



REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

rexe@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción
Chile

Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas

Martínez-Maldonado, Paulina; Armengol Asparó, Carme; Muñoz Moreno, José Luis

Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas

REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, vol. 18, núm. 36, 2019

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860003>

DOI: <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>

Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas

Paulina Martínez-Maldonado

doctorado.edu.paulina@gmail.com

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Carme Armengol Asparó carme.armengol@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

José Luis Muñoz Moreno joseluis.munoz@uab.cat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

REXE. Revista de Estudios y Experiencias
en Educación, vol. 18, núm. 36, 2019

Universidad Católica de la Santísima
Concepción, Chile

Recepción: 05 Noviembre 2018
Aprobación: 06 Febrero 2019

DOI: [https://doi.org/10.21703/
rex.20191836martinez13](https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13)

Redalyc: [https://www.redalyc.org/
articulo.oa?id=243158860003](https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243158860003)

Resumen: El objetivo de la presente investigación fue analizar interacciones en el aula generadas a partir de prácticas pedagógicas efectivas en la décimo quinta región de Arica y Parinacota, Chile. Se muestran resultados de un colegio, lo que corresponde a la observación de tres prácticas pedagógicas consideradas efectivas por los docentes directivos del colegio, basándose en criterios levantados para esta selección y entrevistas grupales con docentes del ciclo en que se observaron las clases. Se utilizaron notas de campo y una pauta de observación con tres dimensiones, diez subdimensiones y treinta y seis indicadores que fue validada para estos fines y para llevar adelante la observación. Los resultados muestran un fuerte peso del contexto y de las características de los estudiantes en las prácticas pedagógicas observadas y en las interacciones en el aula; las que, en su mayoría presentaron alta dirección del docente hacia los estudiantes, ausencia de interacción estudiante-estudiante y alto tiempo de interacción estudiante-conocimiento. De la dimensión práctica pedagógica, se observan en la estructura de las clases dificultades tanto en el manejo de los tiempos para la organización de los momentos de la clase, como en las actividades de transformación del conocimiento.

Palabras clave: Práctica pedagógica, interacciones, aprendizaje y enseñanza, aula y escuela.

Abstract: The objective of the present investigation was to analyze classroom interactions generated from effective pedagogical practices in the XV region of Arica and Parinacota, Chile. Results collected in a school are presented, which correspond to the observation of three pedagogical practices considered effective by the teachers and school directors, based on criteria raised for this selection and group interviews with teachers of the cycle in which the classes were observed. Field notes and an observation pattern with three dimensions, ten subdimensions and thirty-six indicators were used and validated in order to carry out the observation. The results show a strong weight of the context and of the characteristics of the students in the observed pedagogical practices and in the interactions in the classroom; that, in general, presented high direction of the teacher towards the students, absence of student-student interaction and high student-knowledge interaction time. From the practical pedagogical dimension, difficulties have been observed in the structure of the lessons, both in the timing and the organization of the sequences of the class, and in the activities that promote the transformation of knowledge.

Keywords: Teaching practice, interaction, learning & teaching, classroom and school.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tuvo por objetivo analizar las interacciones en el aula generadas a partir de prácticas pedagógicas efectivas. Si bien la investigación se realizó con una muestra de tres establecimientos, en esta oportunidad se presentarán los resultados de un colegio y de sus tres prácticas pedagógicas observadas, abarcando las dimensiones de práctica pedagógica e interacciones.

En los colegios chilenos en que existen prácticas pedagógicas efectivas, se han identificado variables asociadas a la forma en que los docentes se relacionan y trabajan en torno a las problemáticas del aprendizaje escolar, de esta manera se manifiestan abiertos a presentar casos y ser discutidos para aportar en la solución del problema (Aylwin, Muñoz, Flanagan y Ernter, 2005). Al mismo tiempo, una práctica efectiva será aquella que genere significatividad, logrando resultados más allá de los esperados y planificados. Existe, por tanto, la necesidad de relevar las características presentes en las interacciones de prácticas pedagógicas efectivas que se desarrollan en el aula de un centro educativo de la ciudad de Arica, Chile.

El concepto de prácticas pedagógicas lo entendemos como un conjunto de acciones que se llevan a cabo en un aula de clases, las que son desarrolladas por el docente y comprenden desde su forma de comunicar, comportarse y actuar, hasta la mediación en el aprendizaje. Desde esta perspectiva, estas prácticas estarían reguladas, tanto por la institución, como por los intereses, motivaciones y condiciones personales de los docentes. De acuerdo con lo anterior la descripción de la interacción en el marco de estas prácticas reforzaría la importancia de un enfoque contextualizado y de la necesidad de conocer sus características particulares.

Para Burgos y Cifuentes (2015) en la práctica pedagógica confluye el saber disciplinar del profesor, sus estrategias didácticas, las relaciones de poder en las interacciones y los ideales que enmarcan su labor, mientras que para Hoyos (2014) la práctica pedagógica tendría efectivamente agentes que interactúan: el docente en continua formación, los estudiantes y la institución educativa, considerando además un espacio para la reflexión, donde se definirían directrices sobre las cuales el docente construiría el conocimiento.

Para Barrón (2015) la institución también es considerada como un elemento importante en la práctica pedagógica, dado que estaría conformada por las interacciones del docente, el estudiante y la institución, además del contexto social y cultural en que se desarrollan, incluyendo el ambiente escolar.

Estas concepciones contienen conceptos comunes como contexto sociocultural, interacción y la importancia de la institución en la gestión pedagógica, además de la necesidad, que según Domingo y Gómez (2014) existe al unir teoría y práctica a través de espacios de reflexión docente.

Esta línea de investigación cuenta con un cierto recorrido en el contexto chileno (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014; Villalta y Martinic, 2009; Villalta y Palacios, 2014; Villalta, Martinic, Assael y

Aldunate, 2018). Sin embargo, estas investigaciones se extienden hasta la Región de Tarapacá, dejando a la región de Arica y Parinacota sin conocimiento en esta temática.

Comenzaremos revisando brevemente los conceptos centrales y dando a conocer la metodología utilizada, dimensiones, subdimensiones, categorías e indicadores de la pauta de observación aplicada (principal instrumento utilizado durante la recogida de información) algunos resultados obtenidos y finalmente, reflexiones finales.

Para esta investigación la interacción en el aula corresponde a las representaciones y formas en las que diferentes elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje se relacionan y comunican entre sí (docente, estudiante y conocimiento) además del entorno socioeducativo en el que participan (Flanders, 1977).

