanza como tarea del profesor*. En Marcelo, C. (Ed.). *La función docente*. (pp. 103-139). Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Eyzaguirre, B. (2004). Claves para la educación en pobreza. *Estudios Públicos* (93). Pp. 249-277. Centro de Estudios Públicos Santiago de Chile. [Consultado el 08 de mayo de 2016]. Disponible en http://www.cepchile.cl/dms/archivo_3249_1599/r93eyzaguirre_claves_para.pdf
- Fabregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Madrid: Editorial UOC.
- Fenstermacher, G. D. y Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality Teaching. *Teacher College Record*, 107, 186-213. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00462.x>
- Figuroa, H., Muñoz, K., Lozano, E. y Zabala, D. (2017). Análisis Crítico del Conductismo y Constructivismo, como Teorías de Aprendizaje en Educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), 01-12.
- Flanders, N. (1977). *Análisis de la Interacción didáctica*. Editorial Anaya. Salamanca, España.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación cualitativa*. Ediciones Morata, segundo edición, España.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Colección investigación educativa. Editorial Morata, España.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: Una Introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile.
- Foner, A. y Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de investigación psicopedagógica*. Barcelona, EUB.
- Fraser, B. (1987). Classroom environment. *European Journal of Psychology of education*, Vol. 2, No. 3. Pp. 297-298.
- Fraser B., Anderson G. y Walberg H. (1982). *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. 3rd ed. Perth, Australia: Western Australian. Institute of Technology.
- Freire, P. y Faundez, A. (2013). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una Educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Argentina: Siglo XXI. 224 pp. ISBN: 978-987-629-327-3.

- Gayle, B., Cortez, D. y Preiss, R. (2013). Safe spaces, difficult dialogues, and critical thinking. *International journal for the scholarship of teaching and learning*: Vol. 7: N° 2, Article 5. Available at: <https://doi.org/10.20429/ijsotl.2013.070205>.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. CISSPRAXIS. Madrid, España.
- Gairín, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional. Creación, Desarrollo y evaluación*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Garay, S., Queupil, J, Maureira, O., Garay, C. y Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 171-188.
- García Carreño, I. (2008). *Liderazgo distribuido: una teoría emergente aplicada al liderazgo educativo. Organizaciones educativas al servicio de la sociedad / Proyecto coordinado por Joaquín Gairín Sallán, Serafín Antúnez Marcos, Vol. 2, 2008 (CD-ROM), ISBN 978-84-7197-905-6.*
- García Carreño, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Revista Omnia*, 16 (3), 19-36. Universidad de Zulia. Venezuela.
- Gazmuri, C., Manzi, J. y Paredes, R. (2015). Classroom discipline, classroom environment and student performance in Chile. *CEPAL Review*, (115), 115-128. Retrieved from https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37833/1/REV115ManziParedes_es.pdf
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Novena Edición, Morata, Madrid.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós, Barcelona, España.
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E. y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos*, XLII (3), 149-169.
- Goetz, J. y Hansen, J. (1974). The cultural Analysis of schooling. *Anthropology and Education Quarterly*, 5(4), 1-8.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.

- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Gómez, V. (2008). La práctica reflexiva como estrategia de autoevaluación de las prácticas de enseñanza en los profesores en servicio. *Revista Pensamiento Educativo*, 43, 271-283. Disponible en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel>
- González, C. y Bellei, C. (2013). Sostenibilidad del mejoramiento escolar impulsado por programas de asistencia técnica educativa. *Perspectiva educacional*, 52(1), 31-67.
- González, Á., Pino-Yancovic, M. y Ahumada-Figueroa, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: Oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Universidad Católica de Valparaíso.
- Guba, G. y Lincoln, Y. (2000). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa en la investigación social*. En Denman, C. y Haro, J (2000). *Por los rincones: Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. Colegio de Sonora, México.
- Guerra, T., Arcos, N., Riquelme, G., Ramírez, P. y Guzmán, J. (2012). *Ley SEP: Ranking de las 20 municipalidades más cuestionadas por Contraloría*. Recuperado de <http://ciperchile.cl/2012/05/28/ley-sep-ranking-de-la-20-municipalidades-mas-cuestionadas-por-contraloria/>
- Guevara, Y., Mares, G., Rueda, E., Rivas, O., Sánchez, B. y Rocha, H. (2004). Niveles de interacción que se propician en alumnos de educación primaria durante la enseñanza de la materia español. *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, junio, año/vol.31, número 001, 23-45. México.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1995). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Segunda edición. Editorial Paidós, Barcelona.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital Profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Editorial Morata, Madrid, España.
- Hernández Sampieri, R., (2014). *Metodología de la Investigación*. (6a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (5a. ed. --). México D.F.: McGraw-Hill.
- Holley, L., y Steiner, S. (2005). Safe space: student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.biblio.uta.cl:2048/stable/23044032>

- Iglesias, L. (2008). Observación y Evaluación del Ambiente de Aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°47, pp. 49-70.
- Imbernón, F. (2001). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. En Marcelo, C. (Ed.), *La función docente*. (pp. 103-139). Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Joglar, C., Rojas, S., Manrique, F. y Navarro, M. (2017). Preguntar en el aula desde las creencias del profesorado de ciencias. *X Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias*. Sevilla, España.
- Kawulich, B. (2006). La observación participante como método de recolección de datos [82 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 6(2), Art. 43, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502430>
- Lastre, K., López, L. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-11.
- Latorre, A. (2015). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graò.
- Lee, I. y Mak, P. (2018). *Classroom Atmosphere*. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (eds J. I. Liontas, T. International Association and M. Delli Carpini). doi:10.1002/9781118784235.eelt0217.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report 800. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- Lemov, D. (2014). *Teach like a champion*. Editorial Limusa, México.
- León, J. (2004). *Adquisición de conocimiento y comprensión. Origen, evolución y método*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- McDonald, C., Morrison, F. y Katch, L. (2004). Beyond the Reading Wars: Exploring the Effect of Child–Instruction Interactions on Growth in Early Reading. *SCIENTIFIC STUDIES OF READING*, 8(4), 305–336., Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Florida, USA.
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Editorial Pearson Addison Wesley. Madrid, España.
- Manguí, D. (2017). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Ediciones de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (Eds.) (2016). *La evaluación docente en Chile*. Santiago, Chile: MIDE UC.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2011). *Desarrollo profesional docente*. Narcea ediciones. Madrid, España.
- Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de interacciones maestra – alumnos durante la enseñanza de las ciencias naturales en primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7, 603–625.
- Martínez-Garrido, C., y Murillo, F. J. (2016). Investigación iberoamericana sobre enseñanza eficaz. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(69), 471-499.
- Martínez, M., Godoy, F., Treviño, E., Varas, L. y Fajardo, G. (2018). ¿Qué nos revelan los instrumentos de observación de aula sobre clases de matemáticas en escuelas con trayectoria de mejoramiento? *Revista Educ Psique Sao Paulo*, v. 44, e165144, 2018. Epub August 21, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201702165144>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol, C. y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE, Revista de experiencias en educación*, UCSC, Chile. Vol. 18 N° 36, abril, 2019, 55 – 74.
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos con jornada escolar completa en Chile. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 3-20.
- Martinic, S. (2011). Uso del tiempo e interacciones profesor alumno en la sala de clases. En Manzi, J. González, R. y Sun Y. (Eds.) *La evaluación docente en Chile* (pp. 204-208) Santiago: Mide UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Martinic, S., Vergara, C. y Huepe, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posições*, 24(1), 123-135. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Revista Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, núm. 147, 28-49.
- Maturano, C., Mazzitelli, C. y Macías, A. (2009). Detección de dificultades básicas de estudiantes de escuela secundaria en la comprensión de un texto de Física. *Lat. Am. J. Phys. Educ.* Vol. 4, No. 1, 160-167.
- Mazzitelli, C., Maturano, C. y Macías, A. (2009). Análisis de las preguntas que formulan los alumnos a partir de la lectura de un texto de Ciencias. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. Vol.8 N°1, 45-57.
- Mead, G. (1973). *Mind, self and society*. University of Chicago Press.
- Menti, A. y Rosemberg, C. (2014). ¿Cómo se llama? ¿Qué significa? Análisis de las Interacciones Docente-Alumno en el Tratamiento de Palabras Desconocidas. *PSYKHE*, Vol. 23(1), 1-13.

- Menti, A. y Rosemberg, C. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Revista Lenguaje*, 44 (2), 261-287.
- Merton, R., Fiske, M. y Kendall, P. (1998). Propósitos y criterios de la entrevista focalizada. *Empiria, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*. N°1, 215-227.
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M. y Godoy, C. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *Psykhé*, 17(2), pp. 79-90.
- Miller, S. (1952). The participant observer and over rapport. *American Sociological Review*. Vol. 17, No. 1, 97-99.
- Ministerio de Educación y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Autores.
- Ministerio de Educación y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago de Chile: Autores. Disponible en: http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley General de Educación de Chile (LGE)*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Disponible en <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>
- Mineduc. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Mineduc. (2018). Estadísticas de la Educación, 2017. Centro de Estudios, Chile. Disponible en https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf
- Miret, M. (2014). *Arteterapia en un entorno escolar inclusivo y el Método del Análisis de la Interacción*. España: Universidad de Lleida.
- Molina, S. (2017). Patrones de Movilización cognitiva: Pautas para una interacción dialógica en el aula. *REMIE - Multidisciplinar y Journal of Educational Research* 2 (7), 249 - 251.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento en el aula*. En Marcelo, C. (Ed.), *La función docente*. (pp. 47-83). Madrid, España. Editorial Síntesis.
- Moral-Santaella, C., Amores-Fernández, F.J. y Ritacco-Real, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria *Estudios sobre la Educación*, Vol.30, 115-143.
- Murillo, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 319-360.

- Murillo, J. (2006a). *Estudios sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*, 15 buenas investigaciones. Bogotá: Convenio Andrés Bello. Disponible en <https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Estudios%20e%20Investigaciones/Attachments/21/14.%20Estudios%20sobre%20eficacia%20escolar%20e%20Iberoam%C3%A9rica.pdf>
- Murillo, J. (2006b). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 4e, 11-24.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (1), 4-28.
- Nocetti, A. y Medina, J. (2018). Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*, 39(15).
- Nocetti, A. y Medina-Moya, J. (2019). Significado de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista Educación*, vol. 43. Número 1, 1-18. Universidad de Costa Rica. DOI 10.15517/REVEDU.V43I1.28041.
- OCDE. (1991). *Escuela y calidad de la enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia. Barcelona: Paidós/Madrid.
- Otero, J. y Graesser, A. (2001). PREG: Elements of a model of question asking. *Cognition and Instruction*, 19, 143-175.
- Ovejero, A. (2007) *Las relaciones humanas. Psicología Social Teórica y Aplicada*. Colección Psicología Universidad. U Autónoma de Madrid, España.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Perrenoud, P. (2011a). *Diez nuevas competencias docentes*. Editorial Graò. Barcelona.
- Perrenoud, P. (2011b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y Razón Pedagógica*. Editorial Graò. Barcelona.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. y Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Pons, J. (2010). La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: Una revisión histórica. *Edpsykhé*, 9, 23-41.
- Postic, M. (1997). *Observación y Formación de Profesores*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Postic, M. y Ketele, JM. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid, España: Editorial Narcea.

- Preiss, D., Larraín, A. y Valenzuela, S. (2011). Discurso y pensamiento en el aula matemática chilena. *PSYCHE*, 20(2), 132-146.
- Preiss, D., Calcagni, E., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Guzmán, V., Müller, M., Ramírez, F. y Volante, P. (2014). Buenas Prácticas Pedagógicas Observadas en el Aula de Segundo Ciclo Básico en Chile. *PSYKHE*, 23(2). Pp. 4-14.
- Programa ECBI (2015). *Pauta de observación y acompañamiento docente en el aula*. Universidad de Chile. <https://docplayer.es/49520671-Pauta-de-observacion-y-acompanamiento-docente-en-el-aula.html>
- Raczynski, D. y Muñoz, M. (2005). *Efectividad Escolar y Cambio Educativo en Condiciones de Pobreza en Chile*. Santiago de Chile.
- Radovic, D. y Preiss, D. (2010). Patrones del discurso observados en el aula de matemática de segundo ciclo básico en Chile. *PSYCHE*, Vol. 19, N°2, 65-79.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Páginas de Educación*, 9(2), 184-201.
- Ritter, J. y Hancock, D. (2007). Exploring the relationship between certification sources, experience levels and classroom management orientations of classroom teachers. *Teaching and teachers education*, Vol. 23, N°7, 1206-1216 Amsterdam Elsevier.
- Rivero, R., Hurtado, C. y Morandé, Á. (2018). ¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo. *Calidad en la educación*, (48), 17-49.
- Rizo, M. (2007). Interacción y Comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista E-Compós*, (8), 1-16. *Revista de asociación nacional de postgraduados en comunicación*, México. Disponible en <http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/143>
- Roca, M., Márquez, C. y Sanmartí, N. (2013). Las preguntas de los alumnos: Una propuesta de análisis. *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, Núm. 31(1). 95-114.
- Rodríguez Ebrard, L. (2008). Vínculo entre la investigación acción, el constructivismo y la didáctica crítica. *Odiseo*, 5(10), 3-8. Disponible en <http://www.odiseo.com.mx/2008/5-10/rodriguez-vinculo.html>
- Rodríguez, G. y Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), pp. 6-29.

- Romagnoli, C. y Cortese, I. (2015). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* Ficha VALORAS actualizada de la 1ª edición “Factores de la familia que afectan los rendimientos académicos” (2007). Disponible en Centro de Recursos VALORAS: www.valoras.uc.cl.
- Ruiz Olabuenaga, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto, España.
- Salazar, M. (2005). *Trabajo Infantil y pueblos originarios. Experiencias en zonas aymara y mapuche (Tarapacá y Araucanía)*. Disponible en el sitio web de la Oficina Internacional del Trabajo: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_204133.pdf
- Salinas-Espinosa, A., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P. y González-Ugalde, C. (2019). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: SEP. Disponible en <http://www.centrodemaestros.mx/bam/bam-caracter%C3%ADsticas-claves-escuelas-efectivas-sammons.pdf>
- Sánchez, J. (2014). *Psicología de los Grupos*. Mc Graw Hill. España.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Sandoval, C. (2002). *Módulo IV: Investigación Cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Colombia: ARFO Editores e impresores Ltda. Disponible en <https://contrasentido.net/wp-content/uploads/2007/08/modulo4.pdf>
- Sandoval Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153-178.
- Santana, A. y Reiningger, T. (2017). El involucramiento familiar en el marco de la relación familia-escuela. Un análisis desde el equipo de gestión escolar en una escuela municipal chilena. *Comunitania. Revista internacional de Trabajo Social y Cs. Sociales*. N. 14, pp. 55-74.
- Saunders, S. Morine-Dershimer, G. y Hall, R. (1990). Tuning and teaching: Preservice teacher changing images of lesson. *Journal of Classroom interaction*, 25 (1 y 2), 5-14.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- Seguel, X., Correa, M. y de Amesti, A. (1999). Pauta de observación de prácticas docentes: Estudio de sus características psicométricas. *Psykhé*, 9(2), 103-110.

- Taylor, S. y Bogan, R. (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Editorial Paidós, Barcelona. España.
- Treviño, E., Donoso, F. y Molina, A. (2013). *Informe de Resultados: impacto del PAC en las prácticas pedagógicas*, Santiago de Chile: Centro de políticas comparadas de educación: Banco Interamericano de Desarrollo: Ministerio de Educación de Chile.
- Vanegas Ortega, C. y Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis Sociológica.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Electrónica de Educación*, Vol. 13, n.1, 87-106.
- Vygotski, L. (2009). *El desarrollo de los procesos cognitivos superiores*. Editorial Crítica, Barcelona.
- Villalta, M. y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76.
- Villalta Paucar, M. (2010). Factores de resiliencia asociados al rendimiento académico en estudiantes de contextos de alta vulnerabilidad social. *Revista de Pedagogía*, 31 (88), 159-188.
- Villalta, M., Martinic, S. y Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *RMIE*, 16 (51), 1137-1158. (ISSN: 14056666).
- Villalta, M. y Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.
- Villalta, M., Assael, C. y Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica en la sala de clase. *Revista Perfiles Educativos*, 35(141). Pp. 84-96.
- Villalta-Paucar, M., Martinic-Valencia, S., Assael-Budnik, C. y Aldunate-Ruff, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Revista Educación*, vol. (42)1, 1-18. Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Watts, D. (2018). *The Relationship Between Professional Development and Professional Capital: A Case Study of International Schools in Asia*. Doctoral Theses and Dissertations--Education Science, (44), 1-323.
https://uknowledge.uky.edu/edsc_etds/44. Kentucky, University.

- Waldrup, B. y Fisher, D. (2000). The Development and Validation of a Learning Environment Questionnaire Using Both Quantitative and Qualitative Methods. *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 35, No. 2 (Fall 2000), 25-37. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23870445>.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2017). *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo (CEDLE).
- West, R. y Turner, L. (2005). *Teoría de la comunicación. Análisis y aplicación*. Madrid, Mc Graw Hill.
- Zabalza, M. (2016). *Diseño y Desarrollo Curricular*. 13ª edición. Editorial Narcea, Madrid. España.



**Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació**

Interacciones en Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula

Autora:

Paulina Martínez-Maldonado

Director(a):

Dra. Carme Armengol Asparó

Dr. José Luis Muñoz Moreno

Bellaterra, 2019.

INDICE DE ANEXOS	PÁG.
1. Proceso de validación de instrumentos	3
2. Carta solicitud de ingreso al establecimiento educacional	67
3. Presentación del proyecto de investigación	69
4. Autorización director /a	71
5. Carta de consentimiento del docente	73
6. Carta de consentimiento del apoderado	75
7. Pauta de observación completa	77
8. Codificación de la pauta de observación	87
9. Resultados de observación de aula, entrevista individual y grupal y análisis documental	91
10. Notas de campo	205
11. Resumen de codificación por colegio y dimensión	245
12. Codificación comparativa por dimensión	255

ANEXOS

ANEXO 1. PROCESO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

PROCESO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

El proceso de validación del instrumento por los jueces se desarrolló entre los días 15 de mayo de 2017 al 02 de junio de 2017. Los jueces teóricos conforman un grupo de profesionales con grado de Doctor/a y vasta experiencia en el área de Educación o Psicología. Estos jueces recibieron el instrumento vía correo electrónico con una carta que especificaba el proceso, los objetivos de la investigación y la forma de completar el instrumento. Además, se agregó un anexo con la descripción de cada dimensión y subdimensión del Instrumento.

No hubo dudas respecto de la manera de proceder para la evaluación de los indicadores que conformaron el instrumento, sin embargo, dos Jueces teóricos hicieron consultas con respecto a algunos conceptos asociados a la temática de interacción y de práctica pedagógica, manifestando no conocer los conceptos específicos, dejando sus observaciones en los espacios destinados para ello.

En relación a las consultas, se ha definido cada concepto del instrumento que pudiera generar alguna duda por ser específico a la temática que trata tanto la práctica pedagógica, la interacción o el ambiente.

En cuanto a la formación de los jueces prácticos, éstos son profesionales del ámbito educación que se desempeñan o han desempeñado en establecimientos educacionales de enseñanza básica o media y que tienen experiencia como profesores de aula, o jefes Unidad Técnica Pedagógica.

Se solicitó a los jueces valorar el instrumento considerando tres criterios: pertinencia, univocidad e importancia. La **pertinencia** fue definida en el instrumento como el grado de pertinencia del indicador con la subdimensión, dimensión y los objetivos de investigación. Se solicitó determinar el grado de pertinencia clasificándolo en alta o baja pertinencia. La **univocidad**, que dice relación con la interpretación única del indicador, evitando dobles lecturas. Se solicitó estimar si se trataba de alta univocidad o baja univocidad.

En cuanto a la **importancia**, se solicitó a los jueces determinar si el indicador era importante para recoger información valiosa que permitiera responder al objetivo. Se solicitó que se evaluara en alto nivel de importancia o bien bajo nivel de importancia, según correspondiera. Además, se dejó espacio para observaciones a cada indicador y un espacio para observaciones generales a la dimensión que se estaba evaluando.

Los criterios para la eliminación o modificación de los indicadores fueron los siguientes:

- Cinco a seis jueces que consideran dos o tres criterios en nivel bajo en un indicador, el indicador será eliminado.
- Tres a cuatro jueces que consideran dos o tres criterios en nivel bajo un indicador este será eliminado.
- Dos jueces que consideren dos o tres criterios del indicador en nivel bajo, el indicador es modificado.
- Dos jueces que consideren un criterio en nivel bajo se evaluará si necesita modificación.
- Un juez que considera uno o más criterios de un indicador en bajo nivel; se evalúa el tipo de modificación que se hará a la redacción del indicador y se valorará la sugerencia que este juez ha realizado al indicador.
- Se consideran las observaciones al indicador para su modificación o posible eliminación del instrumento.

De los resultados del proceso de validación se elaboró un análisis cualitativo que arrojó lo siguiente:

Cuadro 1.1

Acciones realizadas al instrumento derivadas del proceso de validación.

Acciones que se derivan de las observaciones	Cantidad de indicadores
Indicadores eliminados del instrumento.	03
Indicadores que sufrieron modificación.	23
Indicadores que se fusionan.	02
Indicadores que NO sufrieron modificación.	09
Indicadores que cambian de subdimensión.	02

La dimensión que generó mayor cantidad de dudas en los jueces fue la dimensión Práctica Pedagógica, las dudas estuvieron concentradas en términos específicos de la dimensión.

En los siguientes cuadros se presentan un resumen de los resultados del proceso de validación, con las observaciones cualitativas, el resumen de las modificaciones de cada indicador y los resultados de la valoración de los criterios de pertinencia, univocidad e importancia.

DE LA DIMENSIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

De la Dimensión de Práctica Pedagógica, las modificaciones y eliminaciones a indicadores se debieron a las dudas o consultas derivadas, lo que llevó a valorar el tipo de modificación que requería, ya que en algunos indicadores presentan términos específicos de la dimensión. A continuación, se muestra en el Cuadro 1.2, los indicadores que sufren modificación de la dimensión Práctica Pedagógica.

Cuadro 1.2

Indicadores de la dimensión Práctica Pedagógica que son modificados.

INDICADOR	MODIFICACION AL INDICADOR
1.1 Proximidad y cercanía física a los estudiantes	Si bien al evaluar los jueces teóricos y prácticos no invalidaron este indicador, trajo para ellos confusiones, por lo que se ha decidido eliminar .
1.2 Utilización de destrezas comunicativas del docente	No hubo mayores observaciones al indicador, sí se solicitó que se explicitarán las destrezas: Utilización de destrezas comunicativas del docente (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes)
1.3 Tono de la voz	Se modifica el indicador cambiando el término “tono” de la voz por el término “volumen” de voz .
1.4 Cobertura del conocimiento	Se modifica el indicador para dar mayor claridad, quedando de la siguiente forma: La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.
1.5 Momentos de la clase y tiempos	Sin modificación
1.6 Materiales de clase y actividades	Se modifica a: Recursos didácticos y actividades. La pregunta de los jueces apuntaba a aclarar en qué medida los recursos pertenecen a la organización de la clase. Sí corresponde ya que no tiene el mismo efecto un recurso didáctico organizado para ser utilizado al inicio o al final de la clase.
1.7 Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes	La observación del juez es correcta este indicador no debería formar parte de esta subdimensión, por lo que se cambiará a la subdimensión Socialización de objetivos, implementación y evaluación.
1.8 Corrección de errores y retroalimentación	Queda sin modificaciones el indicador
1.9 Monitoreo del Docente	El indicador 1.9 y 1.10 se fusionan quedando redactado de la siguiente forma:
1.10 Orientación de actividades y control del tiempo utilizado	Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.
1.11 Claridad de las preguntas realizadas por el docente	Se modifica el indicador a: Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.
1.12 Secuencias didácticas de preguntas	Se modifica el indicador: Secuencias didácticas de actividades.
1.13 Tratamiento del conocimiento en clases	Sin modificación

INDICADOR	MODIFICACION AL INDICADOR
1.14 Tipo de pensamiento implicado en clases	El pensamiento está asociado a habilidades cognitivas, por lo tanto, se refiere a la identificación del tipo de pensamiento que se está trabajando en clases: Pensamiento reflexivo, crítico, analítico, estratégico, etc.
1.15 Objetivo de la clase	Sin observaciones; sin modificación
1.16 Claridad en instrucciones y explicaciones	Se modifica el indicador agregando la sugerencia del juez: Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.
1.17 Conexión de aprendizajes previos y nuevos	Para clarificar el indicador se modifica de la siguiente forma: Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.

DE LA DIMENSIÓN INTERACCIÓN

De la dimensión Interacción, los indicadores que generaron duda, se debía a la forma de evidenciarlo, esto puede deberse a que el instrumento que se envió estaba abreviado, ya que, en el instrumento completo, los indicadores se desagregan en distintas categorías, lo que hace posible identificar aspectos que son evidenciables a través de observación. A continuación, el Cuadro 1.3. muestra las modificaciones a los indicadores de la dimensión Interacción.

Cuadro 1.3

Indicadores de la dimensión Interacción que son modificados.

INDICADOR	MODIFICACION AL INDICADOR
2.1 Atención a las consultas de damas y varones	Se modifica quedando de la siguiente forma: Atención a las consultas de los y las estudiantes.
2.2 Motivación a los estudiantes a participar y responder	Se modifica quedando de la siguiente forma: Estimula a las y los estudiantes a participar en las actividades de la clase.
2.3 Expectativas del docente	Como el indicador se desagregará y se redactará para tres tipos de interacción, en la interacción positiva, el docente manifiesta altas expectativas. En cuanto a la pregunta del juez en relación a cómo se observan las expectativas, se observan a partir del lenguaje. Queda así el indicador para mejorar la comprensión de este: Manifestación de expectativas de parte del docente.
2.4 Consideración de ayudas ajustadas	El indicador se llevará a la subdimensión “ apoyo al estudiante ”.
2.5 Control de la atención de la clase y del comportamiento	Se modifica el indicador: Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.
2.6 Interés en el aprendizaje de los estudiantes	La preocupación de los jueces es la manera de ser observado el interés, por lo que se clarificará al desagregarlo.
2.7 Oportunidad para interactuar en la clase	Se modifica de la siguiente forma: Oportunidad que los estudiantes tienen de interactuar en la clase.

INDICADOR	MODIFICACION AL INDICADOR
2.8 Facilidad para establecer grupos	Se elimina el indicador.
2.9 Trabajo colaborativo y equitativo	Se modifica a: Trabajo colaborativo en clases.
2.10 Asunción de roles y funciones por los miembros del equipo	Para mayor claridad y comprensión del indicador se redacta de la siguiente forma: Asunción de funciones al formar grupos de trabajo.
2.11 Objeto del conocimiento y su relación con la edad y nivel de los estudiantes	Se modifica: Nivel de complejidad del conocimiento en relación a la edad de los y las estudiantes.
2.12 Empoderamiento del estudiante hacia el conocimiento tratado en clases	Se modifica el indicador: Dominio de los y las estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases
2.13 Objeto de conocimiento y el interés que suscita en el estudiante	Se evalúan los criterios para la modificación o eliminación del indicador, decidiendo eliminarlo, por ser similar al indicador 2.11.
2.14 Nivel de las preguntas que elabora el estudiante	Se modifica el indicador quedando: Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.

DIMENSIÓN AMBIENTE:

Los indicadores de esta dimensión fueron los que sufrieron menores modificaciones. A continuación, el Cuadro 1.4 se muestran las modificaciones realizadas a los indicadores.

Cuadro 1.4

Modificaciones a los indicadores de la Dimensión Ambiente.

INDICADOR	MODIFICACION AL INDICADOR
3.1 Material que conforma el aula y su disposición en el espacio	Se trata del mobiliario, más que del material, tampoco de la infraestructura, como indica el juez. Se modificará para mejor comprensión. Queda: Disposición del mobiliario en el aula.
3.2 Actividades que se desarrollan en el espacio (supervisión de docente en el uso de espacios)	Se modifica el indicador para su mejor comprensión: Tipo de actividad que se desarrolla en el espacio.
3.3 Ritmo en que se sucede la clase	El ritmo se relaciona con la velocidad o lentitud en que se desarrolla la clase, generando un ambiente determinado. El indicador se mantiene sin modificaciones.
3.4 Formas en que se agrupan los sujetos, relaciones entre los sujetos que ocupan el espacio	Se modifica el indicador a: Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.
3.5	Se modifica el indicador para su mejor comprensión quedando:

<p>Delimitación, forma y accesibilidad de los espacios 3.6 Forma o modo en que se utilizan los espacios (supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios)</p>	<p>Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación o estudio. Se modifica el indicador quedando: Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios.</p>
<p>3.7 Organización de los tiempos para el uso de los espacios</p>	<p>Sin observaciones, sin modificación.</p>
<p>3.8 Normas para el uso de los espacios</p>	<p>Sin observaciones, sin modificación.</p>

RESUMEN OBSERVACIONES JUECES TEÓRICOS Y PRÁCTICOS A CADA INDICADOR POR DIMENSIÓN

A continuación, se presentan las observaciones realizadas por los jueces teóricos y prácticos a los indicadores de las tres dimensiones, más las conclusiones realizadas por esta investigadora, las que van desde el Cuadro 1.5 al 1.7:

Cuadro 1.5

Dimensión Práctica Pedagógica.

INDICADOR	CRITERIOS DE PERTINENCIA, UNIVOCIDAD E IMPORTANCIA.		OBSERVACIONES CUALITATIVAS. AMBOS JUECES PRÁCTICOS Y TEÓRICOS.	CONCLUSIONES
	JUECES TEÓRICOS	JUECES PRÁCTICOS		
<p>1.1 Proximidad y cercanía física a los estudiantes</p>	<p>Revisar univocidad.</p>	<p>Revisar univocidad.</p>	<p>1. Aclarar lo que se quiere decir con cercanía física. 2. Cercanía física adecuada 3. Se podría ejemplificar. 4. Proxémica. 5. Establecer cercanía física. 6. No se refiere a afecto. (necesariamente) Cuáles destrezas comunicativas, Poco preciso.</p>	<p>Si bien al evaluar los jueces teóricos y prácticos no invalidaron este indicador, trajo para ellos confusiones, por lo que se ha decidido eliminar.</p>
<p>1.2 Utilización de destrezas comunicativas del docente</p>	<p>Aclarar destrezas comunicativas</p>	<p>Sin observaciones</p>	<p>No hubo mayores observaciones al indicador, sí se solicitó que se explicitarán las destrezas:</p>	<p>Utilización de destrezas comunicativas del docente (Sonrisas, gestos amables y contacto visual</p>

INDICADOR	CRITERIOS DE PERTINENCIA, UNIVOCIDAD E IMPORTANCIA.		OBSERVACIONES CUALITATIVAS. AMBOS JUECES PRÁCTICOS Y TEÓRICOS.	CONCLUSIONES
	JUECES TEÓRICOS	JUECES PRÁCTICOS		
1.3 Tono de la voz.	Modificar y revisar	Modificar y revisar pertinencia e importancia.	¿Volumen de voz?	con los estudiantes) Se modifica el indicador cambiando el término “tono” de la voz por el término “volumen” de voz.
1.4 Cobertura del conocimiento.	Sin observaciones	Revisar univocidad	1. Considerar la profundidad. 2. ¿En qué medida la cobertura del conocimiento disciplinar pertenece a la dimensión organización de la clase? 3. La cobertura por planificación o bases curriculares.	Se modifica el indicador para dar mayor claridad, quedando de la siguiente forma: La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.
1.5 Momentos de la clase y tiempos.	Sin observaciones	Sin observaciones	Sin observaciones	Sin modificación
1.6 Materiales de clase y actividades	Revisar univocidad	Sin observaciones	1. Agregaría TIC. 2. Tal vez sea mejor referirse a recursos didácticos en lugar de materiales 3. ¿En qué sentido los materiales (recursos) pertenecen a la dimensión organización de la clase?	Se modifica a: Recursos didácticos y actividades. La pregunta de los jueces apuntaba a aclarar en qué medida los recursos pertenecen a la organización de la clase. Sí corresponde ya que no tiene el mismo efecto un recurso didáctico organizado para ser utilizado al inicio o al final de la clase.
1.7 Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.	Revisar univocidad	Revisar univocidad	Me parece que no es indicador de la subdimensión de apoyo al estudiante.	La observación del juez es correcta este indicador no debería formar parte de esta subdimensión,

INDICADOR	CRITERIOS DE PERTINENCIA, UNIVOCIDAD E IMPORTANCIA.		OBSERVACIONES CUALITATIVAS. AMBOS JUECES PRÁCTICOS Y TEÓRICOS.	CONCLUSIONES
	JUECES TEÓRICOS	JUECES PRÁCTICOS		
				por lo que se cambiará a la subdimensión Socialización de objetivos, implementación y evaluación.
1.8 Corrección de errores y retroalimentación.	Revisar univocidad	Sin observaciones	Sin observaciones	Queda sin modificaciones el indicador
1.9 Monitoreo del Docente	Revisar univocidad	Sin observaciones	1. No queda claro el indicador. 2. 1.9 y 1.10 se relacionan, especificar. 3. Podría dentro del indicador agregarse algunos ejemplos.	El indicador 1.9 y 1.10 se fusionan quedando redactado de la siguiente forma: Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.
1.10 Orientación de actividades y control del tiempo utilizado	Revisar univocidad (2 indicadores)	Sin observaciones	1.9 y 1.10 se relacionan, especificar.	
1.11 Claridad de las preguntas realizadas por el docente	Sin observaciones	Sin observaciones	También puede ser relevante el tipo de pregunta.	Se modifica el indicador a: Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.
1.12 Secuencias didácticas de preguntas	Revisar univocidad	Redactar de forma clara el indicador.	1. Variar a secuencia didáctica de actividades y planificación de contenidos. 2. Secuencia del conocimiento y actividades.	Se modifica el indicador: Secuencias didácticas de actividades,
1.13 Tratamiento del conocimiento en clases	Sin observaciones	Sin observaciones	Sin observaciones	Sin modificación
1.14 Tipo de pensamiento implicado en clases	Revisar pertinencia y univocidad	Revisar univocidad	1. Aclarar, se presta para discutir el tipo de pensamiento. 2. ¿A qué se refiere? 3. Falta Claridad. 4. Considero más importante revisar qué habilidad es trabajada.	El pensamiento está asociado a habilidades cognitivas, por lo tanto, se refiere a la identificación del tipo de pensamiento que se está trabajando

INDICADOR	CRITERIOS DE PERTINENCIA, UNIVOCIDAD E IMPORTANCIA.		OBSERVACIONES CUALITATIVAS. AMBOS JUECES PRÁCTICOS Y TEÓRICOS.	CONCLUSIONES
	JUECES TEÓRICOS	JUECES PRÁCTICOS		
1.15 Objetivo de la clase	Sin observaciones	Revisar univocidad	Falta Claridad.	en clases: Pensamiento reflexivo, crítico, analítico, estratégico, etc. Sin observaciones; sin modificación
1.16 Claridad en instrucciones y explicaciones	Sin observaciones	Sin observaciones	Agregar: claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase	Se modifica el indicador agregando la sugerencia del juez: Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.
1.17 Conexión de aprendizajes previos y nuevos	Sin observaciones	Sin observaciones	1. Agregar relación entre los contenidos con los aprendizajes de los y las estudiantes. 2. ¿Cómo se observa previos y nuevos?	Para clarificar el indicador se modifica de la siguiente forma: Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.

Cuadro 1.6

Dimensión: Interacción

INDICADOR	CRITERIOS DE PERTINENCIA, UNIVOCIDAD E IMPORTANCIA		OBSERVACIONES CUALITATIVAS. AMBOS JUECES PRÁCTICOS Y TEÓRICOS	CONCLUSIONES
	JUECES TEÓRICOS	JUECES PRÁCTICOS		
2.1 Atención a las consultas de damas y varones.	Revisar importancia y pertinencia.	Modificar redacción atendiendo a diferencias de género.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se podría indicar atención a las consultas de los y las estudiantes. 2. Diversidad de género. 	Se modifica quedando de la siguiente forma: Atención a las consultas de los y las estudiantes.
2.2 Motivación a los estudiantes a participar y responder	Revisar univocidad	Sin observaciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Agregaría la palabra reflexionar. 2. ¿Estimular la participación en las actividades de la clase? 	Se modifica quedando de la siguiente forma: Estimula a las y los estudiantes a participar en las actividades de la clase.
2.3 Expectativas del docente	Revisar univocidad	Sin observaciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. No queda claro expectativas del docente. 2. ¿Cómo se podría observar? Está a nivel cognitivo. 3. Agregaría altas expectativas. 	Como el indicador se desagregará y se redactará para tres tipos de interacción, en la interacción positiva, el docente manifiesta altas expectativas. En cuanto a la pregunta del juez en relación a cómo se observan las expectativas, se observan a partir del lenguaje. Queda así el indicador para mejorar la comprensión de este: Manifestación de expectativas de parte del docente.
2.4 Consideración de ayudas ajustadas	Sin observación	Revisar nombre del indicador.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fomento del aprendizaje colaborativo entre estudiantes y profesorado. 2. Este indicador debería estar en la dimensión apoyo al estudiante. 	El indicador se llevará a la subdimensión “ apoyo al estudiante ”.
2.5 Control de la atención de la	Sin observación	Sin observaciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sugiero omitir la expresión control. Puede ser Fomento de actividades de respeto y atención a la clase. 	Se modifica el indicador: Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.

clase y del comportamiento			<ol style="list-style-type: none"> Palabra control impositiva, puede ser captación. ¿Se mantiene la atención de la clase o del estudiantado? Hay dos aspectos atención y control de conducta, separar indicadores. Atención de la clase y del comportamiento. 	
2.6 Interés en el aprendizaje de los estudiantes	Cómo se observará	Sin observaciones	<ol style="list-style-type: none"> Trabajarlo desde la perspectiva del docente o cambiarlo a la siguiente subdimensión. No es un indicador claro. 	La preocupación de los jueces es la manera de ser observado el interés, por lo que se clarificará al desagregarlo.
2.7 Oportunidad para interactuar en la clase.	Univocidad	Revisar nombre del indicador	<ol style="list-style-type: none"> Serán contabilizadas si no, las abordaría desde la perspectiva del profesor. La oportunidad la da el profesor. 	Se modifica de la siguiente forma: Oportunidad que los estudiantes tienen de interactuar en la clase.
2.8 Facilidad para establecer grupos	Revisar importancia y pertinencia	Revisar redacción del indicador	<ol style="list-style-type: none"> Fomento de perspectivas de trabajo colaborativo o cooperativo de los y las estudiantes. No se entiende bien este indicador ni tampoco su relevancia. ¿Qué información ofrece el que se establezcan grupos con facilidad? 	Se elimina el indicador.
2.9 Trabajo colaborativo y equitativo	Sin observación	Sin observaciones	Me cuesta comprender cómo se observará lo equitativo y colaborativo	Se modifica a: Trabajo colaborativo en clases.
2.10 Asunción de roles y funciones por los miembros del equipo.	Sin observación	Dividir indicador o dejar uno	<p>¿De qué equipo? Especificar</p> <p>Hay dos indicadores rol y función</p>	<p>Para mayor claridad y comprensión del indicador se redacta de la siguiente forma:</p> <p>Asunción de funciones al formar grupos de trabajo.</p>

<p>2.11 Objeto del conocimiento y su relación con la edad y nivel de los estudiantes</p>	<p>Revisar univocidad</p>	<p>Sin observaciones</p>	<p>1. Se puede mejorar: relación del contenido con la edad y el contexto de los y las estudiantes. 2. Sugiero en lugar de objeto del conocimiento, nivel de complejidad del conocimiento.</p>	<p>Se modifica: Nivel de complejidad del conocimiento en relación a la edad de los y las estudiantes.</p>
<p>2.12 Empoderamiento del estudiante hacia el conocimiento tratado en clases.</p>	<p>Revisar univocidad</p>	<p>Sin observaciones</p>	<p>1. ¿A qué se refiere exactamente empoderamiento? ¿A la motivación? ¿A la participación? ¿Al compromiso? ¿al autoconcepto en esta área? 2. ¿Cómo observo el empoderamiento? Poco claro el indicador.</p>	<p>Se modifica el indicador: Dominio de los y las estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases</p>
<p>2.13 Objeto de conocimiento y el interés que suscita en el estudiante.</p>	<p>Revisar univocidad</p>	<p>Sin observaciones</p>	<p>1. ¿Qué se entiende por objeto de conocimiento? En el contexto de este instrumento. 2. ¿Cómo observo el interés?</p>	<p>Se evalúan los criterios para la modificación o eliminación del indicador, decidiendo eliminarlo, por ser similar al indicador 2.11.</p>
<p>2.14 Nivel de las preguntas que elabora el estudiante</p>	<p>Revisar univocidad</p>	<p>Sin observaciones</p>	<p>1. Se puede reescribir el indicador: nivel y relación de las preguntas que elabora el estudiante con los contenidos tratados. 2. Nivel: a qué se refiere no es claro.</p>	<p>Se modifica el indicador quedando: Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.</p>

Cuadro 1.7
Dimensión Ambiente.

INDICADOR	CRITERIOS DE PERTINENCIA, UNIVOCIDAD E IMPORTANCIA		OBSERVACIONES CUALITATIVAS. AMBOS JUECES PRÁCTICOS Y TEÓRICOS	CONCLUSIONES
	JUECES TEÓRICOS	JUECES PRÁCTICOS		
3.1 Material que conforma el aula y su disposición en el espacio	Univocidad	Revisar importancia	1. Nuevamente dos aspectos: material y disposición del espacio. Además, sugiero cambiar concepto de material por infraestructura, que además implica cuestiones de espacios.	Se trata del mobiliario, más que del material, tampoco de la infraestructura, como indica el juez. Se modificará para mejor comprensión. Queda: Disposición del mobiliario en el aula.
3.2 Actividades que se desarrollan en el espacio (supervisión de docente en el uso de espacios)	Univocidad	Sin observaciones	1. ¿Cómo se utiliza el espacio? 2. Lo que está entre paréntesis resulta más claro.	Se modifica el indicador para su mejor comprensión: Tipo de actividades que se desarrollan en el espacio.
3.3 Ritmo en que se sucede la clase	Univocidad	Sin observaciones	Esto podría pertenecer a la dimensión organización de la clase.	El ritmo se relaciona con la velocidad o lentitud en que se desarrolla la clase, generando un ambiente determinado. El indicador se mantiene sin modificaciones.
3.4 Formas en que se agrupan los sujetos, relaciones entre los sujetos que ocupan el espacio	Sin observaciones	Sin observaciones	1. Hay más de un aspecto, separar 2. Además, podría constituir un indicador de la organización de la clase y también interacciones entre sujetos	Se modifica el indicador a: Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.
3.5 Delimitación, forma y accesibilidad de los espacios	Univocidad	Buscar mejor redacción	Nuevamente dos aspectos: forma y accesibilidad de los espacios, separar.	Se modifica el indicador para su mejor comprensión quedando: Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación o estudio.
3.6 Forma o modo en que se utilizan los	Univocidad	Revisar importancia y pertinencia	Lo que está entre paréntesis resulta más claro.	Se modifica el indicador quedando: Supervisión de asistentes de la

INDICADOR	CRITERIOS DE PERTINENCIA, UNIVOCIDAD E IMPORTANCIA		OBSERVACIONES CUALITATIVAS. AMBOS JUECES PRÁCTICOS Y TEÓRICOS	CONCLUSIONES
	JUECES TEÓRICOS	JUECES PRÁCTICOS		
espacios (supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios)				educación en el uso de los espacios.
3.7 Organización de los tiempos para el uso de los espacios	Sin observaciones	Sin observaciones	Sin observaciones	Sin observaciones
3.8 Normas para el uso de los espacios	Sin observaciones	Sin observaciones	Se podría incluir respeto en el uso de los espacios.	Sin modificación.

Cuadro 1.8

Datos personales y académicos de Jueces Teóricos.

JUECES TEÓRICOS	CIUDAD/PAIS	TITULO PREGRADO	POSTGRADO	UNIVERSIDAD EN LA QUE TRABAJA
Juez Teórico 1	Antofagasta /Chile	Profesor de Lenguaje. Universidad de Tarapacá.	Doctor en Educación, Universidad de Barcelona.	Universidad de Antofagasta, Chile.
Juez Teórico 2	Villarrica/Chile	Profesora de Lengua castellana y comunicación y Licenciada en Letras Hispánicas. Pontificia Universidad Católica de Chile.	Doctora de Análisis del Discurso hispanoamericano. Universidad de Valladolid. Magíster en Lingüística. Pontificia Universidad Católica de Chile.	Pontificia Universidad Católica de Chile.
Juez Teórico 3	Concepción / Chile	Educadora de Párvulos. Universidad Católica de la Ssma. Concepción.	Doctora en Pedagogía. Universidad de Barcelona. Magister en Ciencias de la Educación, Mención Evaluación Curricular. Universidad Católica de la Ssma. Concepción.	Universidad del Desarrollo. Chile.
Juez Teórico 4	Barcelona/España	Psicólogo. Licenciado en Psicología.	Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona.	Ejercicio Libre. Ex Académico. Universidad de Barcelona.
Juez Teórico 5	Arica/Chile	Psicóloga. Universidad de Tarapacá.	Doctora en Psicología Clínica y de la Salud. Universidad de Barcelona. PHD Universidad de Harvard.	Universidad de Tarapacá, Chile.
Juez Teórico 6	Concepción /Chile	Profesor Biología. Universidad de Concepción.	Doctor en Educación y Sociedad. Universidad de Barcelona, España	Universidad Católica de la Santísima Concepción.

Cuadro 1.9

Datos personales y académicos de Jueces Prácticos.

JUECES PRÁCTICOS	CIUDAD/PAIS	TITULO PREGRADO	POSTGRADO	OTRA EXPERIENCIA
Juez Práctico 1	Copiapó, Chile	Profesor de Historia y Geografía en Enseñanza Media 2007. Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.	Estudiante de Magíster en Educación Superior 2017-2018. Universidad Arturo Prat.	Universidad de Atacama. Proyecto.
Juez Práctico 2	Arica/Chile	Profesor de Lenguaje. Universidad Católica.	S/I	Encargada Sep. Colegio North American College.
Juez Práctico 3	Arica/Chile	Profesor de Biología. Universidad Católica de Valparaíso.	Magister en Psicología Educativa. Universidad de Tarapacá.	Orientadora Educativa. Colegio San Marcos de Arica
Juez Práctico 4	Arica/Chile	Profesor de Estado en Educación Básica. Universidad de Tarapacá.	Jefe UTP. Enseñanza Básica. Colegio San Marcos de Arica	Dirección de Unidad técnica Pedagógica.
Juez Práctico 5	Arica/Chile	Profesor de Castellano. Universidad de Tarapacá.	Magíster en Psicología. Orientadora Colegio San Marcos de Arica	Dirección de Unidad técnica Pedagógica.
Juez Práctico 6	Arica/Chile	Profesor de Estado en Castellano. Universidad de Chile, Sede Arica.	Magister en Educación Mención Administración Educativa. Universidad de Tarapacá.	Profesora Aula Universidad: 1994-1990 Profesora de Aula Liceo Municipal: 1971-2008 Jefa UTP Colegios Municipales: 1998-2008 Mentora Colegios Part. Sub: 2009-2011.

INFORMACIÓN CUALITATIVA – APORTES DE JUECES TEÓRICOS

I. DIMENSIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Cuadro 1.10

Aportes jueces teóricos dimensión Práctica Pedagógica.

SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	JUECES TEÓRICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR/MODIFICACIÓN	
		JUEZ TEÓRICO 1	JUEZ TEÓRICO 2	JUEZ TEÓRICO 3	JUEZ TEÓRICO 4	JUEZ TEÓRICO 5	JUEZ TEÓRICO 6		
Características del Docente.	1.1.-Proximidad y cercanía física a los estudiantes.	No me quedó claro a qué se refiere con “cercanía física”; es decir, no alcanzo a comprender el sentido del indicador.	Cercanía adecuada	física	N/O	N/O	N/O	N/O	Cercanía física adecuada con los estudiantes.
	1.2.- Utilización de destrezas comunicativas del docente.	N/O	¿Cuáles exactamente?	N/O	N/O	N/O	N/O	Poco preciso “Destrezas comunicativas”	Utilización de destrezas comunicativas del docente como
	1.3.-Tono de la voz.	N/O	¿No volumen ni entonación?	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Volumen de voz
Organización de la Clase.	1.4.-Cobertura del conocimiento.	Aunque es una valoración alta, creo que quizá sería mejor dejar en otro nombre el indicador, como por ejemplo, “tratamiento de los contenidos” ya que no siempre se abarcan todos los contenidos	N/O	En la didáctica no es la cobertura del conocimiento lo relevante, a diferencia de ello profundidad de	N/O	N/O	N/O	¿En qué sentido la cobertura del conocimiento disciplinar, pertenece a su dimensión organización de la clase?	

SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	JUECES TEÓRICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR/MODIFICACIÓN
		JUEZ TEÓRICO 1	JUEZ TEÓRICO 2	JUEZ TEÓRICO 3	JUEZ TEÓRICO 4	JUEZ TEÓRICO 5	JUEZ TEÓRICO 6	
		planificados, lo que no representa una debilidad, tampoco		conocimiento disciplinar y/o pedagógico si tiene mas importancia				
	1.5.- Momentos de la clase y tiempos.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.6.- Materiales de clase y actividades.	Creo que este aspecto es muy importante. Sin embargo, agregaría, también, el uso de TIC, ya que en la actualidad tal aspecto representa lo que se espera en la innovación educativa	¿Tal vez sea mejor referirse a recursos didácticos en lugar de materiales?	N/O	N/O	N/O	¿En qué sentido los materiales (recursos) pertenece a la su dimensión organización de la clase?	
Apoyo al Estudiante.	1.7.-Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Me parece que no es indicador de apoyo, aunque esto es importante, unívoco y pertinente.	Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes Modificar.
	1.8.-Corrección de errores y retroalimentación.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	

SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	JUECES TEÓRICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR/MODIFICACIÓN
		JUEZ TEÓRICO 1	JUEZ TEÓRICO 2	JUEZ TEÓRICO 3	JUEZ TEÓRICO 4	JUEZ TEÓRICO 5	JUEZ TEÓRICO 6	
Profundización del Conocimiento.	1.9.-Monitoreo del docente.	N/O	1.9 y 1.10 se relacionan, especificar.	Se puede confundir con la anterior	N/O	N/O	N/O	
	1.10.-Orientación de actividades y control del tiempo utilizado.	En rigor, no queda claro hacia donde apunta este criterio.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.11.-Calidad de las preguntas realizadas por el docente.	N/O	También puede ser relevante el tipo de pregunta, si es cerrada o abierta, inferencial o explícita, etc.	N/O	N/O	N/O	N/O	Calidad de las preguntas realizada por el docente.
	1.12.-Secuencias didácticas de preguntas.	Sugiero indicar otro nombre. Creo que sería atingente variar a “secuencia didáctica de actividades y planificación de contenidos”	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Secuencia didáctica de actividades y planificación de contenidos”
	1.13.-Tratamiento del conocimiento en clases.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O
	1.14.-Tipo de pensamiento implicado en la clase.	Se entiende, de manera general el criterio; sin embargo, se observa ambiguo y	N/O	A qué se refiere.	N/O	N/O	N/O	

SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	JUECES TEÓRICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR/MODIFICACIÓN
		JUEZ TEÓRICO 1	JUEZ TEÓRICO 2	JUEZ TEÓRICO 3	JUEZ TEÓRICO 4	JUEZ TEÓRICO 5	JUEZ TEÓRICO 6	
Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.		se presta para discutir el tipo de pensamiento en base a distintas interpretaciones						
	1.15.-Objetivo de la clase.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.16.-Claridad en instrucciones y explicaciones.	Se puede agregar o es conveniente indicar así: “claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase”						
	1.17.-Conexión de aprendizajes previos y nuevos.	¿Se puede indicar de otra forma? Algo así como: “relación entre los contenidos con los aprendizajes de los y las estudiantes”					N/O	Dos aspectos, separar indicadores- ¿Cómo se observa? Previos y Nuevos

Observaciones generales:

II. DIMENSIÓN INTERACCIÓN.

Cuadro 1.11

Aportes jueces teóricos dimensión Interacción.

SUB DIMENSIÓN N	INDICADORES	JUECES TEÓRICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR	
		JUEZ TEÓRICO 1	JUEZ TEÓRICO 2	JUEZ TEÓRICO 3	JUEZ TEÓRICO 4	JUEZ TEÓRICO 5	JUEZ TEÓRICO 6		
Docente – Estudiante	2.1.-Atención a las consultas de damas y varones.	No queda en claridad el tema (¿va por el lado de género?). Puede haber polémica de género, al respecto. Se podría indicar como: "atención a las consultas de los y las estudiantes"	N/O		N/O	N/O	N/O	N/O	Atención equitativa a consultas de los y las estudiantes
	2.2.-Motivación a los estudiantes a participar y responder.	Es relevante, pero agregaría la palabra "reflexionar"	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	¿Qué se va a entender por motivar? ¿Tal vez, estimular la participación en las actividades de la clase? Resulta más preciso	Estimular la participación en las actividades de la clase
	2.3.- Expectativas del docente	No queda muy claro a qué se refiere con "expectativas del docente". Se puede especificar mejor.	¿Cómo se podrá observar esto? Precisar.		N/O	N/O	N/O	¿Cómo observas las expectativas en una clase? Está a nivel cognitivo.	El docente manifiesta altas expectativas de sus estudiantes
	2.4.-Consideración de ayudas ajustadas	Para que quede más claro se puede redactar como: "Fomento del aprendizaje colaborativo entre estudiantes y profesorado".		N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Debería estar este indicador en la subdimensión "Apoyo al estudiante"

2.5.-Control de la atención de la clase y del comportamiento	Sugiero omitir la expresión “control”. Ese término genera polémica: “Fomento de actividades de respeto y atención a la clase”	La palabra “control” puede ser muy impositiva, podría se mejor el término “captación” u otro.	N/O	N/O	N/O	¿Se mantiene la atención de la clase o del estudiantado?	Hay dos aspectos- atención y control de conducta- separar los indicadores.	Atención de la clase y del comportamiento
2.6.-Interés en el aprendizaje de los estudiantes	N/O	N/O	Trabajarlo desde la perspectiva del docente o cambiarla a la siguiente sub dimensión	N/O	N/O	¿Cómo observas esto? No es un indicador claro.	N/O	
2.7.-Oportunidad para interactuar en la clase.	N/O	N/O	¿Serán contabilizadas? Sino las abordaría desde la perspectiva del profesor.	N/O	N/O	N/O	N/O	

**Interacciones en Prácticas Pedagógicas
Efectivas en el Aula**

Estudiante- Estudiante	2.8.-Facilidad para establecer grupos.	Se puede redactar en otra consideración usando la palabra “fomento” (“fomento de perspectivas de trabajo colaborativo y cooperativo de los y las estudiantes”	No se entiende bien este indicador ni tampoco su relevancia.	N/O	N/O	N/O	¿Qué información ofrece el que se establezcan grupos con facilidad?	N/O
	2.9.-Trabajo colaborativo y equitativo.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Hay dos aspectos- atención y control de conducta- separar los indicadores. Me cuesta comprender cómo se observará lo equitativo. Colaborativo y equitativo	N/O
	2.10.-Asunción de roles y funciones por los miembros del equipo.	N/O	Poco claro, ¿de qué equipo? Especificar.	N/O	N/O	N/O	Hay dos aspectos- rol y función, separar los indicadores. Roles y funciones	
	2.11.-Objeto de conocimiento y su relación con la edad y nivel de los estudiantes.	Sin embargo, se puede mejorar redactando “relación del contenido con la edad y el contexto de los y las estudiantes”.	N/O	N/O	N/O	N/O	Sugiero en lugar de objeto de conocimiento, Nivel de complejidad del conocimiento	

Estudiante- Conocimiento.	2.12.- Empoderamiento del estudiante hacia el conocimiento tratado en clases	N/O	Queda poco claro, ¿a qué se refiere exactamente con empoderamiento? ¿A la motivación, a la participación, al compromiso, al autoconcepto en esta área?	No se entiende	N/O	N/O	¿Cómo observo empoderamiento? Poco claro el indicador.
	2.13.-Objeto de conocimiento y el interés que suscita en el estudiante.	¿Qué se entiende como “objeto de conocimiento” en el contexto de este instrumento?	N/O	N/O	N/O	N/O	¿Cómo observo el interés?
	2.14.-Nivel de las preguntas que elabora el estudiante.	Se puede reescribir el criterio: “nivel y relación de las preguntas que elabora el estudiante con los contenidos tratados”	N/O	N/O	N/O	N/O	Nivel: ¿A qué se refieren? No es claro.

III. DIMENSIÓN AMBIENTE.

Cuadro 1.12

Aportes jueces teóricos dimensión Ambiente.

SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	JUECES TEÓRICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR
		JUEZ TEÓRICO 1	JUEZ TEÓRICO 2	JUEZ TEÓRICO 3	JUEZ TEÓRICO 4	JUEZ TEÓRICO 5	JUEZ TEÓRICO 6	
Ambiente en el Aula.	3.1.- Física: Material que conforma el aula y su disposición en el espacio.	N/O	¿Material se refiere al mobiliario?	N/O	N/O	N/O	Nuevamente dos aspectos: material y disposición del espacio. Además, sugiero cambiar concepto de material por “infraestructura” que además implica cuestiones de espacio.	
	3.2.-Funcional: Actividades que se desarrollan en el espacio (supervisión de docente en el uso de espacios)	N/O	¿Cómo se utiliza el espacio?	N/O	N/O	N/O	Lo que está entre paréntesis resulta más claro	
	3.3.-Temporal: Ritmo en que sucede la clase.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Esto podría pertenecer a la dimensión organización de la clase	
	3.4.-Relacional: Formas en que se agrupan los sujetos, relaciones entre los sujetos que ocupan el espacio.	Sugiero aclarar este punto. ¿Qué se entiende por “formas”? ¿Hay alguna mejor que otra? ¿Se espera	N/O	N/O	N/O	N/O	Hay más de un aspecto, separar. Además, podría constituir un indicador de la “Organización de la clase” y también, “Interacciones entre sujetos”	

SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	JUECES TEÓRICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR
		JUEZ TEÓRICO 1	JUEZ TEÓRICO 2	JUEZ TEÓRICO 3	JUEZ TEÓRICO 4	JUEZ TEÓRICO 5	JUEZ TEÓRICO 6	
		alguna, en particular?						
Ambiente en la Escuela.	3.5.-Física: Delimitación forma y accesibilidad de los espacios.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Nuevamente dos aspectos: forma y accesibilidad de los espacios, separar.	
	3.6.-Funcional: Forma o modo en que se utilizan los espacios. (Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios)	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Lo que está entre paréntesis resulta más claro	
	3.7.-Temporal: Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	3.8.-Relacional: Normas para el uso de los espacios.	Se podría incluir la expresión respeto en el uso de los espacios	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
Observaciones generales:								

INFORMACIÓN CUALITATIVA – APORTES DE JUECES PRÁCTICOS

I. DIMENSIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Cuadro 1.13

Aportes jueces prácticos dimensión Práctica Pedagógica.

