

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACION CON MENCION EN GESTIÓN
EDUCATIVA



***“GESTIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOMINIO B Y C DEL
MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA, POR PROFESORES DE LAS
ESCUELAS DEL MACRO SECTOR PEDRO DE VALDIVIA DE LA
COMUNA DE TEMUCO”***

Presentada por:

Mg: Juan Francisco Troncoso Rucán

Asesor:

Dr. Pedro Rosales Villarroel

Para obtener el Grado Académico de:

DOCTOR EN EDUCACIÓN, MENCIÓN GESTIÓN EDUCATIVA
TACNA-PERU 2018

Agradecimientos

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la capacidad cognitiva, las habilidades y competencias que me permiten aspirar a este Doctorado y así lograr el título más importante al que puede aspirar un profesor.

Agradezco también a mis hijos y familia por su comprensión y su tácito apoyo y muy especialmente a mi pareja que me acompañó permanentemente todas las tardes y fines de semana en extenuantes jornadas de trabajo y estudio de documentos para dar cumplimiento con la malla curricular y las evaluaciones del programa.

Dedicatoria

Quiero dedicar este valioso trabajo de investigación a mí persona, por el incansable luchar profesional de más de 43 años en la educación, dedicando gran parte de la vida profesional a perfeccionarme para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes desde el rol de profesor 28 años y ahora 15 años desde el rol de director.

También dedico este trabajo a mis hijos/as, a mis sobrinos/as, para que sigan humildemente esta ruta del conocimiento en la profesión que ejercen y a mis nietos/as, en la profesión que vayan a ejercer en el día de mañana.

Índice de contenidos

Portada.....	i
Hoja De Respeto.....	ii
Agradecimientos	iii
Dedicatoria.....	iv
Índice de contenidos.....	v
Índice de tablas	viii
Resumen	ix
Abstract.....	x
Introducción.....	1
1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	9
1.2.1 Interrogante principal.....	11
1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	11
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.4.1 Objetivo general.....	14
1.4.2 Objetivos específicos	15
1.5 CONCEPTOS BÁSICOS	15
1.6 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
CAPÍTULO II	25
2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO.....	25
2.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	25
2.2 DISCIPLINA Y CONVIVENCIA ESCOLAR.....	31
2.2.1 Disciplina escolar.....	31

2.2.2 Convivencia escolar	33
CAPÍTULO III	36
3. MARCO METODOLÓGICO	36
3.1 HIPÓTESIS.....	36
3.1.1 Hipótesis general.....	36
3.1.2 Hipótesis específicas	36
3.2 VARIABLES	37
3.2.1 Variable Interviniente	37
3.2.2 Variable Interviniente	37
3.2.3 Variables Intervinientes	38
3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN	39
3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	40
3.5 AMBITO DE ESTUDIO	41
3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA.....	41
3.6.1 Unidades de estudio	41
3.6.2 Población.....	41
3.6.3 Muestra	42
3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	43
3.7.1 Técnicas	43
3.7.2 Instrumentos.....	44
CAPÍTULO IV	45
4. LOS RESULTADOS	45
4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO	45
4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	46
4.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	47

4.3.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DOMINIO B: “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”.....	47
4.3.2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DOMINIO “C” “ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ALUMNOS”	65
4.3.3. SITUACIONES CRITICAS DEL DOMINIO "B"	75
4.3.4. SITUACIONES CRITICAS DEL DOMINIO "C"	76
CAPÍTULO V	78
5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	78
5.1 CONCLUSIONES	78
5.2 SUGERENCIAS	81
RERERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
Anexos.....	90
Anexo 1. Tabla de especificaciones. Descriptores criterio “B”	90
Anexo 2. Tabla de especificaciones. Descriptores criterio “C”	93
Anexo 3. Pauta de observación de la disciplina escolar en clases.....	97
Anexo 4. Pauta de observación de las prácticas pedagógicas en las salas de clases.....	102
Anexo 5. Operacionalización Dominio “B”	108
Anexo 6. Tablas pautas de observación Dominio B	112
Anexo 7. Tablas pautas de observación Dominio C	114

Índice de tablas

Tabla

1. Número de participantes.....43

Resumen

La presente investigación aborda como problema la gestión estratégica que los profesores realizan de los dominios B y C del Marco para la Buena Enseñanza y de sus respectivos descriptores e indicadores presentes en sus prácticas pedagógicas. Respecto del fundamento teórico científico, se abordan los temas de prácticas pedagógicas, convivencia y disciplina, considerando posturas teóricas amparadas en los últimos estudios realizados en América Latina y especialmente en la realidad chilena. Respecto de la metodología el estudio es cuantitativo de tipo descriptivo, abordando a una muestra de profesores a quienes se les aplicó el instrumento de recogida de datos que consistió en una pauta de observación en aula relacionados a los criterios B y C del marco para la buena enseñanza elaborado por el ministerio de educación de Chile. Respecto de los resultados se destaca que la enseñanza entregada por los docentes es frontal y dirigida careciendo de actividades motivadoras y significativas que consideren los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos, así también, las reglas de convivencia no son claras pues no abordan pedagógicamente las situaciones de conflictos y transgresiones que se generan al interior de las salas de clases como una instancia de aprendizaje. Por último, se plantea las respectivas conclusiones y a su vez plantear las sugerencias y propuestas que orientan posibles aportes a la discusión del problema en estudio.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas, disciplina, convivencia escolar

Abstract

The present investigation approaches as a problem the strategic management that the professors carry out of the domains, descriptors and indicators of the Framework for Good Teaching in their pedagogical practices. Regarding the theoretical and scientific basis, the topics of pedagogical practices, coexistence and discipline are addressed, considering theoretical positions covered in the latest studies conducted in Latin America and especially in the Chilean reality. Regarding the methodology, the study is quantitative of a descriptive type, addressing a sample of teachers to whom the data collection instrument was applied, which consisted of an observation pattern in the classroom related to criteria B and C of the framework for good teaching developed by the Ministry of Education of Chile. Regarding the results, it is emphasized that the teaching delivered by the teachers is frontal and directed, lacking motivating and significant activities that consider the rhythms and learning styles of the students, as well as, the rules of coexistence are not clear because they do not address pedagogically the situations of conflicts and transgressions that are generated inside the classrooms as an instance of learning. Finally, the respective conclusions will be raised and, in turn, the suggestions and proposals that guide possible contributions to the discussion of the problem under study will be presented.

Key words: Pedagogical practices, discipline, school coexistence

Introducción

El año 2003 el Ministerio de Educación junto a Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades elaboran consensuadamente el Marco para la Buena Enseñanza. Un Marco destinado fortalecer la profesión docente y que permita dar forma y estructura a la enseñanza que imparten los profesores en Chile, a través de las buenas prácticas pedagógicas presentes en los dominios, criterios y descriptores del citado marco, como también sea una herramienta útil para mejorar el desarrollo profesional de los profesores, a través de la Evaluación Docente.

El citado Marco para la Buena Enseñanza posee cuatro grandes dominios, veinte criterios y setenta descriptores. El dominio “A” el dominio “D” establecen criterios relacionados con la preparación de la enseñanza y con las responsabilidades profesionales de los docentes; en tanto que los dominios “B” y “C” se relacionan con “la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje y la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”.

Teniendo en consideración la vital importancia de los dominios B y C en el hecho educativo; el objetivo de esta tesis es la indagación de cómo se gestionan y operacionalizan estos criterios e indicadores y cuales están presentes en las habituales prácticas pedagógicas que realizan los profesores , a través de pautas de observación de clases, tomando como ámbito de estudio a ocho profesores que realizan clases en ocho cursos de las escuelas municipales del macro sector Pedro de Valdivia de Temuco, con una matrícula de 1.500 estudiantes.

En toda sociedad y ambiente tiene que haber normas, aunque sean mínimas. La familia y la escuela son fundamentales en su aprendizaje; ya que las normas deben ser cumplidas. Pero no es tan fácil cumplirlas por la naturaleza de los niños y jóvenes, los mismos que tiende a pasar por encima de ellas, no las desea, la rechazan, las desobedecen, aunque sean lógicas y razonables. Es que, con

frecuencia, los alumnos desconocen su importancia para una adecuada convivencia; ya que tienen otros intereses.

La indisciplina escolar impide disfrutar del ejercicio de la docencia, pues llegan a crear sentimientos de frustración e ineptitud cuando las circunstancias de su ejercicio se ven limitadas por factores normativos relativos a los derechos del niño y del adolescente. Esta situación no solo frustra al profesor como ser humano, sino que ocasiona situaciones de tensión en el aula o, bien, a establecer un mecanismo de indiferencia hacia la vocación que lo llevo a escoger esta responsabilidad de orientación y guía educativa con los alumnos a su cargo.

Carpena (2010) argumenta que los estados emocionales tienen una relación directa con los aprendizajes y la falta de habilidad para regular las emociones puede suponer graves trastornos personales, interpersonales y/o académicos, sobre todo con respecto a las emociones perturbadoras, por lo cual resulta imposible separar el bienestar del estado emocional de las personas.

En una clase en la cual el profesor encuentre difícil mantener el orden y la disciplina, los alumnos pueden desmotivarse y tensionarse y el clima educativo en cuanto a la convivencia escolar disminuye su calidad, lo que puede llegar a la falencia en el cumplimiento de los propósitos y metas.

Justamente quienes presentan trastornos de conducta en el aula no cumplen con sus tareas, molestan al grupo y dificultan la tarea del profesor. Según Castro (2004), la disrupción distorsiona el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula y fuerza al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza en hacerle frente.

En este trabajo se presentan los siguientes capítulos:

En el capítulo I se presenta el planteamiento del problema, objetivos y justificación de la investigación.

En el capítulo II se abordan los elementos teóricos asociados a la creación de un clima que propicie el aprendizaje y la convivencia escolar. Se fundamenta con la ayuda de los referentes teóricos más importantes la necesidad de que los profesores adecuen sus estrategias y prácticas pedagógicas en la línea de lo que plantea el Marco para la Buena Enseñanza.

En el capítulo III se describe el diseño metodológico de la investigación, siendo esta de carácter cuantitativo, descriptivo y no experimental. Se define el instrumento y las variables que contiene y la forma de su aplicación mediante la técnica de la observación.

En el capítulo IV se plantea el análisis de la información por medio de la incorporación de datos cuantitativos y en la graficación de los principales elementos observados. Se relacionan con los referentes teóricos para analizar sus implicancias en el proceso enseñanza – aprendizaje.

En el último capítulo, se establecen las conclusiones siendo las más importantes las deficiencias que muestran los profesores a la hora de establecer estrategias que posibiliten mantener el clima dentro del aula que permita el logro del aprendizaje de todos los estudiantes.

Finalmente se presentan sugerencias en virtud de los principales hallazgos.

CAPÍTULO I

1. EL PROBLEMA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La presente investigación está orientada a investigar sobre la gestión que realizan los docentes en sus prácticas pedagógicas respecto del dominio “B” y “C” del Marco para la Buena Enseñanza, con el objetivo de recabar información que resulte útil y aplicable en establecimientos educacionales y proporcionar conocimientos e información a las comunidades educativas, en donde sus docentes se han visto enfrentados a problemas de falta de interés, motivación e indisciplina de sus alumnos al interior de la sala de clases.

Tal como señala Elmore (2010, p.22) “La función principal del proceso de escolarización ocurre dentro de las aulas no en las organizaciones e instituciones que giran en torno a las salas de clases”. Esto referido a que las escuelas no mejoran tan solo por una intensión político y administrativa, sino que lo hacen a través del complejo y demandante trabajo de enseñar y aprender.

En este sentido, la preocupación permanente de cada docente debiese ser el mantener una buena disciplina en los alumnos para que los profesores enseñen y todos los alumnos aprendan, en un ambiente de convivencia y disciplina; sin embargo, no son pocos los que se encuentran con la realidad de que algunos alumnos y a veces muchos se distraen y no logran poner atención, otros se comportan de modo agresivo, responden con violencia, se desordenan de tal modo que los docentes ocupan el valioso tiempo destinado a la enseñanza para llamarle la atención y poder “mantener una disciplina y clima escolar que le permita trabajar

en la sala de clases”. Para Carpena (2010), estos estados tienen una relación directa con los aprendizajes y la falta de habilidad para regular las emociones puede suponer graves trastornos personales, interpersonales y/o académicos.

Muy vinculado con este punto, podemos encontrar lo planteado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) que ha prescrito los Planes y Programas de estudio y el “currículum” para las Escuelas y Liceos de Chile, a través del Centro de Perfeccionamiento experimentaciones e investigaciones Pedagógicas “CPEIP” y deja a los profesores y profesoras la entera libertad de cómo tiene que ser trabajado en las Escuelas y por consiguiente al interior de las salas de clases este “Currículum”.

Las políticas educativas han asumido que si la convivencia escolar es adecuada esto redundará en una mejora de los aprendizajes. En este sentido, la Ley N° 20.536 sobre violencia escolar, publicada el 17 de septiembre de 2011, define la convivencia escolar como la “coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes” (Ley sobre Violencia Escolar, párrafo 3, 2011).

Por otra parte también, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2003) en un intento por orientar el trabajo pedagógico y la gestión de las prácticas pedagógicas que ejercen los profesores y las profesoras, ha elaborado un instrumento oficial denominado “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE), que entrega orientaciones, respecto de:

- a) La preparación de la enseñanza.
- b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos
- d) Responsabilidades Profesionales.

Las prácticas pedagógicas y la disciplina escolar están insertas en los dominios, criterios y descriptores del MBE que se denominan “Creación de un Ambiente Propicio” y “Enseñanza para el Aprendizaje de todos los alumnos” y son parte esencial del trabajo y de la gestión planificada del currículo que realizan los profesores con sus estudiantes y parte medular del hecho educativo. Estas acciones conviven y están presentes diariamente en las salas y por su vital importancia han sido consideradas en el Dominio B del marco para la buena enseñanza y que se refiere a la “creación de un ambiente propicio para el aprendizaje para el aprendizaje” en las salas de clases. La función principal del proceso de escolarización ocurre dentro de las aulas, no en las organizaciones e instituciones que giran en torno a las salas de clases.

Avalos y Prieto (1995) señalan que la práctica pedagógica tiene que ver con el proceso que se gesta en el contexto del aula y que comprende el desarrollo e implementación de una compleja red de situaciones, contenidos, relaciones y expectativas que surgen desde y a partir de la vida cotidiana de la escuela focalizada en el proceso de enseñar y aprender.

Además, en el centro educativo los docentes tienen desconocimiento de la importancia de las prácticas pedagógicas y de la responsabilidad que se tiene en las manos, como lo afirma Freire (2004) en su libro *Cartas a quien pretende enseñar*:

La práctica educativa es algo muy serio, tratamos con gente, niños, adolescentes y adultos, participamos en su formación, los ayudamos o los perjudicamos en esta búsqueda, estamos intrínsecamente conectados en su proceso de conocimiento, podemos contribuir a su fracaso por nuestra incompetencia, mala preparación o irresponsabilidad, pero también podemos contribuir con nuestra responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza con nuestra seriedad y nuestro testimonio de lucha por las injusticias, a que nuestros educandos se vayan transformando en presencias notables en el mundo. (p. 65)

La práctica pedagógica es el escenario donde el docente dispone de todos aquellos elementos propios de su personalidad académica. Desde la académica lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula (Zuluaga, 1999).

Para normar la disciplina escolar y la convivencia al interior de las escuelas y al interior de las salas de clases el Ministerio de Educación a través de la ley N° 19.979 del 2004, obliga a las escuelas, liceos e instituciones escolares construir y disponer de un reglamento interno. Así también el año 2011 se establece la ley 20.536 sobre violencia escolar y que, entre otros, en el art. 16 letra C señala que los alumnos, alumnas, padres, madres, apoderados, profesores y asistentes de la educación, así como los equipos Directivos de los Establecimientos Educacionales deberán propiciar un clima escolar que promueva la buena convivencia de manera de prevenir todo tipo de acoso escolar”. Definiéndose además como reglamento interno de disciplina y Convivencia Escolar “al conjunto de normas básicas que regulan la convivencia escolar al interior de un Establecimiento Escolar”.

Según Pérez (1999), la disciplina es una meta que tiene toda institución educativa central para el aprendizaje y que en los tiempos actuales crea muchos sinsabores a los educadores, ya que se le percibe como inalcanzable.

El objetivo de la disciplina escolar es, sin duda, la salvaguardia del orden, de la seguridad y del trabajo armónico de la educación dentro del aula de clases (Pérez, 1999).

Tradicionalmente se ha ejercido la disciplina por medio del castigo corporal y se esperaba que el profesor actuara como un -padre sustituto- y por lo tanto era su deber administrar la disciplina y el orden incluso con castigos físicos tal como se espera de un padre de familia. La manera más tradicional de castigar al estudiante era (y continúa a ser en algunas sociedades del mundo), por medio de golpes dados con la regla, una caña e incluso pellizcos.

Sin embargo, existen evidencias de que no siempre fue así desde antiguo y que la opción por una educación que omita el castigo físico estuvo ya presente. Aparece luego el sistema preventivo salesiano que, durante el siglo XIX en Italia, concebida por don Bosco en sus libros de educación para niños de la calle y niños trabajadores. Expone como características de dicho sistema la paciencia basada en el amor filial que el educador debe sentir por sus pupilos y su presencia constante que acompañe el proceso educativo del formando. La norma debe ser anunciada y recordada con el ánimo de evitar que el estudiante caiga en la violación de la misma y es de ahí que nace el nombre de -preventivo-, es decir, la educación es un sistema que previene al joven de caer en problemas. Respecto del sistema preventivo de Bosco, Lemoyne (1917) señala que la disciplina estaba basada en una confianza mutua entre el profesor y el alumno; si la corrección era necesaria, había, según el pensamiento de Bosco en la disciplina, si bien la indisciplina es algo normal dentro del aula, la misma es causada por la falta de concordancia entre el alumno y el profesor.

Así entonces, toda comunidad educativa tiene por desafío construir una manera de operar que le permita cumplir con sus objetivos académicos y también los relativos a la convivencia escolar. Ello se traduce en la necesidad de crear reglas básicas de funcionamiento y de asignar roles complementarios para el logro de las metas de la comunidad.

Se entenderá por disciplina el cumplimiento del rol que cada uno de los actores tienen en el contexto de una comunidad organizada. Cada actor, al adherir a los objetivos de la comunidad, tiene responsabilidades que cumplir y de las que dar cuenta a los demás. Así, la “indisciplina” queda enmarcada como el incumplimiento de las responsabilidades particulares que contribuyen al logro de los objetivos de la escuela y no se reduce únicamente a las faltas de los alumnos, sino de todos los miembros de la comunidad educativa (Benz, 2008a). Un profesor puede incumplir sus responsabilidades al faltar el respeto a un estudiante o no

preparar una clase; un estudiante puede incumplir con las propias al burlarse de un compañero o al postergar sus deberes escolares.

A la luz de lo planteado anteriormente se puede señalar entonces que la disciplina dependerá en gran medida del nivel de relaciones que se establezca dentro del aula de clase en su interacción con éstos como producto de sus prácticas pedagógicas, del interés que el profesor pueda motivar en el estudiante y del nivel de comunicación que se establezca. Se puede hablar también de disciplina dentro de ambientes de trabajo y en general en cualquier conglomerado humano en donde la norma sea necesaria para garantizar el cumplimiento de unos objetivos.

1.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El problema surge desde la praxis misma. Diariamente los profesores de las Escuelas del Macro sector Pedro de Valdivia de Temuco se quejan ante sus pares, Inspectores y Directivos de la mala disciplina de algunos de sus alumnos. Muchos de estos docentes sacan a estos alumnos de sus salas de clases y los envían a inspectoría, solicitando se sancionen por generar problemas de indisciplina al interior de las salas de clases. Los Profesores(as) plantean a Inspectoría que estos alumnos con sus frecuentes actos de indisciplina dentro de las salas de clases no les permiten desarrollar de buena forma sus prácticas pedagógicas; lo que afecta en la cobertura curricular y por ende en los aprendizajes de los alumnos de dichos cursos.

La motivación, el interés, la disciplina; el comportamiento de los alumnos, las actitudes que demuestran en las diferentes actividades que realizan en el aula y en el proceso de enseñanza – aprendizaje, son de cierta forma inseparables, en cualquier nivel educativo.

Teniendo en consideración que el Ministerio de Educación junto al Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades, el año 2003 construyen

a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el instrumento denominado “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE) para que sea utilizado por todos los profesores como un Instrumento referente de buenas prácticas pedagógicas. Dicho MBE posee 4 grandes dominios:

A) Preparación de la Enseñanza. B) Creación de un ambiente Propicio para el Aprendizaje. C) Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos y D) Responsabilidades Profesionales. Estos dominios deben estar presentes en todo el quehacer pedagógico de los profesores al preparar sus clases, al realizar sus clases, al dar oportunidades de aprendizaje a todos sus alumnos y finalmente responsabilizarse como profesional de este proceso.

El docente está llamado a mantener el equilibrio en el aula creando un ambiente de trabajo propicio para el aprendizaje y dando la oportunidad para que todos los estudiantes aprendan, en un clima de aceptación, equidad, confianza, solidaridad, respeto, con altas expectativas de aprendizaje y desarrollo de sus alumnos, con normas de convivencia efectivas en su sala de clases y con un ambiente flexible y organizado de trabajo con espacios y recursos en función de los aprendizajes; para que se desarrolle de manera satisfactoria la enseñanza y favorezca el aprendizaje.

La calidad de la enseñanza depende en gran medida de cómo se dirijan y enfoquen las clases, de las condiciones de orden y trabajo que se dan en ellas y sobre todo de la capacidad de los profesores para estimular el esfuerzo de los alumnos. Cabe entonces, formularse varias preguntas: ¿Cómo lograr este ambiente armónico de trabajo? ¿Cómo conseguir que los alumnos se integren en las clases? ¿En qué medida se puede conducir una clase sin recurrir a las sanciones? ¿Cómo promover la disciplina? Al tenor de lo ya expresado cabe preguntarse: ¿cómo lo hacen los profesores que no tienen problemas de indisciplina? Por ello se formula el problema con las siguientes interrogantes:

1.2.1 Interrogante principal

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas del Dominio B y C, del Marco para la Buena Enseñanza MBE, utilizadas por los docentes en los docentes en los 7 ° y 8 ° años de las Escuelas Municipales del macro sector Pedro de Valdivia de la comuna de Temuco?