Para Coll et al. (2007) las interacciones en el aula están asociadas a determinados aspectos de carácter cognitivo, afectivo y relacional, mientras que para Pianta (en Gallucci, 2014), las interacciones positivas incorporan relaciones cálidas y afectuosas, comunicación abierta, transmitiendo la sensación de que el docente es una eficaz fuente de apoyo para el alumnado y que lo utiliza efectivamente como un recurso relevante para el aprendizaje.

La interacción entre docentes y estudiantes debería fijarse en la comunicación sin descuidar el apoyo emocional. En este sentido para Macías (2017) la articulación del docente y los estudiantes en una situación de enseñanza y aprendizaje tiene en consideración la reciprocidad y comportamientos en los contextos sociales específicos, lo que otorga peso al contexto y al entorno que rodea la realidad investigada.

Dada las características de contextualización que se consideraron para esta investigación, entendemos que las prácticas pedagógicas efectivas como concepto poseen características particulares a cada institución. Desde esta idea Sánchez y Domínguez (2007) señalan que la docencia de calidad corresponde a una actividad compleja que incluye distintas características y estilos de docencia, sin embargo, enfatiza que un buen profesor necesita dominar su materia a enseñar, en el saber cómo y en el saber hacer, atribuyendo valor a la experiencia y formación, incluyendo además capacidad para transmitir sus saberes (buena comunicación, motivación, interés, organización, claridad, responsabilidad, cumplimiento y congruencia) siendo complementado con aspectos actitudinales y valóricos (justicia, asistencia, puntualidad, respeto, exigencia y honestidad).

En relación con lo anterior, una de las características que colabora positivamente en los resultados de escuelas vulnerables que se encuentran en vías o en trayectoria de mejoramiento corresponde a la afectividad que los docentes imprimen en sus prácticas pedagógicas (Godoy, Varas, Martínez, Treviño y Meyer, 2016).

Para que ocurra efectividad sería necesario contar con prácticas pedagógicas que impliquen al estudiante en su aprendizaje, por tanto, la interacción docente-estudiante positiva será favorecedora en la medida en que sea posible desarrollar habilidades en los estudiantes para transformar

el conocimiento, implicarse en el aprendizaje y construir con otros. En este sentido la interacción desde el docente hacia el estudiante genera modificaciones en la estructura cognitiva, siempre que estas interacciones se ajusten a ciertos criterios, mencionando entre ellos la intencionalidad y reciprocidad, el significado y la trascendencia (Villalta, et al., 2018).

Además de generar implicación, como se ha mencionado anteriormente, será necesario proveer de herramientas a los estudiantes para generar interacción, herramientas lingüísticas y comunicacionales que les permitan interactuar adecuadamente, expresando sus ideas, preocupaciones y curiosidades, habilidades sociales que les permitan ser asertivos y herramientas cognitivas que les faciliten acercarse al conocimiento con la seguridad necesaria para afrontar los desafíos escolares.

Para Villalta y Palacios (2014) las concepciones de los docentes acerca del aprendizaje y la enseñanza son vitales para comprender las conductas y prácticas que los docentes desarrollan en sus clases, sin embargo, para Torrado y Pozo (2006) existiría una diferencia entre lo que los profesores expresan de sus prácticas y lo que en realidad hacen en el aula, una diferencia entre el decir y el hacer nos obligaría a considerar un margen de precaución. De todas formas, al analizar ambas, tanto concepciones y prácticas, podríamos identificar los obstáculos que impedirían a los docentes implementar sus concepciones en torno a prácticas pedagógicas efectivas.

Por otra parte, en un ámbito didáctico, es necesario integrar la interacción en el diseño de la enseñanza, considerando su materialización en el aula y tomando decisiones sobre la misma (¿a quién se dirige? ¿quiénes interactúan? ¿con qué propósito? ¿qué criterios se siguen?, etc.). Así, y de acuerdo con Villalta, Martinic y Guzmán (2011), la interacción es permanente en el proceso de aprendizaje y se refiere a la dinámica dónde los actores se relacionan a través de la comunicación, herramienta cognitiva y transformadora del pensamiento, toda vez que sea usada con fines de aprendizaje y desarrollo.

Los mensajes comunicados en el aula crecen cambiando en profundidad y complejidad. En el aula se debe operar con tal complejidad, de forma sistemática y compartiendo contenidos curriculares en el doble in de la enseñanza y el aprendizaje (Camacaro de Suárez, 2008). Desde esta perspectiva, cabe considerar que:

- La comunicación es la base principal de cualquier proceso de interacción.
- El docente es el actor principal que diseña las interacciones en el aula.
- La interacción está presente en todo contexto sociocultural y en cualquier nivel educativo.
- La interacción denota distintos niveles de profundidad y complejidad en el abordaje de los contenidos curriculares y las competencias que se desarrollan en el aula.

Para Mangui (2017) cuando se trabaja en contextos de alto riesgo social, construir la identidad de los estudiantes favorecería el compromiso con las actividades que el entorno escolar le ofrece y que no se encuentran

disponibles en su entorno social cercano. En este sentido, es necesario contribuir a la formación del autoconcepto de los estudiantes que unido al trabajo de altas expectativas podría generar sentido para ellos y de esta forma avanzar en su crecimiento y aprendizaje, similares resultados son presentados en Ovalle y Tobón (2017) en que se destacan los gestos, atenciones y apoyos desde el docente a sus estudiantes, relevando estos aspectos como apoyos emocionales.

Así también adquiere relevancia la interacción entre estudiantes promoviendo el aprendizaje desde un elemento social. Según Sanso, Navarro y Huguet (2016) otorgar un papel al trabajo de los estudiantes en grupo, modificando la actividad del docente de modo que promueva la interactividad entre ellos, moderando exigencia y ayuda resultaría de gran impacto en este contexto, por lo que sería un elemento importante por considerar en espacios de reflexión docente. En esta línea la interacción entre pares y estructurada por el docente, favorecería intercambios positivos que llevarían a potenciar el aprendizaje entre pares (Flores, Durán y Albarracín, 2016).

Para Miquel (2016) el aprendizaje entre iguales es producido en situaciones de aprendizaje cooperativa y tutoría entre iguales, lo que refuerza la idea anterior debido a que son estrategias de enseñanza y aprendizaje que requieren ser trabajadas en el diseño de clase, siendo óptima su aplicación en los distintos niveles para alcanzar resultados notables.