SUB DIME NSIÓ N	INDICADORES	JUECES PRÁCTICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR
		Juez Práctico 1	Juez Práctico 2	Juez Práctico 3	Juez Práctico 4	Juez Práctico 5	Juez Práctico 6	
Características del Docente.	1.1.-Proximidad y cercanía física a los estudiantes.	Pienso que el indicador genera doble lecturas, considero que se podría ejemplificar.	N/O	N/O	Esclarecer cercanía física	Proxémica	No se refiere a afecto	
	1.2.- Utilización de destrezas comunicativas del docente.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.3.-Tono de la voz.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
Organización de la Clase.	1.4.-Cobertura del conocimiento.	Tengo acá mis dudas, si el indicador responde a la cobertura por unidades temáticas, según planificación o bases curriculares ministeriales.	N/O	N/O	N/O	N/O	Distribución del espacio y mobiliario	
	1.5.- Momentos de la clase y tiempos.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.6.- Materiales de clase y actividades.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
Apoyo al Estudiante	1.7.-Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	

SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	JUECES PRÁCTICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR
		Juez Práctico 1	Juez Práctico 2	Juez Práctico 3	Juez Práctico 4	Juez Práctico 5	Juez Práctico 6	
Profundización del Conocimiento.	1.8.-Corrección de errores y retroalimentación.	El indicador al leerlo lo asocio con la última subdimensión de Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación . Pero está correcto en pertinencia, según la definición de la subdimensión.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.9.-Monitoreo del docente.	Podría dentro del indicador agregarse algunos ejemplos.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.10.-Orientación de actividades y control del tiempo utilizado.		N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.11.-Claridad de las preguntas realizadas por el docente.		N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.12.-Secuencias didácticas de preguntas.		N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Secuencia del conocimiento y act
	1.13.-Tratamiento del conocimiento en clases.		N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.14.-Tipo de pensamiento		N/O	N/O	N/O	N/O	Falta de claridad	Considero más importante

SUB DIME NSIÓN N	INDICADORES	JUECES PRÁCTICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR
		Juez Práctico 1	Juez Práctico 2	Juez Práctico 3	Juez Práctico 4	Juez Práctico 5	Juez Práctico 6	
	implicado en la clase.						revisar qué habilidad(e)s trabaja	
Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.	1.15.-Objetivo de la clase.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	No se aprecia claridad	
	1.16.-Claridad en instrucciones y explicaciones.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	1.17.-Conexión de aprendizajes previos y nuevos.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	

Observaciones generales:

1° En características del docente: la cercanía física no siempre indica afecto

2° organización de la clase: Creo que correspondería cobertura del conoc., ya que este se trata en otro punto, más bien en su preocupación por preparar el espacio adecuado.

3° Profundización del conocimiento: me resulta muy importante y pertinente que los docentes trabajen las habilidades de la disciplina y las transversales.

4° Socialización el punto 1.5 no clarifica qué cosa evalúa del objetivo de la clase: claridad coherencia con el contenido y las actividades, etc, o simplemente escritura.

II. DIMENSIÓN INTERACCIÓN.

Cuadro 1.14

Aportes jueces prácticos dimensión Interacción.

SUB DIMENSIÓN	INDICADORES	JUECES PRÁCTICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR
		Juez Práctico 1	Juez Práctico 2	Juez Práctico 3	Juez Práctico 4	Juez Práctico 5	Juez Práctico 6	
Docente – Estudiante	2.1.-Atención a las consultas de damas y varones.	N/O	N/O	N/O	N/O	Diversidad de Género	N/O	
	2.2.-Motivación a los estudiantes a participar y responder.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	2.3.- Expectativas del docente	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	Agregaría altas expectativas	
	2.4.-Consideración de ayudas ajustadas	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	2.5.-Control de la atención de la clase y del comportamiento	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	2.6.-Interés en el aprendizaje de los estudiantes	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
Estudiante- Estudiante	2.7.-Oportunidad para interactuar en la clase.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	La oportunidad la da el profesor	
	2.8.-Facilidad para establecer grupos.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	

**Interacciones en Prácticas Pedagógicas
Efectivas en el Aula**

Estudiante- Conocimiento.	2.9.-Trabajo colaborativo y equitativo.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O
	2.10.-Asunción de roles y funciones por los miembros del equipo.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O
	2.11.-Objeto de conocimiento y su relación con la edad y nivel de los estudiantes.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O
	2.12.- Empoderamiento del estudiante hacia el conocimiento tratado en clases	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O
	2.13.-Objeto de conocimiento y el interés que suscita en el estudiante.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O
	2.14.-Nivel de las preguntas que elabora el estudiante.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O
Observaciones generales: Estudiante- estudiante: no queda claro el 2.7							

III. DIMENSIÓN AMBIENTE.

Cuadro 1.15

Aportes jueces prácticos dimensión Ambiente.

SUBDIMENSIÓN	INDICADORES	JUECES PRÁCTICOS						OBSERVACIONES AL INDICADOR
		Juez Práctico 1	Juez Práctico 2	Juez Práctico 3	Juez Práctico 4	Juez Práctico 5	Juez Práctico 6	
Ambiente en el Aula.	3.1.- Física: Material que conforma el aula y su disposición en el espacio.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	3.2.-Funcional: Actividades que se desarrollan en el espacio (supervisión de docente en el uso de espacios)	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	3.3.-Temporal: Ritmo en que sucede la clase.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	3.4.-Relacional: Formas en que se agrupan los sujetos, relaciones entre los sujetos que ocupan el espacio.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
Ambiente en la Escuela.	3.5.-Física: Delimitación forma y accesibilidad de los espacios.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	3.6.-Funcional: Forma o modo en que se utilizan los espacios. (Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios)	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	3.7.-Temporal: Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
	3.8.-Relacional: Normas para el uso de los espacios.	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	N/O	
Observaciones generales:								

VALORACIÓN DE CADA INDICADOR – JUECES PRÁCTICOS

I. DIMENSIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Cuadro 1.16

Valoración indicador “Proximidad y cercanía física a los estudiantes” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE					
JUECES PRÁCTICOS		Indicador: 1.1 Proximidad y Cercanía física a los estudiantes					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Práctico 1		X			X	X	
Juez Práctico 2			X		X		X
Juez Práctico 3		X		X		X	
Juez Práctico 4		X			X	X	
Juez Práctico 5		X			X	X	
Juez Práctico 6		X		X		X	

Cuadro 1.17

Valoración indicador “Utilización de destrezas comunicativas del docente” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE					
JUECES PRÁCTICOS		Indicador: 1.2. Utilización de destrezas comunicativas del docente					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Práctico 1		X		X		X	
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3		X		X		X	
Juez Práctico 4		X		X		X	
Juez Práctico 5		X		X		X	
Juez Práctico 6		X		X		X	

Cuadro 1.18

Valoración indicador “Tono de la voz” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE					
JUECES PRÁCTICOS		Indicador: 1.3 Tono de la voz					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Práctico 1		X		X		X	
Juez Práctico 2			X		X		X
Juez Práctico 3		X		X		X	
Juez Práctico 4		X		X		X	
Juez Práctico 5		X		X		X	
Juez Práctico 6		X		X		X	

Cuadro 1.19

Valoración indicador “Cobertura del conocimiento” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		ORGANIZACIÓN DE LA CLASE					
		Indicador: 1.4. Cobertura del conocimiento					
JUECES PRÁCTICOS	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X			X	X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X			X	X		

Cuadro 1.20

Valoración indicador “Momentos de la clase y tiempos” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		ORGANIZACIÓN DE LA CLASE					
		Indicador: 1.5 Momentos de la clase y tiempos					
JUECES PRÁCTICOS	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.21

Valoración indicador “Materiales de clase y actividades” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		ORGANIZACIÓN DE LA CLASE					
		Indicador: 1.6 Materiales de clase y actividades					
JUECES PRÁCTICOS	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.22

Valoración indicador “Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		APOYO AL ESTUDIANTE					
		Indicador: 1.7. Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes					
JUECES PRÁCTICOS	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.23

Valoración indicador “Corrección de errores y retroalimentación” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		APOYO AL ESTUDIANTE					
		Indicador: 1.8. Corrección de errores y retroalimentación					
JUECES PRÁCTICOS	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X			X	X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.24

Valoración indicador “Monitoreo del docente” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		APOYO AL ESTUDIANTE					
		Indicador: 1.9 Monitoreo del docente					
JUECES PRÁCTICOS	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X			X	X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.25

Valoración indicador “Orientación de actividades y control del tiempo utilizado” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		APOYO AL ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 1.10. Orientación de actividades y control del tiempo utilizado						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 7		X	X		X		

Cuadro 1.26

Valoración indicador “Claridad de las preguntas realizadas por el docente” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 1.11. Claridad de las preguntas realizadas por el docente						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.27

Valoración indicador “Secuencias didácticas de preguntas” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 1.12 Secuencias Didácticas de preguntas						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6		X		X		X	

Cuadro 1.28

Valoración indicador “Tratamiento del conocimiento en clases” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO					
JUECES PRÁCTICOS		Indicador: 1.13 Tratamiento del conocimiento en clases					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Práctico 1		X		X		X	
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3		X		X		X	
Juez Práctico 4		X		X		X	
Juez Práctico 5		X		X		X	
Juez Práctico 6		X		X		X	

Cuadro 1.29

Valoración indicador “Tipo de pensamiento implicado en clases” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO					
JUECES PRÁCTICOS		Indicador: 1.14 Tipo de pensamiento implicado en clases					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Práctico 1		X		X		X	
Juez Práctico 2			X		X		X
Juez Práctico 3		X			X	X	
Juez Práctico 4		X		X		X	
Juez Práctico 5		X		X		X	
Juez Práctico 6		X		X		X	

Cuadro 1.30

Valoración indicador “Objetivo de la clase” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN					
JUECES PRÁCTICOS		Indicador: 1.15. Objetivo de la clase					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Práctico 1		X			X	X	
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3		X		X		X	
Juez Práctico 4		X		X		X	
Juez Práctico 5		X		X		X	
Juez Práctico 6		X			X	X	

Cuadro 1.31

Valoración indicador “Claridad en instrucciones y explicaciones” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN					
JUECES PRÁCTICOS		Indicador: 1.16. Claridad en instrucciones y explicaciones					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Práctico 1		X		X		X	
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3		X		X		X	
Juez Práctico 4		X		X		X	
Juez Práctico 5		X		X		X	
Juez Práctico 6		X		X		X	

Cuadro 1.32

Valoración indicador “Conexión de aprendizajes previos y nuevos” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN					
JUECES PRÁCTICOS		Indicador: 1.17. Conexión de aprendizajes previos y nuevos.					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Práctico 1		X		X		X	
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3		X		X		X	
Juez Práctico 4		X		X		X	
Juez Práctico 5		X		X		X	
Juez Práctico 6		X		X		X	

II. DIMENSIÓN: INTERACCIÓN.

Cuadro 1.33

Valoración indicador “Atención a las consultas de damas y varones” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCION					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS		Indicador: 2.1. Atención a las consultas de damas y varones.					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Práctico 1		X		X		X	
Juez Práctico 2			X		X		X
Juez Práctico 3		X		X		X	
Juez Práctico 4		X		X		X	
Juez Práctico 5		X			X	X	
Juez Práctico 6		X		X		X	

Cuadro 1.34

Valoración indicador “Motivación a los estudiantes a participar y responder” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.2 Motivación a los estudiantes a participar y responder						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.35

Valoración indicador “Expectativas del docente” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.3. Expectativas del docente						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.36

Valoración indicador “Consideración de ayudas ajustadas” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.4. Consideración de ayudas ajustadas						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 3		X		X		X	

Cuadro 1.37

Valoración indicador “Corrección de errores y retroalimentación” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.5. Control de la atención de la clase y del comportamiento						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.38

Valoración indicador “Interés en el aprendizaje de los estudiantes” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.6. Interés en el aprendizaje de los estudiantes						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.39

Valoración indicador “Oportunidad para interactuar en la clase” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.7. Oportunidad para interactuar en la clase						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X			X	X		

Cuadro 1.40

Valoración indicador “Facilidad para establecer grupos” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.8. Facilidad para establecer grupos						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.41

Valoración indicador “Trabajo colaborativo y equitativo” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.9. Trabajo colaborativo y equitativo.						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.42

Valoración indicador “Atención de roles y funciones por los miembros del equipo” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- ESTUDIANTE					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.10. Asunción de roles y funciones por los miembros del equipo.						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.43

Valoración indicador “Objeto de conocimiento y su relación con la edad y nivel de los estudiantes” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- CONOCIMIENTO					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.11. Objeto de conocimiento y su relación con la edad y nivel de los estudiantes						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.44

Valoración indicador “Empoderamiento del estudiante hacia el conocimiento tratado en clases” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- CONOCIMIENTO					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.12. Empoderamiento del estudiante hacia el conocimiento tratado en clases						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.45

Valoración indicador “Objeto de conocimiento y el interés que suscita en el estudiante” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- CONOCIMIENTO					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.13. Objeto de conocimiento y el interés que suscita en el estudiante						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.46

Valoración indicador “Nivel de las preguntas que elabora el estudiante” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- CONOCIMIENTO					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 2.14. Nivel de las preguntas que elabora el estudiante						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

III. DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Cuadro 1.47

Valoración indicador “Física: Material que conforma el aula y su disposición en el espacio. – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN EL AULA					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 3.1. Física: Material que conforma el aula y su disposición en el espacio						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.48

Valoración indicador “Funcional: Actividades que se desarrollan en el espacio (supervisión del docente en el uso de espacios)” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN EL AULA					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 3.2. Funcional: Actividades que se desarrollan en el espacio (supervisión de docente en el uso de espacios.						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.49

Valoración indicador “Temporal: Ritmo en que sucede la clase” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN EL AULA					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 3.3. Temporal: Ritmo en que sucede la clase.						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.50

Valoración indicador “Relacional: Formas en que se agrupan los sujetos, relaciones entre los sujetos que ocupan el espacio” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN EL AULA					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 3.4. Relacional: Formas en que se agrupan los sujetos, relaciones entre los sujetos que ocupan el espacio.						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.51

Valoración indicador “Física: Delimitación, forma y accesibilidad de los espacios” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN LA ESCUELA					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 3.5. Física Delimitación, forma y accesibilidad de los espacios						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.52

Valoración indicador “Funcional: Forma o modo en que se utilizan los espacios. (supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios)” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN LA ESCUELA					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 3.6. Funcional: Forma o modo en que se utilizan los espacios. (supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios)						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2		X		X		X	
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.53

Valoración indicador “Funcional: Forma o modo en que se utilizan los espacios. (supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios)” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN LA ESCUELA					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 3.7. Temporal: organización de los tiempos para el uso de los espacios						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

Cuadro 1.54

Valoración indicador “Relacional: Normas para el uso de los espacios” – Jueces Prácticos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN LA ESCUELA					
JUECES PRÁCTICOS	Indicador: 3.8. Relacional: Normas para el uso de los espacios.						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Práctico 1	X		X		X		
Juez Práctico 2	X		X		X		
Juez Práctico 3	X		X		X		
Juez Práctico 4	X		X		X		
Juez Práctico 5	X		X		X		
Juez Práctico 6	X		X		X		

VALORACIÓN DE CADA INDICADOR – JUECES TEÓRICOS

I. DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Cuadro 1.55

Valoración indicador “Proximidad y cercanía física a los estudiantes” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 1.1 Proximidad y Cercanía física a los estudiantes						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 6 – 1		X		X		X	
Juez Teórico 4 – 2	X			X	X		
Juez Teórico 2 – 3	X		X		X		
Juez Teórico 1 – 4	X		X		X		
Juez Teórico 3 – 5	X			X	X		
Juez Teórico 5 – 6	X		X		X		

Cuadro 1.56

Valoración indicador “Utilización de destrezas comunicativas del docente” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 1.2. Utilización de destrezas comunicativas del docente						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 1	X		X		X		
Juez Teórico 4	X		X		X		
Juez Teórico 3	X		X		X		
Juez Teórico 5	X		X		X		
Juez Teórico 2	X			X	X		
Juez Teórico 6	X			X	X		

Cuadro 1.57

Valoración indicador “Tono de la voz” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.3 Tono de la voz					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3			X		X		X
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X			X	X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.58

Valoración indicador “Cobertura del conocimiento” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		ORGANIZACIÓN DE LA CLASE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.4. Cobertura del conocimiento					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3			X		X		X
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.59

Valoración indicador “Momentos de la clase y tiempos” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		ORGANIZACIÓN DE LA CLASE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.5 Momentos de la clase y tiempos					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X			X	X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.60

Valoración indicador “Materiales de clase y actividades” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		ORGANIZACIÓN DE LA CLASE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.6 Materiales de clase y actividades					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X			X	X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.61

Valoración indicador “Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		APOYO AL ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.7. Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X			X	X	
Juez Teórico 6		X		X			X

Cuadro 1.62

Valoración indicador “Corrección de errores y retroalimentación” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		APOYO AL ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.8. Corrección de errores y retroalimentación					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X			X	X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.63

Valoración indicador “Monitoreo del docente” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		APOYO AL ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.9 Monitoreo del docente					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X			X	X	
Juez Teórico 3		X			X	X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.64

Valoración indicador “Orientación de actividades y control del tiempo utilizado” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		APOYO AL ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.10. Orientación de actividades y control del tiempo utilizado					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1			X		X		X
Juez Teórico 2		X			X	X	
Juez Teórico 3		X		X			X
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.65

Valoración indicador “Claridad de las preguntas realizadas por el docente” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.11. Claridad de las preguntas realizadas por el docente					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.66

Valoración indicador “Secuencias didácticas de preguntas” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.12 Secuencias Didácticas de preguntas					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5			X		X	X	
Juez Teórico 6			X		X		X

Cuadro 1.67

Valoración indicador “Tratamiento del conocimiento en clases” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.13 Tratamiento del conocimiento en clases					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.68

Valoración indicador “Tipo de pensamiento implicado en clases” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.14 Tipo de pensamiento implicado en clases					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1			X		X		X
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3			X		X	X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5			X		X	X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.69

Valoración indicador “Objetivo de la clase” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.15. Objetivo de la clase					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.70

Valoración indicador “Claridad en instrucciones y explicaciones” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.15. Claridad en instrucciones y explicaciones					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.71

Valoración indicador “Conexión de aprendizajes previos y nuevos” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		PRÁCTICA PEDAGÓGICA					
SUBDIMENSIÓN:		SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 1.17. Conexión de aprendizajes previos y nuevos.					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1			X		X		X
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

II. DIMENSIÓN: INTERACCIÓN.

Cuadro 1.72

Valoración indicador “Atención a las consultas de damas y varones” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCION					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.1. Atención a las consultas de damas y varones.					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1			X		X		X
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3			X	X			X
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.73

Valoración indicador “Motivación a los estudiantes a participar y responder” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.2 Motivación a los estudiantes a participar y responder					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X			X	X	
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.74

Valoración indicador “Expectativas del docente” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.3. Expectativas del docente					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X			X	X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X			X	X	
Juez Teórico 6			X		X		X

Cuadro 1.75

Valoración indicador “Consideración de ayudas ajustadas” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.4. Consideración de ayudas ajustadas					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5			X		X		X
Juez Teórico 6		X		X		X	

Cuadro 1.76

Valoración indicador “Control de la atención de la clase y del comportamiento” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.5. Control de la atención de la clase y del comportamiento					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.77

Valoración indicador “Interés en el aprendizaje de los estudiantes” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		DOCENTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 2.5. Interés en el aprendizaje de los estudiantes						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 1	X		X		X		
Juez Teórico 2	X		X		X		
Juez Teórico 3	X		X		X		
Juez Teórico 4	X		X		X		
Juez Teórico 5	X		X		X		
Juez Teórico 6	X			X	X		

Cuadro 1.78

Valoración indicador “Oportunidad para interactuar en la clase” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 2.7. Oportunidad para interactuar en la clase						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 1	X		X		X		
Juez Teórico 2	X		X		X		
Juez Teórico 3	X			X	X		
Juez Teórico 4	X		X		X		
Juez Teórico 5		X		X	X		
Juez Teórico 6	X		X		X		

Cuadro 1.79

Valoración indicador “Facilidad para establecer grupos” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.8. Facilidad para establecer grupos					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2			X		X		X
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6			X	X			X

Cuadro 1.80

Valoración indicador “Trabajo colaborativo y equitativo” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.9. Trabajo colaborativo y equitativo.					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.81

Valoración indicador “Asunción de roles y funciones por los miembros del equipo” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- ESTUDIANTE					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.10. Asunción de roles y funciones por los miembros del equipo.					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2			X		X		X
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.82

Valoración indicador “Objeto del conocimiento y su relación con la edad y nivel de los estudiantes” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- CONOCIMIENTO					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.11. Objeto de conocimiento y su relación con la edad y nivel de los estudiantes					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1			X		X		X
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X			
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.83

Valoración indicador “Empoderamiento del estudiante hacia el conocimiento tratado en clases” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- CONOCIMIENTO					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.12. Empoderamiento del estudiante hacia el conocimiento tratado en clases					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2			X		X		X
Juez Teórico 3		X			X	X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5			X		X		X
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.84

Valoración indicador “Objeto de conocimiento y el interés que suscita en el estudiante” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- CONOCIMIENTO					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.13. Objeto de conocimiento y el interés que suscita en el estudiante					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X			X		X
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.85

Valoración indicador “Nivel de las preguntas que elabore el estudiante” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		INTERACCIÓN					
SUBDIMENSIÓN:		ESTUDIANTE- CONOCIMIENTO					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 2.14. Nivel de las preguntas que elabore el estudiante					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5			X		X		X
Juez Teórico 6		X			X	X	

III. DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Cuadro 1.86

Valoración indicador “Física: Material que conforma el aula y su disposición en el espacio” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN EL AULA					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 3.1. Física: Material que conforma el aula y su disposición en el espacio					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5		X		X		X	
Juez Teórico 6		X			X	X	

Cuadro 1.87

Valoración indicador “Funcional: Actividades que se desarrollan en el espacio (supervisión de docente en el uso de espacios)” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN EL AULA					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 3.2. Funcional: Actividades que se desarrollan en el espacio (supervisión de docente en el uso de espacios).						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 1	X		X		X		
Juez Teórico 2	X		X		X		
Juez Teórico 3	X		X		X		
Juez Teórico 4	X		X		X		
Juez Teórico 5	X		X		X		
Juez Teórico 6	X			X	X		

Cuadro 1.88

Valoración indicador “Temporal: Ritmo en que sucede la clase” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN EL AULA					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 3.3. Temporal: Ritmo en que sucede la clase.						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 1	X		X		X		
Juez Teórico 2	X		X		X		
Juez Teórico 3	X		X		X		
Juez Teórico 4	X		X		X		
Juez Teórico 5	X			X	X		
Juez Teórico 6	X		X		X		

Cuadro 1.89

Valoración indicador “Relacional: Formas en que se agrupan los sujetos, relaciones entre los sujetos que ocupan el espacio.” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN EL AULA					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 3.4. Relacional: Formas en que se agrupan los sujetos, relaciones entre los sujetos que ocupan el espacio.						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 1	X		X			X	
Juez Teórico 2	X		X			X	
Juez Teórico 3	X		X			X	
Juez Teórico 4	X		X			X	
Juez Teórico 5	X			X		X	
Juez Teórico 6	X		X			X	

Cuadro 1.90

Valoración indicador “Física: Delimitación, forma y accesibilidad de los espacios” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN LA ESCUELA					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 3.5. Física Delimitación, forma y accesibilidad de los espacios						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 1	X		X			X	
Juez Teórico 2	X		X			X	
Juez Teórico 3	X		X			X	
Juez Teórico 4	X		X			X	
Juez Teórico 5	X			X		X	
Juez Teórico 6	X			X		X	

Cuadro 1.91

Valoración indicador “Funcional: Forma o modo en que se utilizan los espacios (supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios)” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN LA ESCUELA					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 3.6. Funcional: Forma o modo en que se utilizan los espacios. (supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios)						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 1	X		X			X	
Juez Teórico 2	X		X			X	
Juez Teórico 3	X		X			X	
Juez Teórico 4	X		X			X	
Juez Teórico 5	X				X	X	
Juez Teórico 6	X				X	X	

Cuadro 1.92

Valoración indicador “Temporal: organización de los tiempos para el uso de los espacios” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN LA ESCUELA					
JUECES TEÓRICOS	Indicador: 3.7. Temporal: organización de los tiempos para el uso de los espacios						
	Pertinencia		Univocidad		Importancia		
	A	B	A	B	A	B	
Juez Teórico 1	X		X			X	
Juez Teórico 2	X		X			X	
Juez Teórico 3	X		X			X	
Juez Teórico 4	X		X			X	
Juez Teórico 5		X			X	X	
Juez Teórico 6	X		X			X	

Cuadro 1.93

Valoración indicador “Relacional: Normas para el uso de los espacios” – Jueces Teóricos.

DIMENSIÓN:		AMBIENTE					
SUBDIMENSIÓN:		AMBIENTE EN LA ESCUELA					
JUECES TEÓRICOS		Indicador: 3.8. Relacional: Normas para el uso de los espacios.					
		Pertinencia		Univocidad		Importancia	
		A	B	A	B	A	B
Juez Teórico 1		X		X		X	
Juez Teórico 2		X		X		X	
Juez Teórico 3		X		X		X	
Juez Teórico 4		X		X		X	
Juez Teórico 5			X		X	X	
Juez Teórico 6		X		X		X	

ANEXO 2. CARTA SOLICITUD DE INGRESO AL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL

Arica, 03 de agosto de 2017.

Señora.
Director/a.

Presente

Ref.: Solicita autorización ingreso a Escuela.

De mi Consideración:

Junto con saludar y por intermedio de la presente, solicito a usted permiso para ingresar al establecimiento _____ con motivo de llevar adelante la Tesis Doctoral titulada: **“Interacciones de Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula”**, desarrollada actualmente por la doctoranda que suscribe, bajo la tutoría y dirección de los Dres. Carmen Armengol Asparó y José Luis Muñoz Moreno, quienes pertenecen al Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El tiempo que demorará el proceso de investigación en la escuela es de aproximadamente un mes, al cabo de éste se entregará a la Escuela la información procesada y analizada con el fin de retribuir a la gentileza de participar en este proyecto de Investigación. Todos los datos y nombres son resguardados, por lo que se asegura el anonimato de la escuela y de sus profesores.

Se adjunta una presentación del Proyecto de Investigación y de las fases que lo componen, además de una carta de autorización de su parte que nos permitirá acceder a la institución. Agradeciendo de antemano su colaboración en este proyecto que espera ser un aporte, se despide atentamente de Ud.



Mg. Paulina Martínez Maldonado, Investigador Responsable.

Dirección: Sotomayor 480, Segundo piso, Oficina A, Arica.

E-mail: doctorado.edu. paulina@gmail.com / paulina.martinez@e-campus.uab.cat

Fono 058- 2231697 (Oficina).

ANEXO 3. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

PRESENTACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

El proyecto de investigación: “**Interacciones de Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula**”, es un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio de observación de las clases al interior del aula, respaldado por la Universidad Autónoma de Barcelona, a través del Programa de Doctorado en Educación.

Este estudio se llevará a cabo en 3 establecimientos educacionales de la ciudad de Arica, Chile (municipalizado, subvencionado sin copago y particular subvencionado con copago) y de cada uno de estos establecimientos participarán de la investigación 3 profesores(as).

Los objetivos que busca alcanzar este proyecto de investigación se orientan a:

1. **Analizar las interacciones en el aula** producidas en las prácticas pedagógicas efectivas de colegios pertenecientes a la región de Arica y Parinacota.
2. **Analizar el ambiente pedagógico** de los colegios pertenecientes a la muestra.
3. **Proponer lineamientos didácticos para la mejora de las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas**, tanto a nivel docente, como del profesorado.

Los instrumentos que serán aplicados en los establecimientos participantes de este estudio, se describen a continuación:

- **Notas de Campo y Pautas de Observación de aula** (instrumento que se compone de tres dimensiones: Práctica Pedagógica, Interacciones, y Ambiente; diez subdimensiones y treinta y seis indicadores).
- **Entrevistas individuales/grupales** (guiones en profundidad individual y grupal).
- **Análisis documental** (fichas y cuadros comparativos y estrategia de triangulación: Proyecto Educativo Institucional; Plan de Mejoramiento Educativo, PME; Modelo Pedagógico si existe y Reglamento de Convivencia).
- **Cartas para cada uno de los participantes del estudio** (autorización del director del establecimiento educacional, consentimiento informado para profesores y apoderados)

Las Técnicas de recolección de la información, permitirán codificar los episodios observados y llevarlos a un programa informático de registro, analizar los resultados y proponer lineamientos para la mejora de las interacciones en las prácticas pedagógicas efectivas, tanto a nivel docente, como del profesorado.

La calidad del conocimiento relevado nos permitirá proveer de información al equipo docente de los establecimientos participantes del estudio de investigación, para el análisis, mejora y conocimiento de las prácticas que se desarrollan al interior de sus aulas, con una mirada en profundidad de las interacciones en estos escenarios (Interacciones entre el profesor y sus estudiantes y las acciones que realiza éste para la generación de interacciones entre estudiantes y entre los estudiantes y el conocimiento que aprenden), contextualizados a su realidad que con la debida socialización que surja del proceso de investigación, tanto bibliográfico, aportado por los grupos que conforman el estudio y las observaciones directas durante el proceso de investigación y tomando las decisiones respecto de la incorporación de

estrategias didácticas identificadas en estas prácticas, permitirían impactar en el desempeño de la práctica pedagógica efectiva en el aula, mejorando los procesos que ésta contempla.

Se espera que esta investigación sea un aporte al conocimiento pedagógico de los establecimientos participantes, utilizando para ello las características de las prácticas pedagógicas efectivas y las interacciones que caracterizan a estas prácticas, de esta forma se colaborará a actualizar aspectos asociados al tema en estudio.

En cuanto a la Metodología, este proyecto tiene las siguientes consideraciones:

- a) La información recabada tanto en las observaciones de aula como en las entrevistas individuales y grupales será almacenada y resguardada, la investigadora responsable del proyecto se hará cargo de dicha tarea.
- b) La Información se utilizará para fines exclusivamente asociados a la presente investigación y asegura la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de los participantes.
- c) La investigación **NO** tendrá costos, ni perjuicios para los miembros de la comunidad escolar, y tampoco contempla pagos o remuneraciones o beneficio alguno para éstos. Se asegura el derecho de los participantes y a comunidad escolar de conocer los resultados de la investigación, por medio de la entrega de los artículos y publicaciones resultantes de este proyecto a la dirección del establecimiento.
- d) La presente investigación implica la participación de los docentes y docentes directivos en entrevistas individuales y grupales, momento en el cual se relevarán las prácticas pedagógicas observadas.
- e) En cuanto a la grabación de clase:
 - I. No interrumpiré el normal curso de la clase.
 - II. Se garantiza la confidencialidad de lo observado y registrado en el aula.
 - III. Se garantiza que la única finalidad de la grabación de la clase es la investigación científica.
 - IV. Se garantiza que el ingreso al aula será previamente acordado con la institución y el docente, con el fin de no interrumpir el normal calendario académico del establecimiento.
- f) La información que se recoja será de uso exclusivo de la tesis doctoral: “Interacciones de Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula” y todos los productos, artículos y ponencias que se deriven de este proceso investigativo.

Sin otro particular saluda atentamente a Ud.

Mg. Paulina Martínez Maldonado, Investigador Responsable.
E-mail: doctorado.edu.paulina@gmail.com /paulina.martinez@e-campus.uab.cat
Fono 058- 2231697 (Oficina).

ANEXO 4. AUTORIZACIÓN DIRECTOR/A

Arica, 02 de agosto de 2017.

CARTA DE AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR/A

El proyecto de investigación: “**Interacciones de Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula**”, es un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio de observación de clases, con la finalidad de codificar los episodios observados y analizarlos con el fin de ofrecer al colegio una panorámica de las interacciones en determinado tipo de práctica pedagógica que alcanza estándar de efectividad para la institución. Participan del estudio 3 establecimientos educacionales y 9 profesores(as) de la ciudad de Arica, Chile.

“Yo _____ Rut _____

Director(a) del _____, por medio de la presente declaro que he tomado conocimiento del proyecto de investigación: “**Interacciones de Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula**” y autorizo el desarrollo del proyecto de _____ investigación _____ en _____ la Institución _____

Esta investigación tiene por objetivo:

- Analizar las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas de los colegios pertenecientes a la región de Arica y Parinacota.
- Analizar el ambiente pedagógico de los colegios pertenecientes a la muestra.
- Proponer lineamientos para la mejora de las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas, tanto a nivel docente, como del profesorado.

Entiendo, que esta investigación está respaldada por la Universidad Autónoma de Barcelona, a través del Programa de Doctorado en Educación y tiene las siguientes consideraciones:

- a) La investigación **NO** tendrá costos, ni perjuicios para los miembros de la comunidad escolar, y tampoco contempla pagos o remuneraciones o beneficio alguno para éstos. Se asegura el derecho de los participantes y la comunidad escolar de conocer los resultados de la investigación, por medio de la entrega de

los artículos y publicaciones resultantes de este proyecto a la dirección del establecimiento.

- b) La información recabada, tanto en las observaciones de aula como en las entrevistas individuales y grupales será almacenada y resguardada, la investigadora responsable del proyecto se hará cargo de dicha tarea.
- c) La Información se utilizará para fines exclusivamente asociados a la presente investigación y asegura la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de los participantes.
- d) La presente investigación implica la participación de los docentes y docentes directivos en entrevistas individuales y grupales, momento en el cual se relevarán las prácticas pedagógicas observadas.
- e) En cuanto a la grabación de clase:
 - V. No interrumpirá el normal curso de la clase.
 - VI. Se garantiza la confidencialidad de lo observado y registrado en el aula.
 - VII. Se garantiza que la única finalidad de la grabación de la clase es la investigación científica.
 - VIII. Se garantiza que el ingreso al aula será previamente acordado con la institución y el docente, con el fin de no interrumpir el normal calendario académico del establecimiento.

De acuerdo con las consideraciones expuestas, autorizo la realización de este proyecto de investigación en el Establecimiento que administro.

De igual manera, podré comunicarme con la investigadora responsable:

Mg. Paulina Martínez Maldonado, Investigador Responsable.
Dirección: Sotomayor 480, Segundo piso, Oficina A, Arica.
E-mail: doctorado.edu.paulina@gmail.com / paulina.martinez@e-campus.uab.cat
Fono 058- 2231697 (Oficina).

Firma Del Director (A)

Nombre: _____

Fecha: __/__/____

ANEXO 5. CARTA DE CONSENTIMIENTO DEL DOCENTE

CARTA DE CONSENTIMIENTO DEL DOCENTE.

El proyecto de investigación: “Interacciones de Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula”, es un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio de la observación de clases. Participan del estudio 3 establecimientos educacionales y 9 profesores(as) de la ciudad de Arica, Chile.

“Yo _____ Rut _____

Profesor(a) del Establecimiento _____, por medio de la presente declaro que: He tomado conocimiento de este proyecto de investigación, que tiene por objetivos:

- Analizar las interacciones en el aula producidas en las prácticas pedagógicas efectivas de los colegios pertenecientes a la región de Arica y Parinacota.
- Analizar el ambiente pedagógico de los colegios pertenecientes a la muestra.
- Proponer lineamientos para la mejora de las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas, tanto a nivel docente, como del profesorado.

Entiendo, que esta investigación está respaldada por la Universidad Autónoma de Barcelona, a través del Programa de Doctorado en Educación y tiene las siguientes consideraciones:

- g) La investigación **NO** tendrá costos, ni perjuicios para los miembros de la comunidad escolar, y tampoco contempla pagos o remuneraciones o beneficio alguno para éstos. Se asegura el derecho de los participantes y la comunidad escolar de conocer los resultados de la investigación, por medio de la entrega de los artículos y publicaciones resultantes de este proyecto a la dirección del establecimiento.
- h) La información recabada, tanto en las observaciones de aula como en las entrevistas individuales y grupales será almacenada y resguardada, la investigadora responsable del proyecto se hará cargo de dicha tarea.
- i) La información se utilizará para fines exclusivamente asociados a la presente investigación y asegura la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de los participantes, por lo tanto, no lleva nombres de los docentes que participan directa o indirectamente.

- j) La presente investigación implica la participación de los docentes y docentes directivos en entrevistas individuales y grupales, momento en el cual se relevarán las prácticas pedagógicas observadas.
- k) En cuanto a la grabación de clase:
- No interrumpiré el normal curso de la clase.
 - Se garantiza la confidencialidad de lo observado y registrado en el aula.
 - Se garantiza que la única finalidad de la grabación de la clase es la investigación científica.
 - Se garantiza que el ingreso al aula será previamente acordado con la institución y el docente, con el fin de no interrumpir el normal calendario académico del establecimiento.
- l) La información que se recoja será de uso exclusivo de la tesis doctoral: “Interacciones de Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula” y todos los productos, artículos y ponencias que se deriven de este proceso investigativo.

De acuerdo con las consideraciones expuestas, doy mi consentimiento informado para participar del proceso de observación de aula (como profesor(a) observado), así como de las entrevistas individuales y grupales, en que se analizarán los resultados del proceso.

De igual manera, podré comunicarme (en forma anónima, si, así yo lo deseo) con la investigadora responsable:

Mg. Paulina Martínez Maldonado, Investigador Responsable.
Dirección: Sotomayor 480, Segundo piso, Oficina A, Arica.
E-mail: doctorado.edu.paulina@gmail.com / paulina.martinez@e-campus.uab.cat
Fono 058- 2231697 (Oficina).

Firma Profesor que autoriza.

Nombre:

Fecha: __/__/____

ANEXO 6. CARTA DE CONSENTIMIENTO DEL APODERADO

CARTA DE CONSENTIMIENTO DEL APODERADO.

El proyecto de investigación: “**Interacciones de Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula**”, es un estudio de observación de clases en prácticas pedagógicas efectivas, que tiene por finalidad analizar procesos de enseñanza en el aula. Participan de este estudio 3 establecimientos educacionales y 9 profesores(as) de la ciudad de Arica, Chile, siendo este un proyecto de Tesis Doctoral.

“Yo _____ Rut _____
_____ Apoderado (a) del Alumno
(a) _____ del
Establecimiento Educacional _____, por medio de la
presente declaro que he tomado conocimiento del proyecto de investigación:
“Interacciones de Prácticas Pedagógicas Efectivas en el Aula” y de acuerdo con las
consideraciones expuestas, doy mi consentimiento informado, para que mi pupilo(a)
forme parte del aula donde se realizará la observación y grabación de la clase.

De igual manera, podré comunicarme (en forma anónima, si, así lo deseo) con la investigadora responsable:

Mg. Paulina Martínez Maldonado, Investigador Responsable.

Dirección: Sotomayor 480, Segundo piso, Oficina A, Arica.

E-mail: doctorado.edu.paulina@gmail.com / paulina.martinez@e-campus.uab.cat

Fono 058- 2231697 (Oficina). Celular:950771550.

Firma Apoderado que autoriza.

Nombre:

Fecha: ____/____/____

ANEXO 7. PAUTA DE OBSERVACIÓN COMPLETA

Cuadro 7.1
Pauta de Observación Completa

PAUTA DE OBSERVACIÓN			
ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL			
TIPO DE DEPENDENCIA			
FECHA DE OBSERVACIÓN			
DOCENTE			
CURSO			
CANTIDAD DE ESTUDIANTES			
ASIGNATURA			
UNIDAD/CONTENIDO			
PLANIFICACIÓN	SI		NO
FECHA DE ENTREVISTA INDIVIDUAL CON EL DOCENTE			
NÚMERO DE OBSERVACIÓN EN EL COLEGIO	1	2	3
LUGAR EN QUE SE REALIZA LA CLASE			
OBSERVADOR	INVESTIGADOR		COINVESTIGADOR
FIRMA DOCENTE OBSERVADO			

DIMENSIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA				
SUBDIMENSIÓN N°1. CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE.				
ASPECTO	PRÁCTICA PEDAGÓGICA EFECTIVA (E)	PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN DESARROLLO (ED)	PRÁCTICA PEDAGÓGICA INCIPIENTE (I)	VALORACIÓN CODIFICACIÓN
UTILIZACIÓN DE DESTREZAS COMUNICATIVAS DEL DOCENTE. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes)	El docente utiliza sonrisas, gestos amables y contacto visual con la clase.	El docente utiliza sonrisas gestos amables y contacto visual con la clase, sólo en ocasiones.	El docente no hace uso de sonrisas, gestos amables y contacto visual con la clase o con estudiantes que le consultan.	
USO DE LA VOZ.	El volumen de voz es el adecuado, ocupa la voz para enfatizar algunos aspectos que considera importante durante el curso de la clase.	Tiene un volumen de voz agradable, pero no lo utiliza como una herramienta de apoyo a la didáctica de la clase.	El volumen de voz es demasiado bajo, hay momentos de la clase que desde el final de la sala no es posible escuchar o bien el volumen es muy alto y resulta molesto.	
SUBDIMENSIÓN N°2. ORGANIZACIÓN DE LA CLASE				
LA CLASE CUBRE EL CONOCIMIENTO DECLARADO EN EL OBJETIVO.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo, se trabaja desde distintos puntos de vista, con ejemplos y comparaciones.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo, pero es posible potenciarlo y trabajarlo desde distintos puntos de vista.	La clase no cubre el conocimiento declarado en el objetivo, faltan aspectos que cubrir y trabajar.	
MOMENTOS DE LA CLASE Y TIEMPOS.	Se observan con claridad los tres momentos de la clase y para cada uno se han considerado los tiempos adecuados y las actividades necesarias tanto para el inicio, desarrollo y cierre.	Se observan los tres momentos de la clase, sin embargo, en alguno o algunos de ellos falta un trabajo acabado, dejando aspectos sin considerar por falta de tiempo.	No se aprecian claramente los momentos de inicio, desarrollo y cierre, o bien son débiles.	

<p>RECURSOS DIDÁCTICOS Y ACTIVIDADES.</p>	<p>Los materiales y actividades de la clase consideran la edad, intereses y la participación de los estudiantes, permitiendo que se alcance el objetivo de la clase al ser utilizados.</p>	<p>Los materiales y actividades están de acuerdo con el objetivo de la clase, sin embargo, no se han considerado los intereses y características de los estudiantes, ya que no se observa mayor interés de parte de ellos.</p>	<p>Se utilizan materiales y actividades descontextualizados a la realidad y características de los estudiantes y al sentido de la clase, lo que impide generar compromiso en la realización de tareas y alcanzar el objetivo de la clase.</p>
<p>SUBDIMENSIÓN N° 3.- APOYO AL ESTUDIANTE EN EL AULA</p>			
<p>CORRECCIÓN DE ERRORES Y RETROALIMENTACIÓN.</p>	<p>El docente corrige a los estudiantes, demostrando evidencias el conocimiento correcto. La retroalimentación es completa no deja lugar a dudas.</p>	<p>El docente corrige la respuesta de sus estudiantes, sin embargo, el docente no demuestra el conocimiento verdadero a través de evidencias.</p>	<p>El docente no corrige la respuesta de su estudiante, deja la duda y avanza con otros puntos.</p>
<p>CONSIDERACIÓN DE AYUDAS AJUSTADAS.</p>	<p>Existe ayuda a los estudiantes que lo requieren de forma ajustada a las necesidades que presentan.</p>	<p>Existe ayuda a los estudiantes que lo requieren, pero no es suficiente, por lo que el estudiante no logra comprensión global del problema o situación de aprendizaje.</p>	<p>El docente responde ante las dudas de los estudiantes, pero no entrega mayor ayuda a los estudiantes que lo requieren.</p>
<p>DOCENTE ORIENTA LAS ACTIVIDADES LLEVANDO UN MONITOREO DEL TIEMPO QUE DEMORAN LOS ESTUDIANTES EN DESARROLLARLAS.</p>	<p>Monitorea permanentemente orientando las actividades de sus estudiantes y otorgando control del tiempo sobre las tareas.</p>	<p>Monitorea en un primer momento y luego se dedica a realizar otras labores administrativas, mientras que los estudiantes elaboran la actividad, sin monitoreo.</p>	<p>No hay monitoreo o es muy escaso durante el desarrollo de la actividad, tampoco se aprecia control del tiempo sobre las actividades.</p>
<p>EXPLICACIONES DEL DOCENTE.</p>	<p>Explica las instrucciones a los estudiantes que lo requieren, respondiendo a todas las consultas que le hacen y asegurándose que han comprendido.</p>	<p>Entrega explicaciones generales, no pregunta si han comprendido las instrucciones y lo que deben hacer. Da por hecho que los estudiantes comprenden.</p>	<p>No explica las instrucciones, ni apoya a los estudiantes que lo requieren, y si lo hace, el apoyo o retroalimentación es débil.</p>

SUBDIMENSIÓN N° 4. PROFUNDIDAD DEL CONOCIMIENTO TRATADO EN CLASES.			
PROFUNDIDAD DE LAS PREGUNTAS REALIZADAS POR EL DOCENTE.	Las preguntas utilizadas son profundas y de alto nivel cognitivo (qué pasaría si, cómo podríamos mejorar, proponga soluciones, evalúe el problema)	Las preguntas son de mediana profundidad, llega a preguntar por qué o cómo.	Las preguntas son superficiales y de bajo nivel cognitivo (qué, cuál, cuáles)
SECUENCIAS DIDÁCTICAS DE ACTIVIDADES	La secuencia didáctica de actividades es lógica, coherente y de profundidad.	La secuencia didáctica de actividades es coherente y lógica, sin embargo, carece de profundidad.	La secuencia didáctica de actividades carece de coherencia y profundidad.
TRATAMIENTO DEL CONOCIMIENTO EN CLASES.	Conocimientos relacionados entre sí, el docente expone ejemplos, autores, explicaciones que llevan al estudiante a relacionar lo aprendido.	Conocimientos relacionados, pero falta exponer ejemplos para dar mayor claridad y contextualización.	Conocimientos separados, sin conexión con otro u otros ámbitos del conocimiento, no hay ejemplos que permitan al estudiante hacer conexiones entre lo que está aprendiendo y otros conocimientos que ya conoce.
TIPO DE PENSAMIENTO O IMPLICADO EN LA CLASE.	Se identifica claramente el tipo de pensamiento que se está trabajando en clases, siendo posible explicitar a través del método utilizado.	Se identifica el pensamiento utilizado en clases, aunque el método no es el más apropiado.	No es posible establecer claramente el tipo de pensamiento que se está desarrollando en la clase.

SUBDIMENSIÓN N° 5. SOCIALIZACIÓN DE OBJETIVOS, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN.			
OBJETIVO DE LA CLASE.	Fija objetivos de aprendizaje y de comportamiento, los socializa, monitorea y evalúa al final de la clase.	Fija objetivos de aprendizaje, no de comportamiento, los socializa, pero no monitorea, ni evalúa al final de la clase.	No fija objetivos de aprendizaje ni de comportamiento. Realiza la clase sin tenerlos en consideración.
CONSIDERACIÓN DE LAS IDEAS Y RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES.	Considera las ideas de los estudiantes, complementándolas con sus conocimientos y otorgándoles valor en contexto.	Considera las ideas de los estudiantes, sin embargo, no las complementa con sus conocimientos y no les otorga valor contextual.	No considera las ideas de los estudiantes, las escucha y acepta, pero no demuestra el valor que tienen en el contexto que se está trabajando. El docente no comunica a los estudiantes si la respuesta emitida es correcta o incorrecta, lo que genera vacíos o confusiones durante la clase.
CALIDAD EN INSTRUCCIONES EXPLICACIONES Y FINALIDADES DE LA CLASE.	Las instrucciones y explicaciones de actividades y tareas son impartidas claramente.	Las instrucciones y explicaciones son impartidas, pero quedan dudas en los estudiantes que son aclaradas por el docente.	Las instrucciones y explicaciones no se entienden, el docente debe explicar más de una vez.
PREGUNTAS QUE REALIZA EL DOCENTE PARA LA CONEXIÓN DE APRENDIZAJE S PREVIOS Y NUEVOS.	Preguntas que realiza el docente generan alta conexión entre aprendizajes previos y nuevos, en todos los momentos de la clase.	En algunos momentos de la clase el docente hace preguntas que generan conexión entre aprendizajes previos y nuevos.	Preguntas que generan baja conexión entre aprendizajes previos y nuevos.
OBSERVACIONES:			

DIMENSION INTERACCIONES				
SUBDIMENSIÓN N° 6. INTERACCIÓN DOCENTE - ESTUDIANTE				
Aspecto	INTERACCIÓN POSITIVA (I+)	INTERACCIÓN BÁSICA (IB)	INTERACCIÓN NEGATIVA (I-)	Valoración
Atención a las consultas de los estudiantes.	Atiende a las consultas de los estudiantes en igualdad de condiciones, cantidad de tiempo y calidad de retroalimentación.	Atiende de manera desigual a las consultas de los estudiantes en tiempo y calidad de retroalimentación.	Escasamente atiende a los estudiantes que lo requieren, responde con evasivas o preguntas, por ejemplo: “usted debería saberlo, ya vimos eso” “Búsquelo usted mismo, en el texto de estudio”	
Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase	Estimula permanentemente la participación de los estudiantes, a través de preguntas y solicitando a ellos que elaboren preguntas del tema.	Pregunta a los estudiantes, sin embargo, falta motivarlos a responder y a elaborar preguntas del tema.	La cantidad de preguntas a la clase es mínima, se dedica a exponer contenidos sin considerar la estimulación necesaria para la participación de los estudiantes en la clase.	
Manifestación de Expectativas de parte del Docente.	Docente manifiesta altas expectativas hacia los estudiantes, tanto académicas como de comportamiento, evidenciables a través de hechos no sólo a través de palabras.	Docente manifiesta expectativas hacia algunos estudiantes, pero no a todo el curso.	Docente no manifiesta expectativas hacia los estudiantes, sus desempeños o logros, ni con palabras o comportamientos.	
Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.	Promueve la atención del estudiantado hacia la clase focalizándolos y promoviendo el buen comportamiento.	Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, sin embargo, no se promueve el buen comportamiento como un aspecto importante para aprender.	El docente no promueve la atención del estudiantado hacia la clase focalizándolos o promoviendo el buen comportamiento, desarrolla contenidos sin ocuparse de estos aspectos.	

Interés en el aprendizaje de los estudiantes

Se interesa por el aprendizaje de sus estudiantes preguntándoles y asegurándose que todos entienden, al mismo tiempo pregunta a aquellos que cree pudieron no entender y les ayuda a comprender totalmente.

Pregunta a los estudiantes si comprendieron los contenidos, sin embargo, no se asegura planteando preguntas clave a estudiantes que requieren mayor monitoreo.

No se interesa por el aprendizaje de sus estudiantes, en ningún momento se observa su interés manifestado a través de preguntas o acercamiento a los que presentan mayores dificultades.

SUBDIMENSIÓN N° 7. INTERACCIÓN ESTUDIANTE – ESTUDIANTE

Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.

Existe durante la clase la oportunidad para que los estudiantes interactúen con otros compañeros.

Aunque no existe durante la clase la oportunidad explícita de trabajar con compañeros, ellos comparten opiniones al responder preguntas o realizar tareas.

No existe durante la clase oportunidad para compartir experiencias, ideas, opiniones o tareas con otros compañeros.

Trabajo colaborativo en clases.

Durante las actividades, los estudiantes colaboran entre ellos, ya sea facilitándose material o apoyando a otros compañeros.

El docente debe guiar a los estudiantes para realizar trabajo colaborativo.

No existe oportunidad para que los estudiantes practiquen trabajo colaborativo.

Funciones por los miembros del equipo de trabajo.

Los estudiantes en grupo asumen funciones.

Los estudiantes siguen órdenes, pero no se observa disposición para trabajar en grupo asumiendo funciones.

Se observan dificultades para asumir funciones al interior de los equipos de trabajo.

SUBDIMENSIÓN N° 8. INTERACCIÓN ESTUDIANTE – CONOCIMIENTO

<p>Nivel de complejidad del Conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.</p>	<p>El nivel de conocimiento es apropiado a la edad de los estudiantes. Se presentan desafíos posibles de alcanzar.</p>	<p>Si bien el nivel del conocimiento es apropiado a la edad de los estudiantes, no se presentan desafíos.</p>	<p>El nivel del conocimiento es muy complejo o muy fácil para la edad de los estudiantes y para el curso en que se encuentran.</p>
<p>Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.</p>	<p>Los estudiantes demuestran dominar rápidamente el conocimiento tratado en clases, ya que participan, preguntan y comentan.</p>	<p>En algunos estudiantes se observan dificultades para la comprensión del conocimiento.</p>	<p>El conocimiento es de difícil comprensión para los estudiantes o existen vacíos que impiden el dominio de los nuevos conocimientos, no comentan ni responden preguntas del docente acertadamente.</p>
<p>Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.</p>	<p>El estudiante elabora preguntas profundas en relación con conocimiento tratado en clases.</p>	<p>El estudiante elabora preguntas, pero no son profundas o no están en relación con el conocimiento tratado en clases.</p>	<p>El estudiante no elabora preguntas en clases.</p>

OBSERVACIONES:

DIMENSION AMBIENTE			
SUBDIMENSIÓN N°9. AMBIENTE EN EL AULA.			
ASPECTO	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	VALORACION
Disposición del mobiliario en el aula.	Los materiales y equipamiento que conforman el aula se encuentran dispuestos para facilitar el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, mesas, sillas, iluminación, estanterías, diarios murales, pizarra, etc.	Los materiales y equipamientos que conforman el aula se encuentran en mal estado o mal distribuidos, son obstaculizadores del aprendizaje, más que elementos que lo facilitan.	
Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.	Las actividades que se desarrollan en el aula han sido diseñadas para lograr el aprendizaje declarado en el objetivo.	Las actividades si bien están dirigidas a un aprendizaje determinado, no han considerado el espacio del aula.	
Ritmo de la clase.	El ritmo en que sucede la clase permite desarrollar actividades, realizar preguntas y responderlas de acuerdo con lo esperado, manteniendo un ritmo homogéneo durante la clase.	El ritmo, en un momento de la clase es acelerado y en otro es lento, por lo que no existe un ritmo homogéneo, lo que genera desconcentración y pérdida de interés de los estudiantes.	
Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.	El docente genera actividades en que es posible distinguir la manera en que se relacionan los sujetos y en que éstos ocupan el espacio en que se desarrolla la clase.	El docente genera actividades individuales, impidiendo que los sujetos se relacionen entre ellos y hagan uso del espacio en que se desarrolla la clase.	
OBSERVACIONES:			

SUBDIMENSIÓN N° 10. AMBIENTE EN LA ESCUELA¹			
Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.	Los estudiantes acceden a los espacios de la escuela que se encuentran, existiendo espacios para el juego, el descanso y la alimentación.	La accesibilidad a los espacios de juego, descanso y alimentación de la escuela, son dispuestos a los estudiantes con restricciones.	
Supervisión de la educación en los espacios.	La escuela organiza al personal para la supervisión del uso de los espacios de acuerdo con las actividades que se realizan.	No es posible constatar la presencia permanente de personal a cargo de los espacios y su uso.	
Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	La institución define los tiempos para el juego, la alimentación o el descanso durante la jornada escolar.	Existen tiempos en que pudiendo ser utilizados los espacios no se ocupan.	
Normas para el uso de los espacios.	Existen normas internalizadas en la institución para el buen uso de los espacios, especialmente que éstos no afecten el normal desarrollo de actividades académicas.	Aunque existen normas para el buen uso de los espacios en la institución, se observa que algunos estudiantes no las respetan o no se encuentran supervisadas por personal del establecimiento, lo que genera situaciones de conflictos.	
OBSERVACIONES:			

¹ Se entiende el término escuela como sinónimo de liceo, colegio, establecimiento, institución educativa, entidad educativa o centro escolar.

ANEXO 8. CODIFICACIÓN DE LA PAUTA DE OBSERVACIÓN

Cuadro 8.1

Codificación de la Pauta de Observación.

DIMENSIÓN PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	P. PEDAGÓGICA EFECTIVA (E)	P. PEDAGÓGICA EN DESARROLLO (ED)	P. PEDAGÓGICA INCIPIENTE (I)	CODIFICACIÓN
Características del docente.	Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes)	PPC1-E	PPC1-ED	PPC1-I	PPC1-
	Uso de la voz.	PPC2-E	PPC2-ED	PPC2-I	PPC2-
Organización de la clase.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.	PPO1-E	PPO1-ED	PPO1-I	PPO1-
	Momentos de la clase y tiempos.	PPO2-E	PPO2-ED	PPO2-I	PPO2-
	Recursos didácticos y actividades.	PPO3-E	PPO3-ED	PPO3-I	PPO3-
Apoyo al estudiante en el aula.	Corrección de errores y retroalimentación.	PPAP1-E	PPAP1-ED	PPAP1-I	PPAP1-
	Consideración de ayudas ajustadas.	PPAP2-E	PPAP2-ED	PPAP2-I	PPAP2-
	Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.	PPAP3-E	PPAP3-ED	PPAP3-I	PPAP3-
	Explicaciones del docente.	PPAP4-E	PPAP4-ED	PPAP4-I	PPAP4-
Profundidad del conocimiento tratado en clases.	Profundidad de las preguntas realizadas por el docente	PPPPOF1-E	PPPPOF1-ED	PPPPOF1-I	PPPPOF1-
	Secuencias didácticas de actividades.	PPPPOF2-E	PPPPOF2-ED	PPPPOF2-I	PPPPOF2-
	Tratamiento del conocimiento en clases	PPPPOF3-E	PPPPOF3-ED	PPPPOF3-I	PPPPOF3-
	Tipo de pensamiento implicado en clases.	PPPPOF4-E	PPPPOF4-ED	PPPPOF4-I	PPPPOF4-
Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación	Objetivo de la clase	PPOB1-E	PPOB1-ED	PPOB1-I	PPOB1-
	Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.	PPOB2-E	PPOB2-ED	PPOB2-I	PPOB2-
	Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.	PPOB3-E	PPOB3-ED	PPOB3-I	PPOB3-
	Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.	PPOB4-E	PPOB4-ED	PPOB4-I	PPOB4-

DIMENSION INTERACCIONES.

