

Identificación de las Prácticas Docentes Beneficiarios de Becas MEN– UIS Cohorte I de la
Maestría en Pedagogía.

Paola Andrea Chapeta Fuentes

Silvia Juliana Salazar Herrera

Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado en Educación Básica con Énfasis en
Lengua Castellana.

Directora

Sonia Gómez Benítez

Magíster en Educación

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Bucaramanga

2019

Dedicatoria

A mi madre, Martha Fuentes por ser la mujer que me da alegría e infinito amor, un ser humano ejemplar al cual admiro.

A mi padre, Mario Chapeta por su apoyo y sus enseñanzas, entre esas la de asumir los retos que se presentan en la vida con toda fortaleza confiando en mis capacidades.

A mis hermanos Johana Robayo y Rober Niño personas únicas e inigualables, me siento muy orgullosa de ustedes, son los mejores hermanos que Dios me pudo haber dado.

A Hugo Rojas, Angie Millán y la niña más hermosa y tierna del mundo Salomé Rojas Millán.

A Luis Torres, por ser ese amigo incondicional al cual quiero demasiado y deseo acompañar toda la vida para vivirla con felicidad (aunque eso traiga como consecuencia que nos persigan los locos).

A Mauricio Meléndez, el hombre que tergiversa mi realidad en una nueva ilusión cada segundo en el que juntos somos invencibles.

Paola Andrea Chapeta Fuentes

Dedicatoria

A Teresa, la flor más hermosa de mí jardín, por ser mí pilar y apoyo incondicional. La mujer más fuerte que conozco, y agradezco a la vida por permitirme compartir este logro con ella. Te amo mamá.

A mi padre, Luis Alberto, gracias chico por estar ahí, ayudándome con mi formación académica. Estoy feliz de contar contigo y que nuestra amistad sea tan chévere.

A Kikis, gracias por tanta paciencia, por quererme como soy y siempre tener un consejo para mí.

A Juliano, por su particular forma de apoyar, para motivarlo a que también crezca y trabaje en sus metas. Gracias por traer a Stefan.

A mis amores, Nina, Missy, y a Natacha, ojalá estuvieras aquí.

A todos los amigos y personas que caminaron conmigo, los que están y los que ya tomaron otro rumbo, gracias a los que dejaron huella y enseñanza en mi corazón.

Silvia Juliana Salazar Herrera.

“Y sigo mi vida con risas y penas con ratos amargos y con cosas buenas” – Hector Lavoe

Agradecimientos

Un acto como el de agradecer por el apoyo brindado se hace en el silencio y sale desde lo profundo del corazón una vez culminada una etapa, ya que sin la contribución de esas personas nunca se hubiera podido lograr esta meta, por eso agradezco a Dios por haberme dado la fortaleza y sabiduría para afrontar los retos que se asumen en un pregrado; a mis padres Mario Chapeta y Martha Fuentes por estar para mi ante las dificultades; a Silvia por su aporte intelectual; y por último, a mi inefable compañero de vida Mauricio Meléndez, sin el este trabajo de grado no hubiera sido el mismo.

Paola Andrea Chapeta Fuentes.

Gracias a los docentes que contribuyeron a mi formación, aquellos que aman esta profesión y me motivaron a seguir en este proceso.

A mi directora de proyecto, Sonia Gómez.

A la Universidad Industrial de Santander.

A los compañeros, a mis amigos, mil gracias, en especial a María y Frank, por estar en los momentos felices, tristes y difíciles de la carrera.

Andrea, gracias por el trabajo, el esfuerzo obtuvo su resultado.

Silvia Juliana Salazar Herrera.

Contenido

	Pág.
Introducción.....	19
1. Ficha técnica de la pasantía	22
2. Antecedentes sobre investigaciones que emplearon el instrumento class de observación de clases	23
2.1 Antecedentes	23
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	24
2.2 Antecedentes Nacionales	31
3. Selección bibliográfica y escritura del resumen del libro “observar las situaciones educativas” de postic & ketele.....	33
4. La traducción y estudio de los componentes del instrumento Class	76
4.1 Enfoque de la investigación.....	77
5. Técnicas e instrumentos de investigación	80
5.1 Observación no participante	80
5.2 Entrevista semiestructurada	81
5.3 Matriz de observación CLASS	82

IDENTIFICACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES BENEFICIARIOS...	10
6. Selección de las instituciones educativas	91
6.1 Selección de la muestra y visita a las instituciones.....	91
6.2 Contexto.....	93
6.3 Observaciones de clase con el instrumento de CLASS.....	96
7. Curso de Formación de Análisis Estadístico	102
8. Análisis de Datos y Hallazgos	104
9. Resultados Autoevaluación	209
10. Discusión	212
11. Conclusiones	214
Referencias Bibliográficas.....	217
Apéndices	223

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. Métodos mixtos en general.	78
Figura 2. Estructura del instrumento de observación CLASS	83
Figura 3. Promedio por dimensiones en la sesión 1 de la docente PGF	120
Figura 4. Desviación por dimensiones en la sesión 1 docente PGF.	121
Figura 5. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios.....	122
Figura 6. Promedio por dimensiones PGF	126
Figura 7. Desviación por dimensiones PGF.	127
Figura 8. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PGF.....	128
Figura 9. Promedio por dimensiones PGF.	133
Figura 10. Desviación por dimensiones PGF	133
Figura 11. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PGF.....	134
Figura 12. Promedio por dimensiones PGF	139
Figura 13. Desviación por dimensiones PGF	139
Figura 14. Promedio, desviación, mínimo y máximo PGF.	140
Figura 15. Promedio por dimensiones en la sesión 1 de la docente PLP	151
Figura 16. Desviación por dimensiones en la sesión 1 docente PLP.....	151
Figura 17. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.	152
Figura 18. Promedio por dimensiones en la sesión 2 de la docente PLP	157

Figura 19. Desviación por dimensiones en la sesión 2 docente PLP.....	157
Figura 20. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.	158
Figura 21. Promedio por dimensiones en la sesión 3 de la docente PLP	163
Figura 22. Desviación por dimensiones en la sesión 3 docente PLP.....	163
Figura 23. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.	164
Figura 24. Promedio por dimensiones en la sesión 4 de la docente PLP	169
Figura 25. Desviación por dimensiones en la sesión 4 docente PLP.....	169
Figura 26. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.	170
Figura 27. Promedio por dimensiones en la sesión 5 de la docente PLP	175
Figura 28. Desviación por dimensiones en la sesión 5 docente PLP.....	175
Figura 29. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.	176
Figura 30. Promedio por dimensiones en la sesión 1 de la docente PMA	188
Figura 31. Desviación por dimensiones en la sesión 1 docente PMA	189
Figura 32. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PMA	190
Figura 33. Promedio por dimensiones en la sesión 2 de la docente PMA	195
Figura 34. Desviación por dimensiones en la sesión 2 docente PMA	195
Figura 35. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PMA	196
Figura 36. Promedio por dimensiones en la sesión 3 de la docente PMA	201
Figura 37. Desviación por dimensiones en la sesión 3 docente PMA	201
Figura 38. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dimensiones.....	202
Figura 38. Promedio por dimensiones en la sesión 4 de la docente PMA	207
Figura 39. Desviación por dimensiones en la sesión 4 docente PMA	207

Figura 40. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios.....	208
Figura 41. Resultado general autoevaluación PGF.....	209
Figura 42. Resultado general autoevaluación PLP	210
Figura 43. Resultado general autoevaluación PMA.....	211

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. Ficha técnica de la pasantía.....	22
Tabla 2. Población y muestra de la primera cohorte.....	91
Tabla 3. Número de docentes beneficiarios de becas MEN-UIS por municipio.....	92
Tabla 4. Ficha técnica de las observaciones.....	98
Tabla 5. Datos por sesión docente PLP.....	101
Tabla 6. Datos por sesión docente PMA.....	101
Tabla 7. Datos por sesión docente PGF.....	102
Tabla 8. Resultados sobre observación de PGF.....	104
Tabla 9. Resultados sobre observación, sesión 1 de PGF.....	116
Tabla 10. Resultados según observación sesión 2 de la docente PGF.....	123
Tabla 11. Resultados según observación sesión 4 de la docente PGF.....	129
Tabla 12. Resultados según observación sesión 5 de la docente PGF.....	135
Tabla 13. Resultados según observación de la docente PLP.....	141
Tabla 14. Resultados sobre observación, sesión 1 de PLP.....	147
Tabla 15. Resultados según observación sesión 2 de la docente PLP.....	153
Tabla 16. Resultados sobre observación, sesión 3 de PLP.....	159
Tabla 17. Resultados sobre observación, sesión 4 de PLP.....	165
Tabla 18. Resultados sobre observación, sesión 5 de PLP.....	171
Tabla 19. Resultados según observación de la docente PMA.....	177

Tabla 20. Resultados según observación sesión 1 de la docente PMA.....	184
Tabla 21. Resultados según observación sesión 2 de la docente PMA.....	191
Tabla 22. Resultados según observación sesión 3 de la docente PMA.....	197
Tabla 23. Resultados según observación sesión 4 de la docente PMA.....	203

Lista de Apéndices

	Pág.
Apéndice A Instrumento Class traducido.....	223
Apéndice B Formato de entrevista.....	240
Apéndice C. Acta de asistencia.....	243
Apéndice D. Asentimiento y consentimiento informado	244
Apéndice E. Tabla puntuaciones numéricas.....	246

Resumen

Título: Identificación de las Prácticas Docentes Beneficiarios de Becas MEN – UIS Cohorte I de la Maestría en Pedagogía.*

Autores: Paola Andrea Chapeta Fuentes. Silvia Juliana Salazar Herrera.**

Palabras Clave: Observación, Enseñanza, Aprendizaje, Educación, Praxis Educativa, Formación Profesional.

Descripción

El papel del docente sin duda es significativo para el mejoramiento de la calidad de la educación. Por esta razón, en esta investigación se presenta cómo las prácticas de docentes becadas en Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander han contribuido a generar experiencias de aprendizaje en los estudiantes de una escuela pública del municipio de Girón, Santander. Por consiguiente, se hicieron observaciones de sus clases en su mayoría del área de matemáticas y análisis de las mismas mediante la aplicación del instrumento de observación de clase Class assessment scoring system (CLASS). Este instrumento permite tomar fragmentos de 20 minutos de clase y otorgarles una puntuación de 1 a 2 (bajo); 3, 4, 5 (medio) y 5, 6 (alto) para cada categoría que concierne a los dominios apoyo emocional, organización de clase y soporte instruccional. Los resultados por sesiones proporcionaron evidencia de dominios emocionales, organizativos e instructivos a partir de la interacción de maestros y estudiantes en el aula; asimismo, permitió evaluar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje, para obtener datos cualitativos y cuantitativos. Se discuten las implicaciones del instrumento en contextos tan diversos como los salones de clases en Colombia y la incidencia del nivel de educación del docente con formatos de clases diferentes.

*Trabajo de grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Sonia Gómez Benítez, Magíster en educación.

Abstract

Title: Identification of the Teaching Practices Beneficiaries of Scholarships MEN - UIS Cohort I of the Master's Degree in Pedagogy.*

Authors: Paola Andrea Chapeta Fuentes, Silvia Juliana Salazar Herrera.**

Keywords: Observation, Teaching, Learning, Education, Educational Praxis, Professional Training.

Description:

The teacher's role is undoubtedly meaningful for the education quality improvement. For this reason, this research aims to show how the teaching practicum of some scholarship holders from the pedagogy master's degree of the Universidad Industrial de Santander have contributed to generate learning experiences in the students of a public school in the municipality of Girón, Santander. Therefore, some observations of their classes were made, most of them from the mathematics class, and a class observation analysis application was used, the Class Assessment Scoring System (CLASS). This instrument takes fragments of 20 minutes of the class and give them a score of 1, 2 (low); 3, 4, 5 (medium) or 5, 6 (high) for each category that concerns to the domains of emotional support, class organization and instructional support. The results of each session provided evidence of emotional, organizational and instructional domains from the teachers and students interaction in the classroom. It also made possible to systematically evaluate teaching and learning practices in order to obtain qualitative and quantitative data. The implications of the instrument are discussed in contexts as diverse as the classrooms in Colombia and the incidence of the teacher's education level with different class formats.

* Trabajo de grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Sonia Gómez Benítez, Magíster en educación.

Introducción

La propuesta de investigación PRÁCTICAS DOCENTES BENEFICIARIOS DE BECAS MEN – UIS COHORTE I – 2015 – 2017 - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FASE I, está inscrito en la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE), enmarcado dentro del grupo de investigación Paidópolis, en la línea Lenguaje y Pedagogía y fue planteado por las maestras Sonia Gómez Benítez y María Helena Quijano. La investigación está enmarcada en el Programa de Becas para la Excelencia Docente, el cual busca mejorar la calidad de la educación en escuelas públicas mediante la otorgación de créditos condonables al 100% a docentes y directivos en programas de maestría en universidades acreditadas con alta calidad en el país. (MEN 2015).

Este estudio busca establecer un estudio de las prácticas pedagógicas de los beneficiarios del programa de becas para la excelencia docente de la Maestría en Pedagogía de la UIS. Las características más importantes a indago están relacionadas con el aporte que los maestros formados en la UIS generan en sus instituciones educativas en términos del mejoramiento de resultados académicos, los niveles de influencia en la transformación del currículo, la gestión administrativa y los procesos didácticos en su disciplina.

Para ello, la metodología implicó un estudio que evidencie la continuidad del trabajo de investigación en el aula de clase. En este sentido, se define la variable de investigación, práctica del docente. La información empírica que se aporta desde esta variable, requirió de una observación en el aula, y la aplicación de una metodología de tipo mixto porque implicó la integración sistemática de datos cuantitativos y cualitativos para el análisis y comprensión del fenómeno u objeto de estudio. Con el fin de hacer una evaluación del programa de Maestría en

Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, asimismo, observar cuáles han sido los aportes de los maestros becados en las instituciones educativas en cuanto a la organización curricular, gestión administrativa, procesos de enseñanza - aprendizaje en el aula.

Por otro lado, según el acuerdo no. 004 de febrero 12 de 2007 establece que “La Pasantía de Investigación permite al estudiante la identificación y fortalecimiento de habilidades requeridas para el desarrollo de procesos investigativos mediante su vinculación a Grupos de Investigación de la Universidad Industrial de Santander o de otras universidades nacionales o internacionales. En la pasantía el estudiante se involucra en la formulación de un protocolo de investigación o en el desarrollo de un proyecto de investigación en marcha, aportando en alguno de sus componentes bajo la orientación del Director del proyecto.” (p.5) En este orden de ideas, la investigación se desarrolló en la modalidad de pasantía por Paola Andrea Chapeta Fuentes y Silvia Juliana Salazar Herrera, entre sus funciones como pasantes fueron el estudio de la documentación requerida para la investigación, socialización del proyecto a maestros y directivos de la institución educativa observada, registro fílmico y fotográfico de las clases, análisis de los datos recolectados mediante la aplicación del instrumento Classroom Assessment Scoring System (CLASS).

Este instrumento, fue elaborado por Robert Pianta y sus colaboradores y desarrollado en el Curry School Center, cuyo objetivo es medir la calidad de las interacciones entre maestros y estudiantes en el aula teniendo en cuenta factores como clima en el aula, desarrollo curricular, estrategias de aprendizaje utilizadas por el docente y su influencia en el rendimiento académico de los estudiantes.

El desarrollo de la pasantía de investigación se dividió en ocho fases. La primera consistió en la búsqueda de antecedentes sobre investigaciones que hubiesen empleado el instrumento CLASS de observación de clases; la segunda, en la búsqueda bibliográfica y la escritura del resumen del

libro “Observar las situaciones educativas” de Postic & Ketele. La tercera, en la selección de las instituciones educativas, los profesores a observar y las visitas de presentación del proyecto ante rectores y maestros; la cuarta, en la traducción y estudio de los componentes del instrumento CLASS; la quinta, en las observaciones de clase con el instrumento de observación CLASS; la sexta fase en la participación en un curso de formación de análisis estadístico; la séptima en el análisis de las grabaciones obtenidas; la octava, en la aplicación y análisis de entrevistas a maestras.

1. Ficha técnica de la pasantía

Tabla 1.

Ficha técnica de la pasantía

Nombre de las estudiantes: Paola Andrea Chapeta Fuentes Silvia Juliana Salazar Herrera	Códigos: - 2161749 - 2161758
Teléfonos: - 3125495742 - 3157290996	Dirección electrónica: andrea9587@outlook.com silvia_sh2703@hotmail.com
Programa de Licenciatura: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana	Director del grupo de investigación: Sonia Gómez Benítez
Línea de Investigación: Lenguaje y Pedagogía	Director de la línea de investigación: Sonia Gómez Benítez
Director del trabajo de grado - modalidad pasantía de investigación: Sonia Gómez Benítez	
Título del proyecto de investigación: Identificación de las Prácticas Docentes Beneficiarios de Becas MEN – UIS Cohorte I Maestría En Pedagogía	
Tiempo de duración (en semestres): 2	
Objetivo: Describir las prácticas pedagógicas de los maestros beneficiarios del programa de Becas para la Excelencia Docente del MEN, Maestría en pedagogía UIS.	
Objetivo Específico: Identificar las características de la práctica pedagógica de los Maestros beneficiarios del programa de Becas para la Excelencia Docente del MEN.	
Justificación del estudiante: La modalidad de proyecto de grado, “pasantía de investigación”, pretende que los estudiantes fortalezcan sus habilidades en procesos investigativos, además de facilitar y promover el acceso a grupos de investigación. En este caso, la Escuela de Educación de la UIS cuenta con el grupo ATENEA, con clasificación de COLCIENCIAS, y Paidópolis, con reconocimiento institucional hasta el año 2018, los cuales permiten la vinculación de los estudiantes en sus actividades investigativas. Ahora bien, la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, tiene varios propósitos institucionales. Uno de los fines del programa académico es que sus estudiantes comprendan “la naturaleza cambiante, didáctica e integradora de los saberes disciplinares a través de la investigación y la solución de problemas inherentes a los fenómenos físicos y los hechos individuales y sociales.” ¹ Lo anterior, para formar egresados que generen "procesos de investigación e innovación pedagógica y didáctica a partir de los fundamentos y principios de las ciencias del lenguaje.” ² En conclusión, este proyecto permite a sus realizadoras, maestras en formación, tener una oportunidad en dar los primeros pasos en la investigación para reflexionar su quehacer didáctico en su futura vida laboral a través de la	

¹ Objetivos de la Lic. en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. (s.f). Tomado de: [https://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/educacion/programa sAcademicos/educacionBasicaLenguaCastellana/objetivos.jsp](https://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/educacion/programa%20Academicos/educacionBasicaLenguaCastellana/objetivos.jsp)

² Perfil Egresado de la Lic. en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana. (s.f). Tomado de: [https://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/educacion/programa sAcademicos/educacionBasicaLenguaCastellana/perfilEgresado.jsp](https://www.uis.edu.co/webUIS/es/academia/facultades/cienciasHumanas/escuelas/educacion/programa%20Academicos/educacionBasicaLenguaCastellana/perfilEgresado.jsp)

observación real, específicamente, aula de clase con la diversidad de dinámicas que se presenten, además de aportar en la descripción e interpretación de fenómeno educativo.

Aportes de la pasantía de investigación al proceso de formación docente:

Se destaca que la experiencia como investigadoras de este proyecto nos ubicó en un campo de acción complejo que nos presentaba el reto de hacer una complementariedad entre lo cuantitativo y lo cualitativo. Como consecuencia, el proceso tuvo repercusiones en la formación personal, académica y profesional.

En cuanto a la formación personal, hemos aprendido a asumir el compromiso, la ética que implica llevar a cabo un proyecto en esta modalidad, la interpretación y comprensión de comportamientos que se pueden dar en ambientes tan diversos como lo son las aulas de clase.

En relación con la formación académica, desarrollamos habilidades para llevar a cabo procedimientos reflexivos, sistemáticos, controlados y críticos, como la recolección de datos a tomar en consideración, organizar percepciones, emitir hipótesis, selección de datos, estructuración de la información con una intencionalidad y criterios claros para evitar emitir juicios de valor, además de aprender a hacer análisis de datos cuantitativos y cualitativos. Todo lo anteriormente mencionado con el fin de descubrir e interpretar hechos que se presentan en las aulas de clase.

Finalmente, para la formación profesional, la pasantía ha dado aportes significativos para pensar en formular proyectos de investigación en la vida laboral con el objetivo de mejorar la praxis educativa, asumir con liderazgo el desafío de alcanzar la calidad educativa y tener empoderamiento al estudiar una maestría y un doctorado.

2. Antecedentes sobre investigaciones que emplearon el instrumento class de observación de clases

La primera tarea de la pasantía consistió en la búsqueda de antecedentes que le permitieran al proyecto de investigación del grupo Paidópolis tomar una orientación y reconocer aspectos concretos de la aplicación del instrumento CLASS en otros contextos.

2.1 Antecedentes

En este apartado se encuentran cinco antecedentes de investigaciones de corte internacional en las que se usó el sistema de observación CLASS para medir la calidad de las interacciones entre profesor y alumno en el aula.

2.1.1 Antecedentes internacionales. El estudio realizado por Murillo García, Chaparro Caso López & Pedroza Zúñiga (2015) titulado “Estudio de generalizabilidad del sistema de observación CLASS en aulas de secundaria en Baja California”, se implementó en 11 aulas de secundaria del municipio de Ensenada, Baja California, que fueron observadas con el sistema, durante 3 sesiones consecutivas. El objetivo del estudio fue mostrar la pertinencia de la herramienta en la evaluación de la práctica docente en las instituciones de la Ensenada.

Los autores de esta investigación encontraron altos niveles de consistencia interna entre categorías, lo que apunta a que, si bien hay variabilidad entre estas, se puede afirmar que miden el mismo constructo. Además de ello, se concluyó que el sistema CLASS puede utilizarse en la evaluación de las interacciones en aulas de contexto mexicano.

En cuanto a las conclusiones, precisan que el índice de generalizabilidad fue bajo; pero la principal aportación de este estudio es identificar las fuentes de varianza, o dicho, en otros términos, fuentes de error. En este caso, fue identificado que la principal fuente de variación es atribuible a las categorías de CLASS. De igual forma, se reconoce la necesidad de continuar analizando este sistema en diferentes contextos, para que la aplicabilidad en las aulas mexicanas sea más fehaciente.

El artículo titulado “¿Qué nos revelan los instrumentos de observación de aula sobre clases de matemática en escuelas con trayectoria de mejoramiento?”, realizado por Martínez, Godoy, Treviño, Varas & Fajardo, señala que a partir de dos instrumentos de observación, CLASS y Mathematical Quality of Instruction (MQI), se pudo indagar, en primer lugar, cómo ambos instrumentos se correlacionan y coinciden en encontrar determinados rasgos de la enseñanza, y, en segundo lugar, en las descripciones cualitativas qué esconden los puntajes asignados a cada aula.