La importancia de las interacciones y el papel que tiene el profesorado en promoverlas, requiere la incorporación de formas efectivas de interacción que promuevan el aprendizaje del alumnado, no sólo de aquellos con más dificultades, sino de todo el alumnado en su conjunto (Molina, 2017).

2. METODOLOGÍA

La metodología seguida en la investigación se enmarca en el enfoque cualitativo. Este enfoque considera la realidad como una construcción de las personas implicadas en la situación que se estudia y sus interacciones (Flick, 2015; Ruiz Olabuénaga, 2012). Para Flores (2013) los fenómenos sociales, así como las personas, grupos y comunidades no es posible reducirlas a variables de estudio, la razón se encontraría en que estos fenómenos son mucho más variados, ricos y complejos que la reducción que puede hacer una teoría.

En esta metodología los vínculos y experiencias de las personas en un contexto concreto contribuyen a la comprensión de su realidad social (Sandoval, 2002). Desde un punto de vista epistemológico, la construcción social configura la realidad que viven las personas, por tanto, las experiencias estudiadas son el resultado de sus interacciones. Esta metodología se apoya en el interaccionismo simbólico, que entiende que la vida de todo grupo humano constituye un proceso de formación e interacción (Angrosino, 2012; Berger y Luckmann, 2003; Blumer, 1982).

Al mismo tiempo que el interaccionismo simbólico se presenta como una teoría, es planteada 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 y tanto la descripción y el análisis serían procedimientos esenciales. Según Pons (2010) los métodos de investigación del interaccionismo simbólico son preferentemente cualitativos, extrayendo el significado de símbolos, contenidos y palabras.

Al encontrarse este trabajo enfocado en un paradigma cualitativo y por la naturaleza del objeto de conocimiento que corresponde al aula y a sus procesos, situaciones y experiencias vividas por estudiantes y docentes, se procedió a incorporar de manera complementaria el método etnográfico, ya que fue necesario describir situaciones. Según Angrosino (2012) la etnografía como proceso describe a un grupo humano distinguiendo patrones en aspectos de la vida cotidiana y del comportamiento. En este método, el trabajo es dialógico, integral y multifactorial, debiendo utilizar dos o más técnicas de recogida de datos para triangular una conclusión y para comprender a cabalidad un fenómeno.

En esta investigación se han utilizado variadas técnicas de recogida de información, entre ellas observación participante y entrevistas individuales y grupales (Bisquerra, 2016; Fabregues y Paré, 2016) y análisis de contenido y documental (Bardin, 1996). En concordancia con estas técnicas se aplicaron instrumentos que incluyen una pauta de observación, guiones de entrevistas, listas de cotejo y cuadros comparativos. Estos últimos instrumentos permitieron recoger y ordenar comparativamente la información recogida de los proyectos educativos institucionales y los reglamentos de convivencia escolar. Dos observadores registraron lo ocurrido en la clase con el fin de contrastar y validar la información recogida (Flores, 2013).

2.1 Población y Muestra.

La población se encuentra compuesta por docentes y docentes directivos que se desempeñan en colegios de Arica, décimo quinta región de Chile. Los docentes observados en el aula fueron profesores con el título de profesor de enseñanza general básica que impartían clases en los niveles de primer a octavo año, en distintas disciplinas. Su selección dependió de los docentes directivos, como más adelante se menciona.

Se decidió trabajar con tres establecimientos: un establecimiento municipalizado, un colegio particular subvencionado sin copago y un colegio particular subvencionado con copago de la ciudad de Arica, Chile. Los tres establecimientos se encuentran ubicados en el radio urbano.

Los resultados que se presentarán a continuación corresponden a un colegio particular subvencionado, sin copago, ubicado en la periferia de la ciudad de Arica, el cual imparte clases desde el nivel de transición 1, que corresponde a pre-kínder (cinco años) hasta cuarto año de enseñanza media (17 a 18 años). El colegio atiende a 483 estudiantes, de los cuales 389 estudiantes son prioritarios y 94 estudiantes se ubican en la categoría preferente. El índice de vulnerabilidad de enseñanza básica es de 96.99% y la enseñanza media 91.02%.

Los establecimientos se seleccionaron de acuerdo con el acceso y las posibilidades de ingresar a la institución, sin restricciones de tiempo y espacios, además de contar con lo necesario para el desarrollo de la investigación. Acto seguido se procedió a realizar entrevista grupal con los docentes directivos de cada colegio (el número de directivos fue diferente en cada colegio y estuvo entre cuatro y ocho participantes). Esta entrevista contó con un guión que facilitó el proceso de selección de los docentes que serían observados en el aula y en coherencia con la valoración del contexto, se solicitó a los docentes directivos que definieran lo que se entendía como práctica pedagógica efectiva en su establecimiento. Luego de la definición y de socializar las características principales, se preguntó, de acuerdo con esta definición, qué profesores cumplirían con estas características y se encontrarían en dicho estándar. Lo anterior llevó a seleccionar tres prácticas pedagógicas por establecimiento.

Los docentes seleccionados por el equipo directivo recibieron un documento con las fases de la investigación y su descripción general, además de cartas de consentimiento informado para la grabación de sus clases. Al mismo tiempo se contó con cartas a los apoderados informando y solicitando su consentimiento para la participación pasiva de su pupilo/a en este proceso. Los docentes observados participaron de una entrevista previa y otra posterior a la observación de sus clases, en esta última recibieron por escrito una retroalimentación de los aspectos observados.

Las clases observadas y grabadas se ubicaron en los niveles de primero, cuarto y sexto básico; las dos primeras clases (primero y cuarto básico) fueron de lenguaje y comunicación y la tercera (sexto básico) de historia, geografía y ciencias sociales. Se grabaron las clases completas, ya que la pauta de observación considera los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre).

Finalmente, se realizó en cada establecimiento una entrevista grupal, donde participaron los docentes del ciclo observado (enseñanza básica) los docentes observados en aula y los docentes directivos. Se socializaron en esta entrevista los resultados preliminares de la observación de clases. Fue necesario asignar un código a los participantes de la investigación. A continuación, se presenta esta codificación, como se indica:

1

Tabla 1. Codificación de los informantes

PARTICIPANTE	CÓDIGO	DESCRIPCIÓN
Directivos	AD1	Cada Directivo que participó de entrevistas grupales. El número identifica su intervención.
Profesor observado	AP1	Profesores observados en el aula. El número representa el orden en que fueron observados.
Profesor de ciclo	APC1	Profesores que participan de entrevista grupal.