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	INTERACCIÓN POSITIVA (I+)	INTERACCIÓN NEGATIVA (I-)	INTERACCIÓN BÁSICA (IB)	CODIFICACIÓN
Docente - estudiante.	Atención a las consultas de los estudiantes.	IDE1-I+	IDE1-I-	IDE1-IB	IDE1-
	Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.	IDE2-I+	IDE2-I-	IDE2-IB	IDE2-
	Manifestación de expectativas de parte del docente.	IDE3-I+	IDE3-I-	IDE3-IB	IDE3-
	Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.	IDE4-I+	IDE4-I-	IDE4-IB	IDE4-
	Interés en el aprendizaje de los estudiantes	IDE5-I+	IDE5-I-	IDE5-IB	IDE5-
Estudiante - estudiante.	Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.	IEE1-I+	IEE1-I-	IEE1-IB	IEE1-
	Trabajo colaborativo en clases.	IEE2-I+	IEE2-I-	IEE2-IB	IEE2-
	Funciones por los miembros del equipo de trabajo.	IEE3-I+	IEE3-I-	IEE3-IB	IEE3-
Estudiante - conocimiento.	Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.	IEC1-I+	IEC1-I-	IEC1-IB	IEC1-
	Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.	IEC2-I+	IEC2-I-	IEC2-IB	IEC2-
	Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.	IEC3-I+	IEC3-I-	IEC3-IB	IEC3-

DIMENSION AMBIENTE.

SUBDIMENSIONES	INDICADORES	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	CODIFICACIÓN
Ambiente en el Aula	Disposición del mobiliario en el aula.	AAFI-A+	AAFI-A-	AAFI-
	Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.	AAFU-A+	AAFU-A-	AAFU-
	Ritmo de la clase.	AATE-A+	AATE-A-	AATE-
	Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.	AARE-A+	AARE-A-	AARE-
Ambiente en la Escuela	Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.	AEFI-A+	AEFI-A-	AEFI-
	Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios.	AEFU-A+	AEFU-A-	AEFU-
	Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	AETE-A+	AETE-A-	AETE-
	Normas para el uso de los espacios.	AERE-A+	AERE-A-	AERE-

ANEXO 9. RESULTADOS DE OBSERVACIÓN DE AULA, ENTREVISTA INDIVIDUAL, GRUPAL Y ANÁLISIS DOCUMENTAL

RESULTADOS

1. Introducción.

En este apartado se recogen los resultados de las entrevistas individuales y grupales, observaciones de clases a los docentes que participaron de la investigación y la descripción correspondiente al ambiente, tanto de aula como de escuela. El período de recogida de información se desarrolló entre el 08 de agosto de 2017 y la primera semana de enero de 2018, en total cinco meses. En este tiempo se llevaron a cabo las entrevistas con equipos directivos y de gestión de los colegios que participaron de la investigación, entrevistas con los docentes observados, ingreso a las aulas, observaciones en los colegios (patios, espacios comunes, salas temáticas, etc.).

Para los tres establecimientos observados, se seguirá el siguiente orden en la entrega de los resultados. Se describe brevemente cada uno de ellos.

2. RESULTADOS POR COLEGIO:

Se presentan los resultados obtenidos en las observaciones realizadas en cada colegio, el orden lo da el ingreso del establecimiento a la investigación:

- 2.1. Colegio A
- 2.2. Colegio B
- 2.3. Colegio C

- **Descripción General del Colegio Observado.** La descripción del colegio considera aspectos generales, presentado en el capítulo de Instrumentalización. A cada Colegio le corresponde una letra mayúscula (A, B, C). La letra fue asignada según el orden en que el establecimiento ingresó a la investigación.
- **Entrevista con Equipo Directivo.** La entrevista con el equipo directivo de cada colegio contó con un guion, a partir de ese guion se trabajó en los aspectos que nos interesaba conocer en relación con las prácticas pedagógicas efectivas y a las interacciones en el aula principalmente. El guion se puede revisar en el capítulo de instrumentalización.
- **Observaciones de Clases.** Los docentes reciben una letra y número, según el establecimiento al que pertenecen y su lugar de observación, por ejemplo: A1, corresponde al primer establecimiento observado y al docente que fue observado en primer lugar. La observación de clases contó con una pauta con treinta y seis indicadores, a cada indicador le corresponde una observación cualitativa, la que ha sido transcrita en este capítulo de Resultados.

Las observaciones son producto de las notas tomadas por la investigadora principal y la investigadora secundaria. La pauta de observación se encuentra en

el capítulo de instrumentalización y el instrumento completo. Otro instrumento utilizado para recoger información fue el registro etnográfico.

- **Entrevista Grupal con Docentes del Ciclo Observado.** La entrevista grupal con los docentes se llevó a cabo en modalidad taller. Esta modalidad permitió obtener permiso para ingresar a los colegios de manera expedita, por lo que se diseñó un taller que relevó técnicas usadas por los docentes observados, editándose videos para ser observados y analizados en el taller docente. Al mismo tiempo se recogió información de parte del grupo docente que participó en relación con sus concepciones de las prácticas pedagógicas en sus colegios y de las interacciones en el aula. Para ello se preparó una guía de trabajo.
- **Resultados del Ambiente.** Los resultados del Ambiente en el aula y la escuela se han obtenido de manera focalizada gracias a la pauta de observación la que nos permite visualizar cuatro aspectos del ambiente en el aula, y cuatro aspectos del ambiente en la escuela,
- **Cuadro Resumen.** El cuadro resumen considera los puntos más relevantes del colegio observado y éstos se encuentran en relación con los objetivos de la investigación.

2.1. COLEGIO A

- 2.1.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL COLEGIO OBSERVADO.
- 2.1.2. ENTREVISTA CON EQUIPO DIRECTIVO.
- 2.1.3. OBSERVACIONES DE CLASES.
- 2.1.4. ENTREVISTA GRUPAL CON DOCENTES DEL CICLO OBSERVADO.
- 2.1.5. RESULTADOS DEL AMBIENTE.
- 2.1.6. CUADRO RESUMEN.
- 2.1.7. ANÁLISIS DOCUMENTAL.

2.1.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL COLEGIO OBSERVADO.

El Colegio A, es un establecimiento particular subvencionado, sin copago, es decir, las familias que matriculan a sus hijos en este colegio están exentas de pagos asociados a matrícula y mensualidad.

Cuadro 9.1
Ficha Colegio A

FICHA COLEGIO A	
Dependencia:	Particular subvencionado
Ubicación del establecimiento en la ciudad	Periferia de la ciudad de Arica
Comuna y Región	Arica – Arica y Parinacota
Nivel de Enseñanza	Prebásica, básica, media científico humanista y Técnico profesional de nivel medio.
Cantidad de estudiantes	500
Cantidad de docentes ciclo observado	25

Este colegio está ubicado en un sector vulnerable de la ciudad y recibe familias de los alrededores cercanos. Tiene cerca de 500 estudiantes, imparte educación desde preescolar (prekinder) hasta cuarto año medio Científico Humanista, incluyendo la enseñanza técnico profesional (TP) con la especialidad de Mecánica Automotriz.

Sobre un 90% de los estudiantes reciben desayuno, almuerzo y tercera colación, alrededor de 433 estudiantes almuerzan a diario en el colegio, este beneficio estatal se destina a los estudiantes más pobres del país, además de la alimentación los estudiantes reciben libros escolares, aporte monetario al uniforme escolar, útiles y otros elementos; la vulnerabilidad de este grupo escolar los ubica en el quintil N°1 de la población.

Por otra parte, este colegio atiende alrededor de 28 casos de niños diagnosticados y protegidos por el estado, los cuales son intervenidos por programas de protección nacional a la infancia. Entre estos programas se destacan los de protección a la explotación de trabajo infantil, de protección a niños abusados sexualmente y explotados en el comercio sexual, maltrato familiar (separados de sus familias) entre otros.

Otro grupo de estudiantes de este colegio presenta bajo nivel intelectual siendo los diagnósticos más habituales: intelectual limítrofe, deficiencia mental, trastorno de déficit atencional, entre otros que son atendidos por el Programa de Integración Escolar (PIE). A continuación, se presenta un cuadro con los casos atendidos en este programa.

El siguiente cuadro muestra los casos atendidos en el Programa de Integración Escolar (PIE):

Cuadro 9.2

Diagnóstico de casos atendidos en el PIE.

Diagnóstico Permanente		Diagnóstico Transitorio		
52 estudiantes		13 estudiantes		
Trastorno específico.	20 alumnos	Déficit leve.	intelectual	7 alumnos
Dificultades específicas del aprendizaje.	12 alumnos	Trastorno autista.	espectro	4 alumnos
Funcionamiento intelectual limítrofe.	12 alumnos	Disfasia.		1 alumno
Trastorno de déficit atencional con Hiperactividad.	5 alumnos	Trastorno motor.		1 alumno
Síndrome de Down	3 alumnos			

*La clasificación de trastorno transitorio o permanente es definida por el colegio dependiendo de las características de cada estudiante.

2.1.2. ENTREVISTA CON EQUIPO DIRECTIVO.

Finalidad de la entrevista: Recoger de los integrantes del equipo de gestión del Colegio la concepción de prácticas pedagógicas efectivas, los criterios que la conforman y los docentes que cumplirían con estos criterios en el ciclo básico.

- **Directivos Presentes:** directora, inspector general, dos Jefas de la Unidad Técnica Pedagógica (Enseñanza Básica y Enseñanza Media).
- **Otros Integrantes:** El equipo de gestión está conformado por el equipo directivo más otros funcionarios con cargos de gestión:
 - Orientadora
 - Encargada SEP
 - Psicóloga.

La investigadora contextualiza a los presentes, lee los objetivos de la investigación y solicita permiso para grabar la entrevista; no existen objeciones de parte del equipo de gestión, por lo que la entrevista es grabada en audio; una vez hecho esto, explica los procedimientos y la forma en que se lleva a cabo la investigación presentando el instrumento, la metodología, las profesionales que ingresan a observar el aula y la función de cada una, (la investigadora principal y la coinvestigadora) y las ventajas de contar con dos observadoras de aula. Al mismo tiempo, la investigadora comenta que existe la retroalimentación al docente y un informe completo al colegio con los resultados obtenidos.

Se conversa de las dimensiones que son observadas, ya que se considera además la dimensión “ambiente” que junto a la práctica pedagógica efectiva y la interacción serán observadas y analizadas de manera integral. Por otra parte, existirá un análisis de los documentos del establecimiento con el fin de identificar los facilitadores que existen para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas. Se procede a comenzar la entrevista grupal:

Pregunta de la Investigadora: ¿Cómo definen ustedes una práctica pedagógica efectiva?

Respuesta de los presentes:

- Que el profesor tenga claro lo que él tiene que enseñar, que tenga conocimiento de su especialidad y dentro de las necesidades que tiene el currículum para el nivel en el cual él está desarrollando su clase.
- No se separe nunca del objetivo. Que se desarrolle la clase en relación con el objetivo.
- Dominio de grupo o generar un ambiente propicio para el aprendizaje que en nuestra realidad es muy importante, tanto como que el profesor tenga rutinas o dinámicas que sean conocidas por el grupo, si el curso no tiene una conducta adecuada, en ese ambiente, no se puede llevar adelante una clase.

- Que el profesional tenga las herramientas para generar metacognición en sus estudiantes
- El profesor tiene que dominar el contenido.
- Son prácticas que se logren en un objetivo esperado, de acuerdo con el contexto y las características de los alumnos y que el alumno aprenda lo que debe aprender y que además internalice, lo asocie a su vida cotidiana, que sea significativo para él.
- Dentro del conocimiento que tengan de los alumnos, el tipo de evaluación, que tenga claridad en el tipo de la evaluación que va a aplicar para poder tener conocimiento o la información respectiva para la toma de decisiones posteriores.
- Que desarrolle la habilidad y las competencias evaluativas
- Una Práctica Pedagógica Efectiva en que el profesor haga un análisis de su propia práctica, un autoanálisis respecto de cómo está haciendo... claro la parte reflexiva, por ejemplo, esta práctica a mí me funcionó cómo la puedo mejorar, cómo la puedo ampliar, si un 80% de los niños comprendieron esta práctica cómo hago que el resto también la pueda lograr, implementar o esta práctica no me resultó la modifico, la cambio, la anulo, claro que reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas.
- Que el autoanálisis de su propia práctica, lo lleve a mejorar o fortalecer algunas debilidades que tiene.
- A mí se me viene a la cabeza los resultados, la única forma de medirla.
- Cómo se llegó a este resultado y la cambio y reflexione sobre sus propias prácticas pedagógicas. Que me permita auto reflexionar y ser capaz de mejorar y perfeccionarse.
- Los resultados... la única forma de medirse es sobre resultados. Que el profesor conozca lo que hay en el colegio y que sepa los materiales que hay en el colegio y que sepa ocuparlos.

Pregunta la Investigadora: ¿Cuáles creen ustedes que serían los criterios que podríamos establecer para considerar que una práctica pedagógica sea efectiva?

Responden los presentes:

Emm... uno de los criterios puede ser, por ejemplo, el dominio conceptual... silencio de los presentes en la reunión...

Pregunta de la investigadora: ¿Qué otros criterios han ido conversando?

- La evaluación
- Preparación de la clase
- Conocimientos teóricos de bases curriculares
- Coherencia en la clase
- Interacción
- Ambiente
- Dominio de grupo.

En esta parte de la entrevista, los presentes, hablan en murmullo, o de forma paralela a quien está respondiendo, no se perciben claramente algunas opiniones.

Pregunta la investigadora: ¿Qué aspectos del aula identifican como **facilitadores** para el desarrollo de prácticas pedagógicas efectivas?

Respuesta de los presentes: Los siguientes aspectos son considerados como facilitadores de las prácticas pedagógicas efectivas, responden de a uno:

- Menor cantidad de alumnos en la sala
- La motivación del profesor y las estrategias que maneja
- La actitud, disposición y las altas expectativas sobre sus estudiantes
- Conocimiento del contexto, donde el docente va a entrar a trabajar

Pregunta de la investigadora: del ambiente pedagógico ¿Qué aspectos del ambiente pedagógico son cruciales, tanto de aula como institución?

Responden los Presentes:

- Las disciplinas, la parte de las normas disciplinares.
- Las rutinas de aula.
- Normas y límites que concuerde entre escuela (profesor) y familia.
- Materiales que necesitan los docentes, no siempre son materiales tecnológicos. Que se soliciten a tiempo, no a última hora.
- Uso del tiempo pedagógico, que la mayor parte del tiempo sea dedicado a la enseñanza, que no haya tantos espacios vacíos en el aula, el tiempo vacío indica que no se hizo nada.
- La planificación de actividades.

La investigadora solicita tres nombres de docentes que ellos como equipo de gestión consideren que cumplen con prácticas pedagógicas efectivas en el establecimiento.

Se nombran tres docentes para ser observadas, considerando que cumplen con las condiciones y criterios de una práctica pedagógica efectiva en el colegio.

Se agradece el tiempo y el aporte de los presentes en la entrevista. La directora finaliza la reunión consultando si existen dudas y señalando que esta es una buena oportunidad para seguir mejorando las prácticas en el colegio.

2.1.3. OBSERVACIÓN DOCENTES.

OBSERVACIÓN DOCENTE A1:

PRIMERA DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Subdimensión N°1. Características del docente.

- **Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).** La docente utiliza gestos amables con los estudiantes, cuenta con destrezas comunicativas y de manera permanente establece un contacto visual con la clase.
- **Uso de la voz.** El uso de la voz genera atención, es una voz suave y agradable, no necesita levantar la voz a pesar de que los estudiantes en momentos específicos de la clase quieren hablar o comentar al mismo tiempo.

Subdimensión N°2. Organización de la clase.

- **La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.** La clase cubrió el objetivo con actividades que permitieron a los estudiantes trabajar y alcanzar lo planificado.
- **Momentos de la clase y tiempos.** En cuanto a los momentos de la clase, el momento de inicio y desarrollo se observan claramente y bien desarrollados, sin embargo, el momento del cierre fue breve y sobre el término de la clase, esto se debió a que la clase tuvo menos minutos por un acto al inicio de la jornada.
- **Recursos didácticos y actividades.** La docente demuestra creatividad al usar recursos didácticos simples, pero muy atractivos para la edad de los estudiantes, lo que los deja la mayor parte de la clase muy motivados.

Subdimensión N°3. Apoyo al estudiante en el aula.

El apoyo al estudiante en el aula se observa a través del monitoreo de la docente, sin embargo, no es posible identificar estudiantes con situaciones de indisciplina o necesidades mayores de apoyo, la docente cuenta con un personal técnico de apoyo en aula que facilita el monitoreo y la ayuda personalizada.

- **Corrección de errores y retroalimentación.** El docente corrige errores.
- **Consideración de ayudas ajustadas.** La docente estimula a los estudiantes, y da pistas para que respondan correctamente, sin embargo, son escasas las oportunidades durante la clase en que debe hacer aclaraciones.
- **Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.** No se aprecia que establezca tiempos para el desarrollo de las tareas, sí monitorea percibiendo de esta forma el avance de los estudiantes.
- **Explicaciones del docente.** La docente explica las instrucciones y la tarea que debe ser desarrollada en la clase, posteriormente los estudiantes van pasando a la pizarra, mientras ella corrige las respuestas erróneas.

Subdimensión N°4. Profundidad del conocimiento tratado en clases.

- **Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.** Las preguntas se encuentran en un nivel de comprensión.
- **Secuencias didácticas de actividades.**
 - Actividad N° 1.** Cantan canción de Barney
 - Actividad N° 2.** Cambian algunas palabras de la canción por un antónimo
 - Actividad N° 3.** Revisan los cambios realizados
 - Actividad N°4.** Completan guía de sinónimos y antónimos.

Las actividades son apropiadas para la edad de los estudiantes, les parece a ellos agradable, sin embargo, no existe mayor profundidad ni complejidad en el conocimiento trabajado, al menos en esta clase.

- **Tratamiento del conocimiento en clases.** La profesora ejemplifica, les solicita ejemplos, responden una guía, la revisan en la pizarra. El contenido es trabajado en distinto contexto.
- **Tipo de pensamiento implicado en clases.** El pensamiento implicado en la clase es lingüístico- comunicativo, en un enfoque funcional, dado los ejercicios que desarrollan los estudiantes, utilizando ejemplos para mejorar el uso de la lengua.

Subdimensión N°5. Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.

- **Objetivo de la clase:** El objetivo es registrado en la pizarra. La docente comenta con sus estudiantes lo que aprenderán durante la clase.
- **Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.** La profesora considera las respuestas de los estudiantes. No es una clase donde se observe que los estudiantes elaboran ideas o realicen preguntas, la clase es reactiva: la profesora pregunta y los estudiantes responden.
- **Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.** La profesora da las instrucciones de manera clara, no hay mayor solicitud de explicación, al parecer la tarea es sencilla para ellos. También la finalidad de la clase parece estar en lo correcto, ya que se constata coherencia entre objetivo actividad y evaluación de la clase.
- **Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.** La profesora contextualiza a los estudiantes más que hacerles preguntas, ella les recuerda lo que estuvieron trabajando clases anteriores, en base a eso avanza y construye, sí existe conexión entre aprendizajes previos y nuevos.

SEGUNDA DIMENSIÓN: INTERACCIÓN.

Subdimensión N°6. Interacción docente-estudiante.

- **Atención a las consultas de los estudiantes.** No existen mayores consultas de los estudiantes, la docente se acerca a algunos estudiantes que parecieran necesitar ayuda.
- **Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.** La docente estimula a los estudiantes a participar, salir a la pizarra y a elaborar ejemplos. La clase es pausada y los estudiantes reaccionan de acuerdo con el estímulo

entregado por la docente, no se observa que los estudiantes sean propositivos o cuestionadores del conocimiento que se aprende.

- **Manifestación de expectativas de parte del docente.** La docente expresa sus expectativas a partir de la estimulación y a través de algunas frases.
- **Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.** El curso presenta buen comportamiento, sin embargo, existe conversación, lo que indica falta de concentración, se desfocalizan rápido y es necesario volcarlos hacia la clase y al trabajo que están desarrollando.
- **Interés en el aprendizaje de los estudiantes.** Se aprecia una cercanía de la docente hacia sus estudiantes más maternal que pedagógica, lo que puede dificultar ciertos procesos de desarrollo intelectual, incluso cuando les enseña lo hace desde el afecto.

Subdimensión N°7. Interacción Estudiante - estudiante.

- **Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.** No se observan espacios para que los estudiantes interactúen entre ellos, existen algunos momentos en que la clase completa interactúa, por ejemplo, cuando algunos salen a la pizarra a escribir lo que han completado en la guía de trabajo. La interacción entre estudiantes no fue considerada en el diseño de esta clase.
- **Trabajo colaborativo en clases.** El trabajo colaborativo se aprecia en la primera parte de la clase, donde en un momento los estudiantes fueron construyendo la canción utilizada para motivarlos y aplicar aprendizajes previos, en relación con sinónimos y antónimos.
- **Funciones por los miembros del equipo de trabajo.** No observado en esta clase.

Subdimensión N°8 Estudiante - conocimiento.

- **Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.** No hay mayor complejidad en el conocimiento que se trata en clases, se aprecia que los estudiantes realizan la tarea sin dificultad, sin embargo, no se percibe que en este curso trabajan todos al mismo tiempo o que todos los estudiantes producen con la misma eficacia o calidad. Se observa a algunos estudiantes con mayor lentitud, y sin actividad por períodos.
- **Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.** Los estudiantes responden ante la tarea solicitada, dominan la idea central de la clase y la finalidad de ésta, sin embargo, faltarían otras situaciones de aprendizaje para evidenciar si existe total dominio o no.
- **Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.** Los estudiantes que preguntan lo hacen en un nivel de comprensión (utilización de adverbios por qué o bien cómo). Se observa que los estudiantes se pierden al pasar desde los ejemplos orales a las respuestas y el trabajo escrito. Les falta una contextualización a partir de ejemplos más concretos.

TERCERA DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Subdimensión N°9. Ambiente en el aula

- **Disposición del Mobiliario en el Aula.** La disposición del mobiliario es grupal, aunque el trabajo a realizar por los estudiantes es individual y no existe interacción entre pares. La disposición del mobiliario permite que los estudiantes puedan compartir materiales y mantener un tipo de interacción espontánea y coloquial, no en torno al aprendizaje, sino a situaciones que comparten habitualmente.
- **Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.** El tipo de actividad es cognitivo, se llegan a reconocer palabras antónimas y también a la comprensión al identificar que el sentido de la oración cambia si modifica un término o palabra por un antónimo. La actividad de la clase busca la comprensión de los estudiantes.
- **Ritmo de la clase.** El ritmo de la clase es homogéneo, no hay interrupciones, salvo un momento, en que la docente durante la clase realiza una pregunta y los estudiantes se detienen en un paréntesis, luego de unos minutos vuelven a la actividad. Se advierte que les cuesta volver a concentrarse. La clase es pausada, no se siente presión.
- **Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.** Los estudiantes están organizados en grupos, sin embargo, el desarrollo de la tarea es individual.

Cuadro 9.3

Conclusiones y Sugerencias. Docente A1.

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<p>La práctica pedagógica de la docente observada se encuentra en la categoría “en desarrollo”. Existen algunos aspectos en que es posible conseguir mejores resultados y optimizar la clase, en términos de procesos faltaría focalizar de manera más precisa el seguimiento del aprendizaje y el momento del cierre para la constatación y aseguramiento de que los estudiantes han aprendido y se ha alcanzado el objetivo de la clase. Sería aconsejable un monitoreo a través de indicadores. Las preguntas de la docente se encuentran realizadas en base a lo trabajado, sin embargo, responden los mismos estudiantes que se observan más conectados con la clase, mientras que a otros estudiantes no es posible observar y constatar que hayan alcanzado los aprendizajes planificados.</p>	<p>Considerar la interacción entre los estudiantes en el diseño de la clase.</p> <p>En cuanto a la interacción con el conocimiento, generar traspaso de técnicas y de herramientas para el aprendizaje, a pesar de que se observan, es necesario hacerlas explícitas a los estudiantes.</p>
<p>El material didáctico utilizado es variado y entretenido, les permite participar, involucrarse y divertirse.</p>	<p>Monitorear con tiempo y asignar tiempo a los estudiantes de manera que se desarrolle un trabajo eficiente en el aula a través del desarrollo de tareas.</p>
<p>Se mantiene un ambiente agradable en clases, advirtiéndose una conexión especial entre la docente y sus estudiantes. A continuación, se presentan aspectos positivos de la práctica pedagógica de la docente:</p>	<p>Enseñar a los estudiantes a preguntar, solicitándoles que</p>

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Entrega ejemplos contextualizados a la realidad y experiencias de los estudiantes (intención del hablante, tipos de preguntas) • Releva de los estudiantes sus opiniones e ideas acorde a la temática del curso, esto a modo de ejemplo para complementarlo con los contenidos. • Centra a los niños cuando pierden el foco de la clase, especialmente cuando tiene que dar instrucciones. • Utiliza marcadores discursivos para expresar aquellos contenidos que son importantes para el estudiante. • Utiliza estrategias para la comprensión de un texto: marcar con destacador palabras u oraciones importantes. Les dice “todo lo que vamos a destacar es importante” En este caso, están viendo las clases de oraciones. • Realiza ajustes de tiempos para el desarrollo de actividades. A su vez, da tiempos necesarios para que los estudiantes desarrollen las actividades asignadas. • Los estudiantes conocen el ritmo y forma en que se desarrolla la clase. Por ejemplo, la docente les recuerda que en cada actividad que realizan, los dos primeros ejercicios lo hacen en conjunto, para que luego ellos trabajen de forma individual o en pareja. • Tiene establecido códigos de aulas claros con los estudiantes, las que socializa de forma permanente durante la clase. Por ejemplo: guía entregada, guía pegada; atención curso: ¡todos aquí! Damas, varones... Renato te invito a prestar atención. • Socializa con los niños las actividades que se desarrollan al interior del colegio. Por ejemplo, el día de la observación, los estudiantes al ingresar al colegio fueron recibidos con un chocolate, por lo que la docente les pregunta: ¿les gustó el recibimiento que les dio el colegio hoy? • Se dirige de forma apropiada a los estudiantes, con respeto. • Las actividades desarrolladas están acorde a la edad de los estudiantes. • Se observa una secuencia clara en el desarrollo de los contenidos. Primero realiza la entrega de contenidos y conceptos, los que ya han sido entregados en una guía que se repartió al inicio de la clase. Luego, da ejemplos concretos contextualizados y releva de los estudiantes ideas y experiencias de forma verbal, así como también hace preguntas. A continuación, pasa al desarrollo de ejercicios en forma escrita. • Da espacios para que los niños expresen lo que entienden de los contenidos que están viendo y entreguen ejemplos. 	<p>elaboren preguntas en torno a lo que están aprendiendo.</p> <p>Al realizar ejercicios escritos, se sugiere contextualizar cada uno, ya que los estudiantes se pierden y no preguntan.</p> <p>Parte de esto se debe a que el contenido tratado se relaciona con la intención del hablante, contenido que requiere práctica para ser cabalmente comprendido.</p> <p>Si bien los estudiantes conectan fácilmente las intenciones, al darse ejemplos de forma verbal, ocurre lo contrario cuando tienen que inferir la intención del hablante en una oración.</p> <p>Por otro lado, se sugiere explicitar el sentido o significado que tienen las estrategias que utiliza con los estudiantes. Si bien los estudiantes entienden que la docente les solicita destacar lo importante, no explica el por qué es importante de ser destacado.</p> <p>Falta integrar contenidos y generar en ellos mayor profundidad y complejidad, especialmente en la modificación de textos, los ejemplos que trabajan son simples y en este nivel los estudiantes requieren trabajar en producción de textos.</p>

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<ul style="list-style-type: none">• Realiza preguntas para monitorear el aprendizaje de los niños. Por ejemplo, pregunta ¿Estamos todos de acuerdo? ¿Hay alguien que no está de acuerdo?• La docente incentiva el trabajo colaborativo. Por ejemplo, les dice: cuando uno tiene una duda, yo le digo pregúntale al de al lado... si conversando con el de al lado, uno puede conseguir las respuestas correctas. Esto lo hace bajo un contexto en que les expresa a los estudiantes que se pueden equivocar, pueden tener dudas, pero tienen a su compañero de puesto en quien se pueden apoyar.• La profesora realiza un cierre, donde recuerda compromisos, pide dejar todo ordenado antes de salir a recreo. Realiza una síntesis de los contenidos. También apela a la metacognición, al expresar que al principio les había costado, pero a medida que avanzaba la clase fueron entendiendo, a lo que los estudiantes aducen que sí. Cierre muy acelerado, no se aprovecha porque los estudiantes están ansiosos de salir a recreo.• El mobiliario en la sala está adecuado para que los estudiantes trabajen en grupo.	

OBSERVACIÓN DOCENTE A2

PRIMERA DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Subdimensión N°1. Características del docente.

- **Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).** La docente es amable con sus estudiantes, mantiene contacto visual con la clase, se observa tranquila y lo transmite.
- **Uso de la voz.** El uso de la voz genera atención, ya que en algunas ocasiones enfatiza y focaliza; faltaría aprender a manejar la voz, dando mayor énfasis en algunos aspectos que son importantes.

Subdimensión N°2. Organización de la clase.

- **La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.** La clase cubre el objetivo a través de actividades que están diseñadas y son coherentes, sin embargo, no se puede afirmar que los estudiantes hayan alcanzado el objetivo de la clase, porque se observaron dificultades al responder y realizar las tareas programadas.
- **Momentos de la clase y tiempos.** Los momentos de la clase están bien diferenciados, se observan marcadores discursivos utilizados por la docente que van haciendo la transición entre un momento y otro. El momento del cierre está trabajado con preguntas, pero algunas de estas preguntas deben ser respondidas por la docente, porque los estudiantes no logran alcanzar los objetivos.

- **Recursos didácticos y actividades.** Los recursos didácticos son apropiados al objetivo y a la edad de los estudiantes, por lo que existe coherencia entre estos recursos y las actividades diseñadas en la clase.

Subdimensión N°3. Apoyo al estudiante en el aula.

- **Corrección de errores y retroalimentación.** La docente corrige los errores en el momento, se observa que estos errores se deben a la imprecisión en el dominio de conocimiento de los estudiantes y a profundas debilidades en el área de las Ciencias Sociales.
- **Consideración de ayudas ajustadas.** La docente ayuda a los estudiantes a encontrar las respuestas correctas, da pistas, orienta, sin embargo, hay algunos estudiantes que no son capaces de responder, como si no encontraran en su repertorio ninguna herramienta conceptual para entregar al menos una respuesta en el área denotando graves vacíos o dificultades de aprendizaje.
- **Docente orienta las actividades. Lleva un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.** Al pasar por los puestos de los estudiantes la docente monitorea las tareas solicitadas, se detiene, hace aclaraciones a todo el curso, continua por los puestos.
- **Explicaciones del docente.** La explicación de la docente se observa durante la contextualización que realiza al curso, explica detalladamente lo que deben hacer y cómo hacerlo. Durante el desarrollo de la clase explica y hace aclaraciones.

Subdimensión N°4. Profundidad del conocimiento tratado en clases.

- **Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.** Las preguntas realizadas por la docente se encuentran en el nivel de comprensión y conocimiento, son preguntas de tipo explícitas que se encuentran en el texto leído, en la guía entregada.
- **Secuencias didácticas de actividades.**
 - Actividad N° 1.** Conexión de aprendizajes a partir de la conversación con los estudiantes.
 - Actividad N° 2.** Observan fotografías de principios del siglo XX, el tema: la pobreza.
 - Actividad N° 3.** Completan guía.
 - Actividad N° 4.** Observan ordenador gráfico, con algunos conceptos de la Unidad.
- **Tratamiento del conocimiento en clases.** Se trata el conocimiento utilizando estrategias de conversación, guía de estudio, análisis de fotografía, etc.
- **Tipo de pensamiento implicado en clases.** El tipo de pensamiento es humanista, social, enfocado a las problemáticas del ser humano en temas como el trabajo, la familia y la pobreza. Las conclusiones son llevadas a experiencias de vida, a lo que se observa y es posible comentar y llevar desde la información que tienen los estudiantes al conocimiento de la disciplina.

Subdimensión N°5. Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.

- **Objetivo de la clase:** El objetivo de la clase es socializado con los estudiantes y se pasa rápidamente a realizar la conexión entre aprendizajes previos y nuevos.
- **Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.** La docente considera las respuestas de los estudiantes y trata de construir conocimiento, levanta información durante la conversación que se desarrolla en la clase en torno a los temas a trabajar.
- **Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.** La profesora es clara en las instrucciones, explica detalladamente lo que los estudiantes deben realizar y cómo desarrollar la tarea, sin embargo, los estudiantes de este curso pareciera que se encuentran en un nivel de madurez menor, por esa razón no siempre son capaces de seguir a la docente en el desarrollo de las actividades.
- **Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.** La docente realiza preguntas que conectan aprendizajes previos y nuevos, sin embargo, se advierten confusiones en los estudiantes, especialmente de tipo conceptual, denotan lenguaje restringido que dificulta la comprensión de éstos y la posibilidad de seguir el normal desarrollo de la clase, por lo que la conexión de aprendizajes no se da totalmente. La docente responde y se avanza.

SEGUNDA DIMENSIÓN: INTERACCIÓN.

Subdimensión N°6. Interacción Docente - estudiante.

- **Atención a las consultas de los estudiantes.** La profesora se mantiene atenta a los requerimientos de los estudiantes, pero en su mayoría éstos no presentan dudas, ni exponen consultas.
- **Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.** La profesora estimula a los estudiantes a trabajar, a continuar y a realizar las tareas asignadas.
- **Manifestación de expectativas de parte del docente.** Las manifestaciones se observan a partir de la manera en que la docente estimula a sus estudiantes a responder, mantiene durante toda la clase supervisión de las tareas y pasa por los puestos estimulando el trabajo.
- **Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.** En general se mantiene un buen comportamiento de la clase; cambia de puesto a un estudiante que se observa disruptivo, y llama la atención a algunos para que trabajen, en general, se observa buen comportamiento.
- **Interés en el aprendizaje de los estudiantes.** No se observa una manifestación explícita, sin embargo, la docente mantiene durante toda la clase supervisión de los estudiantes, por lo que se infiere preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes.

Subdimensión N°7. Interacción Estudiante -estudiante.

- **Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.** La clase en su diseño consideró el trabajo en parejas, sin embargo, la docente se da cuenta durante el desarrollo de la clase que los estudiantes tienen respuestas diferentes, por lo que se advierte que falta enseñarles a trabajar en parejas.

- **Trabajo colaborativo en clases.** No se observa en esta clase, ya que a pesar de que se solicitó trabajar en parejas los estudiantes desarrollaron las guías de forma individual.
- **Funciones por los miembros del equipo de trabajo.** No se observa en esta clase.

Subdimensión N°8. Interacción Estudiante -conocimiento.

- **Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.** El conocimiento se encuentra en relación con la edad de los estudiantes, son los estudiantes que no están en el nivel del conocimiento que se requiere, denotando falencias en la continuidad del currículum y competencias básicas.
- **Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.** Debilidad de los estudiantes en el dominio del conocimiento tratado en clases.
- **Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.** Los estudiantes de este curso son reactivos ante las preguntas de la docente, no son propositivos, sólo responden si se les pregunta y en algunos casos se quedan sin respuesta.

TERCERA DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Subdimensión N°9. Ambiente en el aula

- **Disposición del mobiliario en el aula.** La disposición del mobiliario es tradicional, los estudiantes se ubican mirando hacia la pizarra.
- **Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.** El tipo de actividad es cognitiva se trabaja en la compleción de guía, conocimientos teóricos.
- **Ritmo de la clase.** El ritmo de la clase es homogéneo.
- **Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.** No hay una manera de agruparse en el aula, la disposición es tradicional.

Cuadro 9.4

Conclusiones y Sugerencias. Docente A2.

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
La profesora mantiene códigos de aula claros. Saluda a los niños con cordialidad. Establece un ambiente propicio para el aprendizaje y les pide que recojan los papeles del suelo.	Se sugiere socializar durante la clase, las normas de comportamiento, especialmente cuando se deben dar respuesta a las preguntas de la docente, respetando turnos.
Solicita a los estudiantes poner el cuaderno y libro de la asignatura sobre la mesa. También pide levantar la mano para opinar. La docente guía a los estudiantes con instrucciones muy claras, avanzada la clase se comprende por qué las instrucciones son dadas con tanta claridad y repetición, ya que se advierte que es un grupo curso con ciertas dificultades de aprendizaje generalizadas.	Se requiere mayor precisión y manejo disciplinar como conceptual.
Existen momentos de la clase en que se advierten comportamientos en los estudiantes que corresponden a niños de menor edad.	Es necesario integrar marcadores discursivos con los estudiantes, como también agregar rutinas en la que la docente integre a sus

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<p>Realiza conexión de aprendizajes previos, utilizando preguntas exploratorias. <i>¿Qué pasó con el salitre? ¿Qué consecuencias o que beneficios le trajo a Chile el salitre? ¿Cómo se llama esa palabra cuando sacamos el producto a otro país, y se vende?</i> Otra forma de realizar esta conexión va secuenciando los procesos y/o hechos involucrados en la época del salitre.</p>	<p>estudiantes en las tareas propias del aula. Por ejemplo, repartir guías de aprendizaje, dar instrucciones específicas en relación con lo que deben hacer con las guías (guardarlas, pegarlas, etc.)</p>
<p>También realiza preguntas explícitas, las que los estudiantes relevan desde las guías de aprendizaje que desarrollan. Sólo algunas preguntas son de inferencia. La clase avanza con la participación de algunos estudiantes y la profesora también va respondiendo las preguntas (ella pregunta y responde)</p>	<p>Se debe trabajar la profundidad y complejidad del conocimiento, por lo que parte de ello se debe hacer a través de las preguntas que hace a los estudiantes. En este sentido, la docente debe elaborar con anterioridad diferentes tipos preguntas secuenciadas, con grados de profundidad y complejidad adecuadas a los estudiantes.</p>
<p>La docente, para introducir los nuevos contenidos, muestra dos imágenes y realiza un paralelo entre la época pasada y la actual.</p>	
<p>El tono de voz es apropiado, según avanza en los contenidos, marcando aquellos temas que considera importante.</p>	
<p>La docente establece rutinas claras de trabajo. Esto se observa al dar las instrucciones, referente a las actividades que deben desarrollar los estudiantes. Por ejemplo, les dice que trabajarán en tres guías, que lo harán en pareja y que esta tarea les tomará entre 15 a 20 minutos. Una vez que reparte las guías, lee las preguntas que deben desarrollar los estudiantes.</p>	
<p>La docente incentiva el trabajo colaborativo, al pedirle a los estudiantes que trabajen en parejas.</p>	
<p>Se observa una secuencia didáctica: primero, la docente establece códigos para el trabajo en el aula. Luego, socializa con los estudiantes aprendizajes previos, recogiendo las ideas y opiniones de los estudiantes como también sus dudas; a continuación, muestra dos imágenes para que los estudiantes conecten la realidad (pobreza) de esa época y lo que sucede hoy, apelando a las experiencias previas de los estudiantes, para luego explicar el tema de la clase. Después de ello, desarrolla actividades escritas en base a tres guías de aprendizaje.</p>	
<p>La profesora monitorea el trabajo de los estudiantes y los retroalimenta durante el desarrollo de las actividades como también resuelve dudas, en caso de que, éstos no hayan entendido alguna instrucción.</p>	

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
La atención hacia los estudiantes es igualitaria en cuanto a calidad y tiempo. Brinda oportunidades a los estudiantes para responder. Además, trata a los estudiantes de forma apropiada y respetuosa.	

OBSERVACIÓN DOCENTE A3

PRIMERA DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Subdimensión N°1. Características del docente.

- **Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).** La Profesora desde el comienzo de la clase manifiesta interés por sus estudiantes les pregunta cómo están, cómo llegaron el día de hoy, se preocupa porque se apresten a la clase, sacando accesorios (gorros, polorones, etc.).
- **Uso de la voz.** La voz de la docente es suave, firme, clara, se escucha bien en la sala, no se advierte emocionalidad negativa en el tono de su voz, todo lo contrario, es amable y afectuosa.

Subdimensión N°2. Organización de la clase.

- **La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.** La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo, tanto las actividades diseñadas como los recursos y medios que utiliza permiten afirmar que se cubre el objetivo.
- **Momentos de la clase y tiempos.** Los momentos mejor logrados son el inicio y desarrollo, el cierre fue débil, faltando reafirmar algunos conocimientos. En cuanto a los tiempos el desarrollo tuvo mayor inversión de tiempo, debido a que los estudiantes no tenían los materiales necesarios para desarrollar las actividades, esto dificultó que el cierre tuviera un tiempo mayor.
- **Recursos didácticos y actividades.** Los recursos didácticos son apropiados al logro de los objetivos y a la edad de los estudiantes, se observa que los estudiantes trabajan motivados y muestran un buen apresto.

Subdimensión N° 3. Apoyo al estudiante en el aula.

- **Corrección de errores y retroalimentación.** La docente corrige errores. Les hace ver el error a los estudiantes preguntándoles, devolviendo a ellos la respuesta que dan y los hace pensar nuevamente si es la respuesta correcta.
- **Consideración de ayudas ajustadas.** La docente monitorea permanentemente ya que, al ser un primer año básico, debe apoyar a los estudiantes de manera cercana. La docente se va cerciorando que estén trabajando bien y les hace ver cómo corregir. Algunos estudiantes demuestran muy poca precisión e inmadurez en su desarrollo intelectual.

- **Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.** La docente lleva un monitoreo personal del tiempo, no lo explicita a los estudiantes. Las actividades se enlentecen debido a la falta de materiales que presentan los niños, las dos profesionales deben dedicarse a surtir a los estudiantes
- **Explicaciones del docente.** La docente explica el contenido y da ejemplos a los niños, ellos conocen la dinámica del método que están aplicando por lo que no representa dificultad al menos en el procedimiento

Subdimensión N° 4. Profundidad del conocimiento tratado en clases.

- **Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.** La profundidad de las preguntas que realiza la docente se encuentra en el nivel de conocimiento y de comprensión. Por ser un primero básico, las preguntas llegan a solicitar razones o explicaciones en base a las creencias o ideas de los estudiantes, por ejemplo, ¿por qué creen ustedes que este vaso es de plástico?
- **Secuencias didácticas de actividades.**
 - Actividad N° 1.** Contextualización; observan diferencias entre distintos tipos de vasos, sus materiales colores, comparan y contrastan de manera conjunta toda la clase.
 - Actividad N° 2.** Observan video “La señora Vaca”
 - Actividad N° 3.** Aplican método Matte, desagregando la palabra vaso.
 - Actividad N° 4.** Desarrollan actividades individuales en su cuaderno.
 - Actividad N° 5.** Escriben la letra en su cuaderno.
- **Tratamiento del conocimiento en clases.** Existe una variedad de estrategias para tratar el conocimiento en clases, ya que este colegio utiliza el método Matte para el aprendizaje de la lectura y escritura, por lo que se posiciona al estudiante desde diversas perspectivas frente al contenido.

El estudiante escucha el sonido de la letra, lo reconoce de forma escrita, lo escribe, reconoce palabras en que se utiliza la letra y la combina con las vocales, escucha y observa videos de motivación, laminas, y trabaja en guías preparadas para generar activación del aprendizaje.

El único problema con este método, en este colegio, es que los estudiantes llegan tarde a clases y el momento de inicio es relevante para la contextualización del estudiante ya que cuando faltan a clases no existe el compromiso de las familias en el aprendizaje de los niños.

- **Tipo de pensamiento implicado en clases.** El tipo de pensamiento implicado en la clase es lingüístico comunicativo.

Subdimensión N°5. Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación. Forma en que la profesora socializa el objetivo de la clase, lo comparte con sus estudiantes, les explica la manera en que deben comportarse para conseguir este objetivo.

- **Objetivo de la clase:** El objetivo de la clase fue conocer la letra “V”
- **Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.** La profesora valida las ideas de los estudiantes y sus respuestas, al ser pequeños y este el primer año totalmente escolarizado, se observa que su procedimiento para incorporarlos al conocimiento es moderado, y adecuado al nivel.
- **Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.** La profesora es muy clara al explicar, sin embargo, los espacios en que registra las letras son pequeños, para los estudiantes que requieren explicaciones en grande a esta edad es necesario considerar ejemplos en grande en que la visión de los estudiantes no se exija.
- **Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.** La docente realiza una conexión de las clases previas, les pregunta lo que recuerdan de clases anteriores incluso les lleva ejemplos para contextualizar la lección VASO llevando distintos tipos de vasos, y haciendo conexión entre los materiales que ya ha visto en clases de ciencias naturales y donde los niños cuentan con recursos con conocimientos que es posible aplicar en esta clase.

SEGUNDA DIMENSIÓN: INTERACCIÓN.

Subdimensión N°6. Interacción Docente - estudiante.

- **Atención a las consultas de los estudiantes.** La profesora se acerca constantemente a los estudiantes y los apoya, no se observan consultas de los estudiantes, la profesora se da cuenta que no entienden porque algunos estudiantes no avanzan en sus tareas.
- **Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.** La clase a través del método Matte es muy estructurada, por lo que la profesora anima a los niños a avanzar, a trabajar y dar continuidad a la clase.
- **Manifestación de expectativas de parte del docente.** La docente manifiesta expectativas de manera afectuosa motivando a los niños a avanzar, como son pequeños la cercanía de ella y de su compañera de aula, la asistente-técnico, están dedicadas a la motivación de los niños.
- **Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.** Durante la socialización del objetivo, la docente contextualiza a los estudiantes y comparte con ellos las normas de comportamiento y de atención en la clase, los motiva a aprender y a comportarse de forma correcta para ese fin.
- **Interés en el aprendizaje de los estudiantes.** Se manifiesta una actitud de interés hacia el aprendizaje de los estudiantes. Hay momentos en que debe atender de forma especial a algunos estudiantes, su interés se aprecia en su comportamiento.

Subdimensión N°7. Interacción Estudiante - estudiante.

- **Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.** Los estudiantes no tienen en esta clase espacio para interactuar entre ellos.

- **Trabajo colaborativo en clases.** No se observa trabajo colaborativo, si se observa que comparten materiales. El diseño de la clase y de este método, apunta mayoritariamente a actividades de tipo personal
- **Funciones por los miembros del equipo de trabajo.** No se observa trabajo en equipo, por ende, no hay funciones diferenciadas en esta clase.

Subdimensión N° 8. Interacción Estudiante - conocimiento.

- **Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.** El nivel de complejidad del conocimiento es adecuado a la edad de los estudiantes, en este nivel comienzan el proceso lectoescritor completo.
- **Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.** Se aprecia que los estudiantes dominan el conocimiento tratado en clases, se observa que los estudiantes que han faltado a clases no se han puesto al día, lo que en este nivel significa una falla de las familias en su responsabilidad, lo que afecta el aprendizaje.
- **Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.** Las preguntas de los estudiantes se orientan en este nivel a cómo desarrollar la tarea, están preocupados de lo procedimental.

TERCERA DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Subdimensión N°9. Ambiente en el aula.

- **Disposición del mobiliario en el aula.** La disposición del mobiliario en esta clase es tradicional, todos mirando hacia la pizarra. Siendo un primero básico la disposición del mobiliario no es la más adecuada, ya que es primer año de escolarización por lo que podría considerarse una disposición grupal de las mesas.
- **Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.** Existe en esta clase actividad de escritura, observación, tareas a realizar de manera individual.
- **Ritmo de la clase.** El ritmo de la clase es continuo, no se detienen en ningún momento. Sin embargo, durante el desarrollo de la clase, ocurre que los estudiantes no tienen materiales para trabajar, la profesora y la tía de apoyo en aula se preocupan de distribuir lápices, gomas de borrar, tijeras, pegamento, entre otros implementos que son necesarios para que los niños avancen. Se observa que existe ausencia de preocupación por los materiales de los niños de parte de las familias, ya que son implementos básicos. Esta situación genera que la docente deba estar más preocupada de surtir de materiales a los niños que de monitorear y apoyar, obviamente lo hace, pero le queda un tiempo menor para lo que es importante.
- **Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.** No se agrupan, se ubican en la sala de manera tradicional.

Cuadro 9.5

Conclusiones y Sugerencias. Docente A3.

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
Clase ordenada, planificada.	Generar un poco más de práctica en el sonido y la diferencia entre sonidos que provocan errores de escritura y ortografía posterior.
Docente cercana y preocupada de todos los estudiantes.	Llevar a los estudiantes a una precisión más fina. De manera que ellos distingan claramente el aprendizaje central.
Claridad en la entrega de los contenidos.	Utilizar una técnica para llamar al silencio en el aula, como levantar la mano, cantar, etc.
Contextualiza a los estudiantes en el comportamiento que deben presentar durante la clase.	Distribuir el mobiliario de forma grupal, colocando al centro del grupo los materiales básicos necesarios, de manera que los estudiantes cuenten con todo y la docente tenga más tiempo para apoyar a los estudiantes que lo requieran.
La utilización e implementación del Método Matte es adecuada.	
La mayoría de los estudiantes trabaja, la docente y la asistente-técnico, mantienen control de la clase de manera permanente, sin embargo, la falta de materiales desfocaliza a la docente de la labor de guiar el aprendizaje, preocupándose de surtir a los estudiantes durante el desarrollo para que trabajen.	

2.1.4. ENTREVISTA GRUPAL DOCENTES COLEGIO A.

ASISTENTES: Todos los docentes del Colegio: Enseñanza básica que corresponde al Ciclo Observado y Enseñanza Media.

Los docentes asisten a esta entrevista grupal que tuvo modalidad de taller, la directora del establecimiento los contextualiza y los invita a participar.

La investigadora comienza esta entrevista grupal comentando que este taller se encuentra en el marco de una investigación doctoral, que tiene como finalidad analizar las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas y al mismo tiempo, adquiere importancia el hecho de que se compartirán estos conocimientos relevándolos y validándolos con los docentes como informantes clave.

Se trabaja en primer lugar con una guía que permitirá posteriormente establecer similitudes y diferencias entre las concepciones de prácticas pedagógicas efectivas entre docentes y docentes directivos.

A continuación, se vierten las respuestas de la guía que se llevó para el taller con docentes:

1.- ¿Qué características tiene una práctica pedagógica efectiva?

- Genera prácticas sistematizadas en función al orden y secuencia del aprendizaje. **APC**
- Logra objetivos del aprendizaje generando una retroalimentación. **APC**
- Se es consecuente en función a las normas aplicadas durante la jornada de clases. **APC**
- Adecuación curricular centrada en la realidad y necesidad de cada alumno. **APC**
- Se marquen las tres etapas de la clase. **APC**
- Clase proactiva, donde los alumnos sean los actores principales de la clase. **APC**
- Metacognición en el cierre de la clase por el alumno. **APC**
- Objetivo claro y alcanzable. **APC**
- Entrega clara de instrucciones para que el alumno desarrolle las actividades. **APC**
- Material concreto uso de tics. **APC**
- Contextualizada con objetivos claros basados en alineamientos del PEI, PME y bases curriculares. **APC**
- Los criterios de evaluación deben ser concordantes con los objetivos de aprendizaje efectivos. **APC**
- El docente en general debe ser un modelador que facilite el proceso de aprendizaje. **APC**
- El docente debe tener prácticas afectivas, de resolución, estilo de aprendizaje y comprensión de la contextualización social del alumno.
- Prácticas lúdicas.
- Para lograr efectividad pedagógica es importante que el alumno tenga motivación apoyo principal de la familia.
- De parte del profesor es necesario una buena planificación y utilización de recursos.
- Contextualización, según la realidad psicosocial del alumnado.
- Dentro de la efectividad es cuando un porcentaje del curso logra captar lo que el profesor entrega.
- Compromiso de todos los estamentos involucrados en la realidad escolar.
- Actitud positiva, firme.
- Relación profesor alumno.
- Debe ser planificada intencionada y enfocada en el perfil del curso, utilizando metodologías interactivas, lúdicas, indagatorias, permitiendo alcanzar un aprendizaje significativo.

2.- ¿Cómo deberían ser las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas?

- Deben tener como pilar fundamental el respeto, la verdad y la justicia, participativas y dinámicas.
- Actitud positiva firme, de respeto y evitar la auto profecía cumplida, no estigmatización del alumno, confianza en el alumno, la relación del alumno y

profesor debe ser de respeto no amistad, pero entregar a los alumnos seguridad y confianza en quien encuentra apoyo.

- Debe ser con tiempos adecuados, con horarios establecidos base al grado de concentración.
- Debe ser bidireccional, práctico y lúdico.
- Debe haber observación de pares.
- Aunar criterios.
- Reforzar el marco de la confianza.
- Generar expectativas reales en el alumno.
- Trabajar el autoconcepto.
- Reforzar valores.
- Generar responsabilidades y disciplina en el alumno.
- Considerar el respeto logrando la empatía entre el profesor y el alumno.

3.- De los videos revisados durante el taller, releve las características que les han llamado la atención de las prácticas pedagógicas observadas. (Se han eliminado las repeticiones)

- Clase dinámica.
- Claridad en las instrucciones. Destacar las instrucciones entregadas por la maestra.
- Monitoreo constante.
- Recurso metodológico utilizado por la maestra.
- Son prácticas intencionadas que apuntan al objetivo.
- El monitoreo es personalizado y eficaz. Monitoreo por la sala de clases.
- No existen momentos muertos.
- Clases participativas constantes.
- Uso de material audiovisual para apoyo de clase.
- Orden secuencial de la clase. Se encuentran marcados los momentos de la clase.
- Intención comunicativa de parte del profesor.
- Reflexión de los alumnos.
- La disciplina en el aula. Metódicas.
- Las órdenes son cortas y claras.
- Cuentan con material de trabajo. Material llamativo acorde a la clase o contenido.

2.1.5. SUBDIMENSIÓN N°10: AMBIENTE ESCUELA:

- **Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio:** Este colegio tiene pocos espacios de recreación, un pequeño patio ha sido mejorado con piso amortizable para que funcionaran academias como cheerleader, de manera de generar bajo impacto en los ejercicios. Este espacio además es habilitado en los recreos con juegos de mesa que son traídos del Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA), esta medida ha disminuido considerablemente

los accidentes escolares, ya que además de colocar varias mesas y la posibilidad de acceder a distintos juegos, se han ubicado en este espacio mesas de ping pong y taca-taca.

En el colegio existe un comedor, ya que los estudiantes acceden a colaciones de desayuno, almuerzo y tercera colación. Para brindar un servicio a todos los estudiantes los horarios son diferidos de acuerdo con los ciclos.

Los demás espacios son reducidos, los pasillos, por ejemplo, son usados por los estudiantes para descansar. Si alcanzan una banca se sientan, si no, deambulan o conversan de pie. Los estudiantes se ubican en los pasillos, porque el patio del colegio no tiene techo y la radiación en esta región del país es alta gran parte del año, por lo que no es posible mantenerse en el patio sin protección o techo².

El Centro de Recursos de Aprendizaje (CRA), que corresponde a la sala de estudio o biblioteca, se ubica en un lugar oscuro, es probable que los estudiantes no acceden a él por sus características poco atractivas, esta fue una razón para llevar al patio los juegos de mesa y libros para leer en recreos.

- **Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios:** Este colegio tiene un equipo de inspectores que se encuentran siempre pendientes de lo que los estudiantes hacen, en algunas oportunidades se ha tenido que atender estudiantes que llevan algunos tipos de drogas (medicamentos particularmente) o cigarrillos para compartirlos en el colegio, lo que ha derivado en una supervisión constante. También en los recreos se producen pérdidas materiales, por lo que las salas de clases se mantienen cerradas.
- **Organización de los tiempos para el uso de los espacios:** Este colegio ha organizado tiempos de clases y recreo de forma diferida, ya que es la única posibilidad de atender a todos los estudiantes que reciben becas de alimentación, por lo que no salen todos los estudiantes a la misma hora a sus recreos. Esto tiene sus ventajas y desventajas, la ventaja es la atención alimentaria a la mayoría, lo que asegura la nutrición de los estudiantes, la desventaja es que mientras unos estudiantes están en sus tiempos de descanso, se producen ruidos molestos para quienes están aún en el aula, en clases.
- **Normas para el uso de los espacios:** Existen normas para el uso de los espacios, sin embargo, existen oportunidades en que consta que los estudiantes que se encuentran fuera de las salas de clases generan ruidos molestos, aun sabiendo que sus compañeros se encuentran en clases, dado que los pasillos son espacios para ocuparlos en recreos y horarios de colación, hay estudiantes que se acercan a las ventanas a conversar con sus compañeros que están en clases, incluso los estudiantes que están en la sala de clases también se comunican con los que están fuera, esta situación ha sido observada en los últimos cursos de enseñanza básica y enseñanza media.

² A partir del año 2018 el colegio podrá contar con un techo en el patio gracias al aporte de una Fundación.