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas presentes en el dominio “¿B” (creación de un ambiente propicio para el aprendizaje) del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), gestionadas y desarrolladas por los docentes durante sus clases?

¿Qué estrategias, actividades y habilidades presentes en el dominio “C” (enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes) del (MBE) y de sus respectivos descriptores, ¿gestionan y utilizan con mayor frecuencia los docentes en sus prácticas pedagógicas para mantener la disciplina escolar?

¿Cuáles son las principales dificultades que vivencian los docentes para operacionalizar los criterios e indicadores de los dominios B y C, que permitan a los docentes mantener la disciplina en sus salas de clases?

1.2 JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Las clases y la gestión de las prácticas pedagógicas no se realizan con normalidad y se ven interrumpidas constantemente por problemas de indisciplina escolar que suceden al interior de las salas de clases; actos que en los últimos tiempos son una gran problemática para los profesores y profesoras, en el intento de realizar y dictar sus clases en un ambiente propicio y sin desorden donde los alumnos escuchen y participen sin provocar desorden (Banz, 2008b; Elmore, 2010).

Tal como señala Elmore (2010), el cómo se desarrollen las prácticas pedagógicas cobra vital importancia dado que éstas son el núcleo del quehacer escolar en la escuela y la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje que influye considerablemente en la calidad y efectividad del trabajo escolar y sus resultados.

El presente trabajo de Investigación está basado en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE); instrumento que afirma que los profesionales de la educación, que realizan prácticas pedagógicas son profesionales comprometidos con la formación de sus alumnos. Dicho marco (MBE) supone que, para lograr una buena enseñanza, los docentes se involucran en la tarea pedagógica con todas sus capacidades y sus valores. Sólo así lograrán la interrelación empática con sus alumnos.

La motivación e importancia de llevar a cabo esta investigación, es proporcionar información a los docentes, a las comunidades educativas que le resulte útil para tomar decisiones y/o investigar y ser una contribución al quehacer pedagógico y al servicio de la docencia y acrecentar el conocimiento científico sobre el tema en estudio.

Teniendo presente que la función principal del proceso de escolarización ocurre dentro de las prácticas pedagógicas y que el proceso pedagógico nos brinda la heurística posibilidad de buscar estrategias para resolver problemas mediante la creatividad y el descubrimiento de formas de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, tal como argumenta Tanner (1978) citado por García (2008), la disciplina puede ser entendida como el entrenamiento que hay que realizar para desarrollar un autocontrol suficiente dirigido a conseguir una conducta ordenada. Así mismo Gotzens (1997) señala que la disciplina está referida al conjunto de procedimientos incluyendo normas o reglas mediante las cuales se mantiene el orden en la escuela, cuyo valor no es otro que el de favorecer la consecución de los objetivos propuestos en el proceso de enseñanza aprendizaje del

estudiante. Para Oliveros, Figueroa, Mayorga, Cano, Quispe y Barrientos (2008, p.13) parte desde la mirada en que:

El colegio es una institución que vela por la socialización de los educandos y la formación de valores los que se transformarán en hábitos de vida, donde el maestro debe estar incluido y aportar elementos positivos para la formación integral de los alumnos, desterrando todo tipo de abuso o acoso, fortaleciendo el respeto, tolerancia y asertividad

En este sentido, el enseñar a los alumnos a desarrollar mejores comportamientos evitando la indisciplina en el aula es muy importante porque ello permitirá que las clases logren su cometido cual es la de desarrollar sus capacidades cognitivas, habilidades, destrezas y actitudes las cuales podrán ser usadas en cualquier momento de su vida.

Watenburger (1994) se refiere a la disciplina como el modo de enseñar las reglas bajo las cuales las personas viven y socializan y que la meta a corto plazo de la disciplina es controlar la conducta del niño explicándole lo apropiado de la conducta, mientras que la meta a largo plazo, es enseñar la auto disciplina y fomentar el asumir la responsabilidad de las conductas. Dicha meta ayuda a crear una sociedad armoniosa.

Es importante que los profesores estén alertas sobre las prácticas inapropiadas para manejar la disciplina (Cotton, 2002). De acuerdo con Cotton (2002) es importante porque conocer las prácticas inapropiadas en el manejo disciplinario puede ayudarlos a planear programas, además estas prácticas se deben evitar. De acuerdo con esta autora, las prácticas inefectivas son: reglas vagas o difíciles de reforzar, ignorar las malas conductas, inconsistencia o ambigüedad de las respuestas del profesor a la indisciplina.

En vista de lo anterior surge también asociado a la disciplina, el concepto de prácticas pedagógicas, las cuales son definidas por Lucio (1989, p.2), como “la práctica pedagógica está enraizada en un concepto institucional, a su vez es un proceso de formación y un modelo; es considerada como una acción intencional, reflexiva. Es una relación entre el docente y el estudiante”. Se refiere entonces al escenario donde el profesor dispone de todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal. Desde la académica lo relacionado con su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula.

Por último, cabe considerar respecto a la viabilidad de desarrollar este proceso investigativo que la Universidad Privada de Tacna, Perú, envió carta al jefe del Departamento de Educación Municipal de Temuco, solicitando la autorización correspondiente, para aplicar pautas de observación a los docentes y los instrumentos de recogida de datos en las Escuelas Villa Carolina, Pedro de Valdivia y Campos Deportivos de Temuco, todo lo cual permitirá desarrollar el proceso de recogida de datos para generar el desarrollo y análisis de la información necesaria para dar cumplimiento al objetivo de este estudio.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1 Objetivo general

Describir cómo gestionan las prácticas pedagógicas del Dominio B y C del Marco para la Buena Enseñanza MBE, los docentes que realizan clases en los 7° y 8° años de las Escuelas Municipales del macro sector Pedro de Valdivia de la comuna de Temuco.

1.4.2 Objetivos específicos

Identificar criterios y descriptores que están presentes en las prácticas pedagógicas de los docentes y que forman parte de los dominios “B” y “C” del Marco para la Buena Enseñanza.

Definir cómo reaccionan los estudiantes frente a la ausencia de los criterios y descriptores de los dominios “B” y “C” en las prácticas pedagógicas de los docentes.

Identificar y analizar las principales problemáticas y dificultades que se generan entre docentes y discentes en la sala de clases para gestionar las estrategias de enseñanza presentes en los criterios y descriptores “B” y “C” del Marco para la Buena Enseñanza.

1.5 CONCEPTOS BÁSICOS

Exponer y analizar la literatura es una fuente relevante para conocer las teorías y conceptos relevantes vinculados con el problema a investigar, el cual está referido a las prácticas pedagógicas y la disciplina escolar. Es por ello que a continuación se presentan los conceptos relevantes para este estudio:

a) Competencia social

Para Monjas (2002), la competencia personal y social se define como “un conjunto de capacidades, conductas y estrategias, que permiten a la persona construir y valorar su propia identidad, actuar competentemente, relacionarse satisfactoriamente con otras personas y afrontar, de forma positiva las demandas, retos y dificultades de la vida, lo que posibilita su ajuste y adaptación, su bienestar personal e interpersonal, y vivir una vida más plena y satisfactoria” (Monjas, 2002, p.37).

Este concepto incluye aspectos como el autoconcepto y autoestima, las emociones, autocontrol y autorregulación. Por otro lado, aspectos que se refieren a lo social e interpersonal, como son las habilidades sociales y la empatía, es decir componentes de la Inteligencia Emocional.

b) Disciplina escolar

Se entenderá por disciplina el cumplimiento del rol que cada uno de los actores tienen en el contexto de una comunidad organizada. Cada actor, al adherir a los objetivos de la comunidad, tiene responsabilidades que cumplir y de las que dar cuenta a los demás. Así, para (Banz, 2008a, p.1), “la -indisciplina- queda enmarcada como el incumplimiento de las responsabilidades particulares que contribuyen al logro de los objetivos de la escuela y no se reduce únicamente a las faltas de los alumnos, sino de todos los miembros de la comunidad educativa”. Es por ello que esto alude también por ejemplo a que un profesor puede incumplir sus responsabilidades al faltar el respeto a un estudiante o no preparar una clase; un estudiante puede incumplir con las propias al burlarse de un compañero o al postergar sus deberes escolares. La pérdida del respeto por la norma al interior del aula de clase es conocida como "indisciplina" (Banz, 2008a).

Aparte de las concepciones que se tengan sobre la disciplina, ésta depende en gran medida del nivel de relaciones que se establece dentro del aula de clase, del interés que el educador puede motivar en el educando y del nivel de comunicación que se establece. Se puede hablar también de disciplina dentro de ambientes de trabajo y en general en cualquier conglomerado humano en donde la norma sea necesaria para garantizar el cumplimiento de unos objetivos.

Aparte de las concepciones que se tengan sobre la disciplina, ésta depende en gran medida del nivel de relaciones que se establece dentro del aula de clase, del interés que el educador puede motivar en el educando y del nivel de comunicación

que se establece. Se puede hablar también de disciplina dentro de ambientes de trabajo y en general en cualquier conglomerado humano en donde la norma sea necesaria para garantizar el cumplimiento de unos objetivos.

Un sujeto disciplinado debe desarrollar la capacidad de construir argumentos razonados respecto a lo que está bien o mal, base del discernimiento que ayudará a tomar decisiones sobre ciertas conductas y no otras (juicio moral). Frente a ello, el desafío del educador es promover un nivel de juicio moral en el que los sujetos puedan ir construyendo principios universales, tales como el respeto a las personas en su dignidad (Banz, 2008a, p.3). Así entonces, la formación en disciplina no puede ser concebida como un conjunto de sanciones que castigan la trasgresión de un marco, sino como un proceso gradual en el que los alumnos van compartiendo objetivos e internalizando, apropiándose y ensayando los roles que desempeñarán en marcos comunitarios más amplios.

Dado que todos los días y en cada hora o período de clases, están presentes los actos de indisciplina y/o disciplina y estos se sitúan dentro del contexto de las prácticas pedagógicas al interior de las salas de clases y, son parte del quehacer educativo que ocurre en cada sala de las prácticas pedagógicas que ejercen los profesores en cada hora de clases es la idea central de esta investigación estará centrada en estos dos aspectos fundamentales que se dan diariamente en cada sala de sala de clases.

c) Habilidades Sociales

Según Monjas (2007), se puede definir las habilidades sociales como el conjunto de conductas y destrezas específicas que nos permiten interactuar con los demás del modo más adecuado posible a la situación en la que nos encontramos, y de manera mutuamente beneficiosa. Cuando hablamos de habilidades sociales nos referimos al conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas,

2007, p. 39). Implican, por lo tanto, comportamientos adquiridos y aprendidos, pero no un rasgo de la personalidad. (Monjas, 1997, p 28). Es decir, que las habilidades sociales son conductas que se pueden observar, describir y categorizar.

Esta autora además señala que se pueden clasificar del siguiente modo:

c.1) Habilidades de comunicación no verbal: Hacen referencia a un gran número de elementos que intervienen en la comunicación que no son propiamente verbales. Las habilidades más sencillas relacionadas con la comunicación no verbal son: La mirada (mantener el contacto ocular), la sonrisa, la expresión facial, el contacto físico, la apariencia personal.

c.2) Habilidades relacionadas con la comunicación verbal: Son las habilidades que permiten expresarse, comprender y responder a las expresiones de otros; de tal forma que le prepara para participar en conversaciones con distintas personas y en distintas situaciones. Estas son: Los saludos, las presentaciones, pedir favores y dar las gracias, pedir disculpas, unirse al juego de otros niños, iniciar, mantener y finalizar conversaciones.

c.3) Habilidades relacionadas con la expresión de emociones: Expresar emociones significa comunicar a otras personas cómo nos sentimos, cuál es nuestro estado de ánimo en ese momento, además es de esperar que la otra persona, al comunicarle nuestros sentimientos de forma adecuada, adopte una actitud empática y sepa comprender el porqué de nuestras emociones.

c.4) Habilidades para lograr un autoconcepto positivo: La autoestima consiste en la visión que cada cual tiene de sí mismo, y la aceptación positiva de la propia identidad. La mayoría de los niños con discapacidad intelectual, perciben con mayor intensidad sus puntos débiles y sus limitaciones, lo que les puede provocar un sentimiento de inseguridad y de no aceptación hacia sí mismos que surge con mayor intensidad en la etapa de la adolescencia.

Cuando los niños sienten que confiamos en ellos aumenta su confianza en sí mismos. Sin embargo, si perciben que dudamos de ellos, su fe en sí mismos tiende a disminuir. En este sentido Monjas (2007) argumenta que es necesario evitar el uso de etiquetas negativas, sobre todo ante los demás (tímido, cabezota, inquieto, hiperactivo, agresivo, tardón, pesado, terco, etc.) y tampoco dejar que nadie etiquete a los niños, así como también impedir las comparaciones, tan frecuentes en nuestra sociedad, sobre todo entre hermanos y compañeros de curso.

d) Inteligencia emocional

Gardner (1995) revoluciona el concepto de inteligencia a través de la teoría de Inteligencias Múltiples, señala que en el ser humano existen múltiples capacidades intelectuales independientes, desde la inteligencia musical, la lógica-matemática hasta la implicada en el conocimiento de uno mismo. Destacan dos tipos de inteligencia, la Interpersonal y la Intrapersonal muy relacionadas con la competencia social. Gardner (1995) define la Inteligencia Intrapersonal como el conocimiento de los aspectos internos de la persona: El acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. El término de Inteligencia Emocional se refiere a competencias emocionales como la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, el autocontrol, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad, el respeto o la capacidad de resolver problemas de forma interpersonal.

Goleman (1996) agrega que la inteligencia emocional se vincula con la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos

y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta, y la capacidad de discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamento, motivaciones y deseos de los demás. Para este autor, se puede contrastar la inteligencia emocional con la inteligencia general, destacándose que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el EQ (*emotional quotient*) en el futuro sustituirá al CI. Pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender.

La Inteligencia Emocional es un concepto de amplio que incluye aspectos como la habilidad para motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y demorar gratificaciones, regular los estados de humor, o evitar que las desgracias obstaculicen la capacidad de pensar, desarrollar empatía o esperanza.

Goleman (1996) distingue además dos inteligencias: La inteligencia personal y la inteligencia intrapersonal. La Inteligencia personal, es nuestra capacidad de gestionarnos por medio del conocimiento, reconocimiento y comprensión de nuestros sentimientos, deseos e intenciones. Sin ella, nos vemos inmersos en emociones turbulentas. Con ella podemos motivarnos, retrasar las reacciones impulsivas ante situaciones estresantes, y aprender a tomar el control. Está compuesta a su vez por una serie de competencias, como son la conciencia de uno mismo, el autocontrol y la automotivación; que determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos; y estaría ligada al concepto de autoestima.

Por otra parte, la inteligencia interpersonal, al igual que la anterior, está también compuesta por otras competencias que determinan el modo en que nos relacionamos con los demás. Se basa en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades, la empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales. En este sentido, la inteligencia emocional estaría compuesta de capacidades o competencias tales como: Conocer las propias emociones, manejar las emociones, automotivación, reconocimiento de las emociones de los demás (empatía) y establecer relaciones sociales.

e) Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas y la disciplina escolar son parte del hecho educativo que conviven y están presentes diariamente en las salas. Pueden ser definidas como el proceso que se gesta en el contexto del aula y que comprende el desarrollo e implementación de una compleja red de situaciones, contenidos, relaciones y expectativas que surgen desde y a partir de la vida cotidiana de la escuela focalizada en el proceso de enseñar y aprender (Avalos & Prieto, 1995).

Se entenderá entonces a la práctica pedagógica como aquella acción u escenario donde el docente dispone de todos aquellos elementos propios de su personalidad académica y personal, relacionando además en ello su saber disciplinar y didáctico, como también el pedagógico a la hora de reflexionar de las fortalezas y debilidades de su quehacer en el aula.

1.6 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

En el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) se establece el Dominio B, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje. Este dominio se refiere al ambiente que establece el profesor, el clima que se genera en la sala de clases para que se establezca un proceso de enseñanza aprendizaje. Este dominio es muy importante ya que dependiendo del ambiente que el profesor gestione y logre en su aula derivará el interés, la motivación y el aprendizaje de los alumnos.

Existen estudios (Coll y Solé, 2004; UNESCO-OREALC, 2010) que señalan que, la interacción que hay entre los alumnos como entre el profesor y los alumnos, se aprende más cuando hay un clima de confianza, aceptación y equidad y respeto en la sala. Las investigaciones en este campo en Latinoamérica y Chile, son recientes y aun cuando la importancia de las interacciones subjetivas, entendidas como convivencia escolar en los establecimientos y aulas, se expresa a

nivel nacional en las políticas públicas y en los referentes legales y éticos (Política Nacional de Convivencia Escolar MINEDUC 2002; Ley de Violencia Escolar 2011; Marco para la Buena Enseñanza MINEDUC 2003), aún es tarea pendiente descifrar cómo actúa el clima de aula en el proceso de apropiación escolar del saber que los docentes propician en el aula.

En este mismo sentido, estudios recientes (UNESCO-OREALC, 2010) plantean que la vida social escolar (en el establecimiento y el aula) es “la variable educativa que mayor peso tiene sobre el rendimiento académico de los alumnos. Un clima amigable entre compañeros, donde los docentes tratan con respeto a sus alumnos y resuelven sus dudas, se asocia a mayores logros de aprendizaje” (UNESCO-OREALC, 2010, p.5).

Así mismo, Coll y Solé (2004, p.358), señalan que el clima en el aula ha estado “prácticamente ausente al principio en la mayoría de las investigaciones y explicaciones teóricas, ha ido adquiriendo relevancia teórica y práctica, primero mediante la toma de consideración de algunos de sus elementos tratados como variables de contexto, después convirtiéndose en el foco mismo de la indagación y de la intervención”. Así, el clima de aula fortalecido por las prácticas pedagógicas docentes vinculadas a propiciar la disciplina y convivencia escolar en el aula, no sólo pasa a constituirse en una materia de reflexión, sino que abre el campo de las competencias docentes para observarlo y gestionarlo.

Para realizar la presente investigación se ha tenido como base además el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que ha regido las prácticas pedagógicas y las Evaluaciones de los docentes desde el año 2003. En este marco se establece el Dominio B, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en el cual se distinguen cuatro dimensiones a considerar en la práctica pedagógica que realiza el docente, a saber:

a) “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto” (MINEDUC, 2003, p. 11). Propone al docente orientar las relaciones interpersonales hacia un ambiente seguro, no amenazante de aprendizaje.

b) “Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos” plantea al docente la idea de credibilidad y compromiso con los alumnos. Es por esto que, creer en sus capacidades y potencialidades, construirá las expectativas del docente que agregarán motivación, significado y valor a lo que los alumnos aprenden. “El alumno aprende un contenido cualquiera cuando es capaz de atribuirle un significado”.

c) “Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula” (MINEDUC, 2003, p.11). Este criterio plantea que tener normas “claras, explícitas y comunes para todos, que sean adecuadas al nivel de desarrollo de los alumnos, que prevengan y eviten actitudes violentas o descalificadoras y, especialmente, que estimulen a los alumnos a monitorear su propia conducta” (MINEDUC, 2003, p.25) son esenciales. Además, esto se expresa en la Política Nacional de Convivencia Escolar propuesta por el MINEDUC en el año 2002, el cual busca fortalecer la convivencia entre los diferentes estamentos que interactúan en la institución como es la Escuela.

d) “Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes” (MINEDUC, 2003, p.11). Este aspecto apunta a diseñar el espacio físico apropiado, a disponer de los recursos necesarios para el aprendizaje y las estrategias didácticas a las que el docente recurre para activar el desempeño de los alumnos. “Las mejores técnicas de enseñanza son inútiles en un ambiente desestructurado” (MINEDUC, 2003, p.26).

Se debe destacar además que estas cuatro dimensiones mencionadas anteriormente, pueden ser consideradas como prácticas pedagógicas que el docente puede intencionar en su planificación, en la didáctica y en el transcurso de la clase;

sin embargo, éstas pueden inhibirse o desplegarse según el clima que surja de las interacciones entre docente y alumnos en el aula.

El Marco para la Buena Enseñanza supone que los profesionales de la educación que se desempeñan en las aulas, antes que nada, son educadores comprometidos con la formación integral de sus alumnos. Supone que para lograr una buena enseñanza los docentes se involucran como personas en las tareas, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente (MINEDUC, 2003).

Según el CPEIP (2016) en el documento de trabajo "Propuesta actualización del Marco para la Buena Enseñanza", se plantea dentro del Dominio B (creación de un clima propicio para el aprendizaje), lo referido a las habilidades de los docentes para crear y mantener un entorno social, afectivo y material que favorezca el aprendizaje. Para ello, el profesor debe fomentar un sentido de comunidad, el cual favorezca que los alumnos se sientan incluidos, seguros, valorados y se involucren y comprometan con sus experiencias de aprendizaje. Se argumenta que "El/la profesor/a cuida la organización de la sala, las buenas relaciones y la convivencia diaria; se preocupa por el bienestar socioemocional de sus alumnos; y promueve un diálogo intercultural y una actitud constructiva y positiva hacia el aprendizaje (p. 18).