La investigación se realizó con una muestra de 35 aulas de 4° y 6° básico de escuelas chilenas, seleccionadas por medio de un Índice de Desempeño Educativo creado para el estudio. Luego de este proceso, se seleccionaron 3 aulas para realizarles un análisis cualitativo y posteriormente un análisis cuantitativo realizado con CLASS y MQI. En cuanto a los resultados, se evidenció un nivel medio en algunas dimensiones del Apoyo Emocional como lo son el Clima positivo y Sensibilidad del docente. En cambio, en la dimensión de apoyo pedagógico se mantienen niveles bajos en casi todas las dimensiones estudiadas a excepción de Formatos pedagógicos y, Comprensión del contenido. Los autores resaltan que estos resultados coinciden con otros estudios realizados en Chile.

Finalmente, los autores revisan los resultados del instrumento CLASS de forma paralela al MQI. En este análisis, se logra establecer la correlación significativa en varias dimensiones de MQI y de CLASS, ya que se logra complementar los resultados obtenidos. Los mismos nos indican, por un lado, que solamente la dimensión Diálogo Instruccional de CLASS correlaciona significativamente con algunas de las dimensiones de MQI y que los puntajes asignados a las aulas efectivamente permiten discriminar la calidad o frecuencia con que cada rasgo de la enseñanza aparece en cada aula.

La investigación contribuyó a este estudio comparativo en la medida que sirvió para dar bases metodológicas para llevar a cabo el proceso de recolección de información, aplicación de la matriz de observación CLASS, sistematización de los datos recolectados de manera que se presentarán los resultados claramente y con un margen de error mínimo.

Godoy Ossa, Varas Scheuch, Martínez Videla, Treviño & Meyer (2016) en su estudio titulado “Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria”, analizaron las prácticas docentes en escuelas con trayectorias de

mejoramiento y las compara con otros establecimientos que no muestran mejoras en su desempeño. Para ejecutar dicho procedimiento se utilizan dos instrumentos; CLASS y el análisis de dibujos producidos por los niños. La muestra de este estudio corresponde a 12 escuelas a partir del Índice de Desempeño Educativo creado para el estudio.

En cuanto a los resultados de este estudio, se precisa que las aulas con trayectorias de mejoramiento tienen resultados superiores en las dimensiones de CLASS como el Involucramiento de los estudiantes, la Consideración por la perspectiva de los estudiantes, la capacidad de fomentar el Análisis y la indagación, y la Comprensión del contenido. La mayoría de estas dimensiones son aquellas que presentan mayores dificultades para los profesores y sus resultados son más bajos. En segundo lugar, los análisis de los dibujos de niños en escuelas con trayectorias de mejoramiento perciben a sus maestros como agentes activos en la tarea de enseñar y establecen que los métodos de enseñanza usados en las aulas privilegian el trabajo individual. Finalmente, establecen que las coincidencias entre los métodos utilizados presentan una diferencia significativa en la caracterización del aula. Asimismo, permite hacer descripciones más detalladas sobre los procesos pedagógicos al interior de las aulas.

El artículo de investigación titulado “Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the Classroom Assessment Scoring System- Secondary.” de Joseph Allen, Anne Gregory, Amori Mikami, Janetta Lun, Bridget Hamre & Robert Pianta, demuestra que mediante técnicas de modelado multinivel, con una muestra de 643 estudiantes inscritos en 37 aulas de la escuela secundaria de Estados Unidos en el año 2013, pudieron predecir el rendimiento estudiantil futuro (controlado por el logro de la línea base) teniendo como variable las interacciones observadas entre los maestros y estudiantes en el aula.

La investigación tuvo en cuenta la matriz de observación CLASS para secundaria, el rendimiento de la prueba del año anterior, cualidades del profesor y las interacciones con los estudiantes. Esto permitió la predicción del rendimiento estudiantil a fin de año mediante pruebas estandarizadas. Entre los resultados se encuentran que las aulas caracterizadas por un clima emocional positivo, con sensibilidad a las necesidades y perspectivas de los adolescentes, uso de una instrucción diversa, atractivos formatos de aprendizaje, enfoque en el análisis y la resolución de problemas son factores asociados con niveles más altos de logros estudiantiles. También se evidenció que la calidad de interacción entre maestro- alumno era mayor en aulas con menos estudiantes. Queda en discusión las implicaciones que tiene en el maestro para lograr lo exigido por CLASS y los efectos que tiene en la evaluación.

Además, estos hallazgos aplicados independientemente en los niveles de grado del estudiante y área de instrucción de contenido tienen implicaciones no solo para las teorías sobre el papel y valor de las interacciones y procesos proximales en entornos sociales al servicio de la juventud, sino también para las políticas contemporáneas y prácticas relacionadas con la evaluación y mejora del rendimiento docente (citado por Allen, Gregory, Mikami, Lun, Hamre & Piant, 2017) Estos descubrimientos son consistentes teóricamente con respecto a que se halló que la instrucción afecta el aprendizaje de los adolescentes, como lo operacionalizado a través de las observaciones CLASS-S.

Estos resultados también se extienden a similares hallazgos obtenidos en preescolar y primaria, en la que el enfoque observacional CLASS se han utilizado para predecir medidas de aprendizaje estudiantil.³ Colectivamente, estos estudios proporcionan apoyo empírico para el argumento de

³ Ibid. 2017

que los comportamientos se pueden medir de forma estandarizada por medio de la evaluación observacional.

Asimismo, la investigación demostró la existencia estudios experimentales del comportamiento de los maestros en los tres dominios de CLASS, para los desempeños bajos por parte de los profesores. Los autores sugieren que se pueden mejorar estos resultados con la formación docente que se dirige al manejo de estos aspectos a través de entrenamiento ya sea a través de cursos universitarios o a través de una consulta en curso.

En conclusión, este estudio brindó aportes valiosos para establecer la incidencia de las interacciones de los profesores en el aprendizaje de los estudiantes y el rendimiento académico; las implicaciones teóricas y prácticas que esto representa, así como la influencia de factores externos, entre estos, las políticas educativas también afectan la calidad de interrelaciones, los procesos de enseñanza - aprendizaje y los comportamientos de los maestros. Finalmente, la investigación da indicios de cómo se puede llegar a mejorar en aspectos en los que se obtiene bajo puntaje.

“Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System >Secondary” es un estudio llevado a cabo en la University of Virginia, Charlottesville, USA; sus autores, Christopher A. Hafen, Bridget K. Hamre, Joseph P. Allen, Courtney A. Bell, Drew H. Gitomer, & Robert C. Pianta. pudieron comprobar la estructura de los factores del modelo propuesto de Enseñanza a través de Interacciones (Hamre et al., 2013)⁴ utilizando los datos recopilados con la medida de observación CLASS-S con el fin de saber si tenía validez en grados de secundaria. De acuerdo con muchas otras descripciones de la literatura educativa y psicológica, el modelo de

⁴ Hamre BK, Pianta RC, Downer JT, DeCoster J, Mashburn AJ, Hamagami A. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*. 2013;113:461–487.

Enseñanza a través de Interacciones describe tres dominios amplios de las interacciones profesor-alumno: Apoyo emocional, Organización en el salón de clases y Apoyo instructivo. Cada dominio amplio de las interacciones profesor-alumno consiste en varias dimensiones específicas de las interacciones maestro-niño. Este modelo postula que los comportamientos de enseñanza efectivos están organizados en tres amplios dominios, y estos dominios son aplicables en todos los grados y el área de contenido. Una prueba previa de este modelo conceptual de tres dominios se comprobó utilizando datos de más de 4.000 aulas de preescolar a quinto grado se demostró que se aplicaba efectivamente la evaluación de tres dominios para medir la calidad de las interacciones, sin embargo, esta estructura de factores aún no se ha confirmado en las aulas de la escuela media y secundaria, donde la estructura organizativa de las interacciones profesor-alumno puede ser diferente.

Se presentaron los resultados en varios enfoques para el análisis de factores y la estructura de factores para comprender la organización de las interacciones entre profesor y alumno en las aulas de secundaria. Se evaluó sistemáticamente el grado en que la estructura factorial hipotética de CLASS-S se ajusta a los datos de varios estudios de aulas de la escuela media y secundaria.

El conjunto de datos utilizado para estos análisis combina observaciones de cuatro estudios (Allen et al., 2011; Bell et al., 2012; Kane et al., 2012)⁵ de más de 1,000 aulas de escuela media y secundaria en todo el país. Estos estudios tienen en cuenta diversos contextos como los rurales y urbanos, además de poblaciones diversas lo que demuestra que este instrumento se pudo aplicar en múltiples entornos de aulas del grado de secundaria de Estados Unidos. Se demostró que la estructura latente de tres dominios propuesta en el marco Teaching Through Interactions se ajusta la variación natural en los procesos observados en el aula en comparación con una solución de

⁵ An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. Allen JP, Pianta RC, Gregory A, Mikami AY, Lun J. Science. 2011 Aug 19; 333(6045):1034-7.

factor único, o de dos factores. De acuerdo con los datos teóricos y empíricos citados anteriormente, el modelo de tres dominios, en el que las dimensiones se organizan en interacciones Emocionales, Organizacionales e Instruccionales, proporcionó un mejor ajuste a los datos recolectados en las observaciones que los modelos alternativos.

En conclusión, el marco de la Enseñanza a través de Interacciones ofrece una sola visión de la calidad de las interacciones profesor-alumno en el aula, interacciones que se encuentran entre los aspectos más importantes del trabajo de los docentes. También hay evidencia inicial de que este es un modelo robusto para comprender las interacciones en el aula consistentes a través de la cultura (Malmberg y Hagger, 2009)⁶ y el nivel de grado (Allen et al., 2011; Mashburn et al., 2008)⁷. Este estudio confirma que las interacciones profesor-alumno, según lo observado por CLASS-S pueden organizarse razonablemente en dominios de comportamiento emocional, organizacional e instruccional a través de una gama de muestras. Al hacerlo, este marco proporciona un vehículo que puede ayudar a vincular la investigación básica con la evaluación del maestro y el desarrollo profesional.

Dados los resultados de esta investigación, el aporte que dejó a este estudio fue la demostración de que el instrumento de observación CLASS-S es el más apropiado para la observación no participante en aulas de secundaria, además de la confiabilidad que proporciona a los resultados ya que la matriz CLASS-S se puede aplicar en aulas rurales, multigrado o regulares.

⁶ Malmberg LE, Hagger H. Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *Br J Educ Psychol.* 2009 Dec; 79(Pt 4):677-94.

⁷ Mashburn AJ, Pianta RC, Hamre BK, Downer JT, Barbarin OA, Bryant D, Burchinal M, Early DM, Howes C. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Dev.* 2008 May-Jun; 79(3):732-49.

2.2 Antecedentes Nacionales

A Continuación, se presentan dos antecedentes nacionales en el que se usó el sistema de observación CLASS para los grados de preescolar y básica primaria.

El primer antecedente nacional corresponde a la investigación que se realizó en la Universidad de Manizales, en Colombia, en el año 2014, titulada “Calidad de la interacción docente- niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad”. Se llevó a cabo por Amalia Alexandra Ovalle Parra. Es un estudio de tipo cuantitativo con enfoque empírico analítico. Los instrumentos utilizados fueron el Test de Figuras Familiares, y el instrumento de observación CLASS.

El objetivo de este estudio fue analizar la relación entre los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad-impulsividad y la calidad de la relación docente - niño en el aula en los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué. Los resultados obtenidos indican que los estudiantes que se ubican en la media con un 85% aún no tienen clara la tendencia a la reflexividad o impulsividad, un 10% de los estudiantes tiene un estilo cognitivo reflexivo-eficiente, un 2.5% tienen un impulsivo- ineficiente y el mismo resultado para el estilo cognitivo reflexivo ineficiente.

En cuanto a los resultados del instrumento CLASS, la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y apoyo pedagógico se obtiene que los docentes tienen una media de 4.03 (D.E=1.725), mientras que en la variable apoyo pedagógico los docentes tienen una media de 3.13 (D.E= 1.838). Esta investigación concluye que los niños de primer grado de la Escuela Normal Superior de Ibagué no tienen un estilo cognitivo ni impulsivo, ni reflexivo y por eso se ubicaron en la media. De igual forma, se estableció que la calidad de relación entre docente- estudiante en

la dimensión de Apoyo Emocional y Apoyo Pedagógico se orienta a promover la eficacia del desarrollo cognitivo y del lenguaje.

La segunda investigación titulada “La relación docente-estudiantes de preescolar según el CLASS de Pianta.” corresponde a un estudio de caso que tuvo como referente teórico y metodológico el instrumento CLASS. La investigación abarcó los tres dominios: el emocional, el cognitivo y la primera dimensión del dominio organizacional. El objetivo del proyecto era conocer la coherencia en el discurso y en los comportamientos de una docente en la relación con sus estudiantes de preescolar. Se llevó a cabo por Sonia Betancourth Zambrano, Daissy Andrea Burbano Fajardo de la Universidad de Nariño, Colombia, y Michelé Venet Universidad de Sherbrooke, Canadá.

En el estudio se desarrolló en un enfoque cualitativo, contó con la participación de una docente de preescolar con su respectivo curso conformado por niños con edades de 5 años pertenecientes a una institución educativa municipal de San Juan de Pasto (Colombia). Las técnicas que se usaron fueron: la observación, que se realizó tres veces en el año escolar, para conocer la relación de la docente con los estudiantes; la entrevista semiestructurada, la cual constó de 14 preguntas, con esto se pretendía conocer el discurso de la docente con respecto a la importancia de los componentes afectivos y cognitivos para la educación preescolar; el CLASS para observar los comportamientos esperados por los docentes con el fin de contribuir al desarrollo social, afectivo y cognitivo de los estudiantes.

En cuanto a los resultados, este estudio concluyó que fue relevante la relación cercana que tenía la docente con los estudiantes ya que esto ayudaba a la eficiencia del manejo de la clase, se facilitaba el proceso de aprendizaje del niño y su formación integral. No obstante, la maestra en su discurso expresó que lo importante era crear un ambiente de confianza, pero en el aula de clase

poco se evidenciaba esto, los estudiantes poco hacían preguntas, no había muchas muestras de afecto. Se presenta entonces una contradicción en lo que la maestra dice con la realidad del aula de clase.

Por otra parte, la docente se centra en los contenidos que debe enseñar, ya que debe cumplir con las normativas nacionales, le es difícil conformar una relación diferente a la escolar, no es consciente que creando un vínculo afectivo ayuda al niño a avanzar en su desarrollo integral. Por consiguiente, la docente da prioridad al componente cognitivo que al afectivo, aunque en su discurso expresa la importancia de desarrollar el aspecto afectivo, en su práctica poco se evidenciaba.

Por último, fue muy provechoso para la investigación el uso de dos técnicas de recolección de información, la entrevista y la observación analizada a través de CLASS, en la primera se dio a conocer las concepciones de la maestra acerca del tema de investigación y con la segunda se pudo hacer una contraposición con la práctica para identificar la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace en realidad en el aula de clase.

Para finalizar, este proyecto contribuyó al estudio en el aporte de diferentes instrumentos aparte de la matriz de observación CLASS para la recogida de datos en cuanto a las percepciones de los maestros en su quehacer pedagógico y en su formación profesional.

3. Selección bibliográfica y escritura del resumen del libro “observar las situaciones educativas” de postic & ketele.

La siguiente sección corresponde al resumen de la bibliografía trabajada en la pasantía, el cual fue elaborado por cada uno de los equipos que hacen parte del grupo de investigación Paidópolis,

dirigidos por la docente Sonia Gómez, sobre el libro Observar las situaciones educativas de los capítulos uno y dos. Cabe resaltar que varias de las partes de estos son tomadas de manera explícita del texto fuente. Otro rasgo es el formato que presentan las síntesis; primero ubican los datos bibliográficos, segundo palabras clave, tercero contenido, cuarto conclusiones y quinto aportes a la investigación.

Descripción bibliográfica

Tipo de documento: Capítulo 1, ítem 1 del libro “Observar las situaciones educativas” de Postic & Ketele.

Nivel de circulación del texto: Nivel general

Acceso al documento: Disponible en la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander,
N° de clasificación: 370.7/P857o

Palabras Claves: observación, proceso, observador, objetivos, criterios, evaluación. Contenido

Se presenta la observación como un proceso cuya función inmediata es recoger información mediante sistemas de selección de información que se codifica usando rejillas preestablecidas, las cuales van en concordancia con los objetivos de observación previamente propuestos para la organización de las percepciones, interpretación y evaluación de los datos obtenidos.

El capítulo cuenta con algunos subtítulos los cuales se distribuyen de la siguiente forma: Usos semánticos de los términos observar- observador- observación.

Se define la observación como un proceso cuya función primera e inmediata es recoger información sobre el objeto que se toma en consideración. Esta recogida implica una actividad de codificación: la información bruta seleccionada se traduce mediante un código para ser transmitida a alguien. La misma, se agrupa en dos categorías los sistemas de selección, en los que la

información se codifica de un modo sistematizado mediante unas rejillas preestablecidas, y los sistemas de producción, en los que el observador confecciona él mismo su sistema de codificación. Por otro lado, hay que hacer una aclaración de que se habla más de técnica de observación que de método de observación. Con ello pretende significar una técnica de recogida de datos sirviéndose de uno o varios observadores (en sentido estricto) o de cuestionario de encuesta (sentido amplio). Del mismo modo, la observación que designa esa fase de la investigación consiste en familiarizarse con una situación o fenómeno determinado, en describirlo, en analizarlo con el fin de establecer una hipótesis. Se parte de la observación para descubrir cierta regularidad y emitir por inducción, una hipótesis. Es decir, la observación es el resultado codificado del acto de observar seguido del acto de interpretar.

Proceso de observación:

La observación es un proceso situado más allá de la percepción que, no solamente hace conscientes las sensaciones, sino que las organiza: implica toda una serie de operaciones de sensibilización y de concentración de la atención, de comparación, de discernimiento, todo ello dirigido por una intención. Por lo tanto, el acto de observación es un proceso intelectual. Este proceso requiere un acto de atención, es decir dirigido hacia un objeto, el acto de observar es un acto orientado por un objetivo terminal y al mismo tiempo organizador del propio proceso de observación. Aunque este siempre consiste en recoger información sobre el objeto.

Observar las situaciones es centrar la atención en los implicados, es analizar la interdependencia de sus comportamientos: Se trata de observar el comportamiento de un sujeto en las relaciones que establece con su medio y su acción sobre su entorno social.

El comportamiento, que se traduce en una acción de un sujeto sobre su entorno, está unido a la imagen que tiene de sí mismo (self concept), a la representación que tiene del contexto y de los otros, y a la representación que los demás tienen de él mismo y del contexto: Nosotros percibimos una situación y damos sentido a los acontecimientos que nos toca vivir, mediante un modelo que proviene del conjunto de nuestro universo de creencias, que también está elaborado gracias a las experiencias de situaciones análogas en función de nuestro status y de nuestro rol.

La representación interviene en la descodificación de la situación (aspectos cognitivos) y también en las resonancias interiores que nos produce (aspectos afectivos). Por lo tanto, no es posible observar comportamientos sin tomar en consideración lo que los determina. Según se sitúe cada uno en relación con el otro, le atribuirá ciertas características, ciertas intenciones; según cada uno anticipe los efectos que un comportamiento podrá producir sobre el otro.

Se puede definir el procedimiento de observación: la observación es una operación de selección y de estructuración de datos de modo que quede patente de una red de significaciones: se puede definir en dos etapas: selección de datos en la cual se recoge la información dependiendo de los objetivos que uno se fije, ya sea en función de una hipótesis o en función de un objetivo de investigación, y la segunda es la estructuración de los datos categorizados para establecer una red de relaciones entre los ya recogidos.

También se puede adoptar otro modo de presentar el procedimiento de observación, considerando en las tres fases: la primera es la operación de identificación de los hechos, es decir ¿Qué hechos pueden ser considerados como insignificantes? Se hace una codificación. La segunda es la construcción de una red de relaciones entre los hechos. Y la última sería la etapa de interpretación.

Observación y evaluación:

Enunciar con claridad los objetivos de evaluación: no hay que olvidar que la observación va ligada a la evaluación. El objetivo de toda evaluación es tomar una decisión que, en muchas ocasiones, se inscribirá en el marco de la consecución de otro objetivo más global. No es emitir un juicio.

Enunciar con claridad los criterios de evaluación: los criterios de evaluación son de corrección, los cuales permiten al corrector saber qué es lo que debe buscar en la respuesta y discriminar lo que se considera adecuado y no adecuado. Entre los que hay que distinguir los criterios mínimos y los de perfeccionamiento. Los primeros definen lo que debe ser realizado estrictamente. Los segundos permiten establecer la relación entre las habilidades mínimas y las habilidades totales e ideales.

Determinar la información que hay que recoger y recogerla: la información que se recoja en la observación debe estar en relación directa con los objetivos y los criterios de evaluación.

Confrontar las informaciones recogidas con los criterios propuestos: se trata de ser lo más objetivo posible ante los datos que se obtuvieron, no lanzar juicios de valor relativos sino evaluar con base en criterios sólidos de evaluación establecidos.

Función de la observación en la evaluación. La observación constituye la fase previa a toda evaluación: hay que observar lo que sucede en el entorno, hacer interpretaciones para posteriormente evaluar resultados y tomar decisiones.

Las fuentes teóricas que soportan el contenido del capítulo son: Lafon (1963), Cattell (1966) Ames, Cantrik, Ittelson, Kilpatrick, Bruner (1958), Piaget (1967), Moscovici y sus colaboradores (1972, 1976, 1984), Ketele (1981), Ketele (1980).

Conclusiones

En conclusión, la observación es un proceso intelectual que consiste en la codificación e interpretación de datos que deben ser sometidos a evaluación cuyo objetivo es decidir. Solamente resultará válida una evaluación si lo que efectivamente se evalúa corresponde a lo que se quiere evaluar. Y será tanto más fiable cuanto más tenga en cuenta la variabilidad intra e interindividual. Una evaluación puntual pretende crear situaciones que permitan la recolección de información útil para la toma de decisiones, lo cual requiere elegir muy bien lo que se debe hacer y propiciar las condiciones para que se den las actividades planeadas estratégicamente.

Aportes

Postic y Ketele, dan una conceptualización acerca de la observación como un proceso intelectual, secuenciado, riguroso en la organización de las percepciones; los diferentes procedimientos que debe seguir para la obtención de datos, además la estrecha relación que debe existir entre observación y evaluación. Los aspectos que se deben tener en cuenta para los objetivos de evaluación, los criterios de evaluación, la recogida de información y la función de la evaluación como método para tomar decisiones en la realización de proyectos operativos y pertinentes.

Postic, M., & Ketele, J. (1988). Componentes de la observación; La situación del observador. En M. Postic & J. Ketele, *Observar las situaciones educativas* (pp. 27-41). Madrid, España; Narcea, S.A. Ediciones.

Descripción bibliográfica:

Tipo de documento: Capítulo 1, ítem 2 del libro *Observar las situaciones educativas* de Postic & Ketele.

Nivel de circulación del texto: Nivel general

Acceso al documento: Disponible en la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander, N° de clasificación: 370.7/P857o

Palabras Claves: Interacción, observador, observado, comportamientos, percepción, objetividad.

Contenido

La finalidad de este apartado es precisar el papel que tiene el observador y las influencias que este tiene en la situación de observación. Así mismo, se pretende introducir un análisis de la situación del observador y de la relación observador-observados a partir de diferentes factores presentes en la observación.