2.1.6. CUADROS RESUMEN.

Cuadro 9.6

Colegio A. Resumen Prácticas Pedagógicas

COLEGIO A. PRÁCTICA PEDAGÓGICA		
A1	A2	A3
<p>La práctica pedagógica de la docente se encuentra en la categoría “en desarrollo” existen aspectos en que es posible mejorar y optimizar la efectividad de la clase.</p> <p>Entre los aspectos positivos, se encuentra la cercanía con los estudiantes, la didáctica aplicada que incorpora efectivamente al estudiante en el desarrollo de la clase y los materiales para el desarrollo de las actividades.</p> <p>Entre los aspectos que requieren mejora se encuentra el seguimiento y la consideración de indicadores para el monitoreo y el momento del cierre, aplicando técnicas para abrir y cerrar la clase.</p>	<p>La práctica pedagógica de la docente se encuentra en la categoría “incipiente”, si bien es cierto por una parte es una práctica afectiva y los estudiantes se sienten valorados y aceptados por la profesora, no se observan evidencias de aprendizaje efectivo durante la clase.</p> <p>En esta clase se puede evidenciar que la docente presenta a los estudiantes material adecuado, sin embargo, en cuanto a su manejo disciplinar, existen vacíos y errores conceptuales que dificultan aún más el aprendizaje de los estudiantes en las ciencias sociales.</p> <p>Esta práctica se caracteriza positivamente por la cercanía y amabilidad de la docente hacia los estudiantes siendo el trato cercano y respetuoso. La docente se preocupa que todos los estudiantes trabajen durante la clase. Estos aspectos positivos pueden haber llevado a los docentes directivos a tomar la decisión de que fuera una práctica observada.</p>	<p>La práctica de la docente se encuentra en la categoría “en desarrollo”.</p> <p>Si bien es cierto la clase es ordenada, es llevada a cabo considerando un método de base para el aprendizaje de la lectoescritura, la docente se preocupa de todos los estudiantes, los contextualiza y tiene claridad de lo que espera conseguir de ellos, faltaría precisión en la orientación de algunos aprendizajes.</p> <p>También existe la necesidad de la docente de aprender técnicas para que los estudiantes se concentren y mantengan silencio durante el trabajo práctico en clases, levanten la mano, entre otros aprendizajes asociados al comportamiento escolar.</p>

Cuadro 9.7

Colegio A. Resumen interacciones

COLEGIO A. INTERACCIONES		
A1	A2	A3
<p>En cuanto a las interacciones en el aula en esta clase, predomina la interacción docente estudiante y estudiante-conocimiento. Si bien es cierto, en estas interacciones se aprecian actividades diseñadas, no existe el diseño para una apropiada interacción en la clase, por esta razón la interacción entre estudiantes existe de manera espontánea y no necesariamente se da en torno a lo que están aprendiendo. También se aprecia la construcción conjunta de aprendizajes, todos hacia el objeto de aprendizaje, por lo tanto, la interacción estudiante-conocimiento se da efectivamente.</p> <p>En esta práctica, la interacción se encuentra focalizada entre la docente y los estudiantes. Existe entre ellos una conexión muy fuerte, transmitida desde la docente por un “afecto maternal” que transmite al estar en su clase, por lo que siempre está supervisando y dando apoyo, afecto y estímulo positivo.</p> <p>Existe heterogeneidad en los estudiantes y en sus formas de aprender, así como también en las herramientas con que cuentan para anclar conocimientos nuevos, algunos estudiantes denotan quedar suspendidos cuando hay que desarrollar alguna actividad. Por esta razón la interacción estudiante conocimiento muestra barreras que dificultan el total acceso al conocimiento.</p>	<p>En esta clase, si bien existe en el diseño la consideración de la interacción en parejas, esto no se da, ya que, durante la revisión y monitoreo del avance de los trabajos, la docente se da cuenta que los estudiantes tienen respuestas diferentes, y no han trabajado en pareja, por lo que se observa que es posible que no sepan trabajar en parejas.</p> <p>Los estudiantes no manifiestan sus dudas, ni presentan preguntas, por lo que la interacción no se daría si no es constantemente estimulada por la docente.</p> <p>En este sentido, todo lo que sucede en el aula es producto del trabajo realizado por la docente, el grupo curso presenta un notable retraso en su aprendizaje.</p> <p>Los estudiantes de este curso denotan dificultades para acceder, manejar y transformar el conocimiento, se observan vacíos conceptuales y también en herramientas y técnicas para interactuar con el conocimiento que se aprende.</p>	<p>En esta clase la interacción entre docente y estudiante es alta, la docente de manera permanente orienta y supervisa avances.</p> <p>Dado que es un primer año básico, los estudiantes están aprendiendo a relacionarse con el conocimiento, a pesar de ello los estudiantes se encuentran bien estimulados, por lo que la interacción entre ellos y el conocimiento se puede observar en un proceso de desarrollo que se.</p> <p>Habría que enseñar a los estudiantes a interactuar con el conocimiento, realizando preguntas, esquematizando, modelando, entre otras técnicas.</p> <p>La interacción desde los estudiantes hacia el conocimiento que presentan mayores dificultades se da porque los estudiantes faltan a clases y el método que se trabaja para el aprendizaje lectoescritor es sistemático y requiere continuidad y presencialidad.</p>

Cuadro 9.8
Colegio A. Resumen Ambiente

COLEGIO A. AMBIENTE		
A1	A2	A3
<p>El ambiente de aula en esta clase facilita aprender, es un ambiente relajado, propicio, amigable y afectuoso. Presenta ventajas para que el aprendizaje se desarrolle sin dificultades, sin embargo, habría que enseñar a los estudiantes a mantener silencio cuando el trabajo asociado a ciertas tareas así lo requiera.</p> <p>El ritmo de la clase disminuye en un momento y se vuelve a retomar. Algunos problemas de desconexión de los estudiantes advierten la necesidad de mayor focalización.</p> <p>Las actividades se dan de forma individual, sería aconsejable el diseño de actividades en parejas o en pequeños grupos para elevar la estimulación hacia el aprendizaje.</p> <p>En esta clase el tiempo con que se cuenta afecta el ritmo de la clase ya que se debe contar con 35 minutos menos dada la actividad de inicio de la jornada lo que afecta a la implementación de los momentos de la clase.</p>	<p>El ambiente de trabajo en el aula es favorable al aprendizaje, sin embargo, los estudiantes presentan dificultades para acceder al conocimiento que no está dado por el ambiente, sino sería este el resultado de varias variables que se conjugaron de mala forma para generar un proceso de aprendizaje con errores evidentes.</p> <p>Es posible que al ser una actividad de tipo cognitiva genere mayores dificultades en estos estudiantes.</p> <p>El ambiente se presenta como un facilitador para que los estudiantes puedan superar sus dificultades en el proceso de aprendizaje, aunque este problema es posible asociarlo en su origen a un problema generado desde la implementación curricular.</p>	<p>El ambiente se presenta propicio para el aprendizaje en el aula. La docente se preocupa de generar un buen ambiente y de promover la actitud positiva de sus estudiantes, especialmente al ser estudiantes pequeños que recién están incorporándose a la enseñanza escolarizada.</p> <p>Durante las actividades es posible observar que la falta de materiales de trabajo de los estudiantes daña el ambiente en el aula, interrumpiendo el normal desarrollo y la continuidad en el ritmo de aprendizaje.</p> <p>El ambiente se ve afectado por la responsabilidad que les cabe a las familias en mantener los materiales de trabajo en las mochilas de sus hijos pequeños y también en la responsabilidad de llevarlos a diario a la escuela o llevarlos a la hora de ingreso, ya que un alto número de los estudiantes llega tarde a clases, por lo que se pierde la contextualización y la presentación de la letra que estudiarán durante la clase.</p>

RESUMEN DE OBSERVACIONES: COLEGIO A.

ASPECTOS POSITIVOS ENCONTRADOS EN LAS PRÁCTICAS OBSERVADAS:

- Clases preparadas acorde al curriculum establecido
- Profesoras cercanas a los estudiantes, con altas expectativas.
- Lenguaje claro y preciso al explicar y dar instrucciones.
- Utilización del tiempo pedagógico, sin espacios vacíos.
- Preocupación por el estudiante.
- Monitoreo permanente por los puestos.
- Corrección de errores.

ASPECTOS POR FORTALECER EN LAS PRÁCTICAS OBSERVADAS:

- Focalizar a los estudiantes en todo momento, no distraer con preguntas de otro tipo que no se relacionen con lo que están aprendiendo. Al menos durante el desarrollo de la clase; si se requiere hacer se realice al inicio de la clase, antes de comenzar propiamente tal a trabajar; o al final de la clase, cuando se haya realizado toda la retroalimentación final.
- Trabajar la interacción de manera intencionada: se observó una alta interacción entre profesor-estudiante y una aparente interacción entre estudiante y conocimiento. Sin embargo, no se constata que todos los estudiantes han adquirido los conocimientos o aprendizajes necesarios de la clase, algunos responden acertadamente, sin embargo, en el momento del cierre de la clase falta que se apliquen preguntas a la mayoría para corroborar que los estudiantes realmente aprendieron.
- Clases dirigidas totalmente por el docente; la participación de los estudiantes en la clase es de un cuarto en promedio, lo que es mínimo para que realmente podamos constatar aprendizajes y protagonismo del estudiante.
- Evitar que el desarrollo de la clase tome un tiempo prolongado para una tarea, si se trata de revisar una guía de aprendizaje, dividir las preguntas con tiempos para cada una, con el fin de ir revisando partes pequeñas de ésta, ya que se llega al final del tiempo para revisar y se aprecia que varios estudiantes no han realizado la tarea solicitada. Se deben hacer ajustes metodológicos.
- Insistir en que los estudiantes respondan, trabajar la técnica sin opción de salida, para todos.

2.1.7. ANÁLISIS DOCUMENTAL COLEGIO A.

Cuadro 9.9

Colegio A: Indicadores para el abordaje y análisis de Proyecto Educativo Institucional.

INDICADORES PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL		CATEGORÍAS			
DIMENSIÓN	INDICADORES	Sí	Parcial	NO	Obs.
PRESENTACIÓN	El PEI establece en su presentación un índice			X	
	El PEI está elaborado en base a una clara definición de Capítulos		X		
	La Portada del PEI identifica con propiedad a la Unidad Educativa (Foto – Nombre destacado del establecimiento)		X		
FUNDAMENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN	En la fundamentación se establece el propósito y/o justificación	X			
	Se indica quienes fueron los actores que trabajaron en la elaboración y/o actualización del Proyecto			X	.
	Se establecen mecanismos para la difusión del Proyecto Educativo Institucional		X		.
	Se establecen mecanismos para posibles modificaciones			X	
ASPECTO ANALÍTICO SITUACIONAL	Describe los antecedentes del entorno: social, cultural, económico		X		
	Describe la reseña histórica del establecimiento: año de fundación, su primer y actual director.			X	
	Se refiere a la opción curricular que el establecimiento ha definido y el cual le da la identidad al colegio.	X			
DIAGNÓSTICO	Se establece en el diagnóstico los aspectos académicos: resultados de aprendizaje de los últimos tres años.		X		
	Se establece los aspectos administrativos en relación con los componentes y trabajos de equipos de la institución.	X			
	Se refiere a los aspectos relativos a la gestión institucional; liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.			X	
	Se establecen claramente las NECESIDADES de los diferentes actores y/o estamentos del establecimiento.		X		
	Se establece la visión de futuro.	X			

MARCO FILOSÓFICO	Se define la Misión Institucional	X	
CURRICULAR	Están presentes los Objetivos Generales que aborda el Proyecto	X	
ORGANIZACIÓN	Presenta Organigrama de la Unidad Educativa	X	
INSTITUCIONAL	Indica organización y funcionamiento del Consejo Escolar	X	
	Indica Organización y Funcionamiento del Equipo de Gestión	X	
	Establecer programación de la Reflexión Pedagógica		X
MARCO OPERATIVO	Se definen los Objetivos Estratégicos	X	
	Se establecen Metas Institucionales	X	
	Se nombran los Programas de Acción que aborda el establecimiento: Proyectos – Talleres – Planes	X	
PROCESO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	Se define la periodicidad y procedimientos de evaluación el PEI	X	
	Se establecen los responsables de la evaluación	X	
	Se establecen mecanismos para la difusión de la evaluación	X	

CATEGORIAS	
Sí	El criterio o rasgo se encuentra y cumple con todo lo necesario.
Parcial	El criterio o rasgo que se analiza cumple parcialmente con lo necesario.
No	El criterio o rasgo no cumple, no se encuentra, está muy incompleto o bien no alcanza el estándar de calidad que debiera.
Observaciones	Se registran las observaciones particulares a cada indicador, rasgo, criterio o capítulo del documento, si se considera necesario.

Observaciones y Sugerencias:

➤ **Presentación:**

Utilizar un formato actualizado y acabado.

Incorporar el índice es fundamental para ordenar el documento.

Se aprecia la identificación de 7 capítulos, los que debieran estar identificados en el índice.

La portada debe ser actualizada y debe siempre considerar una imagen del establecimiento.

➤ **Fundamentación y participación:**

Se establece el propósito y/o justificación basándose en los lineamientos bibliográficos pertinentes y de acuerdo con lo planteado por el Mineduc, se sugiere revisar y destacar lo relevante.

No se indican quienes fueron los actores de la elaboración del proyecto educativo institucional.

Los mecanismos de difusión no son descritos ni establecidos claramente

No se describen indicaciones que apunten a establecer mecanismos para generar modificaciones al proyecto.

➤ **Aspectos Analíticos:**

Describe escuetamente los antecedentes del entorno.

La descripción del establecimiento educacional debe siempre incorporar su historia, considerando el momento en que se crea y cómo se ha ido desarrollando hasta el día de hoy, en esta mirada es importante destacar lo que ha significado para la comunidad ariqueña.

➤ **Diagnóstico:**

Sólo está descrito un FODA, sin la identificación del año de análisis.

Los aspectos académicos de los últimos años no se describen.

Los equipos de trabajo están descritos en el Reglamento Interno de Higiene y seguridad

Los aspectos relacionados a la gestión institucional: liderazgo, gestión curricular, convivencia y liderazgo no son presentados en un diagnóstico.

Se describe a cada uno de los actores, pero no se identifican sus necesidades.

➤ **Marco Filosófico Curricular:**

Se observa que hay una definición de la Misión Institucional y se establece la visión, se sugiere revisarla y actualizar considerando los avances que se han logrado en los últimos años.

Es importante destacar que, en relación con la Misión, esta debiera resumirse destacando los sellos propios del establecimiento.

En relación con la Visión debiera redactarse nuevamente respondiendo a: quienes somos, que hacemos y que queremos alcanzar.

Los objetivos institucionales, están descritos como objetivos generales diferenciados por niveles (Prebásica, Básica y Media) se sugiere revisar y redactar a los menos dos

y como máximo cuatro, acotados y que tributen a la identidad, misión y visión del establecimiento.

Los valores institucionales no se describen.

➤ **Organización Institucional**

El organigrama (Diseño) está incorporado en el documento, se describen cada uno de los cargos y funciones en el Reglamento de Higiene y Seguridad.

El consejo escolar se enuncia brevemente y se describe en el Reglamento de Funcionamiento.

Referente al equipo de gestión se describe y se indican sus tareas en el Reglamento de Higiene y Seguridad.

En relación con la programación para establecer una reflexión pedagógica, esta no se describe.

➤ **Marco Operativo:**

Las metas institucionales se describen y detallan a través de un Proyecto Pedagógico de Jornada Escolar Completa (JEC).

Se describe un programa de acción a través del Proyecto Pedagógico JEC del establecimiento.

➤ **Proceso de Seguimiento y evaluación:**

Se describen los procedimientos y se establece un proceso de seguimiento anual.

Los responsables de la evaluación anual es la UTP, Docentes y Educadoras

Cuadro 9.10

Colegio A: Indicadores para el abordaje del Reglamento de Convivencia Escolar.

Indicadores para el Abordaje de Reglamento de Convivencia		CATEGORÍAS			
		SI	PARCIAL	NO	OBS
El reglamento de convivencia escolar reconoce a través de la ley el derecho a:	La educación	X			
	La No discriminación	X			
	Debido proceso	X			
El reglamento es coherente con:	De madres y estudiantes embarazadas			X	
	La constitución política de Chile	X			
	Ley de inclusión	X			
	La declaración de derechos humanos	X			
	La declaración de los derechos del niño y de la niña	X			
	La ley General de Educación	X			
	La ley de responsabilidad penal juvenil	X			
	El estatuto docente y el código del trabajo	X			

Anexo 9. Resultados de Observación de Aula, Entrevista Individual, Grupal y Análisis Documental

	Las leyes de la discapacidad	X
El reglamento explicita los derechos de:	Estudiantes	X
	Docentes	X
	Directivos	X
	Apoderados	X
El reglamento explicita claramente los deberes de:	Asistentes de la educación	X
	Estudiantes	X
	Docentes	X
	Directivos	X
	Apoderados	X
El reglamento de convivencia escolar regula explícitamente las relaciones afectivas en el establecimiento entre:	Asistentes de la educación	X
	Docentes	X
	Estudiantes	X
	Docentes y estudiantes	X
	Docentes y apoderados	X
El reglamento explicita normas de comportamiento y usos de espacios en los distintos momentos de la jornada escolar	Estudiantes y apoderados	X
	En el aula	X
	Patios	X
	Gimnasios y salas multiusos	X
	Baños	X
	Casinos	X
	Otros espacios que sean parte del establecimiento	X
Actos cívicos dentro y fuera del establecimiento	X	
El reglamento de convivencia escolar explicita:	Ingreso y retiro de los estudiantes del establecimiento	X
	Horarios de la jornada escolar	X
	Trabajo pedagógico de aula y respeto a las horas de clases y recreos	X
	Salidas a terreno, paseos de curso, y salidas pedagógicas	X
	Servicios de transporte escolar	X
	Procedimiento para activar seguro de accidente escolar	X
	Actividades extra programáticas	X
	Comunicación y atención de apoderados	X

*Interacciones en Prácticas Pedagógicas
Efectivas en el Aula*

	Reuniones de apoderados, periodicidad y función de ellas	X	
	Ingreso de personas externas al establecimiento	X	
El reglamento de convivencia escolar regula.	Uniforme escolar y presentación personal de los Estudiantes	X	
	Uso de accesorios y estética personal	X	
	Uso y valor de aparatos tecnológicos	X	
	Presentación personal de los docentes		X
El reglamento de convivencia escolar explícita	Definición y graduación de las faltas	X	
	Sanciones para cada tipo de falta (leve, grave, gravísima)	X	
	Procedimientos para apelación de las sanciones	X	
	Procedimientos para acceder a mecanismos de reparación de faltas	X	
	Procedimientos consideran posibilidad de diálogo entre afectados	X	
	Procedimientos para acceder a mediación, negociación, arbitraje	X	
El reglamento de convivencia escolar prohíbe	Devolver estudiantes a sus hogares por atraso		X
	Expulsar por bajo rendimiento a los estudiantes		X
El reglamento de convivencia escolar estipula	Plazos de vigencia del reglamento de convivencia escolar		X
	Plazos y equipos responsables para su revisión		X
El reglamento de convivencia escolar identifica	Fechas en que se llevó a cabo su revisión		X
	Responsables a cargo de su revisión/formulación y diseño		X
El reglamento de convivencia escolar	Posee una estructura adecuada	X	

Anexo 9. Resultados de Observación de Aula, Entrevista Individual, Grupal y Análisis Documental

	Está redactado de forma clara y precisa	X	
	Considera en la redacción las variables género	X	
	Considera la multiculturalidad		X
El reglamento de convivencia escolar regula funcionamiento de	Centro de Estudiantes		X
	Centro de padres		X
	Consejo de profesores	X	
	Consejo escolar	X	
	Asesores de centro de Estudiantes y centro de padres		X

OBSERVACIONES:

- En forma general se destaca la consistencia y coherencia en la formulación del reglamento interno y convivencia escolar.
- El formato respeta los lineamientos e indicaciones emanadas desde el Ministerio de Educación, faltando incorporar lo referido a madres y estudiantes embarazadas y las leyes de la discapacidad.
- Se sugiere incorporar los derechos y deberes del Reglamento Interno de Higiene y Seguridad, en el presente reglamento.
- Falta incorporar la regulación explícita de las relaciones afectivas en el establecimiento.
- Falta incorporar las normas de comportamiento y usos de espacios en los distintos momentos de la jornada escolar completa.
- Se aprecia que algunos indicadores no se describen, es importante considerarlos para clarificarlos (explicando, regulando, prohibiendo e identificando):
 - **Servicios de transporte escolar:** Se sugiere mantener un listado y registro actualizado.
 - **Procedimiento para activar seguro de accidente escolar:** Se sugiere describir el protocolo de acción.
 - **Actividades extra- programáticas:** Se sugiere elaborar un calendario de actividades visible para toda la comunidad escolar, identificando al encargado, horario y lugar de funcionamiento.
 - **Ingreso de personas externas al establecimiento:** Se sugiere llevar un registro e identificación de todas las personas que ingresan al establecimiento.
 - **Presentación personal de los docentes:** Es necesario describir y valorar la importancia de regular este indicador.
 - **Devolver estudiantes a sus hogares por atraso y Expulsar por bajo rendimiento:** Se sugiere declarar que estas prácticas antipedagógicas y discriminatorias no se realizan en el establecimiento.
 - **Plazos de vigencia del reglamento de convivencia escolar:** Se sugiere estipular en el reglamento.
 - **Plazos y equipos responsables para su revisión:** Se sugiere estipular en el reglamento.

- **Fechas en que se llevó a cabo su revisión:** Se sugiere estipular en el reglamento.
 - **Responsable a cargo de su revisión/formulación y diseño:** Se sugiere estipular en el reglamento.
- Falta considerar y describir la multiculturalidad en la descripción del reglamento.
- Falta describir el funcionamiento y regulación del Centro de Estudiantes, Padres y Asesores del centro de estudiantes y padres.

Cuadro 9.11

Cuadro Resumen Análisis Documental Colegio A.

RESUMEN ANÁLISIS DOCUMENTAL COLEGIO A			
INDICADORES	Categoría	PEI	RCE
Bases Estructurales	Si/Parcial/No	Parcial	Parcial
Relevancia para la práctica pedagógica	Alta/Media/Baja	Media	Media
Facilitadores u obstaculizadores	Fac./Obst	Obst	Obst
Lineamientos	Alta/Media/Baja	Baja	Baja

2.2. COLEGIO B

- 2.2.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL COLEGIO OBSERVADO.
- 2.2.2. ENTREVISTA CON EQUIPO DIRECTIVO.
- 2.2.3. OBSERVACIONES DE CLASES.
- 2.2.4. ENTREVISTA GRUPAL CON DOCENTES DEL CICLO OBSERVADO.
- 2.2.5. RESULTADOS DEL AMBIENTE.
- 2.2.6. CUADRO RESUMEN.
- 2.2.7. ANÁLISIS DOCUMENTAL.

2.2.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL COLEGIO

El colegio B es un colegio particular subvencionado católico, con copago, es decir, los padres de los estudiantes pagan una colegiatura mensual, además el colegio recibe subvención del estado, por lo que el monto a cancelar por las familias es el más alto permitido. Se encuentra ubicado a dos km del centro de la ciudad, a pasos de una avenida que une la ciudad de sur a norte. Este colegio no tiene índices de vulnerabilidad, por lo que los estudiantes no reciben ningún beneficio del estado, salvo la subvención escolar que es entregada al colegio por cada estudiante matriculado.

Cuadro 9.12
Ficha Colegio B

FICHA COLEGIO B	
Dependencia	Particular subvencionado
Ubicación del establecimiento en la ciudad	Centro de la ciudad de Arica
Comuna y Región	Arica – Arica y Parinacota
Nivel de Enseñanza	Prebásica, Básica y Media Científica Humanista
Cantidad de estudiantes	990
Cantidad de docentes ciclo observado	20

Este colegio tiene espacios limitados para el esparcimiento y por encontrarse ubicado en una región desértica carece de plantas, mayoritariamente la construcción es sólida y recién de este año han puesto color en sus paredes. La construcción es similar al de un edificio universitario.

Este colegio tiene una matrícula de 900 estudiantes, imparte educación desde preescolar (kínder, NT2) a cuarto año medio, la modalidad de enseñanza es científico humanista. Este es un colegio no tiene índice de vulnerabilidad, la mayoría de los estudiantes son hijos de profesionales o técnicos. En los últimos cuatro años el colegio ha elevado sus resultados académicos externos, pasando de ser un colegio que no se destacaba académicamente a nivel regional, a ser un colegio que se ubica entre los 50 mejores colegios particulares subvencionados del país.

La dotación profesional de planta es estable, tiene poca variación de profesores, los que llegan, se someten a un ritmo de trabajo exigente. Es un colegio ordenado en lo

curricular, cuenta con un equipo directivo compuesto por el Rector, el director de finanzas, dos jefas de UTP, el Inspector General y el Capellán del Colegio, además cuenta con dos mecanismos de apoyo a la gestión directiva; por una parte, los coordinadores de áreas y el Comité de Buena Convivencia Escolar.

El Programa de Integración Escolar (PIE) atiende niños con dificultades de aprendizaje este equipo está compuesto por Psicóloga, psicopedagoga, educadora diferencial. Entre los casos que se atienden se encuentran:

Cuadro 9.13

Colegio B. Diagnóstico de casos atendidos en el PIE.

Diagnóstico Permanente		Diagnóstico Transitorio	
10 estudiantes		66 estudiantes	
Trastorno específico.	alumnos	Disfasia.	0 alumnos
Trastorno espectro autista.	08 alumno	Trastorno motor.	0 alumnos
Déficit intelectual leve.	01 alumnos	Trastorno de déficit atencional con Hiperactividad.	25 alumno
Funcionamiento intelectual limítrofe.	01 alumnos	Dificultades específicas del aprendizaje.	41 alumnos
Síndrome de Down	0 alumnos		

2.2.2. ENTREVISTA CON EQUIPO DIRECTIVO.

Se contextualiza a los presentes el motivo de la reunión. A continuación, se leen los objetivos de la investigación y se comentan las fases y la forma en que será llevado a cabo el proceso.

Comienza la reunión mientras se espera la presencia del Rector éste llega sólo para avisar que no podrá estar presente en la reunión, porque ha surgido un imprevisto.

A continuación, se consulta a los presentes por la concepción que poseen de una práctica pedagógica efectiva, las respuestas son las siguientes:

“Tiene que haber una clase motivadora, una clase donde haya interacción con el estudiante, donde el primer momento es clave, decisivo. En realidad, es cuando uno capta realmente la atención o no, con la primera parte o la introducción, la apertura de la clase uno tiene que tener dar todas las herramientas para poder conquistar al estudiante, a partir de ahí la interacción que es fundamental, el buen trato también, crear un ambiente en la sala que realmente sea de respeto y de atenta escucha y de hablar adecuadamente”.

“El docente debe orientar al estudiante a proyectar la voz, a formular una respuesta adecuada, y grafique efectivamente lo que quiere entregar, además estoy formando la expresión oral del estudiante entre otros elementos y finalmente que el alumno

tenga super claro el objetivo de la clase, al inicio, hacer todo lo que significa la clase como tal, pero el cierre yo debo necesariamente hacer hincapié en que si logré o no logré el planteamiento, que no haya discrepancia entre el decir y el hacer”.

CONCEPTO DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA EFECTIVA E INTERACCIONES

En cuanto al concepto de interacciones en este tipo de prácticas que se consideran como efectivas, ¿Cuál sería este concepto?

“Que haya un dominio del contenido que se está tratando”

“Una práctica pedagógica efectiva parte de que la clase esté planificada, que contenga los momentos clave de la clase, que son los tres momentos que tienen que estar presente y que finalmente tenga un desafío para el estudiante, que sea un desafío el aprender, porque el profesor puede hacer una clase estupenda él, pero que tiene que estar marcado también lo que entrega y lo que produce en el estudiante, cuál va a ser su trabajo”

2.2.3. DOCENTES OBSERVADOS COLEGIO B.

OBSERVACIÓN DOCENTE B1

PRIMERA DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Subdimensión N°1: Características del docente.

- **Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).** Utiliza destrezas comunicativas dirigiéndose a los estudiantes en un lenguaje correcto, haciendo contacto visual. Utiliza las manos como una forma de apoyo a su lenguaje verbal. Es a través de la comunicación que entabla comunicación con sus estudiantes, generando un ambiente adecuado para el aprendizaje.
- **Uso de la voz:** en este ámbito, la docente tiene un buen uso de la voz, sabe cuándo elevarla para remarcar palabras o conocimientos claves que debiesen aprender sus estudiantes. De la misma forma, su tono de voz cambia cuando debe remarcar ciertas normas de convivencia en el aula, mostrando ser estricta, pero no afectando emocionalmente el ambiente.

Subdimensión N°2: Organización de la clase:

- **La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo:** El objetivo de aprendizaje de la clase es: Comprender el concepto de simetría y asimetría en figuras. La profesora cubre el objetivo de aprendizaje desde el inicio, hasta el final de la clase. Las preguntas que realiza se contextualizan a la DIMENSIÓN, los ejemplos que utiliza, las actividades que lleva a cabo, todo lo realizado apunta al cumplimiento del objetivo de aprendizaje. **BPO1.**

- **Momentos de la clase y tiempos:** Es posible ver a través de toda la clase sus diferentes momentos (inicio, desarrollo y cierre), los que son marcados por la docente. Los estudiantes saben cuándo están en el inicio, luego en el desarrollo para finalmente terminar, haciendo un resumen de la clase. Primero comienza haciendo recordatorio de lo que vieron la clase pasada; una vez que los estudiantes han hecho conexión de aprendizajes previos a través de preguntas y respuestas, y haber visto un video, pasan al desarrollo de la clase donde desarrollan ejercicios que les permiten identificar entre diferentes figuras cuáles son simétricos y cuáles son asimétricas, para después revisar las respuestas de los estudiantes. Al final, la docente hace una síntesis de la clase con sus estudiantes.

La docente maneja los tiempos de la clase. Sabe en qué momento avanzar y cuándo detenerse. Monitorea el avance de los estudiantes a través de preguntas que va haciendo como también pasa por los puestos. Da tiempos precisos para cada momento de la clase, con sus respectivas actividades; por ejemplo, copiar contenidos, desarrollar actividades en la guía de aprendizajes, resolver ejercicios en la pizarra, discutir los contenidos con los y entre los estudiantes, entre otros.

- **Recursos didácticos y actividades:** La utilización de recursos didácticos es adecuada. La profesora utiliza figuras asimétricas y simétricas en cartulina de colores, presenta un video y utiliza una guía de aprendizaje donde los estudiantes pueden identificar y aplicar los conceptos sobre simetría y asimetría. Además, el material ha sido preparado con anterioridad y está disponible para cuando la docente lo requiere.

Subdimensión N°3: Apoyo al estudiante en el aula.

- **Corrección de errores y retroalimentación:** La docente cuando hace conexión de los aprendizajes previos, las preguntas que realiza son *¿Qué vimos la clase anterior?* A lo que un estudiante contesta y luego vuelve a preguntar *¿Cómo podemos fundamentar mejor el concepto de simetría? ¿Qué más podría agregar al concepto de simetría?* Estas preguntas las hace de forma intencionada, a medida que releva las respuestas de los estudiantes y algunas de ellas no están completas del todo retroalimentando a los estudiantes y complementando para que conozcan las respuestas adecuadas.
- **Consideración de ayudas ajustadas:** La docente brinda ayuda ajustadas de forma apropiada a sus estudiantes. Por ejemplo, les pide que observen lo que están haciendo, que tracen las líneas y las marquen de forma correcta. Cuando ve que un niño se equivoca, les pide observar bien su dibujo y pregunta qué es lo que deben hacer. También les dice *“recuerden que el eje de simetría puede ser vertical, horizontal o diagonal”*.
- **Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.** La docente, a través del monitoreo, observa cómo van avanzando los estudiantes y sabe cuándo es necesario pasar a la siguiente actividad. Les dice *“dos minutos más para que terminemos de*

copiar” y a quiénes no alcanzaron, les dice que les proporcionará tiempo para que terminen de completar al final de la clase.

- **Explicaciones del docente.** Las explicaciones de la docente son claras y precisas. Cuando debe dar instrucciones espera a que todos los estudiantes estén atentos, diciendo: *“Vamos a dar las instrucciones generales... estamos listos?”*, pide que todos tomen su guía para seguir con ella la lectura y comienza a leer el objetivo de la actividad con las instrucciones; luego, les señala a los estudiantes los útiles que deben ocupar y cómo deben ocuparlos para realizar la actividad. Por ejemplo: *“Recuerden que es necesario mantener una regla en el estuche” “... apoyándose en la cuadrícula en el cuaderno, coloquen la fecha”*.

Subdimensión N°4: Profundidad del conocimiento tratado en clases.

- **Profundidad de las preguntas realizadas por el docente:** Las preguntas que hace la docente son: *¿Qué podríamos decir de esa figura? ¿Qué es? ¿Podría haber trazado otro eje? ¿Hay alguna posibilidad más? ¿Queda otra posibilidad? ¿Y se podrá en diagonal o no? Observe la figura, Si yo trazo un eje de simetría ¿Se cumplirá el concepto de figura simétrica? ¿Cómo nos puedes fundamentar, por ejemplo, que esa figura es asimétrica? ¿Cómo lo supiste? ¿Quién le puede explicar al compañero lo que ha hecho? Explíquele a su compañero porqué está en un error.* A través de este tipo de preguntas, la docente logra el nivel de profundidad adecuado acorde a la edad de sus estudiantes y los contenidos que se están tratando.

También dice a los estudiantes para focalizarlos *“Estamos pensando y recordando el concepto de asimetría”*.

- **Secuencias didácticas de actividades.**
 - Actividad N° 1.** Conexión de aprendizajes previos a través de preguntas y ejemplos concretos.
 - Actividad N° 2.** Observan un video de dos minutos para afianzar conceptos y discutir sobre estos conceptos con los estudiantes.
 - Actividad N° 3.** Copian también una breve definición en sus cuadernos.
 - Actividad N°4.** Buscan en la sala objetos simétricos y asimétricos, derivándose una conversación con los estudiantes.
 - Actividad N°5.** Resuelven una guía de aprendizaje
 - Actividad N°6.** Revisión de los ejercicios en la pizarra, confirmando o haciendo las correcciones pertinentes.
 - Actividad N°7.** Completan la parte faltan de las figuras, como también elaborar una propia.
- **Tratamiento del conocimiento en clases:** El docente demuestra claridad respecto del tratamiento de los contenidos, ya que las preguntas y ejemplos que presenta lo hace desde diferentes perspectivas, por lo que el estudiante tiene la oportunidad de visualizar estos conceptos en diferentes contextos y le permite internalizarlo.
- **Tipo de pensamiento implicado en clases.** El tipo de pensamiento implicado en la clase es funcional y operativo.

- **Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.**

- **Objetivo de la clase:** La docente una vez que releva hasta cierto punto los aprendizajes previos, establece el objetivo de aprendizaje de la clase. Éste es socializado con los estudiantes, lo monitorea durante la clase como también lo evalúa al final de esta. También establece las normas básicas para responder ante las actividades que se presentarán. Por ejemplo: *“Recuerden mantener una regla en el estuche”, “Sin gritar ni castigando al compañero” (la docente dice esto porque hay estudiantes que expresan desaprobación a quien se equivoca)*
- **Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes:** Se observa que la docente considera las ideas y respuestas de los estudiantes de forma apropiada. Toma las respuestas y si es necesario las va ampliando a medida que pregunta y conecta una idea con otra, mientras los estudiantes van proporcionando sus respuestas. En un momento expresa la importancia de lo que un estudiante responde al decir que el mundo está lleno de simetría y asimetría, destacando esta afirmación.

Se sugiere que la docente considere las opiniones de los estudiantes que presentan un pensamiento divergente. Esto lo puede hacer al tomar la respuesta y hacer más preguntas al respecto, para que el estudiante exprese sus ideas con claridad.

- **Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.** Las instrucciones y las explicaciones que da la docente son claras y precisas. A medida que avanza la clase, la docente entrega instrucciones claras y sistemáticas sobre las tareas que deben desarrollar. En todo momento les expresa por qué y para qué de las actividades, así como también los va focalizando. Cuando la docente ve que algún estudiante no entendió del todo las instrucciones o no las siguió como corresponde, se detiene para recordar lo que deben hacer y cómo debe ser hecho.
- **Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.**

Las preguntas que hace la docente para hacer la conexión de los aprendizajes previos son pertinentes:

¿Qué vimos la clase anterior? Pide levantar la mano para opinar. ¿Cómo podemos fundamentar mejor el concepto de simetría? ¿Qué más podría agregar al concepto de simetría? Al ir relevando las respuestas de los estudiantes a partir de las preguntas que hace, los estudiantes empiezan a hacer conexión de aprendizajes previos ¿Qué objetos en la sala son simétricos? ¿Qué figuras en la sala son asimétricos? Luego de pedirles que nombren ejemplos de los objetos que hay en la sala, lleva a los estudiantes hacer conexión entre aprendizajes previos y los nuevos.

De esta manera, los estudiantes van dilucidando y corrigiendo los errores que aún pudiesen tener respecto de estos conceptos, por lo que la docente va apoyando, ajustando y dando explicaciones cuando es necesario.

DIMENSIÓN INTERACCIONES.

Subdimensión N°6: Interacción: Docente - estudiante.

- **Atención a las consultas de los estudiantes:** En este ámbito, la docente atiende a las consultas de los estudiantes o de los ejemplos que estos dan acerca del tema tratado. Por ejemplo, al finalizar la clase, la docente pregunta *¿Hay alguien más que quiera dar su opinión respecto a la asimetría y la simetría?* De esta manera brinda espacios donde los estudiantes pueden agregar más información relacionada con la temática. De igual manera, al hacer este tipo de pregunta, pide a los estudiantes que no han participado, que sean ellos quienes contesten. Cuando los estudiantes tienen dudas, la docente brinda los espacios necesarios para que estos la comenten ya sea con sus compañeros de puesto o con el curso en general. Si en ocasiones, cuando se presentan estudiantes que dan opiniones que difieren o van más allá de la clase, la docente sólo omite lo que puedan estar diciendo. Parte de ello, podría deberse a que la docente no sabe cómo tratar o sobrellevar cuando ésta es divergente, por lo que la omite.
- **Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase:** Este aspecto es parte de la dinámica de la clase, ya que cuando hace preguntas, los estudiantes participan con sus opiniones. Cuando uno de los estudiantes no brinda una respuesta correcta, pide que otro compañero pueda hacer la corrección, fundamentando la respuesta que debe dar.
- **Manifestación de expectativas de parte del docente:** La docente manifiesta altas expectativas hacia sus estudiantes al decirle *“muy bien”* o *“miren que interesante es lo que está diciendo Pedrito, por favor pongan atención a lo que dijo su compañero”* cada vez que estos responden a una pregunta o emiten una opinión como también al focalizarlos *“estamos pensando y recordando el concepto de simetría. Otra forma en que evidencia sus altas expectativas es al decirle “siempre partimos con el lápiz grafito y una vez que estemos seguro, utilizamos el color”*. A pesar de haber una norma o forma de trabajar en el aula, la docente espera que sus estudiantes realicen sus actividades de forma adecuada.
- **Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento:** Este aspecto es evidenciado a través de toda la clase. La docente constantemente está promoviendo el buen comportamiento. Por ejemplo, la profesora dice: *“momento!* (para calmar a los estudiantes porque todos empiezan a hablar a la vez, al ver que su compañero cometió un error) *“quién puede explicar lo que hizo el compañero?”* Al comenzar la clase, le pide guardar todas las cosas, sacar las mochilas del suelo, guardar colaciones, bebidas, aguas. El curso en sí conoce la rutina de la clase, sabe cómo la profesora avanza, de qué forma desarrolla las actividades, cómo deben comportarse, por lo que siempre están atentos a lo que la profesora hace y la siguen.
- **Interés en el aprendizaje de los estudiantes:** Se evidencia que la docente presenta interés por el aprendizaje de los estudiantes, ya que constantemente está monitoreando a los estudiantes en las actividades que realizan, se preocupa por responder las dudas y corregir cuando es necesario, completar cuando se da cuenta que los estudiantes no pueden contestar de forma completa a lo que se le está pidiendo. En una de las actividades que desarrollan y una vez que se han dado las instrucciones, una estudiante consulta si se puede trazar más de un eje en una

figura a lo que ella responde que sí, a pesar de que sólo está pidiendo el trazado de 1 eje y si se identifican más, sólo deben agregarlos.

Por otro lado, también se preocupa por ordenar las pertenencias de sus alumnos. Aquí la docente se da cuenta que un estudiante tiene su chaqueta de colegio en el suelo, por lo que la recoge, sacude y guarda en la mochila, dejándola en el lugar que corresponde. Esto muestra que su preocupación va más allá que el sólo aprendizaje de sus estudiantes, sino que también se preocupa de la persona.

Subdimensión N°7: Interacción Estudiante - estudiante.

- **Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.** Las oportunidades que tienen los estudiantes para interactuar son variadas. Las filas están distribuidas de 2 asientos para las que se encuentran al costado de la sala y tres asientos para las que están en el centro. Esto permite que los estudiantes interactúen con sus compañeros, tanto los que están a su lado, como los que se encuentran delante y detrás de ellos. La interacción es adecuada y bajo un clima de respeto. En ocasiones, cuando ven que un compañero sobrepasa la clase, sus otros compañeros lo regulan. Asimismo, la docente interviene cuando los estudiantes hablan todos a la vez, para centrarlos.
- **Trabajo colaborativo en clases.** A pesar de que los estudiantes desarrollan las actividades de forma individual, si tienen las oportunidades para interactuar y estas se generan cuando deben resolver los ejercicios en la pizarra. Este es un espacio para discutir las respuestas que se van dando, cuestionar, sostener o corregir lo que ha hecho cada uno o lo que sus compañeros expresan. Entre ellos se prestan sus materiales, cuando ven que un compañero no lo tiene y es necesario para trabajar. Por ejemplo, la regla que están utilizando para marcar los ejes.
- **Funciones por los miembros del equipo de trabajo.** En este punto, los estudiantes conocen la función a desempeñar en el aula. En este sentido, se acoplan fácilmente a lo que deban realizar y si saben que sus compañeros son más débiles en algunos aspectos, otro estudiante toma la iniciativa y lo apoya.

Subdimensión N°8: Estudiante – conocimiento.

- **Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.** El nivel de complejidad del conocimiento es coherente con la edad de los estudiantes, las actividades son apropiadas, las preguntas también, el nivel de complejidad va de menor a mayor. Al final de la clase, la docente hace conexión de lo aprendido en la clase con otros contenidos de la asignatura donde se puede aplicar.
- **Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.** Ya cuando se hace una conexión de los aprendizajes previos, los estudiantes demuestran tener un conocimiento base para abordar la clase y luego, van relacionando los conceptos nuevos con los anteriores, dando ejemplos claros y concretos.
- **Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.** En este caso, a medida que avanza la clase, los estudiantes elaboran sus interrogantes, especialmente cuando tienen dudas o cuando presentan una idea sobre la temática que se trata. También dan su

opinión sobre lo que responden sus otros compañeros y fundamentan con sus propias palabras explicaciones para aclarar un concepto a sus compañeros. Por ejemplo, un estudiante dice: “Ese tiene dos formas, asimétrico y simétrico” al observar una de las figuras. Otra niña dice “Para que se cumpla la simetría ambas partes tienen que ser iguales... cómo un cuadrado” Después de observar el video, una estudiante dice “tía... el especular es como la reflexión” la docente pregunta ¿por qué podemos decir que se parece a la reflexión” y la misma estudiante contesta “porque la reflexión es como el efecto que está dado al dar vuelta la figura”

DIMENSIÓN AMBIENTE.

Subdimensión N°9: Ambiente Aula.

- **Disposición del mobiliario en el aula:** El mobiliario está dispuesto de tal manera que los estudiantes pueden relacionarse entre ellos. Algunos estudiantes dejan sus mochilas al final de la sala, mientras que otros las mantienen en sus puestos. Cada estudiante tiene una carpeta identificatoria para su puesto y al trabajar disponen de los elementos necesarios sobre la mesa. Lo que no se ocupa, se guarda. Todos los materiales propios de la sala están dispuestos en lugares específicos, así como también el material de apoyo para los estudiantes. Los materiales de la docente destacan por encontrarse muy ordenados.
- **Tipo de actividad que se desarrolla en el aula:** Todas las actividades apuntan al logro del objetivo de aprendizaje declarado y son abordados desde diferentes perspectivas, sean estas desarrolladas en forma individual y también a través del trabajo con el compañero, apoyándose mutuamente.
- **Ritmo de la clase:** El ritmo de la clase es homogéneo. Hay momentos para preguntas y respuestas, para expresar opiniones, para trabajar en las actividades presentadas, para compartir con los compañeros, intercambiar opiniones. No se observan espacios vacíos. La docente conoce los tiempos en que debe ser desarrollado cada momento y actividad de su clase y lo aprovecha al máximo en beneficio de los estudiantes.
- **Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula:** Este aspecto se cumple a cabalidad. A pesar de que la sala de clases es reducida en espacio, versus cantidad de estudiantes, igual permite que los estudiantes puedan trabajar sin problemas, sin embargo, los desplazamientos son reducidos.

Cuadro 9.14

Conclusiones y Sugerencias. Docente B1.

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
La docente mantiene un clima adecuado en el aula. Diseña actividades en la que los niños participan y evalúan los desempeños de sus compañeros. Permanentemente los sitúa en algún problema que deben resolver o incógnitas que deben descubrir.	Son escasas las sugerencias a esta docente, su práctica en el aula es muy enfocada, orientada al logro, muy racional e inteligente, sin embargo, durante los primeros 45 minutos de la clase no se le ve sonreír, luego de ese tiempo cuando ella constata que sus estudiantes van aprendiendo y a través

Es una clase inteligente, los estudiantes se mantienen conectados con el aprendizaje, no existen momentos en que se visualicen vacíos.

Se perciben y escuchan algunos estudiantes que mientras desarrollan la guía de aprendizaje conversan del tema central de la clase, lo que nos advierte de la motivación de los estudiantes por aprender.

La didáctica de la docente se basa en un manejo de preguntas hacia sus estudiantes, dejando muchas veces que ellos evalúen, observen, recuerden, comparen e hipoteticen frente al objeto de conocimiento.

Desarrolla cada momento de su clase en relación con el objetivo, considera los tiempos para un cierre completo.

de preguntas está segura de que han ido comprendiendo, recién regala una sonrisa y se le ve un poco menos tensa.

Hay un estudiante en la clase que tiene un pensamiento divergente, es necesario también atender a sus pensamientos e ideas, ya que sus puntos de vista no están totalmente equivocados.

Será necesario que la docente aprenda algunas técnicas para potenciar a los estudiantes aventajados, tiene varios estudiantes con estas características en el aula.

OBSERVACIÓN DOCENTE B2

PRIMERA DIMENSIÓN: Práctica Pedagógica.

Subdimensión N°1. Características del docente.

- **Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).** La docente mantiene gestos amables con sus estudiantes, es formal en el trato y al mismo tiempo es un trato afectuoso.
- **Uso de la voz.** Al principio de la clase la voz se escucha un poco tensa, en momentos aguda y luego a medida que avanza la clase se siente más relajada y tranquila. Es posible escuchar desde atrás sus instrucciones y explicaciones.

Subdimensión N°2. Organización de la clase:

- **La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.** La docente trabaja el objetivo desde distintos aspectos, utiliza estrategias y enseña a los estudiantes algunas técnicas para responder y argumentar por lo que el objetivo es cubierto durante la clase.
- **Momentos de la clase y tiempos.** Se observan claramente los tres momentos de la clase y bien desarrollados cada uno, es posible identificar algunas técnicas que la profesora incorpora en su didáctica, tanto para preguntar como para retroalimentar a sus estudiantes.
- **Recursos didácticos y actividades.** La profesora utiliza recursos didácticos y actividades pertinentes y coherentes con el objetivo de la clase, se observa coherencia entre los elementos que conforman la clase, las actividades son pertinentes.

Subdimensión N°3. Apoyo al estudiante en el aula.

- **Corrección de errores y retroalimentación.** La docente corrige errores en silencio, puesto por puesto.
- **Consideración de ayudas ajustadas.** La docente aplica estrategia de ayudas ajustadas, llevando al estudiante a darse cuenta de que está en un error o que necesita mejorar el enfoque de sus respuestas.
- **Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.** El tiempo de la clase está controlado por la docente, ya que lleva una estimación de lo que se demoran sus estudiantes al completar las tareas que deben desarrollar, se advierte un manejo importante en el control del tiempo, lo que hace que esta clase sea eficiente en términos de tiempo.
- **Explicaciones del docente.** Las explicaciones de la docente son claras, sin embargo, su estrategia se basa en dar pistas para que sus estudiantes se den cuenta del problema sin tener que implicar tanta explicación de la docente, las preguntas que realiza a sus estudiantes van armando la respuesta a las mismas preguntas de ellos.

Subdimensión N°4. Profundidad del conocimiento tratado en clases.

- **Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.** La profundidad de las preguntas está en un nivel de comprensión.
 1. ¿Qué recuerdan de la fábula?
 2. ¿Qué función tiene la fábula?
 3. ¿Qué otras características puedo saber de la fábula?
 4. ¿Qué otra idea puedo sacar de ahí?
 5. ¿Qué tengo que hacer en el primer ítem?
 6. ¿Para qué me sirve?
- **Secuencias didácticas de actividades.**
 - Actividad N° 1.** Levantamiento del inicio de la clase entre todos los estudiantes, considerando sólo algunos conceptos que se encuentran proyectadas en la pizarra. Recuerdan entre todos, la estructura de la respuesta argumentativa.
 - Actividad N° 2.** Observan video. (ay, ahí, hay) No hay dificultades presentes en esta actividad.
 - Actividad N° 3.** Desarrollo de la guía. La docente soluciona dudas durante el proceso de monitoreo
 - Actividad N°4.** Revisión de la guía en la pizarra. Avanzan y revisan la guía entre todos. La profesora felicita las respuestas correctas.
- **Tratamiento del conocimiento en clases.** El conocimiento es tratado acorde a la edad de los estudiantes, en momentos es más concreto y en otros es un poco abstracto,
- **Tipo de pensamiento implicado en clases.** Pensamiento lingüístico, argumentativo. En un enfoque funcional.

Subdimensión N°5. Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.

- **Objetivo de la clase:** “Leer comprensivamente una fábula, extrayendo información implícita y explícita”. El objetivo es trabajado, se socializa y desagrega consultando a los estudiantes qué entienden de cada concepto del objetivo.
- **Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.** Se consideran las ideas de los estudiantes y se orientan en el caso de encontrarse erradas, la docente le entrega pistas y pregunta a sus estudiantes. Cuando la respuesta es equivocada, los estudiantes recapacitan y vuelven a armar las respuestas. Va armando el inicio de la clase con las ideas de los estudiantes y sus conocimientos sobre lo que conocen de la fábula. Título, inicio, desarrollo y desenlace de la fábula. ¿Cuál es la importancia de la fábula?
- **Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.** Las instrucciones son dadas, pero lo más importante es que los mismos estudiantes van explicando lo que se debe hacer ítem a ítem de la guía que se trabajará durante el desarrollo, lo que disminuye la presencia y el control del conocimiento en manos de la docente y se encuentra más en manos de los estudiantes monitoreados por la docente.
- **Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.** De manera permanente existen preguntas que van haciendo conexiones entre aprendizajes previos y nuevos. ¿En que son distintos? ¿En qué se parecen? ¿Qué viene después?

SEGUNDA DIMENSIÓN: INTERACCIÓN

Subdimensión N°6. Interacción: Docente - estudiante.

- **Atención a las consultas de los estudiantes.** Se mantiene atenta a las consultas de los estudiantes, pasa por los puestos revisando si los avances en el trabajo se encuentran bien realizados y se detiene en un puesto cuando observa que el estudiante tiene alguna complicación en seguir adelante.
- **Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.** La docente estimula a los estudiantes a participar, mientras ellos mantienen una actitud de interés, levantan la mano para responder a las preguntas de la docente. La docente lleva a los estudiantes a la lógica a centrarse en aspectos coherentes de la temática que están tratando. Manifestación de expectativas de parte del docente. Explícitas a través de su lenguaje existen cuando les dice: ustedes saben alumnos, sí a través de su comportamiento.
- **Manifestación de expectativas de parte del Docente:** La docente manifiesta expectativas altas a sus estudiantes durante la clase, sin embargo, hay estudiantes a los que les da varias oportunidades de participar y responder y a otros estudiantes que levantan la mano no les da la oportunidad ni pregunta a todos por igual sus opiniones.
- **Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.** El curso se mantiene conectado con la clase, atento, la clase tiene un sentido de urgencia por aprender y entre ellos mismos se alientan a trabajar.

- **Interés en el aprendizaje de los estudiantes.** El interés lo manifiesta a través de actitudes más que lenguaje

Subdimensión N°7. Interacción Estudiante - estudiante.

La interacción entre estudiantes de existir no está intencionada desde la docente a través del diseño de clases, por lo que no es posible observarla.

- **Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.** Interacción espontánea, ya que la interacción está dada hacia el conocimiento y a través de la docente o a través de la guía que completan, no se han diseñado espacios para que los estudiantes interactúen entre sí.
- **Trabajo colaborativo en clases.** No se observa este aspecto en la clase, sin embargo, se advierten momentos en que algunos estudiantes ayudan a otros.
- **Funciones por los miembros del equipo de trabajo.** No se observa trabajo en equipo, por lo tanto, no se observan funciones de los miembros.

Subdimensión N°8. Interacción Estudiante - conocimiento.

- **Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.** La complejidad del conocimiento está acorde a la edad de los estudiantes, a pesar de que no es un conocimiento fácil de adquirir, la docente ha trabajado previamente en entregar y desarrollar estructura de respuesta, en la identificación de cuando se trata de una opinión, de un tema, de un argumento.
- **Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.** Los estudiantes demuestran que los conocimientos pasados están aprendidos y los ocupan en la clase en las actividades programadas. Este dominio permite a los estudiantes trabajar en lo que van aprendiendo, ya que denotan manejo de conocimientos anteriores.
- **Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.** No se aprecian preguntas realizadas por los estudiantes a viva voz, más bien, los estudiantes responden a las preguntas de la docente, son más reactivos en relación con este tema que generadores de preguntas o cuestionamientos.

TERCERA DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Subdimensión N°9. Ambiente Aula.

- **Disposición del mobiliario en el aula.** El mobiliario tiene una disposición tradicional, el espacio disponible es el mínimo aprobado por el M. Educación, ya que la cantidad de estudiantes cubre la sala de clases, impidiendo alternativas para disponer libremente del espacio.
- **Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.** Actividad cognitiva, observación, comprensión lectora, resolución de actividades a través de una guía.
- **Ritmo de la clase.** La profesora manifiesta urgencia del tiempo, “rapidito” “pegamos las hojas lo más rápido posible”, el ritmo se mantiene, no hay espacios vacíos para dedicarse a otra actividad que no sea la que está siendo desarrollada

en la clase. Las rutinas aprendidas por los estudiantes de la clase ayudan a que sepan lo que deben hacer, esto facilita que no estén perdidos, la rutina es clara y ofrece seguridad.

- **Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.** Los estudiantes están ordenados de manera tradicional, los puestos mirando a la pizarra. La sala tiene una orientación: todos hacia adelante.

Cuadro 9.15

Conclusiones y Sugerencias. Docente B2

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Práctica pedagógica efectiva, caracterizada por fuerte conexión entre aprendizajes previos y nuevos. • Contextualización de la temática y la finalidad de la clase. • Entrega de estructura de respuestas, estructura para argumentar. • Claridad en la explicación de la utilización de un conocimiento nuevo. • Inversión de tiempo en la seguridad de que los estudiantes comprenden lo que deben hacer. • Optimización del tiempo de la clase. • Medios y recursos apropiados a la edad de los estudiantes. • Disciplina de aula en comportamiento y actitud positiva al trabajo académico. • Focalización hacia el aprendizaje. • El conocimiento es adecuado a un cuarto básico, utiliza estructura para elaborar argumentos lo que ayuda a los estudiantes a guiarse y entender que este tipo de argumento requiere una estructura. <p>La importancia que adquiere haber socializado los objetivos al inicio de la clase se observan durante el desarrollo y la implementación de actividades, ya que los objetivos están presentes durante todo el proceso y los estudiantes saben lo que deben hacer. La pregunta al cerrar la clase: ¿Para qué la profesora me hace leer una fábula? El objetivo para esta evaluación sería identificar la finalidad de leer una fábula más que extraer la información explícita e implícita.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar estrategias para que los estudiantes elaboren preguntas en torno al tema. • Generar interacción entre los estudiantes. • Utilizar organizadores para identificar en que se parecen o diferencian, partes, síntesis, etc. • Incorporar las preguntas metacognitivas en el desarrollo y cierre de la clase. • Agregar palabras clave a la clase. • Evaluación colaborativa en el aula. • Se sugiere que la docente integre en su práctica pedagógica, actividades para el trabajo colaborativo en el aula. De igual manera, es necesario integrar la elaboración de preguntas por parte de los estudiantes en períodos claves, puede ser al inicio o al final de la clase. Evaluación del objetivo: al evaluar el objetivo al final de la clase precisar mejor el objetivo que fue socializado al inicio. <p>Existe apoyo al estudiante en el aula, especialmente al retroalimentar en el monitoreo, sin embargo, la docente invierte tiempo en revisar una a una las instrucciones de las actividades y asegurarse de que sus estudiantes entienden lo que deben hacer antes de embarcarse en la tarea.</p>

OBSERVACION DOCENTE B3.

PRIMERA DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Subdimensión N°1. Características del docente.

- **Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).** La docente hace uso de gestos amables, sonrisas, y contacto visual con la clase.
- **Uso de la voz.** La voz de la docente se escucha clara, tranquila y amable.

Subdimensión N°2. Organización de la clase.

- **La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.** El objetivo planteado en la clase es “conocer características del género narrativo” y se logra y que se observa que los estudiantes hacen puentes y comparan entre género lírico y género narrativo.
- **Momentos de la clase y tiempos:** Los momentos mejor logrados de la clase son inicio y desarrollo mientras que el cierre es inexistente.
- **Recursos didácticos y actividades:** No hay actividades durante la clase, excepto la posibilidad de hacer comentarios y expresar ideas, la clase está diseñada para traspasar información desde las láminas proyectadas en un formato power point hacia el cuaderno. Los recursos que utiliza son el teléfono para leer un cuento breve al inicio de la clase y power point.

Subdimensión N°3. Apoyo al estudiante en el aula.

- **Corrección de errores y retroalimentación.** En esta clase, no se observan situaciones en que se manifiesten errores, más bien, es una clase de avance de conocimientos que se comentan en clases, por lo que no se observan situaciones diseñadas para comprobar lo que aprendieron y cómo lo aprendieron.
- **Consideración de ayudas ajustadas.** No se observan ayudas ajustadas a estudiantes con necesidades educativas especiales o estudiantes que lo requieran.
- **Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.** Las actividades son reflexivas en torno a las descripciones y explicaciones que realiza la docente.
- **Explicaciones del docente.** La base de la clase son las explicaciones de la docente, es una clase descriptiva, explicativa, interpretativa. Siempre desde la docente hacia los estudiantes.

Subdimensión N°4. Profundidad del conocimiento tratado en clases.

- **Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.** ¿qué más podemos decir? Se observa este tipo de preguntas de extensión, no así preguntas de mayor profundidad, ya que la clase está planteada desde la explicación y comprensión de los estudiantes.
-

- **Secuencias didácticas de actividades.**
 - Actividad N° 1.** Lectura de un cuento breve desde el celular de la docente, mientras que los estudiantes escuchan la lectura.
 - Actividad N° 2.** Comentario en clases del cuento leído por la docente
 - Actividad N° 3.** Lectura de diapositiva con conceptos de la clase.
 - Actividad N° 4.** Los estudiantes registran el contenido de las diapositivas en sus cuadernos.
- **Tratamiento del conocimiento en clases.** El conocimiento de la clase no es tratado, se realiza un vaciado desde la diapositiva hasta el cuaderno de los estudiantes no existe un andamiaje de transformación del conocimiento. En el momento en que los estudiantes pueden conversar del tema que es dirigido por la docente, se produce una forma de procesamiento de la información, sin embargo, no es utilizado este momento para transformar y producir.
- **Tipo de pensamiento implicado en clases.** Lingüístico-comunicativo. En algunos momentos de la clase el pensamiento cobra protagonismo ya que se permiten opiniones y la conversación da pie para conectar aprendizajes, sin embargo, no ha sido una actividad planificada en un momento de la clase, se da por una pregunta de la docente y se desencadena una conversación sobre los temas de la clase.