2.2. Instrumentalización

Se contó con los siguientes instrumentos para llevar adelante el proceso de recogida de información: una pauta de observación de clases, notas de campo (Latorre, 2015) y guiones de entrevistas.

Además, se elaboraron cuadros comparativos y listas de cotejo que permitieron recoger información de los reglamentos de convivencia y los proyectos educativos institucionales (PEI) del colegio, de tal manera de contrastar información de estos documentos con lo observado en el aula.

La pauta de observación contó con un proceso de elaboración y validación que se resume a continuación:

2.2.1 Proceso de elaboración de la pauta de observación:

- Fase N°1. En la primera fase se observaron siete prácticas pedagógicas en dos colegios de la región de Arica y Parinacota, Chile. Se utilizaron en este proceso una nota de campo con los momentos de inicio, desarrollo y cierre. Este registro en la nota de campo fue inextenso, descriptivo y reflexivo.

- Fase N°2. La segunda fase comprendió la identificación de aspectos comunes entre las siete prácticas que abarcaban las dimensiones de práctica pedagógica, interacciones y ambiente. Se recopilaron en total 50 aspectos o rasgos.

- Fase N°3. Esta 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, entre otros.

- Fase N°4. Se compararon aspectos entre las investigaciones revisadas, los cuestionarios mencionados anteriormente y lo observado en la fase N°1.

- Fase N°5. La quinta fase estuvo marcada por la decisión de identificar aquellos aspectos que se repetían o eran similares, quedando 39 aspectos diferentes.

- Fase N°6. Se ordenaron estos aspectos en tres dimensiones alineados a los objetivos de la investigación; una vez realizado este paso se decidió reagrupar en subdimensiones, quedando finalmente tres dimensiones, diez subdimensiones y treinta y nueve indicadores.

- Fase N°7. En la séptima fase se describieron dimensiones, subdimensiones y se elaboraron categorías y codificaciones.

- Fase N°8. 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 en una rúbrica.

2.2.2 Proceso de validación de la pauta de observación:

El proceso de validación se desarrolló en tres momentos. En el primer momento, se levanta un listado de los jueces que recibirían el instrumento, con sus datos (correo electrónico, universidad, teléfono, experticia). Se mantuvieron dos listados de jueces; un grupo de jueces teóricos y un grupo de jueces prácticos. Se establecieron criterios para la selección de los jueces teóricos y prácticos, en cuanto a formación académica y experticia en el tema. En el segundo momento se procedió a enviar el instrumento a una cantidad superior de jueces, de manera de contar finalmente con seis jueces teóricos y seis prácticos y en un tercer momento se levantó un

informe con el proceso y los resultados de la validación y las evidencias de la participación de los jueces.

Cada juez recibió una carta que describía en términos generales la investigación, su contexto y objetivos. Para asegurar la comprensión de los jueces se registró gráficamente un ejemplo de cómo responder el instrumento. Finalmente, se agregó una ficha donde se solicitó al juez registrar sus datos y su firma. Se solicitó a los jueces valorar el instrumento considerando tres criterios: pertinencia, univocidad e importancia. Además, previamente al envío de los instrumentos se establecieron los criterios para la eliminación o modificación de los indicadores del instrumento. El resultado de la validación se observa en la tabla 2.

2

Tabla 2. Modificaciones a los indicadores del instrumento.

Indicadores eliminados	Indicadores modificados	Indicadores fusionados	Indicadores sin modificación	Indicadores que cambian de subdimensión	Indicadores incorporados por sugerencia de los jueces
03	24	02	09	01	01

Fuente: Elaboración Propia

Luego de la validación, la pauta de observación queda finalmente con 36 indicadores. Por su extensión este instrumento desarrollado en una rúbrica no se presenta en este artículo, sólo su estructura básica que se muestra a continuación en la tabla 3, donde se recogen las dimensiones, subdimensiones, categorías y sus indicadores.

3

Tabla 3. Estructura base de la pauta de observación.

Dimensión práctica pedagógica Conjunto de dispositivos didácticos, acciones o elementos que se ponen en práctica en el aula para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje y que forman parte de las características del docente y de los conocimientos prácticos de la profesión.		
Subdimensión	Categorías	Indicadores
Características del docente. Cualidades personales asociadas al lenguaje corporal como la forma de mirar, sonreír, asentir y acercarse a quien le habla. Indicadores de esta sub-dimensión: 1 y 2.	Práctica pedagógica efectiva. La calidad de la práctica pedagógica en ese indicador es relevante. El docente domina su práctica maneja el conocimiento disciplinar, aplica técnicas de motivación, genera interacción entre los estudiantes y promueve de forma permanente la participación.	1. Utilización de destrezas comunicativas del docente. (Sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes). 2. Uso de la voz. 3. Cobertura del conocimiento declarado en el objetivo. 4.
Organización de la clase. 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 de materiales y actividades y la contextualización de estas actividades, considerando los intereses y características de los estudiantes. Indicadores de esta sub-dimensión: 3, 4 y 5.	Práctica pedagógica en desarrollo. 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.	Momentos de la clase y tiempos. 5. Recursos didácticos y actividades. 6. Corrección de las actividades de errores y retroalimentación. 7. Consideración de ayudas ajustadas. 8. Orientación de las actividades, llevando un monitoreo del tiempo. 9. Explicaciones del docente. 10. Profundidad de las preguntas realizadas por el docente.

Apoyo al estudiante en el aula. El apoyo 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. Indicadores de esta sub-dimensión: 6, 7, 8 y 9.		
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. Indicadores de esta sub-dimensión: 10, 11, 12 y 13.	Práctica pedagógica incipiente. Se denotan deficiencias en los aspectos técnicos, como son la didáctica, la gestión del currículum, la evaluación de los procesos de aprendizaje u otros involucrados en los aspectos a observar.	11. Secuencias didácticas de actividades. 12. Tratamiento del conocimiento en clases. 13. Tipo de pensamiento implicado en clases. 14. Objetivo de la clase. 15. Consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes. 16. Claridad en instrucciones, explicaciones y finalidades de la clase. 17. Preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos.
Socialización de objetivos, implementación y evaluación. Trabajo que realiza el docente con los objetivos de aprendizaje, la manera en que los socializa implementa, monitorea y evalúa durante la clase. Indicadores de esta sub-dimensión: 14, 15, 16, 17.		
Dimensión interacciones. Corresponde a las representaciones y formas en las que diferentes elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje se relacionan y comunican entre sí (docente, estudiante y conocimiento) además del entorno socioeducativo en el que participan.		
Subdimensión	Categorías	Indicadores
Docente-estudiante. Forma en que el docente se dirige al alumno. Expectativas e interés docente, preocupación por la comprensión del alumno. Indicadores de esta sub-dimensión: 1, 2, 3, 4.	Positiva. Capacidad de las personas para interactuar entre sí, con experiencias positivas de aprendizaje.	1. Atención a las consultas de los estudiantes. 2. Estimulación a los estudiantes para participar en las actividades de la clase. 3. Manifestación de expectativas de parte del docente. 4. Promoción a la atención del
Estudiante-estudiante. Oportunidades de interacción, colaboración entre iguales. Indicadores de esta sub-dimensión: 5, 6, 7.	Negativa. Relaciones de conflicto	estudiantado hacia la clase. 5. Interés en el aprendizaje de los estudiantes. 6. Oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase.