El capítulo cuenta con algunos subtítulos los cuales se distribuyen de la siguiente forma;

- Interacción observador-observado: Esta interacción depende de la situación en la que se presente ya que puede ser experimental (sesgos ideológicos) o pedagógica (condiciones psicológicas dependiendo del status).
- Búsqueda de la significación de los comportamientos observados: En este punto, el observador pretende descubrir las intenciones de los actos que se presentan. De esta forma
- es posible atribuirle intenciones en relaciones de causa-efecto, las cuales pueden presentar causas externas (comportamiento debido a factores ambientales) o internas (carácter específico unido a un objeto, el consenso entre las personas, etc). Es así que los autores dirigen la atención a identificar las causas de las divergencias y a analizar los errores en la deducción en las situaciones de observación.
- Divergencias en la percepción de una misma situación; En este caso, las observaciones suelen dar más importancia a la valoración de la personalidad que a los factores de la situación, es

decir que la situación cambia por las condiciones que allí se presentan (la presencia del observador).

- Errores en la deducción de las causas del comportamiento del otro; En este apartado se precisa que la diferencia de las perspectivas en la visión de la situación tanto del observador como del observado varían. Ya que el observador busca ciertos criterios específicos y el observado quiere entregarle lo que se está buscando. Sin embargo, esta situación puede contribuir a que se presenten errores en la inferencia de las causas.
- Para el observador sólo son asequibles los aspectos que se observan en los actos de la dinámica de clase, aunque pueden sufrir modificaciones ante la presencia del observador.
- Opciones realizadas por el observador: La observación debe regirse a partir de una serie de objetivos que contribuyan al proceso de significación teniendo en cuenta el campo a observar, la dirección de la observación y el procedimiento de actuación con base a un marco teórico específico que guíe el proceso de observación. Sumado a lo anterior se debe contemplar los siguientes aspectos;
- Relatividad del procedimiento de observación: En los procesos de observación es necesario tener muy claro preguntas como ¿Qué se quiere evaluar?, ¿Por qué se quiere evaluar?, ¿Qué situación educativa se quiere observar?
- Las opciones posibles: La observación contempla algunas opciones las cuales pueden ser; en función de un sistema de valores, en función de tipo técnica, o en función de los instrumentos. Para posicionarse en alguno de estas opciones se debe tener claro el fin de la observación, el destino de los datos y la utilización que tendrán los resultados, los cuales deben estar debidamente soportados por el marco teórico del análisis y del instrumento a utilizar.

- Debate sobre la objetividad y la subjetividad del observador: El observador puede, a veces sin querer, tomar una posición teórica o ideológica. Sin embargo, es necesario posicionarse en el proceso de objetivación por medio de algunas etapas las cuales son: la clarificación del marco teórico en el que se hace la observación, concertar con los observadores la técnica de observación a utilizar, y el análisis de los datos desde la verdadera significación de los hechos.

Conclusiones

En conclusión, el apartado establece que el proceso de observación debe estar dirigido siempre hacia la objetividad de los datos. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la presencia del observador puede alterar los procesos naturales del aula de clase por ello es necesario establecer un modelo teórico que guíe las observaciones que se realicen. De igual forma el observador debe ser consciente del rol que debe asumir siendo lo más objetivo posible para evitar el sesgo subjetivo.

Aportes

Postic y Ketele, aportan en este ítem aspectos significativos para el proceso de observación de la dinámica de clase con los que guían la reflexión hacia la objetividad y la subjetividad de los observadores en el momento de realizar el proceso de observación. A partir de esto se establecen parámetros claves que ayudan a desplazar los sesgos que se puedan presentar y lograr con éxito los objetivos. De igual forma, los aportes teóricos que soportan al capítulo contribuyen a reforzar el panorama que los autores plantean.

Datos Bibliográficos

Postic, M., & Ketele, J. (1988). Componentes de la observación; La situación del observador.

En M. Postic & J. Ketele, Observar las situaciones educativas (pp. 43-68). Madrid, España; Narcea, S.A. Ediciones.

Descripción bibliográfica:

Tipo de documento: Capítulo 1, ítem 3 del libro Observar las situaciones educativas de Postic & Ketele.

Nivel de circulación del texto: Nivel general

Acceso al documento: Disponible en la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander,

Nº de clasificación: 370.7/P857o

Palabras claves: Método, observación, funciones, instrumento, tipología

Contenido:

La finalidad del ítem 3 Una tipología de la observación, consiste en observar las situaciones educativas, saber elegir el método apropiado de recoger los hechos más significativos, registrarlos e interpretarlos es imprescindible para analizar lo que sucede en el aula, para seguir los cambios que se van produciendo, para poner en marcha la innovación pedagógica.

Para comenzar, es importante realizarse la pregunta ¿Para qué observar? La respuesta a ella nos permite distinguir las cinco funciones esenciales a la hora de crear o utilizar un instrumento de observación: descriptiva, formativa, evaluativa, heurística o invocada, provocada.

En cuanto al autor de la observación cada uno cumple una función determinada, es conveniente plantearse la cuestión ¿quién debe observar? En función de su implicación de la observación y por ello también en las consecuencias que de ellas se desprenden, se pueden distinguir varios tipos de observadores:

- Observador independiente: observa un grupo sin integrarse en él.
- Observador participante: se integra en el grupo que observa y en la vida de éste, conviene distinguir varios tipos:
- Observación participante pasiva: el observador participante entra en el juego; observa, pero no toca nada.
- Observación participante activa: cuando el observador desempeña roles efectivos que pueden llegar a modificar sustancialmente determinados aspectos de la vida del grupo.

El objeto de observación tres distinciones permiten definir mejor el objeto de la observación:

La observación puede referirse a hechos o representaciones: observación sobre hechos cuando orienta su atención sobre las características de la situación objeto de observación.

La observación puede ser atributiva o narrativa: la observación será atributiva, cuando intenta centrar su atención en: presencia o la ausencia de uno o varios objetos, presencia o ausencia de características en un objeto, presencia o ausencia de una acción en un objeto. Por otro lado, cuando hablamos de observación narrativa cuando la atención se centra en: desarrollo de las acciones, sobre la sucesión de los estados (Físicos, afectivos), sobre los efectos de la acción, sobre las consecuencias que se siguen de las acciones.

La observación puede ser alospectiva o introspectiva: en cuanto a la introspectiva es la observación del sujeto o de la situación en que está implicado por él mismo, en el caso contrario hablamos de observación alospectiva, cuando la observación de un sujeto o de la situación es llevado por otro.

Los instrumentos de observación:

Se distinguen en este caso siete técnicas principales; Las tres primeras se les agrupa bajo el nombre de “rejillas de observación”:

Los sistemas de categorías

Los inventarios o sistemas de signos Las escalas de estimación

Se trata de técnicas de observación sistemática en las que los atributos que hay que observar se establecen de antemano. Las otras son técnicas narrativas claramente abiertas y menos predeterminadas:

Los diarios

El método de los incidentes críticos

Las técnicas de registro de una parte de la vida Los diarios de a bordo

Sistemas de categorías:

En el sistema de categorías, todo acontecimiento observado debe ser codificado y clasificado, mientras que no sucede el mismo en el sistema de signos.

Inventario o sistemas de signos:

Son listas de actos o incidentes específicos susceptibles de aparecer o no durante un periodo de observación determinado, con frecuencia relativamente largo.

Escalas de Estimación:

Designan una técnica que comprende un conjunto preestablecido de categorías o de signos para cada uno de los cuales se precisa un juicio ponderado.

Diarios:

Es una técnica de observación narrativa y retrospectiva, que consiste en escribir con lenguaje habitual, las propias actividades o las ajenas.

El diario no es, por eso, una técnica donde el objeto de la observación está determinado. Lo que importa, ante todo, es describir longitudinalmente (cronológico) todas las actividades emprendidas para conseguir un objetivo.

Técnica de los incidentes críticos:

Consiste en tomar nota, lo más pronto posible después de que han sucedido, de los incidentes críticos, es decir de las palabras significativas que han sido pronunciadas o de las acciones significativas que han sucedido en las situaciones concretas y realizado, todo con el mayor cuidado para no recoger más que los hechos exactos, sin dar entrada a opiniones o juicios.

Técnicas de registro de una parte significativa de la vida:

Esta técnica ofrece múltiples ventajas, ya que para realizarla no se precisan observadores dotados de aptitudes especiales. Proporciona datos teóricamente neutros, muy detallados, isomorfos con el comportamiento real y que permiten una cuantificación posterior.

Agendas de notas (diario de a bordo)

Es una técnica mucho más rica y completa que la de los diarios. No se contenta con anotar las actividades realizadas, sino que pueden dar cabida a informaciones tan variadas como las intenciones perseguidas, su justificación, las actividades previstas en un primer momento, lo que en realidad se hizo, se vio o se oyó.

El hecho de llevar un diario de a bordo puede provenir de fuentes bien diferenciadas: placer, necesidad de catarsis, deseo de clarificarse por lo escrito, para aprovechar la propia experiencia.

Por otra parte, está el grado de inferencia de la observación que según Kaplan la observación es excepcionalmente rara, comporta un grado mayor o menor de inferencia según sus condiciones.

En cuanto al tipo de observaciones se encuentran, la inferencia débil es aquella que enuncia escrupulosamente o que ve y oye sin preocuparse de lo que significa y la inferencia fuerte es la que permite que el observador enuncie sus intenciones, motivos o sentimientos.

En cuanto a los tipos de anotaciones existen dentro de los parámetros susceptibles de poner de manifiesto unos tipos de anotaciones a continuación se nombrarán los dos principales:

- La observación inmediata que hace referencia a cuando sigue directamente a la observación de un comportamiento y la diferida que es cuando un tiempo más o menos largo separa la observación de la anotación. En el caso de la observación por entrevista no solo permite poner de relieve la oposición entre anotación inmediata y diferida, además, subraya la relación que une este parámetro con el precedente.
- La observación directa y observación mediatizada plantea la pregunta ¿Cómo debe ser caracterizado desde el punto de vista de la anotación, un sistema de observación que opera sobre registros (sonoros, fílmicos, escritos, etc.) este tipo de observación puede decidirse tanto por la observación inmediata que es, cuando el comportamiento es observado de modo directo o mediato y la diferida cuando ya se termina el periodo de registro de datos?

En cuanto a, la situación de observación es importante poner de manifiesto los dos parámetros siguientes, que son dos continua cuyo cruce permite tener una posición exhaustiva y coordinada.

En primera instancia está la situación natural cuando los sujetos se encuentran en medio de vida habitual o familiar y en la situación creada es cuando el investigador coloca a los sujetos en una situación que se sale del marco habitual o familiar.

Es de suma importancia conocer que se puede presentar manipulación en la situación de observación natural por eso se debe distinguir dos tipos de manipulación:

- La manipulación por la elección deliberada de las situaciones
- La manipulación a lo largo del proceso de investigación que es donde el investigador interviene en la situación o en el sujeto con el fin de modificar el significado.

En el grado de libertad permitido al observador, según el grado que se permite al observador, la observación será más o menos sistemática. Esta observación se hace sistemática cuando cumple con:

Uso de procedimientos coherentes y repetibles.

Definición de las condiciones de la observación (estandarización). Empleo de técnicas rigurosas de observación, anotación y codificación.

Y, por último, en el tratamiento de las observaciones, se aprovechan las siguientes distinciones:

El tratamiento se apoya en unidades de observaciones más o menos moleculares o molares, se centran en incidentes descontextualizados, no unidos, ni antecedentes, ni a concomitantes, ni a consecuentes.

El tratamiento puede descansar sobre mecanismos de cuantificación que en el primer caso recurrirá a técnicas simples de cómputo y en segundo caso se recurrirá a procesos intuitivos.

El tratamiento puede ser secuencial o no secuencial.

El tratamiento puede ser parcial o total- predeterminado (paso a paso durante el proceso de recogida), o posdeterminada (después de la recogida).

Conclusión

El análisis del proceso de investigación, la variedad de las posibles funciones de la observación, las numerosas desviaciones que puede llevar consigo la observación, la variabilidad de modalidades de la observación, debe ponernos en guardia contra el prejuicio que consistirá en creer que existe una forma buena de observar. No existen buenos ni malos métodos. Existen únicamente métodos más o menos adecuados, según los casos.

Aportes:

Se debe elegir de manera rigurosa el método de observación que se llevará a cabo en la investigación, y de ese modo tener claro el tipo de observador que se requiere, para que cada investigador ya teniendo un papel asignado (por decirlo de esta manera), no descuide su función y sepa que va a observar y cuáles son sus límites.

Datos Bibliográficos

Postic. M. y Ketele. J.M. (1988). Observar las Situaciones Educativas. (pp. 91-99)

Descripción bibliográfica:

Tipo de documento: Capítulo 2, ítem 3 del libro Observar las situaciones educativas de Postic & Ketele.

Nivel de circulación del texto: Nivel general

Acceso al documento: Disponible en la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander, N° de clasificación: 370.7/P857o

Palabras Claves: Observación, Sistemático, Objetivo, Instrumento, Validez, Fiabilidad, pertinencia.

Contenido

Este apartado del libro “observar las situaciones educativas”, nos presenta una serie de recomendaciones, pautas e ideas, a la hora de escoger el instrumento con el cual se codifica la información obtenida en las observaciones. Requiere de un acuerdo en equipo, para analizar y definir las variables del objetivo de estudio y saber si realmente es apropiado para la investigación.

Antes de observar, todo debe estar (en la medida de lo posible) preestablecido, para que la observación sistemática tenga pertinencia, es aquí donde lo fundamental de la investigación, es que se haya elegido un instrumento que apunte a conseguir el objetivo de investigación, entonces es preciso preguntarse:

- ¿Cuál es el objetivo de mi investigación?
- ¿Cuáles son las variables implicadas de ese objetivo?
- ¿Cuáles son los diferentes modos de operacionalizar esas variables a lo largo de una observación?
- ¿Qué es lo que debo o quiero retener para mi observación?, estas preguntas nos llevan también a evaluar el grado de utilidad, necesidad, suficiencia y posibilidad del instrumento.

Por otro lado, se debe tener en cuenta lo que el autor llama validez y fiabilidad. La primera para preguntarnos si los indicadores o elementos que vamos a tener en cuenta en la observación, son

válidos para mi investigación, si representan algo para el análisis del planteamiento del proyecto. Y la segunda, si están pensados para una investigación seria donde cada uno de los observadores pueda codificar de la misma forma la información, es decir, que exista un acuerdo interobservadores, lo que nos remite a preguntar: ¿codifican de la misma manera dos o más observadores que observan independientemente la misma cosa en el mismo momento.

Conclusiones

Para confeccionar un instrumento de observación sistemática se deben dar los siguientes pasos:

1. Mediante una aproximación reflexiva
2. Mediante una aproximación experiencial
3. Mediante una aproximación experimental
4. Mediante la aproximación teórica

Aportes

Los observadores, en la medida de lo posible, deben ser expertos en materia de los temas que se investigan y en la implementación de los instrumentos que se definen para analizar. Es por esto que al iniciar la investigación se pactan reuniones y asesorías donde el eje principal es prepararse y llegar a acuerdos.

Datos Bibliográficos

Postic, M., & Ketele, J. (1988). Componentes de la observación; La situación del observador.

En M. Postic & J. Ketele, Observar las situaciones educativas (pp. 111-139). Madrid, España; Narcea, S.A. Ediciones.

Descripción bibliográfica:

Tipo de documento: Segunda parte: ítem 3 Metodología de la observación- La observación experiencial, del libro Observar las situaciones educativas de Postic & Ketele.

Nivel de circulación del texto: Nivel general

Acceso al documento: De forma física por medio de la adquisición del libro.

Palabras Claves: Observación, comportamiento, disciplina, supervisor pedagógico, entrevista, naturalista, etnológica.

Contenido

La finalidad del capítulo 3 La observación experiencial, consiste en presentar una serie de métodos, forma y observaciones que fundamentan la observación empírica. Este capítulo se desarrolla a partir de los siguientes subtítulos:

Métodos de observación clínica:

La expresión observación clínica está reservada a estudiar la conducta en su perspectiva propia, registra los modos del ser y sus reacciones en contacto con una determinada situación, buscar un origen, sentido y estructura del conflicto. Pero en la realidad el caso puede ser una situación individualizada y no un objeto particular, la tarea de los métodos clínicos consiste en poner de manifiesto la lógica interna del caso, para más adelante pasar a clasificar distintos casos significativos.

La observación clínica estructura:

Como es muy difícil para un observador registrar todo en una situación clínica, se estructura la situación para controlar ciertos comportamientos y para un mejor análisis de actuaciones del sujeto, por esto la observación analiza los procesos mentales que subyacen a la acción observada.

El método clínico de Piaget:

El método clínico de Piaget se ha presentado desde la introducción de su obra *La representación del mundo en el niño* (1926) la cual organiza la observación individual de los niños con procedimientos de carácter experimental. Desde sus inicios este método ha consistido en adaptar las formas de investigación del investigador a las reacciones de los niños. Según Piaget, el examen clínico participa de la experiencia en el sentido de que el psicólogo clínico se plantea problemas, formula hipótesis, hace variar las condiciones que están en juego y controla cada una de sus hipótesis al ponerlas en contacto con las reacciones provocadas por la conversación.

La evolución del método clínico de Piaget se realizó en tres momentos:

- Primer momento: El método clínico está concebido como una observación prolongada sometida a una categorización.
- Segundo momento: La observación se centra en ya en la respuesta a la pregunta de partida, en el diálogo establecido a partir del material.
- Tercer momento: La observación forma parte integrante de la experiencia misma, con la formulación de hipótesis, variaciones en las condiciones que están en juego y control de hipótesis.
- El método clínico piagetiano supone los pasos siguientes:

1. Investigación en un campo limitado con las recogidas de observaciones ocasionales.
2. Plantear problemas, emitir, sino una hipótesis, por lo menos alguna idea directriz a propósito de lo que se pretende investigar.
3. Dialogar con el niño para hacerle sugerencias o contra-sugerencias.
4. Controlar las ideas directrices mediante las reacciones provocadas por la conversación del niño.

Método de la reflexión hablada:

Según Claparède (1934) consiste en pedirle al sujeto a quien se plantea un problema que piense en voz alta, describiendo su actividad. El observador anota los actos del sujeto y registra sus palabras. El observador puede intervenir cuando el sujeto se calla. Se ha utilizado en especial para analizar los ítems de un test, para estudiar los procesos mentales que implican, sus cualidades de discriminación, de medición de tales rasgos o su nivel de dificultad.

El trabajo del observador consiste en:

- Conocer bien el objetivo que se propone.
- Formular la cuestión implícita puede ser una incitación a justificarse, a criticar, a buscar hipótesis, a encontrar otros ejemplos.

Método de Rimoldi:

El método está destinado a analizar el proceso mediante el cual un sujeto procede a la resolución de un problema, es decir, le preocupa más buscar una solución al problema que decir cómo encuentra la solución. Las preguntas que el sujeto hace en la lista y para las que obtiene respuesta, permite al observador describir la secuencia de acontecimientos que conduce a la solución.

El método se apoya en la siguiente hipótesis: el sujeto es un investigador activo que orienta su búsqueda de información formulándose el menor número posible de preguntas. Tras cada información recibida el problema sufre modificaciones y se reestructura y entonces el sujeto vuelve a decidir la nueva orientación al procedimiento de resolución de problemas.

Existen dos técnicas posibles:

- Las preguntas le son dadas.
- El sujeto se formula sus propias preguntas.

Observación de las tareas de resolución de problemas:

Se trata de observar la actividad del sujeto y de identificar el modelo de actividad en una situación de resolución de problemas.

Análisis de la actividad del sujeto:

1. Observar su actividad, conductas y respuestas.
2. Determinar los tipos de operaciones. (operación de identificación, de formalización y transformación).

El observador pretende conocer cómo identifica el niño los elementos de la situación, las relaciones y cómo sirven los esquemas de razonamiento y de acción.

Una buena situación problema se caracteriza por:

- Claridad del objetivo
- Control de la progresión
- Articulación de operaciones y subprocedimientos.

En el estudio de la resolución de problemas, la observación se sitúa al nivel de la actividad del sujeto. Aconseja no ir desde el principio a un nivel demasiado minucioso de observación, sino empezar por el análisis de la sucesión de los hechos observables, su encadenamiento y sus rupturas.

Observación naturalista:

Parece como si se pretendiera insistir la necesidad de observar lo que realmente sucede en una situación tomada en su medio natural. Pero para (Kounin, 1970) se trata de conocer, en el ambiente educativo la verdadera vida de los participantes mientras asumen sus papeles reales. (Tymitz y Omark, 1978) precisan tres puntos que deben tenerse en cuenta en el enfoque naturalista:

- ¿Qué comportamientos deben ser observados?
- ¿Quién será el observador?
- ¿Qué generalizaciones se podrían deducir de los datos recogidos?

Observación naturalista y métodos ecológicos:

Se propone el estudio de las relaciones entre los seres vivientes y el medio ambiente, el ecologista se esfuerza por determinar la naturaleza de esas relaciones de dependencia.

En el marco escolar, la clase es estudiada como una unidad ecológica en la que alumnos y profesores interactúan tanto entre sí como con el entorno (Jackson, 1968). El estudio de una clase tiene en cuenta los efectos de sus características físicas (amplitud, luminosidad, acústica, etc.) y sociales (número de alumnos) sobre el comportamiento individual del alumno o del profesor y sobre los fenómenos grupales. Los factores ambientales del medio físico (arquitectura, espacios, lugares de tránsito, etc.) y del entorno humano dentro y fuera de la escuela intervienen en el funcionamiento social para construir un sistema vivo.

Aproximación etnológica y antropológica:

Se trata de estudiar los mecanismos internos de los fenómenos humanos, poniendo en práctica un método inductivo de campo aplicado a las relaciones sociales.

Perspectiva cultural:

Mehan (1979) la investigación se centra en la cultura de un grupo en el sentido en que sus miembros se ven movidos a comportarse de una forma determinada. (Mehan, 1979)

En una clase se puede intentar descubrir, por ejemplo, el sistema de valores y de normas que sostienen las relaciones entre alumno y profesor, pues una comunicación pedagógica autoritaria puede triunfar en un determinado contexto cultural y fracasar en otro.

Ejemplos de enfoques que sirven de la corriente etnológica:

Delamont (1976) Pretendió examinar cómo afectan las interacciones en el aula los distintos estilos de acción pedagógica que adoptan los profesores y la materia que enseñan.

1. En un primer momento utilizo la rejilla de observación de Flanders y práctico una observación antropológica y de entrevistas con los profesores y con los alumnos con el fin de establecer relaciones entre los dos tipos de datos.
2. Se centró en la observación de cuatro profesores partiendo de los caracteres descubiertos de esta forma. Es posible mediante la observación sistemática, conocer cómo estructura sus lecciones.

Para ello es preciso observar aspectos como:

- Estilo de actuación en clase.
- Presentación de sí mismo

- Naturaleza de la normativa de clase y su actitud al respeto.
- Sentimientos

Mediante entrevistas con el profesor, el investigador consigue que él se presente a sí mismo en la vida de la clase; mediante conversaciones informales con los alumnos va recogiendo las características del profesor individualmente tal como ellos lo ven. Se seleccionan unos temas con el fin de estructurar los datos, el ambiente físico creado por los profesores, su apariencia personal, las opiniones de los alumnos sobre ellos.