Subdimensión N°5. Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.

- **Objetivo de la clase:** La docente registra el objetivo de la clase en la pizarra y lo socializa con sus estudiantes, considera también el comportamiento que debe ser considerado por ellos para seguir la clase. El objetivo es conocer características del género narrativo.
- **Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.** Durante la clase hay interacción entre docente y estudiantes, además existe la posibilidad de expresarse ya que se solicita la intervención. La docente considera las respuestas e ideas de sus estudiantes.
- **Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.** La finalidad de la clase es comprensible, sin embargo, hay momentos de la clase en que se pierde el objetivo. En cuanto a las instrucciones no están presentes, dado que en esta clase no existe una actividad de producción de parte de los estudiantes, básicamente se desarrollan puntos y se conversan, algunas son ideas que expresan los estudiantes, en los que se aprecia que tienen herramientas para haber generado una actividad de producción.
- **Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.** En este aspecto la docente realiza preguntas para conectar aprendizajes previos y nuevos, los estudiantes demuestran tener bien aprendidos los aprendizajes previos, sin embargo, en el diseño de la clase está considerado conectarlos, pero no son aprovechados para realizar una actividad de comparación y contrastación, por ejemplo.

SEGUNDA DIMENSIÓN: INTERACCIÓN.

Subdimensión N°6. Interacción: Docente - estudiante.

- **Atención a las consultas de los estudiantes.** La docente mantiene una comunicación fluida con sus estudiantes y viceversa, ya que los estudiantes se expresan con naturalidad, seguridad y se aprecia que disfrutan conversar en la clase del tema que se está tratando. No hay preguntas, sí opiniones, manifestación de gustos, tendencias y preferencias.
- **Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.** La profesora estimula a los estudiantes a conversar del tema, no hay actividad planificada.
- **Manifestación de expectativas de parte del docente.** Se advierte, a través del interés que demuestra la docente, las altas expectativas hacia sus estudiantes,
- **Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.** La docente mantiene la atención del estudiantado hacia la clase, los estudiantes se focalizan y se autorregulan durante la clase, se mantienen atentos, si algunos no comentan se encuentran atentos a lo que va sucediendo.
- **Interés en el aprendizaje de los estudiantes.** La docente se interesa por lo que los estudiantes tienen que decir, les pregunta y realiza conexiones, la clase avanza en momentos por la conversación entre la docente y sus estudiantes.

Subdimensión N°7. Interacción Estudiante - estudiante.

- **Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.** Los estudiantes tienen oportunidad para interactuar entre ellos y la docente, no hay interacción entre los estudiantes, la interacción se dirige hacia el conocimiento con mediación de la docente.
- **Trabajo colaborativo en clases.** No existe trabajo colaborativo en clases, por lo que no es posible observarlo.
- **Funciones por los miembros del equipo de trabajo.** No existe trabajo en equipo en esta clase.

Subdimensión N° 8. Interacción Estudiante - conocimiento.

- **Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.** Los estudiantes demuestran que los aprendizajes previos han sido bien incorporados, lo que facilita el anclaje de los conocimientos nuevos.
- **Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.** Los estudiantes demuestran que la adquisición del conocimiento tratado en la clase no alcanza mayor dificultad, porque hacen uso de lo que saben y conectan de manera natural sus aprendizajes.
- **Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.** Las preguntas en la clase son realizadas por la docente; los estudiantes responden a las preguntas y hacen comentarios.

TERCERA DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Subdimensión N°9 Ambiente Aula:

- **Disposición del mobiliario en el aula.** El mobiliario está dispuesto de forma tradicional, ni hay modificaciones durante la clase.
- **Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.** Un momento de la clase presenta un tipo de actividad pasiva, luego la actividad es la conversación por lo que se encuentra en un nivel de producción y luego vuelve a convertirse en actividad de tipo pasiva.
- **Ritmo de la clase.** El ritmo de la clase es continuo, se detiene el ritmo para dar paso a la conversación, luego vuelve a retomar un ritmo pausado. La clase tiene una dinámica: explicación de la docente y copia de la diapositiva en el cuaderno de los estudiantes.
- **Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.** No hay actividades en esta clase que permitan la agrupación entre ellos.

Cuadro 9.16

Conclusiones y Sugerencias. Docente B3

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<p>La docente demuestra dominio y utiliza lenguaje disciplinar apropiado al contenido tratado. El tipo de pregunta que realiza se ajusta a la edad y nivel de conocimiento de los estudiantes. De igual manera, monitorea a través de preguntas constatando que los estudiantes han entendido. Por ejemplo, pregunta “¿Seguimos avanzando? ¿Seguimos?” ¿Estamos bien hasta ahí? La temática de la clase es el género narrativo.</p> <p>La docente genera relación con el contenido de la clase a través de la conversación con sus estudiantes. Da ejemplos concretos conectados con el contenido y permite que los estudiantes lo relacionen con aprendizajes previos y/o experiencias propias.</p> <p>Las explicaciones que da la docente son claras y precisas. El nivel de profundidad es adecuado. En un momento de la clase, pide a los estudiantes hacer una comparación entre el género narrativo y el género dramático, quienes dan diversas respuestas levantando la mano para pedir la palabra. Pregunta también si el autor y el narrador son la misma cosa.</p> <p>Entrega refuerzo positivo a sus estudiantes, a través de expresiones como “lo que dijo XX es bastante importante”.</p> <p>El nivel de complejidad va de menor a mayor, primero socializando aprendizajes previos, la docente entrega contenidos pertinentes que conversa con sus estudiantes y va analizando en el transcurso de la clase.</p> <p>Además, los estudiantes pueden expresar sus opiniones e ideas con libertad. Si tienen dudas al respecto, preguntan a la profesora para resolverlas. Por ejemplo, una</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Considerar lo que sabe el estudiante y diseñar la clase en base a este conocimiento previo, haber trabajado un cuadro comparativo en clases porque los estudiantes sabían y manejan conocimientos que permiten trabajar de manera más constructiva. • Considerar en el diseño de la clase 15, 60 y 25 % para los tres momentos. <p>Se sugiere que la docente integre actividades a sus clases, utilizando organizadores gráficos e integrando el trabajo colaborativo en el aula. Si bien es importante que los alumnos copien los contenidos, quizás estos puedan ser entregados en una guía de aprendizaje para luego llevar a los estudiantes al desarrollo de actividades.</p>

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<p>estudiante pregunta <i>“Profe, no entiendo porque dice carácter ficticio, porque en el tiempo que dice que fue antes del tiempo, fue ficticio”</i></p> <p>La profesora utiliza marcadores discursivos para destacar aquellos aspectos importantes para los estudiantes: <i>“... Todos lo tienen que tener claro”</i>. Además, utiliza el tono de la voz para destacar lo que considera que los estudiantes deben conocer; por ejemplo, les dice <i>“Una novela no es lo mismo que una telenovela, así que por favor saquémonos el concepto inmediatamente de la mente”</i>.</p> <p>Los estudiantes se conectan completamente con la clase y siguen sin problemas a la docente. Se muestran interesados por la temática, ya que la docente aborda desde diferentes perspectivas y ejemplos, la temática tratada.</p> <p>La atención de la docente hacia los estudiantes es equitativa, toma en cuenta todas las opiniones sin marcar diferencias y las atiende con la misma calidad y tiempo para cada uno de ellos.</p> <p>La interacción que se produce entre estudiante – estudiante, es apropiada y bajo un clima de respeto en el aula y sana convivencia. Esto permite que los estudiantes expresen sus ideas, opiniones y preguntas sin problemas, entendiendo que no se generarán situaciones agresivas o de acoso entre ellos. De la misma forma, se da una interacción positiva entre los estudiantes y la docente, siendo esta cordial y de apertura entre ambas partes, donde la docente es gentil en su trato, utilizando la sonrisa y gestos que generan un clima de confianza adecuado.</p> <p>La retroalimentación que otorga la docente es adecuada, con respuestas completas y/o complementando las respuestas de los estudiantes. Cuando uno de ellos comete un error, la docente lo corrige de forma amable.</p> <p>La docente, manifiesta interés por el aprendizaje de sus estudiantes y va monitoreando que así sea al preguntarle si todos tienen claro lo que se está viendo. También este tipo de pregunta le permite ir avanzando. Parte de ello también se evidencia cuando solicita que para la próxima clase un estudiante escoja y lleve un cuento para leer.</p> <p>En cuanto a la disposición de los materiales y mobiliario en la sala, estos son adecuados. Se observa en las paredes un horario de clases, los cumpleaños de los estudiantes, un panel informativo, un lugar para disponer de alcohol gel y otro para los objetos perdidos, un estante, entre otros. Todo ello necesario para ambientar de forma apropiada y generar comodidad al interior del aula. Los pupitres han sido dispuestos en tres filas, dos de las filas tienen dos asientos, mientras que la fila central contiene 3 asientos.</p> <p>No existe ejercitación o puesta en práctica de los conocimientos como para que algún estudiante requiera</p>	<p>También se sugiere que la docente integre en su práctica pedagógica, los momentos de la clase. En este caso, se observó el inicio de la clase, desarrollo sólo con contenidos y cierre, el que es pertinente. El material en sí es pertinente, pero requiere integrar actividades. Al no haberlas, no permite hacer un monitoreo de los tiempos para el desarrollo de actividades. En cierta forma, los estudiantes conocen como la profesora trabaja el conocimiento en clases y entienden cuáles son las instrucciones que deben seguir, por ejemplo, copiar en sus cuadernos los contenidos que se van viendo a medida que avanza la clase. Como gran parte de la clase es de discusión, se sugiere que la docente integre la toma de apuntes por parte de los estudiantes, haciéndoles partícipes y modelando esta estrategia como parte de su clase.</p> <p>También se sugiere socializar con mayor profundidad el objetivo de aprendizaje y las normas comunes de comportamiento, aunque se observa que existe confusión entre un objetivo de aprendizaje y las actividades que se desarrollarán. El objetivo de aprendizaje es <i>“Escuchar un cuento, iniciar una unidad nueva Género Narrativo y conocer características del género”</i>. Asimismo, las normas de comportamiento son conocidas y respetadas por todos. Si bien se establece el objetivo de aprendizaje y se monitorea durante la clase,</p>

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
apoyo, es decir, la clase se desarrolla de tal manera que los estudiantes no presentan dudas o consultas, sí presentan sus comentarios y opiniones. Durante la clase se da una dinámica de registrar en cuaderno y comentar.	este no se socializa en profundidad.

2.2.4. ENTREVISTA GRUPAL DOCENTES COLEGIO B

ASISTENTES: Todos los docentes del Colegio: Enseñanza básica que corresponde al Ciclo Observado y Enseñanza Media.

1.- ¿Qué características tiene una práctica pedagógica efectiva?

- Que haya aprendizaje: aprendizaje previo del grupo.
- Que los momentos de la clase sean respetados.
- Un ambiente físico y emocional apropiado/flexibilidad
- Realidad grupo curso y sus características
- Se deben incorporar en la planificación
- Una clase debe ser bien planificada
- Tic, tecnologías innovadoras
- Una práctica pedagógica contextualizadas a la vida del estudiante
- De acuerdo con el PEI se debe incorporar valores insertos en el proyecto
- Una clase estructurada
- Procurar realizar clases innovadoras
- Considerar la diversidad de inteligencias de los alumnos
- Prácticas que generen aprendizajes efectivos
- Prácticas que promuevan conocimiento entre alumnos y profesores en cuanto a metodologías y estilos de aprendizaje
- Prácticas que permitan la internalización del conocimiento y que éste se aplique en su contexto personal y social.
- Potencie la motivación en el estudiante
- Validación del estudiante en cuando a la didáctica del docente
- Motivadora, estructurada (inicio, desarrollo y cierre), medible
- Metodología contextualizada
- Aprendizajes efectivos
- Afectividad respetando las diferencias
- Objetivos claros, que se busca
- Rigurosidad
- Planificación
- Tics y calidad del material
- Aprendizaje mutuo
- Reflexión constante
- Motivación para iniciar la clase

- Socializar el objetivo
- Propiciar el respeto dentro del aula
- Relacionar los contenidos con otras asignaturas
- Incentivo a la curiosidad por medio de las preguntas constantes
- Integración de todos según características personales
- Un objetivo claro, explicado para los estudiantes
- Debe estar planificado de acuerdo con al contexto del curso
- Uso efectivo del tiempo
- Llamativo y que conecte con las emociones de los estudiantes
- Desafiantes y con expectativas altas y claras
- Debe haber evaluación y retroalimentación de los aprendizajes y habilidades adquiridos
- Conocer a sus estudiantes y sus estilos de aprendizaje
- Que tenga una buena dinámica en las distintas interacciones, que ocurra en un ambiente propicio (como lo indica el MBE) en el cual cada estudiante pueda participar activamente y se logren los objetivos de la clase de acuerdo con lo planificado por el docente, según el grupo curso.
- Motivación disciplina, tiempo, orden.

2.- ¿Cómo deberían ser las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas?

- Dinámicas- avanzando movimiento+
- Fluidas hilo conductor
- Recíprocas retroalimentación
- Marco de respeto- clase docente
- Entre profesor y alumno de respeto
- Empatía entre profesor y alumno
- Empatía y asertividad
- Dar oportunidad para la interacción permanente
- Deben ser actualizadas
- Dar oportunidad para la participación entre alumnos y el contenido mismo debe haber interés
- Interacciones placenteras, que encanten y no de amenazas
- Profesor alumno altas expectativas
- “Interacción del estudiante con el conocimiento que está aprendiendo”
- Deben ser constructivas
- Deben ser contextualizadas con respecto al discurso pedagógico
- Deben ser potenciadoras (deben ser creíbles)
- Deben ser coherentes entre el diseño y la práctica.
- Claridad de la información
- Afectivas
- Enmarcadas dentro de la visión-misión del establecimiento
- Respetuosa empática.
- Comunicación fluida y respetuosa

- Participación y compromiso
- Motivación emocional mutua
- Retroalimentación entre pares y docentes
- Generar retroalimentación y metacognición al finalizar la clase (profesor-alumno)
- Apoyar la interacción de trabajo en equipo con asignación de roles entre alumnos
- La lectura compartida- compartir conocimiento nuevo y antiguo
- Cercanos emocionales lúdicas
- Contextualizada
- Directas y sinceras dar la responsabilidad de construir su conocimiento.
- Consideramos que las interacciones debieran ser fluidas, frecuentes y eficientes, en las cuales debiera haber siempre una retroalimentación que promueva la adquisición de conocimientos y construcción de habilidades.

3.- De los videos observados el durante el taller releve las características que les ha llamado la atención de las prácticas pedagógicas observadas

- La retroalimentación permanente del grupo de alumnos.
- Inflexión y uso de la voz por parte de los docentes.
- La constante motivación positiva de los docentes hacia los estudiantes.
- La participación “activa” de los estudiantes.
- El ambiente de respeto que se genera entre docentes y estudiantes.
- Factor negativo el constante ruido ambiente lo que afecta la atención de los estudiantes, aun así, mantienen el interés de los estudiantes.
- La participación de los alumnos.
- La conducción y orientación de los profesores para una buena motivación.
- Creencia potenciadora (permitir que los alumnos se empoderen de sus conocimientos).
- Gran interacción y motivación de los estudiantes.
- La dinámica de la clase se basa continuamente en preguntas claras.
- Promueve el clima favorable.
- Utilización de un lenguaje técnico elevado.
- Utilización de tics.
- Docente demuestra confianza.
- Genera un ambiente propicio.
- Clima favorable retroalimentación, respeto entre pares y docentes y alumnos.
- Identificación del alumno.
- Objetivo de la clase.
- Actitudes utilización de las Tic.
- Motivación, confianza, estructuración.
- Se observan clases participativas, desafiantes, propiciadas utilización de medios tecnológicos.
- Motivadoras, incidiendo positivamente en los estudiantes.

- Claridad de los objetivos.
- Existe una retroalimentación con conocimientos previos.
- Enseña y dirige, una estructura constante.
- Existe clima de aprendizaje.
- Potencia la transmisión de aprendizaje de sus pares.
- Incentivar el hecho que los estudiantes participen con mucha motivación.
- El respeto y tranquilidad en el aula, propicio para el aprendizaje.
- Utilizar un clima de confianza en el aula y desarrollo de un lenguaje que ayuda a la misma confianza en el estudiante y lo motiva a aprender, incluso explicando a sus compañeros como aprendió.
- Clases con una estructura clara.
- Participación “activa” de los estudiantes.
- Buen clima propicio durante la clase.
- Claridad en traspasar los conocimientos (contenidos)
- Los alumnos presentan una buena escucha activa.
- El ambiente en la sala (grato).
- Las clases son dinámicas y captan la atención de los estudiantes.
- Pudimos observar que cada clase tenía una estructura que permite llevar un orden en la clase y que a la vez guía a los estudiantes a los que deben hacer lo que les da confianza y ganas de participar en ella.

2.2.5. SUBDIMENSIÓN N°10: AMBIENTE ESCUELA:

- **Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio:** En este caso, la escuela cuenta con espacios para la recreación, la alimentación como el estudio (casino, CRA, patios, baños, ubicación de extintores, etc.). Todo ello tiene un espacio definido para albergar a los estudiantes. Al observar los espacios vacíos parecen suficientes, pero al visitar el colegio en horarios en que se usan los espacios de alimentación (casino) se observa que los espacios no son suficientes para la cantidad de estudiantes, lo que no se ve agravado debido a que los estudiantes no reciben alimentación del estado, por lo que
- **Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios:** La escuela cuenta con este aspecto, los asistentes de la educación tienen sus funciones bien definidas y están organizados en función del horario y actividades del establecimiento. Se observan inspectores de patio en la entrada del establecimiento para recibir a los estudiantes como durante los recreos, quienes monitorean que los estudiantes convivan en un ambiente sano y saludable de juego.
- **Organización de los tiempos para el uso de los espacios:** En este punto, la escuela tiene bien definidos los tiempos para recreo, clases, horarios de entrada y salida, siendo de conocimiento común para todos los integrantes de la comunidad educativa, se comunican también a través de la página web.

- **Normas para el uso de los espacios:** Las normas son claras y conocidos por toda la comunidad. Los estudiantes conocen lo que pueden y no pueden hacer en espacios comunes (comedores, patios, baños, CRA, laboratorios, etc). Parte de ello se debe a que cuenta con un Plan de Convivencia que es conocido por todos. También se cuenta con normas comunes de seguridad y evaluación como, por ejemplo: el uso de las escaleras está definido para subir y bajar por la derecha. Lo anterior es muy importante dado que el colegio está ubicado en zona de inundación.

2.2.6. CUADROS RESUMEN.

Cuadro 9.17

Colegio B. Resumen Práctica Pedagógica.

COLEGIO B. PRÁCTICA PEDAGÓGICA		
B1	B2	B3
<p>En esta práctica pedagógica existe un diseño de actividades en la que los niños participan, evalúan y retroalimentan los aprendizajes y avances de sus compañeros. Los estudiantes permanentemente son situados en situaciones problemáticas que deben resolver o incógnitas que deben descubrir.</p> <p>Es una clase inteligente que mantiene a los estudiantes conectados conversando del tema de la clase, lo que indica el nivel de engagement al que llegan los estudiantes y la motivación por aprender.</p> <p>La didáctica de la docente se basa en un manejo de preguntas, dejando que los estudiantes evalúen, observen, recuerden, comparen e hipoteticen frente al aprendizaje.</p>	<p>Práctica pedagógica caracterizada por una fuerte conexión entre los aprendizajes previos y nuevos y por la contextualización que hace la profesora de lo que será realizado en el aula.</p> <p>Claridad en la explicación de las instrucciones; la docente entrega técnicas para responder y argumentar.</p> <p>En la clase existe una alta optimización del tiempo pedagógico y disciplina de trabajo, demostrando un comportamiento y actitud positiva al trabajo académico y focalización hacia el aprendizaje.</p> <p>Alta inversión de tiempo en clarificar y explicar a los estudiantes cómo lo deben hacer.</p>	<p>La práctica pedagógica está caracterizada por la conversación, momentos en que los estudiantes demuestran manejo de temas anteriores que les permite hacer comparaciones y avanzar estratégicamente. Sin embargo, a pesar de que los estudiantes demuestran aprendizajes previos bien incorporados, éstos no han sido aprovechados por la docente para generar actividades que les permitan hacer conexiones, por lo que no se diseñó una actividad propiamente tal en esta clase.</p> <p>La práctica pedagógica de la docente se encuentra en desarrollo, pudiendo mejorar algunos aspectos de la didáctica con el fin de facilitar la adquisición del nuevo conocimiento, existe desaprovechamiento de las características y de los saberes de los estudiantes.</p>

Cuadro 9.18

Colegio B. Resumen Interacciones.

COLEGIO B. INTERACCIONES		
B1	B2	B3
<p>La interacción de la docente con sus estudiantes está basada en “altas expectativas”, otorga la posibilidad de explicar, de presentar puntos de vista, de retroalimentar a otros.</p> <p>La docente deposita en los estudiantes la capacidad de sostener el conocimiento, por esta razón la interacción docente estudiante es alta, y se encuentra orientada a que el estudiante interactúe con el conocimiento como un objeto alcanzable a través de la razón y la lógica aplicada.</p> <p>La docente genera preguntas a sus estudiantes ubicándolos en la posición de resolver problemas en torno al conocimiento, se enfrenta a los estudiantes a la demostración utilizando material concreto, apoyándose en la utilización de colores.</p> <p>La retroalimentación entre pares está presente en el diseño de la clase y también en la didáctica de la docente, por lo que existe interacción entre pares.</p> <p>A los estudiantes de manera permanente se les está llevando a tener una mirada, una perspectiva y un pensamiento sobre lo que se está aprendiendo.</p>	<p>En esta práctica pedagógica, la docente media la interacción entre estudiantes y conocimiento a través de técnicas y herramientas que socializa con los estudiantes para que éstos realicen un buen trabajo y alcancen el conocimiento.</p> <p>Por otra parte, la interacción entre docente y estudiante es fuerte, mientras que la interacción entre estudiantes no está en el diseño; los estudiantes interactúan entre ellos en torno al aprendizaje, haciéndolo de manera espontánea.</p> <p>El nivel de complejidad del conocimiento se encuentra adecuado a la edad y características de los estudiantes, a pesar de esto no es posible saber exactamente la forma en que los estudiantes interactúan con el conocimiento porque no realizan preguntas, sólo responden a las realizadas por la docente, en ese sentido se advierte que sí conocen y manejan los conocimientos que van trabajando.</p>	<p>Interacción entre docente y estudiantes se desarrolla con naturalidad, la expresión de los estudiantes denota libertad y gusto por comentar temáticas asociadas a los aprendizajes que se trabajan en clases; la docente maneja muy bien la conversación con sus estudiantes lo que se convierte en la fortaleza de la clase. Lo anterior se relaciona con una alta motivación de la docente hacia sus estudiantes y la promoción e interés que demuestra por lo que los estudiantes tienen que decir.</p> <p>No se observa en esta clase oportunidad de los estudiantes para interactuar entre ellos, ya que la interacción está focalizada en docente - estudiante y el conocimiento que aprenden.</p> <p>La dinámica de la clase no considera la interacción entre estudiantes, tampoco existe una entrega de técnicas de parte de la docente.</p> <p>En cuanto al nivel de complejidad del conocimiento es adecuado para la edad de los estudiantes.</p> <p>No se observan preguntas de los estudiantes en esta clase.</p>

Cuadro 9.19

Colegio B. Resumen Ambiente.

COLEGIO B. AMBIENTE		
B1	B2	B3
<p>El ambiente de aula en primer lugar destaca por el orden, los estudiantes también siguen este patrón, ya que las mochilas se ubican en un lugar de la sala, los espacios son reducidos, por lo que el espacio se ha organizado de tal forma de no entorpecer las vías de evacuación y así evitar accidentes.</p> <p>En cuanto al ritmo de la clase, este es constante, las actividades se desarrollan, monitorean y corrigen y no se siente que existe ni prisa ni tiempo para perder, el trabajo es sistemático.</p> <p>Los estudiantes mantienen formas tradicionales de ubicarse en el espacio de la sala, los desplazamientos en la sala son los necesarios y los estudiantes a pesar de ser muchos en el aula mantienen tranquilidad y focalización hacia lo que ocurre, por lo tanto, el ambiente es propicio al aprendizaje.</p>	<p>El ambiente de aula en cuanto al espacio físico es reducido, y es el mínimo exigido por el Ministerio de Educación, esto genera que los estudiantes con la docente mantengan un orden muy controlado del espacio.</p> <p>Las actividades que se diseñan en este espacio deben considerar el mínimo movimiento posible de los estudiantes.</p> <p>El ritmo en que se sucede la clase es rápido y continuo y se constata por las frases de la docente: “rapidito” “pegamos las hojas lo más rápido posible”</p> <p>La clase presenta rutinas claras y los estudiantes saben lo que tienen que hacer por lo que también no existen estudiantes que están perdidos en la dinámica en que sucede la clase.</p> <p>La organización del mobiliario es tradicional, no existe movimiento o cambio en la disposición del mobiliario durante la clase.</p>	<p>El ambiente de la clase es propicio al aprendizaje, estimula la participación y la conversación de los estudiantes con la docente.</p> <p>El ritmo de la clase es continuo y cambia en momentos en que existe conversación sobre el tema que se está trabajando.</p> <p>No se observa que las características del ambiente sean consideradas en el diseño de la clase, que se haya pensado previamente sobre el ritmo o la funcionalidad de los espacios y su optimización para un mejor aprendizaje de los estudiantes.</p>

2.2.7. ANÁLISIS DOCUMENTAL.

Cuadro 9.20

Colegio B: Indicadores para el abordaje y análisis del Proyecto Educativo Institucional.

INDICADORES PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL		CATEGORÍAS			
DIMENSIÓN	INDICADORES	Sí	Parcial	NO	Obs.
PRESENTACIÓN	El PEI establece en su presentación un Índice			X	
	El PEI está elaborado en base a una clara definición de Capítulos		X		
	La Portada del PEI identifica con propiedad a la Unidad Educativa (Foto – Nombre destacado del establecimiento)		X		
FUNDAMENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN	En la fundamentación se establece el propósito y/o justificación	X			
	Se indica quienes fueron los actores que trabajaron en la elaboración y/o actualización del Proyecto	X			
	Se establecen mecanismos para la difusión del Proyecto Educativo Institucional			X	
	Se establecen mecanismos para posibles modificaciones			X	
ASPECTO ANALÍTICO SITUACIONAL	Describe los antecedentes del entorno: social, cultural, económico		X		
	Describe la reseña histórica del establecimiento: año de fundación, su primer y actual director.			X	
	Se refiere a la opción curricular que el establecimiento ha definido y el cual le da la identidad al colegio.	X			
DIAGNÓSTICO	Se establece en el diagnóstico los aspectos académicos: resultados de aprendizaje de los últimos tres años.			X	
	Se establece los aspectos administrativos en relación con los componentes y trabajos de equipos de la institución.	X			
	Se refiere a los aspectos relativos a la gestión institucional; liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.	X			
	Se establecen claramente las NECESIDADES de los diferentes actores y/o estamentos del establecimiento.			X	
	Se establece la visión de futuro.	X			
MARCO FILOSÓFICO CURRICULAR	Se define la Misión Institucional	X			
	Están presentes los Objetivos Generales que aborda el Proyecto		X		
	Presenta Organigrama de la Unidad Educativa	X			
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	Indica organización y funcionamiento del Consejo Escolar	X			

MARCO OPERATIVO	Indica Organización y Funcionamiento del Equipo de Gestión	X		
	Establecer programación de la Reflexión Pedagógica			X
	Se definen los Objetivos Estratégicos		X	
	Se establecen Metas Institucionales		X	
PROCESO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	Se nombran los Programas de Acción que aborda el establecimiento: Proyectos – Talleres – Planes	X		
	Se define la periodicidad y procedimientos de evaluación el PEI.			X
	Se establecen los responsables de la evaluación			X
	Se establecen mecanismos para la difusión de la evaluación.			X

Observaciones y Sugerencias:

➤ **Presentación:**

Utilizar un formato actualizado y acabado.

Incorporar el índice es fundamental para ordenar el documento.

Se aprecia la identificación de 5 capítulos, los que debieran estar identificados en el índice.

La portada debe ser actualizada y debe siempre considerar una imagen del establecimiento.

➤ **Fundamentación y participación:**

Se establece el propósito y/o justificación sólo basándose en los lineamientos bibliográficos del Mineduc y la Pastoral.

No se indican quienes fueron los actores de la elaboración del proyecto educativo institucional.

Los mecanismos de difusión no son descritos ni establecidos claramente

No se describen indicaciones que apunten a establecer mecanismos para generar modificaciones al proyecto.

➤ **Aspectos Analíticos:**

Describe escuetamente los antecedentes del entorno.

La descripción del establecimiento educacional debe siempre incorporar su historia, considerando el momento en que se crea y como se ha ido desarrollando hasta el día de hoy, en esta mirada es importante destacar lo que ha significado para la comunidad ariqueña.

➤ **Diagnóstico:**

No se describe el diagnóstico ni los aspectos académicos de los últimos años.

Los aspectos relacionados a la gestión institucional: liderazgo, gestión curricular, convivencia y liderazgo son presentados a través de áreas.

No se identifican las necesidades de los diferentes actores y/o estamentos.

➤ **Marco Filosófico Curricular:**

Se observa que hay una definición de la Misión Institucional y se establece la visión, se sugiere revisarla y actualizar considerando los avances que se han logrado en los últimos años.

Es importante destacar que, en relación con la Misión, esta debiera resumirse destacando los sellos propios del establecimiento.

En relación con la Visión debiera redactarse nuevamente respondiendo a: quienes somos, que hacemos y que queremos alcanzar.

Los objetivos y valores institucionales están descritos como principios orientadores, se sugiere diferenciarlos, revisar y redactar a los menos dos y como máximo cuatro para cada uno, acotados y que tributen a la identidad, misión y visión del establecimiento.

➤ **Organización Institucional**

En relación con la programación para establecer una reflexión pedagógica, esta no se describe.

➤ **Marco Operativo:**

Se definen los objetivos estratégicos de manera insipiente en el Proyecto Curricular.

Las metas institucionales se describen de manera incipiente en el Proyecto Curricular.

Los programas de acción se abordan a través de un Proyecto Curricular.

➤ **Proceso de Seguimiento y evaluación:**

No se describen los procedimientos.

No se establece un proceso de seguimiento.

No se identifican a los responsables de la evaluación.

No se establecen los mecanismos de difusión de la evaluación.

Cuadro 9.21

Colegio B: Indicadores para el abordaje de Reglamentos de Convivencia Escolar.

Indicadores para el Abordaje de Reglamento de Convivencia		CATEGORÍAS			
		SI	PARCIAL	NO	OBS
El reglamento de convivencia escolar reconoce a través de la ley el derecho a:	La educación	X			
	La No discriminación	X			
	Debido proceso	X			
	De madres y estudiantes embarazadas	X			
El reglamento es coherente con:	La constitución política de Chile	X			

*Interacciones en Prácticas Pedagógicas
Efectivas en el Aula*

	Ley de inclusión	X
	La declaración de derechos humanos	X
	La declaración de los derechos del niño y de la niña	X
	La ley General de Educación	X
	La ley de responsabilidad penal juvenil	X
	El estatuto docente y el código del trabajo	X
	Las leyes de la discapacidad	X
El reglamento explicita los derechos de:	Estudiantes	X
	Docentes	X
	Directivos	X
	Apoderados	X
El reglamento explicita claramente los deberes de:	Asistentes de la educación	X
	Estudiantes	X
	Docentes	X
	Directivos	X
El reglamento de convivencia escolar regula explícitamente las relaciones afectivas en el establecimiento entre:	Apoderados	X
	Asistentes de la educación	X
	Docentes	X
	Estudiantes	X
	Docentes y estudiantes	X
El reglamento explicita normas de comportamiento y usos de espacios en los distintos momentos de la jornada escolar	Docentes y apoderados	X
	Estudiantes y apoderados	X
	En el aula	X
	Patios	X
	Gimnasios y salas multiusos	X
	Baños	X
	Casinos	X
	Otros espacios que sean parte del establecimiento	X
Actos cívicos dentro y fuera del establecimiento	X	
El reglamento de convivencia escolar explicita:	Ingreso y retiro de los estudiantes del establecimiento	X
	Horarios de la jornada escolar	X
	Trabajo pedagógico de aula y respeto a las horas de clases y recreos	X

Anexo 9. Resultados de Observación de Aula, Entrevista Individual, Grupal y Análisis Documental

	Salidas a terreno, paseos de curso, y salidas pedagógicas	X
	Servicios de transporte escolar	X
	Procedimiento para activar seguro de accidente escolar	X
	Actividades extra programáticas	X
	Comunicación y atención de apoderados	X
	Reuniones de apoderados, periodicidad y función de ellas	X
	Ingreso de personas externas al establecimiento	X
El reglamento de convivencia escolar regula	Uniforme escolar y presentación personal de los Estudiantes	X
	Uso de accesorios y estética personal	X
	Uso y valor de aparatos tecnológicos	X
	Presentación personal de los docentes	X
El reglamento de convivencia escolar explícita	Definición y graduación de las faltas	X
	Sanciones para cada tipo de falta (leve, grave, gravísima)	X
	Procedimientos para apelación de las sanciones	X
	Procedimientos para acceder a mecanismos de reparación de faltas	X
	Procedimientos consideran posibilidad de diálogo entre afectados	X
	Procedimientos para acceder a mediación, negociación, arbitraje	X
El reglamento de convivencia escolar prohíbe	Devolver estudiantes a sus hogares por atraso	X
	Expulsar por bajo rendimiento a los estudiantes	X
El reglamento de convivencia escolar estipula	Plazos de vigencia del reglamento de convivencia escolar	X

	Plazos y equipos responsables para su revisión	X
El reglamento de convivencia escolar identifica	Fechas en que se llevó a cabo su revisión	X
	Responsables a cargo de su revisión/formulación y diseño	X
El reglamento de convivencia escolar	Posee una estructura adecuada	X
	Está redactado de forma clara y precisa	X
	Considera en la redacción las variables género	X
	Considera la multiculturalidad	X
El reglamento de convivencia escolar regula funcionamiento de	Centro de Estudiantes	X
	Centro de padres	X
	Consejo de profesores	X
	Consejo escolar	X
	Asesores de centro de Estudiantes y centro de padres	X

OBSERVACIONES:

- En forma general se destaca la consistencia y coherencia en la formulación del reglamento interno y convivencia escolar.
- El formato respeta los lineamientos e indicaciones emanadas desde el Ministerio de Educación, faltando incorporar lo referido a la ley de responsabilidad penal juvenil, estatuto docente, código del trabajo y las leyes de la discapacidad.
- Falta incorporar los derechos de los docentes, directivos y asistentes de la educación en el presente reglamento.
- Falta describir los deberes de los directivos en el presente reglamento.
- Falta incorporar la regulación explícita de las relaciones afectivas en el establecimiento.
- Se aprecia que algunos indicadores no se describen, es importante considerarlos para clarificarlos (explicando, regulando, prohibiendo e identificando):
 - **Salidas a terreno, paseos de curso y respeto a las horas de clases y recreos:** Se sugiere describir a través de protocolos.
 - **Servicios de transporte escolar:** Se sugiere mantener un listado y registro actualizado.
 - **Ingreso de personas externas al establecimiento:** Se sugiere llevar un registro e identificación de todas las personas que ingresan al establecimiento.
 - **Presentación personal de los docentes:** Es necesario describir y valorar la importancia de regular este indicador.

Anexo 9. Resultados de Observación de Aula, Entrevista Individual, Grupal y Análisis Documental

- **Devolver estudiantes a sus hogares por atraso y Expulsar por bajo rendimiento:** Se sugiere declarar que estas prácticas antipedagógicas y discriminatorias no se realizan en el establecimiento.

Cuadro 9.22

Cuadro Resumen Análisis Documental Colegio B.

RESUMEN ANÁLISIS DOCUMENTAL COLEGIO B			
INDICADORES	CATEGORÍA	PEI	RCE
Bases Estructurales	Si/Parcial/No	Parcial	Parcial
Relevancia para la práctica pedagógica	Alta/Media/Baja	Media	Media
Facilitadores u obstaculizadores	Fac./Obst	Fac	Fac
Lineamientos	Alta/Media/Baja	Media	Media

2.3. COLEGIO C

- 2.3.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL COLEGIO OBSERVADO.
- 2.3.2. ENTREVISTA CON EQUIPO DIRECTIVO.
- 2.3.3. OBSERVACIONES DE CLASES.
- 2.3.4. ENTREVISTA GRUPAL CON DOCENTES DEL CICLO OBSERVADO.
- 2.3.5. RESULTADOS DEL AMBIENTE.
- 2.3.6. CUADRO RESUMEN.
- 2.3.7. ANÁLISIS DOCUMENTAL.

2.3.1. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL COLEGIO

Este colegio atiende a una población estudiantil de 1000 estudiantes. Se encuentra ubicado en un sector vulnerable de la ciudad de Arica y Parinacota.

Cuadro 9.23
Ficha Colegio C.

FICHA COLEGIO C	
Dependencia:	Municipal
Ubicación del establecimiento en la ciudad	Periferia de la ciudad
Comuna y Región	Arica – Arica y Parinacota
Nivel de Enseñanza	Prebásica y Básica.
Cantidad de estudiantes	1000
Cantidad de docentes ciclo observado	45

2.3.2. ENTREVISTA CON EQUIPO DIRECTIVO:

Fecha de realización de la entrevista:

La entrevista se desarrolló en la oficina de la Dirección del establecimiento, contó con la presencia de la directora, las jefas de UTP (02) Encargado de Convivencia, Representante del Programa de Integración Escolar (PIE), Los dos inspectores generales, el orientador, la representante del Comité Paritario. En este caso se trata del equipo de gestión, que considera mayor cantidad de personas. La entrevista comenzó a las 15:00 horas, finalizando alrededor de las 16:00 hrs. En un primer momento la directora señala a su equipo las razones por las cuales se encuentra la profesora y solicita que entregue mayores detalles del proceso que el establecimiento seguirá, indica también que se ha realizado una solicitud formal al DAEM (departamento de administración municipal) con el fin de regularizar el ingreso de la docente al colegio y realizar la investigación.

1. Lo ideal es contar con los momentos de la clase y plasmar con características personales (del profesor) Involucrando al alumno en el aprendizaje y que estos aprendizajes sean significativos y fundamentalmente se logren aprendizajes.
2. De la Práctica Pedagógica Efectiva considera aspectos claves que son el “qué quiero”, “para qué”, el “cómo”, teniendo el foco definido en el aprendizaje del alumno, a la contextualización para que el alumno sepa lo que está aprendiendo

y para qué está aprendiendo. Considerar como quieren aprender los niños, lo que los niños quieren hacer y la parte afectiva en la interacción entre el docente con los alumnos.

3. Claridad del inicio, desarrollo y cierre; en el inicio lo que es la motivación, conocimientos previos, contextualización, conectarlos en la clase, luego viene un desarrollo, parte fundamental cuando estoy explicando y cuando los aprendizajes se instalan en los alumnos a través de un proceso y sistematización de actividades, a veces se pierde el foco durante el desarrollo cuando el objetivo no está claro. El Cierre me permite saber cuánto aprendieron los alumnos, lo fundamental es que todos los alumnos aprendan.
4. Los materiales cobran relevancia en la medida de lo que quiero lograr.
5. 5.- Desde el punto de vista de la observación, una clase efectiva es cuando se aprecia que los estudiantes están atentos, y el alumno se está dando cuenta de lo que está recibiendo. Independiente del proceso metodológico que haya ocupado el docente. La práctica efectiva es cuando yo observo que los estudiantes están atentos a una presentación a una exposición.
6. Tiene que ver también el medio y el fin, si somos seres sociales, el rol del profesor debe ser de mediador y deben ser los niños los que desarrollan el aprendizaje a través de los pares, mediados por el profesor.
7. En la forma en cómo construir el aprendizaje está la clave y el docente debe dejar su protagonismo y dejar el protagonismo a los estudiantes.

2.3.3. OBSERVACIÓN DOCENTES COLEGIO C.

OBSERVACIÓN DOCENTE C1

PRIMERA DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Subdimensión N°1. Características del docente.

- **Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).** El docente es afectuoso con sus estudiantes, mantiene un trato cordial, amable, pedagógico, de manera permanente está atento a lo que ocurre.
- **Uso de la voz.** El uso de la voz genera atención, ya que en algunas ocasiones enfatiza, focaliza, sube o baja la voz de manera intencionada.

Subdimensión N°2. Organización de la clase.

- **La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo:** Las actividades de la clase permiten que se alcance el objetivo. Existen distintas actividades que llevan a los estudiantes a la identificación y comprensión.
- **Momentos de la clase y tiempos.** Los momentos de la clase están bien distribuidos, el docente realiza transiciones y hace uso de marcadores discursivos para pasar de un momento a otro.

- **Recursos didácticos y actividades.** Se han diseñado para esta clase actividades que permiten dar cobertura al objetivo, existen recursos didácticos audiovisuales, de lectura, de trabajo en guía, etc. Los recursos son variados y las actividades suficientes.

Subdimensión N°3. Apoyo al estudiante en el aula.

- **Corrección de errores y retroalimentación. El docente corrige errores.** El docente corrige los errores de los estudiantes, los que en esta clase se han corresponden a errores de percepción; las afirmaciones de los estudiantes surgen de lo conversado o visto, son opiniones o comentarios explícitos de la temática tratada en clases, no se encuentran procesados o en niveles profundos de pensamiento.
- **Consideración de ayudas ajustadas.** Se observa al docente que en momentos entrega más tiempo en la resolución de dudas con algunos estudiantes, de manera leve, ya que no se observan dificultades mayores de los estudiantes, lo que genera que se resuelvan dudas durante el desarrollo de la guía de trabajo.
- **Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.** No da tiempo de manera explícita, se observa que el docente lleva el control del tiempo al observar su reloj de muñeca más de una vez y va monitoreando como avanzan los estudiantes.
- **Explicaciones del docente.** Mayoritariamente la clase corresponde a una secuencia de explicaciones, de los distintos grupos sociales y su posición en la pirámide, basándose en el origen de las personas, su rol en la sociedad y su lugar de nacimiento. Los estudiantes confirman, sí o no y por qué.

Subdimensión N°4. Profundidad del conocimiento tratado en clases.

- **Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.** Las preguntas llevan a la confirmación de un hecho o situación (sí o no) al por qué o bien al qué cree usted, se encuentran en relación con el objetivo, llegan hasta la identificación y explicación de razones o causas, pero no son profundas.
- **Secuencias didácticas de actividades.**
 - Actividad N° 1.** Observan un video. El docente comenta el video, por lo que no se aprecia lo que los estudiantes observan del video.
 - Actividad N° 2.** Observan láminas, comentarios grupales generales guiados por el docente.
 - Actividad N° 3.** Responden una Guía. Actividad individual, interacción desde el estudiante hacia el conocimiento.
 - Actividad N° 4.** Profesor muestra en una imagen cada uno de los roles de la sociedad colonial, los estudiantes los identifican e indican dónde deben ser ubicadas en la pirámide que se encuentra proyectada.
- **Tratamiento del conocimiento en clases.** El docente rescata información de los estudiantes y explica a continuación, los estudiantes explican causas o razones en algunos momentos de la clase, sin embargo, existe un tratamiento de la clase guiada en lo teórico y práctico por el docente.

- **Tipo de pensamiento implicado en clases.** Del nivel cognitivo se trabaja información, se solicita argumentar, sin embargo, los estudiantes no logran llegar a la argumentación por falta de estructura los niveles a los que llegan son identificación y comprensión.

Subdimensión N°5. Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.

- **Objetivo de la clase:** objetivo de identificación y todas las actividades de la clase se relacionan con ese nivel cognitivo.
- **Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.** Se consideran las respuestas de los estudiantes para seguir construyendo conocimiento, explicaciones y más informaciones en torno al tema que se trata en clases. La consideración de las respuestas de los estudiantes es menor en relación con el complemento del docente.
- **Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.** Se percibe claramente la finalidad de la clase, ya que se mantiene coherencia a través de la secuencia didáctica de actividades.
- **Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.** En este aspecto se realizan las preguntas a los estudiantes para conectar aprendizajes, faltaría potenciar las preguntas, pensar durante el diseño de la clase: Preguntas para abrir y conectar, preguntas para ampliar y desarrollar (preguntas de argumentación, de causa efecto, de relaciones, de nuevas variables y nuevas relaciones) y preguntas para sintetizar y cerrar.

SEGUNDA DIMENSIÓN: INTERACCIÓN.

Subdimensión N°6. Interacción: Docente - estudiante.

- **Atención a las consultas de los estudiantes.** Se atienden todas las consultas de los estudiantes y se escucha lo que tienen que decir los estudiantes, existe apertura del docente a escuchar.
- **Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.** Estimula a sus estudiantes a participar, aunque repite algunos nombres durante la clase más de una vez para saber su opinión, habría que estimular a otros estudiantes que no se escuchan durante la clase.
- **Manifestación de expectativas de parte del docente.** El profesor manifiesta sus expectativas a través del lenguaje, “este es el mejor curso”, “lo lograron ustedes”, “esto lo hicieron ustedes solitos”. Hay manifestación explícita.
- **Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.** El profesor promueve la atención “Todos atendiendo y mirando la lámina”, “a completar la guía”, etc.
- **Interés en el aprendizaje de los estudiantes.** “Esto me hace feliz, me pone contento” refiriéndose a los logros que observa en la clase.

Subdimensión N°7. Interacción Estudiante - estudiante.

- **Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.** Los estudiantes interactúan más con el docente que entre ellos, a pesar de que los puestos están ordenados de manera que se facilitaría la interacción entre

estudiantes, esta interacción se observa casual, los estudiantes durante el desarrollo de la clase interactúan de manera espontánea, no indicada por el docente, lo hacen con el fin de revisar sus respuestas. Esto se observa en varios pares de estudiantes, pero no en todos, ya que gran parte de la clase trabaja en silencio y de manera individual. Hay estudiantes que comentan otros temas una vez que terminan, o durante el desarrollo del trabajo. La oportunidad está dada para interactuar entre la clase con el docente y dirigida hacia el conocimiento.

- **Trabajo colaborativo en clases.** No se observa trabajo colaborativo, ya que la actividad central se basa en el desarrollo de una guía donde todos los estudiantes deben responder y completar, al menos en la clase observada no se presenta esta posibilidad.
- **Funciones por los miembros del equipo de trabajo.** No hay trabajo en equipo en esta clase, no se observa.

Subdimensión N°8. Interacción Estudiante - conocimiento.

- **Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.** El nivel de complejidad del conocimiento está adecuado a la edad de los estudiantes, existe un nivel de conocimiento y comprensión a través de la identificación y clasificación propios de las características de los niños de esta edad (10-11 años) Además la argumentación se solicita durante la clase, a un nivel básico, lo que también pueden alcanzar, se observa que, en este último aspecto, faltaría entregar estructura de argumentación.
- **Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.** En cuanto al dominio de los estudiantes se observa que efectivamente la mayoría domina el conocimiento, con algunas faltas de precisión en algunos grupos de estudiantes, lo que debería mejorar a medida que avanza la unidad. Las faltas de precisión pueden deberse a un vacío en herramientas para la adquisición del conocimiento o de no haber trabajado pensamiento crítico. El problema visualizado en la clase podría deberse también a una problemática institucional en la implementación del currículum.
- **Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.** Las preguntas en esta clase provienen desde el docente al estudiante más que del estudiante hacia el docente por lo que habría que estimular la elaboración de preguntas, considerando que el conocimiento y el desarrollo de este lo guían las preguntas más que las respuestas.

TERCERA DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Subdimensión N°9. Ambiente en el Aula.

- **Disposición del mobiliario en el aula.** La disposición del mobiliario cambia dos veces en esta clase, lo que favorece el desarrollo de distintos tipos de actividades, en un primer momento se encuentran ordenados los puestos de manera tradicional hacia la pizarra (en filas y columnas) posteriormente cuando requiere observar un video a través de la pizarra electrónica, la clase se orienta y gira 180°, cada estudiante queda frente a frente y gira su cuerpo para ver mejor, el mobiliario se mantiene de esta forma hasta el final de la clase.
- **Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.** El tipo de actividad es cognitivo, en relación con el conocimiento, es una actividad teórica, para desarrollarla, previamente se presenta una actividad de tipo audiovisual y luego sólo visual.
- **Ritmo de la clase.** El ritmo de la clase se mantiene, es constante. Es un ritmo rápido, no hay espacios vacíos, que dejan oportunidad a los estudiantes para realizar otras actividades extrañas a la clase.
- **Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.** Los estudiantes se agrupan entre seis a ocho pares, frente a frente.

Cuadro 9.24

Conclusiones y Sugerencias. Docente C1

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Pedagogía en desarrollo, con altas posibilidades de convertirse en pedagogía efectiva. 2. Coherencia entre objetivo, actividades, fines, recursos y logros. 3. Dominio del conocimiento y la disciplina que enseña. 4. Actividades en relación con la edad e intereses de los estudiantes. 5. Buen ambiente de aula, cordial, alegre, respetuoso, integrador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar criterios para la selección de las noticias que se leen al inicio de la clase, mantener esta actividad, sólo modificar la forma de seleccionarlas. • Diseñar preguntas para el inicio, desarrollo y cierre de la clase, preguntas de distintos tipos, incluyendo las metacognitivas. • Entregar estructura de respuesta, de conceptos, de argumentación, entregar estructura. • Utilizar organizadores gráficos y técnicas para abrir y cerrar la clase. • Disminuir la cantidad de intervenciones dando oportunidades a los estudiantes para describir lo que observan • Generar interacción de manera intencionada, entre los estudiantes que se observa disminuida. de distintas formas la interacción. • Solicitar en el momento del cierre que guarden todo, puede llevarlos a ponerse de pie y estirarse un poquito para que oxigenen el cerebro y luego comienza con el repaso final que debe ser cognitivo y metacognitivo. • Trabajar pensamiento crítico.

OBSERVACIÓN DOCENTE C2

PRIMERA DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Subdimensión N°1. Características del docente.

- **Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).** La docente muestra durante la clase características comunicativas, mantiene gestos amables y contacto visual durante toda la clase. Además, las destrezas comunicativas se fortalecen con los códigos que establece con los niños, formas para aplaudir, para comenzar la clase a través de respiración profunda, entre otros.
- **Uso de la voz.** La voz es clara y firme; en algunos momentos parece colocar más énfasis, especialmente al inicio para comenzar la clase con disciplina y orden. La voz manifiesta seguridad y control, dominio y tranquilidad.

Subdimensión N°2. Organización de la clase.

- **La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.** Durante toda la clase es posible observar el objetivo, la clase está bien diseñada y lograda, lo que permite identificar el grado de cobertura del objetivo.
- **Momentos de la clase y tiempos.** Los momentos de la clase están claramente identificados, la docente tiene la habilidad de desarrollar actividades conociendo los tiempos de sus estudiantes, lo que le permite retroalimentar y monitorear el aprendizaje. El cierre considera todos los aprendizajes, tanto cognitivos como metacognitivos.
- **Recursos didácticos y actividades.** Para esta clase se han considerado recursos audiovisuales, materiales concretos, representación y guías de trabajo. Las actividades dan cuenta de haber sido consideradas para lograr los objetivos de la clase.

Subdimensión N°3. Apoyo al estudiante en el aula.

- **Corrección de errores y retroalimentación.** La docente corrige errores y retroalimenta y además felicita cuando los estudiantes han acertado. Aunque no se aprecian tantos errores en el proceso de aprendizaje, sí se aprecia inseguridad al responder en algunos estudiantes, por lo que en las retroalimentaciones siempre están presentes las altas expectativas de la profesora y la motivación a sus estudiantes.
- **Consideración de ayudas ajustadas.** La docente demuestra ayuda ajustada preguntando a los estudiantes y dando pistas para que encuentren la respuesta correcta, busca la pista necesaria hasta que el estudiante responda; si el estudiante no entiende, busca la estrategia para que vuelva a responder y no deja que el niño/a se quede con la sensación de no haber encontrado la respuesta correcta, no termina el proceso hasta que el estudiante acierta.
- **Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.** Las actividades han sido diseñadas con tiempos precisos lo que se aprecia en el desarrollo de la clase, ya que la docente maneja los tiempos de cada actividad y orienta las actividades en relación con el tiempo establecido.

- **Explicaciones del docente.** Las explicaciones de la docente son claras, precisas, no deja lugar a dudas, sin embargo, su técnica base para el desarrollo de la comprensión es preguntar a los estudiantes y ellos evalúan, incluso si el uso gramatical es correcto o incorrecto, por lo que la explicación es dosificada y acorde al paso que están llevando a cabo en la clase. La dinámica de la explicación es la siguiente: Explica, pregunta a los estudiantes y ellos responden y evalúan.

Subdimensión N°4. Profundidad del conocimiento tratado en clases.

- **Profundidad de las preguntas realizadas por el/la docente.** La profundidad de las preguntas es adecuada al objetivo de la clase y a la edad de los estudiantes, las preguntas están orientadas a ¿qué? ¿cómo? ¿qué pasa si yo tengo un perro y este tiene un nombre? ¿Qué tipo de sustantivo es el nombre del perro? Son preguntas de identificación.
- **Secuencias didácticas de actividades.**
 - Actividad N°1.** Conexión de aprendizajes previos-nuevos. (esquema en pizarra, demostración con niños adelante, casos y situaciones generadas para identificar, aplicar y evaluar)
 - Actividad N°2.** Observan video.
 - Actividad N°3.** Ejercitación de forma oral. Ejemplos de la docente, ellos responden y evalúan.
 - Actividad N°4.** Completan guía.
 - Actividad N°5.** Revisan guía en la pizarra (participan desde su puesto, la profesora completa en la pizarra).
- **Tratamiento del conocimiento en clases.** La gramática está inserta en la competencia lingüística, para aprenderla es necesario establecer y darse cuenta de la coherencia entre el tipo de sustantivo y su género, número, y artículo y para ello es necesario ejercitar de manera oral y escrita y reflexionar, estos procesos fueron llevados a cabo durante la clase. Los estudiantes contaban con una guía de ejercitación, que además fue revisada de manera colectiva, la profesora se preocupó de monitorear el trabajo y además de preguntar a cada estudiante, contempló en el cierre los tiempos necesarios para que todos participaran, incluso aquellos niños que presentan NEE.
- **Tipo de pensamiento implicado en clases.** Lingüístico comunicativo. El pensamiento lingüístico comunicativo requiere un enfoque funcional especialmente en esta etapa, se observa en la clase el uso del pensamiento y también su enfoque funcional a través de la ejercitación, especialmente al utilizar el criterio de coherencia como base para su aprendizaje.

Subdimensión N°5 Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.

- **Objetivo de la clase:** La profesora socializa los objetivos de la clase, además de eso el objetivo está presente en el desarrollo de la clase.
- **Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.** En esta clase no se aprecian u observan las ideas de los estudiantes, porque no se está trabajando opinión, ni postura frente a un tema, sí es posible observar que se consideran las respuestas de los estudiantes en torno a un conocimiento que se centra en la

coherencia entre sustantivo, género y número y esto en la manera en cómo se aplica y se identifica de manera correcta.

- **Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.** Existe claridad en las instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase y les quedan claros a los estudiantes, ya que las actividades no se desvían del objetivo.
- **Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.**
 - ¿Qué son los sustantivos?
 - ¿Qué será sustantivo común o sustantivo propio?
 - ¿Qué más?

Son preguntas de tipo exploratorio para descubrir si los estudiantes conocen, saben y aplican como corresponde la coherencia entre sustantivo, género, número, artículo.

SEGUNDA DIMENSIÓN: INTERACCIÓN.

Subdimensión N°6. Interacción: Docente - estudiante.

- **Atención a las consultas de los estudiantes.** No se observan consultas de los estudiantes, quizás en las próximas clases, donde ellos puedan levantar los ejemplos y les surja la duda al construir oraciones o frases y tengan que ocupar los conocimientos aprendidos en esta clase, como sustantivo coherente con artículo, género, número. En esta clase identificaron. Hay que enseñar a los estudiantes a preguntar. Manifiestan inquietudes frente al tema que se trabaja.
- **Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.** Estimula a los estudiantes, con el ejemplo, porque la docente lleva la clase a través de preguntas, los estudiantes responden y si no saben les da pistas y ellos aciertan, por lo que están motivados a seguir las actividades de la clase. Existe una generación de experiencias positivas hacia el aprendizaje.
- **Manifestación de expectativas de parte del docente.** La profesora les indica lo que quiere; ella quiere siete y para eso les invita a conversar de la temática que trata la evaluación durante el recreo, asistir a biblioteca. Las manifestaciones de expectativas son altas de parte de la docente, ella mantiene seriedad en torno al conocimiento y los niños deben responder a esa seriedad, en algunos de ellos se percibe un poco de temor a equivocarse, quizás podría deberse en parte a la respuesta que debe existir en torno a estas altas expectativas.
- **Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.** Mantiene y promueve la atención hacia la clase solicitando respeto, cuando se genera algún murmullo, sin embargo, en este curso la docente mantiene un comportamiento que es apto y adecuado al aprendizaje, por lo que no necesita promover a cada momento, si invita a algunos a incorporarse: Vicente reacciona, Matías recuerda cómo te lo enseñé.
- **Interés en el aprendizaje de los estudiantes.**

¡Excelente Genaro! ¡Te ganaste premio! Para referirse a estudiantes que acertaron muy bien la respuesta.

¡Bien! Va avanzando y manejando un lenguaje positivo que no necesariamente va dirigido a un estudiante en particular, pero da una apreciación de cómo aprenden en colectivo y que les está yendo bien en esa Misión-como ella dice al referirse a una meta o proceso.

¡Muy bien! Ante la respuesta de una estudiante. Y ante la respuesta de los estudiantes que responden, es decir mantiene un esquema de evaluación positiva.

Subdimensión N°7. Interacción Estudiante - estudiante.

- **Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.** La oportunidad para interactuar en esta clase está dirigida hacia el conocimiento a través de la docente, por una parte y por otra, a través del instrumento diseñado para la ejercitación del aprendizaje (guía) En esta clase en particular no se observa una interacción intencionada entre estudiante-estudiante
- **Trabajo colaborativo en clases.** No se observa trabajo colaborativo en clases, el trabajo es individual, completando guía de estudio.
- **Funciones por los miembros del equipo de trabajo.** No se observa.