En este mismo documento se aborda el criterio B.2, el que establece una cultura de aprendizaje, y más específicamente el punto B.2.2 que se vincula con el Promover que los y las alumnos participen activamente en el proceso de aprendizaje, señalando que:

El/la profesor/a promueve la participación activa de los/as alumnos en la clase, la que se construye entre todos/as y no solo en función del docente o de algunos alumnos. El/la profesor/a promueve que todos/as

sus alumnos trabajen concentradamente, propongan actividades, comenten con sus compañeros/as, formulen y respondan preguntas, realicen acotaciones a las intervenciones de sus pares y planteen sus opiniones, de modo que todos/as los/as alumnos asuman protagonismo durante la clase y aprendan a realizar un trabajo colaborativo e integrado que les permite desarrollar habilidades sociales de solidaridad y de apoyo mutuo frente al estudio (CPEIP, 2016, p. 36).

Por lo tanto, desde la escuela es importante trabajar para favorecer que los alumnos aprendan a establecer relaciones sociales, y facilitarles estrategias y recursos que mejoren su competencia social, y sus posibilidades de adaptación y de relación interpersonal.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTO TEÓRICO CIENTÍFICO

2.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Teniendo en cuenta que este concepto es tan amplio, se ha determinado asumir, fundamentalmente, la postura de Paulo Freire como referente para las conversaciones con los actores involucrados en el estudio. En este sentido, Freire (2006, p.68) señala que:

Toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido, reconocido y conocido. Los métodos con que el sujeto enseñante se aproxima al contenido que media el educador o la educadora del educando o educanda.

El profesor crítico, exigente, coherente en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entiende en su totalidad. No centran, por ejemplo, la práctica educativa en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas.

La práctica pedagógica implica, además, procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo como a la permisividad.

Las acciones de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor – el de conocer–, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido, enseñar es un verbo transitivo-relativo, quien enseña, enseña algo –contenido– a alguien –alumno–. La cuestión que se plantea no es la de si hay o no educación sin contenido, a la que se opondría la otra, la de puro contenido, porque jamás existió práctica educativa sin contenido.

Ríos (2014) señala que la práctica pedagógica debe saber hacer uso de las distintas herramientas existentes en el medio en que se educa, adecuar los contenidos y seleccionar metodologías ajustadas a las necesidades de las personas y de los contextos, debe ser direccionada hacia la formación de personas autónomas, libres y felices, nunca deberán emplearse como medio de manipulación y alienación del ser humano en pro de intereses mezquinos, sean estos de índole político, económico, social o religioso.

Por otra parte, según Ríos (2014, p.16):

Las prácticas pedagógicas deben servir para mostrar caminos, más no para imponer rutas de seguimiento ciego tras “verdades absolutas”, creadas o fabricadas por el hombre en busca de reconocimiento o de algún tipo de poder. No hay práctica pedagógica sin contenido, lo que indiscutiblemente puede suceder de acuerdo con la posición ideológica del educador o de la educadora.

Esto es, por un lado, la exacerbación de la autoridad del educador que se exhiba en autoritarismo y, por el otro, la anulación de la autoridad del profesor que se hunde entonces en un clima licencioso y en una práctica igualmente licenciosa. Las dos prácticas implican formas diferentes de tratar el contenido.

El contenido tiene infinidad de formas de ser abordado, estas dependen de factores, tales como la profesión, los conocimientos, las experiencias de vida, la cultura y otros aspectos relacionados con las historias de vida, tanto de educadores como de los educandos. “El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido” (Freire, 1993, p. 113).

Lo que debe hacer un educador es una pequeña exposición que “desafíe” a los alumnos, que permita la participación de estos y ayude a profundizar y desdoblar la exposición inicial (Ríos, 2014, p.16). Para lograr estos cambios en forma significativa, se hace necesaria la reflexión, la confrontación de la teoría y la práctica, la integración de la realidad personal con la social y la comprensión de las relaciones que se dan entre docentes y alumnos.

Aunque el enfoque está orientado desde Freire, recurrimos a ciertas definiciones que sobre práctica pedagógica nos presentan otros autores y que nos pueden dar luces a esta reflexión. En este sentido, Moreno (2001, p.6) se refiere a la práctica pedagógica como:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia, como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro.

Entendiendo, de esta forma, que la práctica pedagógica es ese espacio que comparten dos actores (sujetos) activos, reflexivos, uno llamado docente y el otro estudiante, pero también inmersos en ella instituciones, directivos, métodos, medios, que posibilitan en su proceso ese intercambio de saberes propios y enfocados a los intereses de cada uno de los entes involucrados.

En este camino se encuentra también Huberman (1998), citado por Moreno (2002), quien plantea que la práctica pedagógica es un proceso consciente, deliberado, participativo, implementando por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para la comunidad en la cual se desenvuelve.

Por otra parte, para Diker y Terigi (1997), citados por Moreno (2001) la práctica pedagógica se entiende como "...práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en que se regula la educación" (p. 6). Lo que permite determinar que el compromiso de los sujetos que interactúan en este campo, debe asumir roles sobre cada uno de los componentes que hacen parte de estos procesos, como lo son los procedimientos, las estrategias y acciones, sin olvidar los objetivos a alcanzar, los temas a enseñar, las posiciones y disposiciones de los escolares, acorde a la unidad didáctica, al currículo y a la filosofía institucional, compenetrándose en el contexto en el que se

encuentran inmersos. Pensando en una orientación hacia una acción e interacción competente, es así como nos enfrentamos a la confrontación de la teoría con la realidad, dado en la práctica real, y en la que se evidencian grandes diferencias, produciendo, como lo manifiesta Rodríguez (2006, p.19):

Un shock o el fracaso del saber en situaciones relacionadas al enseñar, demostrando en ciertos momentos la dificultad de transformar la teoría en acción práctica, por lo que se acude a confiarse plenamente en la práctica, o a disminuir el contenido teórico, intentándolo hacer de la mejor manera y tratando de tener una mejor praxis.

Frente a todo este sistema de educar-enseñar, no podemos dejar de lado lo que nos manifiesta Freire (1993) en uno de sus escritos sobre lo que pensaba de la educación en América Latina, en donde hace referencia que el educador se sirve de determinados procedimientos a través de los cuales se acerca bien, o mal; con más rigurosidad, o con menos rigurosidad, el objeto que él enseña, y al enseñar, él re-aprende o él re-conoce; “entonces su tarea de enseñante es la tarea que, al mismo tiempo sean que se enseñan re-cuerda, re-aprende, re-conoce, los educandos para que reconozcan; así mientras los educandos buscan conocer, los educadores están reconociendo el objeto que enseñan” (Freire, 1993, p.44).

Es así como quienes están al frente de los procesos de formación, e insertos por lo tanto en sus prácticas pedagógicas, deben tener un estado de conciencia tal de los procesos de enseñanza. Lo anterior puede ser argumentado a la luz de lo planteado por Freire (2004, p.20), “El enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural”, en donde todo aquel conocimiento cabal que obtiene o se refleja en dichos procesos, sin dejar de lado sus consecuencias, y teniendo en cuenta que, como tarea importante de la práctica pedagógica, es precisamente facilitar ambientes para poder asumir relaciones propicias entre los profesores y alumnos, y así contribuir a la tenencia de experiencias de aprendizaje, teniendo la posibilidad de asumirse como ser pensante, transformador, capaz de sentir rabia. Como lo dice

Freire (1983) en *Pedagogía de la esperanza*, aceptarse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. Se debe asumir una identidad cultural, la cual forma parte de la dimensión individual, siendo fundamental respetarla durante las prácticas pedagógicas progresistas, sin olvidar lo que sucede continuamente en las aulas, esta identidad se pierde. De igual forma respetar la identidad de los educandos es esencial en la práctica educativa progresista, teniendo en cuenta que, como se manifiesta anteriormente, quien enseña aprende.

Tal como señala este autor, el profesor es quien provoca y motiva la participación activa de los alumnos, y quien posibilita la generación de autonomía en ellos, en sus actividades, a través de buenas relaciones, creando ambientes seguros que faciliten al educando situarse y tomar posición frente a su proceso de aprendizaje. Es necesario entonces que el educador en este proceso de participación guiada y construcción conjunta de conocimientos, propicie una comunicación efectiva en el aula, a través de la utilización de un lenguaje común, que sea fluido y pueda ser intervenido cuando no funcione, evitando de este modo las incomprensiones.

Para Freire (1983), es esta mutua influencia dentro del sistema educativo es la que conecta y sostiene todo el sistema, dándole direccionalidad hacia la construcción de sentido corporal, técnico, psicológico, económico, cultural, social, entre otros. La mutua influencia entre quienes enseñan y quienes aprenden, crea una conectividad en el sistema con fuerzas muchas veces capaces de impactar a todo un grupo humano. Es desde esta perspectiva desde la cual el docente debe tomar consciencia del espacio donde está ubicado y el lugar que ocupa en el sistema educativo. Para ello es importante entender lo que dice Zambrano (2006): “El saber pedagógico se comprende aquí como el conjunto de prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje” (p. 2). Es el sujeto que ayuda a la transformación del otro, e igualmente se transforma así mismo.

En la investigación, por tanto, se asume la práctica pedagógica como una categoría, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica de saber que articula elementos fundamentales que no se pueden ignorar en los diálogos que se generan en cada uno de los encuentros, como son: sujetos que aprenden y enseñan, espacios pedagógicos, saberes que se aprenden y se enseñan, contextos y épocas en los que se generan los procesos educativos (Tangle, 2011).

De ahí que cuando se habla de la práctica pedagógica desde la sala de clase, se menciona algo más que un sitio de intercambios de saberes, es un espacio de construcción de actitudes y vivencias subjetivas, generadas tanto por los alumnos como por los profesores y mediados por el afecto como componente fundamental del conocer, actuar y relacionarse (Moreno & Molina, 1993).

En base a lo anterior se puede afirmar que es en el contexto de las prácticas pedagógicas, donde el educador debe disponer todos los talentos propios y utilizar los recursos y ayudas didácticas que estén a su alcance, a fin de que los educandos logren un aprendizaje significativo. Las diversas actividades que se realizan en la sala de clase son las que generan las relaciones interactivas entre el educador y sus educandos, es allí donde ocurre el proceso de enseñanza aprendizaje, donde el educador entra con su saber y orienta el proceso de construcción de conocimiento de los educandos, utilizando las mismas ideas que ellos tienen para ampliar y profundizar los temas propuestos.

2.2 DISCIPLINA Y CONVIVENCIA ESCOLAR

2.2.1 Disciplina escolar

Según Castro (2004), en la educación básica se suscitan innumerables manifestaciones de indisciplina que se hacen notoria con la interrupción del

desarrollo de la clase en el aula. La interrupción distorsiona el flujo normal de las tareas que se desarrollan en el aula y fuerza al profesor a invertir buena parte del tiempo de enseñanza en hacerle frente.

Disciplina es la observación de las leyes y ordenamientos de cualquier profesión o institución. Efectivamente cualquier organización que pretende lograr objetivos, tiene que hacer cumplir las normas y la correcta realización de estrategias, las actividades y aplicación de técnicas.

Según Pérez (1999), la disciplina es un tipo de relación intergrupala que nace y surge de la convivencia entre un grupo homogéneo de personas y otro grupo reducido (puede ser una sola persona) al cual se le reconoce su autoridad sin ejercer violencia alguna y que procura emanar roles de tolerancia y sana convivencia del grupo heterogéneo es decir diferentes personas cumpliendo las mismas reglas y normas de disciplina. Es el medio, la herramienta con la que debe contar el educador para poder guiar y organizar el aprendizaje y al mismo tiempo es un fin para desarrollar en la persona los valores, actitudes que se deseen. La aproximación al concepto "disciplina escolar" depende del arquetipo que tengamos del ser humano.

A la luz de estos planteamientos, se puede señalar en términos generales que la disciplina es la observación de las leyes y ordenamientos de cualquier profesión o Institución. Efectivamente cualquier organización que pretende lograr objetivos, tiene que hacer cumplir las normas y la correcta realización de las actividades. En pocas palabras la disciplina escolar es aquella que presentamos durante nuestro entorno escolar.

Es difícil poder enseñar cuando no hay una buena relación profesor-alumno, ya que, si ésta no se da, el lograr el éxito en la enseñanza aprendizaje será muy difícil. Debe haber atención, respeto, responsabilidad, reconocimiento, intención, compromiso y agrado de recibir la educación y de dar la enseñanza. Se forma una

empresa conjunta, ya que se adquieren compromisos de ambas partes: el profesor enseña, el alumno aprende. (Villafuerte, 2010)

Torrego y Moreno (2003) señalan que la disciplina escolar actúa en tres campos dentro de la estructura del sistema educativo: ejecutivo, instructivo y formativo; pero ésta no surge de manera espontánea, por el contrario, es producto de un trabajo sistemático del profesor para gestionarla en su práctica educativa. Además plantea que los niveles las actuaciones del profesor como profesional de la enseñanza se pueden categorizar en tres niveles: Facilitador del aprendizaje, en donde es responsabilidad del profesor asegurarse del aprendizaje del alumnado a través de la planificación y desarrollo de actividades; Orientador y gestor de la convivencia, en la cual el profesor dirige al alumnado hacia un desarrollo integral; Miembro de una organización, puesto que los profesores como profesionales asumen su compromiso laboral (Torrego & Moreno, 2003).

2.2.2 Convivencia escolar

La convivencia es el hecho de compartir o vivir con otras personas: de ella se desprende la esencia del ser humano, que es la sociabilidad, es decir la facultad de vivir en sociedad, de compartir con otros sujetos y estructurar la vida social de modo que la socialización y la convivencia sean armónicas. Hoy día la convivencia escolar es uno de los temas predilectos en el ámbito de la educación, abarca en gran medida el desarrollo emocional e integral del educando; por tanto, la labor como profesor es lograr que el alumno respete al otro en cada una de sus decisiones, acepte las costumbres, principios, lengua de cada uno de los actores del proceso educativo; no olvidar su responsabilidad personal y grupal en cada una de sus acciones, incluso, aprender a discutir sin agredirse física y verbalmente.

Sús (2013) elaboró un proyecto de investigación sobre la convivencia escolar, enfocándolo en dos paradigmas totalmente diferentes con respecto a lo que está pasando en la escuela. Uno es el de jerarquía tradicional en el que los actores de la relación profesor y alumno, el primero es el que domina la clase, haciendo del encuentro pedagógico un proceso estático y rígido. En segunda instancia, la nueva legislación propuso un paradigma democrático, es decir; una cultura de participación y compromiso en el cumplimiento de las normas. En ambos casos la indisciplina surge en el primero por rebeldía ante la imposición, y en el segundo por falta de límites, observándose un sin número de situaciones en las cuales cada vez los comportamientos infractores son tolerados a pesar de su gravedad.

Lo anterior permite resaltar que el aula es un escenario de interacción de conocimientos, valores e intereses diferentes, donde el orientador es el profesor, persona responsable de la clase y encargado de hacer de la convivencia un proceso ameno y gratificante para los participantes.

Una de las mejores formas de hacerlo es llevando a cabo un contrato pedagógico entre los actores del proceso, haciendo que el discente sea partícipe de las decisiones de la clase y en la elaboración de proyectos de aprendizaje de la misma. Esto permite al alumno tener mayor responsabilidad y compromiso, y al profesor cumplir el rol de orientador. (Achilli, 2012, p. 18)

En este sentido es preciso rescatar que la Comunidad Educativa es un espacio privilegiado para aprender a vivir con otras personas. La institución escolar, como espacio de formación, permite vivenciar el ejercicio de la vida democrática, preparando a los/las alumnos para el diálogo social, cultural y político que se requiere en el mundo actual; por eso, también es el lugar donde se aprende la convivencia ciudadana (MINEDUC, 2011).

Además, para lograr una convivencia escolar armónica y agradable dentro y fuera del salón de clases, es recomendable recrear el manual de convivencia con

el fin de establecer y dar a conocer los deberes y derechos de los responsables del proceso educativo, pues este tiene como objetivo una estructura de participación y aceptación, que permite una legitimación compartida, puesto que la fractura entre lo escrito y actuado en las diferentes circunstancias de conflictos, demuestra que la concepción que prima no es la de convivencia, sino la de disciplina como contexto de aprendizaje, no dejando mecanismos democráticos para una convivencia integral y conforme.

Según Duarte (2013), las innovaciones educativas basadas en la cooperación, ayudan a superar estas dificultades, en lo que se incrementa la coherencia educativa entre los valores que se pretenden enseñar y lo que se enseña en la práctica a través de las relaciones que se establecen en las aulas, para mejorar al mismo tiempo la eficacia profesor y enseñar de manera viva los valores democráticos de respeto mutuo, tolerancia y no-violencia, con los que pretende identificarse nuestra sociedad; valores que es preciso ayudar a construir, también, a partir de una reflexión explícita y cooperativa sobre su significado.

La necesidad de convertir la escuela en una comunidad que coopera para promover el bienestar y el aprendizaje de todos sus miembros a distintos niveles, así como con el resto de la sociedad de la que forma parte, es cada día más reconocida entre quienes se preocupan por mejorar la calidad educativa, teniendo como centro de acción la cooperación como la herramienta clave para mejorar la educación, aunque sitúa los principales esfuerzos para desarrollarlo más allá del aula, el escenario en el que inicia y concentra más esfuerzos el aprendizaje cooperativo (Duarte, 2013, p.12).

CAPÍTULO III

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1 HIPÓTESIS

3.1.1 Hipótesis general

Los docentes de 7° y 8° años de las Escuelas Municipales del Macro Sector Pedro de Valdivia de Temuco, incorporan en la gestión de sus prácticas pedagógicas, los criterios e indicadores de los dominios B y C del Marco para la Buena Enseñanza.

Hipótesis Nula

Los docentes de 7° y 8° años de las Escuelas Municipales del Macro Sector Pedro de Valdivia de Temuco, no incorporan en la gestión de sus prácticas pedagógicas, los criterios e indicadores de los dominios B y C del marco para la Buena Enseñanza.

3.1.2 Hipótesis específicas

Los docentes ejercen durante sus clases prácticas pedagógicas que se vinculan con el dominio “B” (creación de un ambiente propicio para el aprendizaje) del Marco para la Buena Enseñanza.

Los docentes utilizan estrategias, actividades y habilidades presentes en el dominio “C” y sus respectivos descriptores con frecuencia en sus prácticas pedagógicas para mantener la disciplina escolar

Los docentes tienen dificultades para mantener la disciplina en sus salas de clases.

3.2 VARIABLES

3.2.1 Variable Interviniente

3.2.1.1 Denominación de la variable:

Gestión del Dominio B y C del MBE en las prácticas pedagógicas

3.2.1.2 Indicadores

- Comunicación clara y precisa de objetivos de aprendizaje.
- Estrategias de enseñanza desafiante, coherente y significativa para los alumnos.
- Contenido de clase es tratado con rigurosidad conceptual y comprensible para alumnos.
- Optimización del tiempo disponible para la enseñanza
- Promoción del desarrollo del pensamiento.
- Evaluación y monitoreo del proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los alumnos.

3.2.1.3 Escala para la Medición de la Variable

- Escala nominal-ordinal

3.2.2 Variable Interviniente

3.2.2.1 Denominación de la variable:

Prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes desvinculadas con los criterios y descriptores del Dominio B y C del MBE

3.2.3.2 Indicadores

- Clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto
- Manifestación de expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.
- Establecimiento y mantención de normas consistentes de convivencia en el aula.
- Establecimiento de ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes
- Establecimiento de ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

3.2.3.3 Escala para la medición de la variable

- Escala nominal-ordinal

3.2.3 Variables Intervinientes

Existe un conjunto de variables, actuantes siempre y en cualquier sistema, que, si bien no son explicitadas en la estructura de la hipótesis, condicionan su aceptación o rechazo. A estas variables se las denomina variables intervinientes (Marino, 2008, p.128). Para el caso de esta investigación se presentan las siguientes:

- Situaciones de conflictos internos entre alumnos que provoquen una disposición negativa durante las clases
- Posibles prejuicios que tengan los alumnos respecto de un determinado docente

Será necesario controlarlas para evitar resultados sesgados. El control de las variables intervinientes en este estudio se generó por medio de (Marino, 2008, p.129):

- Constancia de condiciones, destacando de este modo las circunstancias bajo las cuales se investiga.
- Aleatorización, partiendo del postulado que, si la selección y distribución de sujetos o casos fue hecha al azar, se puede inferir que las variables extrañas, desconocidas por el investigador, se habrán repartido también al azar en los grupos, y así quedarán igualadas.

3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN

La investigación se enmarca en el enfoque epistemológico paradigma positivista que representa el modelo de conocimiento cartesiano. Este postula la existencia de una realidad objetiva, que es posible conocer empíricamente a través de métodos cuantitativos. Así, en la presente investigación se pretende describir si los docentes a través de la gestión de sus prácticas pedagógicas en clases dan cuenta de los descriptores e indicadores presentes en los dominios B y C del MBE docentes influyen en la disciplina y convivencia escolar, esto a un nivel de estudio descriptivo, permitiendo al investigador resumir características del grupo en estudio. Martínez (1999).

El paradigma positivista afirma que el conocimiento proviene de lo observable, es objetivo, desde esta perspectiva, los fenómenos son factibles de medición y conteo, por tanto, pueden ser investigados y contribuir a la ciencia. (Triviño, 2005)

En consecuencia, describe relaciones entre fenómenos en términos de sucesión, semejanza, coexistencia. Sus explicaciones se caracterizan por el uso de las matemáticas, la lógica, la observación, la experimentación y control.

3.4 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño del estudio es de carácter descriptivo, en donde se busca especificar propiedades importantes de las personas, grupos o comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1989). De esta manera se puede describir y analizar la relación existente entre las variables dadas en un momento específico. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

La investigación se abordó bajo un diseño descriptivo a fin de generar una aproximación a un aspecto de la realidad. “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Dankhe, 1989). En el estudio se describe la influencia que puede tener las prácticas pedagógicas en la disciplina escolar.

3.4.1. Diseño de investigación no experimental

Además, en relación a la manipulación o no de variables por parte del investigador, el estudio es de corte No-Experimental, pues, tal como señala Kerlinger (1979, p.116), “La investigación no experimental o *expost-facto* es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o las condiciones”. Este estudio se realizó sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de la investigación donde no se hace variar intencionalmente las variables. De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural.