Estudiante-conocimiento. Forma en que el alumno se relaciona con el conocimiento en esa etapa educativa. Indicadores de esta sub-dimensión: 8, 9, 10.	Basica. interacción espontánea, no intencionada, sin un diseño que medie la manera en que los sujetos interactúan con otros.	7. Trabajo colaborativo en clases. 8. Funciones por los miembros del equipo de trabajo. 9. Nivel de complejidad del conocimiento en relación con la edad de los estudiantes. 10. Dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases. 11. Nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases.
Dimensión 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 será descrito, tanto al interior del aula como en la escuela.		
Subdimensión	Categorías	Indicadores
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 sub-dimensión lo relacional, corresponde a la forma en que los sujetos hacen uso del espacio. Indicadores de esta sub-dimensión: 1, 2, 3, 4.	Ambiente positivo: 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.	1. Disposición del mobiliario en el aula. 2. Tipo de actividad que se desarrolla en el aula. 3. Ritmo de la clase. 4. Formas en que se agrupan los sujetos que comparten el espacio de aula. 5. Accesibilidad de los estudiantes a los espacios de recreación, alimentación y estudio. 6. Supervisión de asistentes de la educación en el uso de los espacios. 7. Organización de los tiempos para el uso de los espacios. 8. Normas para el uso de los espacios.

<p>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, y 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. Indicadores de esta subdimensión: 5, 6, 7, 8.</p>	<p>Ambiente negativo: 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.</p>	
--	---	--

Fuente: Elaboración Propia.

2.3 Triangulación

Para esta investigación se triangularon diversas técnicas de recopilación de información (observación participante, entrevistas, análisis de contenido y documental) y diversos instrumentos (pauta de observación, guiones de entrevistas individuales y grupales), nota de campo, listas de cotejo y cuadros comparativos; por otra parte, se recogió información desde distintos roles y fuentes: equipo docente del ciclo observado, equipo directivo y docentes observados en aula, además se recurrió

al análisis de los reglamentos de convivencia escolar y el proyecto educativo institucional, para encontrar coincidencias y divergencias entre los lineamientos institucionales y lo observado en la práctica, lo que permitió distintas aproximaciones al fenómeno en estudio. Finalmente, a la contrastación de técnicas e informantes se agrega la contrastación de la información recogida por dos observadores la que fue utilizada para identificar discrepancias y contrastar con lo observado en el aula y posteriormente revisado en los videos de clases.

3. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los resultados serán presentados llevando el siguiente orden:

3.1.- Dimensión práctica pedagógica

- a) Indicadores ubicados en la categoría efectiva.
- b) Indicadores ubicados en la categoría en desarrollo.
- c) Indicadores ubicados en la categoría incipiente.

3.2 Dimensión interacciones

- a) Indicadores ubicados en la categoría positiva.
- b) Indicadores ubicados en la categoría negativa.
- c) Indicadores ubicados en la categoría básica.

3.1 Dimensión práctica pedagógica

a) Indicadores de la práctica pedagógica, ubicada en la categoría efectiva. En la categoría efectiva se ubicaron tres indicadores “utilización de destrezas comunicativas del docente” (sonrisas, gestos amables y contacto visual con los estudiantes) “uso de la voz” y “explicaciones del docente”.

Estos indicadores que fueron valorados en la categoría efectiva durante el proceso de observación se contrastan con los criterios de una práctica pedagógica efectiva que mencionan los directivos docentes del colegio y se observan algunas diferencias, ya que desde la visión de este equipo un docente que cumpliera con los criterios de una práctica pedagógica efectiva debiera demostrar dominio conceptual, evaluación, preparación de la clase, conocimientos teóricos de bases curriculares, coherencia en la clase, interacción, ambiente y dominio de grupo.

Por su parte, los docentes en entrevista grupal definieron una práctica pedagógica efectiva con características orientadas a las prácticas sistematizadas en función del orden y secuencia del aprendizaje, logro de objetivos de aprendizaje, generando retroalimentación a los estudiantes, presencia de las tres etapas de la clase, objetivos claros y alcanzables, prácticas afectivas, de resolución, estilo de aprendizaje y comprensión de la contextualización social del alumno y finalmente, que los criterios de evaluación sean concordantes con los objetivos de aprendizaje.

Estos criterios y definiciones mencionados tanto por los directivos y los docentes se han valorado en las prácticas observadas en su mayoría en la categoría en desarrollo. Lo anterior significa que docentes y docentes directivos tienen perspectivas similares sobre los aspectos que debe componer una práctica pedagógica efectiva, ya que todos los aspectos recogidos apuntan a competencias disciplinares y no personales del

docente, excepto el componente afectivo presente en sus opiniones, sin embargo, lo observado en el aula apunta a que los indicadores mejor valorados son los que corresponden a las características de los docentes y no los que dependen de su formación disciplinar y su experticia pedagógica.

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 contexto. Hubo momentos en la clase en que se apreció interés del docente en el bienestar emocional o personal de los estudiantes, más que en el aprendizaje.

De los análisis documentales realizados al proyecto educativo institucional (PEI) se observó que éste no contiene una regulación específica de cómo deben ser las prácticas pedagógicas en el establecimiento observado, siendo regulados sólo 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 y lo que se observó en el aula, se apreciaron diferencias o discrepancias, especialmente entre lo teórico y lo práctico, lo que conciben y lo que implementan.

Del indicador “explicaciones del docente”, ellas versan sobre lo que los estudiantes deben hacer; lo que no se observa en las explicaciones es un estándar de calidad en que deban presentar la tarea.