Subdimensión N° 8. Interacción Estudiante - conocimiento.

- **Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.** El nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes es adecuado, los estudiantes son capaces de dominar lo que aprenden en clases por lo que la complejidad es adecuada.
- **Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.** Se observa que los estudiantes adquieren, a partir de la práctica, dominio de lo que aprenden, lo que avanzada la unidad debiera demostrar mayor manejo, quizás solicitando que ellos den los ejemplos y no que identifiquen en ejemplos dados la coherencia lingüística que existe entre sustantivo, género, número y artículo.
- **Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.** El estudiante en esta clase responde, pero no pregunta, por lo que no tenemos información desde esa perspectiva como para describirla y analizarla, sería interesante conocer la forma en que preguntan para identificar sus niveles de pensamiento.

TERCERA DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Subdimensión N°9. Ambiente en el Aula:

- **Disposición del mobiliario en el aula.** El aula mantiene dos focos de atención los que se encuentran dispuestos por el pizarrón tradicional y la proyección digital hacia un lado y otro de la sala de clases. Los estudiantes giran para atender a la clase en otra dirección. La disposición del mobiliario se mantiene de forma tradicional.

- **Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.** El tipo de actividad es individual, aunque todos mantienen la atención o todos desarrollan las actividades al mismo tiempo, sigue siendo una actividad individual.
- **Ritmo de la clase.** El ritmo de la clase se mantiene constante, en ningún momento baja o aumenta, siempre es constante no quedando espacios vacíos. Es posible identificar un ritmo rápido, aunque adecuado para el nivel de los estudiantes y el tipo de guía que se trabaja en clases.
- **Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.** Los estudiantes no están agrupados, están en su puesto desarrollando los ejercicios de forma tradicional, uno al lado del otro.

Cuadro 9.25

Conclusiones y Sugerencias. Docente C2

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<p>La docente mantiene la atención de sus estudiantes durante toda la clase, los estudiantes la siguen a pesar de que se advierten casos de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, incluyendo niños con necesidades educativas permanente y de difícil manejo pedagógico, aun así, la docente mantiene actividades para todos y a todos los monitorea, felicita y alienta.</p> <p>Se observan claramente los tres momentos de la clase, se generan espacios para desarrollar andamiajes de activación, de transformación y de cierre y para cada uno de ellos la docente demuestra absoluto control de las situaciones educativas que suceden en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Práctica pedagógica efectiva, centrada en el logro y verificación del aprendizaje. • Clase coherente entre objetivo, actividades, recursos y evaluación. • Sistemática para el trabajo en aula. • Rigurosidad en el tratamiento del conocimiento que se aprende. • Firmeza y cariño. • Monitoreo del trabajo y manejo del tiempo. • Momentos de la clase adecuados, especialmente el cierre que contempla el tiempo necesario para identificar si todos los estudiantes aprendieron. <p>La profundidad del conocimiento es correcta a la edad de los estudiantes, durante la clase llegan a la aplicación, a través del trabajo en guía y la aplicación oral al responder a lo que la docente pregunta, lo que es adecuado a un segundo básico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a los estudiantes a preguntar en clases. • Generar interacción de manera intencionada. • Solicitar a los estudiantes levantar ejemplos de manera de identificar si desde lo que ellos generan existe acierto y error.

OBSERVACIÓN DOCENTE C3

PRIMERA DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA.

Subdimensión N°1. Características del docente.

- **Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes).** La docente mantiene destrezas comunicativas durante toda la clase: sonríe, se mueve y gesticula de manera divertida para que los estudiantes se conecten con la clase, lo que consigue por carisma.
- **Uso de la voz.** La voz de la docente se escucha, clara, firme y afectuosa, es una voz tranquila, en todo momento de la clase se mantiene el mismo tono y fuerza en la voz.

Subdimensión N°2. Organización de la clase.

- **La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.** La clase logra también otros objetivos de aprendizajes, además de los declarados.
- **Momentos de la clase y tiempos.** De los momentos de la clase, el cierre es más breve, la clase optimiza los tiempos, la clase en sí es eficiente en cuanto al tiempo, y la distribución requiere sólo asignar un porcentaje mayor al cierre de la clase.
- **Recursos didácticos y actividades.** Los recursos didácticos que la docente utiliza durante la clase son diseñados por ella, utilizando muñecos como personajes para cada momento de la clase a los que les da vida y cada uno tiene la función dependiendo del tipo de momento que es: Activación, transformación, cierre.

Subdimensión N° 3. Apoyo al estudiante en el aula.

- **Corrección de errores y retroalimentación.** La docente corrige errores, aunque no se notan como errores, ya que los estudiantes modifican sus respuestas con su apoyo y sin temor, de manera muy natural el acierto y el error en el aula. Además, existe evaluación de parte de los estudiantes, en la actividad de la poesía los estudiantes, todos se autoevalúan.
- **Consideración de ayudas ajustadas.** De manera permanente enfatiza en las estrategias de subrayado u otras estrategias de comprensión lectora.
- **Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.** La docente controla el tiempo desarrollando una variedad de actividades durante la clase.
- **Explicaciones del docente.** Las explicaciones son lúdicas, les presenta una forma y otra de explicación y ellos discriminan y obtienen conclusiones.

Subdimensión N°4. Profundidad del conocimiento tratado en clases.

- **Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.** Las preguntas que realiza la docente son cognitivas y metacognitivas, algunos ejemplos de preguntas son las siguientes:
 - a) **¿Qué texto leyeron el día de ayer?** Pregunta se encuentra en el nivel de Conocimiento.

- b) **¿Qué tipos de preguntas vimos ayer?** Conocimiento.
 - c) **¿Qué crees tú que pasará en el cuento?** Anticipación, hipótesis.
 - d) **¿Alguien me puede decir otra cosa?** Ampliación de conocimiento, extensión.
 - e) **¿Qué ocurrió? y ¿por qué ocurrió?** Descriptiva, cognitiva, bajo y medio nivel, comprensión.
 - f) **¿Cómo Madelein pudo detectar que era una noticia?** Proceso, identificación del recorrido metodológico que hace la compañera, pregunta de tipo metacognitiva.
 - g) **¿Estaba fácil reconocer el tipo de texto que era?** Metacognitiva.
- **Secuencias didácticas de actividades.**
 - Actividad N° 1.** Amigo Flaco y la conexión de aprendizajes previos y nuevos.
 - Actividad N° 2.** Lectura del joven que trabaja de espantapájaros.
 - Actividad N° 3.** Responden preguntas explícitas e implícitas del texto.
 - Actividad N° 4.** Recrean la lectura con personajes reales (niños).
 - Actividad N° 5.** En grupo recitan poema y al finalizar se autoevalúan en la clase.
 - Actividad N° 6.** Escritura en diario.
 - **Tratamiento del conocimiento en clases.** La profesora trata el conocimiento con astucia, ya que lo adapta para la edad de los estudiantes no dejando espacio para que ellos se aburran o no quieran trabajar.
 - **Tipo de pensamiento implicado en clases.** Lingüístico – comunicativo, enfoque estratégico.

Subdimensión N°5. Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación.

- **Objetivo de la clase:** Socializa con los estudiantes el siguiente objetivo:
 - Disfrutar una lectura
 - Usar estrategias de comprensión lectora (hacer predicciones, idea principal, causa y efecto, recitar un poema).
- **Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.** La profesora siempre considera las ideas de los estudiantes y construye respuestas, luego avanza.
- **Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.** Los estudiantes tienen claridad de lo que deben hacer durante la clase, porque ha sido previamente socializado.
- **Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.**
 - a) ¿Qué texto leyeron el día de ayer? Pregunta de conocimiento.
 - b) ¿Qué tipos de preguntas vimos ayer? Pregunta de conocimiento.

SEGUNDA DIMENSIÓN. INTERACCIÓN.

Subdimensión N°6. Interacción: Docente - estudiante.

- **Atención a las consultas de los estudiantes.** Falta estimular las preguntas de los estudiantes, ya que están orientados a responder más que a preguntar.
- **Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.** Siempre estimula y está atenta a los estudiantes durante las actividades.

- **Manifestación de expectativas de parte del docente.** La docente manifiesta altas expectativas con los estudiantes y los anima a trabajar, prende incienso y llama a la concentración jugando con ellos. A los estudiantes les encanta y disfrutan de aprender en esta clase.
- **Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.** Durante la clase se mantiene un buen comportamiento de los estudiantes.
- **Interés en el aprendizaje de los estudiantes.** Mantiene interés en el aprendizaje de los estudiantes, ¿tenemos todo? el libro, en nuestras manos, lápiz ¿listos?

Subdimensión N°7. Interacción Estudiante - estudiante.

- **Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.** Los estudiantes interactúan en la clase en algunas actividades, no de manera masiva o todos al mismo tiempo, por ejemplo, cuando salen a actuar para representar la lectura, otra forma de interacción se da cuando recitan el poema.
- **Trabajo colaborativo en clases.** Recitar poema, es una actividad colaborativa, aunque la preparación de esta fue individual-
- **Funciones por los miembros del equipo de trabajo.** No se observan funciones

Subdimensión N°8. Estudiante - conocimiento.

- **Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.** El nivel de complejidad del conocimiento es adecuado a la edad de los estudiantes, la docente los está preparando porque algunas actividades les dice que la deben responder en un estándar de cuarto básico y no de tercero.
- **Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.** Falta precisión de algunos estudiantes en torno al aprendizaje, si se observan muchos estudiantes que sí dominan los conocimientos, sin embargo, al observar esta clase la respuesta es heterogénea.
- **Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.** No se observan a los estudiantes haciendo preguntas, más bien, respondiendo a lo que la docente pregunta. Ver parte en que ocupan las preguntas de la pizarra

TERCERA DIMENSIÓN: AMBIENTE.

Subdimensión N°9 Ambiente en el Aula.

- **Disposición del mobiliario en el aula.** Algunos estudiantes se encuentran ordenados en torno a la mesa de la tutora y de la profesional PIE de apoyo a niños con NEE. Otros estudiantes están dispuestos de manera tradicional.
- **Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.** Actividades de aprendizaje con un componente lúdico: representar la lectura, recitar poesía, escribir un diario.
- **Ritmo de la clase.** El ritmo de la clase es homogéneo, no queda lugar para pensar en otra actividad que no sea la clase de lenguaje.
- **Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.** Forma híbrida: los que necesitan apoyo, se ubican en torno a la mesa de la tutora y la profesional PIE. Los demás de forma tradicional.

Cuadro 9.26

Conclusiones y Sugerencias. Docente C3.

CONCLUSIONES	SUGERENCIAS
<p>La docente es una caja de sorpresas pedagógicas, su didáctica es muy creativa. Para cada momento de la clase ha diseñado personajes; cada uno de estos personajes tiene una finalidad dependiendo del momento y de los objetivos del aprendizaje que se propone lograr, por ejemplo, tiene un personaje que abre aprendizajes, que conecta, que pregunta y motiva, luego avanzada la clase aparecen otros personajes que preguntan para monitorear, chequear y constatar y finalmente, aparece un personaje cuando ya debe cerrar. Los estudiantes se motivan con estos amiguitos, ríen, le responden al personaje y no a la docente. Esta didáctica genera para sus estudiantes una clase en que no se siente que se está aprendiendo, el juego está en cada etapa que va atravesando. En otro momento utiliza a sus estudiantes para recrear una lectura, los hace parte de la historia, llevándolos a la comprensión a través de la actuación. La docente se encuentra en una categoría de práctica pedagógica efectiva, si bien debe ajustar algunas actividades, ya que durante la clase pasea por muchas habilidades, es preciso que ajuste y enmarque algunas habilidades.</p> <p>En conclusión, esta docente posee carisma presente en el desarrollo de todas las actividades que realiza en el aula. Concentración de estrategias para llevar adelante una clase que pasea por distintas habilidades. Alta participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Buen humor y trato afectuoso. Clima de aula entretenido y motivador. Diseño de aula estratégico. La profundidad del conocimiento es adecuada a tercero básico y a la edad de los estudiantes. En esta clase existe un modelo equilibrado de lectura y escritura: hay poesía, participación en clases, y otras actividades que rodean el conocimiento y lo abordan desde distintas perspectivas.</p>	<p>En el diseño de la clase considerar la interacción de los estudiantes. En el diseño de la clase pensar las preguntas que se harán en el inicio, desarrollo y cierre de la clase. Si bien es cierto se observan preguntas metacognitivas y preguntas de anticipación e hipótesis, podría mejorar muchísimo si las considera intencionadamente en su diseño de clases. La docente presenta un buen manejo de preguntas en el aula, por lo que debe enseñar a sus estudiantes a elaborar preguntas. Es una sugerencia que fue compartida con ella, es necesario disminuir los tiempos en algunas actividades con el fin de dejar más tiempo para el cierre de la clase, relevando en su diseño.</p>

2.3.4. ENTREVISTA GRUPAL CON DOCENTES COLEGIO C.

La socialización de las observaciones realizadas en este colegio se dio en dos talleres

1.- ¿Qué características tiene una práctica efectiva?

- Motivadora para los estudiantes, pertinente al entorno, su realidad e interés del niño, respetar tiempos de inicio desarrollo y cierre
- Permita desarrollar y potenciar habilidades significativas
- Los objetivos de la clase sean claros para los estudiantes
- El alumno protagonista del aprendizaje.

2.- Que produzca cambios en la conducta y el conocimiento del individuo

- Que sea útil para la vida
- Que sirva para resolver problemas
- Que sea de posible aplicación
- Que sea de pertinente y contextualizada

3.- Planificada y contextualizada

- Integral (DUA y PIE)
- Desafiante e innovadora
- Pertinente al nivel del estudiante
- Articulada con otras asignaturas
- Interactivas entre estudiante, docente y contenido

4.- Que sea significativa para todos, contextualizada e inclusiva.

- Apoyada en tic

5.- ¿Cómo deberían ser las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas?

- Un ambiente propicio y facilitador del aprendizaje respetando ideas y opiniones del alumno.
- Reflexiva que lleva a pensar, actuar, crear.
- Siempre deberían estar relacionadas las tres interacciones en (triángulo).
- Se deben planificar estrategias para facilitar las interacciones en una primera etapa debe fortalecerse la interacción profesor estudiante como base para las otras dos interacciones.
- Ejemplos prácticos.
- En un ambiente propicio para el aprendizaje uso de lenguaje claro y preciso rigurosidad de los conceptos.
- Favorecer el análisis y la argumentación reflexiva en las respuestas de los alumnos

A. ENTREVISTA DOCENTES COLEGIO C.

Cantidad de Docentes que participan de la entrevista grupal: **34**

Equipo Directivo y de Gestión: El equipo de gestión presencia la reunión, pero no responde junto a los grupos, ya que habían participado previamente en una entrevista grupal realizada el día 31 de agosto.

Esta entrevista grupal con docentes se realiza en un consejo de profesores; en la primera parte de este consejo se han revisado buenas prácticas evaluativas, de distintos profesores y en distintos niveles, la entrevista se realiza en la segunda parte del consejo entre las 17 y las 18 hrs, por lo que se ofrece terminar este taller en un consejo posterior. La segunda parte de este taller queda fijada para el día 15 de noviembre.

Algunas Conclusiones: En este taller se advierte que los docentes presentan algunas confusiones conceptuales entre sus concepciones, por ejemplo, para ellos, características y estructura de la clase es lo mismo que las características de práctica pedagógica. Será necesario en un segundo taller realizar una distinción entre ambas para que se alcance claridad cuando se trabaje en torno a estos conceptos.

¿Qué características tiene una práctica pedagógica efectiva:

Para los docentes una práctica pedagógica efectiva debe desarrollar la clase en su totalidad con sus tres momentos (inicio, desarrollo, cierre) generar la clase en un ambiente pedagógico, fomentar un aprendizaje significativo para desarrollar las habilidades de los estudiantes, distribución del tiempo pedagógico, contar con evaluaciones innovadoras e inclusivas y adaptarse a la realidad y a las necesidades de los estudiantes.

En otros aspectos que identifican los docentes como característicos de este tipo de práctica y la forma en que este se logra, se encuentran los siguientes:

- Se logra con una buena planificación, tomando en consideración los distintos estilos de aprendizaje y estudiantes con NEE.
- Se logra cuando se observa un aprendizaje significativo y metacognitivo en el estudiante.
- Con un monitoreo constante del aprendizaje de los estudiantes (proceso)
- Con una evaluación inclusiva
- Considerando un buen cierre de la clase

Se advierten dos preocupaciones en este grupo de docentes, por una parte, la inclusión y la forma en que se evalúa en ambientes educativos inclusivos y lo segundo es que necesariamente una práctica pedagógica efectiva debe ser constatada y evidenciada a través de indicadores claros, no basta sólo con definir qué práctica es efectiva, sino además debe ser demostrada su efectividad.

Continuando con estas características como este trabajo se desarrolló en grupos, se advierten otras ideas interesantes de compartir, por ejemplo, consideran que una práctica pedagógica efectiva debe ser:

- Motivante y desafiante para los estudiantes, lograr objetivos propuestos, lograr las siguientes bases: disciplina, pedagogía y el aspecto académico. Representa aprendizaje significativo y duradero.

En el plano del contexto y la pertinencia mencionan los siguientes puntos:

- Planificador y contextualizado (se refieren al aprendizaje)
- Integral (DUA PIE)
- Desafiante e innovadora (se refieren a la pedagogía, a la enseñanza)
- Pertinente al nivel del Estudiante (contextualizada)
- Articulada con otras asignaturas (este es un aspecto central de la gestión del currículum a nivel de aula, una práctica articulada)
- Interactivas entre docente y contenido.

En cuanto a la utilidad, la dimensión práctica y transformadora del ser humano han definido lo siguiente:

- Que produzca cambios en la conducta y el conocimiento del individuo.
- Que sea útil para la vida.
- Que sirva para resolver problemas.
- Que sea de posible aplicación.
- Que sea pertinente y contextualizada.

En el último punto que corresponde a la contextualización, resulta ser un punto recurrente en este grupo de docentes, una posible explicación puede ser que sus prácticas se contextualizan considerando la vulnerabilidad en que se desenvuelven los estudiantes, de esta reflexión podemos mencionar los siguientes puntos que han mencionado:

- Motivadora para los estudiantes.
- Pertinente al entorno, su realidad e intereses del niño.
- Respetar tiempos de inicio, desarrollo y cierre.
- Permita desarrollar y potenciar habilidades significativas.
- Los objetivos de la clase sean claros para los estudiantes.
- El alumno protagonista del aprendizaje.

¿Cómo deberían ser las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas?

Una Interacción activa y constante por parte del profesor hacia los estudiantes, así como también de los estudiantes con el resto de sus compañeros. Qué exista un trabajo colaborativo entre los estudiantes y el profesor. Con estrategias diversificadas y colaborativas con todo el equipo de aula.

Las interacciones deberían demostrar respeto entre pares, entre profesor y estudiante, aceptando las diferencias entre individualidades.

El docente debe cumplir su rol de facilitador de la información y de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Para los docentes de esta escuela la interacción debe darse en un lenguaje claro, preciso, en un ambiente propicio, brindando oportunidades para que todos participen, las actividades de la clase deben fluir, existir tolerancia, en ambiente facilitador del aprendizaje, respetando ideas y opiniones del alumno.

Para los docentes las interacciones deben estar siempre relacionadas en las tres interacciones en triángulo, se deben planificar estrategias para facilitar las interacciones.

De los videos revisados durante el taller, releve las características que les han llamado la atención de las prácticas pedagógicas observadas.

Entre las características que los docentes identifican de los videos observados en relación con las prácticas pedagógicas efectivas, se encuentran los siguientes:

- Clases dinámicas
- Participa la totalidad de los alumnos
- Aprendizaje construido a partir de los estudiantes
- Se dan instrucciones claras
- Interacción alumno profesor
- Hay conexión de aprendizajes
- Se prepara el ambiente propicio para aprender
- Incorporan directamente a los alumnos en el proceso de aprendizaje

TALLER N°2.

En primer lugar, se presenta lo que se realizó en el taller N°1 del día 11 de octubre. Entre las acciones realizadas se encuentran:

- Se revisó el Proyecto de Investigación, sus objetivos y principales acciones.
- Identificamos características de la Práctica Pedagógica y de las interacciones en prácticas pedagógicas efectivas.
- Identificamos características de la Práctica Pedagógica Efectiva para los directivos del establecimiento.
- Comparamos las definiciones de práctica pedagógica efectiva tanto de docentes como de directivos y concluimos que eran visiones similares.
- Observamos videos y socializamos las características que nos parecían relevantes.
- Valoramos la jornada.

RESULTADOS DEL PRIMER TALLER:

- Existe similitud entre las concepciones que tienen docentes y docentes directivos en torno a las PPE.
- Ambos grupos se orientan en sus respuestas a la necesidad de evidenciar a través de indicadores observables, que la práctica pedagógica es efectiva,

siempre y cuando logre aprendizajes o cambios en los estudiantes. Por ejemplo, se señala:

- “Se logra cuando se observa un aprendizaje significativo y metacognitivo”
- “Se logra con un monitoreo constante”
- “Se logra con estrategias diversificadas y colaborativas con todo el equipo de aula”, etc.

EN CONCLUSIÓN:

- Se desprende que los docentes consideran que la práctica pedagógica es efectiva siempre que cumpla con condiciones para su implementación. Condicionan la efectividad a logros verificables.
- En el grupo docente existe una alta preocupación por la inclusión, debe ser que esta escuela tiene el porcentaje más alto de estudiantes con necesidades educativas especiales en sus aulas de toda la región, lo que constituye un desafío y una inversión de creatividad y energía muy alta.

2.3.5. SUBDIMENSIÓN N°10: AMBIENTE ESCUELA:

- **Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio:** Se observan espacios separados para la recreación, el deporte, el estudio y la alimentación de los estudiantes. Al ser una escuela dependiente del DAEM y antigua, cuenta con espacios que no se usan, que son de tránsito entre un edificio y otro. Los espacios utilizados se concentran en una parte de la escuela. Al contar con un número importante de estudiantes integrados con algunas discapacidades motoras, cuenta con rampas, ascensores para sillas, baños adaptados, etc. Es una escuela que ha modificado los espacios para dar confort a sus estudiantes.
- **Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios:** La escuela cuenta con dos inspectores y asistentes que supervisan los espacios, los encargados de convivencia y de otras áreas se encuentran al cuidado de los niños durante recreos; el único espacio que se observa cerrado durante los recreos es el de máquinas de ejercicio físico, ubicado en un patio cercano al comedor.
- **Organización de los tiempos para el uso de los espacios:** Se observa el uso de un espacio para educación física que se orienta hacia las salas de clases, lo que dificulta en algunos momentos debido a los silbatos de los docentes o las voces y música que se utiliza en la clase, esto podría gestionarse y destinar otro espacio ya que la escuela cuenta con la infraestructura necesaria para distribuir de mejor forma las actividades y los tiempos que corresponde a clases simultáneas
- **Normas para el uso de los espacios:** Existen normas implícitas en la cultura de esta escuela, sin embargo, no están declaradas en el reglamento de convivencia escolar.

2.3.6. CUADROS RESUMEN COLEGIOS.

Los siguientes cuadros presentan una descripción comparativa de los aspectos visualizados en los tres docentes observados de la escuela, se trabajará por dimensión, lo que facilitará apartar los aspectos observados de tal forma que este análisis comenzará con Práctica Pedagógica, posteriormente, se trabajará interacciones y ambiente.

Cuadro 9.27

Colegio C. Resumen Práctica Pedagógica

COLEGIO C: PRÁCTICA PEDAGÓGICA		
C-1	C-2	C-3
<p>En cuanto a las características del docente se muestra atento con sus estudiantes, llega conectado, de buen ánimo para la clase. Durante la clase no hay minuto libre y no se detiene, avanza constantemente, su ritmo es rápido. Los estudiantes lo siguen, utiliza la voz para enfatizar y orientarlos.</p> <p>En cuanto a la organización de la clase, está orientada en un enfoque comprensivo, utiliza una variedad de recursos para lograr que las actividades apunten al objetivo y se logre aprendizaje en la clase, presenta un video motivacional, se observan láminas, hay comentarios guiados por el docente. Responden guía de forma individual, existiendo durante la clase interacción desde el estudiante hacia el conocimiento que se aprende. Finalmente trabajan con láminas y la posición en una pirámide social.</p>	<p>La docente mantiene destrezas comunicativas en su lenguaje y a través de códigos con sus estudiantes. Comienza la clase realizando ejercicios de respiración y utilizando códigos como el aplauso, movimientos de manos en el aire, entre otros.</p> <p>La voz de la docente es clara y firme, en momentos parece colocar mayor énfasis, especialmente en el momento de inicio, donde debe imponer disciplina y orden pues los niños vienen agitados de recreo.</p> <p>En cuanto a la organización de la clase, esta presenta un enfoque funcional, que va desde la conexión de aprendizajes previos y nuevos, observación de videos y ejercitación, al mismo tiempo que ejercitan, los estudiantes evalúan lo que practican dejando claridad de la forma en que se usa el lenguaje.</p> <p>El enfoque funcional corresponde a la forma en que se usa una estructura lingüística, de esta manera el</p>	<p>La docente mantiene siempre gestos amables, sonrisas con sus estudiantes, gesticula de manera divertida, mantiene destrezas comunicativas para motivar y ganar la atención de los estudiantes.</p> <p>La voz de la docente es afectuosa, tranquila y clara, durante la clase enfatiza a través de la voz, pero además utiliza expresiones faciales, como sonrisa permanente, expectación y emociones positivas visibles a través de sus gestos.</p> <p>La organización de la clase está enriquecida por preguntas cognitivas y metacognitivas de buen nivel, apuntando al desarrollo de habilidades cognitivas, en un enfoque estratégico. La docente utiliza recursos variados para llamar la atención de los estudiantes: Amigo flaco (personaje) para preguntas de activación, lecturas (estrategia de antes, durante y después de la lectura) cuestionarios breves, recreación de lectura, poemas, etc.</p>

Existen durante la clase momentos en que los estudiantes responden a las preguntas del docente, explican algunas causas o razones. El docente ha diseñado la clase con el fin de que los estudiantes además de identificar argumenten.

De manera permanente recuerda que están trabajando.

El objetivo de la clase está en un nivel de identificación, por lo que se observa que todas las actividades están relacionadas con ese objetivo; para ello el docente considera las ideas de los estudiantes y además, se preocupa de dar a conocer claramente las instrucciones y finalidades de la clase, manteniendo además coherencia y secuencia didáctica de las actividades. Asimismo, las preguntas que realiza el docente se encuentran en el nivel cognitivo definido en el objetivo y gran parte de ellas conectan aprendizajes previos y nuevos.

ritmo de la clase y la organización de ésta es focalizada, centrada, no existen elementos distintos, la profesora no pierde en ningún momento la conexión o el hilo coherente de los contenidos que trabaja.

En cuanto al tipo de pensamiento que se observa en clases es lingüístico comunicativo con enfoque funcional (uso de la lengua oral y escrita) por lo que durante la clase están presentes ejercicios de coherencia entre sustantivo y su género, número y artículo, los estudiantes ejercitan, evalúan y toman conciencia de la relación entre ellos.

La organización de la clase advierte que de manera sistemática está presente el objetivo, ya que se va evaluando la competencia en uso.

En cuanto a la organización, en relación con los tiempos. La profesora mantiene precisión del tiempo, por lo que el cierre tiene el tiempo que corresponde (25% de la clase), lo que permite evaluar a la mayoría de los estudiantes, identificando si han aprendido y en el nivel que han aprendido.

La clase es una secuencia de actividades y aprendizajes ordenadas con astucia para el desarrollo de las distintas habilidades que exige la asignatura de lenguaje (escuchar, hablar, leer y escribir), se responden preguntas en relación con lo aprendido, entre las que tenemos, preguntas de ampliación, inferencia, metacognitivas, anticipación y de hipótesis.

La docente construye ideas y respuestas con sus estudiantes, siempre considera las respuestas de los estudiantes para avanzar en la clase. Durante el desarrollo de la clase los estudiantes tienen claridad de lo que deben hacer, las rutinas establecidas ayudan a que las actividades se desarrollen sin dificultades.

La organización de la clase considera actividades para distintas habilidades, hablar, escuchar, leer y escribir, por lo que en algún momento del cierre se advierte que falta un poco de tiempo, y es que se debe ajustar mejor el tiempo en algunas actividades.

Cuadro 9.28

Colegio C. Resumen Interacciones.

COLEGIO C. INTERACCIONES		
C-1	C-2	C-3
<p>Las interacciones presentes en esta clase se caracterizan por la constante interacción entre profesor y estudiantes, existiendo estimulación de parte del docente hacia la participación de los estudiantes con altas expectativas que demuestra a través del lenguaje.</p> <p>Mayoritariamente la interacción en esta clase está dada desde docente- estudiante y estudiante conocimiento. La interacción entre pares no es intencionada, si bien existe de manera coloquial no ha sido considerada en el diseño de la clase. Curiosamente los puestos están distribuidos de forma grupal, lo que hace entender que durante la clase está considerada una actividad de interacción entre pares o grupos, pero no es así.</p> <p>La interacción del estudiante con el conocimiento se hace estrecha cuando estos deben responder una guía, de manera personal van desarrollando las actividades, mientras que el docente monitorea y apoya a quienes lo necesitan, mantiene altas expectativas.</p>	<p>Existe interacción entre docente y estudiante que se mantiene durante la clase, al ser un ritmo constante la profesora desarrolla ejercicios, los lleva a la revisión, evaluación, metacognición. Existen altas expectativas hacia el trabajo de los estudiantes y permanentemente se refiere a la forma en que debe ser realizado, transmitiendo estándares de calidad.</p> <p>La interacción entre estudiantes no está presente de forma intencionada, sólo entre docente y estudiantes y entre éstos y el conocimiento. Las interacciones visualizadas son estrechas, cargadas de símbolos, especialmente entre docente y estudiantes, ya que mantienen códigos y rutinas establecidas en el aula. Manifestaciones de altas expectativas hacia los estudiantes, muy altas.</p> <p>La docente mantiene seriedad hacia el conocimiento que enseña, dando a entender a sus estudiantes, que es lo más importante, durante el tiempo que comparten de aula, lo que es recibido por sus estudiantes de la misma forma.</p> <p>Los estudiantes se comprometen en la comprensión que alcanzan de los contenidos, se</p>	<p>Existe interacción entre la docente y los estudiantes. La docente crea personajes que median entre los estudiantes y el conocimiento de forma lúdica, utilizando esta estrategia didáctica los motiva a responder jugando, lo que disminuye la tensión al responder. Al mismo tiempo, la docente genera actuaciones con sus estudiantes, recreando las lecturas que realizan en clase.</p> <p>Si bien la interacción está más focalizada a docente y estudiante, y estudiante y conocimiento, se encuentran todos los estudiantes conectados, pendientes y demuestran esta conexión, en estricto rigor, la interacción entre estudiantes es baja, sin embargo, comparten emociones positivas en conjunto.</p>

La interacción entre estudiante conocimiento, se caracteriza porque si bien se aprecia manejo del conocimiento existe falta de precisión, lo que hace que repetidamente los estudiantes no lleguen a la respuesta efectiva que se espera. En este sentido se aprecia que estaría existiendo un vacío en herramientas para la adquisición del conocimiento que quizás sea un tema institucional que responda a la metodología de implementación del curriculum; al mismo tiempo, se aprecia que los estudiantes de quinto básico (curso observado) no cuentan con una estructura de respuestas: como construir la definición de un concepto, una idea, una argumentación, etc. Que fue fácilmente detectable en esta clase.

aprecia alta concentración, lo que llama la atención para la corta edad de los estudiantes.

En conclusión, interacción entre docente-estudiante y estudiante-conocimiento positiva, entre pares no intencionada, existe de manera espontánea por lo que no es posible evaluarla en contexto de aprendizaje.

Cuadro 9.29

Colegio C. Resumen Ambiente.

COLEGIO C. AMBIENTE AULA		
C1	C2	C3
<p>El ambiente en el salón de clases cambia en la orientación espacial. Primero los estudiantes observan una presentación hacia un lado del salón, momento en el que se conectan aprendizajes, posteriormente la atención se dirige hacia otro lado del salón que es hacia donde se orienta la proyección. Esto genera también distinta organización del mobiliario, en el primer momento de la clase, la disposición es tradicional, luego cambia a grupal, a pesar de que mayoritariamente el trabajo es individual, las actividades están diseñadas para que los estudiantes trabajen de forma individual. El tipo de actividad es cognitiva, conceptual.</p> <p>El ritmo de la clase es rápido, el docente procesa información de manera rápida, aunque repite y da ejemplos, el ritmo es acelerado en comparación con el ritmo en que los estudiantes aprenden, al observarlos es posible notar que necesitan pausas.</p> <p>En conclusión, es un ambiente favorable al aprendizaje, el docente mantiene normas de respeto y tolerancia con algunos estudiantes que demuestran actitudes de mayor desconcentración y logra llevarlos al trabajo académico.</p>	<p>El ambiente de aula es positivo, la docente focaliza a sus estudiantes y el salón de clases se encuentra preparado para satisfacer las necesidades didácticas del aprendizaje.</p> <p>En el aula se mantienen dos focos de atención, hacia un lado del salón se ubica la pizarra y al lado contrario la proyección por lo que los estudiantes deben virar hacia un lado u otro dependiendo de la actividad y momento de la clase.</p> <p>Las actividades mayoritariamente se desarrollan de manera individual. Las actividades son continuas y el avance en la clase advierte progreso y continuidad por lo que no existen tiempos en que la clase se detiene.</p> <p>La disposición del mobiliario es tradicional.</p> <p>La docente mantiene un ambiente positivo en aula, se observa que los estudiantes se alegran de aprender e identificar que es posible aplicar lo que aprenden.</p>	<p>Ambiente caracterizado por alegría, expectación y emociones positivas.</p> <p>Las actividades de aprendizaje se presentan con un componente lúdico: representar la lectura, recitar poesía, escribir un diario.</p> <p>En cuanto a la forma en que suceden los aprendizajes es posible advertir un ritmo de la clase homogéneo, no queda lugar para pensar en otra actividad que no sea la clase de lenguaje.</p> <p>En esta clase la disposición del mobiliario de aula es híbrido, los estudiantes que necesitan apoyo se ubican en torno a la mesa de la profesional de apoyo, mientras que los demás estudiantes se organizan de forma tradicional.</p>

ASPECTOS CUALITATIVOS OBSERVADOS POR LA INVESTIGADORA EN ESTE ESTABLECIMIENTO.

- Institución que identifica aspectos de una práctica pedagógica efectiva (tanto docentes como docentes directivos). Existen coincidencias en la definición de práctica pedagógica efectiva entre ambos estamentos. Habría que identificar si la práctica se condice con el conocimiento teórico que manifiestan.
- Grupo docente requiere establecer diferencias conceptuales entre: clase, práctica pedagógica y práctica pedagógica efectiva. Diferenciar, ya que incorporan muchos aspectos de la clase a la práctica pedagógica efectiva.
- Existe en los distintos estamentos, definiciones similares lo que facilitaría establecer un lenguaje común que los lleve prontamente a socializar lo que esperan lograr como institución, a través de metas didáctico-pedagógicas y alcanzar logros. **Alineamiento cercano.**
- Valoración del estudio de clase a través de clases reales de docentes del propio establecimiento. Metodología que les parece acertada.
- Participación e interés por compartir entre ellos aspectos pedagógicos observados.
- De todos los establecimientos observados, este fue el único que en el taller apuntaron a la necesidad de generar estrategias que faciliten la interacción entre los estudiantes.
- No se advierten resistencias en torno a la mejora de la práctica pedagógica efectiva, es más se preocupan y preguntan lo que deben hacer, lo que les falta para alcanzar un estándar más alto de desempeño.

2.3.7. ANÁLISIS DOCUMENTAL.

Cuadro 9.30

Colegio C: Indicadores para el abordaje y análisis de Proyecto Educativo Institucional.

INDICADORES PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL		CATEGORÍAS			
DIMENSIÓN	INDICADORES	Si	Parcial	NO	Obs.
PRESENTACIÓN	El PEI establece en su presentación un Índice	X			
	El PEI está elaborado en base a una clara definición de Capítulos			X	
	La Portada del PEI identifica con propiedad a la Unidad Educativa (Foto – Nombre destacado del establecimiento)		X		
FUNDAMENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN	En la fundamentación se establece el propósito y/o justificación	X			
	Se indica quienes fueron los actores que trabajaron en la elaboración y/o actualización del Proyecto		X		
	Se establecen mecanismos para la difusión del Proyecto Educativo Institucional		X		
	Se establecen mecanismos para posibles modificaciones			X	
ASPECTO ANALÍTICO SITUACIONAL	Describe los antecedentes del entorno: social, cultural, económico	X			
	Describe la reseña histórica del establecimiento: año de fundación, su primer y actual director.	X			
	Se refiere a la opción curricular que el establecimiento ha definido y el cual le da la identidad al colegio.		X		
DIAGNÓSTICO	Se establece en el diagnóstico los aspectos académicos: resultados de aprendizaje de los últimos tres años.	X			
	Se establece los aspectos administrativos en relación con los componentes y trabajos de equipos de la institución.		X		
	Se refiere a los aspectos relativos a la gestión institucional; liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.	X			
	Se establecen claramente las NECESIDADES de los diferentes actores y/o estamentos del establecimiento.	X			
MARCO FILOSÓFICO CURRICULAR	Se establece la visión de futuro.	X			
	Se define la Misión Institucional	X			
	Están presentes los Objetivos Generales que aborda el Proyecto	X			
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	Presenta Organigrama de la Unidad Educativa			X	
	Indica organización y funcionamiento del Consejo Escolar			X	
	Indica Organización y Funcionamiento del Equipo de Gestión			X	
	Establecer programación de la Reflexión Pedagógica			X	

INDICADORES PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL		CATEGORÍAS			
DIMENSIÓN	INDICADORES	Si	Parcial	NO	Obs.
MARCO OPERATIVO	Se definen los Objetivos Estratégicos	X			
	Se establecen Metas Institucionales	X			
	Se nombran los Programas de Acción que aborda el establecimiento: Proyectos – Talleres – Planes	X			
PROCESO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	Se define la periodicidad y procedimientos de evaluación el PEI		X		
	Se establecen los responsables de la evaluación		X		
	Se establecen mecanismos para la difusión de la evaluación.		X		

Observaciones y Sugerencias:

➤ **Presentación:**

Utilizar un formato actualizado y acabado.

No se aprecia la identificación de capítulos, los que debieran estar identificados en el índice.

La portada debe ser actualizada y debe siempre considerar una imagen del establecimiento

➤ **Fundamentación y participación:**

Se establece el propósito y/o justificación sólo basándose en los lineamientos bibliográficos del Mineduc.

Se indican quienes fueron los actores de la elaboración del proyecto educativo institucional, faltando enunciar la fecha.

Los mecanismos de difusión sólo son relevados a los docentes y estos a sus respectivos apoderados.

No se describen indicaciones que apunten a establecer mecanismos para generar modificaciones al proyecto.

➤ **Aspectos Analíticos:**

Se debe profundizar la descripción de los antecedentes del entorno.

➤ **Diagnóstico:**

Sólo se establece la conformación del equipo PEI.

➤ **Marco Filosófico Curricular:**

Se observa que hay una definición de la Misión Institucional y se establece la visión, se sugiere revisarla y actualizar considerando los avances que se han logrado en los últimos años.

Es importante destacar que, en relación con la Misión, esta debiera resumirse destacando los sellos propios del establecimiento.

En relación con la Visión debiera redactarse nuevamente respondiendo a: quienes somos, que hacemos y que queremos alcanzar.

Los objetivos institucionales, están descritos como metas permanentes, se sugiere verificar que tributen a la identidad, misión y visión del establecimiento.

Los valores institucionales no se describen.

➤ **Organización Institucional**

El organigrama (Diseño) no está incorporado en el documento, se sugiere describir cada uno de los cargos y funciones.

No se indica la organización y funcionamiento del consejo escolar ni del equipo de gestión. En relación con la programación para establecer una reflexión pedagógica, esta no se describe.

➤ **Marco Operativo:**

Se definen los objetivos estratégicos y las metas institucionales a corto plazo por dimensión (pedagógica-curricular, organizativa-operativa, administrativa-financiera y comunitaria. Se describen 4 programas de acción referidos a las áreas de intervención de convivencia, curricular-lenguaje, orientación y curricular Tic's.

➤ **Proceso de Seguimiento y evaluación:**

Se describen los procedimientos, se asignan a los responsables y se establece un proceso de seguimiento anual para los 4 programas de acción.

Falta definir a los responsables de la evaluación y la difusión de los resultados.

Cuadro 9.31

Colegio C. Indicadores para el abordaje del Reglamento de Convivencia Escolar.

Indicadores para el Abordaje de Reglamento de Convivencia		CATEGORÍAS			
		SI	PARCIAL	NO	OBS
El reglamento de convivencia escolar reconoce a través de la ley el derecho a:	La educación	X			Es el mismo del PEI
	La No discriminación	X			
	Debido proceso	X			
	De madres y estudiantes embarazadas	X			
El reglamento es coherente con:	La constitución política de Chile	X			
	Ley de inclusión			X	2016: Decálogo 2017: DUA

Anexo 9. Resultados de Observación de Aula, Entrevista Individual, Grupal y Análisis Documental

	La declaración de derechos humanos	X	
	La declaración de los derechos del niño y de la niña	X	
	La ley General de Educación	X	
	La ley de responsabilidad penal juvenil		X
	El estatuto docente y el código del trabajo		X
	Las leyes de la discapacidad		X
El reglamento explicita los derechos de:	Estudiantes	X	
	Docentes	X	
	Directivos	X	
	Apoderados	X	
	Asistentes de la educación	X	
El reglamento explicita claramente los deberes de:	Estudiantes	X	
	Docentes	X	
	Directivos	X	
	Apoderados	X	
	Asistentes de la educación	X	
El reglamento de convivencia escolar regula explícitamente las relaciones afectivas en el establecimiento entre:	Docentes		X
	Estudiantes		X
	Docentes y estudiantes		X
	Docentes y apoderados		X
	Estudiantes y apoderados		X
El reglamento explicita normas de comportamiento y usos de espacios en los distintos momentos de la jornada escolar	En el aula		X
	Patios		X
	Gimnasios y salas multiusos		X
	Baños		X
	Casinos		X
	Otros espacios que sean parte del establecimiento		X
	Actos cívicos dentro y fuera del establecimiento		X
El reglamento de convivencia escolar explicita:	Ingreso y retiro de los estudiantes del establecimiento		X
	Horarios de la jornada escolar	X	

Manifestaciones entre estudiantes

Se describe dentro de los deberes de los estudiantes

Se describe sólo el inicio de la jornada

**Interacciones en Prácticas Pedagógicas
Efectivas en el Aula**

	Trabajo pedagógico de aula y respeto a las horas de clases y recreos	X		Descrito escuetamente
	Salidas a terreno, paseos de curso, y salidas pedagógicas	X		2015: Documentos y protocolo
	Servicios de transporte escolar		X	Posee bus institucional
	Procedimiento para activar seguro de accidente escolar	X		2017: Documento y protocolo
	Actividades extra programáticas	X		Descrito en el PEI
	Comunicación y atención de apoderados	X		Descrito en los deberes de los apoderados
	Reuniones de apoderados, periodicidad y función de ellas	X		
	Ingreso de personas externas al establecimiento	X		Descrito en las Prohibiciones
El reglamento de convivencia escolar regula	Uniforme escolar y presentación personal de los Estudiantes	X		
	Uso de accesorios y estética personal	X		
	Uso y valor de aparatos tecnológicos	X		
	Presentación personal de los docentes		X	
El reglamento de convivencia escolar explícita	Definición y graduación de las faltas	X		
	Sanciones para cada tipo de falta (leve, grave, gravísima)	X		
	Procedimientos para apelación de las sanciones		X	
	Procedimientos para acceder a mecanismos de reparación de faltas		X	
	Procedimientos consideran posibilidad de diálogo entre afectados		X	
	Procedimientos para acceder a mediación, negociación, arbitraje		X	
	Devolver estudiantes a sus hogares por atraso	X		Se manifiestas en los atrasos

**Anexo 9. Resultados de Observación de Aula, Entrevista Individual,
Grupal y Análisis Documental**

El reglamento de convivencia escolar prohíbe	Expulsar por bajo rendimiento a los estudiantes	X	Descrito en el Reglamento de evaluación
El reglamento de convivencia escolar estipula	Plazos de vigencia del reglamento de convivencia escolar	X	1 año de vigencia, descrito en las normas de excepción
	Plazos y equipos responsables para su revisión	X	Normas de excepción
El reglamento de convivencia escolar identifica	Fechas en que se llevó a cabo su revisión	X	Normas de excepción
	Responsables a cargo de su revisión/formulación y diseño	X	Consejo Escolar
El reglamento de convivencia escolar	Posee una estructura adecuada	X	
	Está redactado de forma clara y precisa	X	
	Considera en la redacción las variables género		X
	Considera la multiculturalidad	X	Se aprecia en las prohibiciones
El reglamento de convivencia escolar regula funcionamiento de:	Centro de Estudiantes	X	
	Centro de padres	X	
	Consejo de profesores	X	
	Consejo escolar	X	
	Asesores de centro de Estudiantes y centro de padres	X	

Observaciones y Sugerencias:

- En forma general se destaca la consistencia y coherencia en la formulación del reglamento interno y convivencia escolar.
- El formato respeta los lineamientos e indicaciones emanadas desde el Ministerio de Educación, faltando incorporar a la ley de inclusión, ley de responsabilidad penal juvenil, estatuto docente, código del trabajo y las leyes de la discapacidad.
- Se sugiere incorporar los derechos y deberes del Reglamento Interno de Higiene y Seguridad, en el presente reglamento.
- Falta incorporar la regulación explícita de las relaciones afectivas en el establecimiento, sólo se describe entre estudiantes.
- Falta describir en profundidad las normas de comportamiento y usos de espacios en los distintos momentos de la jornada escolar completa.
- Se aprecia que algunos indicadores no se describen, es importante considerarlos para clarificarlos (explicando, regulando, prohibiendo e identificando)
 - **Ingreso y retiro de los estudiantes del establecimiento:** Se sugiere describir a través de protocolos y socializarlo con todos los integrantes de la comunidad educativa.

- **Servicios de transporte escolar:** Se sugiere describir el uso del bus institucional, mantener un listado y registro actualizado del transporte escolar particular.
 - **Actividades extraprogramáticas:** Se sugiere elaborar un calendario de actividades visible para toda la comunidad escolar, identificando al encargado, su horario y lugar de funcionamiento.
 - **Ingreso de personas externas al establecimiento:** Se sugiere llevar un registro e identificación de todas las personas que ingresan al establecimiento.
 - **Presentación personal de los docentes:** Es necesario describir y valorar la importancia de regular este indicador.
 - **Procedimientos para apelación de sanciones:** Se sugiere describir el protocolo de actuación en el presente reglamento.
 - **Procedimientos para acceder a mecanismos de reparación de faltas:** Se sugiere describir el protocolo de actuación en el presente reglamento.
 - **Procedimientos que considere el diálogo entre afectados:** Se sugiere describir el protocolo de actuación en el presente reglamento.
 - **Procedimientos para acceder a mediación, negociación y arbitraje:** Se sugiere describir el protocolo de actuación en el presente reglamento.
 - **Devolver estudiantes a sus hogares por atraso y Expulsar por bajo rendimiento:** Se sugiere declarar que estas prácticas antipedagógicas y discriminatorias no se realizan en el establecimiento.
 - **Plazos de vigencia del reglamento de convivencia escolar:** Se sugiere estipular en el reglamento y no sólo como norma de excepción.
 - **Plazos y equipos responsables para su revisión:** Se sugiere estipular en el reglamento y no sólo como norma de excepción.
 - **Fechas en que se llevó a cabo su revisión:** Se sugiere estipular en el reglamento y no sólo como norma de excepción.
- Falta considerar en la redacción las variables de género en la descripción del reglamento.
 - Se sugiere profundizar la multiculturalidad en la descripción del reglamento.

Cuadro 9.32

Cuadro Resumen Análisis Documental Colegio C.

RESUMEN ANÁLISIS DOCUMENTAL COLEGIO C			
INDICADORES	Categoría	PEI	RCE
Bases Estructurales	Si/Parcial/No	Parcial	Parcial
Relevancia para la práctica pedagógica	Alta/Media/Baja	Media	Media
Facilitadores u obstaculizadores	Fac./Obst	Fac	Fac
Lineamientos	Alta/Media/Baja	Media	Media

2.4.1. RESUMEN POR COLEGIO.

Cuadro 9.33

Resumen de Colegios.

CUADRO GENERAL. RESUMEN DE COLEGIOS			
DIMENSIÓN	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	<p>La práctica pedagógica en este colegio se encuentra en la categoría “en Desarrollo” Existen en las prácticas pedagógicas de este establecimiento aspectos comunes, entre los que se encuentran: pedagogía afectiva, cercana y tolerante, además, son prácticas pedagógicas contextualizadas y con una entrega de instrucciones claras.</p> <p>Necesidad de mejorar el seguimiento al aprendizaje y contar con indicadores que constaten el avance en el aprendizaje de los estudiantes. Otro aspecto importante identificado como un elemento común es que se necesita entregar a los estudiantes las herramientas para interactuar con el conocimiento y tener posibilidades reales de acceder a él. Se advierten vacíos en el aprendizaje de los estudiantes que estarían afectando el andamiaje de activación y transformación del aprendizaje en el aula.</p>	<p>Las prácticas de este colegio están en la categoría de “Práctica Pedagógica Efectiva”, ya que dos de las tres prácticas se encuentran en esta categoría.</p> <p>Estas prácticas pedagógicas se caracterizan por estar focalizadas en el aprendizaje y en el cómo deben aprender los estudiantes.</p> <p>Son prácticas que presentan una mayor contextualización y una mejor inversión de tiempo en la explicación de la tarea, prácticas ejemplificadoras, no sólo orientadas a la comprensión, sino a la problematización y a la metacognición. Prácticas que generan engagement del estudiante.</p> <p>Sistematicidad y orientación al logro, incorporación del estudiante en procesos de retroalimentación entre pares, coherencia curricular entre lo diseñado implementado y monitoreado en el aula.</p>	<p>Las prácticas pedagógicas de este colegio se encuentran en la categoría “Práctica Pedagógica Efectiva” ya que dos de sus tres prácticas se encuentran en esta categoría.</p> <p>Es posible identificar patrones entre estas prácticas, los tres docentes recrean con sus estudiantes algunos conceptos o conocimientos trabajados en clases, los tres tienen clases orientadas al objetivo y al logro de éstos.</p> <p>Las tres prácticas son altamente cercanas y motivadoras, se contextualiza muy bien lo que se quiere trabajar y las instrucciones puntualizan lo que el estudiante debe ir paso a paso alcanzando. Las tres prácticas se esfuerzan en ser lúdicas y convencer a los estudiantes. Estas prácticas están orientadas a que el estudiante haga uso de</p>

CUADRO GENERAL. RESUMEN DE COLEGIOS			
DIMENSIÓN	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C
INTERACCIONES	Interacción positiva entre docente y estudiantes: en todas las prácticas observadas, se advierte un alto componente afectivo y cercano (dado el contexto social).	Interacción docente estudiante: positiva, caracterizada por altas expectativas, motivadora y estimulante.	lo que aprende, es decir, en un enfoque funcional del aprendizaje. Interacción docente estudiante positiva, caracterizada por un alto componente afectivo, de apoyo emocional y de estimulación.
	Interacción básica entre estudiantes, prácticamente inexistente en relación con el aprendizaje y en la única clase en que fue diseñada la interacción en pares, los estudiantes no trabajaron.	Interacción estudiante- estudiante: Básica, a pesar de que en alguna práctica existe una alta retroalimentación entre estudiantes, no es generalizado en todas las prácticas observadas.	Interacción estudiante- estudiante: básica, no diseñada, espontánea. Interacción estudiante – conocimiento: positiva. Se caracteriza porque existe acercamiento de los estudiantes al conocimiento, existe una orientación al conocimiento en uso, es decir practicar lo que se aprende, llevarlo y situarlo en contexto real.
	Al observar la interacción entre pares se observa una interacción básica, espontánea y finalmente, interacción básica entre estudiantes y conocimiento, ya que se observa que los estudiantes carecen de herramientas para adquirir el conocimiento.	Interacción estudiante – conocimiento: positiva. Se caracteriza porque existe acercamiento de los estudiantes al conocimiento, habiendo ofrecido previamente modalidades de respuesta, de argumentación, a través de técnicas claras.	
AMBIENTE AULA	Los docentes se esfuerzan en promover un ambiente de aula favorecedor al aprendizaje, sin embargo, se advierten otros aspectos que afectan el ritmo de las clases, por una parte, interrupción de los estudiantes que llegan cuando la clase ya se encuentra avanzada, los estudiantes	El ambiente de aula es propicio al aprendizaje. Existe conciencia en los estudiantes de la importancia del aprendizaje, por lo que se observa seriedad hacia lo que está sucediendo en el aula, no hay más desconcentración de la necesaria, por	El ambiente de aula es propicio al aprendizaje; durante las observaciones se movilizaron los espacios y se ocuparon distintos espacios y distintas modalidades de organización de la clase y de los mobiliarios, las

CUADRO GENERAL. RESUMEN DE COLEGIOS			
DIMENSIÓN	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C
AMBIENTE ESCUELA	<p>sin materiales de trabajo es otra variable que altera el ambiente de trabajo y el ritmo de la clase. (variables asociadas a la familia inciden en el ambiente de aula).</p> <p>Ruidos en los espacios cercanos a las aulas, debido a recreos diferidos.</p> <p>Falta de responsabilidad en la llegada a clases (primeras horas de la mañana)</p> <p>Falta socializar las normas de comportamiento en el aula y fuera del aula con estudiantes y sus familias.</p> <p>Existe personal de apoyo, pero se hace insuficiente por el tipo de vulnerabilidad de los estudiantes y las carencias observadas.</p>	<p>lo que se vuelve inmediatamente a la clase. Durante las observaciones no se percibieron ruidos externos al aula, ni intervenciones molestas a la clase.</p> <p>El ambiente de la escuela está bien regulado, no hay recreos diferidos por lo que los estudiantes salen juntos a recreo, existe división de los patios y los ciclos de aprendizaje, inspectores se hacen cargo de un número determinado de cursos y de casos.</p> <p>Este colegio no cuenta con personal de apoyo al aula en los cursos observados. (sólo están presentes en primero básico)</p>	<p>salas permiten estas estrategias y se ocupan en favor del tipo de actividad que se está desarrollando.</p> <p>Ambiente de escuela organizado, tranquilidad durante los horarios de clases, espacios delimitados y lugares para la recreación, alimentación y estudio suficientes para el normal desarrollo de las actividades escolares. No se advierte durante la observación variables familiares que están incidiendo en el aprendizaje, la escuela cuenta con tres profesionales por sala para atender a los estudiantes (Más que en el resto de los colegios)</p>
LINEAMIENTOS	<p>Alinear conocimientos didácticos de la práctica pedagógica: Conocer técnicas para generar interacción en el aula y retroalimentación de aprendizajes. Reflexionar sobre la importancia de la interacción en el aula y la potencialidad que este tiene para el aprendizaje.</p> <p>Incorporar seguimiento efectivo del aprendizaje a través de indicadores.</p>	<p>Mantener un estándar pedagógico de trabajo en el aula, considerando un diseño efectivo de clases y la interacción entre pares como una cualidad de prácticas pedagógicas efectivas.</p> <p>Observación de clases entre pares, para la identificación de estrategias efectivas aplicadas en la institución.</p>	<p>Compartir estrategias pedagógicas y prácticas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes en contextos vulnerables. Incorporar seguimiento efectivo a los estudiantes a través de indicadores.</p>

CUADRO GENERAL. RESUMEN DE COLEGIOS			
DIMENSIÓN	COLEGIO A	COLEGIO B	COLEGIO C
	<p>Trabajar colaborativamente para la disminución de vacíos en la implementación curricular de algunos aprendizajes asociados a competencias básicas. Implementar en la escuela nivelación de estudiantes a través de técnicas y herramientas que faciliten la adquisición del conocimiento.</p> <p>Incorporar normativas de comportamiento en el reglamento de convivencia escolar para los estudiantes que se desplazan por los pasillos adjuntos a las salas de clases en recreos diferidos.</p> <p>Dar la facilidad para los docentes que requieren obtener la especialización. (docentes de E. General Básica).</p> <p>Hacer saber a los apoderados, especialmente de niveles básicos, la necesidad de llegar temprano a clases y con los materiales para aprender.</p> <p>Contar con los materiales de trabajo en el aula, especialmente en niveles básicos, con el fin de evitar interrupciones por falta de material.</p>	<p>Enseñar a los estudiantes que elaboren preguntas y cuestionen el objeto de aprendizaje.</p> <p>Considerar la Interacción en el diseño de clases.</p>	<p>Generar estándares y generar conciencia en los docentes de la necesidad de estudiar las formas de aprender de sus estudiantes y de cómo incorporar una mejora continua del aprendizaje en el establecimiento.</p> <p>Estrechar aún más los lazos con los estudiantes de forma intencionada y que sea un sello del colegio que facilite a los estudiantes asociar al colegio con el espacio de reconocimiento, valoración y respeto que necesitan.</p>

Cuadro 3.34

Cuadro Comparativo Colegios: Proyecto Educativo Institucional.