Respecto a la temporalidad del estudio corresponde a una investigación Transversal. Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables

y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado “es como tomar una radiografía de algo que sucede” (Hernández et al, 2010).

3.5 AMBITO DE ESTUDIO

El proceso de investigación se circunscribe al trabajo de campo desarrollado en tres (3) Escuelas del macro sector Pedro de Valdivia, de la ciudad de Temuco, cuya matrícula alcanzaba aproximadamente a mil quinientos alumnos (1.500) durante el año 2016. Así también se contó con la autorización de los Padres, de la Dirección de la Escuela y del Departamento de Educación. Las Escuelas son de dependencia municipal con características socioeconómicas similares, pertenecen a la comuna de Temuco, Región de la Araucanía, Chile.

Cabe considerar además que para realizar la presente investigación se ha tenido como base el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que ha regido las prácticas pedagógicas y las evaluaciones de los docentes desde el año 2003.

3.6 POBLACIÓN Y MUESTRA

3.6.1 Unidades de estudio

Las unidades de análisis del estudio corresponden a la gestión de los dominios “B” y “C” y las prácticas pedagógicas de los docentes Escuelas Municipales del Macro sector Pedro de Valdivia de Temuco.

3.6.2 Población

La población objetivo correspondió al número de docentes del establecimiento que realizan trabajo de aula en los cursos de 7° y 8° año básico, los

cuales poseían una matrícula de 250 alumnos aproximadamente durante el año 2015.

3.6.3 Muestra

Según Maxwell (1996), siempre que nos enfrentamos con la necesidad de decidir qué vamos a estudiar y cómo, dónde y con quién lo vamos a hacer, estamos ante la selección de una muestra. No sólo se seleccionan sujetos, sino contextos, hechos y procesos.

La muestra suele ser definida como un subconjunto de la población en estudio. Existen dos procedimientos para la extracción de la muestra (Palella & Martins, 2012, p.110):

- Probabilístico o aleatorio: se aplica si es posible conocer la probabilidad de selección de cada unidad componente de la muestra.
- No probabilístico: se usa cuando no se puede determinar la probabilidad.

La muestra de la presente investigación correspondió a un muestreo no probabilístico de tipo Intencionado, el cual es también denominado “Muestreo por Juicio o Selección Experta” Según León, y Montero (2003). En este caso lo que interesa no es tanto elegir los sujetos al azar para que la muestra sea representativa, sino que los mismos cumplan con ciertas características en función de necesidades de la investigación. En este tipo de muestreo el investigador toma la muestra seleccionando los elementos que a él le parecen representativos o típicos de la población, por lo que depende del criterio del investigador.

Las Escuelas y los participantes de la presente investigación se detallan en la siguiente tabla:

Tabla 1. Número de participantes

Escuelas	N° Profesores (as)	N° cursos 7° y 8°	N° de Pautas de Observación dominios B+C
Campos Deportivos	4	4	8
Pedro Valdivia	2	2	4
Villa Carolina	2	2	4
Totales	8	8	16

Fuente: Construcción del investigador

3.7 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

3.7.1 Técnicas

Como lo señala Hurtado (2000), las técnicas de recolección de datos, son los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación. Para Ander-Egg (1995), la técnica indica cómo hacer, para alcanzar un fin o hechos propuestos; tiene un carácter práctico y operativo. Mientras que un instrumento de recolección de datos es cualquier recurso que usa el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos la información para su investigación.

La información fue recopilada a través de dieciséis (16) pautas de observación de clases realizadas a ocho (8) profesores (as) de tres (3) escuelas municipales del macro sector Pedro de Valdivia de Temuco, que atienden a un total de ocho (8) cursos correspondientes a los 7° y 8° años, en las asignaturas de

lenguaje y comunicación y luego fueron analizadas y tabuladas cada una de las dieciséis (16) pautas de observación de clases, las que fueron estructuradas en base a los descriptores y dominios “B” y “C” del MBE. Se aplicaron ocho (8) pautas para observar las prácticas pedagógicas del dominio “B” y ocho (8) pautas para observar las prácticas pedagógicas del dominio “C” totalizando dieciséis (16).

3.7.2 Instrumentos

En la presente investigación se utilizó como técnica la pauta de observación de aula.

La observación, desde el punto de la investigación social, es importante seleccionar con precisión la o las modalidades de observación a emplear según sea el caso, ya que es a través de ellas como será posible ser congruente con la naturaleza del objeto de estudio, el enfoque metodológico que orienta el trabajo de campo y, la interpretación de la información que conlleve a resultados reflexivos en apego a la realidad que se investiga (Campos y Lule, 2012, p.55).

En concreto se trabajó mediante pauta de observación como instrumento de recolección de información, mediante la cual se realizó observación específica, de los dominios B y C del MBE. Según Campos y Lule (2012) la observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer; es decir, es captar de la manera más objetiva posible, lo que ocurre en el mundo real, ya sea para describirlo, analizarlo o explicarlo desde una perspectiva científica; a diferencia de lo que ocurre en el mundo empírico, en el cual el hombre en común utiliza el dato o la información observada de manera práctica para resolver problemas o satisfacer sus necesidades.

3.7.3. Validación de los Instrumentos

El instrumento denominado “Pauta de Observación de Clases” se validó a través de una prueba piloto, que se llevó a cabo aplicando el instrumento al 10% de los estudiantes de 6° año básico de las mismas Escuelas que no eran parte de la muestra. Luego se analizó y mejoró el instrumento en cuanto a la cobertura de criterios y descriptores.

Luego del análisis y profunda reflexión acerca del instrumento se consultó la opinión al profesor guía de la Universidad Privada de Tacna, quien dio su total consentimiento ya que dichas pautas de observación de clases están basadas estrictamente en los criterios e indicadores de los dominios “B” y “C” del Marco para la Buena Enseñanza; documento creado y aprobado por el Ministerio de Educación, con la participación del Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades de Chile. (MINEDUC, 2003).

CAPÍTULO IV

4. LOS RESULTADOS

4.1 DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO

Se entiende por campo a una determinada subcultura, institución, familia o un grupo específico que portan una biografía (Schütze, 1983 citado en Flick, 2007). En este estudio se consideró la redacción de carta de presentación para ser entregada a los directores de los establecimientos, indicando objetivos, metodologías, relevancia de la investigación con el propósito de generar interés y otorgar facilidades para tener acceso a los establecimientos educacionales, esto previo contacto telefónico. Luego de esto, se procedió al acceso en el campo, entregando primeramente la carta de solicitud de ingreso al trabajo de campo.

El rol del investigador en el campo de estudio, fue principalmente dirigir una conversación con los directores de establecimientos, entregando y explicando el objetivo de la investigación. Además, guiar el proceso de aplicación de los instrumentos.

Por otra parte, se considera relevante el destacar que la información obtenida fue producto las observaciones registradas por las respectivas jefas de unidades técnico pedagógicas UTP, quienes fueron facilitadoras del proceso de aplicación de estas pautas en los respectivos establecimientos.

4.2 DISEÑO DE LA PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

El analizar la información fue un proceso que demandó tomar en cuenta el tipo de información requerida, la forma en que se obtuvo el acceso, las demandas de parámetros interpretativos propios de la información recopilada en el proceso de análisis y los procedimientos necesarios para el manejo de la información.

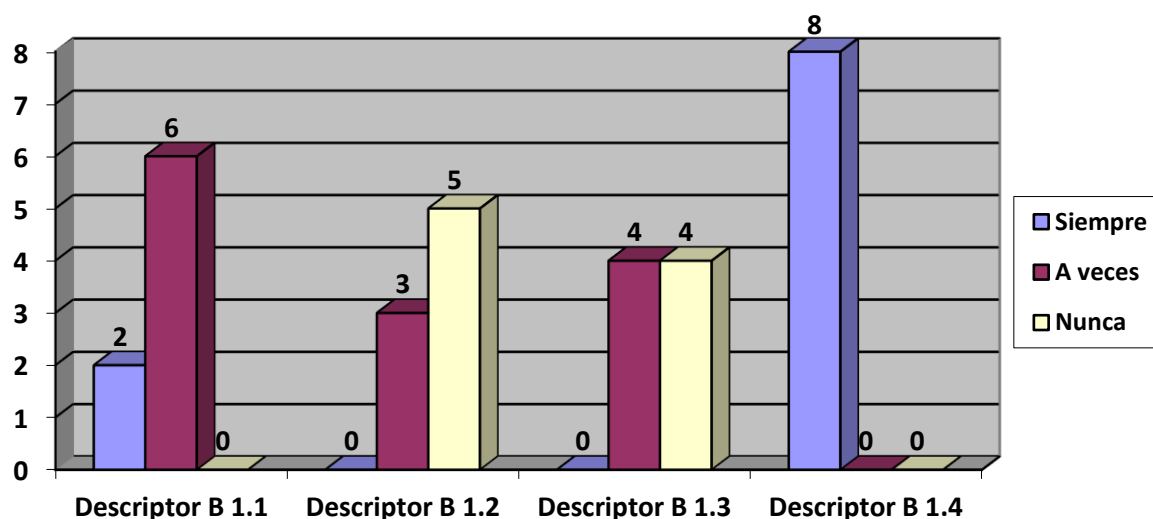
En este sentido, el análisis desarrollado correspondió al tipo descriptivo, en donde se consideró destacar los descriptores según criterio, abarcando una medición de tipo ordinal con los valores: siempre; a veces; nunca, lo que permitió describir aquellas prácticas pedagógicas que tienen mayor énfasis por parte de los docentes y a la vez, se pretendió describir aquellos aspectos en los cuales estos docentes poseen mayor dificultad o les resulta más complejo al momento de enfrentar el aula. En términos prácticos, la información fue tabulada y graficada utilizando el software Excel en su versión 2010, para una mayor comprensión de la información resultante.

4.3 PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se presentan los descriptores considerados en las observaciones de clases y sus respectivos comentarios.

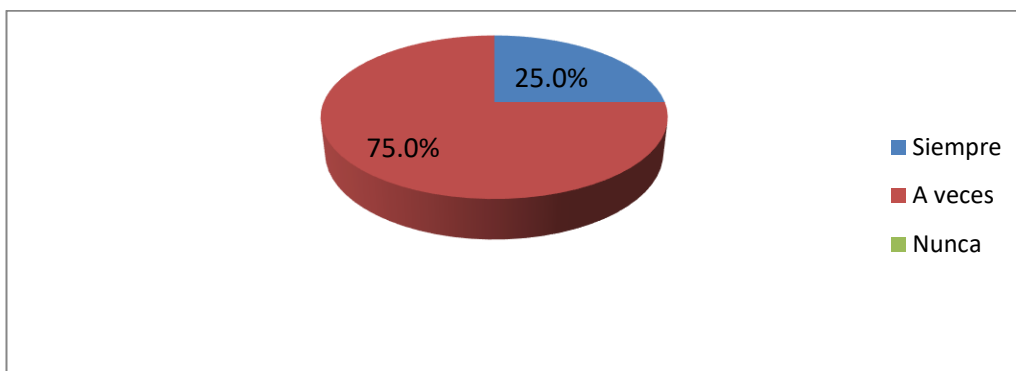
4.3.1. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DOMINIO B: “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”.

Figura 1.



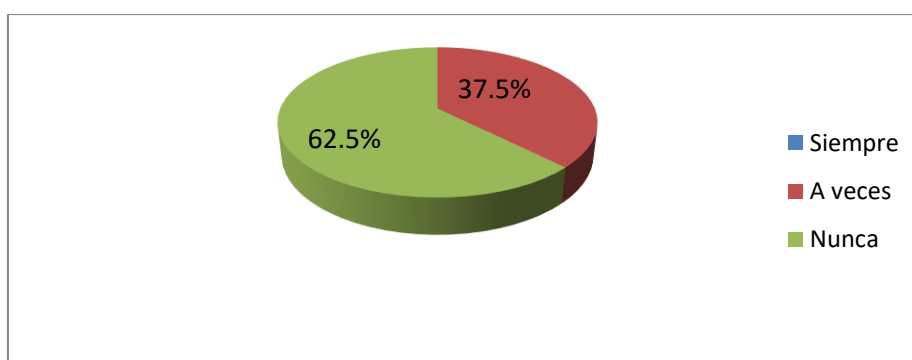
Criterio B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

El presente gráfico muestra el resultado de los descriptores B.1.1, B.1.2, B.1.3 y B.1.4, observados en la pauta aplicada en clases en todas las escuelas que comprende el estudio.

Figura 2.

Descriptor B.1.1. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.

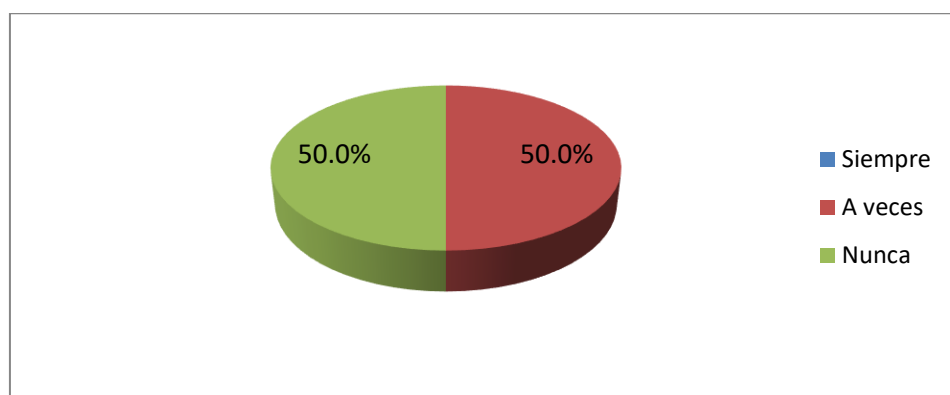
El gráfico B.1.1 da cuenta que el resultado de las pautas de observación de las clases nos indica que sólo a veces es posible observar en las clases un buen clima de relaciones interpersonales, empáticas y respetuosas entre profesores y estudiantes. La ausencia de este importante descriptor alcanza un 75% del universo muestral, lo que es muy significativo desde el punto de vista de la connotación negativa y que afecta la interacción entre estudiantes y docentes y por consiguiente el corazón mismo de un curso. Las prácticas pedagógicas observadas dan cuenta de la carencia de este descriptor.

Figura 3.

Descriptor B.1.2. Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación.

El gráfico B.1.2 demuestra que un 62,5% de los estudiantes no tienen oportunidades de participación en clases y por consiguiente tampoco tienen la oportunidad de interactuar ni aprender de las experiencias de otros estudiantes más aventajados, siendo dicentes pasivos en clases. No hay trabajos grupales ni colaborativos. Sólo el 37,5% de los docentes dan cuenta que estas oportunidades de participación se las proporcionan a sus estudiantes a veces.

Figura 4.



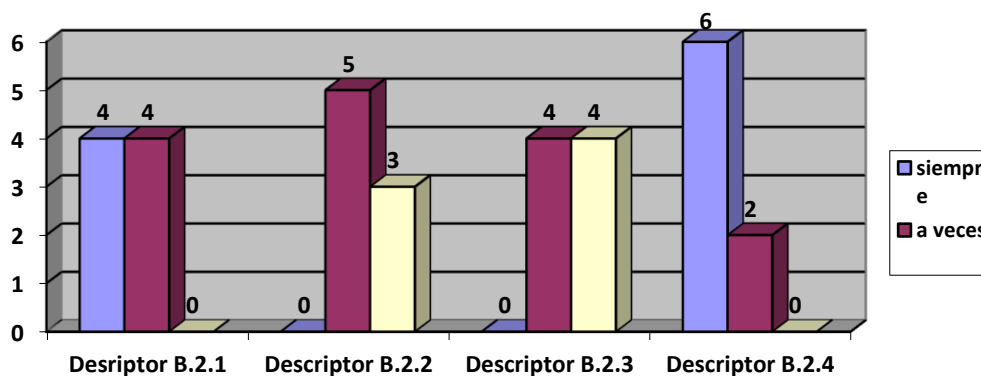
Descriptor B.1.3. Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

Las pautas de observación aplicadas en clases y los gráficos B.1.3 manifiestan que estas actitudes de compromiso y solidaridad tan necesarias en un grupo curso se manifiestan sólo a veces y alcanzan el 50%, como producto de la ausencia de prácticas pedagógicas que promuevan interacciones amistosas entre sus estudiantes. Lo más preocupante aún es que se puede leer que un 50% de los docentes nunca promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre sus estudiantes y que como docente no manejan los conflictos, ni las burlas y descalificaciones que ocurren entre estudiantes durante las horas de clases; limitándose a comunicar a Inspectores y encargados de convivencia de los conflictos y desordenes que ocurren en clases.

Descriptor B.1.4. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

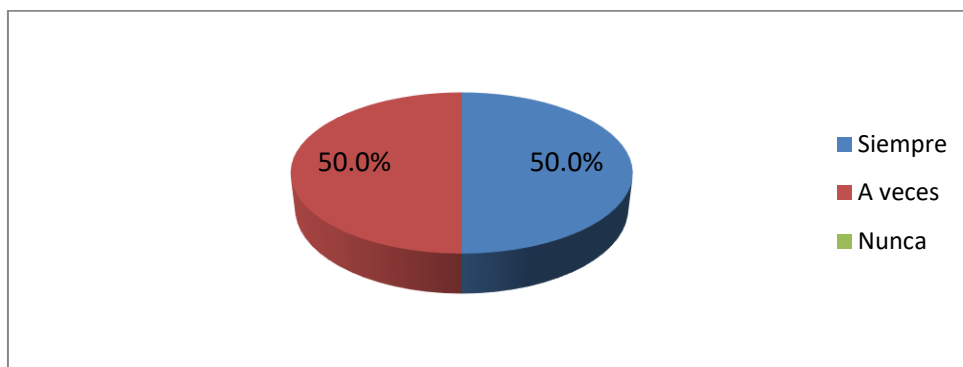
La totalidad de los docentes (100%) inculca verbalmente el respeto por la diferencia de género entre hombres y mujeres. No se observaron actividades ni prácticas pedagógicas intencionadas por los docentes que promuevan el respeto por las diferencias individuales entre estudiantes.

Figura 5.



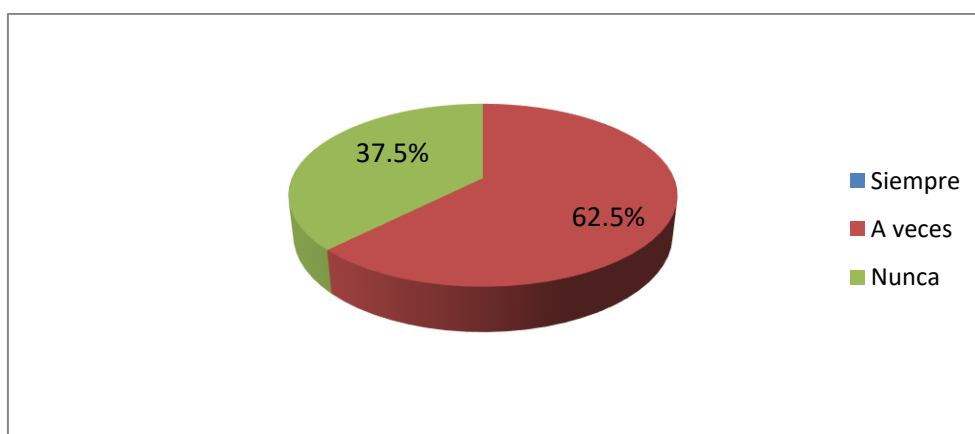
Criterio B.2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos

Este gráfico muestra los resultados de los descriptores B.2.1, B.2.2, B.2.3 y B.2.4 observados en la pauta aplicada en clases en todas las escuelas que comprende el estudio.

Figura 6.

Descriptor B.2.1. Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

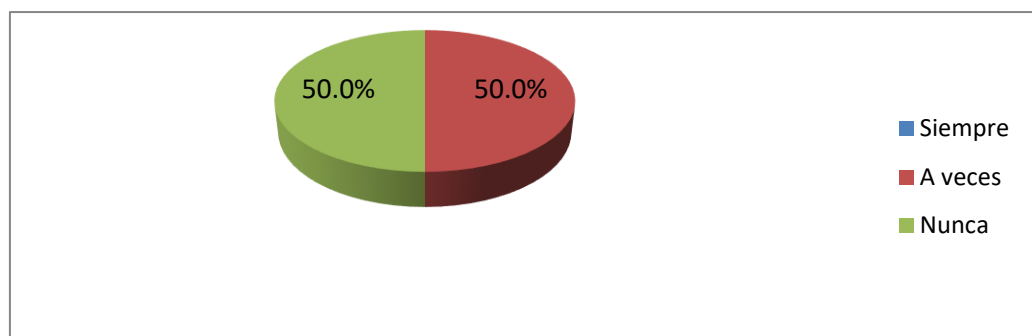
La información recopilada y representada en ambos gráficos B.2.1 da cuenta que existe un 50% de docentes que siempre presentan situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos y un 50% de docentes que lo hacen sólo a veces, lo que sin lugar a dudas es preocupante considerando que los estudiantes se estimulan y motivan mucho más cuando las prácticas docentes incluyen actividades que contengan desafíos para ellos, evitando el aburrimiento y la indisciplina.

Figura 7.