Trabajos de Tymitz y Omark (1978) A Propósito de la disciplina de clase Se sitúan a continuación de los de (Kounin, 1970) referido a las acciones de los maestros destinadas a frenar una mala conducta del estudiante, o una distracción, el efecto de onda (ripple effect), tratando de descubrir el efecto de tal acción sobre un conjunto de niños.

Para dicha investigación se tiene por objeto observar el comportamiento del profesor en prácticas para asegurar la disciplina, mediante las siguientes fases.

Primera fase:

- Periodo inicial de observación, en una clase de 22 estudiantes, se observa los comportamientos verbales y no verbales del supervisor pedagógico y los estudiantes y se toman las respectivas anotaciones, todo lo anterior centrado en la disciplina, después de 10 observaciones de 1 hora, se le pide al supervisor pedagógico que designe a los estudiantes más indisciplinados para poder confrontarlos, junto con la lista del que el maestro considere, de estos estudiantes se toman 6 cuya conducta será estudiada sistemáticamente.

- Para la observación del comportamiento del estudiante se tendrá en cuenta once categorías (Ray y otros, 1968). ruidoso, agresivo, distraído, requerido por los demás compañeros, que requiere a los compañeros, se mueve por la clase, realiza un trabajo distinto al asignado, sueña, habla, juega, otros.

El comportamiento del maestro se categoriza de la siguiente forma:

- Describe, interviene mediante frases: “hay mucho ruido aquí” “quiero saber si todos podemos oír a Enrique”
- Dirige: “ve a tu lugar” “recoge tus cosas de la mesa”
- Amenaza: “si no dejan de hablar, su descanso se pospone”

Segunda fase:

Se realizan dos periodos de una hora de observación durante ocho semanas, se realiza la observación centrada en 4 niños que se hayan considerado como los más ruidosos en la primera parte. (dos niñas y dos niños).

Método de focalización:

Se toman todas las anotaciones referentes a las amonestaciones realizadas por el maestro, se escribe si van dirigidas a el grupo en general, o van dirigidas a algunos de los cuatro niños anteriormente mencionados, cada uno de los cuatro niños es observado directamente durante un cuarto de hora, si la amonestación va dirigida a uno de estos cuatro de debe tomar nota durante un minuto, en caso de que se esté observando a uno diferente del que recibe el llamado de atención.

Aspectos Metodológicos de la observación experiencial: Procedimiento general

Recopilación de hechos: La observación se centra en el desarrollo de los acontecimientos en la vida del grupo. Las secuencias de los acontecimientos se registran con la mayor precisión posible.

Análisis de los hechos: Se establecen relaciones entre los distintos hechos recogidos y facilitar la construcción de modelos, estructuras de relaciones, que existen entre elementos concretos, distintos.

Por consiguiente, se busca un modelo en el que los distintos elementos observados puedan ser situados y puestos en relación, modelo capaz de explicar las analogías y diferencias, las continuidades y discontinuidades (Kaplan, 1964)

El análisis de los hechos es simultáneo a la recogida de datos. Si al principio se dedica el 80% del tiempo y del esfuerzo a recoger datos y solamente un 20% a analizarlos, al final sucede al revés. El modelo emerge progresivamente sin que nunca esté completo antes de que se haya acabado la investigación. Las etapas de este tipo de investigación son las siguientes:

- Reunión de datos que respondes a esas preguntas
- Intentar buscar su significado mediante un marco teórico conceptual
- Tomas de decisiones al respecto de lo que conviene recoger para verificarlas y ahí poder realizar las pruebas pertinentes que confirmen (Owens,1982)

Por otro lado, en un diario de abordó el investigador anota cuidadosamente no sólo todos los contactos establecidos sino también las razones y la lógica interna de cada decisión que toma; las percepciones, suposiciones, sentimientos que surgen en él a lo largo de la investigación.

Interpretación

(McCutcheon, 1981) presenta tres tipos de interpretación de observaciones etnológicas de clase:

- Fijación de modelos: los acontecimientos de la vida de la clase no suceden al azar. Existe un modelo discreto de provocarlos mediante un cuadro de reglas, de procedimientos y de hábitos.
- Confrontación de las significaciones. se pretende descubrir la función que desempeñan los actos para los distintos participantes en la misma situación.
- Interpretación externa a la luz de las consideraciones teóricas aportadas por las ciencias sociales. los acontecimientos observados en un aula, en su singularidad, son sometidos a consideraciones generales, para comprenderlos mejor y situarlos en un ángulo de visión más alto.

Observación Participante:

Este tipo de observación se sitúa en una perspectiva temporal y suscita un movimiento en el que participan investigadores y profesores, pues su acuerdo hace evolucionar la situación. Se trata, por general de una investigación - acción cuya iniciativa revierte en los estudiantes, en los investigadores y en ambos mediante su acción conjunta. Observando, cada uno busca captar los signos de evolución y comprender su significado.

La observación participante solo se da cuando hay un acuerdo entre observador y observados, y existe un marco de referencia teórico común.

Distintas formas de observación participante:

Si tomamos en sentido estricto la expresión, el observador deberá participar en la observación pedagógica y los observado participan en la observación. Pero todo depende del número de participantes implicados, del tipo de situación pedagógica y del mismo proyecto que se persigue.

Se pueden distinguir varias formas de observación participante:

- Observador y observado se funden en una sola persona que efectúa una experiencia de una determinada situación.
- El observador está ya implicado en la situación y pretende hacer un estudio retrospectivo de su labor como actor. Asume un doble papel cuando se convierte en el observador de su propia clase.
- La observación continuada de una situación pedagógica puede ser practicada por una o varias personas que tengan una presencia más o menos permanente.
- La observación participante, tal como se presenta con más frecuencia, va unida ya a una investigación - acción, ya a una acción de formación.

Conclusión:

El investigador está implicado en la situación, forma parte de un equipo, está obligado a participar en algunas actividades, en determinadas tomas de decisiones; vive los momentos difíciles. Participa de los sentimientos y de las opiniones de los miembros del equipo. Como dice Meirieu (1986), el observador debe dar muestras de solidaridad a propósito de las finalidades, pero debe mantener su propio criterio.

Aportes:

La observación experiencial implica la búsqueda constante de otras formas de conocer y relacionarnos con la realidad, para actuar sobre ella. Los procesos de investigación pueden enriquecer enormemente nuestras percepciones y cosmovisiones. Ayudarnos de gran manera en la mejora de los procesos educativos.

Así mismo vemos que el observador juega un papel determinado en la situación pedagógica desde el momento en que se decide a observar y se asocia para ello con los participantes. Es una labor de vigilante crítico, que vivencia las diferentes situaciones que investiga.

Datos Bibliográficos

Postic, M., & Ketele, J. (1988). Campos de Aplicación; La observación de los cambios en educación. En M. Postic & J. Ketele, Observar las situaciones educativas (pp. 179-200). Madrid, España; Narcea, S.A. Ediciones.

Descripción bibliográfica:

Tipo de documento: Capítulo 3, ítem 2 del libro Observar las situaciones educativas de Postic & Ketele.

Nivel de circulación del texto: Nivel general

Acceso al documento: Disponible en la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander,

Nº de clasificación: 370.7/P857o

Palabras Claves: Observación, educación, innovación, evaluación, proyecto, pedagogía.

Contenido

La finalidad de este capítulo es presentar las distintas formas que adopta la observación según la fase en la cual se encuentre el proceso de investigación o la finalidad con la cual se realiza.

Distribuidos de la siguiente forma:

Formas del cambio: El cambio agrupa un conjunto de procesos y de resultados que son introducidos por una decisión de emprender una transformación en el sistema educativo. A partir

de esto han surgido diferentes términos como son: renovación, innovación, la iniciativa de innovación, investigación acción, experimentación, investigación- desarrollo, etc.

Observación de la implantación de la innovación: En esta se debe hacer un análisis de las condiciones de implantación de la propuesta, este análisis se da a partir de preguntas, donde se tiene en cuenta todo el proceso previo a la implementación de la propuesta. Allí se resalta que el principal beneficiario de los cambios en la innovación pedagógica es el estudiante, sin embargo, el docente debe sacar también aportes que contribuyan a su crecimiento pedagógico, ya que de lo contrario la innovación pedagógica será solo de momento.

En esta primera fase se deben caracterizar los grupos que son observados, se toman decisiones con respecto al proyecto, esta se encuentra orientada por una serie de preguntas que le permiten al observador realizar un análisis más claro y objetivo. Además, se deben observar cómo fue el proceso de las discusiones en el grupo acerca de la preparación y toma de decisiones del proyecto, los efectos que han tenido esta toma de decisiones.

Observación a lo largo del proceso: Al realizar la observación que abarca transcurso del proceso, se resalta que dicho proyecto se encuentra en transformación continua, se realizan diagnósticos que evitan que sea un proyecto por experimentación, además precisa que la función del observador es regular la marcha de la innovación, permitiéndole a quienes participan tener reacciones flexibles frente a las diferentes situaciones problemáticas que se le presenten.

La observación interactiva o participante según J. Cardinet: El investigador observador interviene menos para recoger informaciones que para facilitar la explotación de las informaciones aportadas por los participantes

Orientación general de la observación interactiva: El proceso consiste en observar y desde dentro intentar comprender lo que sucede, por ello se requiere delimitar las características del campo de observación por medio de entrevistas.

Observación, evaluación y toma de decisiones: En ella se realiza la recolección de y la estructuración de la información que permita caracterizar cada uno de los hechos. Allí se resaltan cuatro tipos de decisiones que corresponden a los tipos de evaluación, en ellos está la planificación, la estructuración, la operacionalización y la revisión y los ajustes necesarios.

Observación de los efectos de una innovación: Esta se puede dar por medio de una orden de evaluación a la innovación educativa, para ello se necesita:

Descripción analítica del dispositivo:

- Características del centro en relación con el proyecto.
- Proceso de origen y puesta en marcha del proyecto.
- Presentación de los objetivos del proyecto y de las acciones que le corresponden dentro de la vida escolar.

Búsqueda de indicadores:

- Evaluación cuantitativa: Estudia los efectos de las variables independientes.
- Evaluación cualitativa: Son las representaciones que se forman de la reforma los distintos participantes en ella y sus percepciones recíprocas que determinan acciones.
- Observación reguladora: Al conjunto de los participantes implicados y los lleva de una forma interactiva a realizar su proyecto para hacerlo triunfar.

Observación y enfoque sistémico del desarrollo de la innovación: Con esta se pretende analizar el proceso de cambio desde transformaciones internas generadas por la modificación de algún elemento, restricciones ejercidas por unos elementos sobre otros, y modificaciones en el funcionamiento general, etc. Se propone un modelo de seguimiento de la innovación el cual consta de dos partes: la estructuración y la dinámica del sistema. En el caso del primero se compone de aspectos como: gestión de proyectos, la organización del sistema (elementos y su tipo de relación), y cumplir con los objetivos. En el caso del segundo, contiene: los factores evolución desde el campo dinámico, los procesos racionales y socio afectivos, y, el análisis de la evolución introducida desde formas de equilibrio del campo, caracterización de la evolución (objetos y estructuras), y los efectos de la evolución del campo.

Precauciones metodológicas para la aplicación de la observación reguladora: Esta observación está asociada a todos los participantes y las informaciones que se recogen por lo tanto se plantean dos cuestiones:

Observación cualitativa:

- Instrumentos estandarizados: Con estos se pretende obtener información más cercana a la realidad por lo tanto se usan instrumentos estandarizados de naturaleza múltiple, simples testimonios, informes de discusiones, estudios de casos, etc.
- Estructuración de las informaciones: Busca fundamentar la interpretación de la situación sobre la red de significaciones dadas por los participantes y sobre el análisis de las observaciones y documentos recogidos.
- Naturaleza de la observación participante: Está orientada por las percepciones que dominan en la colectividad, se deben identificar percepciones implícitas y distanciarse de ellas. Entre

los investigadores y participantes se deben determinar los objetivos, procedimientos que serán aplicados.

Conclusión

En conclusión, en este apartado se proponen diferentes tipos de observación que se pueden llevar a cabo dependiendo de la fase y la función que cumple en la investigación, de igual forma se presentan algunas características de cada una de ellas.

Aportes:

Postic y Ketele, aportan conceptos importantes en lo que respecta al proceso de observación dentro de la fase en la cual se encuentra la investigación (fase I), forma en la cual se puede caracterizar la observación con respecto a la población y el contexto en el cual se desarrolla la investigación.

Descripción bibliográfica

Tipo de documento: Segunda parte, ítem uno Metodología de la observación- Evolución de los métodos de observación, del libro Observar las situaciones educativas de Postic & Ketele.

Nivel de circulación del texto: Nivel general

Acceso al documento: Disponible en la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander,

Nº de clasificación: 370.7/P857o

Datos Bibliográficos

Postic M. y Ketele J.M. (1988). Observar las Situaciones Educativas. Narcea Ediciones, Madrid, pp. 73-90

Palabras Claves. Aproximación holística, noción de representación, métodos, análisis, componentes verbales, componentes lingüísticos.

Contenido

Este apartado se propone mostrar la evolución de los métodos de observación y sus características a partir de los años setenta, donde hubo un cambio de los objetivos que se propone la observación y se incluía la toma de conciencia de la importancia del contexto sociológico en la determinación de los comportamientos individuales.

En primer lugar, expone las causas de la evolución de los objetivos y métodos de observación; las primeras investigaciones usaban la observación sistemática que consistía en establecer relaciones de causa a efecto entre los procesos originados por los comportamientos del profesor, con el fin de conseguir información sobre las competencias que había que desarrollar. Dichas investigaciones se destacaron por la falta de validez en sus resultados y el fracaso de esta orientación en la forma de observar la complejidad de los fenómenos que afectan a la vida de la clase.

Actualmente, los trabajos de investigación en el proceso de interacción profesor- estudiantes, es decir la articulación enseñanza-aprendizaje, consiste en aislar las variables del proceso, analizar sus relaciones e interpretarlas. Por otra parte, el proceso varía según la naturaleza de la disciplina y se encarga de diferenciar los mecanismos cognitivos que desencadenan los comportamientos, dado que busca más lo que sucede en clase que lo que debería suceder para que la enseñanza sea eficaz. El cambio del objeto buscado por la observación es el punto de partida de los métodos etnológicos, este propone la observación de los comportamientos de aprendizaje del estudiante y

de la enseñanza del profesor que va asociada al contexto social; aparece el término “aproximación holística” que se utiliza para denominar al intento de abarcar la realidad total de la vida pedagógica. En segundo lugar, se consideran los determinantes de las conductas en el interior de la situación, esto implica situar los comportamientos observables de enseñanza y aprendizaje dentro del contexto en que se dan para establecer su por qué, para ello Joyce (1978-79) propone las siguientes preguntas:

- ¿Qué piensan los profesores de los estudiantes con los que trabajan?
- ¿Cómo elaboran las informaciones que reciben de la clase?
- ¿Qué tipo de decisiones toman?

En relación con las características de la evolución de los métodos, se sugieren los estudios de Simón y Boyer sobre los sistemas de observación, que a partir de 1970 tuvieron como objetivo primordial descubrir las propiedades y las funciones de los elementos estructurales de la comunicación en la situación viva de la clase. Para contextualizar la situación de clase se enuncian las siguientes características del contexto relacionadas con el objeto de la observación: las disposiciones nacionales que la rigen (objetivos, programas oficiales de enseñanza, tipo de centro escolar, estructura del establecimiento); las condiciones locales que confirman el funcionamiento del centro escolar (organización, modos de animación pedagógica, relaciones con el entorno local) y su implicación sociológica y las condiciones materiales (organización material, medios didácticos) y pedagógicas de funcionamiento de la clase (la clase en su conjunto, en pequeños grupos, formas de enseñanza individualizada, de trabajo autónomo, tipo de curriculum, distribución del tiempo) dentro de una materia determinada.

A continuación, se tiene en cuenta las componentes para el análisis de la situación: Cognitivas y afectivas que refieren a la relación que uno tiene con la situación y en donde se analizan dos clases de información, una referida al contenido y la otra, más personal, que crea el clima relacional y asegura el mantenimiento en el interior del grupo; Verbales y no verbales estudiadas desde distintos aspectos como los kinésicos, provenientes del estudio del movimiento, proxémicos, provenientes del estudio de los medios de ocupar el espacio, y los paralingüísticos son en la actualidad muy tenidos en cuenta con el fin de analizar los comportamientos no verbales. Como es complejo estudiar aisladamente los signos no verbales pues están relacionados con los verbales, ahora son estudiados sistemáticamente y se han precisado tres funciones del comportamiento no verbal (expresión de actitudes y de emociones tendentes a establecer un determinado tipo de relación, soporte de la comunicación verbal y sustitución del mensaje verbal) (Argyle, 1972). Asimismo, Scherer propuso una tipología funcional de los signos no verbales, así encontramos funciones semánticas, sintácticas, pragmáticas y dialógicas. También se encuentran las componentes lingüísticas que estudian el lenguaje desde el punto de vista funcional y se cuestionan por qué medio lingüístico se realiza la intención del hablante y cómo reconoce el interlocutor la intención del que le habla. (Jakobson, 1974), clasifica las funciones lingüísticas de la siguiente manera: referencial (transferencia de la información); práctica (establecimiento, continuación, finalización de la comunicación); expresiva (emociones, sentimientos); conativa (acción de un hablante sobre otro); metalingüística (el hablante verbaliza sobre la lengua misma); poética (mensajes producidos por el placer de jugar con las formas y sonidos).

Conclusiones

Por último, se formulan las características de las secuencias y su análisis. La secuencia se define como un encadenamiento de actos pedagógicos y de intercambios entre profesor y estudiantes con el fin de llegar a un objetivo marcado que se inscribe en una actuación de conjunto. Sinclair y Coulthard llaman intercambio a la secuencia y la organizan de forma ternaria en tres movimientos, el primero llamado incitativo, el segundo reactivo y el tercero evaluativo; a esta serie de intercambios se le denomina transacción. El análisis de la acción didáctica por secuencias es el que tiene mayores aplicaciones en el marco de la formación del profesorado, para el análisis de estas secuencias didácticas es necesario en primer lugar, identificar las secuencias en relación con determinadas frases didácticas que se caracterizan por sus funciones a lo largo del desarrollo de la actividad pedagógica (introducir el tema y plantear el problema: definir, describir, introducir los hechos, dar reglas); y segundo analizar el proceso interno de la secuencia el cual requiere definir previamente y de modo general los elementos del proceso para poder luego aplicarlos al análisis de una determinada secuencia.

Aportes

- La observación de los comportamientos de aprendizaje del estudiante y de enseñanza del profesor va asociada a la comprensión de las implicaciones del contexto social.
- Un acto pedagógico está en relación con la situación global, creada en gran parte por las reacciones de los estudiantes.
- Dentro de una misma clase se toman en consideración el origen social del estudiante, su nivel de aprendizaje en la materia y las características del profesor.

- Los distintos elementos de análisis brindan la posibilidad de identificar los procesos didácticos y de caracterizarlos.
- Se puede realizar un análisis crítico para ver la adecuación de un determinado comportamiento de un profesor, para realizar una evaluación cualitativa de la actuación pedagógica en el interior de una secuencia y para situar la secuencia dentro de la estrategia global que va unida al objetivo de la actividad pedagógica.

Datos Bibliográficos

Postic. M. y Ketele J.M. (1988). Observar las Situaciones Educativas. Narcea Ediciones, Madrid, pp. 149 – 178

Descripción bibliográfica:

Tipo de documento: Tercera parte, ítem uno Campos de aplicación de la observación - Observación de las situaciones pedagógicas. del libro Observar las situaciones educativas de Postic & Ketele.

Nivel de circulación del texto: Nivel general

Acceso al documento: Disponible en la biblioteca de la Universidad Industrial de Santander,

Nº de clasificación: 370.7/P857o

Palabras Claves: Observación sistémica, proceso enseñanza-aprendizaje, enfoque explicativo, proceso-producto, meta-análisis

Contenido

Este apartado se propone demostrar los aportes que han hecho las diversas investigaciones en particular las que se soportan en la observación sistémica, en el intento de evidenciar cuáles son esos elementos de influencia en el proceso enseñanza-aprendizaje, exponiéndolos de la siguiente manera: en primer lugar, la aportación de las investigaciones en función de explicar mejor el proceso enseñanza – aprendizaje, para regular y formar mejor al docente; en segundo lugar, desde los estudios más recientes se mencionará aspectos que deben orientar futuras investigaciones y que no han sido tomadas en cuenta hasta el momento; por último, la propuesta de un modelo integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje el cual haría más fácil al investigador estructurar y analizar los resultados de las investigaciones con el fin de determinar cuáles son las mejores decisiones para la eficacia.

En primer lugar, dentro de las investigaciones del enfoque explicativo orientadas a describir el proceso enseñanza-aprendizaje, se usan diversos instrumentos, en los que se hace necesario que la visión descriptiva esté al servicio de la visión formativa, desde una visión explicativa y comprensiva. Por otra parte, se plantea ciertos reproches por la manera en que algunos investigadores realizan sus registros de observación mediante rejillas que solo captan la relación entre los comportamientos observados y los efectos de la enseñanza, la cual se denomina investigación proceso-producto. Por lo anterior, Dunkin y Biddle, (1944), elaboraron un modelo más amplio dirigido a la investigación experimental.

Este modelo permite ampliar la perspectiva de la problemática que usualmente se da en la investigación de proceso-producto, es decir, permite determinar relaciones significativas entre el proceso y el producto mediante la relación con las características de salida del profesor, el estudiante y el contexto. Autores como Glass, McGaw y Smith (1981) proponen que estos

resultados se analicen con el meta-análisis que permite sintetizar e interpretar con metodologías y textos diferentes. A partir del meta-análisis Walberg (1986), define cinco conceptos fundamentales que están unidos a los efectos del proceso enseñanza-aprendizaje que presenta en el siguiente orden: la estimulación cognitiva, la estimulación motivacional, el clima social de la clase, el refuerzo y la dedicación a la tarea.

En el enfoque prescriptivo, las investigaciones explicativas brindan indicaciones a los docentes y construyen programas de formación. Rosenshine y Stevens (1986), plantean un modelo general de enseñanza basado en seis funciones principales que son la revisión diaria y el control de los deberes, la presentación, la práctica guiada, la corrección y la retroacción, la práctica independiente (trabajo individual) por último revisión semanal y mensual. Sin embargo, este modelo se plantea como algo general y universal lo cual hace dudar si es posible y adecuado desarrollarlo aplicándolo sin diferenciar las áreas y niveles de escolaridad.

Por otra parte, el enfoque formativo, han retomado programas de formación desde la experimentación, uno de ellos poco analizado es la transferencia que plantea dos niveles de dificultad el primero consiste en si se puede prolongar a campos mucho más amplios los mismos efectos y el segundo si se podrán ser utilizados en situaciones pedagógicas distintas de las que han servido de soporte a la formación. Este programa de formación descuida componentes esenciales como el comportamiento del profesor sobre el escolar y la integración de los de los estudiantes en el proceso de formación.

En el marco de las líneas directrices para las futuras investigaciones y para sustentar la idea de que los resultados de las investigaciones son generalizados y prejuiciosos, se genera el debate con dos preguntas interesantes: ¿Hay que defender una educación abierta o tradicional?; La escuela ejerce una influencia real o todo ¿no está hecho a los 7 años?