INDICADORES PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL		CATEGORÍAS								
		Colegio A			Colegio B			Colegio C		
DIMENSIÓN	INDICADORES	SI	Parcial	NO	SI	Parcial	NO	SI	Parcial	NO
PRESENTACIÓN	El PEI establece un índice en su presentación			X			X	X		
	El PEI está elaborado en base a una clara definición de Capítulos		X			X				X
	La Portada del PEI identifica con propiedad a la Unidad Educativa (Foto – Nombre destacado del establecimiento)		X			X			X	
FUNDAMENTACIÓN Y PARTICIPACIÓN	En la fundamentación se establece el propósito y/o justificación	X			X			X		
	Se indica quienes fueron los actores que trabajaron en la elaboración y/o actualización del Proyecto			X			X		X	
	Se establecen mecanismos para la difusión del Proyecto Educativo Institucional		X				X		X	
	Se establecen mecanismos para posibles modificaciones			X			X			X
ASPECTO ANALÍTICO SITUACIONAL	Describe los antecedentes del entorno: social, cultural, económico		X			X		X		
	Describe la reseña histórica del establecimiento: año de fundación, su primer y actual director.			X			X	X		
	Se refiere a la opción curricular que el establecimiento ha definido y el cual le da la identidad al colegio.	X			X				X	
DIAGNÓSTICO	Se establece en el diagnóstico los aspectos académicos: resultados de aprendizaje de los últimos tres años.			X			X	X		

*Interacciones en Prácticas Pedagógicas
Efectivas en el Aula*

	Se establece los aspectos administrativos en relación con los componentes y trabajos de equipos de la institución.	X		X			X	
	Se refiere a los aspectos relativos a la gestión institucional; liderazgo, gestión curricular, convivencia y recursos.		X	X			X	
	Se establecen claramente las NECESIDADES de los diferentes actores y/o estamentos del establecimiento.		X			X	X	
MARCO FILOSÓFICO CURRICULAR	Se establece la visión de futuro.	X		X			X	
	Se define la Misión Institucional	X		X			X	
	Están presentes los Objetivos Generales que aborda el Proyecto	X			X		X	
ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL	Presenta Organigrama de la Unidad Educativa	X		X				X
	Indica organización y funcionamiento del Consejo Escolar	X		X				X
	Indica Organización y Funcionamiento del Equipo de Gestión	X		X				X
	Establecer programación de la Reflexión Pedagógica			X		X		X
MARCO OPERATIVO	Se definen los Objetivos Estratégicos	X			X		X	
	Se establecen Metas Institucionales	X			X		X	
	Se nombran los Programas de Acción que aborda el establecimiento: Proyectos – Talleres – Planes	X		X			X	
PROCESO DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN	Se define la periodicidad y procedimientos de evaluación el PEI	X				X		X
	Se establecen los responsables de la evaluación	X				X		X
	Se establecen mecanismos para la difusión de la evaluación	X				X		X

Cuadro 9.35

Cuadro Comparativo Colegios: Reglamento de Convivencia Escolar.

Indicadores para el Abordaje de Reglamento de Convivencia		CATEGORÍAS								
		Colegio A			Colegio B			Colegio C		
		SI	PARCIAL	NO	SI	PARCIAL	NO	SI	PARCIAL	NO
El reglamento de convivencia escolar reconoce a través de la ley el derecho a:	La educación	X			X			X		
	La No discriminación	X			X			X		
	Debido proceso	X			X			X		
	De madres y estudiantes embarazadas			X	X			X		
El reglamento es coherente con:	La constitución política de Chile	X			X			X		
	Ley de inclusión	X			X					X
	La declaración de derechos humanos	X			X			X		
	La declaración de los derechos del niño y de la niña	X			X			X		
	La ley General de Educación	X			X			X		
	La ley de responsabilidad penal juvenil	X					X			X
	El estatuto docente y el código del trabajo	X					X			X
	Las leyes de la discapacidad			X			X			X
El reglamento explicita los derechos de:	Estudiantes	X			X			X		
	Docentes	X					X	X		
	Directivos	X					X	X		
	Apoderados	X			X			X		

**Interacciones en Prácticas Pedagógicas
Efectivas en el Aula**

	Asistentes de la educación	X			X	X
El reglamento explicita claramente los deberes de:	Estudiantes	X		X		X
	Docentes	X		X		X
	Directivos	X			X	X
	Apoderados	X		X		X
	Asistentes de la educación	X		X		X
El reglamento de convivencia escolar regula explícitamente las relaciones afectivas en el establecimiento entre:	Docentes		X		X	X
	Estudiantes		X		X	X
	Docentes y estudiantes		X		X	X
	Docentes y apoderados		X		X	X
	Estudiantes y apoderados		X		X	X
El reglamento explicita normas de comportamiento y usos de espacios en los distintos momentos de la jornada escolar	En el aula		X	X		X
	Patios		X	X		X
	Gimnasios y salas multiusos		X	X		X
	Baños		X	X		X
	Casinos		X	X		X
	Otros espacios que sean parte del establecimiento		X	X		X
	Actos cívicos dentro y fuera del establecimiento		X	X		X
El reglamento de convivencia escolar explicita:	Ingreso y retiro de los estudiantes del establecimiento	X		X		X

Anexo 9. Resultados de Observación de Aula, Entrevista Individual, Grupal y Análisis Documental

	Horarios de la jornada escolar	X		X		X
	Trabajo pedagógico de aula y respeto a las horas de clases y recreos	X		X		X
	Salidas a terreno, paseos de curso, y salidas pedagógicas	X			X	X
	Servicios de transporte escolar		X		X	X
	Procedimiento para activar seguro de accidente escolar		X	X		X
	Actividades extra programáticas		X	X		X
	Comunicación y atención de apoderados	X		X		X
	Reuniones de apoderados, periodicidad y función de ellas	X		X		X
	Ingreso de personas externas al establecimiento	X			X	X
El reglamento de convivencia escolar regula.	Uniforme escolar y presentación personal de los Estudiantes	X		X		X
	Uso de accesorios y estética personal	X		X		X
	Uso y valor de aparatos tecnológicos	X		X		X

**Interacciones en Prácticas Pedagógicas
Efectivas en el Aula**

	Presentación personal de los docentes		X		X		X
El reglamento de convivencia escolar explícita.	Definición y graduación de las faltas	X		X		X	
	Sanciones para cada tipo de falta (leve, grave, gravísima)	X		X		X	
	Procedimientos para apelación de las sanciones	X		X			X
	Procedimientos para acceder a mecanismos de reparación de faltas	X		X			X
	Procedimientos consideran posibilidad de diálogo entre afectados	X		X			X
	Procedimientos para acceder a mediación, negociación, arbitraje	X		X			X
El reglamento de convivencia escolar prohíbe.	Devolver estudiantes a sus hogares por atraso		X		X	X	
	Expulsar por bajo rendimiento a los estudiantes		X		X	X	
El reglamento de convivencia escolar estipula.	Plazos de vigencia del reglamento de convivencia escolar		X	X			X
	Plazos y equipos responsables para su revisión		X	X		X	

Anexo 9. Resultados de Observación de Aula, Entrevista Individual, Grupal y Análisis Documental

El reglamento de convivencia escolar identifica.	Fechas en que se llevó a cabo su revisión		X	X			X
	Responsables a cargo de su revisión/formulación y diseño		X	X			X
El reglamento de convivencia escolar.	Posee una estructura adecuada		X			X	X
	Está redactado de forma clara y precisa	X			X		X
	Considera en la redacción las variables género	X			X		X
	Considera la multiculturalidad			X		X	X
El reglamento de convivencia escolar regula el siguiente funcionamiento	Centro de Estudiantes		X	X			X
	Centro de padres		X	X			X
	Consejo de profesores	X			X		X
	Consejo escolar	X			X		X
	Asesores de centro de Estudiantes y centro de padres		X	X			X

Cuadro 9.36

Cuadro Comparativo Colegios.

CUADRO COMPARATIVO COLEGIOS				
Aspectos por describir y analizar		Colegio A	Colegio B	Colegio C
Prácticas Pedagógicas:	Descripción de la práctica observada. Niveles.	ED	E	E
-Efectiva				
-En desarrollo				
-Incipiente				
Interacciones:	Docente- Estudiante	+	+	+
-Positiva (+)	Estudiante- Estudiante.	+	+	+
-Básica				
-Negativa (-)		Estudiante- Conocimiento.	+	+
Aspectos del Ambiente:	Dimensión Física	-	-	-
-Positiva (+)	Dimensión Funcional	-	+	-
-Negativa (-)	Dimensión Temporal	-	+	-
	Dimensión Relacional	+	+	+
Documentos Analizados:	P. Educativo Institucional	Obstaculizador	Facilitador	Facilitador
-Facilitador	Reglamento de Convivencia Escolar	Obstaculizador	Facilitador	Facilitador
-Obstaculizador				

ANEXO 10. NOTAS DE CAMPO. COLEGIOS A, B Y C.

Cuadro 10.1

Notas de Campo Colegio A – Clase 1.

CLASE A-1	
MOMENTO DE LA CLASE: INICIO	
<p>OBSERVADOR PRINCIPAL</p> <p>La clase comienza a las 8:30 debido a que durante el inicio de jornada en el colegio se extendió el acto que celebró el día del niño. La maestra (como le dicen sus alumnos) los saluda fuera de la sala, los forma en filas para damas y varones de manera ordenada y saluda. Los niños ingresan a la sala y se ubican en sus puestos.</p> <p>Una vez en el aula la docente pasa lista, los estudiantes sacan sus materiales. Hay un murmullo normal de inicio de jornada, ingresa la asistente- técnico, para el apoyo que requiera la docente.</p> <p>La sala está adornada con elementos didácticos; en sus paredes se observan letras, símbolos patrios, fórmulas matemáticas, conceptos de lenguaje. Cada casillero de los niños lleva un distintivo con los nombres de los estudiantes.</p> <p>La asistente- técnico, entrega los materiales y da instrucciones por grupo. Mientras que los estudiantes pegan la guía en el cuaderno, aprovechan de conversar en un tono moderado. La profesora escribe el objetivo de la clase en la pizarra: “Reconocer diferentes tipos de oraciones”.</p> <p>A continuación, la docente los motiva a recordar clases anteriores en las que vieron sinónimos y antónimos y les pregunta que significa sinónimo y qué significa antónimo. Los estudiantes responden asertivamente.</p>	<p>OBSERVADOR SECUNDARIO</p> <p>La profesora saluda fuera del aula. Los estudiantes ingresan y saludan a las investigadoras. Se les explica el cambio de la clase de inglés. La profesora pasa la lista. El curso está sentado en grupo. Se reparten guías de trabajo (asistente de aula) mientras se prepara el proyector. Los alumnos se mantienen en silencio. El objetivo de aprendizaje es: Reconocer diferentes tipos de oraciones. Aquí es necesario completar el Objetivo de Aprendizaje.</p> <p>Presenta una canción de Barney. La canción tiene palabras subrayadas, que los estudiantes deben cambiar a antónimos: quiero – odio; feliz – infeliz, entre otros. Esto permite que los estudiantes recuerden el uso de sinónimos y antónimos.</p>

CLASE A-1

Les presenta la canción de Barney que está en la pizarra y les dice que cambiarán las palabras marcadas por antónimos y luego verán cómo queda.

Los estudiantes van cambiando las palabras marcadas por antónimos, lo que cambia totalmente el sentido de la oración y luego la cantan, la actividad les produce risas y diversión. (se advierte que la actividad de inicio es adecuada a la edad de los estudiantes porque se interesan y participan con agrado)

Momento de inicio, presenta activación de aprendizajes y de conexión de aprendizajes previos y nuevos. Se establecen rutinas de trabajo y de comportamiento. Se expresan gestos de parte de los estudiantes que advierten agrado por aprender. Se motivan y aprenden con sus compañeros, estudiantes muy sociales.

CLASE A-1

MOMENTO DE LA CLASE: DESARROLLO

OBSERVADOR PRINCIPAL

La docente pasa al desarrollo de la clase. Es posible apreciar los quiebres entre el inicio y desarrollo de la clase.

Comienza a entregar materiales y se proyecta la guía en la pizarra, la letra es pequeña, pero cada niño tiene una copia en su cuaderno. La profesora solicita destacar la definición de cada tipo de oración, luego los estudiantes dan ejemplos, la tía técnica da ejemplos también y participa de la clase. La profesora continúa con los ejemplos y la clase disfruta de este juego de aportar continuamente.

Los estudiantes son precisos en sus respuestas, demuestran autoconcepto académico en el sentido que siempre están dispuestos a responder con seguridad y da la impresión de que lo están disfrutando. La profesora genera un buen clima de aula, pero hay momentos en que pasan demasiados minutos en que pronto tienden a desbordarse con el clima distendido y relajado y la docente debe llamarlos a centrar la atención nuevamente.

Los estudiantes dan ideas en los distintos tipos de oraciones. Entregan materiales mientras la docente pregunta por el recibimiento que les dio el colegio en el día de hoy en que se celebró el día del niño. Los estudiantes responden que sí les gustó, porque cada niño ha recibido un chocolate.

Los estudiantes interactúan permanentemente, no se observan conflictos entre ellos y se dedican a pegar sus guías mientras conversan, están siempre activos. Se olvidan de que están siendo grabados.

OBSERVADOR SECUNDARIO

Presenta nueva guía “La oración según la intención del hablante. “Todo lo que destaquen es importante..”, señala la docente. La profesora indica qué es lo que se debe subrayar. Da ejemplos claros de las diferentes intenciones del hablante: enunciativa, interrogativa, exclamativa, exhortativa, disrativa y dubitativa.

Los estudiantes comentan a través del ejemplo, no todos logran conectar los ejemplos con lo visto, pero la docente aclara con ejemplos.

En la oración exhortativa presentan mayor duda. La docente marca el tono de la voz.

La siguiente actividad consiste en clasificar oraciones de acuerdo a la intención del hablante. Da un ejemplo de qué y cómo deben hacer la actividad. No se da tiempo para el desarrollo de la actividad.

Los estudiantes trabajan en pareja y algunos solos, según ellos quieren. En este punto y después de la presentación en power point, ya se debiese prender la luz.

Se produce un choque al tener los estudiantes que aplicar lo visto “intenciones de la oración” a los ejercicios presentados. El ejercicio es de baja complejidad (ejemplo de oraciones). Se necesita dar la entonación para que los estudiantes puedan clasificarlas bien. Quizás hubiese sido bueno conectar las oraciones de los ejercicios con la parte auditiva.

Falta mayor contextualización del ejercicio, quizás con un texto... una historia. En sí, la actividad no es del todo adecuada. Entre la introducción sobre los distintos tipos de intenciones del autor y el ejercicio que deben realizar, hay una desconexión.

CLASE A-1

Actividad ¿Qué tipo de oración es? Se presenta a los estudiantes un listado de oraciones (once oraciones en total) y ellos deben clasificar el tipo de oración que es.

A las 9:03 la profesora pasa revisando el trabajo de los estudiantes y monitorea en el puesto de cada uno. Repasa los tipos de oraciones, falta tiempo como para que los estudiantes elaboren ellos una oración de cada uno de los tipos que se vieron. La clase fue reducida en tiempo desde las 8:30 hasta las 9:30.

La docente pregunta: Nosotros para aprender ¿tenemos que tener todo bueno? Es bueno equivocarse, la profesora les enseña a los niños un ejemplo para entender que equivocarse es importante en el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes completan ejercicios en la pizarra. Pasan uno a uno a completar el ejercicio, indicando el tipo de oración que es. (enunciativa, interrogativa, exclamativa...)

Los estudiantes interactúan con el conocimiento para esta clase que fue de reconocimiento, se puede decir que las actividades fueron coherentes con el objetivo y que, por lo tanto, existió concordancia entre lo planteado y lo realizado, sin embargo, se observó en algunos estudiantes confusión, les faltó una conexión más clara.

Durante las actividades que implican andamiajes de transformación del conocimiento, aparecen las dificultades de los estudiantes que requieren contextualización y mejores ejemplos para clarificar diferencias entre un tipo de contenido y otro.

CLASE A-1

MOMENTO DE LA CLASE: CIERRE

OBSERVADOR PRINCIPAL

Quedando pocos minutos... Esta clase tuvo 30 minutos menos por el acto del inicio de jornada.

A nivel cognitivo pregunta: ¿Qué vimos el día de hoy?

Responden: las oraciones

Cuántos tipos de oraciones vimos

6 tipos de oraciones, responden

Por el tiempo no alcanza a trabajar otros tipos de cierre, ni retroalimentación, pero si recuerda tareas:

“Repasen para el lunes”

Antes de retirarse de la sala dice: “dejen todo ordenado”

“Recuerden que deben entregar el dinero a la tía al final de la sala.

Hasta el miércoles (es fin de semana largo para los colegios de la región) Termina la clase los estudiantes dejan ordenado y salen de la sala.

OBSERVADOR SECUNDARIO

No se alcanza a cerrar la actividad. Se revisan los tipos de oraciones vistas en clases. La docente solicita ordenar antes de retirarse del aula.

Cierre disminuido, sólo evalúa aspectos cognitivos, no es un cierre de clase completo. Casi ausente este momento de la clase.

Cuadro 10.2

Notas de Campo Colegio A – Clase 2.

CLASE A-2	
MOMENTO DE LA CLASE: INICIO	
OBSERVADOR PRINCIPAL	OBSERVADOR SECUNDARIO
La profesora saluda, solicita recoger los papeles que están en la sala. Comienza la clase y recuerda aprendizajes previos, solicita que se refieran a los beneficios del salitre, ¿Hacia dónde lo enviaban? ¿A quiénes se le vendía el salitre? ¿Cómo se llama cuando sacas productos del país? ¿Qué pasa con la economía cuando se venden productos? Falta un poco preparar el ambiente para la clase, la profesora llega conectada de inmediato con lo que debe trabajar, pero se nota que los estudiantes necesitan focalización. Hay otras preguntas a la clase, pero los estudiantes no responden con precisión. Este grupo de estudiantes denota dificultades en el aprendizaje y además un trabajo débil en lo curricular.	Los alumnos ingresan, saludan a la docente. se les pide ordenar la sala, ordenar sus puestos y recoger los papeles. La docente comienza la clase, haciendo conexión de los aprendizajes previos. El tema de la clase es “La cuestión social”. El OA de la clase es: Describir apoyándose en imágenes. La docente pregunta ¿Qué es un conventillo? Un estudiante responde, pero no entienden. La respuesta proviene desde la docente. La docente conecta entre lo pasado y la actualidad: conventillo versus pobreza contemporánea. Pregunta: ¿Qué es extrema pobreza? Los estudiantes dan ejemplos, pero no logran definirlo o conceptualizarlo. Además, los estudiantes confunden lo que están viendo (tema) con los contenidos anteriores.

Momento de Inicio con dificultades, desorden en el aula, falta preparación del ambiente de aula para aprender, dificultades de los estudiantes para aprender y falta de vocabulario y lenguaje disciplinar, se observan dificultades para conectar aprendizajes.

CLASE A-2

MOMENTO DE LA CLASE: DESARROLLO

OBSERVADOR PRINCIPAL

Mientras la profesora está en clases afuera hay cursos que se encuentran en momentos diferidos, lo que genera distracción para algunos y los ruidos que generan molestan, además, los estudiantes que están en el pasillo, se agolpan en las ventanas y juegan a golpearse cerca de la puerta. (se nota que es un juego, tirones de ropa)

Desde atrás se escucha muy bien la voz de la profesora que es fuerte y clara, mientras tanto, muestra fotos de la unidad que están trabajando, las fotos corresponden a escenas de actividades cotidianas de principios de siglo XX en Chile advirtiendo un alto grado de pobreza, escenas de lavanderías colectivas, calles, etc. La profesora explica a los estudiantes en un momento en que el curso está atendiendo a la clase, les habla del concepto de desigualdad social, y explica este concepto, al preguntar a los estudiantes estos no lo conocen, por lo que debe dar pistas para comprender el término de desigualdad social, pero los estudiantes no llegan a identificar el concepto, vagamente la idea.

Señala la profesora: “Hoy vamos a trabajar en torno a las ideas de cuestión social”... cambios sociales, respuestas ante el problema, cuestión social.

La profesora contextualiza a los estudiantes y les indica cómo entregará el material y cuánto tiempo tienen para responder, les indica que trabajarán en pareja.

Entre las preguntas que tiene la guía se encuentran los siguientes enunciados:

1. Enumerar cambios ... pregunta de nivel conocimiento.
2. Que grupos pregunta de Identificación.
3. Qué proceso... pregunta de discriminación, identificación.
4. Coloca título al texto... comprensión.

Los estudiantes comienzan a trabajar mientras la profesora se desplaza por la sala monitoreando y ofreciendo ayuda a quien la necesita... se escucha a una estudiante que en voz muy alta dice: ¡¡Profesora!! ¿qué significa equis línea equis? otra alumna responde: siglo XIX. Los estudiantes responden la guía en silencio.

OBSERVADOR SECUNDARIO

Se les solicita a los estudiantes trabajar en pareja. Se reparten las guías de aprendizaje. En este caso, se desarrollarán dos tipos de actividades: 1) leer un párrafo y completar un mapa conceptual y 2) escribir propuesta al Presidente de ese entonces para mejorar la cuestión social.

Una estudiante pregunta: ¿Profe, qué significa un equis, línea, equis (XIX)?

Los estudiantes comienzan a trabajar en sus guías y la profesora monitorea. Les solicita que al trabajar en pareja, las respuestas de ambos deben ser iguales.

La actividad en sí hacer pensar y reflexionar a los estudiantes, pero gran parte de ellos carecen de comprensión lectora.

La profesora vuelve a monitorear a los estudiantes.

Los estudiantes se distraen después de un tiempo (uno duerme, otro se balancea en su silla, otros conversan entre ellos, se levantan de sus puestos, etc.)

Se revisa los conceptos “rural” y “urbano”. Se hace la pregunta ¿por qué vienen a las zonas urbanas la gente que vive en la zona rural?

La docente entrega cifras en cuanto a la cantidad de habitantes que tenía Chile. Las cifras son leídas de forma errada (1.819.000 es leído como mil millones XXX)

Es necesario integrar una didáctica apropiada a la disciplina de estudio.

La docente se dirige a un estudiante, llamándole la atención “Carlos, te voy a sacar de la sala si sigues molestando... siéntate bien”

CLASE A-2

Se advierte que los estudiantes no avanzan todos al ritmo que debieran, de hecho, la profesora solicita que el trabajo de la guía será en parejas y se observan a los estudiantes trabajando solos, lo que nos da luces para pensar dos situaciones posibles: no saben trabajar en parejas o no quieren trabajar con el compañero o compañera.

La clase avanza y la profesora no deja de entregar apoyo a los estudiantes, tiene atención con uno y está pendiente del resto del curso, escucha, se da vuelta, llama la atención, tiene la atención en el curso completo.

Los estudiantes responden la guía, aunque se aprecia que algunos estudiantes no trabajan como si no se conectaran con lo que aprenden. La misma estudiante que antes tenía problemas para comprender que se trataba de un siglo (XIX) llama a la profesora gritando: ¡profesora, no entiendo!

En este momento en que el desarrollo de la clase avanza, se advierten estudiantes que han dejado de trabajar, se desfocalizan y comienzan a presentar comportamientos infantiles, juegos en clases (spinner) la profesora les recuerda que el trabajo es en parejas y que están algunos trabajando de manera individual. Son las 10:13 de la mañana. La profesora pregunta a los estudiantes: ¿quién tiene la guía terminada? La docente lee la guía y se encuentra con algunos términos que los estudiantes podrían no conocer entonces se detiene y pregunta qué se entiende por urbano, los estudiantes responden equivocadamente.

La docente debe explicar a los estudiantes y contextualizar el término. Vuelve a preguntar a qué se vienen las personas desde las zonas rurales a la ciudad, en este segmento de la clase, la docente trata de llevar a los estudiantes a la reflexión y usando sólo la razón encontrar algunas respuestas. Los estudiantes, algunos de la clase son capaces de seguirla, mientras que el gran número de ellos, miran y escuchan, pero como si no tuvieran datos, ideas, sin conectarse. A pesar de ello,

Los alumnos se muestran aburridos. Sólo 1 o 2 estudiantes responden a las preguntas que hace la docente.

Es necesario mayor interacción entre el estudiante y el conocimiento. Por ejemplo, se puede solicitar extraer ideas principales del texto dado, identificación de conceptos o palabras claves, utilización de destacador para identificar información importante o subrayado.

Otro grupo de estudiantes deben elaborar un organizador gráfico, que les permite identificar y clasificar.

Se requiere mayor precisión conceptual por parte de la docente. Sólo una parte de la clase está involucrada en la clase, ya que los estudiantes que se encuentran en la parte trasera de la sala están desconectado de la clase.

La docente realiza una clasificación de las clases sociales:

Oligarquía

A continuación, la docente pregunta ¿Cómo se llama el presidente? Estudiante 1: Alessandri; Estudiante 1: Arturo Alessandri.

Se pide leer a un estudiante en voz alta, aunque se corrige postura, no es la más adecuada no se escucha ni se entiende la segunda vez, por lo que la docente lee el párrafo.

Se observa a un estudiante con el pie apoyado en la silla y de espalda a la pared.

CLASE A-2

los estudiantes que responden, lo hacen bien e indican que a las zonas urbanas se vienen a comprar, trabajar, estudiar, a ver temas de salud.

La profesora pregunta en qué es más rápido viajar: caballo o tren y los estudiantes responden caballo, vuelve a preguntar y vuelven a responder sin dudar que es el caballo. (Hay momentos de esta clase que da la sensación de estar escuchando a estudiantes de tercero básico, ocho años aproximadamente)

A este curso le cuesta conectarse con el conocimiento, presentan dificultades lingüísticas básicas, vocabulario coloquial primero para expresar lo que piensan y luego técnico para transmitir las ideas de la disciplina, casi al final de la clase algunos estudiantes logran conectarse, a pesar de los esfuerzos que realiza la docente para llevarlos a la comprensión, ellos no siempre responden asertivamente. Finalmente, algunos estudiantes casi al cierre presentan opiniones, algunas ideas. La profesora proyecta un organizador gráfico del libro. Para cerrar la clase conversan sobre las clases sociales de la época, además de algunas ideas asociadas a la cuestión social en Chile, se comentan aspectos de las clases sociales. La docente realiza una serie de preguntas: cómo eran las condiciones de vida en esa época, las condiciones de trabajo, la salud, y luego pregunta qué se hizo para salir de esta situación.

No se entiende nada, porque los estudiantes hablan sin levantar la mano y todos responden a coro.

¿Qué dijo este presidente? Se refiere a Arturo Alessandri Palma, presidente de Chile entre 1920-1925.

Felipe lea... el estudiante no responde positivamente a la invitación de la profesora. Entonces la docente dice: Gonzalo va a leer, en ese momento el estudiante se dispone a leer, pero no se entiende nada, porque coloca su libro muy cerca de su

CLASE A-2

rostro, su voz al leer es tan baja que no se escucha nada. El estudiante muestra dificultades para leer.

La profesora debe leer de nuevo, se detiene cuando lo considera necesario para reforzar un concepto, una idea. La docente pregunta focalizadamente y al no responder el estudiante debería usar estrategias como “sin opción de salida” pero avanza.

Retoma las ideas diciendo: la cuestión social, ¿dónde está? ¿qué era?

Algunos estudiantes responden: ¡eran los pobres!, ¡eran las clases bajas! ¡eran la clase obrera!

Finalmente, la profesora solicita que pasen adelante para revisar las guías terminadas; los estudiantes salen de su puesto de manera intempestiva a tomar posición y mostrar su guía terminada. No se sabe si es la guía que había enviado de tarea a la casa o si era la guía que desarrollaron en clases, varios estudiantes que no pasan adelante se distraen mirando hacia el patio, en que se encuentran cursos afuera mirando los animales que se estaban mostrando con motivo del día del niño. Algunos están molestos, porque no han salido a ver los animales, la profesora termina de revisar la guía y les dice que ya van a salir a verlos y que debe terminar la clase, por lo que los llama a poner atención.

Este grupo de estudiantes de sexto básico (11 años de edad) mantiene graves problemas de aprendizaje, escasos conocimientos del área de ciencias sociales y un limitado bagaje lingüístico, lo que dificulta aún más el aprendizaje. Los recursos de la docente no son suficientes para proveerlos de herramientas. Se mantienen actividades tradicionales sin considerar las dificultades que presentan los estudiantes, además de observar algunos errores conceptuales de la disciplina, se han considerado actividades en pareja, mientras los estudiantes reaccionan evitativamente a este tipo de modalidad de interacción. Además, se advierten problemas de lectura en algunos estudiantes.

CLASE A-2

MOMENTO DE LA CLASE: CIERRE

OBSERVADOR PRINCIPAL

A las 10:58 la profesora vuelve a contextualizar y los estudiantes van respondiendo a las preguntas que ella hace a la clase, sin embargo, las respuestas contienen algunas ideas tendenciosas, o bien que han sido elaboradas en base a datos dispersos que han escuchado, no están bien elaboradas.

La profesora les pregunta ¿a qué grupo social pertenece la cuestión social? los estudiantes responden a los pobres.

También se hace una similitud entre monarquía y oligarquía

Focaliza en una estudiante su pregunta: ¿qué es la cuestión social? Se acerca a la estudiante y la retroalimenta de forma individual, se pierde la continuidad con el resto del curso

Joaquín, ¿Qué entendió usted por cuestión social?

Pregunta la docente. ¿Cuántos años duró el gobierno de Arturo Alessandri?

Los estudiantes gritan 5

Los estudiantes se comienzan a desbordar, uno golpea la mesa con un lápiz generando ruidos molestos, repetitivos, casi fuera de comportamientos normales.

La profesora les pide que guarden sus cosas en la mochila. Además, les da indicaciones para tratar a los animales que van a ir a ver.

Este es un cierre de clase que no se encuentra cohesionado, didácticamente debió focalizarse en el objetivo, evaluarlo desde distintas dimensiones, sin embargo, se incorporan conceptos que no se vieron durante la clase, se continúan dando ejemplos, los estudiantes demuestran que hay graves situaciones en torno a su aprendizaje y además hay graves situaciones derivadas de aspectos que atañen la implementación curricular, de la asignatura, del nivel y de los niveles anteriores.

OBSERVADOR SECUNDARIO

Se comienza a hacer el cierre. La docente pregunta: De acuerdo con lo que hemos visto hasta ahora ¿Qué es la cuestión social?

Conecta aprendizajes previos con los nuevos. Los lleva al inicio de la clase y realiza conexión con la actualidad.

Pide a los estudiantes pasar delante de forma ordenada para revisar sus guías.

Se evidencia lectura errada de palabra: proletariado → proletariado.

La docente solicita a un estudiante definir con sus palabras la cuestión social.

Un estudiante responde “la pobreza”; otro responde: clase alta... los millonarios.

Profesora se dirige a dos estudiantes a retroalimentarlos.

Se evidencia estudiantes con falta de rigurosidad para responder.

La docente pide guardar las cosas en su mochila.

Antes de salir a recreo, la docente da instrucciones para ver a los animales en la muestra que tiene el colegio.

Cuadro 10.3

Notas de Campo Colegio A – Clase 3.

CLASE A-3

MOMENTO DE LA CLASE: INICIO

OBSERVADOR PRINCIPAL

La profesora prepara el ambiente para el aprendizaje, les pregunta a los niños como están, habiendo previamente mantenido una rutina antes de ingresar a la sala de clases. Acto seguido la docente presenta a las visitas que observarán el aula sin mayor explicación y luego les solicita a los estudiantes que respondan a la lista como ella les enseñó

La profesora les pregunta a los niños la letra que vieron en la clase anterior, hace preguntas en relación a lo aprendido y luego socializa normas de disciplina con los estudiantes para aplicarlas durante la clase. Conexión, articulación, focalización, orden y disciplina.

La profesora saca de la caja mágica (así le llama ella) 3 vasos y les motiva a identificar diferencias, va comparando los materiales, tamaño, tipo, etc. Ven diferencias, comparan.

Va realizando preguntas como:

1. ¿Qué tengo aquí?
2. ¿Qué tengo aquí?
3. ¿Qué tengo aquí?

Tengo tres vasos qué diferencia hay entre estos tres vasos

¿Este es de plástico! ¿Y para qué sirve este material? ¿y este? miren, ¿de qué material será?

Fernanda: Plástico duro

¿Y este?

Vaso de vidrio

¿Se dan cuenta?, ¿qué diferencia hay entre estos vasos?

- ¿Para qué nos sirven estos vasos?
- ¿Para qué nos sirven?
- ¿Para beber agua?

OBSERVADOR SECUNDARIO

Los estudiantes ingresan al aula y saludan. Se les explica que están visitas presentes y observarán el aula. Se pasa la lista. No todos los niños contestan la lista como es solicitado. La docente utiliza un tono apropiado para dirigirse a los estudiantes. Hay niños con capucha y se les solicita sacárselas.

Se recuerda que pasaron la clase anterior y recuerdan las normas de conducta para la clase.

Actividad de motivación: Presenta diferentes tipos de vasos (vidrios y plástico) con ellos compara y contrasta información: ¿para qué sirven? ¿Qué pasa si...? ¿De qué están hecho? ¿De qué debemos tener cuidado? ¿Por qué nos podemos dañar? En dos ocasiones una alumna responde a las preguntas de la docente, pero ésta no la atiende. La niña se amurra.

Los niños dicen junto con la tía “debemos cuidar nuestro cuerpo” Entonces ¿cómo se llama la lección de hoy día? La lección se llama “Vaso”.

Hacen diferencia de sonidos. Suenan igual, pero se escriben diferente, porque, aunque fonológicamente las pronuncia diferente. Recalcar que se pronuncia y escriben diferente (V – B).

Presenta diferente tipo de estímulo para los niños. Canción “Señora Vaca”. Los niños cantan interesados: ¿De qué se trata la canción? ¿Qué le decía el niño a la vaca? ¿Qué podría hacerse con la leche?

Manteca → mantequilla y ¿Qué hacia la señora Vaca? (Hacer diferencia entre manteca en Argentina y Mantequilla en Chile) A ustedes ¿los sacan a pasear? Pide sacar el cuaderno. Pide escribir la fecha. Pregunta ¿Qué día es hoy? Si ayer fue jueves, 17... ¿qué día es hoy?

CLASE A-3

- ¿Para beber jugo?

¿Todos son de la misma materia? ¿Misma forma?

Niño: todos son diferentes, son de colores

Niños: son de madera (respuesta fuera de lugar, ningún vaso de los que muestra la docente es de madera)

Niño son de metal: (respuesta fuera de lugar, ningún vaso de los que muestra la docente es de metal).

¿Y qué pasa si yo boto este vaso y lo boto, a ver? SITUACIÓN HIPOTÉTICA, CAUSA CONSECUENCIA, ACCIÓN REACCIÓN

¿Qué pasa si boto este? HIPOTESIS

¿Qué pasará? HIPOTESIS

SECUENCIA DE PREGUNTAS

¿Y qué pasa si boto este? HIPOTESIS

¿Tía se rompe!! IDENTIFICACIÓN DE UNA CONSECUENCIA

¿Por qué tenemos que tener cuidado con los vasos de vidrio?

IDENTIFICACIÓN DE PELIGRO, AUTOCAUIDADO

Tenemos que tener mucho cuidado para no dañar nuestro cuerpo
TRANSVERSAL

¿Qué pasaba cuando le echábamos agua caliente al vidrio?
TRANSVERSAL Y APLICACIÓN DE APRENDIZAJES PREVIOS.

Niño: ¿Se explotaba!

Niño: Nos podemos quemar

¿Qué lección creen ustedes que tendremos ahora? IDENTIFICACIÓN,
ANTICIPACIÓN

La profesora compara los sonidos de las letras b y v

USTEDES CONOCEN UNA LETRA CON SONIDO PARECIDO,
LEVANTANDO LA MANITO....

NIÑO: LA b DE BURRO:

CLASE A-3

NIÑO: Y LA SSS DE MESA
CORRIGE OTRO ESTUDIANTE A LOS COMPAÑEROS DICIENDO; NO RIMA

Repiten secuencia del método Matte, lección vaso, La profesora solicita que hagan la secuencia de la lección vaso.

Entrega diferencias de las letras b y v y recalca la forma de identificarlas

Luego los estudiantes observan el video de la vaca

Mientras se ve el video los estudiantes todos están atentos, y algunos conocen la canción del video por lo que cantan

La profesora hace preguntas del video

¿De qué se trataba la canción?

De la sra vaca que nos da la leche

¿Qué le decía el niño a la vaquita?

Mientras la profesora pregunta sobre algunos conocimientos que video entrega el, ellos responden, sin embargo, la profesora pregunta ¿qué se puede hacer con la leche?

La leche nos hace bien, responde un estudiante: falta de precisión del estudiante, no responde a la pregunta. Su respuesta está en el marco del tema, pero no responde con precisión.

¿Por qué el niño le dice que es una buena mamá?

Porque hicieron al hijo de esa leche, responde un estudiante. (todas las respuestas de este estudiante son erradas y fuera de contexto, su lenguaje comprensivo presenta problemas)

Porque pasea a los hijos, responde un estudiante.

Si ayer fue jueves 17 ¿hoy será? ¿qué día? Viernes responde un estudiante, ¿Qué fecha? Pregunta la docente: 18 responden los estudiantes.

Profesora: Nicolas, siéntese como corresponde: corrección de postura, apresto físico.

CLASE A-3

Durante el inicio de la clase la profesora realiza una serie de acciones con el fin de conectar aprendizajes de los estudiantes, algunos de ellos demuestran inmadurez, otros, demuestran que aún no son capaces de conectar la pregunta con la respuesta que dan. Falta de precisión, independiente de esto, la motivación y focalización de la profesora hacia los estudiantes está bien, aunque se aprecia que no observa con totalidad las dificultades de los estudiantes. A esta edad hay ciertas dificultades que pueden confundirse con inmadurez, cayendo sólo algunas de ellas en esta clasificación.

MOMENTO DE LA CLASE: DESARROLLO

OBSERVADOR PRINCIPAL

Vamos pegando la hojita, es la hoja que viene... no en cualquier parte. A los estudiantes les falta precisión, las respuestas que dan no apuntan directamente sobre lo que se está preguntando. La pregunta a los estudiantes es qué se puede hacer con la leche, qué productos se derivan de la leche. Sólo algunos responden con precisión, ya son las 8:38.

Objetivo de la clase: establecer la relación entre fonema y grafema

Durante el desarrollo de la clase la profesora debe atender a los niños que no llevan materiales, que están distraídos o que se encuentran presentando algunas conductas de desmotivación

Son las 8:40 todavía llegan niños. Los niños deben trabajar y se advierte que algunos se presentan sin lápiz grafito, sin stick fix, sin materiales.

Son las 8:52, la profesora ha presentado la letra y llegan todavía algunos niños, los que llegan a esta hora se han perdido toda la lección

Dos niños se quedan dormidos en clases, la profesora envía a una estudiante a lavarse la cara

A la otra se acerca, la estimula para que reaccione. Solicita atención y se comienza a realizar el dibujo de la letra con el dedo en el aire, hay algunos niños que avanzan y hacen lo que la profesora les indica mientras hay una alumna que mantiene una actitud como si la clase fuera innecesaria, como si no tuviera importancia.

OBSERVADOR SECUNDARIO

O.A.: Establecer la relación entre el fonema y el grafema...

Entregan guía, pueden pegar la hoja en el cuaderno. Especifica donde debe ir pegada la guía.

Se sugiere mantener en stock materiales que los estudiantes no pudiesen tener: tijera para zurdos.

Se observan niños con mayor y menor nivel de madurez, acorde a su edad.

También se observan niños sin materiales. (tijera y pegamento)

Profesora monitorea las tareas de los estudiantes. Se retiran las tijeras.

Quienes no terminan en la clase, deben finalizar la actividad en la casa.

La profesora le pide a los niños levantar el dedo índice “dedo índice arriba, dibujando la “v” en el aire. Los niños conocen la secuencia de aprendizaje que utiliza la profesora para las letras.

Profesora realiza apresto (sentarse derecho, sin apoyarse en la mesa) Se dirige a un estudiante y le dice: Martín, ¿Qué ocurre ahora? ¿A ver?

La profesora corrige cuando un estudiante comete un error.

Pide abrir libro “Cuaderno de escritura mate” en la página 44.

Profesora borra la pizarra, algunos estudiantes no alcanzan a copiar. Se les pide terminar en la casa. La docente debe cautelar no cubrir con la mano las palabras a leer

CLASE A-3

Avanza la clase y se va notando que las tareas demoran en ser realizadas puesto que falta sitck fix, goma, lápiz grafito, varios estudiantes sin materiales. Los estudiantes abren el libro en la lección vaso.

Será necesario generar conciencia en las familias de que los niños necesitan dormir lo suficiente para estar atentos a la clase, la profesora pregunta que dice acá en la pizarra, son las 9:14.

Viga, vida, vapor, vaca, voz, volar colaboración entre ellos, explica que el número es el 44 el cuatro con el cuatro.

Vamos a buscar palabras que comienzan con la Ve gritan a coro, la profesora solicita que lo escriban en el cuaderno.

Ahora vamos a buscar una palabra con la silaba vo cerramos el libro, manos y brazos cruzados

La docente realiza durante el desarrollo de la clase las etapas del método matte, las etapas están bien guiadas, la clase fluiría más si los estudiantes vinieran con sus materiales, sin embargo, el desarrollo de la clase se convierte para la docente y para la profesional de apoyo en aula en un proveer materiales a los estudiantes. Ambiente grato de la clase, interacción de los estudiantes con el conocimiento, no se observa interacción entre pares.

MOMENTO DE LA CLASE: CIERRE

OBSERVADOR PRINCIPAL

9:20 cierre:

¿Cuánto aprendieron? ¿Qué sonidos nuevos aprendieron hoy?

¿Qué más vimos de la V?

Escribimos qué sonido se parece a la V

¿Tienen el mismo sonido?

Tienen el mismo significado y significa diferente

Suenan igual si? Si!!!

OBSERVADOR SECUNDARIO

Pide cerrar el libro, manos cruzadas. Tocaban la campana para el recreo. La docente pregunta ¿Qué sonido nuevo aprendimos hoy día? La lección de “vaso”. Entrega un ejemplo entre “bota” y “vota”, haciendo una diferente en la b y la V, entre ambas palabras en cuanto a sonido. Los niños se confunden porque al inicio les dijo que sonaban igual.

El cierre de la clase casi no se observa dado que tocan el timbre para salir a recreo. Las escasas preguntas se orientan cognitivamente, por lo apretado del cierre no se puede decir que existió un cierre formal de la clase.

Cuadro 10.4

Notas de Campo Colegio B – Clase 1.

CLASE B-1	
MOMENTO DE LA CLASE: INICIO	
OBSERVADOR PRINCIPAL	OBSERVADOR SECUNDARIO
<p>El curso ingresa al aula, la profesora ya se encuentra en el aula, preparando lo necesario.</p> <p>La profesora comienza saludando y presentando a las profesoras de visita. Los estudiantes saludan.</p> <p>La profesora pregunta simetría, ¿qué significa?</p> <p>Una estudiante responde y la profesora indica que se debe levantar la mano. La profesora parafrasea: Usted me dice...</p> <p>Cristóbal dice...</p> <p>Vamos a reforzar con un video, comienza el video los estudiantes han estado atentos sin embargo conversan entre ellos.</p> <p>Una estudiante contrasta y compara dos conceptos y dice que esto es como esto... la profesora refuerza y ejemplifica.</p> <p>Hace pasar adelante a una estudiante y ella dibuja el ejemplo que se le solicita.</p> <p>¿Hay otra forma? Pregunta la docente...</p> <p>En diagonal responde un estudiante, a la profesora no le queda muy claro y hace una demostración de que no es correcta la opción del estudiante.</p> <p>¿Quién le puede explicar a Jorge? Pregunta la docente</p> <p>Porque las partes no son iguales, responde un estudiante: tamaño medida y forma</p> <p>La profesora escribe el objetivo en la pizarra Comprender conceptos de simetría axial y simetría en figuras (simetría y asimetría)</p> <p>Solicita a una estudiante leer el concepto de simetría; la estudiante lee</p> <p>La profesora refuerza el concepto</p>	<p>El curso ingresa al aula. Saludo inicial. ¿Qué vimos la clase anterior? Simetría (aprendizajes previos) Ven el concepto de simetría.</p> <p>Estudiantes dan respuestas completas. Figuras que cumplen con el concepto simetrías y otros que no. Eje imaginario.</p> <p>Reforzarán con el video “La simetría”. Pide poner atención.</p> <p>Tocan la puerta.</p> <p>Simetría axial y simetría especular, que viene de la palabra “especulum” (latín) que significa espejo.</p> <p>Simetría especular “es como la reflexión de una imagen”</p> <p>La docente da un ejemplo concreto sacando a una estudiante adelante y le dice “Demuéstrelo...” haciendo una línea por acá.</p> <p>Muestra un corazón.</p> <p>Quién le puede explicar a Jorge porque no se puede cumplir con el concepto de simetría. Un estudiante da una respuesta. La docente muestra una tercera figura.</p> <p>Una vez que ha finalizado, pregunta “entonces, ¿Cuál es el objetivo de la clase de hoy día? Un niño responde “aprender el concepto de simetría” OBJETIVO: Comprender concepto de simetría y asimetría en figuras.</p> <p>Una estudiante lee el concepto de simetría, esto a petición de la docente.</p> <p>“Una figura es asimétrica cuando no podemos trazar un eje asimétrico, ya que la figura no es simetría, por tanto, sus partes no serán correspondientes en tamaño, forma o posición”.</p>

CLASE B-1	
<p>¿Cuándo las figuras no son simétricas? Registra en la pizarra (con distinto color el concepto y se indica cuando las figuras no son simétricas. La profesora da indicaciones para el trabajo en el cuaderno.</p> <p>¿Qué objetos de la sala son simétricos? Levantar la mano Ahora asimétricos, ejemplos, ¿por qué no es simétrico? Pregunta. Los estudiantes dan ejemplos de objetos de la sala de clases que no son simétricos Ahora guía: la guía tiene sólo figuras y deben identificar simetría ¿Por qué es importante trazar el eje de simetría? El eje te va a dar la seguridad La profesora solicita precisión, trabajo matemático meticuroso No se olviden de repasar con lápiz de color azul o rojo. Todos los estudiantes tienen opinión, pero esto a momentos se vuelve en contra.</p>	<p>La docente interacciona de forma apropiada con los estudiantes. Los estudiantes responden ante las preguntas de la docente, entregando respuestas completas con sus propias palabras. Los estudiantes son capaces de relacionar rápidamente los contenidos con otro tipo de concepto o conocimientos previos. La docente pregunta si alguien no entendió el concepto de asimetría. Les recuerda que deben mantener una regla pequeña en el estuche... hace todo un proceso de recordatorio de los materiales que deben utilizar para trabajar en clases. Se lleva lo visto conceptualmente a cosas concretas, objetos en la sala.</p>
MOMENTO DE LA CLASE: DESARROLLO	
<p>OBSERVADOR PRINCIPAL</p> <p>Entrega guía de refuerzo. Mira tu guía ¿qué vamos a hacer ahora? Pero esta vez haciendo, trazando “no es mejor el que termina primero, sino el que lo hace bien” La guía tiene una cuadrícula para verificar que la mitad es exacta. Llama a la mejora de la postura y señala por qué. La guía ayuda a mejorar la percepción lo que hay niños que se preguntan entre ellos ¿se colorea? Otros responden que sí, pero estas preguntas son muy disimuladas, la mayor interacción entre la clase con el objeto de conocimiento. Se observan niños activos trabajando focalizadamente.</p>	<p>OBSERVADOR SECUNDARIO</p> <p>Se entrega guía de aprendizaje: identificar figuras simétricas y asimétricas. Se observa que un estudiante presenta mayor nivel de inmadura que sus compañeros (Joaquín). Se revisa en la pizarra la actividad. Una de las figuras genera dudas. A medida que avanzan, los niños se van poniendo un ticket si está bien hecho el ejercicio. Un estudiante comete un error y los compañeros se dan cuenta, expresándolo audiblemente. La docente solicita que uno de ellos salga adelante y le explique a su compañero porque está errado. Se da por terminada la actividad.</p>

CLASE B-1

Se entrega la guía 2, con actividades que presentan mayor dificultad que la primera guía.

La docente estimula el apresto: sentarse derecho para trabajar.

Momento de desarrollo de la clase ordenado, los elementos didácticos de esta clase se encuentran ordenados y secuenciados, los estudiantes valoran y evalúan a otros, en un ambiente ordenado de clase la docente guía el aprendizaje de manera natural los corrige. Se aprecia aprendizaje de los estudiantes y son capaces de transferir conceptos a ejemplos y visualizarlos de otras formas.

MOMENTO DE LA CLASE: CIERRE

OBSERVADOR PRINCIPAL

¿Quién puede decir lo que vimos? Vicente responde y explica la diferencia de los dos conceptos base de la clase.

Solicita ejemplos de objetos simétricos y asimétricos

De lo que trabajamos en polígonos, son asimétricos... algo más que aportar.

Diego miren que importante lo que dice el compañero, el mundo está lleno de objetos simétricos y asimétricos. ¿Qué nos ayuda a saber si la figura es simétrica o asimétrica? ¿Quedó claro?

Los que terminaron pueden guardar sus cosas.

OBSERVADOR SECUNDARIO

Docente pide a los estudiantes que paren con lo que están haciendo.

¿Qué aprendimos hoy en clases? Simetría y asimetría. Ejemplos de figuras simétricas y asimétricas, lo que relaciona con polígono irregulares y regulares, contenidos vistos en clases anteriores.

Un estudiante dice: El mundo está lleno de simetría y asimetría... otro dice: que nos ayuda a saber si una figura es simétrica o asimétrica.

Cuadro 10.5

Notas de Campo Colegio B – Clase 2.

CLASE B-2	
MOMENTO DE LA CLASE: INICIO	
<p>OBSERVADOR PRINCIPAL</p> <p>La docente presenta un trato adecuado y cordial hacia sus estudiantes, utilizando códigos de comunicación claros y bien definidos. La docente integra a los estudiantes en la realización de su clase al decirle “<i>ustedes me van a ayudar a hacer la clase de hoy</i>” Apela a la clase como grupo como también de forma individual. De igual manera, al preguntar cómo están y quienes participarán en el “buenos días”, se familiariza y conecta de forma apropiada con sus estudiantes.</p> <p>La conexión de aprendizajes previos lo realiza a través de preguntas. Por ejemplo: <i>¿Qué recuerdan ustedes? ¿Con qué más mezclamos las fábulas?</i> Con tres palabras: <i>“hay, ahí y ay!”</i> <i>¿En qué se parecen? ¿En qué son distintas? ¿Qué más les he enseñado? ¿Qué viene después? “estrategias para opinar”</i>. En este contexto, la docente sitúa a los estudiantes, haciéndoles recordar lo que vieron en las clases anterior a través de pistas contextualizadas que le otorga o preguntas que les hizo en la clase anterior.</p> <p>De igual manera, la docente utiliza marcadores discursivos acompañados de gestos y enfatizando el tono de la voz, cuando es necesario para que el estudiante identifique aquel conocimiento donde debe centrarse.</p>	<p>OBSERVADOR SECUNDARIO</p> <p>La docente escribe en la pizarra el O.A.: Leer comprensivamente y extraer información implícita y explícita. La docente saluda, comienza recordando aprendizajes previos, muestra el O.A., no les pide escribirlo en el cuaderno, ya que está escrito en la guía. Recuerdan la estructura de la fábula, el tipo de personajes, la enseñanza que elija, tipo de texto (literario).</p> <p>Recuerdan la estructura básica para opinar y fundamentar, con verbos específicos para este propósito. Esto en base a temas que se les presentó.</p> <p>Conectores de causa – efecto: <i>porqué, ya que, pues</i> e incorpora una razón.</p> <p>Recalca las partes que componen el argumento.</p> <p>Se muestra un ejemplo del uso de <u>ahí, hay, ay.</u></p>
MOMENTO DE LA CLASE: DESARROLLO	
OBSERVADOR PRINCIPAL	OBSERVADOR SECUNDARIO

CLASE B-2

La profesora ha establecido códigos de aulas claros y conocidos por los estudiantes, ya que saben en qué momento pueden interactuar. Por ejemplo, para expresar su opinión, los estudiantes levantan la mano. También saben cuándo deben guardar silencio y prestar atención a las explicaciones de la docente. Otro ejemplo, también de ello, es que los estudiantes saben que, si utilizarán sus cuadernos, deben tener su lápiz grafito, goma y lápiz de color disponibles. Para hacer entrega de las guías de aprendizaje, la docente entrega una cantidad por fila para que vaya siendo pasada hacia atrás por los estudiantes, quienes deben pegarlas en sus cuadernos. Solicita que esta labor sea realizada de forma rápida.

Para conectar los aprendizajes previos, la docente pregunta *¿De qué se va a tratar la clase que va a hacer la clase la profesora Claudia hoy?* Leerán una fábula y extraerán información explícita e implícita, pidiendo ejemplos concretos a sus estudiantes. También les solicita a los estudiantes que, al dar sus respuestas, utilicen la estrategia para opinar y fundamentar.

Durante este mismo proceso, pregunta *¿Qué recuerdan de las fábulas? ¿Cuál es la función de la fábula? ¿Cuál es la estructura de la fábula?* Una vez que ha relevado esta información de sus estudiantes, hace un resumen general en base a estas respuestas.

La docente socializa el objetivo de aprendizaje con sus estudiantes: Leer comprensivamente y extraer información explícita e implícita; utilizar correctamente las palabras hay, ahí y ay; opinar y fundamentar sobre diversos temas. Releva de los estudiantes ejemplos de información explícita e implícita y del uso de las palabras hay, ahí y ay. Las actividades diseñadas por la docente, los ejemplos y explicaciones que brinda están en torno al objetivo de aprendizaje. Además, integra en ello estrategias para fundamentar y opinar (*yo opino que... yo creo que... yo pienso que...*) como también el uso de conectores de causa – efecto: *porque, ya que, pues e incorpora una razón a modo de ejemplo*. Al cerrar la clase, hace una evaluación del objetivo de aprendizaje, en la que expresa que todo lo que aprendieron está relacionado con el objetivo de aprendizaje de la clase.

Para el desarrollo y antes de comenzar, se hace entrega de una guía de aprendizaje. Los estudiantes pegan las hojas en sus cuadernos.

Leen las instrucciones y pide explicar que entiende por las instrucciones para las actividades.

Recuerda escritura de la palabra, después de un punto.

Los niños trabajan en silencio. La profesora responde ante las consultas de los estudiantes.

La sala está ordenada, solicita acercarse a la docente en caso de duda.

Se pasa la lista. La docente monitorea el trabajo de los estudiantes.

La profesora orienta y monitorea a los estudiantes. Recuerda aprendizajes previos y conductas claves para aprender. Esto lo realiza durante la clase, cada cierto momento.

Algunos estudiantes presentan dificultades para diferenciar entre ay!, hay y ahí y la profesora los monitorea y corrige.

Ya son las 08.48hrs. y la profesora empieza a decir que cerrará el desarrollo. Los estudiantes entienden lo que eso significa, por lo que sacan el lápiz rojo para corregir.

La profesora les dice “Recuerda la estrategia que aprendimos” Pide fundamentar las respuestas de los estudiantes y trabaja con ellas

CLASE B-2

Los momentos de la clase son observados claramente. La docente ha diseñado actividades y guías de aprendizaje en torno a la temática que trata, utilizando tiempos específicos para su desarrollo. En este sentido se observa que la docente, conoce el ritmo de trabajo de sus estudiantes, por lo que sabe cuándo debe monitorearlos y corregirlos.

Por ejemplo, se acerca a los puestos de trabajo verificando que los estudiantes estén desarrollando los ejercicios de forma correcta. De igual manera, el material utilizado es acorde a las características de sus estudiantes, por lo que resulta ser motivante y estimula un clima de aprendizaje propicio. La guía contiene actividades que apuntan al objetivo de aprendizaje, con ejercicios de aplicación y preguntas que apuntan al objetivo de la clase. También utiliza un video como apoyo a la explicación que brinda.

La docente al dar las instrucciones, primero solicita que las lean en silencio para que sean los estudiantes quienes expliquen lo que deben hacer: *Instrucción N°1, lean en silencio para que después me puedan explicar... lean en silencio... Diego, que debo hacer con esa fábula que está ahí... Ítem II: lea la instrucción del ítem 2, Amaro... el estudiante lee y la profesora le pide explicarlas con sus palabras. Se entiende el ítem 1 y 2. Entonces Pablo ¿cuántos colores debo tener para hacer el ítem I?*

Al retroalimentar a los estudiantes, la docente les dice que no se olviden de utilizar la estrategia para fundamentar que les enseñó. Una de las estudiantes presenta dificultades y la docente se acerca para recordarle cuál es la estructura que debe utilizar para fundamentar sus respuestas en el ítem IV (yo creo que... yo pienso que...). Cuando los estudiantes mal interpretan las preguntas del ítem IV, la docente los corrige de forma adecuada al decirles *“la pregunta no es si tienen que estar libre o no tiene que estar libre”* esta tiene que ver con la pregunta 1 del ítem IV.

En cuanto al nivel de profundidad y complejidad, éstos son adecuados al nivel de los estudiantes. Por ejemplo, uno de los ítems que desarrolla tiene preguntas de opinión e inferencia: *¿Crees que el viajero tenía derecho a utilizar la sombra del*

CLASE B-2

elefante? ¿Estás de acuerdo con utilizar animales para el transporte de personas? ¿Qué piensas sobre resolver los conflictos a golpe? Al finalizar la clase, la docente pide cerrar el cuaderno y también realiza preguntas metacognitivas: ¿Para qué me sirve todo esto? ¿Para qué me sirve la fábula? ¿Para qué me sirve conocer las funciones del hay, ay y ahí? ¿Para qué me servirá seguir una estrategia al momento de opinar sobre un tema? Los estudiantes dan sus opiniones respecto de la utilidad que tiene lo aprendido para su vida personal.

El tipo de pensamiento que desarrolla la docente con sus estudiantes es de tipo funcional. Es posible observar que entre los estudiantes se prestan ayuda y colaboran para hacer sus actividades, aunque no se presente el trabajo colaborativo como parte de la clase. Al momento que dan sus opiniones, también es una instancia en las que ellos pueden compartir sus opiniones de forma abierta y sin temor.

En cuanto a la interacción que se genera en el aula, esta es adecuada en todos los contextos, ya sea entre docente – estudiante, estudiante – estudiante y estudiante – contenido. El clima es de confianza con un alto nivel de motivación, por lo que la participación de los estudiantes es activa, brindando sus aportes de forma constante.

MOMENTO DE LA CLASE: CIERRE

OBSERVADOR PRINCIPAL

Objetivo de la clase:

- Leer comprensivamente una fábula y extraer de una fábula información explícita e implícita.
- Opinar y fundamentar sobre diversos temas. Fundamentar utilizando la técnica que aprendieron clases anteriores
- Utilizar el hay, ahí y ay.

¿Qué significa explícita y qué significa implícita? La docente averigua si se comprende el objetivo y se asegura, pidiendo ejemplos, una vez que está segura de que comprenden el objetivo, sigue adelante con la clase.

OBSERVADOR SECUNDARIO

Al cerrar la clase, la docente pregunta: ¿Para qué me sirve todo esto? Para leer una fábula, ¿conocer las funciones de ay!, ahí y hay, seguir una estrategia al momento de opinar.

Cuadro 10.6

Notas de Campo Colegio B – Clase 3.