Descriptor B.2.2. Transmite una motivación positiva para el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

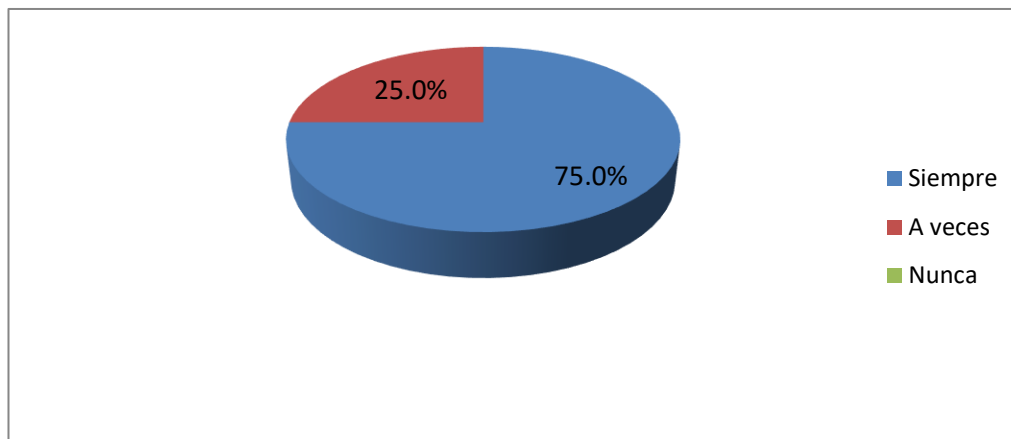
Los gráficos B.2.2 nos indican que el 62,5 % de los docentes motivan positivamente a sus estudiantes y los estimulan a la indagación y búsqueda de información que les permita transitar a nuevos aprendizajes. Es preocupante que el 37,5 % de los estudiantes no reciba estímulos de parte de sus docentes para lograr ser motivados e interesados en aprender y construir nuevos aprendizajes.

Figura 8.



Descriptor B.2.3. Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

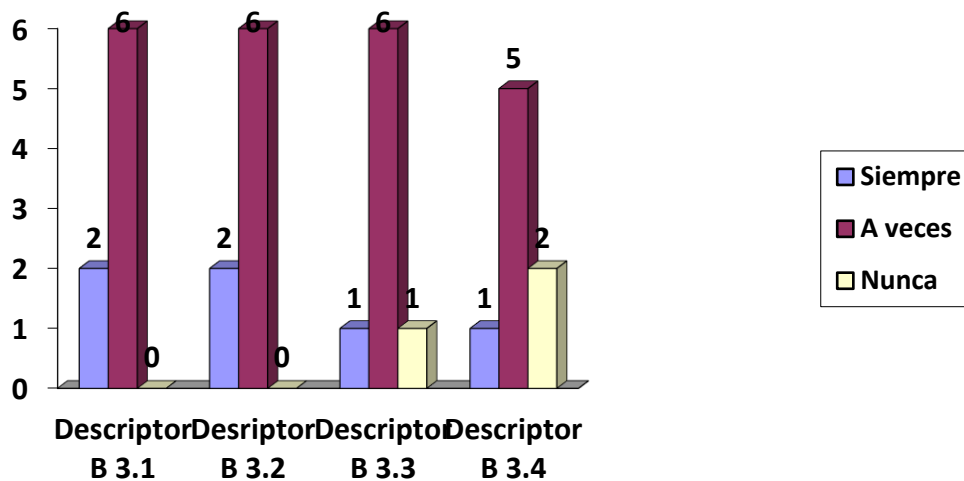
Los gráficos B.2.3 nos muestran que el 50% de los docentes con sus prácticas pedagógicas no favorece el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes, en tanto que el otro 50% de los docentes no realiza actividades que propicien este importante desarrollo en sus estudiantes; lo que va a impactar negativamente en el desarrollo de su autoestima y de su personalidad.

Figura 9.

Descriptor B.2.4.Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

El gráfico B.2.4 indica que el 75 % de los docentes en sus prácticas pedagógicas realizan acciones orientadas a promover y resaltar en sus estudiantes un clima de esfuerzo y perseverancia y que existe un 25% de docentes que lo hacen sólo a veces.

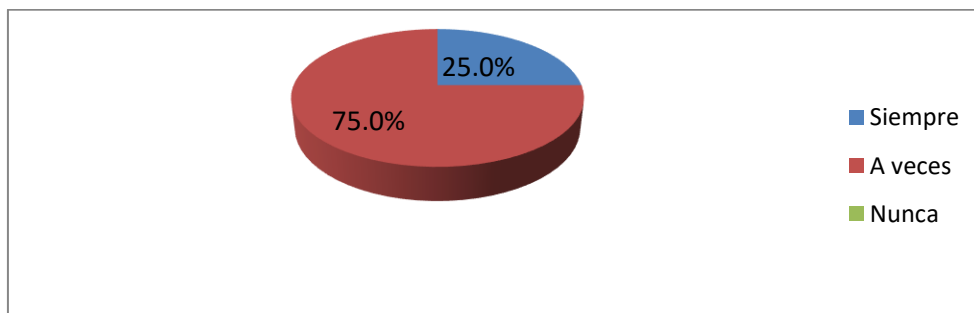
Figura 10.



Criterio B.3: Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Este gráfico muestra los resultados de los descriptores B.3.1, B.3.2, B.3.3 y B.3.4 observados en la pauta aplicada en clases en todas las escuelas que comprende el estudio.

Figura 11.

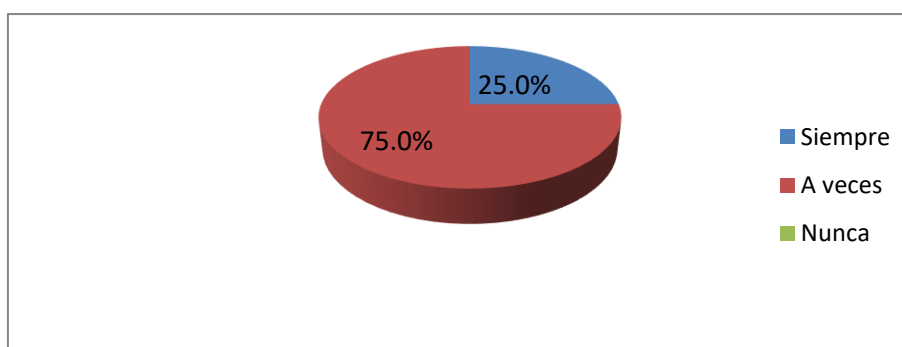


Descriptor B.3.1. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Los gráficos B.3.1 son elocuentes al señalar que el 75% de los docentes sólo a veces establecen y dan a conocer las normas de comportamiento que los estudiantes deben de cumplir al interior de las salas de clases. Los docentes no dan

a conocer a los estudiantes las normas de buena convivencia que se deben dar en sus clases, por tanto, no hay normas claras que orienten la convivencia y menos aún concordadas entre alumnos y profesores para que tengan un sentido pedagógico. Sólo el 25% de los docentes dan conocer y establecen normas de comportamiento al interior de sus salas de clases.

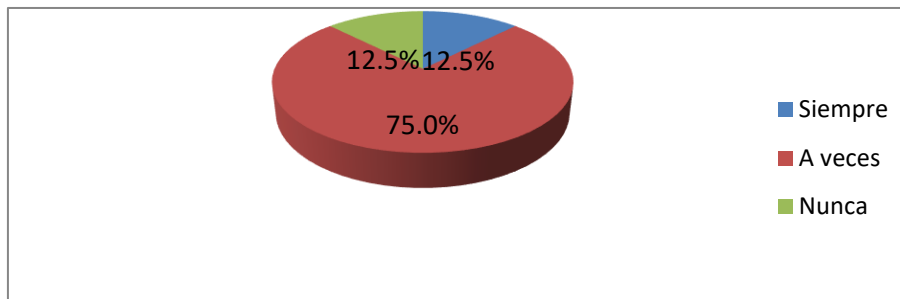
Figura 12.



Descriptor B.3.2. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.

El gráfico B.3.2 señala en las mismas proporciones del gráfico anterior (B.3.1) que el 75% de los docentes establece a veces normas congruentes con las necesidades de la enseñanza (lo que por curriculum se debe trabajar en cada asignatura y curso) y con una buena convivencia escolar armónica. Las normas de convivencia no tienen un enfoque pedagógico ni son parte de las actividades de enseñanza que realizan los profesores. Se observan desarraigadas del proceso de enseñanza y que son impuestas por entes u organismos que están fuera de las salas de clases, como Inspectoría o encargados de convivencia escolar; que no se encuentran al interior de las salas de clases ni son parte de las prácticas pedagógicas de las escuelas.

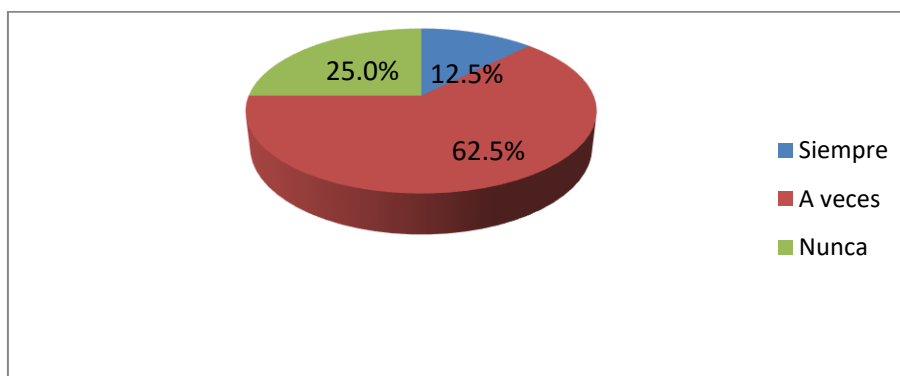
El 25% de los docentes según nos indica el gráfico siempre establece estas normas de comportamiento.

Figura 13.

Descriptor B.3.3. Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.

El gráfico B.3.3 nos señala que sólo a veces el 75% de los docentes trabaja en sus prácticas pedagógicas estrategias que le permita monitorear y abordar pedagógicamente el cumplimiento de normas de convivencia. Se observó que rara vez los docentes abordaban pedagógicamente los problemas de convivencia que se producían entre estudiantes al interior de las salas y a veces contra el docente. La forma observada de abordar el problema se limitaba a enviar los estudiantes indisciplinados a Inspectoría o al encargado de convivencia escolar.

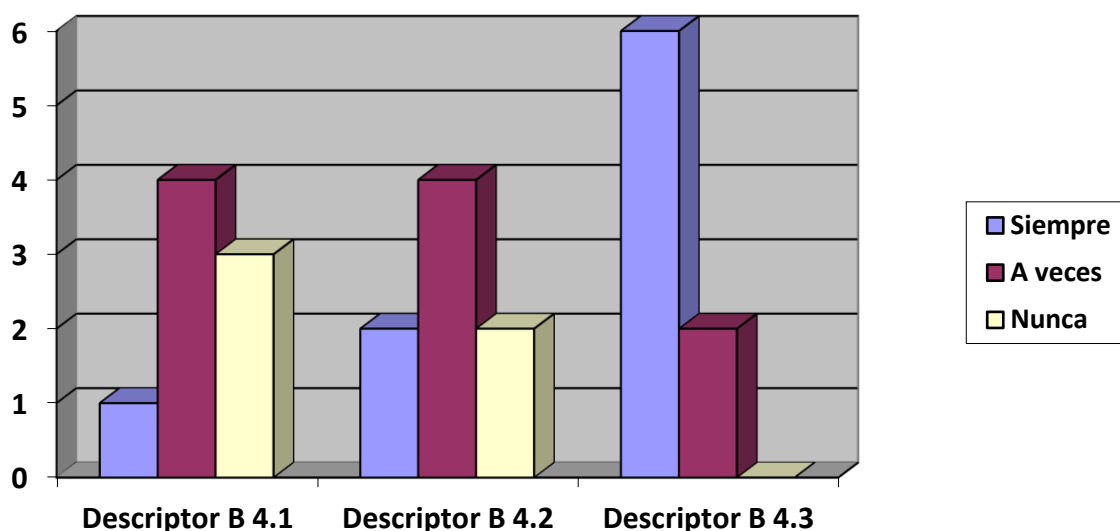
Sólo el 12,5% de los docentes utiliza estas estrategias pedagógicas para monitorear el cumplimiento de normas de convivencia y el 12,5% nunca.

Figura 14.

Descriptor B.3.4. Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

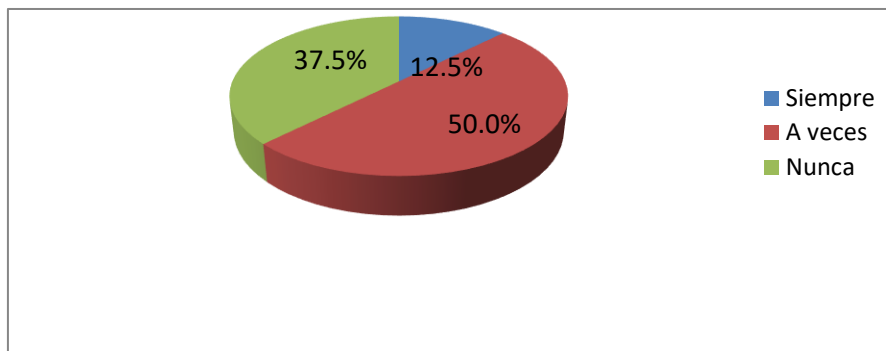
El gráfico muestra que el 62,5% de los docentes sólo a veces abordan de manera efectiva el quiebre de las reglas por parte de los estudiantes y por tanto NO aprovechan las transgresiones como oportunidades de aprendizaje para mejorar la disciplina y los buenos hábitos. Cuando los estudiantes están interesados y concentrados en clases, es menos probable que se distraigan y provoquen desorden. Sólo en el 12,5% de los docentes aprovechan los quiebres en la convivencia que se dan entre los alumnos con actividades de reflexión favoreciendo la empatía entre pares.

Figura 15:



B.4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

Este gráfico muestra los resultados de los descriptores B.4.1, B.4.2, y B.4.3 observados en la pauta aplicada en clases en todas las escuelas que comprende el estudio.

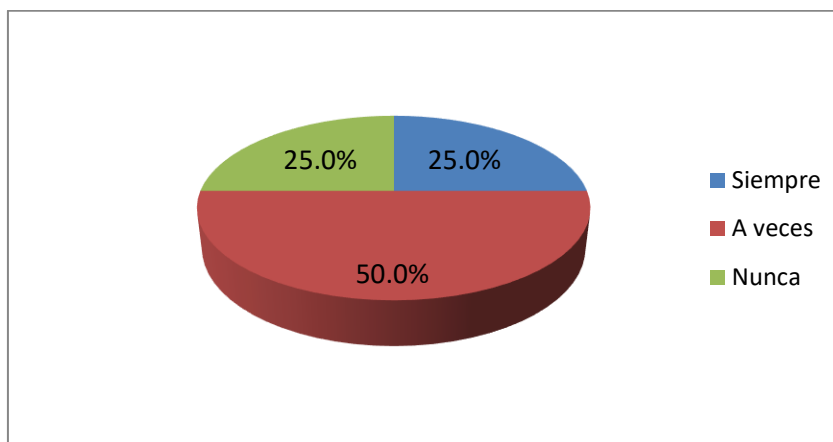
Figura 16.

Descriptor B.4.1. Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado y un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro.

El 37,5% de los docentes no utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado en sus prácticas pedagógicas. Si bien existen rutinas como los tres momentos de una clase con el inicio, desarrollo y cierre.

Las pautas de observaciones aplicadas al aula dicen que no hay un trabajo fluido en el aula, que no hay una utilización eficiente del tiempo. Se pudo observar que los docentes frecuentemente pierden el hilo conductor frente al objetivo de la clase que se han planteado y que en la mayoría de los casos se encuentra escrito en el pizarrón.

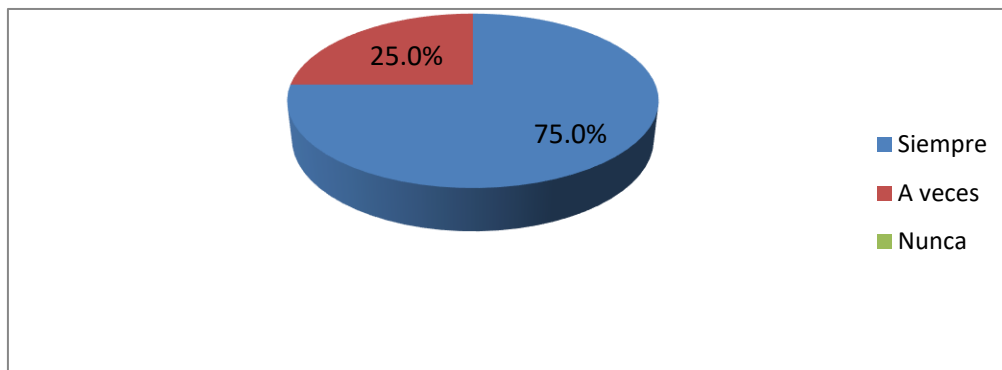
Lo que se inició como rutina y estructurado a medida que transcurre el tiempo de la clase se va transformando en monótono y aburrido para los estudiantes y como consecuencia los alumnos van perdiendo el interés por la clase, se produce desorden como gritos, chistes, bromas y risotadas, transformándose la sala de clases y las prácticas pedagógicas en un ambiente de indisciplina y en un entorno poco tranquilo e inseguro. En el 50% de las observaciones este descriptor B.4.1 se dio sólo a veces y en un 12,5% se dio siempre.

Figura 17.

Descriptor B.4.2. Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

El gráfico señala que el 25% de los docentes nunca organiza ni dispone los espacios de sus salas en función al tipo de actividad a desarrollar. Consultados los docentes señalan que muy difícil adecuar las salas a las actividades. Manifiestan que el tamaño de las salas es muy reducido y el número de estudiantes por sala oscila entre 38 y 40 y por tanto no permite disponer las mesas y sillas de acuerdo a las actividades de cada clase. También señalan los docentes que por motivos de seguridad de los escolares le es difícil utilizar el entorno natural, social y cultural de la escuela como fuente y recurso de aprendizaje.

El gráfico señala que el 50% de los docentes estructura a veces el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje. En tanto el 25% de los docentes lo hace siempre.

Figura 18.

Descriptor B.4.3. Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ello en forma oportuna.

El gráfico señala que el 75% de los docentes siempre utilizan materiales y recursos de enseñanza en sus prácticas pedagógicas con sus estudiantes en tanto que el 25% dice utilizar algún tipo de recurso y materiales sólo a veces.

4.3.2. CONCLUSIÓN DE FACTORES Y SITUACIONES CRÍTICAS DEL DOMINIO “B”

CRITERIO B.1

El profesor (a) no se preocupa de promover un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.

El profesor (a) no proporciona a todos los alumnos oportunidades de participación.

El profesor (a) no promueve actitudes de compromiso ni de solidaridad entre los alumnos.

CRITERIO B.2

Sólo algunos profesores (as) presentaron situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

El profesor no transmite una motivación positiva para el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

El profesor (a) no se preocupa de desarrollar la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

Frente a esto se puede agregar lo planteado por Sánchez (2001) en relación a que la actuación de los docentes en las aulas está marcada por la inseguridad y el alto riesgo de tomar decisiones equivocadas; lo cual trae como consecuencia, un clima de relación poco favorable a la motivación de los agentes implicados en el proceso: alumnos y docentes. De Luca (1998) igualmente señala, que los docentes tienen enormes dificultades para regular los conflictos entre los alumnos y, Covarrubias (2000) agrega que entre las preocupaciones del maestro se encuentra: la disrupción, la falta de respeto y de disciplina, el maltrato entre alumnos y el aislamiento.

CRITERIO B.3

El profesor (a) no establece normas de comportamiento para sus alumnos.

El profesor (a) no establece normas de comportamiento congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.

El Profesor no utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.

El profesor no genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

CRITERIO B.4

El profesor no utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado y un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro.

El profesor (a) no estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

En relación al Criterio B.1 del MBE que “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto”. y sus descriptores B.1.1. que establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos y el descriptor B.1.2. que indica que el profesor (a) debe “Proporcionar a todos sus alumnos oportunidades de participación” y descriptor B.1.3. “Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos; no se observan actividades preparadas para todos los alumnos ya que la guía de ejercicios es la misma que el profesor (a) aplica a todos los alumnos.

Existen alumnos que poseen rezago pedagógico y problemas de aprendizaje denominado también N.E.E. y es factible concluir que cuando un estudiante con rezago pedagógico y/o dificultades de aprendizaje no tiene la oportunidad de participar igualitariamente con sus pares; el profesor (a) “no le está proporcionando oportunidades de participación a todos los alumnos” como lo demanda el Criterio B.1. y Descriptor B.1.2. que indica que el profesor (a) debe “Proporcionar a todos sus alumnos oportunidades de participación”

Mientras se realizaba la observación de clases en varias ocasiones algunos alumnos se enfrentaron entre ellos con descalificaciones y burlas verbalmente al interior de la sala de clases. El profesor (a) se enfrentó a los alumnos, le colocó una anotación negativa y luego llamó al Inspector para que sacara de la sala a los alumnos involucrados en este acto de indisciplina.

En otra de las escuelas y cursos observados un grupo de 4 alumnos se hizo expulsar de la sala por parte de la profesora. Al consultarle porque hacían desorden en sala, los jóvenes respondieron que se encontraban aburridos en la sala y preferían estar fuera de la sala.

En ningún momento se observó en el profesor promover actitudes de compromiso y solidaridad entre sus alumnos y alumnas (Descriptor B.1.3.) mientras realizaba su clase, ni tampoco el profesor (a) demostró tener capacidad para manejar pedagógicamente este conflicto, burlas y descalificaciones entre sus alumnos. Se evidencia una clara falta de oportunidades de participación de todos los alumnos (criterio B.1.2.)

Las oportunidades de participación de los alumnos constituyen una herramienta fundamental en el desarrollo del ambiente escolar, debido a que tienen la finalidad de contribuir directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Además, constituyen una forma para saber si los niños y niñas están comprendiendo los contenidos que se les están entregando.

Según Sabatini (1998), una condición indispensable para la participación es la existencia de oportunidades. Es decir que dentro de la sala de clases es de suma relevancia las oportunidades de participación que tengan los alumnos, para poder expresar su opinión, sus dudas y comentarios, sobre la actividad que se está desarrollando.