Un ejemplo de esto se observa a continuación del registro de las notas de campo: “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 indicador posible de medir y mejorar entre los desempeños de los estudiantes en los distintos cursos. Otras evidencias de este aspecto, lo observamos 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 esta práctica existe una diferencia dada la ejemplificación que la docente incorpora, se observa también que los estudiantes conocen una rutina específica para responder a la tarea, aun así, no se comunica el estándar. En las clases observadas se trabaja abordando los contenidos, pero no se aprecia un trabajo en los niveles de exigencia que lleven al estudiante a desafiarse intelectualmente, además no se observa la utilización de marcadores discursivos que permitan al estudiante reconocer momentos e hitos durante las fases de aprendizaje en el aula, lo que orientaría al estudiante y lo prepararía para lo que debe realizar y cómo se debe comportar en cada momento de la clase.

b) Indicadores de la práctica pedagógica, ubicados en la categoría en desarrollo. La categoría en desarrollo (ED) abarcó la mayor cantidad de indicadores de la pauta de observación. Estos indicadores fueron:

“objetivo de la clase”, “la clase cubre el conocimiento declarado en el objetivo”, “momentos de la clase y tiempos”, “recursos didácticos y actividades”, “corrección de errores y retroalimentación”, “consideración de ayudas ajustadas”, “tratamiento del conocimiento en clases” y “preguntas que realiza el docente para la conexión de aprendizajes previos y nuevos”.

El tratamiento del objetivo de la clase es una acción incorporada en la didáctica de los docentes de este colegio, su implementación denota diferencias, ya que algunos docentes sólo registran el objetivo, mientras otros socializan y comentan con los estudiantes la implicación que tiene en el aprendizaje y en su comportamiento. Algunas dificultades corresponden a la elaboración del objetivo ya que algunos son planteados como actividad, mientras otra dificultad se asocia a la implementación del objetivo, quizás por desconocimiento de la importancia que adquiere éste en la orientación de la didáctica de la clase y en el involucramiento de los estudiantes.

Se evidenciaron dificultades en la implementación didáctica de los momentos de la clase, especialmente en la organización de éstos (inicio, desarrollo y cierre) de los cuales el momento de inicio presentó problemas en relación con la disciplina de curso y el momento de desarrollo se extendió más de lo necesario, generando un cierre de clase breve o ausente.

Los docentes observados concordaron en que el cierre de la clase fue el momento más disminuido, reconociendo el valor que tiene y sosteniendo que es el momento que más recordarían sus estudiantes. Aun así, valorando su importancia, no es tratado con rigurosidad.

Lo anterior nos indica que existe conocimiento de la importancia de cada momento de la clase, sin embargo, se advierten errores de implementación. En síntesis, los docentes de este colegio mantienen estrategias para activar y conectar aprendizajes con mayor fluidez que las estrategias para transformar el conocimiento. Esto se evidenció en los recursos didácticos y las actividades, las que se orientaron a actividades de reproducción y no de producción.

En la entrevista grupal con los docentes, señalaron: “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, debiendo formar parte de metodologías que faciliten un aprendizaje significativo. En dos de tres de las clases observadas los estudiantes se mostraron identificados con las actividades, situación que generó interés 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 éstos implementados en el aula se observan dificultades.

La corrección de errores y retroalimentación y la consideración de ayudas ajustadas comparten similitudes. Las ayudas ajustadas, ofrecen la posibilidad de que el estudiante responda asertivamente, sólo

proporcionando apoyos pedagógicos específicos. La corrección de errores y retroalimentación proporciona información al estudiante para que éste autorregule sus mecanismos de aprendizaje.

La corrección de errores y retroalimentación se observa en el siguiente registro de la pauta de observación “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. Otra observación registrada nos muestra lo siguiente “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 se observa cómo la docente trabaja con sus estudiantes desde una perspectiva de ayuda ajustada, facilitándoles tomar conciencia de sus errores, en un enfoque metacognitivo.

La forma en cómo se trató el conocimiento en clases, fue abordada desde distintas actividades, como la utilización de guías de aprendizaje, o bien, actividades en los textos de estudio. En algunas clases se utilizaron recursos como fotografías de época. Los docentes atribuyen al contexto la dificultad de diversificar formas de tratar el conocimiento, así lo expresó una de las docentes observadas en el aula “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.

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 presentarían carencias que obligarían 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.

La conexión de aprendizajes previos y nuevos es realizada por el docente y sus preguntas se orientan al recuerdo de las actividades realizadas la clase anterior y lo que se aprendió de manera general. No se observan preguntas de conexión de un aprendizaje con otro y la transferencia de un aprendizaje a otros contextos para evidenciar si el aprendizaje previo fue realmente alcanzado, se observa la necesidad de incorporar en las/os docentes técnicas que profundicen el conocimiento desde el manejo de preguntas profundas en el aula hasta actividades que desafíen a los estudiantes a pensar.

C) Indicadores de la práctica pedagógica que se ubican en la categoría incipiente. Los indicadores valorados en la categoría incipiente corresponden a “profundidad de las preguntas realizadas por el docente” y “consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes”.

La profundidad de las preguntas realizadas por los docentes en sus clases, pertenecían a las categorías de conocimiento y comprensión de la taxonomía de Bloom (¿qué? ¿cuál? ¿dónde?) mayoritariamente corresponden a preguntas limitantes y restringidas; en menor cantidad se observaron preguntas abiertas y exploratorias y escasamente o nada

preguntas profundas, por lo que no se observaron preguntas en la categoría de aplicación y superiores (análisis, síntesis, evaluación).

La consideración de las ideas y respuestas de los estudiantes se dificulta por el silencio en el aula y por las evidencias que fue posible obtener, advirtiéndose bajo dominio de herramientas y recursos lingüísticos de los estudiantes. Por lo anterior, se observó en los estudiantes bajo compromiso en las clases, esto podría deberse a que les provoca inseguridad responder frente a sus compañeros.

Lo anterior podría indicar, en primer lugar, que los docentes requieren fortalecer sus estrategias para proveer herramientas a los estudiantes y desarrollar en ellos habilidades de acuerdo con sus edades y características y en segundo lugar, utilizar sus respuestas e ideas 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.

Las clases estuvieron apegadas al currículum sugerido por el Ministerio de Educación y en este colegio se observaron aspectos tradicionales. En clases donde los estudiantes no responden a las preguntas realizadas a la clase, el docente las respondió y la clase avanzó de acuerdo con el programa.