CLASE B-3

MOMENTO DE LA CLASE: INICIO

OBSERVADOR PRINCIPAL

Los estudiantes ingresan a la sala de clases. La profesora pasa la lista. Los estudiantes responden a la lista mientras ordenan sus cosas para comenzar a trabajar. Registra el objetivo en la pizarra y luego lo comenta:

Vamos a comenzar... como ya les había adelantado ayer hoy vamos a empezar con nueva unidad, lo primero que vamos a hacer es escuchar un cuento, esta unidad nueva es un género narrativo. Lo que espero de ustedes silencio y respeto y trabajo responsable ahora todos calladitos van a escuchar el cuento que les voy a leer el cuento es el otro yo de un escritor uruguayo que se llama Mario Benedetti. La profesora lee el cuento y los estudiantes escuchan el cuento. La profesora lee el cuento de su celular. ¿Entendieron? ¡Si! Responden los estudiantes ¿quién lo puede explicar? Una estudiante lo explica

Profesora: Ahora remontándonos al género narrativo ¿Por qué creen que les conté un cuento para comenzar la clase?

Marco para tener una nueva mirada

¿Y qué hice yo ahora? Narrar una historia ¿de qué nos acordamos del género narrativo?

Daniela: muchas veces tiene ficción

Profesora: a través de la ficción podemos contar una historia

¿Qué más? ¿Qué más nos acordamos del género narrativo?

Estudiante: Tiene una estructura Profesora ¿qué tipo de estructura es esa?

Inicio desarrollo y cierre, responden los estudiantes

Van a ir cambiando estos nombres dependiendo del tipo de texto.

Se genera durante este momento de la clase una fuerte interacción docente -estudiantes en torno a los conocimientos previos de los estudiantes.

OBSERVADOR SECUNDARIO

Se ingresa a la sala. La profesora saluda. Escribe el O.A. en la pizarra. Pide a los estudiantes escribirlo, mientras ella pasa la lista.

Les dice que comenzarán una nueva unidad, por lo que les leerá un cuento “El otro yo” esto lo hará porque no todos lo tienen a la mano. Les dice que la unidad es el género narrativo y que ellos ya saben cómo deben comportarse para la clase.

CLASE B-3

MOMENTO DE LA CLASE: DESARROLLO

OBSERVADOR PRINCIPAL

Como siempre ustedes escriben les doy un tiempo y empiezo a explicar, no se olviden de colocar el título. Esta diapositiva la voy a escribir yo.

La profesora lee la diapositiva, los estudiantes escriben y deben atender a la clase y escribir a la vez. A medida que la docente va leyendo la diapositiva y destaca características del género, va haciendo preguntas del cuento que leyó al iniciar la clase.

Alguien dijo que estos cuentos son parte de la ficción y la no realidad

La profesora pregunta ¿quién va a leer?

Yo, dice Martina. Ya Martina Pérez, (la estudiante lee, al finalizar la lectura la profesora le dice, gracias Martina)

Profesora: Nosotros normalmente contamos nuestras historias, lo que pasa todos los días...nosotros constantemente estamos escuchando anécdotas, que suceden de sus amigos y su familia ¿a qué nos referimos con anécdotas?

Estudiante: Son cosas puntuales que no pasan siempre

Por ejemplo, dice la profesora ¿un chiste es o no un texto narrativo?

Estudiante: Sí.

Profesora: ¿Por qué es un texto narrativo? ¿Cómo creen ustedes que nacieron los mitos y leyendas? para explicar algo que no tenía explicación.

Estudiante: Para dar explicación a algo que no es muy lógico

Profesora: Comenzaron a ser reiterativos y la gente seguía contándolo.

¿Seguimos avanzando? ¿Seguimos?

Estudiantes: Sii

Profesora: Nos vamos a detener un poquito, vamos a ir de a poco

El texto narrativo debe tener cosas básicas como un narrador, ¿Qué género vino anterior a este?

Estudiante: El género dramático

Profesora: ¿Cuál es la diferencia que existe entre género dramático y narrativo?

OBSERVADOR SECUNDARIO

La docente comienza a relevar aprendizajes previos referente al género narrativo con preguntas explícitas.

Presenta la diapositiva 1 con el concepto de género narrativo. Pide escribir este concepto en sus cuadernos.

Conecta el concepto con el cuento y relaciona ambos, explicitando momentos, tiempos, personajes con el género narrativo.

O.A.: Escuchar el cuento “El otro yo”; Iniciar unidad nueva género narrativo;

Conocer las características del género. (en este caso se evidencia que la docente confunde una actividad con un objetivo de aprendizaje) los estudiantes escriben el O.A. en sus cuadernos mientras la docente comenta sobre el tema y pregunta ¿Qué son las anécdotas? ¿Un chiste es una anécdota? Luego, pregunta ¿Seguimos avanzando... seguimos? Si! Esto lo pregunta con la intención de pasar a la siguiente diapositiva.

Características del género narrativo: ¿Cuál es la diferencia que existe entre la obra, género dramático y el género narrativo?

La docente recoge las respuestas de los estudiantes. Luego, ella cierra la pregunta.

Llama la atención que los estudiantes escriben el contenido de las diapositivas, en vez de tomarle fotografías.

La docente pregunta: ¿Son la misma cosa el autor con el narrador?

¿Profesora no entiendo por qué dice que es ficticio si dice que se da en un espacio y tiempo? La docente contesta con ejemplos adecuados y contenidos, evidenciando manejo de conocimiento disciplinar.

Se recuerdan los libros leídos con las películas Harry Potter y el Gigante Bonachón.

Les solicita a los estudiantes que diferencien entre el concepto novela y telenovela.

Pregunta ¿los que escriben historia de Chile, ¿Es real? Aquí conectan conocimientos de otras asignaturas con el tema tratado.

CLASE B-3

Estudiante: La diferencia en la estructura, el género narrativo tiene otra estructura.

Profesora: ¿Qué más? lo que dijo Sofia, dentro del género dramático los que cuentan la historia son los mismos personajes, mientras que el género narrativo vamos a tener a un narrador que nos van a contar la historia ¿Qué nació primero la escritura o la palabra?

La palabra, responden los estudiantes.

Claro, dice la profesora, porque primero las personas contaban sus historias de manera hablada y después aparece lo escrito.

La voz del narrador desaparece mientras que en el género narrativo tenemos la voz de un narrador, que corresponde a quien cuenta la historia. ¿Estamos bien hasta ahí? ¿Quién va a leer ahora?

Observación: La dinámica de la clase transcurre entre la lectura de la diapositiva, el comentario de la docente recogiendo lo que se lee en la diapositiva, explicando y aclarando algunos procesos o conceptos y luego hace preguntas a sus estudiantes quienes, mientras escriben, escuchan a la docente y además deben responder a lo que les pregunta, por lo que son sólo algunos estudiantes que pueden hacer simultaneidad de tareas o acciones. Algunas preguntas las responden porque atienden a la última parte de la pregunta, siendo las respuestas impulsivas, sin tener mucha conciencia de lo que se responde o a qué se responde, por la situación de que atienden a muchos estímulos a la vez.

Los estudiantes comentan, preguntan en torno a explicaciones y ejemplos que la profesora ofrece para dar mayor claridad a los contenidos que están trabajando, los estudiantes preguntan:

Profe, no entiendo ¿por qué dice “carácter ficticio”?

La profesora explica, da ejemplos y aclara la pregunta de la estudiante: Porque siempre le agregamos algo a la historia y eso es ficticio.

La docente pregunta ¿A quiénes les gustó Harry Potter? ¿A quiénes no les gustó? Se recogen las opiniones de los estudiantes. La docente solicita: “hablamos de a uno, porque así no nos entendemos”

El narrador (se presenta un cuadro): mundo narrado ← Narrador → Receptor. Los estudiantes se mantienen atentos a lo que la profesora va diciendo. Los estudiantes saben la secuencia de la docente en cuanto al trabajo que realiza en el aula. Pregunta por la diferencia entre autor y narrador.

En la asignatura los estudiantes manejan la ficha literaria.

La clase es una conversación entre la temática tratada. Los estudiantes preguntan e interactúan con la docente.

CLASE B-3

El ambiente de la clase es muy agradable y los estudiantes sienten la necesidad de compartir ideas, experiencias y conocimientos. Existe mucha explicación de la docente y presenta ejemplos de situaciones cercanas a los estudiantes y libros que sabe que muchos han leído o conocido, el alcance de la clase es descriptivo comprensivo, al mismo tiempo explicativa. Recoge las experiencias que han tenido en trabajos anteriores que han realizado conectando conocimientos anteriores con la clase.

Los estudiantes conversan con la profesora no hay momentos de desorden, se aprecia que están atendiendo a lo que dice la docente y les interesa lo que les presenta. Permanentemente durante la clase se ven manos levantadas para hacer comentarios y preguntas.

La docente luego del diálogo, indica que seguirán avanzando. Pasa por los puestos para monitorear lo que han escrito los estudiantes, se replica la dinámica, una estudiante lee la diapositiva y así sucesivamente durante el desarrollo. A medida que el desarrollo avanza los estudiantes van sintiendo más confianza para aportar a la clase, en un momento hablan todos a la vez y la docente debe solicitar que hablen uno a la vez para escucharse y los estudiantes rápidamente vuelven a su centro.

MOMENTO DE LA CLASE: CIERRE

OBSERVADOR PRINCIPAL

En el final del libro cuando otra persona narra la historia ¿Qué tipo de narrador es?

¿Quién es el receptor?

Nosotros dicen los estudiantes

Profesora: el mundo narrado ¿qué sería entonces?

La profesora explica y luego aplica al libro que leen quien es el narrador, como se narra la historia, la voz de quien cuenta la historia, etc.

OBSERVADOR SECUNDARIO

Para cerrar, la docente pregunta ¿Cuál es la principal diferencia que existe entre el género narrativo y el género dramático?

Se hace un resumen de la clase. Para ello se utilizan diferentes tipos de preguntas. Los niños contestan.

Se recuerdan compromisos. Próxima clase un estudiante debe traer un libro ¿Quién va a traer un libro con mitos, leyendas, cuento? Tres alumnos se comprometen. Se les explica que serán ellos quienes leerán la historia. Todas las clases leerán un cuento.

Da gracias por la clase y pide guardar las cosas antes de salir al recreo.

CLASE B-3

¿Estamos listos con esto? Refiriéndose a copiar de las diapositivas.

Comienza a recoger información de lo aprendido durante la clase a través de preguntas y respuestas, hacen un recorrido de los conceptos.

¿Quién va a traer el cuento o la leyenda a leer en el inicio de la próxima clase? Varios estudiantes levantan la mano. La profesora indica: Matías va a traer la lectura de la próxima clase, el estudiante pregunta si lo puede llevar en el celular y la extensión. La profesora dice que también pueden llevar una tira cómica.

Profesora ¿queda claro, chiquillos?

Esto lo vamos a hacer todas las clases durante la unidad de género narrativo.

¿Quedó alguna duda, alguien más? Los que tienen que traer los cuentos. Gracias por la clase pueden guardar sus cositas. Empiecen a guardar sus cosas y sacar sus colaciones. Los estudiantes esperan que toquen el timbre en sus puestos, conversan entre ellos.

Cuadro 10.7

Notas de Campo Colegio C – Clase 1.

CLASE C-1	
MOMENTO DE LA CLASE: INICIO	
<p>OBSERVADOR PRINCIPAL</p> <p>Socializa normas de convivencia en el aula. Profesor solicita que le cuenten las noticias de la semana. Los niños comienzan a comentar noticias de Chile, Arica, o el mundo. De acuerdo con las noticias del extranjero, Korea amerita que el docente contextualice a los estudiantes, les habla de la conciencia de la paz y respeto a los tratados internacionales.</p> <p>En Arica, ¿qué pasó? En Arica dicen los niños el sida, hay un llamado de alerta por altos porcentajes de contagios.</p> <p>Objetivo de la clase: identificar rasgos distintivos de la sociedad colonial.</p> <p>El pueblo mapuche tiene un conflicto con el estado chileno. Respeto a los pueblos originarios de Chile y a la multiplicidad cultural y a los inmigrantes.</p> <p>Lo que veremos hoy es la conformación social: negros mulatos, zambos, mestizos. Nuestra sociedad es mestiza.</p> <p>¿Cómo se llamaban los hijos de españoles en América?</p> <p>Video: focaliza lo que se va a observar comentando de manera general ... la dirección de la sala de clases cambia y los estudiantes se giran y cambian el orden de los puestos.</p>	<p>OBSERVADOR SECUNDARIO</p> <p>El profesor ingresa y saluda. Comienza con una dinámica preguntando qué ha ocurrido en el país, mundo y la región durante el fin de semana y el día de ayer. Los estudiantes contestan a medida que van comentando en base a las respuestas.</p> <p>El objetivo de aprendizaje de la clase es: identificar los rasgos distintivos de la sociedad colonial.</p> <p>Gran parte de las respuestas provienen desde el docente.</p> <p>Se evidencia buena interacción entre docente – estudiante.</p> <p>Se ven conceptos como multicultural, multirracial.</p> <p>Se muestra un video contextualizado al tema tratado ‘sociedad colonial’. Se comenta, pero no se profundiza.</p> <p>Luego, se muestran diferentes imágenes relacionadas con la sociedad colonial: español, criollo, mestizo, indígena, esclavos.</p> <p>Después de comentar las imágenes, el docente reparte guías de aprendizaje. Los niños apoyan en esta labor.</p>

CLASE C-1

MOMENTO DE LA CLASE: DESARROLLO

OBSERVADOR PRINCIPAL

Ven un video de TVN que refleja la sociedad y costumbres de la época colonial.

Los estudiantes se dieron cuenta de cómo era la sociedad colonial ¿La chingana? Es como la ramada actual, un lugar donde se divierten y festejan por fiestas tradicionales. El docente pregunta ¿se dieron cuenta de la vida, de cómo era?

La sociedad era vertical, les voy a mostrar una imagen ¿de qué origen es este personaje? ¿por la forma que se viste, por su postura?

Participan estudiantes para indicar la posición social de los personajes de la imagen.

La siguiente imagen muestra distintos personajes indígenas, español, criollos.

Muchos minutos observando. El docente entrega guías y les indica que luego los va a revisar. Los estudiantes son guiados por el docente, quien monitorea el trabajo por los puestos.

El profesor pregunta y los alumnos participan, posteriormente los estudiantes y el docente leen la guía en conjunto. Recalca el sentido mestizo de la población chilena. Los alumnos interactúan con la guía. Se va trabajando pregunta a pregunta (unos minutos y revisa)

Docente: Martín ven

Alumno: No quiero profesor

El docente pide a dos que se acerquen (niño y niña) y simula mestizaje, como se produce (los niños se ríen)

OBSERVADOR SECUNDARIO

La guía se basa en la estructura social de Chile colonial.

Las preguntas son adecuadas al nivel del estudiante.

Se observa que el profesor tiene muletillas, especialmente al pedir silencio.

Se hace una representación con los estudiantes.

Los niños comentan las respuestas a la pregunta planteada.

¿Me puede ayudar con la 2° pregunta?

El docente marca verbalmente partes importantes de las preguntas

Hay estudiantes que avanzan a ritmo más acelerado que el resto de sus compañeros.

El profesor monitorea el trabajo de los estudiantes.

Integra el concepto “continuidad” y “cambio”

Además, pregunta por las semejanzas y diferencias, comparando la sociedad colonial con la sociedad actual.

Ser tolerante a las diferentes razas del país. Este punto es recalado por el docente. Se contextualiza con la realidad.

Se dan tiempos ajustados para trabajar. El docente pide respuestas completas, con fundamento.

El docente recalca “aquí hay que argumentar”, desafiando a sus estudiantes.

Revisa y recalca las instrucciones.

Se usa la pizarra interactiva para proyectar.

Son las 09.20hrs. y aún no se cierra la clase.

Se comienza a revisar las respuestas del último ítem

CLASE C-1

Los estudiantes identifican cuando hay mestizaje. Continúa el trabajo en la guía.

MOMENTO DE LA CLASE: CIERRE

OBSERVADOR PRINCIPAL

Los estudiantes identifican posición en la pirámide social. Se observa que los estudiantes no dejan de trabajar, algunos menos conectados, sin embargo, todos están resolviendo las actividades.

Se observa un buen ambiente de trabajo, comparten materiales, conversan amigablemente, se ríen. El docente destaca aspectos de continuidad y cambio y los estudiantes analizan.

OBSERVADOR SECUNDARIO

El docente comienza a cerrar. Pregunta ¿en la sociedad colonial, tenemos todos los mismos derechos?

Para cerrar se presenta, se presenta una pirámide en la que se den ir pegando en esta pirámide. Todos los estudiantes expresan sus respuestas y el docente va pegando las imágenes de acuerdo con las respuestas de los estudiantes.

Pregunta explícita ¿Queda claro cómo se conformaba la sociedad colonial?

El docente solicita pegar la guía y guardar sus cuadernos.

Se despide de sus estudiantes.

Docente presenta altas expectativas de sus alumnos.

Cuadro 10.8

Notas de Campo Colegio C – Clase 2.

CLASE C-2	
MOMENTO DE LA CLASE: INICIO	
OBSERVADOR PRINCIPAL <p>La profesora solicita el ingreso de los niños a la sala de clases, los saluda formalmente y procede a escribir el objetivo de la clase en la pizarra: Reconocer sustantivos género y número.</p> <p>Solicita a los alumnos levantar la mano para responder a las preguntas que hará: la participación de los estudiantes es asertiva y responden con claridad y exactitud a las preguntas de la docente.</p> <p>La docente pregunta: ¿qué es el género? Alumno responde y la docente dice: ¡excelente Genaro! Docente pregunta: el-los; Alumno: singular-plural Loa sustantivos se identifican los tipos, la profesora explica. Solicita cuaderno rojo. Los estudiantes sacan su cuaderno mientras la docente explica lo que significa el sustantivo epiceno: Jirafa, hembra o macho es jirafa. Los estudiantes reciben una actividad que dejan pegada en su cuaderno. La docente va haciendo preguntas y los estudiantes responden con poca seguridad, a esto la docente se da cuenta y los refuerza en seguridad.</p>	OBSERVADOR SECUNDARIO <p>Ingresa a la sala. La profesora saluda. Se empieza haciendo un recordatorio de aprendizajes previos (sustantivos, género y número). Se recogen las respuestas de los estudiantes. Se muestra un video referente a los sustantivos (video con mucho contenido para niños de 2° año básico – se sugiere descargar video de youtube para presentarlo)</p>
MOMENTO DE LA CLASE: DESARROLLO	
OBSERVADOR PRINCIPAL <p>La profesora monitorea el trabajo y les comunica códigos de disciplina. Dice: Todos trabajando. Existe interacción individual y grupal con el conocimiento.</p>	OBSERVADOR SECUNDARIO <p>Clasificar en género y número (guía de aprendizaje). Los estudiantes reciben guía y pena en sus cuadernos. Se señala como deben pegarla. Da las instrucciones para trabajar la guía en base a imágenes y cuadro de clasificación.</p>

CLASE C-2

Bonita letra Héctor, ¡Bien! Vamos Conie. Atienden a los estudiantes que lo requieren. Apoya en la escritura (es un segundo básico) Perros, no digo Peros, digo Perros.
 Confíen en lo que ustedes hacen, si se equivocan, no importa después corregimos. ¡Tú puedes hacerlo mejor! Vamos hijo.
 La tía técnico atiende a un estudiante, la profesora también va hacia él (niño con NEE)
 Manitos arriba- mayoría del curso con manos arriba. Ayuda ajustada.
 ¿Qué es femenino o masculino? Ejemplifica para que el niño identifique, les cuesta.
 Los estudiantes trabajan y algunos ya están terminando, pregunta a los estudiantes para que ellos descubran. Otorga tiempos: cinco minutos para terminar, ¿cómo vamos? Bien, femenino ¿es singular o plural?
 Solicita que responda la estudiante... termina el momento de desarrollo. Los invita a respirar.

Artículo: La bicicleta.
 Género: femenino.
 Número: singular.
 Le pide a los estudiantes mencionar los artículos definidos. Los estudiantes lo mencionan: el, la, los, las.
 Los estudiantes trabajan en silencio en sus guías.
 La profesora monitorea el trabajo de los alumnos. Los insta a confiar en el trabajo que hacen, ya que algunos de ellos borran sus respuestas.
 Hay una psicopedagoga apoyando a un estudiante en el aula.
 Algunos estudiantes ya finalizaron. La profesora monitorea el avance, se dirige a aquellos que están más atrasados.
 La profesora corrige cuando es necesario, especialmente a aquellos estudiantes que presentan confusión con el contenido.
 No se estipula tiempo para trabajar.
 Se comienza a revisar en la pizarra, las actividades desarrolladas.
 Da un minuto para corregir errores. Dice que aquel que tenga el ejercicio bueno, se pone un ticket al costado del ejercicio.
 Se observa un estudiante con problemas de pronunciación.
 Se sugiere a la docente usar colores para corregir los ejercicios. Se proyecta la guía en la pizarra interactiva, que se utiliza tanto para proyectar como para usar el plumón en el proceso de corrección.
 La docente muestra altas expectativas de sus estudiantes, expresándolo de forma verbal (¡¡Bien Joaquín!!) o a través de las exigencias propias del proceso de aprendizaje, que les hace a sus estudiantes.
 Se observa estudiantes con dificultades para la comprensión del tema.
 Profesora pasa por los puestos revisando y timbrando las guías.

MOMENTO DE LA CLASE: CIERRE

OBSERVADOR PRINCIPAL

Hace una revisión completa de la clase, de todo lo que aprendieron. La docente revisa y luego les dice todos mirando acá (excepto el estudiante que estaba con la profesional del PIE)

OBSERVADOR SECUNDARIO

Pide cerrar el cuaderno y dejar el estuche encima.
 Como segunda misión, pide dejar ordenado el puesto y se paren.

CLASE C-2

Comienza a preguntar es singular o plural, porqué.
Los estudiantes se autoevalúan y corrigen, la profesora repite la modalidad. Solicita a los estudiantes que de a uno respondan actividad identifican singular y plural, femenino masculino. Uno de los estudiantes necesita ayuda y la docente la entrega, dosificada y luego los felicita. Utiliza cosas como lentes, plumones para preguntar si se les dice los o las plumones. ¿Practican coherencia género, número... si yo digo... ¿está Bastián? La clase responde nooo es femenino.
El que terminó pega la guía en el cuaderno y me levanta la mano para colocar timbre de revisado ... pasa revisando cuadernos y dice..muy bien!
Un estudiante pregunta: ¿acostado en el cuaderno? Sí, porque así te queda ordenadito.
Cierren cuadernos, guarden todo a la cuenta de 3 ¿Quién ganó? Se ponen de pie sin hacer ruido... se estiran y respiran... estiran cuerpo botan como gelatinas, de pie la ultima parte de la clase.
La profesora pregunta a cada uno, por femenino masculino, genero, número. Incluye a un estudiante con rasgos autistas y lo apoya hasta que responden, sus compañeros aplauden moviendo las manos, sin ruidos, a todos los que pregunta los felicita por sus respuestas y los ayuda hasta que responden bien, termina la clase habiendo preguntado a la totalidad.

Comienzan a estirarse la profesora con los estudiantes, realizan ejercicios de respiración.
Luego de este proceso, empiezan a revisar y pregunta ¿Cómo se llaman estos artículos? ¿Qué son?
Muestra un objeto – borrador de pizarra – y pregunta ¿Qué es esto?
Muestra como segundo ejemplo, tres pares de lentes de sol.
Un tercer ejemplo, muestra cajitas de leche.
A través de estos ejemplos, pregunta si los objetos mostrados son plurales o singulares, femenino o masculino.
Les dice que la próxima clase continuarán. También les recuerda que tienen prueba.
Pide guardar las cosas en silencio.
Buen desarrollo de apresto.
Da por terminada la clase.

Cuadro 10.9

Notas de Campo Colegio C – Clase 3.

CLASE C-3	
MOMENTO DE LA CLASE: INICIO	
<p>OBSERVADOR PRINCIPAL</p> <p>Profesora comienza la clase, con sonrisa y mucha energía positiva. Presenta su personaje “el flaco” Recuerda los aprendizajes del día anterior, generando interacción con los estudiantes. Que vieron el día de ayer, los estudiantes responden un poema ¿Qué vamos a ver el día de hoy? Disfrutar de una lectura y vamos a usar estrategias de comprensión lectora como hacer predicciones, reconocer ideas principales y reconocer efecto y su causa La profesora les recuerda lo que es hacer predicciones y les da ejemplos. Respecto del cuento que la profesora les presenta, le pregunta a una estudiante ¿de qué crees tú que se trata este cuento? Les presenta la portada de un cuento. Los estudiantes hacen predicciones y la docente les dice eso es lo que es hacer predicciones. Utiliza algunos personajes para apoyarse en procesos de pensamiento: reflexión. La docente tiene muchos implementos para motivar a los estudiantes, los personajes han sido creados por ella.</p>	<p>OBSERVADOR SECUNDARIO</p> <p>Los niños ingresan al aula. Saludan a la docente y tías asistentes de aula. Utiliza como estrategia “Mi amigo flaco” para hacer preguntas sobre aprendizajes previos. Este personaje está presente en todas las clases. Pregunta qué vieron la clase anterior y tipo de pregunta. Comparte el objetivo de aprendizaje. La docente utiliza como estrategia de comprensión “el amigo emoji” → cara de duda. Para cada estrategia utiliza una imagen diferente. Les explica una de las estrategias: hacer predicciones, identificar la idea principal y causa – efecto. Se utiliza el destacador para identificar la idea principal, causa – efecto, etc., en un texto “Plumón en mano y con nuestro ‘sigue la lectura’” Trabajan en la página 144 del texto de estudio. Profesora con tono de voz adecuado. Verifica a cada momento que toso estén siguiendo la actividad. La profesora utiliza incienso para la concentración. Lo prende y pasa por los pasillos. Lo utiliza para centrar a los estudiantes e introducirlos en la lectura. Corrige a los estudiantes cuando es necesario como también los retroalimenta.</p>
MOMENTO DE LA CLASE: DESARROLLO	
<p>OBSERVADOR PRINCIPAL</p> <p>Buen ambiente de aula, la profesora se apoya en dos asistentes técnicos que colaboran con los estudiantes que presentan dificultades para aprender.</p>	<p>OBSERVADOR SECUNDARIO</p> <p>Como lectura, leerán “joven músico decide trabajar de espantapájaros humano”. El trabajo en el libro está organizado por paso. Paso 1: manos a la obra, por lo que se evidencia una secuencia. Después de la lectura, se utiliza “el amigo flaco” para preguntar ¿Qué tipo de texto acabamos de leer? ¿Cómo puedo detectar el tipo de texto?</p>

CLASE C-3

En la sala de clases se aprecia baja asistencia a clases de los estudiantes, se les entregan destacadores a los estudiantes, inicia la lectura y previamente prende incienso, pasa el incienso por la sala de clases y le dice a los niños que el incienso es para la concentración, por lo que algunos respiran con entusiasmo para concentrarse mejor.

A continuación, la docente les explica las demás estrategias, solicitando luego a la tía técnico que les haga entrega de materiales y les solicita que abran su libro en la página 144. Todos los estudiantes tienen su destacadore y la docente les indica que se destacará la idea principal del texto. Con plumón en mano y con el “sigue la lectura” (instrumento para que los estudiantes sigan la lectura) la docente chequea que tengan todos los materiales para comenzar.

Inician lectura, aplicando estrategias de antes, durante y después de la lectura. Los estudiantes leen y se apoyan en una tarjeta; algunos están sobre la hoja, leen de muy cerca, podrían tener falta de lentes. La forma de verificar el aprendizaje es jugando y los niños no se dan cuenta que están aprendiendo, la didáctica de la docente es lúdica. La profesora pregunta a los estudiantes el tipo de texto que era y les pregunta si están seguros, lo hace varias veces, jugando les dice que era un poema y los niños insisten en que se trata de una noticia. Se apoya en los personajes y los hace asumir una actitud de participación, invita al “amigo flaco” h les pregunta ¿qué necesitaba él? ¿por qué? (Refiriéndose al protagonista de la noticia) ¿Qué ocurrió? ¿por qué quería juntar dinero? ¿cómo se consiguió este trabajo? ¿cómo llegó ahí? ¿quién apareció ahí? Los estudiantes van respondiendo a las preguntas, existe interacción docente estudiante, para responder a lo que se les pregunta. Pero los estudiantes no realizan preguntas a la docente y las preguntas que deben responder son explícitas.

¿Por qué? ¿Estaba fácil reconocer que tipo de texto es? ¿Están seguro que era una noticia? ¿qué profesión estudió James?

Interactúa de forma dinámica y entretenida con los estudiantes. Utiliza el trabajo colaborativo, ya que existen grupos formados donde se apoyan en las respuestas que dan los compañeros, ya sea para complementarlos o corregir a sus pares.

Los puestos ya están listos con los libros y materiales que ocuparán.

Docente presenta altas expectativas hacia sus estudiantes.

Lleva a cabo un juego de roles con sus estudiantes para escenificar el cuento.

Se sugiere utilizar lenguaje disciplinar con mayor precisión.

Apela a las experiencias de los estudiantes, relacionado con las tareas que realizan en su casa, conectándola con la lectura de la noticia.

Les da de tarea pedirle a los papas que los lleven a Azapa o LLuta y que hagan de espantapájaros humano. Los niños toman bastante en serio la tarea, pero la docente les dice que solo es una broma.

CLASE C-3

Los grupos de estudiantes que presentan mayor dificultad para seguir la clase se encuentran reunidos en torno a los profesores ayudantes, los demás se ubican y distribuyen en orden tradicional, lo que visualmente y en términos de ambiente divide a los estudiantes en dos grupos o tipos de grupos

La docente recrea la historia con niños, genera reflexión en los niños, invitando al personaje Emoji para responder a causa efecto y luego invita a un estudiante para recrear la historia y esta recreación con su compañero causa mucha risa. El niño representó a un espantapájaros.

La profesora tarea para la casa e ir al valle de Azapa o al valle de Lluta y ser un espantapájaros, sacarse una foto y traerla de tarea a la clase siguiente. Los estudiantes hablan al mismo tiempo y la docente debe pedir silencio y que respeten el turno de hablar.

La docente pasa al siguiente segmento de la clase y les recuerda la forma en que se recita una poesía y los invita a pasar adelante, los guía en el proceso de respiración

La profesora pide a los niños Repasar las condiciones para recitar y como debe ser esta forma de recitar, además revisa los aspectos necesarios para recitar el poema, va leyendo con los niños cada aspecto.

Comienzan a pasar grupos de estudiantes y recitan sus poesías. El primer grupo tiene 12 estudiantes, recitan al mismo tiempo. Evalúa la actividad formativa y metacognitivamente, con los estudiantes y los motiva a hacerlo mejor, recitando por segunda vez.

En cada mesa los estudiantes cuentan con su diario de vida. La profesora da indicaciones y los proyecta para cuarto básico, les exige respuesta de estudiantes de cuarto básico y ellos se adaptan a esa exigencia. Existe un

CLASE C-3

ambiente de trabajo y orden, además de entusiasmo en la tarea que están realizando, disfrutan de lo que hacen.

La profesora les recuerda: recuerden dejar sangría, respeten las mayúsculas... pasa por los puestos monitoreando el trabajo, avance y dificultades de los estudiantes

Una vez que el tiempo termina, pregunta a los estudiantes: ¿alguien me quiere contar en qué trabaja la mamá, el tío, la abuelita?

Los niños responden en qué trabajan los papás, mamás, tíos. La profesora dice a los niños “Hay que ver que los trabajos nos permiten mantener el hogar, ir al supermercado” La profesora va comentando los trabajos de los padres y las familias.

¿Se dan cuenta que tenemos una gran cantidad de profesiones entre los papás y muchos trabajos diferentes? Ahora vamos a cerrar el diario de vida y pasaremos a cerrar la clase.

MOMENTO DE LA CLASE: CIERRE

OBSERVADOR PRINCIPAL

La profesora utiliza un instrumento para evaluar la clase: Van a sacar el instrumento “El abanico del aprendizaje” el abanico tiene colores, repasa en el significado de los colores. El amarillo significa tengo dudas- si levantan el color verde es que lo saben, si no se entendió nada es el color morado Pregunta la docente, ¿Quién puede generar una pregunta del cuento? ¿qué tipo de texto trabajos hoy? ¿Dónde sucedió la noticia?

Mati no sabe porque levantó el color morado, ¿les parece si lo ayudamos entre todos? Segunda pregunta: ¿De qué se trataba el texto que leímos hoy?

OBSERVADOR SECUNDARIO

Paso 2: recitar.

Antes de empezar a recitar. La docente y sus estudiantes hacen ejercicios de respiración a modo de preparación. Además, socializar los aspectos a considerar antes de recitar como el tono de la voz, modulación, postura, entre otros.

Se observa estudiantes altamente motivados, y docente que disfruta de la práctica.

El 1º grupo recita el poema “la ardilla”, se repite. La docente recuerda que es lo que espera de ellos, recuerda instrucciones. Retroalimenta a sus alumnos en cuanto al tono de la voz, postura y modulación.

El 2º grupo que recita, se observa en desventaja en relación al 1º. En este caso, la docente no retroalimenta de la misma forma al finalizar este grupo su presentación.

CLASE C-3

¿Qué aspectos debo considerar para recitar un poema? ¿Quedó claro entonces? ¿qué les pareció recitar a sus compañeros? La profesora modela la respuesta: yo me sentí bien porque.....

Para cada momento de la clase la profesora tiene un personaje específico, el personaje hace preguntas de activación, de transformación o de cierre dependiendo del momento. Los personajes han sido diseñados por ella.

Estructura de respuesta, opinión, argumentación ¿qué les pareció escribir sobre su familia en el diario de vida? Les gustó la clase de hoy

¡Los felicito!! Felicito por la clase de hoy, trabajaron muy bien, ahora se van a formar afuera para ir a tomar leche. Termina la clase a las 9:28. Un estudiante recoge destacadores y otra alumna apoya lecturas. Salen de la sala.

Se corta la electricidad.

3° grupo, compuesto por dos niñas; la docente las felicita.

Hace una evaluación general del poema recitado, Felicita a los estudiantes

ANEXO 11. RESUMEN DE CODIFICACIÓN POR COLEGIO Y DIMENSIÓN

Cuadro 11.1

Resumen Codificación Práctica Pedagógica – Colegio A.

CODIFICACIÓN DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA. COLEGIO A							
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	P. PEDAGÓGICA EFECTIVA (E)	P. PEDAGÓGICA EN DESARROLLO (ED)	P. PEDAGÓGICA A INCIPIENTE (I)	COD. A-1	COD. A-2	COD A-3
Características del docente	Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes)	PPC1-E	PPC1-ED	PPC1-I	PPC1-E	PPC1-E	PPC1-E
	Uso de la voz.	PPC2-E	PPC2-ED	PPC2-I	PPC2-ED	PPC2-E	PPC2-ED
Organización de la clase.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.	PPO1-E	PPO1-ED	PPO1-I	PPO1-E	PPO1-I	PPO1-E
	Momentos de la clase y tiempos.	PPO2-E	PPO2-ED	PPO2-I	PPO2-ED	PPO2-ED	PPO2-ED
	Recursos didácticos y actividades.	PPO3-E	PPO3-ED	PPO3-I	PPO3-E	PPO3-ED	PPO3-E
Apoyo al estudiante en el aula.	Corrección de errores y retroalimentación.	PPAP1-E	PPAP1-ED	PPAP1-I	PPAP1-E	PPAP1-ED	PPAP1-E
	Consideración de ayudas ajustadas.	PPAP2-E	PPAP2-ED	PPAP2-I	PPAP2-ED	PPAP2-ED	PPAP2-E
	Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.	PPAP3-E	PPAP3-ED	PPAP3-I	PPAP3-ED	PPAP3-E	PPAP3-ED
	Explicaciones del docente.	PPAP4-E	PPAP4-ED	PPAP4-I	PPAP4-ED	PPAP4-E	PPAP4-E
Profundidad del conocimiento tratado en clases.	Profundidad de las preguntas realizadas por el docente	PPPROF1-E	PPPROF1-ED	PPPROF1-I	PPPROF1-ED	PPPROF1-ED	PPPROF1-ED
	Secuencias didácticas de actividades.	PPPROF2-E	PPPROF2-ED	PPPROF2-I	PPPROF2-ED	PPPROF2-ED	PPPROF2-ED
	Tratamiento del conocimiento en clases	PPPROF3-E	PPPROF3-ED	PPPROF3-I	PPPROF3-E	PPPROF3-E	PPPROF3-ED
	Tipo de pensamiento implicado en clases.	PPPROF4-E	PPPROF4-ED	PPPROF4-I	PPPROF4-E	PPPROF4-ED	PPPROF4-E
Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación	Objetivo de la clase	PPOB1-E	PPOB1-ED	PPOB1-I	PPOB1-ED	PPOB1-ED	PPOB1-ED
	Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.	PPOB2-E	PPOB2-ED	PPOB2-I	PPOB2-ED	PPOB2-I	PPOB2-E
	Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.	PPOB3-E	PPOB3-ED	PPOB3-I	PPOB3-ED	PPOB3-ED	PPOB3-ED
	Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.	PPOB4-E	PPOB4-ED	PPOB4-I	PPOB4-ED	PPOB4-ED	PPOB4-ED

Cuadro 11.2

Resumen Codificación Práctica Pedagógica – Colegio B.

CODIFICACIÓN DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA. COLEGIO B								
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	P. PEDAGÓGICA EFECTIVA (E)	P. PEDAGÓGICA EN DESARROLLO (ED)	P. PEDAGÓGICA INCIPIENTE (I)	COD. B-1	COD. B-2	COD. B-3	
Características del docente	Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes)	PPC1-E	PPC1-ED	PPC1-I	PPC1-E	PPC1-E	PPC1-E	
	Uso de la voz.	PPC2-E	PPC2-ED	PPC2-I	PPC2-E	PPC2-E	PPC2-E	
Organización de la clase.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.	PPO1-E	PPO1-ED	PPO1-I	PPO1-E	PPO1-E	PPO1-E	
	Momentos de la clase y tiempos.	PPO2-E	PPO2-ED	PPO2-I	PPO2-E	PPO2-E	PPO2-E	
	Recursos didácticos y actividades.	PPO3-E	PPO3-ED	PPO3-I	PPO3-E	PPO3-E	PPO3-ED	
Apoyo al estudiante en el aula.	Corrección de errores y retroalimentación.	PPAP1-E	PPAP1-ED	PPAP1-I	PPAP1-E	PPAP1-E	PPAP1-E	
	Consideración de ayudas ajustadas.	PPAP2-E	PPAP2-ED	PPAP2-I	PPAP2-E	PPAP2-E	PPAP2-ED	
	Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.	PPAP3-E	PPAP3-ED	PPAP3-I	PPAP3-E	PPAP3-E	PPAP3-ED	
	Explicaciones del docente.	PPAP4-E	PPAP4-ED	PPAP4-I	PPAP4-E	PPAP4-E	PPAP4-E	
Profundidad del conocimiento o tratado en clases.	Profundidad de las preguntas realizadas por el docente	PPPPOF1-E	PPPPOF1-ED	PPPPOF1-I	PPPPOF1-ED	PPPPOF1-E	PPPPOF1-ED	
	Secuencias didácticas de actividades.	PPPPOF2-E	PPPPOF2-ED	PPPPOF2-I	PPPPOF2-E	PPPPOF2-E	PPPPOF2-ED	
	Tratamiento del conocimiento en clases	PPPPOF3-E	PPPPOF3-ED	PPPPOF3-I	PPPPOF3-E	PPPPOF3-E	PPPPOF3-ED	
	Tipo de pensamiento implicado en clases.	PPPPOF4-E	PPPPOF4-ED	PPPPOF4-I	PPPPOF4-E	PPPPOF4-E	PPPPOF4-E	
Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación	Objetivo de la clase	PPOB1-E	PPOB1-ED	PPOB1-I	PPOB1-E	PPOB1-E	PPOB1-E	
	Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.	PPOB2-E	PPOB2-ED	PPOB2-I	PPOB2-E	PPOB2-E	PPOB2-E	
	Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.	PPOB3-E	PPOB3-ED	PPOB3-I	PPOB3-E	PPOB3-E	PPOB3-ED	
	Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.	PPOB4-E	PPOB4-ED	PPOB4-I	PPOB4-E	PPOB4-E	PPOB4-E	

Cuadro 11.3

Resumen Codificación Práctica Pedagógica – Colegio C.

CODIFICACIÓN DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA. COLEGIO C.								
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	P. PEDAGÓGICA EFECTIVA (E)	P. PEDAGÓGICA EN DESARROLLO (ED)	P. PEDAGÓGICA INCIPIENTE (I)	COD. C-1	COD. C-2	COD. C-3	
Características del docente	Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes)	PPC1-E	PPC1-ED	PPC1-I	PPC1-E	PPC1-E	PPC1-E	
	Uso de la voz.	PPC2-E	PPC2-ED	PPC2-I	PPC2-E	PPC2-E	PPC2-E	
Organización de la clase.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.	PPO1-E	PPO1-ED	PPO1-I	PPO1-E	PPO1-E	PPO1-E	
	Momentos de la clase y tiempos.	PPO2-E	PPO2-ED	PPO2-I	PPO2-E	PPO2-E	PPO2-E	
	Recursos didácticos y actividades.	PPO3-E	PPO3-ED	PPO3-I	PPO3-E	PPO3-E	PPO3-E	
Apoyo al estudiante en el aula.	Corrección de errores y retroalimentación.	PPAP1-E	PPAP1-ED	PPAP1-I	PPAP1-E	PPAP1-E	PPAP1-E	
	Consideración de ayudas ajustadas.	PPAP2-E	PPAP2-ED	PPAP2-I	PPAP2-ED	PPAP2-ED	PPAP2-ED	
	Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.	PPAP3-E	PPAP3-ED	PPAP3-I	PPAP3-ED	PPAP3-E	PPAP3-ED	
	Explicaciones del docente.	PPAP4-E	PPAP4-ED	PPAP4-I	PPAP4-E	PPAP4-E	PPAP4-E	
Profundidad del conocimiento o tratado en clases.	Profundidad de las preguntas realizadas por el docente	PPPPOF1-E	PPPPOF1-ED	PPPPOF1-I	PPPPOF1-ED	PPPPOF1-ED	PPPPOF1-ED	
	Secuencias didácticas de actividades.	PPPPOF2-E	PPPPOF2-ED	PPPPOF2-I	PPPPOF2-E	PPPPOF2-E	PPPPOF2-E	
	Tratamiento del conocimiento en clases	PPPPOF3-E	PPPPOF3-ED	PPPPOF3-I	PPPPOF3-E	PPPPOF3-E	PPPPOF3-ED	
	Tipo de pensamiento implicado en clases.	PPPPOF4-E	PPPPOF4-ED	PPPPOF4-I	PPPPOF4-E	PPPPOF4-E	PPPPOF4-E	
Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación	Objetivo de la clase	PPOB1-E	PPOB1-ED	PPOB1-I	PPOB1-E	PPOB1-E	PPOB1-E	
	Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.	PPOB2-E	PPOB2-ED	PPOB2-I	PPOB2-E	PPOB2-ED	PPOB2-ED	
	Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.	PPOB3-E	PPOB3-ED	PPOB3-I	PPOB3-E	PPOB3-E	PPOB3-E	
	Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.	PPOB4-E	PPOB4-ED	PPOB4-I	PPOB4-E	PPOB4-E	PPOB4-ED	

Cuadro 11.4

Resumen Codificación Interacciones – Colegio A.

CODIFICACIÓN DIMENSIÓN INTERACCIONES. COLEGIO A							
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	INTERACCION POSITIVA (I+)	INTERACCIÓN NEGATIVA (I-)	INTERACCIÓN BÁSICA (IB)	COD. A-1	COD A-2	COD A-3
Docente - estudiante.	Atención a las consultas de los estudiantes.	IDE1-I+	IDE1-I-	IDE1-IB	IDE1-I+	IDE1-I+	IDE1-I+
	Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.	IDE2-I+	IDE2-I-	IDE2-IB	IDE2-IB	IDE2-IB	IDE2-IB
	Manifestación de expectativas de parte del docente.	IDE3-I+	IDE3-I-	IDE3-IB	IDE3-I+	IDE3-IB	IDE3-I+
	Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.	IDE4-I+	IDE4-I-	IDE4-IB	IDE4-I+	IDE4-I+	IDE4-I+
	Interés en el aprendizaje de los estudiantes	IDE5-I+	IDE5-I-	IDE5-IB	IDE5-I+	IDE5-I+	IDE5-IB
Estudiante - estudiante.	Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.	IEE1-I+	IEE1-I-	IEE1-IB	IEE1-IB	IEE1-IB	IEE1-IB
	Trabajo colaborativo en clases.	IEE2-I+	IEE2-I-	IEE2-IB	IEE2-I+	IEE2-IB	IEE2-I-
	Funciones por los miembros del equipo de trabajo.	IEE3-I+	IEE3-I-	IEE3-IB	IEE3-IB	IEE3-I-	IEE3-IB
Estudiante - conocimiento.	Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.	IEC1-I+	IEC1-I-	IEC1-IB	IEC1-IB	IEC1-I-	IEC1-IB
	Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.	IEC2-I+	IEC2-I-	IEC2-IB	IEC2-IB	IEC2-I-	IEC2-I+
	Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.	IEC3-I+	IEC3-I-	IEC3-IB	IEC3-I-	IEC3-I-	IEC3-I-

Cuadro 11.5

Resumen Codificación Interacciones – Colegio B.

RESUMEN CODIFICACIÓN DIMENSIÓN INTERACCIONES. COLEGIO B							
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	INTERACCION POSITIVA (I+)	INTERACCIÓN NEGATIVA (I-)	INTERACCIÓN BÁSICA (IB)	COD. B-1	COD B-2	COD B-3
Docente - estudiante.	Atención a las consultas de los estudiantes.	IDE1-I+	IDE1-I-	IDE1-IB	IDE1-I+	IDE1- I+	IDE1- I+
	Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.	IDE2-I+	IDE2-I-	IDE2-IB	IDE2-I+	IDE2- I+	IDE2- I+
	Manifestación de expectativas de parte del docente.	IDE3-I+	IDE3-I-	IDE3-IB	IDE3- I+	IDE3- I+	IDE3- I+
	Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.	IDE4-I+	IDE4-I-	IDE4-IB	IDE4- I+	IDE4- I+	IDE4- I+
	Interés en el aprendizaje de los estudiantes	IDE5-I+	IDE5-I-	IDE5-IB	IDE5- I+	IDE5- I+	IDE5- I+
Estudiante - estudiante.	Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.	IEE1-I+	IEE1-I-	IEE1-IB	IEE1-I+	IEE1-IB	IEE1-IB
	Trabajo colaborativo en clases.	IEE2-I+	IEE2-I-	IEE2-IB	IEE2-I+	IEE2-IB	IEE2-IB
	Funciones por los miembros del equipo de trabajo.	IEE3-I+	IEE3-I-	IEE3-IB	IEE3-IB	IEE3-IB	IEE3-IB
Estudiante - conocimiento.	Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.	IEC1-I+	IEC1-I-	IEC1-IB	IEC1-I+	IEC1-I+	IEC1-I+
	Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.	IEC2-I+	IEC2-I-	IEC2-IB	IEC2-I+	IEC2-I+	IEC2-I+
	Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.	IEC3-I+	IEC3-I-	IEC3-IB	IEC3-I+	IEC3-I+	IEC3-I+

Cuadro 11.6

Resumen Codificación Interacciones – Colegio C.

RESUMEN CODIFICACIÓN DIMENSIÓN INTERACCIONES. COLEGIO C							
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	INTERACCION POSITIVA (I+)	INTERACCIÓN NEGATIVA (I-)	INTERACCIÓN BÁSICA (IB)	COD. C-1	COD C-2	COD C-3
Docente - estudiante.	Atención a las consultas de los estudiantes.	IDE1-I+	IDE1-I-	IDE1-IB	IDE1-I+	IDE1- I+	IDE1- I+
	Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.	IDE2-I+	IDE2-I-	IDE2-IB	IDE2- I+	IDE2- I+	IDE2- I+
	Manifestación de expectativas de parte del docente.	IDE3-I+	IDE3-I-	IDE3-IB	IDE3- I+	IDE3- I+	IDE3- I+
	Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.	IDE4-I+	IDE4-I-	IDE4-IB	IDE4- I+	IDE4- I+	IDE4- I+
	Interés en el aprendizaje de los estudiantes	IDE5-I+	IDE5-I-	IDE5-IB	IDE5- I+	IDE5- I+	IDE5- I+
Estudiante - estudiante.	Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.	IEE1-I+	IEE1-I-	IEE1-IB	IEE1-IB	IEE1- IB	IEE1- IB
	Trabajo colaborativo en clases.	IEE2-I+	IEE2-I-	IEE2-IB	IEE2- IB	IEE2- IB	IEE2- IB
	Funciones por los miembros del equipo de trabajo.	IEE3-I+	IEE3-I-	IEE3-IB	IEE3- IB	IEE3- IB	IEE3- IB
Estudiante - conocimiento.	Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.	IEC1-I+	IEC1-I-	IEC1-IB	IEC1-I+	IEC1-I+	IEC1-I+
	Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.	IEC2-I+	IEC2-I-	IEC2-IB	IEC2-I+	IEC2-I+	IEC2-I+
	Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.	IEC3-I+	IEC3-I-	IEC3-IB	IEC3-IB	IEC3-IB	IEC3-IB

Cuadro 11.7

Resumen Codificación Ambiente en el Aula – Colegio A.

DIMENSIÓN: AMBIENTE EN EL AULA. COLEGIO A						
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	COD. A-1	COD. A-2	COD. A-3
Ambiente en el Aula	Disposición del mobiliario en el aula.	AAFI-A+	AAFI-A-	AAFI-A+	AAFI- A+	AAFI- A+
	Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.	AAFU-A+	AAFU-A-	AAFU- A+	AAFU- A+	AAFU- A+
	Ritmo de la clase.	AATE-A+	AATE-A-	AATE- A+	AATE- A-	AATE-A-
	Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.	AARE-A+	AARE-A-	AARE- A+	AARE- A-	AARE- A-

Cuadro 11.8

Resumen Codificación Ambiente en la Escuela – Colegio A.

DIMENSIÓN: AMBIENTE EN LA ESCUELA. COLEGIO A					
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	COD. COLEGIO A	
Ambiente en la Escuela	Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.	AEFI-A+	AEFI-A-	AEFI-A-	
	Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios.	AEFU-A+	AEFU-A-	AEFU-A+	
	Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	AETE-A+	AETE-A-	AETE-A-	
	Normas para el uso de los espacios.	AERE-A+	AERE-A-	AERE-A-	

Cuadro 11.9

Resumen Codificación Ambiente en el Aula – Colegio B.

DIMENSIÓN: AMBIENTE EN EL AULA. COLEGIO B						
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	COD. B-1	COD. B-2	COD. B-3
Ambiente en el Aula	Disposición del mobiliario en el aula.	AAFI-A+	AAFI-A-	AAFI-A-	AAFI-A-	AAFI-A-
	Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.	AAFU-A+	AAFU-A-	AAFU-A+	AAFU-A+	AAFU-A+
	Ritmo de la clase.	AATE-A+	AATE-A-	AATE-A+	AATE-A+	AATE-A+
	Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.	AARE-A+	AARE-A-	AARE-A-	AARE-A-	AARE-A-

Cuadro 11.10

Resumen Codificación Ambiente en la Escuela – Colegio B.

DIMENSIÓN: AMBIENTE EN LA ESCUELA. COLEGIO B					
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	COD. COLEGIO B	
Ambiente en la Escuela	Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.	AEFI-A+	AEFI-A-	AEFI-A+	
	Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios.	AEFU-A+	AEFU-A-	AEFU-A-	
	Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	AETE-A+	AETE-A-	AETE-A+	
	Normas para el uso de los espacios.	AERE-A+	AERE-A-	AERE-A+	

Cuadro 11.11

Resumen Codificación Ambiente en el Aula – Colegio C.

RESUMEN CODIFICACIÓN DIMENSIÓN: AMBIENTE EN EL AULA. COLEGIO C						
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	COD. C-1	COD. C-2	COD. C-3
Ambiente en el Aula	Disposición del mobiliario en el aula.	AAFI-A+	AAFI-A-	AAFI-A+	AAFI- A+	AAFI- A+
	Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.	AAFU-A+	AAFU-A-	AAFU- A+	AAFU- A+	AAFU- A+
	Ritmo de la clase.	AATE-A+	AATE-A-	AATE- A+	AATE- A+	AATE- A+
	Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.	AARE-A+	AARE-A-	AARE- A+	AARE-A-	AARE-A-

Cuadro 11.12

Resumen Codificación Ambiente en la Escuela – Colegio C.

RESUMEN CODIFICACIÓN DIMENSIÓN: AMBIENTE EN LA ESCUELA. COLEGIO C				
DIMENSIÓN	INDICADORES	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	COD. COLEGIO C
Ambiente en la Escuela	Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.	AEFI-A+	AEFI-A-	AEFI- A+
	Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios.	AEFU-A+	AEFU-A-	AEFU- A+
	Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	AETE-A+	AETE-A-	AETE- A+
	Normas para el uso de los espacios.	AERE-A+	AERE-A-	AERE- A+

ANEXO 12. CODIFICACIÓN COMPARATIVA POR DIMENSIÓN.

Cuadro 12.1

Resumen Codificación Comparativa Práctica Pedagógica Colegios A, B y C.

CODIFICACIÓN COMPARATIVA DIMENSIÓN: PRÁCTICA PEDAGÓGICA. COLEGIOS							
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	P. PEDAGÓGICA EFECTIVA (E)	P. PEDAGÓGICA EN DESARROLLO (ED)	P. PEDAGÓGICA INCIPIENTE (I)	COL. A	COL. B	COL. C
Características del docente	Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes)	PPC1-E	PPC1-ED	PPC1-I	E	E	E
	Uso de la voz.	PPC2-E	PPC2-ED	PPC2-I	E	E	E
Organización de la clase.	La clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo.	PPO1-E	PPO1-ED	PPO1-I	ED	E	E
	Momentos de la clase y tiempos.	PPO2-E	PPO2-ED	PPO2-I	ED	E	E
	Recursos didácticos y actividades.	PPO3-E	PPO3-ED	PPO3-I	ED	E	E
Apoyo al estudiante en el aula.	Corrección de errores y retroalimentación.	PPAP1-E	PPAP1-ED	PPAP1-I	ED	E	E
	Consideración de ayudas ajustadas.	PPAP2-E	PPAP2-ED	PPAP2-I	ED	ED	ED
	Docente orienta las actividades, llevando un monitoreo del tiempo que demoran los estudiantes en desarrollarlas.	PPAP3-E	PPAP3-ED	PPAP3-I	ED	ED	ED
	Explicaciones del docente.	PPAP4-E	PPAP4-ED	PPAP4-I	E	E	E
Profundidad del conocimiento o tratado en clases.	Profundidad de las preguntas realizadas por el docente	PPPPOF1-E	PPPPOF1-ED	PPPPOF1-I	I	ED	ED
	Secuencias didácticas de actividades.	PPPPOF2-E	PPPPOF2-ED	PPPPOF2-I	ED	E	E
	Tratamiento del conocimiento en clases	PPPPOF3-E	PPPPOF3-ED	PPPPOF3-I	ED	E	E
	Tipo de pensamiento implicado en clases.	PPPPOF4-E	PPPPOF4-ED	PPPPOF4-I	E	E	E
Socialización de Objetivos, Implementación y Evaluación	Objetivo de la clase	PPOB1-E	PPOB1-ED	PPOB1-I	ED	E	E
	Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes.	PPOB2-E	PPOB2-ED	PPOB2-I	I	E	ED
	Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase.	PPOB3-E	PPOB3-ED	PPOB3-I	ED	E	E
	Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.	PPOB4-E	PPOB4-ED	PPOB4-I	ED	E	ED

Cuadro 12.2

Resumen Codificación Comparativa Interacciones – Colegios A, B y C.

DIMENSIÓN INTERACCIONES. COLEGIO A-B-C							
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	INTERACCION POSITIVA (I+)	INTERACCIÓN NEGATIVA (I-)	INTERACCIÓN BÁSICA (IB)	COL. A	COL. B	COL. C
Docente - estudiante.	Atención a las consultas de los estudiantes.	IDE1-I+	IDE1-I-	IDE1-IB	I+	I+	I+
	Estimula a los estudiantes a participar en las actividades de la clase.	IDE2-I+	IDE2-I-	IDE2-IB	IB	I+	I+
	Manifestación de expectativas de parte del docente.	IDE3-I+	IDE3-I-	IDE3-IB	I+	I+	I+
	Promueve la atención del estudiantado hacia la clase, manteniendo un buen comportamiento.	IDE4-I+	IDE4-I-	IDE4-IB	I+	I+	I+
	Interés en el aprendizaje de los estudiantes	IDE5-I+	IDE5-I-	IDE5-IB	I+	I+	I+
Estudiante - estudiante.	Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.	IEE1-I+	IEE1-I-	IEE1-IB	IB	IB	IB
	Trabajo colaborativo en clases.	IEE2-I+	IEE2-I-	IEE2-IB	IB	IB	IB
	Funciones por los miembros del equipo de trabajo.	IEE3-I+	IEE3-I-	IEE3-IB	IB	IB	IB
Estudiante - conocimiento.	Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes.	IEC1-I+	IEC1-I-	IEC1-IB	IB	I+	I+
	Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases.	IEC2-I+	IEC2-I-	IEC2-IB	IB	I+	I+
	Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.	IEC3-I+	IEC3-I-	IEC3-IB	I-	I+	IB

Cuadro 12.3

Resumen Codificación Comparativa Ambiente en el Aula – Colegios A, B y C.

DIMENSIÓN: AMBIENTE EN EL AULA. COLEGIO A- B- C						
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	COD. A	COD. B	COD. C
Ambiente en el Aula	Disposición del mobiliario en el aula.	AAFI-A+	AAFI-A-	A+	A-	A+
	Tipo de actividad que se desarrolla en el aula.	AAFU-A+	AAFU-A-	A+	A+	A+
	Ritmo de la clase.	AATE-A+	AATE-A-	A-	A+	A+
	Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula.	AARE-A+	AARE-A-	A-	A-	A-

Cuadro 12.4

Resumen Codificación Comparativa Ambiente en la Escuela – Colegios A, B y C.

DIMENSIÓN: AMBIENTE EN LA ESCUELA. COLEGIO A- B- C						
SUBDIMENSIONES	INDICADORES	AMBIENTE POSITIVO (A+)	AMBIENTE NEGATIVO (A-)	COD. COLEGIO A	COD. COLEGIO B	COD. COLEGIO C
Ambiente en la Escuela	Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio.	AEFI-A+	AEFI-A-	A-	A+	A+
	Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios.	AEFU-A+	AEFU-A-	A+	A-	A+
	Organización de los tiempos para el uso de los espacios.	AETE-A+	AETE-A-	A-	A+	A+
	Normas para el uso de los espacios.	AERE-A+	AERE-A-	A-	A+	A+