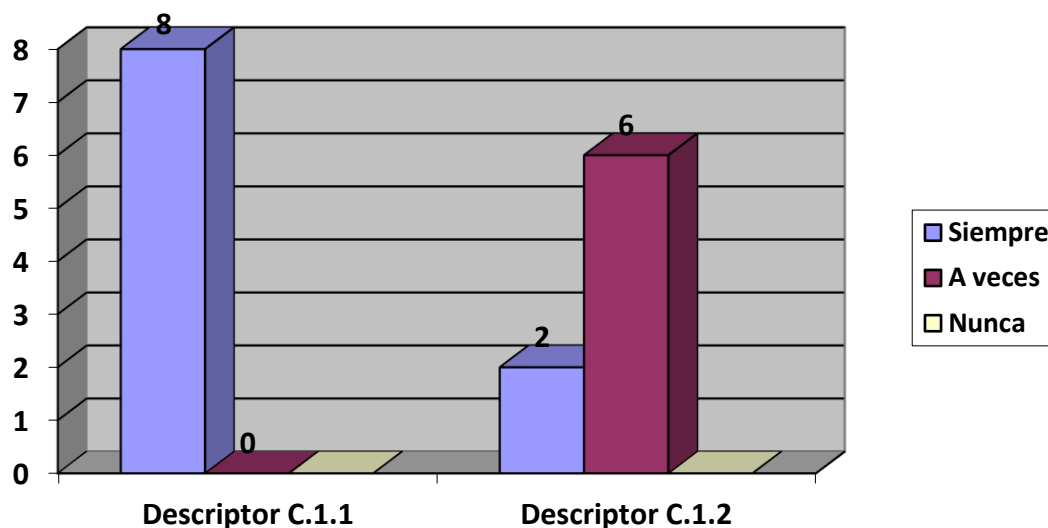
El papel que debe cumplir un docente parte de la base de crear un ambiente o clima de aprendizaje basado en el respeto, equidad, colaboración intelectual y confianza, para que los alumnos se sientan incentivados a dar puntos de vista o también dejen ver en forma clara su opinión respecto a lo que se está estudiando. Este criterio se manifiesta sólo a veces, ya que son muy escasas las situaciones de aprendizaje consideradas significativas y desafiantes para los alumnos. Rara vez los docentes promueven en sus alumnos la indagación y la búsqueda de respuestas y tampoco los profesores (as) demuestran una actitud positiva que denote satisfacción por el aprendizaje de en pos de buenos resultados. “El alumno aprende un contenido sus alumnos con el fin de desarrollar la autonomía, la perseverancia y la auto exigencia cualquiera, cuando es capaz de atribuirle un significado” (Coll, 1997, p.193)

Este criterio y sus descriptores hacen referencia principalmente a establecer y mantener normas disciplinarias para una buena convivencia en el aula. De acuerdo a lo arrojado por la pauta de observación de clases practicada a los docentes, en general no logran el control total o dominio del grupo curso, lo que dificulta el buen trabajo, la comunicación y el clima de aprendizaje en general. Los docentes no manejan estrategias que permitan enfrentar estas transgresiones con un sentido formativo, el control de la disciplina debe estar relacionado con las situaciones de aprendizaje activo-participativas y la formación de nuevos ciudadanos.

Es por esto que Lévinas (1996, p.67), señala sobre las normas disciplinarias y de convivencia lo siguiente: “conocer y apreciar los valores y normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas, prepararse para el ejercicio de la ciudadanía y respetar los derechos humanos en la participación social”. En este sentido es necesario establecer las consecuencias para aquellos alumnos que traspasen los límites establecidos.

4.3.2. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL DOMINIO “C” “ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE TODOS LOS ALUMNOS”

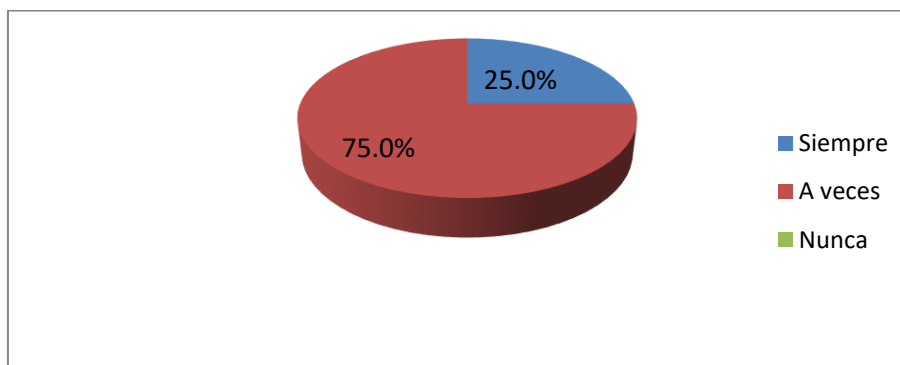
FIGURA 19.



CRITERIO C.1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.

Cabe considerar que para el Descriptor C.1.1. Comunica a los alumnos los propósitos de la clase y los Aprendizajes a lograr, la totalidad de los docentes (100%) se encuentran en la categoría siempre.

Figura 20.

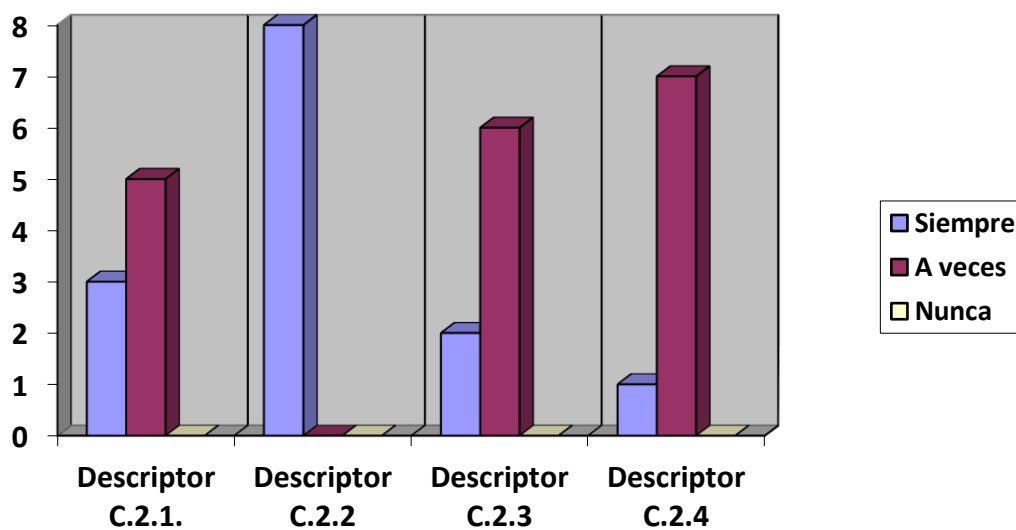


Descriptor C.1.2. Explicita a los estudiantes los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.

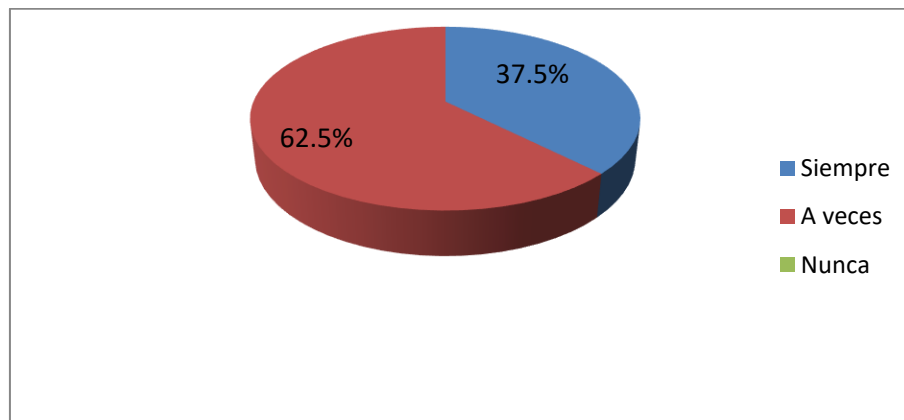
El 75% de los docentes no dan a conocer los criterios que utilizarán en la evaluación de sus trabajos en clases ni tampoco para autoevaluarse.

El 25% de los docentes siempre da a conocer los criterios que utilizara para evaluar su trabajo en clases como en algunos casos para que los estudiantes autoevalúen sus trabajos y actividades realizadas.

Figura 21.



CRITERIO C.2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los alumnos.

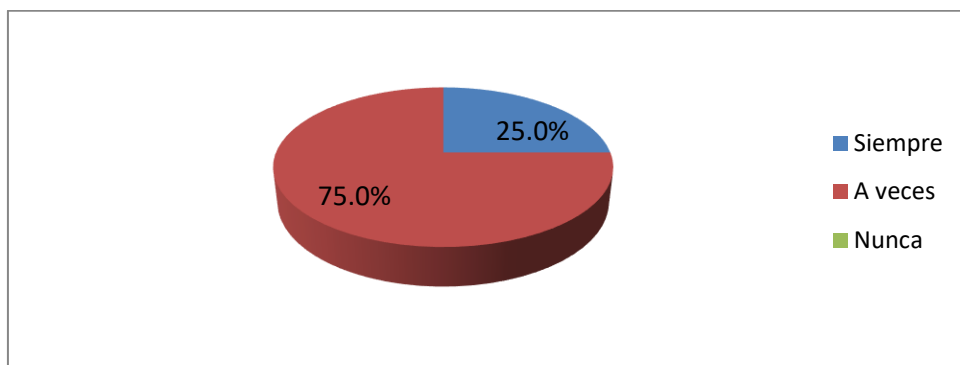
Figura 22.

Descriptor C.2.1. Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencia de los estudiantes.

El 62,5% de los docentes no cumple con este descriptor ya que sólo a veces se preocupa por desarrollar prácticas pedagógicas con sentido para sus estudiantes, que consideren sus conocimientos previos, intereses, experiencias y expectativas. Los docentes no acercan sus prácticas pedagógicas a los contextos socioculturales, ni a hechos cotidianos y reales de sus estudiantes. Solo el 37,5% de los docentes cumple con este importante descriptor.

Cabe considerar que para el **Descriptor C.2.2.** Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida, la totalidad de los docentes (100%) se encuentran en la categoría siempre.

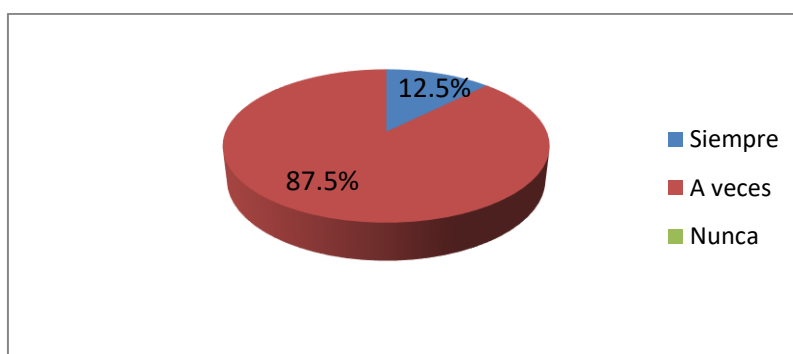
Figura 23.



Descriptor C.2.3. Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.

Las pautas de observaciones señalan que el 75% de los docentes sólo a veces desarrollan prácticas de acuerdo al tipo y complejidad del contenido que trabajan. Existe carencia en prácticas pedagógicas y en variadas representaciones y actividades innovadoras como tampoco se observaron contextualizaciones de los contenidos a la realidad de los estudiantes. Sólo un 25% de los docentes cumple con desarrollar actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido trabajado.

Figura 24.

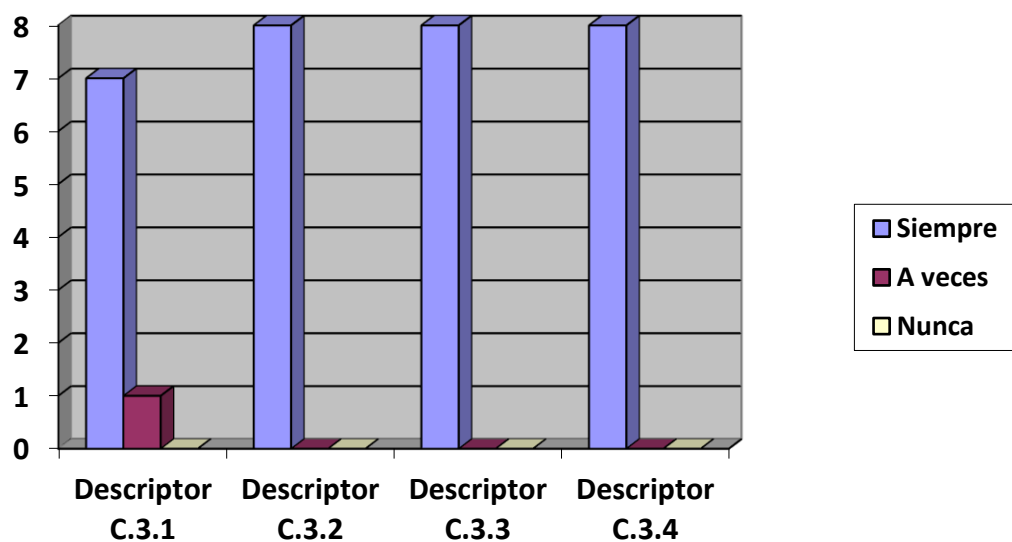


Descriptor C.2.4. Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los alumnos y entrega tareas que los comprometen en exploración de contenidos.

El 87,5% de los docentes observados no trabaja con sus estudiantes prácticas y actividades que se señalan en este descriptor limitándose a trabajar sólo actividades cognitivas. Tampoco conducen a los estudiantes a reflexionar, indagar y explorar nuevas soluciones para resolver los problemas planteados en las tradicionales guías de aprendizaje, con el fin de profundizar en la búsqueda de nuevos aprendizajes. La mayoría de los docentes aún desarrolla sus prácticas de enseñanza de una manera que conocemos como tradicional, es decir, actividades dirigidas estrictamente por el profesor sin una mayor participación de los estudiantes. Tampoco existen actividades orientadas a un desarrollo emocional de los estudiantes.

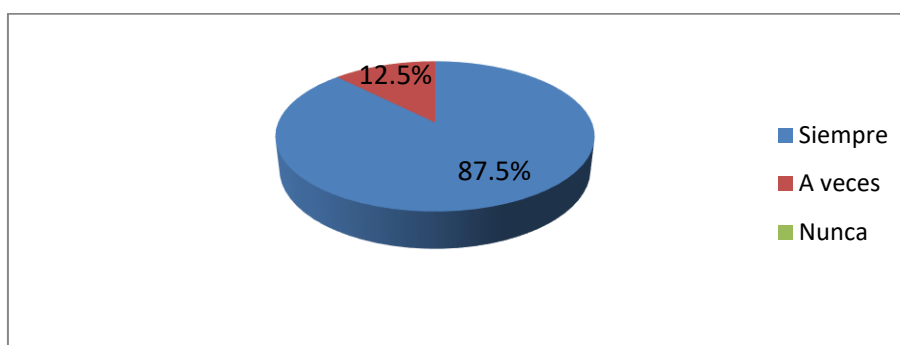
En la mayoría de las salas de clases de estas escuelas y cursos se observa desorden; estudiantes aburridos, mucho ruido, algunos intercambios de groserías y gritos. Sólo en el 12,5% de los cursos observados se cumple con este descriptor.

Figura 25.



CRITERIO C.3: El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los alumnos.

Figura 26.

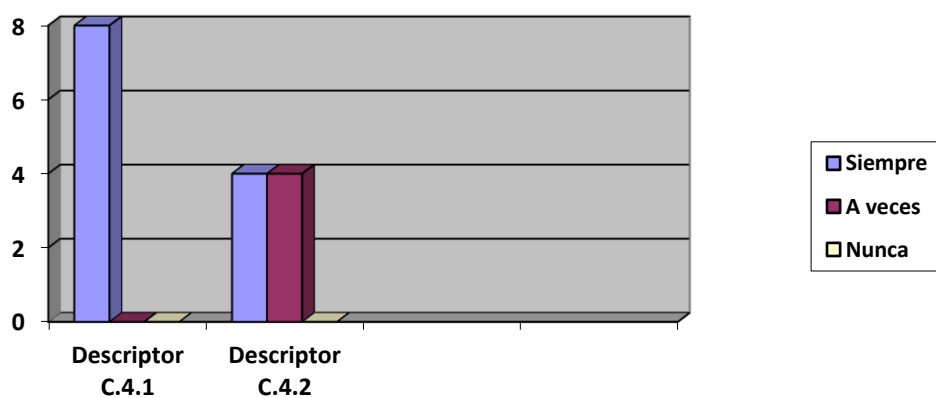


Descriptor C.3.1. Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los estudiantes.

Según nos muestra el gráfico que el 87,5% de los docentes dan cumplimiento con este descriptor. Sólo el 12,5% de los profesores se puede observar que cumple sólo a veces.

Respecto de los Descriptor C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual, Descriptor C.3.3. Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los alumnos y Descriptor C.3.4. Utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus alumnos, la totalidad de los docentes (100%) se encuentran en la categoría siempre.

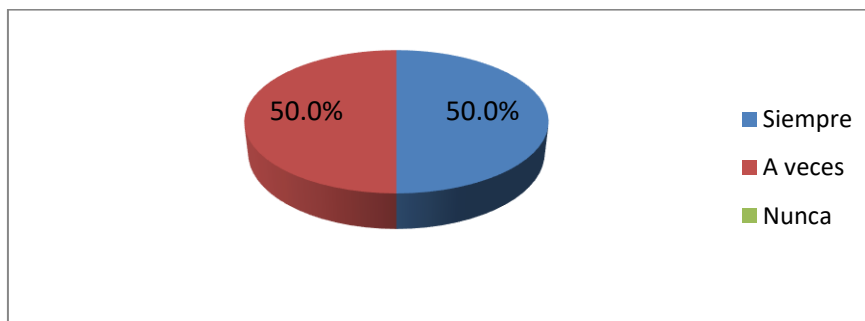
Figura 27.



CRITERIO C.4: Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.

Cabe considerar que para el Descriptor C.4.1. Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase, la totalidad de los docentes (100%) se encuentran en la categoría siempre.

Figura 28.

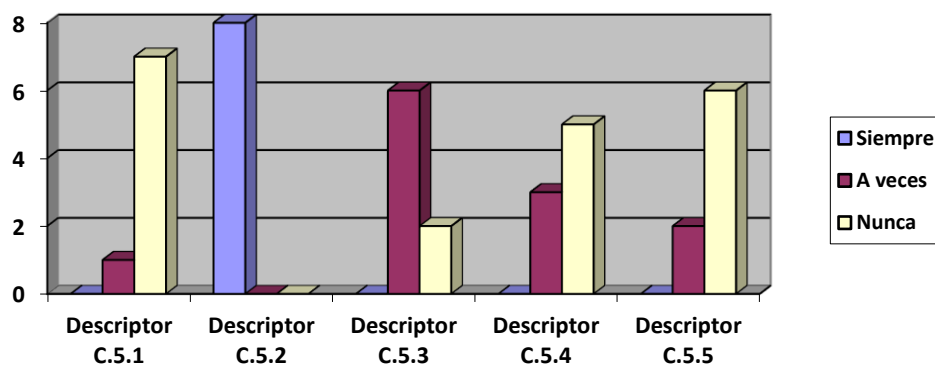


Descriptor C.4.2. Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

El gráfico muestra que hay un 50% de docentes que siempre organizan el tiempo de sus clases de acuerdo con las necesidades de aprendizaje, lo que significa que son flexibles frente al tiempo que se debe disponer y los requerimientos de sus estudiantes durante las clases para hacer preguntas y/o dar opiniones. En contraste, existe un mismo porcentaje de docentes que cumple sólo a veces con este descriptor.

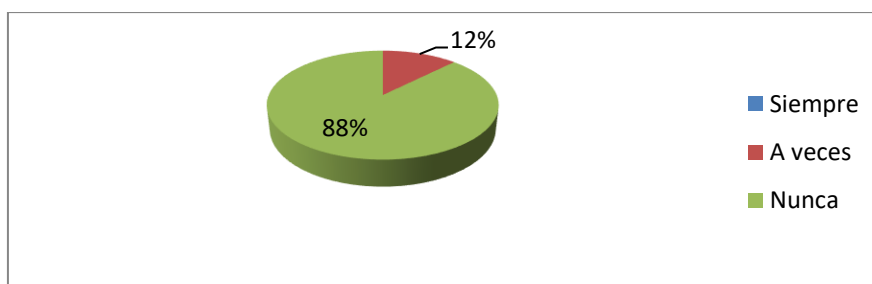
Esta información es diametralmente opuesta a lo que señalan los docentes en el descriptor C.2.4.

Figura 29.



CRITERIO C.5: Promueve el desarrollo del pensamiento

Figura 30.

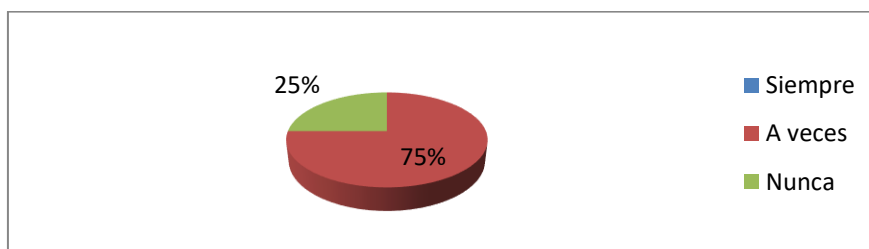


Descriptor C.5.1. Incentiva a estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde perspectiva de distintos subsectores.

En el presente gráfico que compila la información de las pautas de observación de clases se puede apreciar que el 88% de los docentes NUNCA contextualizan eventos y fenómenos a la realidad más inmediata de los estudiantes ni se esfuerzan por darle un sentido interdisciplinario con otras asignaturas del plan de estudios a los contenidos y actividades. Sólo un 12% incentiva a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en el contexto el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos.