Diversas investigaciones a lo largo del tiempo han intentado responder a ello, de lo cual se concluye que, la educación etiquetada como tradicional es, más eficaz para las medidas clásicas de rendimiento académico; para las demás medidas, en general se revela más eficaz la educación etiquetada como abierta, siendo así, Giaconia y Hedges dicen que las medidas de las amplitudes de los efectos resultan positivas para las medidas escolares como para las no escolares, es decir, que los efectos más destacados favorecen a las clases que adoptan una educación abierta.

En consecuencia, se anota que en reiteradas ocasiones se ha descuidado en las investigaciones de observación, las teorías implícitas de la educación y la necesidad de tomar en cuenta el currículo, por tanto, el modelo de Dunkin y Biddle debería ser ampliado a nivel de institución escolar y a nivel de profesor.

Con respecto a la influencia de la escuela, Coleman (1966) afirma que todo estaba hecho antes de los 7 años lo que le atribuía a la familia el papel preponderante, dejándole a la escuela solo un factor de desarrollo a partir de los 7 años. En el paradigma de las investigaciones anteriores a 1975 se centraba en el terreno de las variables-proceso (acciones) y de las variables-producto, hoy el paradigma empieza a desplazarse hacia el proceso de pensamiento y sus interacciones con la esfera comportamental; lo que requiere a un nivel más profundo las opiniones y teorías del profesor y los procesos de pensamiento relativos a los tres momentos: antes, durante y después de una acción. Por consiguiente, el modelo Dunkin y Biddle debe ser ampliado también considerando el modo en el que los estudiantes se representan las cosas, pues el estudiante vehicula representaciones de sí mismo, su colegio, sus profesores, compañeros, el apoyo que le presta su familia en los aspectos escolares y los contenidos de las materias que debe estudiar.

Llegado a este punto, se plantea ampliar la problemática integrando variables pertinentes y en función al principio de causalidad múltiple, condicional y recíproca: múltiple, porque un mismo

efecto puede ser producido por procesos distintos y, por el contrario, un mismo proceso puede provocar efectos diferentes, condicional, porque algunas relaciones sólo se pueden observar en determinadas condiciones; recíproca, porque una variable puede determinar a otra que, a su vez, puede influir sobre la primera; por esta razón se intenta elaborar un modelo integrador, con las aportaciones de tres variables. Las variables de salida, no deben limitarse a la única variable del rendimiento académico, pues se corre el riesgo de comprender erróneamente los efectos del proceso enseñanza-aprendizaje si no se tiene en cuenta los efectos socio-afectivos, estos efectos se pueden clasificar en términos de: saber decir, saber hacer cognitivo, saber hacer práctico, saber ser y saber llegar a ser.

Por otra parte, las variables de entrada relacionadas con los estudiantes fueron situadas por los autores entre las de contexto, aunque deberían formar parte de las variables predictores de la misma manera en que se relacionan con el profesor, por lo que Dunkin y Biddle agrupan estas variables en tres clases: las experiencias formativas del profesor, su formación y las características del profesor, asimismo, este modelo debe completarse con algunas variables evidenciadas en el modelo de Clark y Peterson, como la planificación pre-activa y la presencia de obstáculos y de recursos y el modo de utilizarlos.

Conclusiones

Por último, cabe resaltar que el proceso enseñanza- aprendizaje es esencialmente un proceso secuencial que funciona por integración sucesiva, no solamente de naturaleza comportamental, sino también cognitiva, así pues, aunque las investigaciones lograron evidenciar, mediante la observación de la conducta del profesor, cinco grandes conceptos considerados como significativos: la estimulación cognitiva, la estimulación motivacional, el clima social de la clase,

el refuerzo y la implicación de la tarea, no se puede dejar de lado el estudio de los mecanismos cognitivos como los pensamientos y decisiones interactivas del profesor, que subyacen en esas cinco grandes categorías de comportamientos.

Aportes

Es necesario hacer aproximaciones metodológicas distintas, que sitúen cada una de ellas de forma minuciosa los componentes del modelo estudiado y fijen con precisión sus límites.

Los estudios de observación clásicos que pretenden vincular los comportamientos observados con la ayuda de una rejilla de observación, con variables producto, requiere ser sometida a un meta- análisis para situar los resultados significativos y contextos en un conjunto problemático amplio.

El estudio de casos sólo se puede apoyar en su validez interna y no en una validez externa, pues es importante promover estudios de casos que recojan información y la analicen sobre un máximo de variables de entrada, de proceso y de salida.

4. La traducción y estudio de los componentes del instrumento Class

El instrumento de observación classroom assessment scoring system, en la versión original de Pianta, Karen M. La Paro, & Bridget K. Hamre está en idioma inglés, por esta razón se hizo necesario el estudio de los componentes de cada uno de los dominios apoyo emocional, organización del aula y soporte instruccional, con el fin de que en la observación de los fragmentos

de 20 minutos se les asignaran a las profesoras los puntajes adecuados y los mismos dieran validez y confiabilidad a la investigación.

Por consiguiente, con el propósito de evaluar sistemáticamente las prácticas de enseñanza de las maestras, se hizo una fundamentación teórica de los componentes básicos del sistema de observación, por ejemplo, en el dominio apoyo emocional se hizo traducción de las dimensiones y categorías que la sustentaban para determinar qué acciones de las maestras hacían que obtuvieron un puntaje de la escala de 1 a 7; el mismo proceso se repitió con las dos dimensiones restantes (organización de clase y apoyo instruccional), de esta manera se conformaron las pautas de aplicación.

Luego, en el grupo de investigación se programaron sesiones en las que se utilizaron los videos de las clases de las docentes como material de entrenamiento para tener claridad con respecto a qué es lo que realmente se está observando en cada una de las categorías que componen los dominios, asimismo, la correlación total de los elementos y la consistencia de la escala estipulada en el instrumento de modo que se pudieran hacer testeos de validez y confiabilidad durante la investigación (Apéndice A). Este procedimiento permitió no observar las clases como una evaluación docente meramente cuantitativa sino entregar los resultados por profesora explicando la categoría y por qué obtuvo esa puntuación a modo general.

4.1 Enfoque de la investigación

Se tomó como referente la definición de enfoque MIXTO. El cual según Hernández y Mendoza (2008) es “un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión

conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.” (p.534)

Por lo tanto, según Creswell, Lieber y Weisner citados por Hernández “los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias” (p.534) En concordancia con la teoría, se dice que esta investigación es de enfoque mixto porque reúne las características anteriormente mencionadas, se sigue el proceso de plantear un objeto de estudio, la revisión de la literatura, la construcción de un marco teórico; a partir de la fundamentación teórica se deriva una hipótesis, la cual se someterá a prueba mediante la aplicación de instrumentos de recolección de información (matriz de observación CLASS) seguidamente, los resultados que se obtienen el investigador los estudia y los somete a análisis estadísticos e interpretación de los fenómenos observados en el transcurso natural de los acontecimientos.

En cuanto a las investigaciones que usan el enfoque mixto, Hernández afirma que se puede dar en diversos grados como se observa en la siguiente figura:

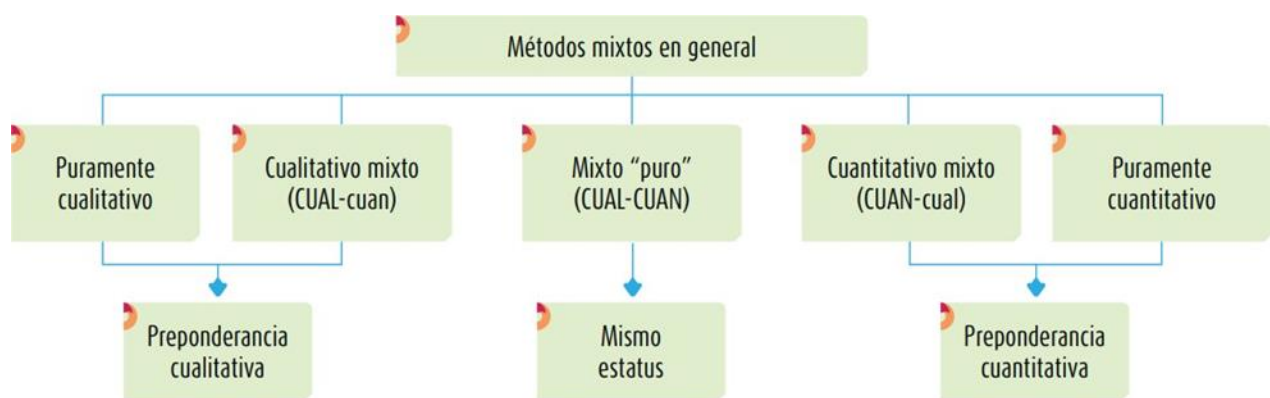


Figura 1. Métodos mixtos en general. Adaptado de: Metodología de la investigación. Sexta edición 2014. (p.535)

Asimismo, dentro de las ventajas que está desarrollar un enfoque mixto, según Creswell (2013) citado por Hernández “los métodos mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del fenómeno: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa), así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa).” (p.537) Por consiguiente, este enfoque permite la triangulación y el análisis profundo de datos obtenidos posibilitando mayor confiabilidad en el sentido que se observa el fenómeno de estudio desde diferentes perspectivas para llegar a una conclusión certera y de lo que sucede en cuanto al objeto de análisis.

Además de las ventajas anteriormente mencionadas, Lieber y Weisner (2010), así como Collins, Onwuegbuzie y Sutton (2006) citados por Hernández, identificaron cuatro ventajas al utilizar el enfoque mixto en investigación:

1. Enriquecimiento de la muestra (al mezclar enfoques se mejora).
2. Mayor fidelidad de los instrumentos de recolección de los datos (certificando que sean adecuados y útiles, así como que se mejoren las herramientas disponibles).
3. Integridad del tratamiento o intervención (asegurando su confiabilidad).
4. Optimizar significados (facilitando mayor perspectiva de los datos, consolidando interpretaciones y la utilidad de los descubrimientos).

En resumen, al utilizar el enfoque mixto se proporciona más solidez a los hallazgos y a las conclusiones que se elaboran a partir de la compaginación de los diferentes instrumentos de recolección de información. Igualmente, la riqueza de los datos debido a las distintas miradas que se da al fenómeno de estudio puesto que se consideran multiplicidad de factores como diversas fuentes y tipos de datos.

5. Técnicas e instrumentos de investigación

Este apartado comprende las técnicas e instrumentos usados para la recolección y procesamiento de datos, las cuales se relacionan con el enfoque cualitativo como cuantitativo.

Técnicas: observación no participante y entrevista semiestructurada

Instrumentos: matriz de observación CLASS y formato de entrevista

5.1 Observación no participante

Consiste en el proceso de recogida de información orientada por un objetivo, organizado y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener datos. Asimismo, implica que el investigador mire lo que sucede, registre los hechos sin que participe o se involucre en los mismos. Como lo afirma Goetz y Lecompte (1988) “la observación no participante exige un observador separado, neutral y no intrusivo.

El foco de interés principal cambia de los significados de los participantes a su comportamiento” (pág. 153). En otras palabras, esta técnica requiere que el investigador tome decisiones, pero es en el campo de acción donde está la “última palabra”.

Por esta razón, desde el principio se deben establecer las unidades de análisis, los instrumentos de recolección de información que permitan la obtención de datos precisos, concretos y definidos. Preliminar a la acción de observar, se necesita un instrumento que contemple los postulados que hay que comprobar teniendo como base los indicadores señalados. Lo anteriormente mencionado con el fin de delimitar el campo de estudio y los tiempos de las observaciones.

En el caso de esta investigación, la observación no participante estuvo organizada en cinco sesiones cada una de duración de dos horas por cada maestra observada. Durante las observaciones de clase, se grabaron en video la totalidad de las lecciones impartidas por las docentes, luego estas grabaciones eran sometidas a análisis mediante el instrumento de observación CLASS, cada video era reproducido y analizado cada 20 minutos utilizando dos rejillas, la primera está compuesta por los dominios y dimensiones de CLASS, en esta se asignaba un puntaje de uno siendo el mínimo y siete el máximo; asimismo, en la segunda están los dominios y las dimensiones, no obstante, con la variante de que en esta se asignan los comentarios a partir de lo observado en cada componente y el minuto exacto en que se puede evidenciar lo escrito en la rejilla, con el fin de obtener datos cuantitativos y cualitativos que permitan llegar a conclusiones y hallazgos que permitan la comprensión del fenómeno en estudio.

5.2 Entrevista semiestructurada

Acerca de la entrevista, “esta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).” (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.418).

Hay que mencionar, además, que para llevar a cabo esta técnica se puede recurrir a una entrevista personal o telefónica, la segunda dejaría de ser (como se definió al principio) “una reunión”, sin embargo, por ser un proceso que se apoya en rúbricas o guías que contienen preguntas y respuestas, el elemento presencial no influye en los resultados. Por otro lado, si la entrevista es de tipo cualitativo, “es más íntima, flexible y abierta” (King y Horrocks, 2009).

Las entrevistas Semiestructuradas como se cita en (Hernández, Fernández, Baptista, 2010, p.418). “Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas).”

Con respecto al momento de las entrevistas de esta investigación, se programaron para un solo día. En la jornada de la mañana a las docentes que se identifican como PGF y PMA; y en la tarde a PLP. Lo primero consistió en socializar el formato (Apéndice B), explicando la importancia de este para llevar a cabo los análisis cualitativos de la investigación. A medida que la maestra completaba la rúbrica, se profundizaba en las preguntas para una mejor comprensión de los indicadores, y a los puntos que requerían justificación se les facilitó una hoja extra para las respuestas. Con cada docente se destinó un tiempo de una hora aproximadamente, en cada sesión de entrevista.

5.3 Matriz de observación CLASS

CLASS (Classroom Assessment Scoring System) según Hamre y Pianta (2008) es “an observational tool to assess classroom quality in pre-kindergarten through grade 3 based on teacher-student interactions rather than the physical environment or a specific curriculum. CLASS was researched for over 10 years in more than 3,000 classrooms. It is useful for accountability CLASS takes 30 minutes for observation and scoring, repeated up to 6 times over 3 hours (...). In addition, tabulated scores help identify areas in which improvement is needed. Finally, it covers three crucial domains of teacher-student interaction: emotional support, classroom organization, and instructional support.efforts, program planning, professional development, and research.”

Es decir, es un instrumento de observación que permite dar cuenta de la calidad de los procesos de interacción en el salón de clases entre maestros y estudiantes. Se compone de tres dominios: soporte emocional, organización del aula y soporte instruccional; en las cuales están distribuidas diez dimensiones con sus respectivos indicadores de desempeño, estos se evalúan con desempeño en bajo (1, 2), medio (3, 4, 5) y alto (6, 7).

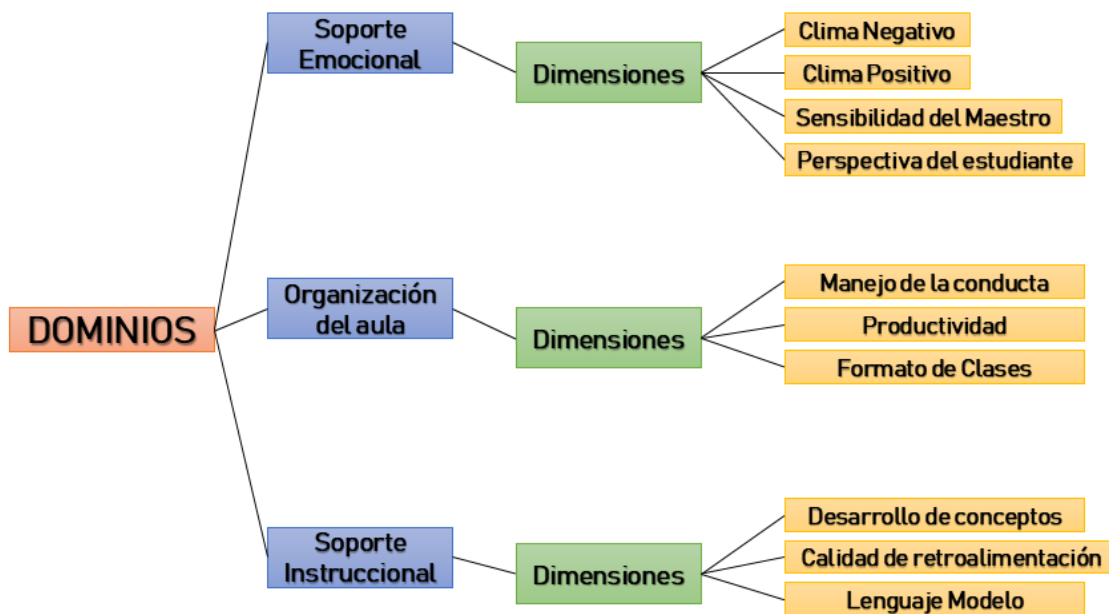


Figura 2. Estructura del instrumento de observación CLASS. Elaboración propia a partir de Pianta, La Paro y Hamre (2008)

En la anterior figura se observa que el instrumento CLASS está conformado por tres dominios, el primero de ellos es apoyo emocional, tiene que ver con la conexión personal que tienen los maestros y estudiantes que permite que haya relaciones amenas en el aula. A su vez, este se compone de cuatro dimensiones que son clima positivo, clima negativo, sensibilidad del maestro y perspectiva de los estudiantes. (Pianta, Hamre, Haynes, Mintz, & La Paro, 2006. p, 145).

En el dominio organización en el aula, está relacionado con la manera en que los maestros estructuran y planifican las actividades para que ellos sean partícipes en el proceso de aprendizaje y a su vez demuestren su competencia. En consecuencia, los docentes efectivos establecen expectativas de comportamiento, las hacen cumplir y llevan a sus aulas actividades dinámicas (Doyle, 2006). Este dominio se compone de tres dimensiones que son manejo de la conducta, productividad y formato de clase.

Por último, el dominio soporte instruccional se focaliza en la instrucción variada que represente para el estudiante un desafío cognitivo cuyo objetivo sea el razonamiento y la comprensión para el análisis y la resolución de problemas. Se compone de tres dimensiones que son el desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación y lenguaje modelo. (Pianta, Hamre, Haynes, Mintz, & La Paro, 2006)

Este instrumento es elaborado por Robert Pianta y sus colaboradores; ganó reconocimiento a nivel internacional por su aplicabilidad y efectividad en la sistematización de los procesos de observación en lo que respecta a las interacciones entre maestro y estudiantes, las mediaciones pedagógicas usadas por el profesor en las aulas y la eficacia del hacer pedagógico del docente. (Pianta y Hamre, 2010; MET Project, 2010, citado por Pianta, La Paro, Hamre, 2008).

Dominios y dimensiones de CLASS

Soporte emocional: Se refiere a las condiciones que propicia el maestro para que se dé un desarrollo social y emocional adecuado en el aula de clase, y cómo influyen estos comportamientos en el aprendizaje significativo del estudiante. Las dimensiones que componen este dominio son las siguientes:

Clima positivo: son las buenas relaciones interpersonales que se dan entre maestro y estudiante que permiten un ambiente escolar agradable. Se evalúa a través de los siguientes indicadores:

- Interrelaciones: proximidad física, actividades compartidas, asistencia entre pares, afecto compartido (empatía) y conversación social.
- Afecto positivo: el docente se muestra sonriente y con entusiasmo frente a la clase.
- Comunicación positiva: muestras de afecto verbal, afecto físico y le hace saber a los estudiantes las expectativas positivas que tiene frente a ellos.
- Respeto: hay contacto visual, voz cálida y calmada, lenguaje respetuoso, cooperación y/o participación.

Clima negativo: se refleja en el aula, por lo general por un ambiente poco agradable e incómodo para los estudiantes. Esta dimensión posee los siguientes indicadores:

- Afecto negativo: irritabilidad, enojo, voz dura, agresión entre compañeros, disociación o aislamiento y creciente negatividad.
- Control punitivo: gritos, amenazas, control físico, castigo duro.
- Sarcasmo/ falta de respeto: voz o expresión sarcástica, bromas, burlas y humillación.
- Negatividad severa: victimización, intimidación, acoso y castigo físico.

Sensibilidad del docente: según Pianta, La Paro y Hamre (2008) implica que en los siguientes indicadores el desempeño del docente sea satisfactorio:

- Conciencia: se refiere a la atención del entorno y a la anticipación de problemas que pueden suceder en el aula y actúa asertivamente ante ellos.
- Sensibilidad: reconoce emociones y brinda apoyo y comprensión de manera individual.
- Solución de problemas: brinda apoyo oportuno y logra solucionar los problemas que le conciernen al aula de clase.

- Confort del estudiante: el alumno busca apoyo y orientación, participa libremente, toma riesgos.

Perspectivas del estudiante: según Pianta, La Paro y Hamre (2008) en este punto se consideran las motivaciones y emociones que despiertan en los estudiantes el quehacer pedagógico de los docentes. Se tienen en cuenta los siguientes indicadores:

- Flexibilidad y enfoque hacia el estudiante: el docente involucra los intereses de los estudiantes a sus clases.
- Apoyo para la autonomía y liderazgo: el docente asigna responsabilidades a los estudiantes y les permite a los mismos guiar su proceso de aprendizaje.
- Expresión del estudiante: el docente promueve la participación en el aula.
- Restricción del movimiento: el docente controla el desplazamiento de los estudiantes en el aula.

Organización del aula: este dominio abarca aspectos como el control de grupo, la distribución del tiempo de clase y la transposición didáctica que emplea el maestro. Sus dimensiones son:

Manejo del comportamiento: como lo plantean Pianta, La Paro y Hamre (2008) esta dimensión tiene en cuenta las estrategias que se usan para prevenir o redirigir la mala conducta de los estudiantes. Consta de los siguientes indicadores:

- Expectativas claras de comportamiento: son claras las reglas para los estudiantes y saben qué consecuencia trae no cumplirlas.
- Proactividad: el docente anticipa el problema y monitorea constantemente el mismo.

- Corrección del comportamiento inapropiado: utiliza técnicas eficaces para la regulación de la conducta de los estudiantes.
- Comportamiento del estudiante: respetan al docente, siguen sus instrucciones, no se presentan conductas retadoras.

Productividad: es la eficiencia y la eficacia con la que el maestro administra los recursos que tiene o le provee el entorno para potenciar habilidades y capacidades de los estudiantes. Comprende aspectos como la optimización del tiempo de aprendizaje, las rutinas, la preparación de material y disposición del mismo para los procesos de enseñanza. Se evalúa con los siguientes indicadores:

- Maximización del tiempo de aprendizaje: provisión de actividades motivadoras, pocas interrupciones y finalización efectiva de las funciones de tareas generales.
- Rutinas: los estudiantes saben qué hacer, las instrucciones son claras y hay poca distracción.
- Transiciones: son breves, hay seguimiento explícito y se presentan oportunidades de aprendizaje en el aula.
- Preparación: los materiales de clase están listos y accesibles. El docente conoce las lecciones.

Formatos de aprendizaje instructivo: comprende aspectos como la efectividad de las instrucciones impartidas por el docente, la calidad de las explicaciones, la pertinencia de los materiales llevados al aula, la variedad de mediaciones pedagógicas que usa el maestro para mantener a los estudiantes interesados y motivados en el aula de clase. Para ser evaluada comprende los siguientes aspectos:

- Facilitación efectiva: implica que durante la lección haya un cuestionamiento eficaz y participación de los alumnos.