En esta categoría se encontrarían dos indicadores clave para el desarrollo de habilidades en los estudiantes, la competencia docente asociada a la elaboración de preguntas y la construcción del conocimiento, incorporando ideas de los estudiantes.

3.2 Dimensión interacciones

a) Indicadores de la dimensión interacciones, ubicados en la categoría positiva. Estos indicadores fueron “atención a las consultas de los estudiantes”, “manifestación de expectativas de parte del docente” “promoción de la atención del estudiantado hacia la clase” y finalmente “interés en el aprendizaje de los estudiantes”.

Los docentes atienden a los estudiantes durante el monitoreo y mientras se realizan revisiones a sus trabajos. 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 altas expectativas (de comportamiento y académicas) la que mayoritariamente se observó a través de frases que estimularon a los estudiantes a avanzar en tareas y a comprometerse con el aprendizaje. La estimulación positiva fue un rasgo mencionado por los docentes de ciclo y por los docentes observados, por lo que es un indicador que está presente en el discurso y también en la práctica siendo coherente en ambos planos.

En este aspecto, es necesario considerar el autoconcepto académico de los estudiantes, el que debería 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, lo que implicaría la necesidad de un trabajo en el aula y a nivel institucional. También se observó a los docentes estimulando la participación, invirtiendo tiempo y energía en ello. Es posible inferir el interés de los docentes en el aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se revisa el siguiente registro de la pauta de observación “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. El indicador valorado en esta categoría fue “nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases”.

La interacción estudiante-conocimiento, en este colegio, se caracteriza por vacíos conceptuales y es una sub-dimensión 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 observó con mayor fuerza en el curso ubicado en segundo ciclo básico.

Los estudiantes requerirían ser mediados con herramientas de tipo lingüísticas, cognitivas y de procesamiento de la información para aprender a realizar preguntas. Por tanto, el indicador “nivel de las preguntas que elabora el estudiante y su relación con el conocimiento tratado en clases” generó un desconcierto, ya que 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.

c) Indicadores de la dimensión interacciones, que se ubican en la categoría básica. En esta categoría (básica) se encuentran “estimulación a los estudiantes para participar en las actividades de la clase”, “oportunidad que los estudiantes tienen para interactuar en la clase”, “trabajo colaborativo en clases” y “funciones por los miembros del equipo de la clase”.

El docente estimula a los estudiantes a participar de la clase; por su parte los estudiantes demoran en reaccionar, se toman tiempo y no sienten sentido de urgencia. Así se observa en el siguiente registro de 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.

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 trabajarán estas actividades. En los docentes observados las actividades, no consideraron la modalidad de interacción,

al parecer fue pensada al llegar al aula, reaccionando de acuerdo con la manera en que va sucediendo la clase.

Los siguientes registros de la pauta de observación nos ilustran lo anterior “los estudiantes no tienen en esta clase oportunidad para interactuar entre ellos” APO3. “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.

Se agruparon los indicadores por la relación que existe entre ellos, ya que, si no existe oportunidad para interactuar en la clase, no se encontrarán evidencia de trabajo colaborativo, quedando este aspecto sin ser observado.

4. CONCLUSIONES

En esta investigación se ha relevado la importancia del contexto, considerando la posibilidad de encontrar indicadores de prácticas pedagógicas efectivas en establecimientos de cualquier tipo y dependencia, lo que nos permite comprender por qué serían efectivas para sus establecimientos.

Docentes y directivos de este colegio, mantienen concepciones teóricas similares sobre el aprendizaje, sin embargo, se entrelazan con las necesidades afectivas de sus estudiantes desviándose las prácticas hacia un objetivo de acompañamiento emocional. Seguramente desde estos equipos se transmite la necesidad de llevar adelante proyectos educativos que cubren estas necesidades y que se mantienen como lineamientos institucionales comprendidos implícitamente.

Mientras docentes y docentes directivos mantienen similitudes en torno al significado de las prácticas pedagógicas, 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 éstas.

En general las prácticas pedagógicas observadas en este establecimiento se ubicaron en la categoría en desarrollo, mientras que los indicadores que se ubicaron en la categoría efectiva corresponden a utilización de destrezas comunicativas del docente, uso de la voz y explicaciones del docente, por lo que contextualizar las prácticas pedagógicas en el colegio es un aspecto importante que debe ser incorporado en el Proyecto Educativo Institucional.

En los aspectos observados en el aula, tanto la interacción como las herramientas que requiere el estudiante para enfrentarse a distintas tareas, no forman parte del diseño de la clase, preguntas como lo que el estudiante necesita para enfrentarse a este desafío escolar o de qué manera debe interactuar el estudiante para desarrollar tal o cual habilidad no forman parte de la didáctica del docente ni de la reflexión que deban realizar antes de llevar a la práctica su enseñanza. Al no considerar técnicas para mediar la interacción entre los estudiantes y el conocimiento, los

docentes invierten en la asistencia individual más tiempo del necesario, precisamente porque no han considerado proveer paulatinamente las herramientas para que el estudiante acceda al conocimiento.

Tanto el dominio de los estudiantes hacia el conocimiento tratado en clases, como el nivel de las preguntas elaboradas por el estudiante, muestran dificultades, a pesar de ello se plantean diseños de clase para un estudiante standard, es decir, sin considerar sus características contextuales o sus dificultades o vacíos académicos.

Unido a lo anterior, la ausencia de preguntas, cuestionamientos o comentarios del estudiante hacia la clase impiden a los docentes reconocer la manera en que procesan el conocimiento que aprenden. Se observó que los docentes al enfrentarse a situaciones como esta continúan sus clases avanzando en el programa y en lo planificado.

La implementación de actividades que generan interacción del estudiante con el conocimiento y la consideración de incorporar herramientas que les permitan a los estudiantes apropiarse del conocimiento durante su avance en el currículum escolar son responsabilidad del docente y de la institución a través de la coordinación pedagógica. De acuerdo con lo anterior, en este colegio, se encontraron indicadores que se apegan a las características de prácticas efectivas definidas por los docentes y directivos, mientras que en otros indicadores como dominio en la profundidad del conocimiento y su forma de lograrlo en el aula se observaron disminuidos, alcanzando la categoría en desarrollo o incipiente.