Respecto del Descriptor C.5.2. Formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos, la totalidad de los docentes (100%) se encuentran en la categoría siempre.

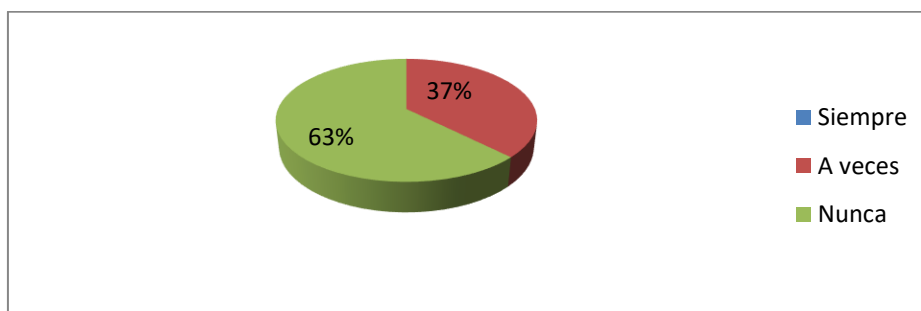
Figura 31.



Descriptor C.5.3. Aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

El gráfico muestra que lamentablemente el 75% de los docentes aborda sólo a veces los errores y los fracasos de los estudiantes como oportunidades de aprendizaje. Lo que aumenta el fracaso y produce frustración entre los estudiantes. El 25% nunca se considera en sus prácticas pedagógicas a los errores como ocasiones para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Todo esto nos lleva a pensar en que muchos docentes son portadores de viejos paradigmas y viejos constructos en su cosmovisión de educación.

Figura 32.

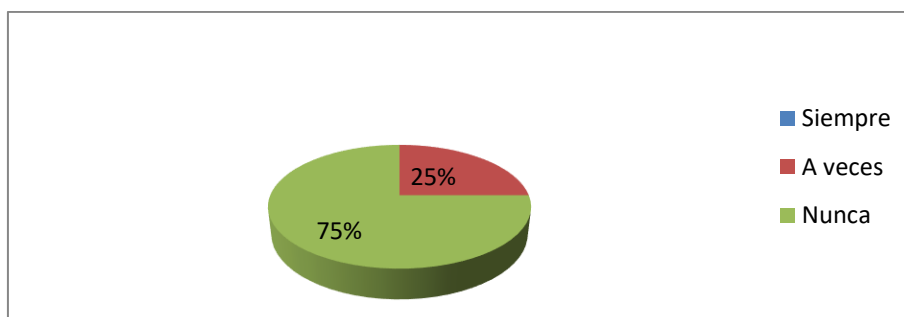


Descriptor C.5.4. Orienta a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículo, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.

El gráfico es elocuente en mostrarnos que el 63% de los docentes nunca orienta a sus estudiantes a temáticas relacionadas con los objetivos transversales del currículum desvinculando así la enseñanza con la formación de valores. Sólo el 37% lo hace a veces.

Las políticas educativas y la escuela de hoy debe potenciar el trabajo axiológico con sus alumnos en todos los cursos y niveles que les permita formar una persona integral, como muchas veces se declara en la misión y en la visión de los diversos Proyectos Educativos de las escuelas.

Figura 33.



Descriptor C.5.5. Promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.

El 75% de los docentes no promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito con precisión y pertinencia a las diversas situaciones comunicativas que se dan en las escuelas. El 25% de los docentes desarrolla esta práctica sólo a veces.

Es evidente que el desarrollo del lenguaje oral y escrito contribuye a estructurar y entender de mejor forma las diversas situaciones comunicativas y que su ausencia es un retraso que impacta negativamente en todas las asignaturas del plan de estudio.

4.3.3. SITUACIONES CRÍTICAS DEL DOMINIO “B”

CRITERIO B.1:

Los profesores no establecen un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas, no proporcionan a todos oportunidades de participación ni promueven actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

CRITERIO B.2:

Los profesores no presentan situaciones de aprendizaje desafiantes ni apropiadas para sus alumnos, no transmiten una motivación positiva por el aprendizaje, ni tampoco la indagación y la búsqueda de la autonomía en situaciones de aprendizaje.

CRITERIO B.3:

Lo docentes no utilizan estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia y no genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de dichas normas. En tanto que sólo el (25%) de los docentes trabajan normas de comportamiento conocidas, comprensibles, congruentes con las necesidades de la enseñanza y una convivencia armónica entre sus alumnos.

CRITERIO B.4:

Los Profesores no utilizan estrategias para crear y mantener un ambiente organizado, ni estructuran el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje. Sólo algunos el 75% de los profesores utilizan recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y dan facilidades para que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.

4.3.4. SITUACIONES CRÍTICAS DEL DOMINIO “C”

CRITERIO C.1:

En la mayoría de las observaciones realizadas el profesor (a) no da a conocer los criterios de evaluación que utilizará en su clase. No da a conocer cómo y con qué instrumentos evaluará el trabajo que realizarán los alumnos. El profesor (a) se dedica a desarrollar una guía con actividades. Esta situación produce desmotivación en los alumnos ya que ellos esperan el resultado de su trabajo y su nota o calificación.

CRITERIO C.2:

El profesor no logra trabajar con estrategias que sean desafiantes, estructuradas y significativas para los alumnos, al momento de entregar una guía de la asignatura.

Los docentes no estructuran las situaciones de aprendizajes considerando los saberes, intereses y experiencia de los estudiantes, no implementan actividades variadas de acuerdo al tipo y complejidad del contenido ni proponen actividades que involucren cognitiva y emocionalmente a los estudiantes y entreguen tareas que los comprometan en la exploración de los contenidos.

CRITERIO C.3:

El profesor no implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido. El docente no invita a los alumnos a investigar a construir conocimientos. Las estrategias y prácticas no son dinámicas no responden a los intereses de los alumnos, por ejemplo: el docente no utiliza analogías, metáforas ni la innovación en la entrega de contenidos que ayuden a la comprensión

y correlativamente que los alumnos sientan interesantes lo que están aprendiendo, que los problemas planteados por el docente los desafían a encontrar soluciones y respuestas y éstas sean un aporte a la verdadera construcción de conocimiento.

El docente no propone actividades que involucren cognitiva y emocionalmente a los alumnos y no les entrega tareas que comprometa a los educandos a la exploración de los contenidos.

Al pasar un contenido el docente no estimula a los alumnos a encontrar variadas respuestas en alguna tarea específica. No ayuda a los alumnos con explicaciones para desarrollar una guía o trabajo. Limitando las capacidades de sus educandos.

La situación planteada evidencia la necesidad de desarrollar en las personas las competencias individuales y sociales, necesarias para afrontar las demandas propias de una realidad sometida a un permanente cambio. Ello sugiere que la escuela, además de alfabetizar con letras y números, debe propiciar también la alfabetización de las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones y el manejo de las relaciones interpersonales (Teruel, 2000). Sin embargo, la escuela ha tenido una función prioritaria o casi exclusivamente de enseñanza y transmisión de aspectos académicos, sin responsabilidades explícitas y claramente establecidas en lo atinente a las competencias sociales del alumnado, al bienestar interpersonal y personal.

CRITERIO C.5:

El profesor no promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente, pues el docente afirma que ello significaría cambiar la organización y planificación de su clase.

Los docentes no incentivan a los estudiantes a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.

Los docentes no abordan los errores como oportunidades, ni como ocasiones para enriquecer el proceso de aprendizaje, ni orientan a sus estudiantes hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores y no promueven la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.

CAPÍTULO V

5. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

5.1 CONCLUSIONES

Luego de tabulada, analizada e interpretada la información recogida a través de las pautas de observación de clases, aplicadas a ocho (8) profesoras (es) que trabajan en los 7° y 8° años, en las asignaturas de lenguaje y comunicación, en tres (3) escuelas del macrosector Pedro de Valdivia de Temuco (Escuela Campos Deportivos, Escuela Pedro de Valdivia y Escuela Villa Carolina); la presente investigación ha podido analizar y explicar la forma en que los docentes gestionan las prácticas pedagógicas que se encuentran descritas en los criterios, descriptores y dominios B y C del MBE y los efectos y consecuencias que éstas tienen al interior de las salas de clases entre profesores y estudiantes, donde el docente es el conductor y guía de este proceso dinámico y planificado de formación integral de la persona humana.

En este sentido, cobra interés lo planteado por Voli (2004), cuando afirma que el modelo de persona que el profesor proporciona a sus estudiantes, contribuye

a la formación de la personalidad de éstos, por lo cual el educador debe asumir con gran responsabilidad la creación de un ambiente favorecedor de la convivencia en el aula.

En consideración a que estamos frente a una investigación cualitativa que aborda una mirada descriptiva del problema planteado, por lo tanto, el análisis de datos de la presente investigación se centra en los sujetos (profesores y alumnos) y no solo en la cuantificación de las variables.

Las relaciones interpersonales son respetuosas, pero adolecen de calidez, de mayor aceptación mutua y de amabilidad entre profesores y alumnos. Se observa que los profesores (as) adolecen de competencias y habilidades blandas que les permitan resolver conflictos pacíficamente.

Los profesores (as) no ofrecen instancias reales y efectivas de participación que permita a los alumnos realizar aportes, emitir juicios y dar a conocer sus diferencias de opinión.

Se observó que los profesores poseen escasas habilidades y poca predisposición para promover acciones de compromiso solidaridad y colaboración entre los alumnos. Lo cual se evidencia al analizar las pautas de observación de clases, en donde se desprende una enseñanza de carácter vertical y autoritaria carente de actividades motivadoras y desafiantes, que produce en los estudiantes cansancio, aburrimiento y que finalmente los lleva a cometer desorden y comportamientos disruptivos.

En virtud de lo anterior también se desprende que la enseñanza entregada por los docentes es aún muy frontal y dirigida careciendo de actividades que involucren, la indagación, la búsqueda de respuestas, desafíos e intereses y consideren los ritmos y estilos de aprendizaje de acuerdo a su edad y favorezcan los crecientes grados de autonomía en los alumnos.

Los hallazgos son además consistentes con lo planteado por Lorenzo (2003), al referirse a la situación emocional que le corresponde al docente enfrentar diariamente en su aula, caracterizada por la falta de hábitos de trabajo y estudio, y agresividad, lo cual afecta su efectividad para conducir los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Las reglas de convivencia no son claras y no abordan pedagógicamente las situaciones de conflictos y transgresiones que se generan al interior de las salas de clases como una instancia de aprendizaje y los alumnos no son partícipes de la construcción de las reglas y normas de comportamiento.

El ambiente, los recursos, materiales didácticos y los espacios de trabajo no están organizados de manera flexible de acuerdo a las variadas actividades pedagógicas y en forma oportuna.

Según García (2008), quizás la conclusión más adecuada sea que el profesor elige preferentemente aquel estilo de control que se adecua más a él porque los estilos varían, como varían los tipos de personalidad de los profesores. De modo que muy bien podemos decir que el estilo de control que cada docente adopta en el aula llega a ser prolongación de su persona. Además, un estilo que puede rendir muy buenos resultados a un profesor, puede ser ineficaz para otro. Así pues, cada profesor debe adoptar su estilo de gobierno a las fuerzas y habilidades de su historia personal, carácter y preparación.

En la última década las prácticas pedagógicas se han posicionado como el “núcleo de interés pedagógico” en diversos estudios e investigaciones que analizan logros y debilidades de la educación y la escuela.

Los centros educativos están en la obligación de generar acciones permanentes en el tiempo que puedan revertir los comportamientos sociales no deseados en los estudiantes. De tal manera, que los alumnos se adapten socialmente a los procesos escolares y los profesores se constituyan en el punto de soporte y

guía de la convivencia escolar. En otras palabras, es un ejercicio que debe contribuir a inhibir las conductas negativas de los muchachos y fomentar su desarrollo socio-emocional.

Una sala de clases que propicia y estimula el aprendizaje efectivo, se distingue de otra, porque su ambiente es activo, en el cual tanto el profesor como los alumnos se formulan preguntas y se interesan por investigar y llegar a resultados satisfactorios. En este ambiente los alumnos se sienten motivados y desean aprender y son apoyados por el profesor (a), el cual cree que todos sus alumnos pueden aprender y esforzarse para lograrlo. De esta manera los alumnos no temen al ridículo cuando proponen ideas, preguntas o temas de su interés, ya que saben que ese es un espacio para aprender y cuestionarse y que el profesor se interesará por sus aportes.

5.2 SUGERENCIAS

Sobre la base de los resultados y conclusiones a los que se llegaron en este estudio, se propone que:

Los Docentes deben estudiar, analizar y apropiarse del Marco para la Buena Enseñanza como un instrumento rector que guía y conduce al profesorado a desarrollar prácticas pedagógicas más dinámicas, participativas y efectivas, evitando así el aburrimiento, el desorden, los conflictos entre estudiantes y docentes y por ende evitar las transgresiones a las normas de convivencia al interior de las salas de clases.

Los docentes deben examinar sus propias prácticas de enseñanza a la luz de las propuestas y sugerencias del Marco para la Buena Enseñanza e incorporar en sus planificaciones para trabajarlas clase a clase transformándose en una práctica permanente de los profesores.

Las Universidades que forman profesores deben incorporar y vincular interdisciplinariamente los dominios, criterios y descriptores del MBE en todas las asignaturas y /o ramos de sus planes y mallas curriculares.

En el aula, se debe establecer un contrato pedagógico entre los actores del proceso, haciendo que el estudiante sea participe de las decisiones y en la elaboración de normas de convivencia, de tal manera que se apropien de ellas y las cumplan y las hagan cumplir, haciendo de la escuela un espacio armónico y feliz.

Al cambiar la posición desde donde se analizan las situaciones de disciplina y convivencia escolar que los profesores consideran conflictivas con los alumnos, se podría trabajar en la inserción en la red de relaciones sociales de la escuela a aquellos estudiantes que presenten mayores problemas de comportamiento y adaptación.

Este cambio de perspectiva requiere de un intenso trabajo de sensibilización social al grupo de docentes mediante acciones promovidas por las autoridades de cada centro educativo. Estas actividades también podrían ser concertadas con las instituciones de educación superior y otras organizaciones interesadas en brindar su apoyo.

Para enriquecer esta perspectiva se recomienda la incorporación de representantes de los alumnos, y si es posible, de representante de los padres y apoderados. La incorporación de estos sujetos daría una visión más amplia a los planteamientos y problemas relacionados con la disciplina y convivencia escolar.

Por otra parte, se recomienda por último que los docentes traten de generar empatía y aceptación por parte de sus estudiantes, con la finalidad de aplicar la pedagogía afectiva en un ambiente más cálido y propicio para lograr un mejor control entre los estudiantes y con ellos. Así también los docentes debiesen buscar nuevas estrategias y prácticas pedagógicas al impartir sus clases, con la finalidad de motivar y despertar el interés de los estudiantes.

RERERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, H. (2012). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Madrid: Homo Sapiens.

Aleixandre, R, González Alcaide, G, González De Dios, J, y Alonso, A. (2011). Fuente de información bibliográfica (I). Fundamentos para la realización de búsquedas bibliográficas. *Acta Pediátrica Española*, 69 (3),131-136.

Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Bs. Aires,Argentina: Lumen

Avalos, B. y Prieto, M. (1995). *Las prácticas Pedagógicas. Módulo Instruccional Instituto de Educación*. Valparaíso, Chile: Universidad Católica de Valparaíso

Banz, C. (2008a). *La disciplina como proceso formativo*. Santiago: Valoras UC.

Banz, C.(2008b). *La disciplina y la convivencia como procesos formativos*. Santiago: Valoras UC.

Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai VII* (13), 45-60.

Carpena, A. (2010). *Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar*. MONOGRÁFICO. CEE Participación Educativa (pp. 40-57). Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/n15-carpena-casajuana.pdf>

Castro, A. (2004). *Desaprender la violencia*. Buenos Aires: Bonum

- Coll, C. (1997). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Coll, C. y Solé, I. (2004). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, A. Marchese, J. Palacios (comps) *Desarrollo Psicológico y educación*. Vol. 2 Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza Editorial.
- Cotton, K. (2002). Schoolwide and Classroom Discipline. *Close-Up* No. 9. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Covarrubias, G. (2000). Violencia Escolar. *Revista Electrónica Contexto Educativo*,7(0). [Documento en línea]. Disponible en Contexto Educativo - Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías.
- Dankhe, G.L. (1989). Investigación y Comunicación, en C. Fernández-Collado y G.L Dankhe (comps.), *La Comunicación Humana: Ciencia Social*. México: Ed. McGraw-Hill.
- De Luca, C. (1998). La diversidad de las representaciones: Los docentes y la disciplina. *Aula Abierta*, 6(63), 8-16
- Duarte, J. (2013). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), (29), 97-113. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100007>
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile

- Flick, U. (Ed.). (2007). *Introducción a la investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien Pretende Enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (11ma ed.). Buenos Aires: Siglo XXI
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Madrid: Paidós.
- García, A. (2008). *La Disciplina Escolar*. Murcia: Universidad de Murcia Servicio de Publicaciones
- Gotzens, C. (1997). *La disciplina escolar*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hurtado, J. (2000). *El Proyecto de Investigación* (2da ed.). Caracas: Quirón.
- Kerlinger, F. (1979). *Investigación del comportamiento y técnicas metodológicas*, (2da ed.) México, D.F.: Interamericana.
- León, O.G. y Montero, I. (2003), *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España.

- Lemoyne, G. (1917). *Memorias biográficas de Juan Bosco*. Turín: Scuola Tipografica Salesiana.
- Lorenzo, M. (2003). La Salud emocional del profesorado y el trabajo cooperativo. [Documento en línea] Disponible www.inteligenciaemocional.net/document.htm.
- Lucio, R. (1989). Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones. *Revista de la Universidad de La Salle* 11(17), 35-46.
- Martínez, M. (1999). El paradigma científico postpositivista. En: *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico* (3ra ed.). México: Trillas.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. (6ta ed.). Santiago: Editorial Universitaria.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. *Applied Social Research Methods Series*, Volume 41, Sage.
- Ministerio de Educación Chile (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación/CPEIP.
- Ministerio de Educación Chile (2011). *Política nacional de convivencia escolar*. Santiago, Chile: Santiago, Chile: Ministerio de Educación
- Monjas, M. I., (2002). *Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social para niños y adolescentes (PEHIS.)* (6ta ed.). Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

- Moreno, G., y Molina, A. (1993). El ambiente Educativo. En: *Planteamiento en educación. Intervención en planteamiento de planteamientos*. Santafé de Bogotá.
- Moreno, P. (2001). *Lineamientos teóricos de la práctica educativa para los proyectos*. Bogota: Universidad Pedagógica Nacional.
- Noreña, A.L., Alcaraz, N., Rojas, J.G., y Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12(3), 263-274. Disponible en: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1657-59972012000300006&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006&lng=es&tlng=es).
- Oliveros, M., Figueroa, L., Mayorga, G., Cano, B., Quispe, Y. y Barrientos, A. (2008). Violencia escolar (bullying) en colegios estatales de primaria en el Perú. *Revista Peruana de Pediatría*, 61 (4), 215-220.
- Palella, S. y Martins, F. (2012). *Metodología de la investigación cuantitativa* (3ra ed.). Caracas, Venezuela: FEDUPEL
- Pérez, C. (1999). Educación para la convivencia como contenido curricular: Propuesta de intervención en el aula. *Estudios pedagógicos*, (25), 113-130. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07051999000100007>.
- Ríos, A. (2014). *Huellas vitales que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes del área pecuaria del politécnico colombiano Jaime Isaza Cadavid*. Informe final proyecto de investigación. Maestría educación docencia, Universidad de Manizales.

- Rodríguez, H.M. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica. *Pedagogía y saberes*. No 24, 19-27.
- Sánchez, S. (2001). La motivación del profesorado: factores influyentes y sugerencias para su mejora. *Aula de Innovaciones Educativas*. 101(0),13-17.
- Sus, M. (2005). Convivencia o disciplina ¿Qué está pasando en la escuela?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. (10) 27, 983-1004.
- Stake, R.E. (1994) Estudio de caso, en Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (Eds.) (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa
- Tagle, Tania. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, (34), 203-215. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652011000100011>.
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38(0), 141-153.
- Torrego, J., y Moreno, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela: el aprendizaje de la democracia*, Madrid: Alianza.
- Triviño, Z. y Sanhueza, O. (2005). Paradigmas de investigación en Enfermería. *Ciencia y Enfermería*; XI: 17-24
- UNESCO-OREALC. (2010). *Documento informativo 1/2010, basado en: Factores asociados al logro cognitivo de los alumnos en América Latina y el Caribe*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe

de la UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Villafuerte, R. (2010). *Disciplina escolar: desarrollo y aplicación de un programa actitudinal-cognitivo para la formación permanente del profesorado de educación primaria*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Voli, F. (2004). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. Madrid: Educar.

Watenburger, S. (1994). *Parenting. Discipline and guidance. (Crianza de los hijos. La disciplina y Orientación)*. Disponible en: http://askeric.org/cgi-bin/printlessons.cig/Virtual/Lessons/Health/Family_Life/FAL0004.html/.

Zambrano Leal, A. (2006). Tres tipos de saber del profesor y competencias. *Educere*, vol. 10(33), 225-232. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35603303.pdf>.

Zuluaga, O. L. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En: Echeverri, J. A. (ed.). *Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*, pp. 81-88. Medellín: U. de Antioquia, Facultad de Educación.