- Variedad de modalidades y materiales: hay buen rango auditivo y visual, oportunidades de movimiento, materiales interesantes y creativos, además de oportunidades prácticas.
- Interés del estudiante: se mide con la escucha, atención centrada y participación activa de los estudiantes.
- Claridad en los objetivos de aprendizaje: comunica información de la organización de la clase, hace resúmenes y declaraciones de reorientación.

Soporte instruccional: se refiere a la guía, orientación o ayuda que el docente ofrece al estudiante para su desarrollo integral. Se centra en aspectos relacionados con la retroalimentación, mediación pedagógica y orientación efectiva de los estudiantes. Los parámetros para evaluar este dominio son los siguientes:

Desarrollo de conceptos: Según la herramienta CLASS (Pianta, La Paro y Hamre, citados por Beneke, 2012) son los profesores que hacen participar a los niños en el análisis y razonamiento, cuestionan a los estudiantes con preguntas abiertas, proveen actividades que implican la resolución de problemas, predicciones, clasificación, comparación y evaluación; incentivan a los niños a representar lo que aprenden mediante lluvias e ideas, planeamiento y producción de representaciones de su conocimiento, asimismo, ayudan a los alumnos a hacer conexiones con el mundo real a través de actividades relacionadas a las vidas de los niños. El desarrollo de conceptos lo componen las siguientes dimensiones:

- Análisis y razonamiento: el maestro plantea preguntas de tipo por qué y/o cómo; actividades de resolución de problemas, predicción, experimentación, clasificación, comparación y evaluación.

- Producción: el docente propone actividades en las que haya lluvia de ideas, planificación y producción.
- Integración: el maestro conecta los conceptos con otras disciplinas, además, integra los conocimientos previos.
- Conexión con el mundo real: lo que el maestro enseña en clase tiene aplicación en el contexto del estudiante.

Calidad de la retroalimentación: según Pianta, La Paro, y Hamre, (2008) indican que se brinda "énfasis a la calidad de la evaluación verbal que se le ofrece al niño y a la niña acerca de su trabajo, comentarios e ideas. El grado al cual él o la docente destaca ideas acerca del trabajo que realizan y ofrece información y preguntas adicionales. La calidad de la retroalimentación se enfoca en los procesos de aprendizaje y comprensión, no en la perfección y el producto terminado" (p. 5). Es decir, el docente promueve en el aula de clase la retroalimentación, clarifica y para él son importantes los aportes de los estudiantes que le brindan información acerca de los conflictos cognitivos que presentan. Se mide bajo las siguientes dimensiones:

- Andamiaje: el docente da consejos, indicaciones y asistencia a inquietudes cuando se requiere.
- Circuitos de retroalimentación: hay intercambios de ida y vuelta, persistencia del docente y preguntas de seguimiento.
- Incitación de procesos de pensamiento: pide a los estudiantes que expliquen el pensamiento, consultas, respuestas y acciones.
- Proporciona información: expande o aclara las intervenciones de los estudiantes y brinda una retroalimentación específica.

- Apoyo y afirmación: el maestro hace reconocimiento de dificultades, hace refuerzos y estimula la persistencia de los estudiantes.

Modelado del lenguaje: comprende que el docente evidencie conversaciones con preguntas abiertas y cerradas, repita en lenguaje más elaborado los aportes de los estudiantes durante la clase, e incluso que expanda con información adicional esos aportes y hace uso de un lenguaje técnico propio de la disciplina que incentive a los alumnos a expresar sus opiniones en un lenguaje académico. Este dominio contiene las siguientes dimensiones:

- Conversaciones frecuentes: durante la clase se evidencian intercambios de ida y vuelta, respuesta contingente y conversaciones entre pares.
- Preguntas abiertas y cerradas: los cuestionamientos que hace el docente requieren más de una respuesta o de una palabra.
- Repetición y extensión: el docente repite, extiende y/o elabora los aportes de los estudiantes.
- Conversación propia y paralela: se evidencia en el aula mapas de acciones propias con lenguaje y mapas de la acción del estudiante con el lenguaje.
- Lenguaje avanzado: el maestro se expresa con variedad de palabras y usa lenguaje técnico.

6. Selección de las instituciones educativas

6.1 Selección de la muestra y visita a las instituciones

Las Instituciones Educativas se escogieron a partir del amplio directorio de docentes que participaron en la Maestría en Pedagogía, ubicados en varios lugares de Santander, los cuales fueron Girón, Betulia, Guadalupe y San Gil. A cada grupo de pasantes se le asignó lugar y profesores aleatoriamente. En concreto los pares pasantes de la maestra Sonia Gómez son: Mónica Niño y Alejandra Gómez, Yuri Camacho y Paola Hernández, Mary Sarmiento y Ángela Galvis, Andrea Chapeta y Silvia Salazar. Las pasantes de la profesora María Helena Quijano: Amanda Jaimes e Ingrid Albarracín, Laura Meza y Vanesa Daza, y Carmen Judith. Una vez determinadas las IE y docentes de cada equipo, se empezó a establecer tareas como las llamadas a los directores de los establecimientos para informar sobre la investigación y dar a conocer el interés que teníamos de hacer parte de este proyecto con ellos, y por supuesto, concretar una reunión para presentar la propuesta.

Tabla 2.

Población y muestra de la primera cohorte.

Año - 1ra. Cohorte	Semestre	Sede	Población	Muestra
2015	Primer Semestre	Bucaramanga	21	3

Tabla 3.

Número de docentes beneficiarios de becas MEN-UIS por municipio

<i>Municipio</i>	<i>Institución educativa</i>	<i>N° de Docentes Becas MEN</i>	<i>N° no becados</i>
<i>Betulia</i>	<i>El Ramo</i>	<i>1</i>	
<i>Lebrija</i>	<i>La Victoria</i>	<i>1</i>	
<i>Curití</i>	<i>Eduardo Camacho Gamba</i>	<i>3</i>	
<i>Rionegro</i>	<i>El Pórtico</i>	<i>3</i>	
<i>Girón</i>	<i>Aguada de Ceferino</i>	<i>2</i>	
<i>Girón</i>	<i>Juan Cristóbal Martínez</i>	<i>3</i>	<i>3</i>
<i>San Gil</i>	<i>Luis Camacho Rueda</i>	<i>2</i>	<i>2</i>
	<i>San Carlos</i>	<i>3</i>	<i>1</i>
<i>Charalá</i>	<i>Escuela Normal Superior</i>	<i>2</i>	<i>1</i>
<i>Guadalupe</i>	<i>Escuela normal Superior Maria Auxiliadora</i>	<i>1</i>	

Con respecto al colegio de Girón Juan Cristóbal Martínez, la presentación de la propuesta se llevó a cabo el día 23 de febrero del 2018 a las 8:00 a.m., en una reunión concretada con el rector del colegio y las tres docentes beneficiarias con el programa de becas MEN-UIS.

Asimismo, se hizo registro en la siguiente acta de visita, la cual contiene la firma de los participantes. La directora de proyecto de grado, Sonia Gómez, las dos pasantes, Andrea Chapeta y Silvia Salazar, el Rector de la institución y las tres docentes que se observaron. Los acuerdos y compromisos se anotaron como parte de sugerencias que una vez terminado el análisis de la investigación se tendrán en cuenta. Acta de asistencia (Apéndice C)

Asentimiento y consentimiento de la población de estudiantil del colegio Juan Cristobal Martinez. (Apéndice D)

Atendiendo a la ley 1581 de 2012 y el Decreto 1377 de 2013 para la protección de los datos personales de los niños, niñas y adolescentes, se diseñaron unos consentimientos y asentimientos para para que los estudiantes y padres de familia autorizaran la participación y toma de evidencia en video requerida para el proceso de investigación. Todos los videos y fotografías se conservan para uso único y exclusivo de la Escuela de Educación en el desarrollo de análisis.

6.2 Contexto

El proceso de aplicación de instrumentos se realizó en la Institución Educativa Juan Cristóbal Martínez, sede A, ubicada en Carrera 27 No. 18 – 27; y en la sede C, Barrio Santa Cruz del municipio de Girón. Con respecto a la planta física de la sede principal, esta cuenta con zonas verdes a la entrada y una amplia edificación de dos pisos. En el primero se encuentra, al lado izquierdo la oficina del rector y la de coordinación; al fondo se encuentra la sala de profesores, que es un salón grande cuyas sillas y mesas están ubicadas alrededor de la pared. Al fondo de este primer piso, se encuentran los baños y el lavaplatos. En la parte exterior, la decoración es alusiva a los proyectos institucionales que se llevan a cabo en el momento y a la religión católica. En el segundo piso, se encuentra una gran cantidad de salones y solo hay una cartelera de información de interés a la comunidad educativa.

En cuanto a la sede C, allí se imparten las clases de básica primaria; no es un sitio que propicie el aprendizaje en los estudiantes ya que la planta física es de un polideportivo y no de un colegio; es un espacio en el cual fueron ubicados los alumnos mientras terminan de construir la sede del Juan Cristóbal Muñoz. Consta de dos pisos. En el primero, se adaptaron tres salones improvisados; cuenta con una cafetería, dos canchas y una piscina que no está en funcionamiento; el segundo piso tiene tres baños, la sala de profesores y salones que poseen mala acústica, se escucha todo el ruido que emiten los demás, sumado a eso tampoco poseen ventilación, por lo tanto, los estudiantes deben soportar las altas temperaturas de la tarde.

La profesora PMA imparte matemáticas de los grados 8-4, 9-2, 9-3. En primer lugar, el salón de 8-4 se caracteriza por ser un lugar que cuenta con buena iluminación, está bien aseado, pero no cuenta con ventiladores, lo cual hace que en las horas cercanas al mediodía los estudiantes se

sientan incómodos durante la clase. En cuanto a los alumnos, son personas que tienen constantes problemas de disciplina con la docente, charlan frecuentemente, muchas veces no ven como autoridad a la maestra, reciben con mala actitud la clase, se quedan dormidos durante la explicación y actúan con indiferencia ante el control punitivo que pueda ejercer la docente.

En segundo lugar, el salón de 9-2 es un sitio reducido, cuenta con todos los implementos necesarios para desarrollar una clase, posee buena iluminación y orden, pero debido a la gran cantidad de estudiantes hay restricción de movimiento en el aula, al igual que en salón de 8-4 no hay buena ventilación, lo cual genera incomodidad en el estudiantado. Con respecto al grupo en general, está atento a la clase, respetan a la maestra, muy pocas veces se les llama la atención o la profesora interrumpe la clase para hacerlo; los adolescentes son participativos y saben trabajar en equipo.

En tercer lugar, el aula de 9-3 es poco iluminada, tiene buen aseo, pero posee poco espacio para la gran cantidad de estudiantes, también es muy calurosa y no tiene ventiladores para contrarrestar el problema. Los alumnos generalmente se ubican en filas ya que es un poco difícil trabajar en equipo en un espacio tan reducido. A pesar de las incomodidades del salón, el grupo se caracteriza por saber trabajar en equipo, ser participativo y hacer muchas preguntas a la docente para aclarar dudas con respecto al tema, pocas veces se usaba el tiempo de la clase para llamar la atención por conductas inadecuadas.

PGF imparte las clases de 6-5 y 7-1 en las asignaturas de ciencias naturales y matemáticas. En primer lugar, el aula de 6-5 es un espacio amplio, cuenta con buena iluminación y ventilación debido a que tiene cuatro ventiladores nuevos, hay una pared del salón decorada con los trabajos realizados durante las clases de las diferentes asignaturas como ciencias sociales, naturales, matemáticas y lengua castellana. En cuanto a los estudiantes, el salón está conformado por

adolescentes que están en extra edad. Alumnos entre 15 y 17 años que todavía están cursando sexto grado debido a dificultades académicas y familiares son participativos y prestan atención a lo enseñado por la profesora; no obstante, hacen chistes que a veces son xenofóbicos y en su mayoría no ven el estudio como una prioridad sino como una excusa para que sus padres no los pongan a trabajar.

En segundo lugar, el aula de 7-1 es un espacio reducido para la gran cantidad de estudiantes que posee; también se caracteriza por ser poco iluminado, poco aseado y que tiene ventiladores, pero hay unos que están en mal estado y otros que no funcionan; por lo tanto, el ambiente es caluroso y hace difícil la permanencia del alumno en el lugar. Con respecto a los estudiantes, poseen problemas de indisciplina con los profesores en general; charlan constantemente en clase, se distraen con facilidad, se faltan al respeto entre ellos, y pocas veces ven a la docente como figura de autoridad, por esta razón, la maestra debe interrumpir la clase para hacer llamados de atención.

La docente PLP imparte clases en los grados 4-4, 4-5, 5-4 y 5-6, en la asignatura de matemáticas. Con respecto al aula de 4-4, se pudo evidenciar que es un aula improvisada en condiciones poco óptimas, el espacio es reducido, las paredes están sucias, el techo está acabado, lleno de telarañas, sucio e incluso se le puede ver los cables de electricidad, la iluminación es poca, no posee ventilación, el salón es muy caluroso y es un ambiente que no propicia el aprendizaje. En cuanto a los estudiantes, es un grupo que reconoce como autoridad a la profesora, participan constantemente en clase, están atentos a las instrucciones de la maestra y ella muy pocas veces tiene que gastar tiempo de la clase en llamar la atención de sus alumnos.

Por otra parte, en el aula de 4-5, el espacio solo mejora un poco, ya que el salón es improvisado, se dan las clases en un patio que tiene buena iluminación y ventilación, pero el paso constante de personas ajenas a la institución o padres de familia genera distracción en los estudiantes. En cuanto

a los estudiantes, se evidencia que le tienen respeto a la docente, son muy participativos, se sienten motivados para aprender los temas de la clase e incluso demuestran buenas actitudes con respecto a las tareas impuestas por la docente, aunque la distracción sea un factor en contra por el espacio improvisado en el que se desarrolla la lección.

Con relación al aula de 5-4, es un espacio también improvisado. Aunque se cuenta con buena iluminación, el área no es apropiada para los estudiantes ya que no es amplia; asimismo, es muy caluroso el salón y se presenta mucho ruido de los otros salones, lo que impide que los estudiantes se concentren y escuchen bien a la maestra. En cuanto a los niños, son estudiantes muy competitivos, les gusta trabajar en equipo, participan activamente en clase, aunque les cuesta seguir instrucciones y a la profesora le toca repetir lo que se va hacer, los alumnos están dispuestos a desarrollar las actividades.

Finalmente, el aula de 5-5 se caracteriza por ser un espacio amplio e iluminado por las grandes ventanas que tiene, pero presenta el mismo problema del salón anterior; es muy caluroso además de que se escucha el ruido de los otros salones impidiendo que se escuche lo que la profesora está diciendo. A pesar de estas dificultades, los estudiantes se destacan por no tener miedo a participar, así se equivoquen en las respuestas que dan, no se sienten mal porque los niños se tienen respeto los unos a los otros y la docente sabe manejar este tipo de situaciones, además de ser un grupo que sigue instrucciones y está dispuesto desarrollar las actividades propuestas por la maestra

6.3 Observaciones de clase con el instrumento de CLASS

En este apartado se presenta el proceso de observación de clase de tres maestras en el colegio Juan Cristóbal Martínez de Girón, el mismo se inició el 23 de abril de 2018 y culminó el 3 de mayo del

mismo año. A cada maestra se le tomó registro fílmico de cuatro a cinco sesiones de una duración máxima de dos horas cada una. Luego, los videos se sometieron a análisis usando el instrumento de observación CLASS, el cual se dividió en dos tablas, una en la que se asignaba numéricamente un puntaje de 1 a 7 por dominio y otra en la que se escribió detalladamente el minuto en el que se puede evidenciar lo analizado en cada dimensión. (Apéndice E) Las dos tablas se aplicaron en fragmentos de cada 20 minutos de video, como resultado, se desarrollaron un total de 88 tablas de observación de clase.

Tabla 4.

Ficha técnica de las observaciones

I E	Sector	Modalidad	Docentes	Becado	Fecha de Observación	Sesiones	Duración	Fracciones	Nivel de Escolaridad	Grados	Cursos	Número de Estudiantes	Asignatura	
Colegio Juan Cristóbal Martínez de Girón	Urbano	Regular	PLP	x	24 de abril	2	87min	4	Primaria	4°y5°	5°4	36	Matemática	
												4°4		32
					25 de abril	1	69min	3			5°6	35		
					26 de abril	1	109min	5			4°5	35		
					03 de mayo	1	44min	2						
Subtotal						5	398min	18	2	4	138			
Colegio Juan Cristóbal Martínez de Girón	Urbano	Regular	PMA	x	23 de abril	1	91min	4	Secundaria Media	8°y9°	9°3	45	Matemática	
					03 de mayo	1	76min	3			9°2	45		
					23 de abril	1	44min	2			8°4	36		
					03 de mayo	1	104mn	5						
					Subtotal						4	315min		14
Colegio Juan					24 de abril	1	81min	4				CNyMat		
					25 de abril	2	45min	2			6°5	25	Matemática	

I E	Sector	Modalidad	Docentes	Becado	Fecha de Observación	Sesiones	Duración	Fracciones	Nivel de Escolaridad	Grados	Cursos	Número de Estudiantes	Asignatura
Cristóbal Martínez de Girón	Urbano	Regular	PGF	x	25deabril		35min	1	6°y7°		7°1	42	Matemática
					26deabril	1	52min	2					
					03demayo	1	60min	3					
			Subtotal		5	273min	12	2	2	67			
			Totales	5 Días	14	986min/16horas43min	44	6	9	331	2		

En la anterior tabla se encuentra la ficha técnica de las observaciones realizadas por Silvia Salazar y Paola Chapeta en el colegio Juan Cristóbal Martínez del sector urbano en modalidad regular. En total se observaron a tres maestras becadas por el Ministerio de Educación Nacional. La primera docente PLP, el 24 de abril de 2018 se le tomó registro fílmico de dos sesiones, una de 87 minutos y la otra de 89 minutos, de cada una salieron 4 fracciones de 20 minutos. El 25 de abril, se hizo video de una sesión de clase de duración de 69 minutos, de la cual salieron 3 fracciones de 20 minutos; igualmente el 26 de abril se hizo registro de una sesión de 109 minutos, la misma se dividió en cinco fracciones. Por último, el 3 de mayo se observó una sesión de 44 minutos, de esta salieron dos fragmentos de 20 minutos. En este orden de ideas, la profesora PLP en total se le observaron 398 minutos de clase, de ellos se sometieron a análisis un total de 18 fracciones de 20 minutos en el nivel de primaria en los grados cuarto y quinto con 138 estudiantes en la asignatura de matemáticas.

A la segunda docente PMA, el 23 de abril se grabó en video dos sesiones, una de 91 y otra de 44 minutos de duración; de la primera resultaron cuatro fracciones y la segunda dos fracciones. Por otra parte, el 3 de mayo se tomó registro de dos sesiones, una de 76 minutos con 3 fracciones de 20 minutos y la otra de 104 minutos con cinco fracciones de 20 minutos. A PMA se le observaron 315 minutos de clase y se analizaron 14 fracciones en los grados octavo y noveno con un total de 126 estudiantes en la asignatura de matemáticas.

En cuanto a la tercera docente PGF, el 24 de abril se tomó registro de video de 81 minutos, de los cuales resultaron cuatro fracciones. El 25 de abril se grabaron dos sesiones, una de 45 minutos con dos fracciones y la otra de 35 minutos con una fracción. El 26 de abril se grabó una sesión de 52 minutos de la cual se obtuvieron dos fracciones. Por último, el 3 de mayo se grabó una sesión de 60 minutos en donde salieron tres fracciones. A la docente PGF se le observaron 273 minutos

de clase y se analizaron 12 fracciones en los grados sexto y séptimo con un total de 67 estudiantes en las asignaturas de ciencias naturales y matemáticas.

Finalmente, por las tres maestras en cinco días se observaron 14 sesiones de 986 minutos (16 horas, 43 minutos) de las cuales se dividen en 44 fracciones de video de 20 minutos cada una, en los niveles de escolaridad de primaria, secundaria y media con un total de 331 estudiantes en las asignaturas de ciencias naturales y matemáticas.

Tabla 5.

Datos por sesión docente PLP

Universidad Industrial de Santander Pasantía de Investigación - Prácticas Docentes Beneficiarios de Becas MEN - UIS Cohorte I - 2015 - 2017 - Maestría en Pedagogía				
Institución Educativa: Colegio Juan Cristóbal Martínez de Girón				
Docente: PLP		Becado: si <input type="checkbox"/> no <input checked="" type="checkbox"/>		
Observadores:	Paola Andrea Chapeta Fuentes - Silvia Juliana Salazar Herrera			
Sesión/ Fecha	Duración de la clase	Grado	Número de Estudiantes	Asignatura
1 24 de abril	87 minutos	5-4	35	Matemáticas
2 24 de abril	89 minutos	4-4	32	Matemáticas
3 25 de abril	69 minutos	5-6	35	Matemáticas
4 26 de abril	109 minutos	4-5	35	Matemáticas
5 03 de mayo	44 minutos	4-5	35	Matemáticas

Tabla 6.

Datos por sesión docente PMA

Universidad Industrial de Santander Pasantía de Investigación - Prácticas Docentes Beneficiarios de Becas MEN - UIS Cohorte I - 2015 - 2017 - Maestría en Pedagogía	
Institución Educativa: Colegio Juan Cristóbal Martínez de Girón	
Docente: PMA	Becado: si <input checked="" type="checkbox"/> no <input type="checkbox"/>
Observadores:	Paola Andrea Chapeta Fuentes - Silvia Juliana Salazar Herrera

Universidad Industrial de Santander				
Pasantía de Investigación - Prácticas Docentes Beneficiarios de Becas MEN - UIS Cohorte I - 2015 - 2017 - Maestría en Pedagogía				
Sesión/ Fecha	Duración de la clase	Grado	Número de Estudiantes	Asignatura
1 23 de abril	91 minutos	9-3	45	Matemáticas
2 23 de abril	44 minutos	8-4	36	Matemáticas
3 03 de mayo	76 minutos	9-2	45	Matemáticas
4 03 de mayo	104 minutos	8-4	36	Matemáticas

Tabla 7.

Datos por sesión docente PGF

Universidad Industrial de Santander				
Pasantía de Investigación - Prácticas Docentes Beneficiarios de Becas MEN - UIS Cohorte I - 2015 - 2017 - Maestría en Pedagogía				
Institución Educativa: Colegio Juan Cristóbal Martínez de Girón				
Docente: PGF			Becado: si <input checked="" type="checkbox"/> no	
Observadores:	Paola Andrea Chapeta Fuentes - Silvia Juliana Salazar Herrera			
Sesión/ Fecha	Duración de la clase	Grado	Número de Estudiantes	Asignatura
1 24 de abril	81 minutos	6-5	25	Ciencias naturales matemáticas.
2 25 de abril	45 minutos	6-5	25	Matemáticas.
3 25 de abril	35 minutos	7-1	42	Matemáticas.
4 26 de abril	52 minutos	7-1	42	Matemáticas.
5 3 de mayo	60 minutos	7-1	42	Matemáticas.