La concepción de los docentes del colegio respecto de las limitaciones de incorporar desafíos en sus actividades de clase, tal como se presentó en los resultados, atribuyendo esta situación a las características de los estudiantes, llevan a estos docentes a mantener el estilo y la profundidad en el tratamiento del conocimiento en los distintos niveles escolares, generando preguntas y cuestionamientos de bajo impacto cognitivo, lo que se traduce en la ausencia de preguntas profundas y de nivel cognitivo superior (análisis, síntesis, evaluación).

En cuanto al nivel de dominio de los docentes sobre la didáctica de la clase ésta tiende a perderse; luego del momento de inicio, el docente presta ayuda individual a los estudiantes, olvidando monitorear los tiempos y otros aspectos, por lo que se desconecta del objetivo, dejando el momento de cierre casi inexistente. Se advierten durante el desarrollo de la clase actividades de transferencia o activación, pero no de transformación, por lo que no generaría aprendizaje significativo en los estudiantes que fuera posible transferir a otras situaciones.

Otro aspecto importante de mencionar es que durante el momento de desarrollo en que se entregan las instrucciones para la realización de la tarea, estas incluyen el qué y el cómo, pero no el estándar de calidad en que se espera que el estudiante focalice su desempeño, 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 en distintos niveles.

Debido a lo anterior las interacciones que involucraron mayor tiempo en estas aulas son la interacción del docente hacia los estudiantes y la interacción de los estudiantes hacia el conocimiento; a pesar del tiempo invertido no se aprecia que éstas modifiquen positivamente el aprendizaje de los estudiantes, mientras que la interacción entre estudiantes es casi ausente, siendo esta última la que potenciaría de mejor forma el aprendizaje y su desarrollo social. Este tipo de interacción podría llevar a los estudiantes a regular sus conocimientos, por lo que es una necesidad incorporarla al diseño de la clase y orientarla durante su implementación. Situaciones colaborativas no se observaron en ninguna de las prácticas de este colegio.

En la mayoría de los indicadores que pertenecían a la subdimensión estudiante-estudiante alcanzó categoría básica, lo que significa contar con interacciones espontáneas entre estudiantes, sin regulación, impidiendo identificar qué tan productivas son estas interacciones en términos de aprendizaje formal.

Durante la interacción del docente con sus estudiantes, especialmente hacia aquellos a los que se les dificulta aprender se observaron manifestaciones de altas expectativas, el problema con esto es que los estudiantes presentaron un bajo concepto académico derivado de su desempeño escolar lo que al no encontrarse ambos en equilibrio, altas expectativas y autoconcepto académico, no estarían brindando los frutos esperados.

Referencias

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Aylwin, M., Muñoz, A.L., Flanagan, A., y Ermtter, K. (2005). *Buenas prácticas para una pedagogía efectiva: Guía de apoyo para profesoras y profesores*. Santiago de Chile: Mineduc – UNICEF.
- Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid, España: Editorial Akal.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 13 (1), 35-56.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Berger, P., y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Argentina: Editorial Amorrortu.
- Bisquerra, R. (2016). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: Editorial la Muralla.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona, España: Editorial Hora.
- Burgos, D. B., y Cifuentes, J. E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre sabers, querer y poderes. Revista Horizontes Pedagógicos, 17 (2), 118-127.
- Camacaro de Suárez, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso) Laurus. Revista de Educación, 14

- (26). Recuperado de ile:///C:/Users/revis-ta%20Rexe/Downloads/art%C3%ADculo_redalyc_76111491009.pdf
- Coll, C., Martín, E., Mauri, M., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Domingo, A., y Gómez, M. (2014). *La práctica relexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid, España: Editorial Narcea.
- Fàbregues, S., y Paré, M.H. (2016). *Técnicas de la investigación social y educativa*. Madrid, España: EUOC.
- Flanders, N. A. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid, España. Editorial Anaya.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa. Colección investigación educativa*. Madrid,
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa. Colección investigación educativa*. Madrid, España: Editorial Morata.
- Flores, M., Durán, D., y Albarracín, L. (2016). *Razonar en pareja. Tutoría entre iguales para la resolución cooperativa de problemas cotidianos*. Barcelona, España: Editorial Horsori
- Flores, R. (2013). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Gallucci, J. (2014). *Investigating the effect of increasing positive teacher-student interactions on adolescent behavior and teacher student relationships*. (Doctoral dissertations, Universidad de Connecticut, Estados Unidos).
- Godoy, F., Varas, L., Martínez Videla, M., Treviño, E., y Meyer, A. (2016). *Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria*. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 149-169.
- Hoyos, S. P. (2014). *Práctica docente: un camino que edifica y suscita esperanza*. *Revista Reflexiones y saberes*, 1(1), 47-54.
- Latorre, A. (2015). *La investigación – acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Grao.
- Macías, E. (2017). *La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de la educación secundaria*. (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Extremadura, España).
- Manghi, D. (2017). *La complejidad de la interacción en el aula. Reconociendo significados que transforman*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Miquel, E. (2016). *La Col·laboració docent coma a eix central del model de formació del professorat Xarxa d' Aprenentatge entre iguals* (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España).
- Molina, S. (2017). *Patrones de movilización cognitiva: Pautas para una interacción dialógica en el aula*. *REMIE – Multidisciplinar y journal of educational research*, 7(2), 249-251. doi:10.17583/remie.2017.2758.
- Ovalle, A., y Tobón, G. (2017). *Calidad de la interacción docente- niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 201-222. doi:10.17151/rlee.2017.13.1.10
- Pons, J. (2010). *La aportación a la psicología social del interaccionismo simbólico: Una revisión histórica*. *Edupsykhé*, 9, 23-41.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5ª. ed.): Bilbao, España: Universidad de Deusto.

- Sánchez Ochoa, S., y Domínguez Espinosa, A. (2007). Buenos maestros vs. malos maestros. *Psicología Iberoamericana*, 15 (2), 11-16.
- Sandoval, C. (2002). Módulo IV: Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Colombia: ARFO Editores e impresores Ltda.
- Sanso, C., Navarro, J. L., y Huguet, A. (2016). Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159-174. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.224711>.
- Torrado, J., y Pozo, J. (2006). Del dicho al hecho: De las concepciones sobre el aprendizaje a la práctica de la enseñanza de la música. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín y M. De la Cruz, *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 205-228). Barcelona: Graò.
- Villalta, M., y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Revista de Investigación y Postgrado*, 24 (2), 61-76.
- 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. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 16(51), 1137-1158.
- Villalta, M., y Palacios, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 373-389.
- Villalta, M., Martinic, S., Assael, C., y Aldunate, 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*, 42(1), 87-104.