Anexos

Anexo 1. Tabla de especificaciones. Descriptores criterio “B”

Objetivos Específicos	Variables	Indicadores	Ítem
1. Identificar las prácticas pedagógicas presentes en el dominio “B” (creación de un ambiente propicio para el aprendizaje) del Marco para la Buena Enseñanza, desarrolladas por los docentes durante sus clases.	V1: Prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes V2: Disciplina escolar de alumnos durante las clases	CRITERIO B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	Descriptor B.1.1. El docente establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.
			Descriptor B.1.2. El Docente proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación.
			Descriptor B.1.3. El Docente promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.
			Descriptor B.1.4. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.
		CRITERIO B.2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de	Descriptor B.2.1. Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

		aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.	<p>Descriptor B.2.2. Transmite una motivación positiva para el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.</p>
			<p>Descriptor B.2.3. Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.</p>
			<p>Descriptor B.2.4. Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.</p>
		CRITERIO B.3: El docente establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	<p>Descriptor B.3.1. Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos.</p>
			<p>Descriptor B.3.2. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.</p>
			<p>Descriptor B.3.3. Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente</p>

			el cumplimiento de normas de convivencia.
			Descriptor B.3.4. Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.
		CRITERIO B.4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	Descriptor B.4.1: Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado y un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro.
			Descriptor B.4.2. Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.
			Descriptor B.4.3. Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ello en forma oportuna.

Anexo 2. Tabla de especificaciones. Descriptores criterio “C”

Objetivos Específicos	VARIABLES	INDICADORES	ÍTEM
2. Determinar qué estrategias, actividades y habilidades presentes en el dominio “C” y sus respectivos descriptores, utilizan con mayor frecuencia los docentes en sus prácticas pedagógicas para mantener la disciplina escolar.	1. Las prácticas docentes influyen en la disciplina escolar.	CRITERIO C.1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.	Descriptor C.1.1. Comunica a los alumnos los propósitos de la clase y los Aprendizajes a lograr.
			Descriptor C.1.2. Explicita a los alumnos los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados.
	2.-Las practicas pedagogicas no influyen en la disciplina escolar	CRITERIO C.2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los alumnos.	Descriptor C.2.1. Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los alumnos.
			Descriptor C.2.2. Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida.

			<p>Descriptor C.2.3. Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido.</p>
			<p>Descriptor C.2.4. Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los alumnos y entrega tareas que los comprometen en la exploración de los contenidos.</p>
		<p>CRITERIO C.3: El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los alumnos.</p>	<p>Descriptor C.3.1. Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los alumnos.</p>
			<p>Descriptor C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual.</p>
			<p>Descriptor C.3.3. Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los alumnos</p>

			Descriptor C.3.4. Utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus alumnos.
		CRITERIO C.4: Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.	Descriptor C.4.1. Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase.
			Descriptor C.4.2. Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.
		CRITERIO C.5: Promueve el desarrollo del pensamiento.	Descriptor C.5.1. Incentiva a los alumnos a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores.
			Descriptor C.5.2. Formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos.

			<p>Descriptor C.5.3. Aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.</p>
			<p>Descriptor C.5.4. Orienta a sus alumnos hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores.</p>
			<p>Descriptor C.5.5. Promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y pertinente.</p>

--	--

Anexo 3. Pauta de observación de la disciplina escolar en clases

(Basada en el dominio “B” del marco para la buena enseñanza MBE “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”.)

ASPECTOS GENERALES

Escuela			
Curso		Profesor (a)	
Asignatura			
Fecha		Hora	
Nombre del observador			
Objetivo de la observación	Obtener información útil y objetiva para mejorar las prácticas pedagógicas en la sala de clases.		

CRITERIO B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	siempre	a/veces	nunca	observaciones
1. Descriptor B.1.1. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos. El Profesor demuestra competencias para manejar y resolver conflictos y generar relaciones cálidas, amables y de respeto con sus alumnos, los escucha,				

comenta sus aportes y los enriquece con sus comentarios y con los del resto del curso.				
2. Descriptor B.1.2 Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación. El profesor abre espacios para las preguntas, opiniones, aportes, cuestionamientos de todos los alumnos, no sólo de los más aventajados y ofrece espacios para que todos realicen aportes que expresen esas diferencias.				
3. Descriptor B.1.3. Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos. El profesor demuestra capacidad para manejar los conflictos, las burlas y las descalificaciones entre los alumnos y contribuye a darles una adecuada resolución estimulando y modelando actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con los alumnos.				
4. Descriptor B.1.4. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas. El profesor promueve y logra que los alumnos respeten las diferencias individuales de sus compañeros y promueve la aceptación de opiniones, preguntas, intereses diversos y considera estas diferencias personales, culturales, étnicas y de género como elementos valiosos y enriquecedores				
CRITERIO B.2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.	siempre	a/veces	nunca	observaciones
1.Descriptor B.2.1. Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos. El profesor presenta situaciones de aprendizaje y/o les expone el				

contenido de manera interesante y adecuada a la edad e intereses de sus alumnos y concede el tiempo suficiente para que busquen y encuentren buenas soluciones.				
2. Descriptor B.2.2. Transmite una motivación positiva para el aprendizaje, la indagación y la búsqueda. El profesor muestra una actitud positiva y satisfacción por el aprendizaje, la indagación y búsqueda de respuestas, considerando los estilos y ritmos de aprendizaje, tanto de alumnos aventajados como aquellos que poseen rezago pedagógico.				
3. Descriptor B.2.3. Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje. El profesor estimula sistemáticamente la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias, favoreciendo de este modo, el desarrollo de la autonomía de los alumnos.				
4.Descriptor B.2.4. Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad. El profesor promueve en sus alumnos el interés por la autoexigencia respecto a sus trabajos, centrándose en la calidad de los productos, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados.				
CRITERIO B.3: Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	siempre	a/veces	Nunca	observaciones
1.Descriptor B.3.1. Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos. El profesor genera un clima de aula donde las normas de convivencia son claras para todos los alumnos. Las reglas de convivencia abordan las				

situaciones de interacción entre alumnos y permiten mantener un ambiente de aprendizaje agradable.				
2.Descriptor B.3.2. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica. Las normas son flexibles para responder a las necesidades surgidas de las actividades de aprendizaje.				
3.Descriptor B.3.3. Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia. El Profesor invita a los alumnos a analizar las normas de convivencia y a otorgarles un sentido compartido entre todos. Estimula a los alumnos a monitorear el cumplimiento de las reglas de convivencia. El monitoreo realizado por el profesor a sus alumnos NO desvía la atención del resto de los alumnos.				
4. Descriptor B.3.4. Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. El profesor aborda de manera efectiva y respetuosa el quiebre de las reglas por parte de los alumnos y aprovecha las transgresiones como ocasiones de aprendizaje. Fundamenta sus actitudes cuando se trata de responder a las transgresiones y logra que se restablezca el buen comportamiento.				
CRITERIO B.4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	siempre	a/veces	Nunca	observaciones
1.Descriptor B.4.1: Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado y un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro. El profesor organiza el				

<p>tiempo de manera eficiente, sin “perderlo” en acciones que no se relacionan con las actividades de la clase o el contenido propuesto con flexibilidad para incorporar aportes de alumnos en el desarrollo de la clase. Las actividades de enseñanza y los contenidos abordados tienen orientación precisa para que los alumnos comprendan lo que se propone trabajar sin perder el tiempo y saben el producto que se espera obtener.</p>			
<p>2. Descriptor B.4.2. Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje. La disposición de la clase es acorde al tipo de actividad propuesta, observándose coherencia entre las actividades y el uso del espacio. El profesor utiliza de manera pertinente el entorno natural, social y cultural de la escuela como recurso de aprendizaje.</p>			
<p>3. Descriptor B.4.3. Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ello en forma oportuna. Facilita que los alumnos puedan acceder a los materiales y recursos disponibles. Se observa coherencia entre el O.A. y el tipo de actividad y los recursos que utiliza.</p>			

FIRMA PROFESOR OBSERVADO

FIRMA OBSERVADOR

Anexo 4. Pauta de observación de las prácticas pedagógicas en las salas de clases (Basada en el dominio “C” del marco para la buena enseñanza MBE “Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos”.)

ASPECTOS GENERALES

Escuela			
Curso		Profesor (a)	
Asignatura			
Fecha		Hora	
Nombre del observador			
Objetivo de la observación	Obtener información útil y objetiva para mejorar las prácticas pedagógicas en la sala de clases.		

CRITERIO C.1: Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje.	siempre	a/veces	nunca	observaciones
<p>1. Descriptor C.1.1. Comunica a los alumnos los propósitos de la clase y los Aprendizajes a lograr.</p> <p>El profesor comunica a sus alumnos los contenidos a desarrollar en la clase y los relaciona con los objetivos a lograr; anticipa a los alumnos la propuesta metodológica de la clase.</p>				
<p>2. Descriptor C.1.2. Explicita a los alumnos los criterios que los orientarán tanto para autoevaluarse como para ser evaluados. El profesor indica a los alumnos los criterios de evaluación que considerará para que los alumnos autoevalúen sus productos y logros de sus aprendizajes.</p>				
CRITERIO C.2: Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los alumnos.	siempre	a/veces	nunca	observaciones

<p>1. Descriptor C.2.1. Estructura las situaciones de aprendizaje considerando los saberes, intereses y experiencias de los alumnos. El profesor utiliza variadas situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos abordar los contenidos en contextos que les den sentido. Impulsa a los alumnos a recurrir a sus conocimientos previos, intereses y experiencias, apela a su contexto social, cultural o natural, a hechos cotidianos, aplicaciones de los contenidos a situaciones reales y asociarlos con otros subsectores de aprendizaje (interdisciplinariedad).</p>			
<p>2. Descriptor C.2.2. Desarrolla los contenidos a través de una estrategia de enseñanza clara y definida. El profesor utiliza una estructura de clase definida que permite diferenciar sus distintas etapas (inicio desarrollo, cierre) independiente del tipo de estrategia que desarrolla. Durante la clase se pueden apreciar momentos en que se trabaja con el contenido y momentos en que se hace retroalimentación y síntesis para asegurar el logro de los aprendizajes propuestos.</p>			
<p>3.Descriptor C.2.3. Implementa variadas actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido. El profesor presenta el contenido a través de varias representaciones, tales como explicaciones, situaciones reales, metáforas, analogías, experimentos e ilustraciones. Propone actividades y tareas que impliquen investigar a través de variadas fuentes como publicaciones, entrevistas, conversaciones, etc.</p>			
<p>4. Descriptor C.2.4. Propone actividades que involucran cognitiva y emocionalmente a los alumnos y entrega tareas que los comprometen en la exploración</p>			

<p>de los contenidos. El profesor estimula a los alumnos a encontrar nuevas o variadas soluciones y mirar desde diferentes ángulos el tema abordado. Formula preguntas que posibilitan la reflexión de los alumnos sobre su propio conocimiento y la consideración de nuevas posibilidades.</p>				
<p>CRITERIO C.3: El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los alumnos.</p>	siempre	a/veces	nunca	observaciones
<p>1. Descriptor C.3.1. Desarrolla los contenidos en forma clara, precisa y adecuada al nivel de los alumnos. El profesor utiliza un lenguaje adecuado y pertinente en el tratamiento de los contenidos. El ritmo y estilo de comunicación de los contenidos responde a las características de sus alumnos (Visuales, auditivos, kinésicos).</p>				
<p>2. Descriptor C.3.2. Desarrolla los contenidos de la clase con rigurosidad conceptual. El profesor desarrolla y transmite los contenidos con la rigurosidad propia de la disciplina que imparte. El nivel y profundidad de desarrollo de los contenidos es apropiado al nivel de enseñanza.</p>				
<p>3. Descriptor C.3.3. Desarrolla los contenidos con una secuencia adecuada a la comprensión de los alumnos. El profesor desarrolla los contenidos en forma metódica, secuenciada y ordenada de acuerdo al nivel de sus alumnos.</p>				
<p>4. Descriptor C.3.4. Utiliza un lenguaje y conceptos de manera precisa y comprensible para sus alumnos. El profesor utiliza un lenguaje oral y escrito claro, correcto y pertinente al contenido y a la situación. El profesor tiene una dicción y tono de voz audible a todo el curso.</p>				

CRITERIO C.4: Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza.	siempre	a/veces	nunca	observaciones
<p>1. Descriptor C.4.1. Utiliza el tiempo disponible para la enseñanza en función de los objetivos de la clase. El profesor utiliza su tiempo en todas las actividades que implican la enseñanza, en función de los objetivos de la clase, el desarrollo de las actividades que realizan los alumnos para lograr los objetivos de aprendizaje. El Diseño de la enseñanza propuesto por el profesor es adecuado al tiempo de clase disponible, maximiza el tiempo de la clase por medio del uso de rutinas efectivas y transiciones fluidas. Las actividades y materiales están preparados para cada momento de la clase.</p>				
<p>2.Descriptor C.4.2. Organiza el tiempo de acuerdo con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. El profesor utiliza de manera flexible el tiempo de enseñanza disponible, en función del nivel de comprensión de los alumnos frente a los temas abordados. Se muestra flexible frente a los requerimientos de los alumnos durante la clase (preguntas opiniones) asignando espacios a estas demandas, así como el tiempo que requieren las actividades a los alumnos para lograr los objetivos de aprendizaje.</p>				
CRITERIO C.5: Promueve el desarrollo del pensamiento.	siempre	a/veces	nunca	observaciones
<p>1.Descriptor C.5.1. Incentiva a los alumnos a establecer relaciones y ubicar en contextos el conocimiento de objetos, eventos y fenómenos, desde la perspectiva de los distintos subsectores. El profesor promueve que los</p>				

<p>alumnos conozcan los conceptos, información sobre hechos, procedimientos y procesos del subsector que está trabajando, promueve que sus alumnos establezcan relaciones, integren, contextualicen la información y establezcan juicios sobre ella.</p>			
<p>2. Descriptor C.5.2. Formula preguntas y problemas y concede el tiempo necesario para resolverlos. Invita a los alumnos a elaborar sus propias respuestas, desarrollando así el pensamiento autónomo y creativo. Acepta y promueve que los alumnos utilicen períodos de tiempo en indagar, buscar respuestas a través del ensayo y error, de consultar a diversas fuentes y de interactuar con otros en la búsqueda de una respuesta.</p>			
<p>3. Descriptor C.5.3. Aborda los errores no como fracasos, sino como ocasiones para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Evita penalizar los errores de los alumnos, utilizándolos como ocasiones de aprendizaje, estimulándolos a fundamentar sus respuestas y a analizar las de los demás alumnos.</p>			
<p>4. Descriptor C.5.4. Orienta a sus alumnos hacia temáticas ligadas a los objetivos transversales del currículum, con el fin de favorecer su proceso de construcción de valores. Invita a sus alumnos a analizar temas transversales, sin imponer verdades únicas, escuchando las opiniones de los otros, estableciendo semejanzas con situaciones conocidas por ellos retomando estos temas, en diversas ocasiones, a lo largo del año escolar.</p>			
<p>5. Descriptor C.5.5. Promueve la utilización de un lenguaje oral y escrito gradualmente más preciso y</p>			

<p>pertinente. El profesor crea oportunidades sistemáticas para que los alumnos socialicen sus aprendizajes y productos a través de diversas formas de expresión oral y escrita. El profesor estimula a sus alumnos a desarrollar niveles gradualmente más profundos de procesamiento de la información y de su comunicación a través de un lenguaje oral y escrito, conceptualmente más preciso y progresivamente más rico y adecuado a la situación comunicativa.</p>				
--	--	--	--	--

FIRMA PROFESOR OBSERVADO

FIRMA OBSERVADOR

Anexo 5. Operacionalización Dominio “B”

Categorías	Subcategorías	Explicación
CRITERIO B.1: Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	Descriptor B.1.1. Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.	El Profesor demuestra competencias para manejar y resolver conflictos y generar relaciones cálidas, amables y de respeto con sus alumnos, los escucha, comenta sus aportes y los enriquece con sus comentarios y con los del resto del curso
	Descriptor B.1.2 Proporciona a todos Sus alumnos oportunidades de participación.	El profesor abre espacios para las preguntas, opiniones, aportes, cuestionamientos de todos los alumnos, no sólo de los más aventajados y ofrece espacios para que todos realicen aportes que expresen esas diferencias
	Descriptor B.1.3. Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.	El profesor demuestra capacidad para manejar los conflictos, las burlas y las descalificaciones entre los alumnos y contribuye a darles una adecuada resolución estimulando y modelando actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con los alumnos
	Descriptor B.1.4. Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.	El profesor promueve y logra que los alumnos respeten las diferencias individuales de sus compañeros y promueve la aceptación de opiniones, preguntas, intereses diversos y considera estas diferencias personales, culturales, étnicas y de género como elementos valiosos y enriquecedores.

<p>CRITERIO B.2: Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p>	<p>Descriptor B.2.1. Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.</p>	<p>El profesor presenta situaciones de aprendizaje y/o les expone el contenido de manera interesante y adecuada a la edad e intereses de sus alumnos y concede el tiempo suficiente para que busquen y encuentren buenas soluciones.</p>
	<p>Descriptor B.2.2. Transmite una motivación positiva para el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.</p>	<p>El profesor muestra una actitud positiva y satisfacción por el aprendizaje, la indagación y búsqueda de respuestas, considerando los estilos y ritmos de aprendizaje, tanto de alumnos aventajados como aquellos que poseen rezago pedagógico</p>
	<p>Descriptor B.2.3. Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.</p>	<p>El profesor estimula sistemáticamente la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias, favoreciendo de este modo, el desarrollo de la autonomía de los alumnos.</p>
	<p>Descriptor B.2.4. Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.</p>	<p>El profesor promueve en sus alumnos el interés por la autoexigencia respecto a sus trabajos, centrándose en la calidad de los productos, invirtiendo energía y esfuerzos por lograr buenos resultados.</p>
<p>CRITERIO B.3: Establece y mantiene normas consistentes de</p>	<p>Descriptor B.3.1. Establece normas de comportamiento que son conocidas y</p>	<p>El profesor genera un clima de aula donde las normas de convivencia son claras para todos los alumnos. Las reglas de convivencia abordan las situaciones de interacción entre alumnos y permiten</p>

convivencia en el aula.	comprensibles para sus alumnos	mantener un ambiente de aprendizaje agradable
	Descriptor B.3.2. Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica.	Las normas son flexibles para responder a las necesidades surgidas de las actividades de aprendizaje.
	Descriptor B.3.3. Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.	El Profesor invita a los alumnos a analizar las normas de convivencia y a otorgarles un sentido compartido entre todos. Estimula a los alumnos a monitorear el cumplimiento de las reglas de convivencia. El monitoreo realizado por el profesor a sus alumnos NO desvía la atención del resto de los alumnos.
	Descriptor B.3.4. Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.	El profesor aborda de manera efectiva y respetuosa el quiebre de las reglas por parte de los alumnos y aprovecha las transgresiones como ocasiones de aprendizaje. Fundamenta sus actitudes cuando se trata de responder a las transgresiones y logra que se restablezca el buen comportamiento.
CRITERIO B.4: Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y	Descriptor B.4.1: Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado y un entorno de	El profesor organiza el tiempo de manera eficiente, sin “perderlo” en acciones que no se relacionan con las actividades de la clase o el contenido propuesto con flexibilidad para incorporar aportes de alumnos en el desarrollo de la clase. Las

recursos en función de los aprendizajes.	aprendizaje tranquilo y seguro.	actividades de enseñanza y los contenidos abordados tienen orientación precisa para que los alumnos comprendan lo que se propone trabajar sin perder el tiempo y saben el producto que se espera obtener.
	Descriptor B.4.2. Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.	La disposición de la clase es acorde al tipo de actividad propuesta, observándose coherencia entre las actividades y el uso del espacio. El profesor utiliza de manera pertinente el entorno natural, social y cultural de la escuela como recurso de aprendizaje.
	Descriptor B.4.3. Utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ello en forma oportuna.	Facilita que los alumnos puedan acceder a los materiales y recursos disponibles. Se observa coherencia entre el O.A. y el tipo de actividad y los recursos que utiliza.

Anexo 6. Tablas pautas de observación Dominio B

“Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”

CRITERIO B.1.

	Siempre	A veces	Nunca	Total, observaciones
Descriptor B.1.1.	2	6	0	8
Descriptor B.1.2.	0	3	5	8
Descriptor B.1.3.	0	4	4	8
Descriptor B.1.4.	8	0	0	8

CRITERIO B.2.

	Siempre	A veces	Nunca	Total, observaciones
Descriptor B.2.1.	4	4	0	8
Descriptor B.2.2.	0	5	3	8
Descriptor B.2.3.	0	4	4	8
Descriptor B.2.4.	6	2	0	8

CRITERIO B.3.

	Siempre	A veces	Nunca	Total, observaciones
Descriptor B.3.1.	2	6	0	8
Descriptor B.3.2.	2	6	0	8
Descriptor B.3.3.	1	6	1	8
Descriptor B.3.4.	1	5	2	8

CRITERIO B.4.

	Siempre	A veces	Nunca	Total, observaciones
Descriptor B.4.1.	1	4	3	8
Descriptor B.4.2.	2	4	2	8
Descriptor B.4.3.	6	2	0	8

Anexo 7. Tablas pautas de observación Dominio C

“Enseñanza para el aprendizaje de todos los alumnos”

CRITERIO C.1.

	Siempre	A veces	Nunca	observaciones
Descriptor C.1.1.	8	0	0	8
Descriptor C.1.2.	2	6	0	8

CRITERIO C.2.

	Siempre	A veces	Nunca	Total, observaciones
Descriptor C.2.1.	3	5	0	8
Descriptor C.2.2.	8	0	0	8
Descriptor C.2.3.	2	6	0	8
Descriptor C.2.4.	1	7	0	8

CRITERIO C.3.

	Siempre	A veces	Nunca	Total, observaciones
Descriptor C.3.1.	7	1	0	8
Descriptor C.3.2.	8	0	0	8
Descriptor C.3.3.	8	0	0	8
Descriptor C.3.4.	8	0	0	8

CRITERIO C.4.

	Siempre	A veces	Nunca	Total, observaciones
Descriptor C.4.1.	8	0	0	8
Descriptor C.4.2.	4	4	0	8

CRITERIO C.5.

	Siempre	A veces	Nunca	Total, Observaciones
Descriptor C.5.1.	0	1	7	8
Descriptor C.5.2.	8	0	0	8
Descriptor C.5.3.	0	6	2	8
Descriptor C.5.4.	0	3	5	8
Descriptor C.5.5.	0	2	6	8