7. Curso de Formación de Análisis Estadístico

Se hizo necesario para el análisis cuantitativo la realización de un curso de estadística dirigido por la Ph.D Alexandra Cortés Aguilar, docente de perteneciente a la Escuela de Economía y

Administración de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Industrial de Santander. El objetivo de este curso fue capacitar a las integrantes del grupo de investigación en análisis estadístico para el manejo de datos cuantitativos obtenidos a partir del instrumento de observación CLASS.

La capacitación se dividió en tres momentos, en el primero se definieron los parámetros a tener en cuenta para la organización de los datos obtenidos, los cuales son: observadoras, institución educativa, sector, municipio, código del profesor, sesión, fragmento, curso, asignatura, nivel de escolaridad en que impartían las clases, grado número de estudiantes, duración de la clase, duración de la sesión, fecha de observación, hora de inicio, hora final, jornada, año de graduación de la becada, la puntuación de cada dimensión, el promedio de cada dominio, la desviación, el mínimo y máximo.

En el segundo se tomaron en consideración el análisis y codificación de los videos, la muestra que se obtuvo de cada institución educativa y los segmentos totales para unificar los resultados de todas las integrantes del grupo de investigación en una tabla general de todos los profesores participantes en este estudio.

En el tercero, por maestra se tomaron los puntajes obtenidos a partir del análisis de 44 fracciones de video, cada una de ellos de 20 minutos, y se estableció el promedio de cada dominio a partir de la sumatoria del puntaje de cada dimensión dividido por el número de dimensiones en total; luego, la desviación estándar indica que tan dispersos están los resultados de las dimensiones con respecto a su promedio; después, el mínimo a partir del menor puntaje obtenido y el máximo en el mayor puntaje obtenido por cada dimensión. A partir de lo anteriormente mencionado, se elaboraron las tablas y los gráficos correspondientes que muestran de manera más concisa los resultados que arrojó la matriz de observación CLASS.

8. Análisis de Datos y Hallazgos

A continuación, se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo a partir del puntaje obtenido en las observaciones de tres maestras becadas. Primeramente, en la parte superior izquierda se muestra el código asignado para cada docente, seguidamente, está la tabla con los datos cuantitativos obtenidos y, por último, se da la explicación de estos puntajes y el análisis por dominio teniendo en cuenta la variable más influyente en las observaciones de las cinco sesiones. Las muestras observadas corresponden a las grabaciones que realizamos en la Institución Educativa, para su posterior análisis y aplicación de la rejilla Class. El instrumento se llenaba cada 20 minutos de grabación para asignarle un valor de 1 a 7 a cada dominio, en la medida que se identificaba su nivel se describía el procedimiento para el análisis de los videos.

Resultados según observación de la docente PGF

Tabla 8.

Resultados sobre observación de PGF

Observado: PGF					
Dominio	Dimensión	Promedio	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Apoyo Emocional	Clima Positivo	5,6	1,4	3,7	6,9
	Clima Negativo	1,1	0,1	1	1,1
	Sensibilidad del Maestro	3,3	2,3	1,4	6,4
	Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante	2,3	2,6	1	6,2
Organización del Aula	Manejo de la Conducta	3,3	2,7	1	6,3
	Productividad	1,6	0,7	1	2,5
	Formatos de Aprendizaje Instruccional	1,9	1,5	1	3,9

Observado: PGF

Dominio	Dimensión	Promedio	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Soporte Instruccional	Desarrollo de Conceptos	1,8	1,3	1	3,5
	Calidad de la Retroalimentación	2,6	1,6	1,4	5
	Modelado del Lenguaje	1,9	1,5	1	4,4
Soporte Emocional	Apoyo Emocional	4,5	3,6	3,3	6,6
	Organización del Aula	2,3	1,6	1	4,2
	Soporte Instruccional	2,1	1,5	1,1	4,3

En la tabla 7 se observa el puntaje total que la maestra PGF tuvo en las cinco sesiones observadas de una duración total de 273 minutos. El promedio se obtuvo a partir de la suma de los indicadores de cada una de las dimensiones, dividida por el número de indicadores pertenecientes a cada dimensión. En cuanto a la desviación estándar, es la medida de dispersión de los datos con respecto al valor del promedio. El mínimo es el menor puntaje obtenido durante las sesiones observadas en cada una de las dimensiones y el máximo es el mayor puntaje obtenido en cada una de las observaciones realizadas.

En cuanto a la dimensión de Clima positivo, es notable que PGF, obtuvo un desempeño medio de 5.6, con una desviación estándar de 1.4, un mínimo puntaje de 3.7 y máximo de 6.9. Este puntaje, se dio debido a que la maestra en sus clases expresa constantemente afecto positivo con sus estudiantes, se dirige a ellos con palabras como “hijitos” o “mis amores” también se destaca que a medida que avanza la clase trata de mostrar las capacidades que ellos tienen para mejorar, no solo en lo académico sino en lo emocional, lo cual en la mayoría del tiempo se sienten como sujetos importantes en el salón de clase y por lo general, se evidencia el respeto hacia las perspectivas de los estudiantes, solo en casos de que el alumno en sus intervenciones emplean mal un término se evidencian burlas, pero la oportuna intervención de la maestra hace que esta

conducta no vaya en incremento o se repita.* Lo anteriormente mencionado solo aplica para el grado sexto, en el grado séptimo en las últimas sesiones, se deduce que el uso de palabras para demostrar afectividad no funcionan, puesto que estas palabras los estudiantes las toman como muletillas de la maestra, las ha mencionado tantas veces por cualquier motivo que a ellos les es indiferente esta demostración de afecto.

En el clima negativo la docente presenta un puntaje bajo de 1.1 con una desviación estándar de 0.1, un mínimo de 1 y máximo de 1.1. Los resultados evidencian que la mayoría de las sesiones observadas, el aula de la PGF se caracterizaba por la ausencia de gritos, regaños, insultos, y agresiones tanto verbales como físicas en el aula. No obstante, en la observación de las últimas clases se evidencia que hubo una muestras leves de irritabilidad en los estudiantes después de que ella les llamó la atención y utilizó la sanción de firmar observador como método para mantener el respeto entre estudiantes.* El uso del observador fue efectivo en la medida que los estudiantes no se siguieron faltando al respeto, pero indispuso a los alumnos a seguir aprendiendo del tema impartido en la clase, se pudo evidenciar en la expresión de sus rostros. El observador es un documento diseñado para el seguimiento del proceso del estudiante en la institución, en él se registran aspectos significativos de los estudiantes en cuanto al rendimiento académico o el comportamiento y compromisos del estudiante para el mejoramiento de las falencias que va presentando durante el proceso. En este caso se toma como una sanción debido al mal comportamiento y puede traer como consecuencia la citación del acudiente a cargo del menor.

En la dimensión de sensibilidad del maestro, la maestra obtuvo un puntaje de desempeño medio 3.3, con una desviación estándar de 2.3, un mínimo de 1.4 y un máximo de 6.4. Los resultados arrojan que la docente no fue constante en la anticipación de problemas y solución efectiva de

* Observación PGF. Sesión número 1. Duración: 39 minutos, 38 segundos. Fragmento 2, minuto 31:20

* Observación PGF. Sesión número 5. Duración: 52 minutos 14 segundos. Fragmento 1, minuto 17:40.

eventos, en muchas ocasiones se daba como un hecho la comprensión de los estudiantes sólo porque la mayoría expresaba en voz alta y al mismo tiempo la respuesta correcta, no se hacía uso de estrategias metacognitivas para identificar el problema y que ellos mismos trabajaran en él, esto desencadenaba que unos pocos estudiantes se sintieran excluidos de la clase por no llevar el mismo ritmo de los demás compañeros. Por otro lado, la maestra en cierta medida anticipaba el problema de comprensión de los estudiantes en cuanto a los ejemplos que ella proponía en clase y expresó lo siguiente “bueno ahora voy a resolver uno más difícil para que después no digan que la maestra resuelve el más fácil en clase y a nosotros nos deja el más difícil.”*. Aunque la docente era muy afectiva con los estudiantes, se tomaba poco tiempo en el reconocimiento de las emociones de ellos, la mayoría de veces optaba por continuar la clase a pesar de que notaba que algún estudiante estaba enfermo o se sentía frustrado ante el tema de la clase. En cuanto a los alumnos, en la mayoría de las sesiones se mostraron cómodos comunicando a la maestra sus inquietudes o avances, pero se evidenciaba que solo brindaba soporte individualizado a unos pocos, en su mayoría a los que se levantaban del puesto a buscarla.*

En el análisis del apoyo emocional, en general, se denota que la afectividad en la maestra no es una constante, sino que varía dependiendo de la población, la afectividad tiende a ser confundida con las muestras de afecto o el modo de tratar a las personas, si bien estas son sus manifestaciones, según Malo (2004) la afectividad se define como “un ámbito de la interioridad personal que influye en nuestra relación con el mundo, en especial a través de las valoraciones y de las acciones a las que tiende el sujeto.” (p.168) La misma se destaca como una dimensión importante de la persona, sin embargo, hay que aclarar que por sí sola no la define, se refiere a una realidad externa al ser

* Observación PGF. Sesión número 2. Duración: 42 minutos 1 segundo. Fragmento 1, minuto 19:05.

* Observación PGF. Sesión número 5. Duración: 1 hora. Fragmento 3, minuto 47:00

humano y una dimensión interna; a las manifestaciones del entorno y a la valoración interna que se hace con respecto a la relación con el mundo y los demás.

Por esta razón, es importante que la maestra tenga en cuenta que la afectividad en el aula no solo implica manifestaciones de palabras o gestos cariñosos a sus estudiantes, como “mis hijitos” o los nombres de los estudiantes en diminutivo, sino que reconozca en sus estudiantes la dimensión afectiva mediante sus comportamientos, y a su vez, ser sensible para que pueda comprender los procesos que implica el desarrollo de una dimensión afectiva adecuada.

De acuerdo con Ginott (1974) el docente “necesita habilidades específicas para tratar en forma efectiva y humana con los sucesos que ocurren minuto a minuto (...) crea un clima de aceptación o desafío, un ambiente de satisfacción o de altercados; un deseo de corregirse o de vengarse” (p.38) en consecuencia, en la dimensión apoyo emocional se afirma que la afectividad cobra importancia en el contexto educativo, ya que el encauce de la misma produce efectos positivos como negativos, que facilitan o impiden el aprendizaje. “son motor de nuestras acciones (...) porque pueden alterar el funcionamiento normal del ser humano e impedir, facilitar y modificar el razonamiento lógico. Por muy lógica y racional que sea una acción humana, siempre se verá facilitada o inhibida por el tono afectivo en que está inserta.” (Gudín, 2001. P. 152) En el aula de clase de sexto, se evidenciaba más comprensión hacia los estudiantes por parte de la maestra, ella era consciente de que era necesario crear un clima positivo para los alumnos puesto que era un grupo de niños en extra edad, sus padres no demostraban mucho interés o apoyo en su educación, lo cual generaba en ella empatía y posibilitaba que sus clases estuvieran más acordes a la población, por el contrario, en séptimo se evidenciaba que la maestra no tenía la misma afinidad con los estudiantes, aunque ella utilizaba expresiones afectuosas, estas eran tomadas como muletillas, y generaba un clima de

indisciplina en el aula, esto no sólo impedía que los estudiantes se sintieran incómodos en el aula, sino que no tuvieran interés en aprender, y por lo tanto les pareciera tediosa la clase.

La poca preocupación de la profesora en generar un ambiente de comodidad para el estudiante y las buenas relaciones interpersonales hizo que la clase en varias ocasiones se viera interrumpida para imputar sanciones por mal comportamiento, el mal manejo de las emociones y sentimientos por parte de los estudiantes, influyó en el proceso educativo. Algunos autores destacan los factores de la afectividad y las relaciones interpersonales como variantes influyentes en la actividad escolar “refleja la apreciación de los efectos negativos que un clima emocional desfavorable, social y escolar, ejercen en el aprovechamiento académico, en la motivación para aprender y en las actitudes deseables respecto de la investigación intelectual. Por ejemplo, si los alumnos se sienten infelices y resentidos por la disciplina y el ambiente social de la escuela, ni aprenderán mucho mientras estén en la escuela, ni permanecerán más de lo que deben estar”. (Ausubel, Novak, Hanesian, 1976: 396).

Ahora bien, en el dominio organización del aula, PGF presenta un desempeño medio en la dimensión de manejo de la conducta. El instrumento arrojó un promedio de 3.3, una desviación estándar de 2.7, un mínimo de 1 y máximo de 6.3. La docente nunca a lo largo de las sesiones observadas dejó claro a los estudiantes las normas de comportamiento del aula, por ende, los alumnos no tenían una idea de lo que se esperaba de ellos en cuanto a lo actitudinal. No es proactiva en la solución de problemas de comportamiento en clase, ya que el monitoreo no es constante. Del mismo modo, cuando hace la redirección del mal comportamiento trata de usar señales sutiles con el estudiante como "hijo, mi amor, estás hablando mucho"* pero al alumno momentáneamente le importa, al cabo de unos minutos repite la conducta. En otros casos exhibe el problema y los

* Observación PGF. Sesión número 5. Duración 1 hora. Fragmento 3, minuto 42:58.

implicados ante todo el salón, les llama la atención en público y los sanciona con firmar el observador delante de los compañeros, esto generó comentarios en voz baja entre pares y gestos de incomodidad. No obstante, se resalta que la docente en todos los casos es reconocida como una figura de autoridad, los alumnos la respetan y no presentan conductas retadoras hacia ella.

En cuanto a la productividad, la docente tuvo un desempeño bajo de 1.6, una desviación estándar de 0.7, un mínimo de 1 y un máximo de 2.5. Lo cual indica que las clases de la docente se caracterizaban por la poca o nula presencia de actividades variadas y motivadoras para los estudiantes, no habían rutinas que les permitiera saber a los estudiantes qué hacer, no se presentaban transiciones durante la clase y aunque la maestra tenía completo dominio del tema, no se evidencia una preparación del mismo en la que se tengan en cuenta los saberes previos de los estudiantes o diferentes estrategias para hacer llegar el conocimiento al alumno, se evidencia una serie de provisión de ejercicios que ellos deben resolver durante la clase de matemáticas. En cuanto a las clases de ciencias naturales, la mayoría de la clase se ocupó en la lectura en voz alta de un texto sobre los hábitos alimenticios.*

Asimismo, en el formato de clase, la maestra mostró un promedio bajo de 1.9, una desviación estándar de 1.5, un mínimo de 1 y un máximo de 3.9. Estos resultados demuestran que la maestra durante las observaciones no dejaba en claro los objetivos de aprendizaje, no hacía cuestionamientos eficaces a los estudiantes, todas las preguntas o en su mayoría eran de única respuesta y no ayudaban en mucho a la comprensión del estudiante, por otro lado, la docente en todas sus clases se basó en el uso del tablero y guías que eran poco atractivas para los estudiantes, la de ciencias naturales consistía en un texto expositivo sobre hábitos alimenticios y una sucesión de preguntas de tipo literal, y las de matemáticas se caracterizaban por un compendio de ejercicios

* Observación PGF. Sesión número 1. Duración: 39 minutos, 38 segundos.

sobre un tema en específico. Por lo que se refiere al interés del estudiante, se esperaría que este disminuyera ante los factores anteriormente mencionados, por el contrario, el aula en la mayoría de las sesiones se caracterizaba por la participación constante de los estudiantes debido a que representaba puntos positivos cada intervención.

En cuanto al dominio organización en el aula, desde el qué hacer el docente es primordial el papel que desempeña la eficiencia para el logro de la calidad educativa, la calidad entendida según Sevillano (2005) “capacidad de proporcionar a los estudiantes el dominio de códigos culturales básicos, la capacidad para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad de resolver problemas y seguir aprendiendo, el desarrollo de actitudes y valores” (p.19)

. Este término está estrechamente relacionado con la eficiencia, definida como la manera cómo el docente consigue en su práctica profesional la mejor manera de ejecutar métodos para que los recursos que posee sean aprovechados a cabalidad. Ante la realidad de las escuelas en Colombia, se tiene en cuenta que hay factores que intervienen en el desempeño del maestro como: la autonomía, el compromiso, la formación docente y pedagógica centrada en la reflexión e investigación.

Asimismo, las escuelas cumplen un papel importante en la sociedad ya que la finalidad es propiciar la formación integral de los niños que contribuyan al mejoramiento de la sociedad. Dentro de este contexto, a diario se cuestiona el cumplimiento de esta finalidad, ya que los cambios políticos, sociales y económicos, generan problemas como la falta de bibliotecas con materiales actualizados, centros de investigación, laboratorios, aulas de informática con conexión a internet o salones con videobeam; que dan cuenta en algunos casos una insuficiencia de apoyo por parte de entidades gubernamentales y en otros, una mala distribución de los recursos económicos.

Por consiguiente, la calidad educativa está relacionada con la eficiencia en la capacidad del docente de aprovechar los recursos que tiene a su alcance de la manera más óptima, es decir, según Chirinos, Nuris (2005) la adecuada implementación de las estrategias de aprendizaje y los recursos o los medios educacionales. Con respecto a las estrategias de aprendizaje según Díaz (1999) son “los procedimientos o recursos utilizados por el agente de enseñanza para promover aprendizajes significativos” (p.15) Es decir, es lo que lleva a cabo el docente en su práctica y para lograr la eficiencia, debe prestar atención en este aspecto para elegir las estrategias más efectivas que le permitan la realización de las actividades planeadas.

Por su parte, los medios educacionales o recursos, son los instrumentos usados por el maestro para que los alumnos alcancen el aprendizaje significativo. Comúnmente, se han tomado por dos enfoques, el primero, Sevillano (2004) en los cuales consiste en la construcción de instrumentos que vayan más allá de la información de las tareas a desarrollar para el alcance de un objetivo, sino que a partir de ellos se puedan hacer análisis, reflexiones y críticas. El segundo, Cabero (1999) se enfoca en el uso de dispositivos tecnológicos para la enseñanza, esto implica el diseño de material electrónico que facilite el aprendizaje de manera rápida y eficaz.

De esta manera se considera que la eficiencia no es solo que el maestro esté para transmitir conocimientos o la proporción de ejercicios sin tener en cuenta las características de los estudiantes sino la aplicación de estrategias acordes a ellos y el que-hacer didáctico, en el diseño de materiales en algunos casos implementando los recursos tecnológicos que permitan el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los estudiantes en el aula de clase, que posibilite al docente ser orientador de un proceso que conduzca al mejoramiento del sujeto en formación.

El siguiente aspecto trata del dominio Soporte instruccional, en la dimensión de desarrollo de conceptos la maestra obtuvo un puntaje bajo de 1.8, desviación estándar de 1.3, un mínimo de 1 y

máximo de 3.5. En el caso particular de la asignatura de ciencias naturales, la maestra no demostró que durante la clase que promoviera la curiosidad de los estudiantes ante lo que les rodea como punto de partida para estimular la formación científica, es decir, el desarrollo de procesos que propicien la observación e interacción con el entorno; la recolección de datos, la discusión con los demás para llegar a la conceptualización y explicación de los fenómenos. Solo ocupó el tiempo de la clase para hacer lectura en voz alta y transcribieran del tablero, aunque trató de relacionar el tema con el contexto de los alumnos, lo hizo de manera superficial.*

Del mismo modo, ocurrió en las clases de matemáticas, la docente se caracterizaba por enunciar el concepto, los estudiantes lo copiaban en el cuaderno con los respectivos ejercicios, en sí, no importaba si no comprendían del todo el concepto, se privilegiaba el desarrollo correcto de la situación problema.* Según lo establecido por los estándares de matemáticas⁸, el docente debe propiciar dos tipos de conocimiento, el básico y el conceptual. El primero, tiene que ver con lo teórico y se caracteriza en establecer relaciones de saber qué y por qué. El segundo, se refiere a la aplicación de técnicas o estrategias para la representación del concepto. En las observaciones no se evidenció que hayan llevado a cabo procesos en el aula que desarrollaran estos dos tipos de conocimiento matemático.

Con respecto a la calidad de la retroalimentación, la docente obtuvo un promedio de 2.6, con una desviación estándar de 1.6, un mínimo de 1.4 y un máximo de 5. Los resultados indican que, en las clases, la maestra muy pocas veces brinda andamiaje o solo se limita a decir cuáles son las respuestas correctas e incorrectas. En los circuitos de retroalimentación únicamente se presenta cuando los estudiantes tienen dificultad en expresar el procedimiento que usaron para llegar a la

* Observación PGF. Sesión número 1. Duración 39 minutos, 38 segundos.

* Observación PGF. Sesión número 5. Duración 1 hora. Fragmento 3, minuto 41.04.

⁸ MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. [En línea]. [Consultado el 10 de noviembre de 2018]. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

respuesta, la maestra reelabora lo que dijo el alumno para que los alumnos entiendan lo que se quiso decir. Por otro lado, para incentivar procesos de pensamiento, en algunas ocasiones la docente pide a los estudiantes que resuelvan el ejercicio en el tablero y expliquen paso a paso cómo lo hicieron, no se evidencia alguna otra metodología que propicie los procesos de pensamiento. Asimismo, la docente solo en una de las clases proporciona información adicional para la comprensión por medio de gráficos o diferentes métodos de solución.* En el estímulo y afirmación se limita felicitarlos en público con palabras como “muy bien” “excelentemente bien”.*

En cuanto al dominio modelado del lenguaje, la maestra obtuvo un puntaje promedio de 1.9, con una desviación estándar de 1.5, un mínimo de 1 y máximo de 4.4. El desempeño bajo de la maestra es debido a que las preguntas abiertas, no son frecuentes en clase, la mayoría eran encaminadas a dar la respuesta correcta a un ejercicio, sin embargo, se presentó una excepción cuando la maestra en medio de la clase con el salón de sexto expresó: "Ahora quiero preguntarles ¿cómo lo pudiéramos hacer nuevamente, aplicando el tema que estamos viendo?"* cabe destacar, que esta pregunta surgió por parte de la maestra porque los estudiantes estaban utilizando otros métodos para la resolución de los ejercicios, esto incrementó la participación y posibilitó la comprensión de los estudiantes del tema. No obstante, la repetición y ampliación solo se daba en los casos de que el estudiante no se sabía expresar. De manera similar sucedía con la conversación propia y paralela, solo lo hacía cuando ella veía que los estudiantes tenían demasiadas dificultades para comprender. Por último, no se presenció en ninguna de las clases de la maestra uso de lenguaje técnico o propio de las disciplinas que impartió (ciencias naturales y matemáticas).

* Observación PGF. Sesión número 5. Duración: 1 hora. Fragmento 2, minuto 28: 4019.

* Observación PGF. Sesión número 4. Duración: 43 minutos, 43 segundos. Fragmento 2, minuto 35:12.

* Observación PGF. Sesión número 4. Duración: 43 minutos, 43 segundos. Fragmento 1, minuto 15:19.

Con base en los resultados, es necesario tener presente la contextualización para el desarrollo en los conceptos en los estudiantes, no basta con solo conocer la composición de los elementos que integran el tema como tal que se está estudiando, sino que se requiere saber el modo como se integran esas partes entre sí para formar el concepto. Por tal razón, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe caracterizarse por la integración de los elementos que constituyen el concepto, la relación que hay entre las partes, una concepción holística del mundo y por último, el abandono de la enseñanza tradicional para que se dé paso a prácticas educativas innovadoras que respondan a las necesidades e intereses de los estudiantes.

Seguir un proceso de enseñanza descontextualizada, convierte a la escuela en una especie de fábrica, donde a partir de la necesidad de implementar un ritmo de trabajo de instrucción – aprendizaje, la individualidad del alumno desaparece porque al orientarse la educación grupalmente, tiende a masificarse. De este modo, es como se generalizan experiencias que deben ser practicadas en todas las instituciones escolares, se impone una forma de comportamiento a los estudiantes y maestros, basado en la memorización de contenidos, cumplimiento de deberes y sometimiento a la autoridad.

Morín (1999) plantea la necesidad de que, en la actualidad, en la escuela se enseñen contenidos que le permitan al estudiante hacer frente al desafío global y complejo, cuyos principios se deben fundamentar de la siguiente manera:

Promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales.

La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide a menudo operar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo. (p.2)

En este autor, se puede evidenciar una crítica a la fragmentación del conocimiento y a la parcialización del pensamiento, este trae como consecuencia el desconocimiento, se aprende de todo y a la vez como lo aprendido no fue significativo, se olvida o se ignora la globalidad de las cosas, lo cual, su llamado es a hacer relaciones entre las diferentes disciplinas, vincular la ciencia social a la natural, conectar los contextos global y local, porque “el conocimiento parcelado produce ignorancias globales” (Morín, 2011, p. 141).

En este contexto, ¿qué les depara a las aulas colombianas? Con la esperanza que expresó Paulo Freire (2011) a los educadores: enseñar exige riesgo, convicción de que el cambio es posible y conciencia de la historia como posibilidad. En medio de problemas propios del acuerdo de paz y la globalización, surgen entonces, la búsqueda de respuestas para las crisis que nacen en la sociedad actual, nuevos sentidos para la educación, la misma se enfrenta a un problema y es de la contextualización del conocimiento, debido a la inadecuación de los saberes desunidos, cuando cada vez, son más globales.

Tabla 9.

Resultados sobre observación, sesión 1 de PGF

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Promedio	Nivel
Apoio Emocional	Clima Positivo	Interrelaciones	2	5	3.5	Medio
		Afecto positivo	6	7	6.5	Alto
		Comunicación positiva	5	7	6	Alto
		Respeto	6	6	6	Alto

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Promedio	Nivel	
	Promedio dimensión				5.5	Medio	
	Clima Negativo	Afecto negativo	1	1	1	Bajo	
		Control punitivo	1	1	1	Bajo	
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1	Bajo	
		Negatividad severa	1	1	1	Bajo	
	Promedio dimensión				1	Bajo	
	Sensibilidad del maestro	Conciencia	2	1	1.5	Bajo	
		Sensibilidad	1	1	1	Bajo	
		Solución de problemas	1	1	1	Bajo	
		Confort del estudiante	7	7	7	Alto	
	Promedio dimensión				2.625	Bajo	
	Consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	1	1	1	Bajo	
		Apoyo para la autonomía y el liderazgo	1	1	1	Bajo	
		Expresión del estudiante	5	7	6	Alto	
		Restricción del movimiento	1	1	1	Bajo	
	Promedio dimensión				2.25	Bajo	
Promedio dominio					2.84	Bajo	
Organización de Clase	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento		1	1	1	Bajo
		Proactividad		1	1	1	Bajo
		Corrección del comportamiento inapropiado		7	7	7	Alto
		Comportamiento inapropiado		7	6	6.5	Alto
	Promedio dimensión				3.875	Medio	
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje		1	1	1	Bajo
		Rutinas		1	1	1	Bajo
		Transiciones		1	1	1	Bajo
		Preparación		2	2	2	Bajo
	Promedio dimensión				1.25	Bajo	
	Formato de aprendizaje instruccional	Facilitación efectiva		2	2	2	Bajo
		Variedad de modalidades y materiales		1	1	1	Bajo
		Interés del estudiante		6	6	6	Alto
		Claridad de los objetivos de aprendizaje		1	1	1	Bajo
	Promedio dimensión				2.5	Bajo	
	Promedio dominio					2.54	Bajo
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento		1	1	1	Bajo
		Creación		1	1	1	Bajo
		Integración		1	1	1	Bajo
		Conexión con el mundo real		4	4	4	Medio
	Promedio dimensión				1.75	Bajo	
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje		1	1	1	Bajo
		Circuitos de retroalimentación		1	2	1.5	Bajo
		Incitación- procesos de pensamiento		1	6	3.5	Medio
		Proporciona información		7	7	7	Alto
		Apoyo y afirmación		1	1	1	Bajo
Promedio dimensión							

Promedio dimensión		2.8	Bajo	
Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	2 3	2.5	Bajo
	Preguntas abiertas y cerradas	1 1	1	Bajo
	Repetición y extensión	1 1	1	Bajo
	Conversación propia y paralela	7 1	4	Medio
	Lenguaje avanzado	1 1	1	Bajo
Promedio dimensión		1.9	Bajo	
Promedio dominio		2.15	Bajo	

En la anterior tabla se presentan los tres dominios que son apoyo emocional, organización del aula y soporte instruccional. Con respecto al dominio apoyo emocional, se integra de cuatro dimensiones, el primero refiere al clima positivo y se compone de la categoría interrelaciones cuyos momentos uno y dos obtuvo un puntaje promedio de 3.5, por lo tanto, su nivel es medio. En afecto, los dos momentos arrojaron un promedio de 6.5 ubicándose en nivel alto. En la categoría respeto de los dos momentos analizados se obtuvo un promedio de 6, el cual es un nivel alto.

El promedio total de la dimensión de clima positivo que obtuvo PGF fue de 5.5 cuyo nivel es medio.

La segunda dimensión refiere al clima negativo, se compone de cuatro categorías que son el afecto negativo, control punitivo, sarcasmo/ falta de respeto y negatividad severa, el cual en todos sus momentos obtuvo un puntaje de 1 y un promedio de 1. Del mismo modo, el promedio de la dimensión fue 1, lo cual indica que hay un bajo nivel de clima negativo en el aula.

La tercera dimensión corresponde a la sensibilidad del maestro, se compone de la categoría conciencia cuyos dos momentos arrojaron un promedio 1.5 y nivel bajo. En sensibilidad del maestro de los dos momentos se obtuvo un promedio de 1 y nivel bajo. En solución de problemas el resultado promedio fue de 1 con nivel bajo. Por último, en confort del estudiante se obtuvo un promedio de 7 con nivel alto. En total el promedio de esta dimensión fue de 2.625 cuyo nivel es bajo.

La cuarta dimensión se denomina consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la conforman la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante en el cual los dos momentos se obtuvo un promedio de 1 que corresponde al nivel bajo. En apoyo para la autonomía y el liderazgo, de los dos momentos el resultado promedio fue 1 y un nivel bajo. En expresión del estudiante de los dos momentos se obtuvo un promedio de 6 que pertenece al nivel alto. En restricción del movimiento los dos momentos arrojaron un promedio de uno y nivel bajo. En total el promedio de la dimensión fue de 2.25. Finalmente, el promedio del dominio en la sesión uno de la maestra PGF es de 2.84375 cuyo nivel es bajo.

Con respecto al dominio organización de clase, este se compone de cuatro dimensiones. La primera se denomina gestión de comportamiento y se contempla la categoría expectativas claras de comportamiento, en los dos momentos se obtuvo un promedio de 1 y un nivel bajo. En la categoría proactividad los dos momentos arrojaron un promedio de 1 y un nivel bajo. En la corrección del comportamiento inapropiado los dos momentos dieron como resultado un promedio de 7 y un nivel alto. En comportamiento inapropiado un promedio de 6.5 con un nivel alto. En total el promedio de la dimensión gestión del comportamiento fue de 3.875 con un nivel medio.

La segunda dimensión corresponde a la productividad, se compone de la categoría maximización del tiempo de aprendizaje, los dos momentos arrojaron un promedio de 1, se ubica en el nivel bajo. En rutinas el promedio fue de 1 y nivel bajo. En transiciones los dos momentos arrojaron un promedio de 1, nivel bajo. Por último, en preparación los dos momentos dieron como resultado un promedio de 2 y nivel bajo. En total, el promedio de la dimensión fue de 2.54 y se ubica en un nivel bajo.

En lo que respecta al dominio apoyo pedagógico, se compone de tres dimensiones, la primera es desarrollo de conceptos cuyas categorías son análisis y razonamiento, creación, en las que en

los momentos 1 y 2 obtuvo un puntaje promedio de 1 y un nivel bajo, a excepción de la categoría conexión con el mundo real que en los dos momentos arrojó un promedio de 4 que pertenece al nivel medio. En total el promedio de la dimensión desarrollo de conceptos fue de 1.75 nivel bajo. En la segunda dimensión denominada calidad de retroalimentación, en la categoría andamiaje los momentos dieron como resultado un promedio 1 nivel bajo. En circuitos de retroalimentación de los dos momentos se obtuvo un promedio de 1.5 nivel bajo. En la categoría proporciona información el resultado del promedio fue de 7 con nivel alto. En apoyo y afirmación el promedio fue de 1 y nivel bajo. En total el promedio de la dimensión fue de 2.8 con un nivel bajo.

En la tercera dimensión de modelado del lenguaje, en conversaciones frecuentes, los dos momentos arrojaron un promedio de 2.5 nivel bajo. En preguntas abiertas y cerradas el promedio fue de 1 nivel bajo. En repetición y extensión los dos momentos arrojaron un promedio de 1 nivel bajo. En conversación propia y paralela el promedio fue de 4 nivel medio. Por último, en lenguaje avanzado el promedio fue de 1 nivel bajo. El promedio de esta dimensión fue de 1.9 nivel bajo. En total el promedio del dominio apoyo pedagógico fue de 2.15 con un nivel bajo.

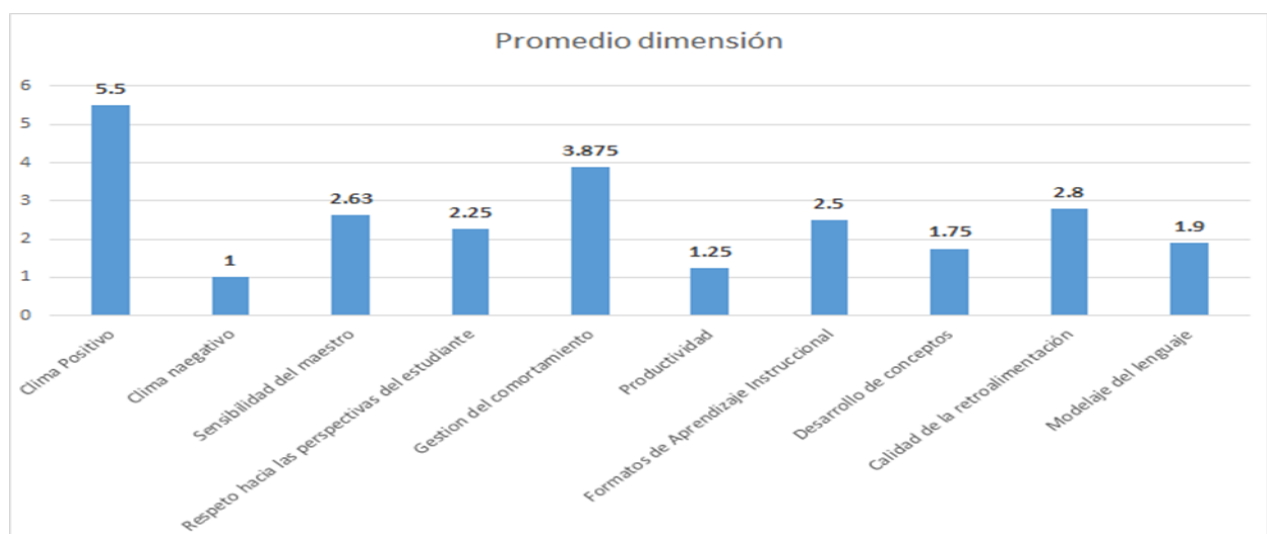


Figura 3. Promedio por dimensiones en la sesión 1 de la docente PGF

En la siguiente gráfica se presenta el puntaje promedio que obtuvo la docente PGF en el análisis de la sesión 1 con el instrumento de observación CLASS.

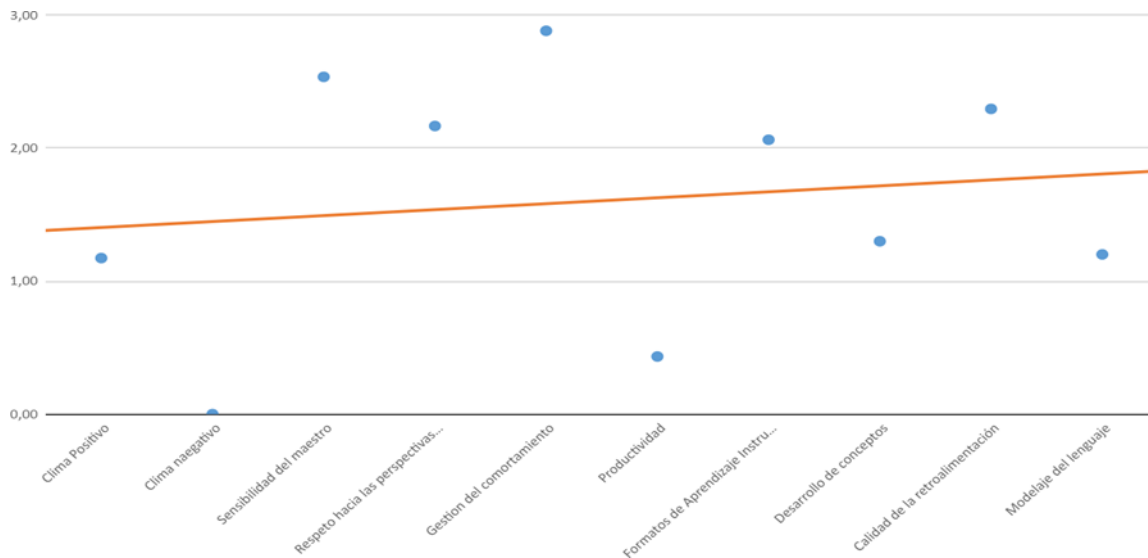


Figura 4. Desviación por dimensiones en la sesión 1 docente PGF.

En el gráfico se muestra la dispersión de los datos con respecto a su promedio, en la parte inferior están las dimensiones contempladas en el instrumento, los datos de las mismas son independientes por esta razón no siguen una tendencia. Las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo emocional dieron los siguientes resultados: clima positivo la desviación fue de 1.17, en clima negativo 0, sensibilidad del maestro 2.53 y respeto hacia las perspectivas de los estudiantes 2.17. En las dimensiones pertenecientes al dominio organización de clase los resultados fueron los siguientes: gestión del comportamiento 2.88, productividad 0.43 y formatos de aprendizaje instruccional 2.06. Finalmente, en las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo pedagógico la desviación resultante fue: desarrollo de conceptos 1.30, calidad de la retroalimentación 2.29 y modelaje del lenguaje 1.20.

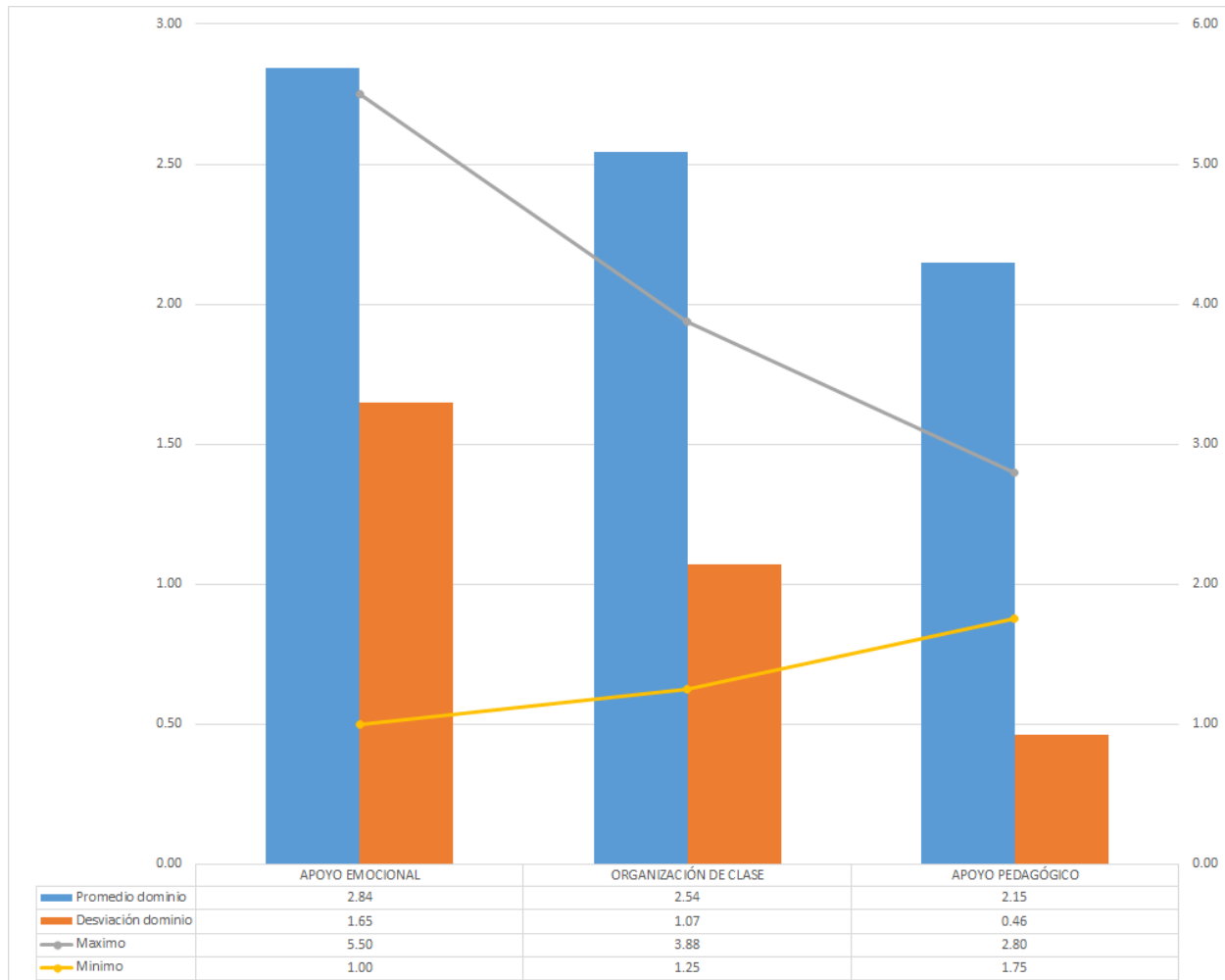


Figura 5. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios.

El gráfico muestra el puntaje promedio, la desviación estándar, el mínimo y el máximo que la docente PGF obtuvo en la sesión 1. Con respecto al dominio apoyo emocional el promedio total fue de 4.22, la desviación de 1.13, el puntaje máximo 5.25 y el mínimo 2.38. En cuanto al dominio organización de clase, el promedio total fue de 4.13, la desviación 0.89, el máximo 4.88 y mínimo 2.88. Por otra parte, en relación con el dominio apoyo pedagógico los resultados fueron: promedio 4.13, la desviación 0.18, el máximo puntaje 4.30 y el mínimo 3.88.

Tabla 10.

Resultados según observación sesión 2 de la docente PGF

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Promedio	Nivel	
Apoyo Emocional	Clima Positivo	Interrelaciones	6	6	6	Alto	
		Afecto positivo	6	6	6	Alto	
		Comunicación positiva	2	6	4	Medio	
		Respeto	7	7	7	Alto	
	Promedio dimensión					5.75	Medio
	Clima Negativo	Afecto negativo	1	1	1	Bajo	
		Control punitivo	1	1	1	Bajo	
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1	Bajo	
		Negatividad severa	1	1	1	Bajo	
	Promedio dimensión					1	Bajo
	Sensibilidad del maestro	Conciencia	1	6	3.5	Medio	
		Sensibilidad	2	4	3	Medio	
		Solución de problemas	1	6	3.5	Medio	
		Confort del estudiante	7	7	7	Alto	
	Promedio dimensión					4.25	Medio
	Consideraciones hacia perspectivas de los estudiantes	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	1	1	1	Bajo	
		Apoyo para la autonomía y el liderazgo	1	1	1	Bajo	
		Expresión del estudiante	7	7	7	Alto	
		Restricción del movimiento	1	1	1	Bajo	
	Promedio dimensión					2.5	Bajo
Promedio dominio					3.375	Medio	
Organización de Clase	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento	1	1	1	Bajo	
		Proactividad	1	3	2	Bajo	
		Corrección del comportamiento inapropiado	7	7	7	Alto	
		Comportamiento inapropiado	7	7	7	Alto	
	Promedio dimensión					4.25	Medio
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje	1	1	1	Bajo	
		Rutinas	1	1	1	Bajo	
		Transiciones	1	2	1.5	Bajo	
		Preparación	1	1	1	Bajo	
	Promedio dimensión					1.125	Bajo
	Formato de aprendizaje	Facilitación efectiva	1	1	1	Bajo	
		Variedad de modalidades y materiales	1	1	1	Bajo	
		Interés del estudiante	4	6	5	Medio	
		Claridad de los objetivos de aprendizaje	1	1	1	Medio	
	Promedio dimensión					2	Bajo
	Promedio dominio					2.458333333	Bajo
APOYO PEDAGÓGICO	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento	6	6	6	Alto	
		Creación	1	1	1	Bajo	
		Integración	1	1	1	Bajo	
		Conexión con el mundo real	1	1	1	Bajo	

	Promedio dimensión	2.25	Bajo
Calidad de retroalimentación	Andamiaje	1 1 1	Bajo
	Circuitos de retroalimentación	1 2 1.5	Bajo
	Incitación- procesos de pensamiento	2 2 2	Bajo
	Proporciona información	1 1 1	Bajo
	Apoyo y afirmación	1 6 3.5	Medio
	Promedio dimensión	1.8	Bajo
Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	1 1 1	Bajo
	Preguntas abiertas y cerradas	1 1 1	Bajo
	Repetición y extensión	6 6 6	Alto
	Conversación propia y paralela	1 1 1	Bajo
	Lenguaje avanzado	1 1 1	Bajo
	Promedio dimensión	2	Bajo
	Promedio dominio	2.01666667	Bajo

En la tabla se observan los resultados de la sesión tres de PGF. En el dominio apoyo emocional se encuentra la primera dimensión clima positivo, las categorías interrelaciones y afecto en los dos momentos se obtuvo un puntaje promedio de 6 nivel alto. En comunicación positiva el promedio fue de 4 nivel medio y en respeto el puntaje promedio fue de 7 nivel alto. En total el promedio de la dimensión clima positivo fue de 5.75 nivel medio.

En la segunda dimensión clima negativo, en las categorías afecto negativo, control punitivo, sarcasmo/ falta de respeto y negatividad severa los dos momentos arrojaron un promedio de 1 nivel bajo. Por lo tanto, el promedio de la dimensión clima negativo fue de 1 nivel bajo.

En cuanto a la tercera dimensión denominada sensibilidad del maestro en la categoría conciencia los dos momentos arrojaron un promedio de 3.50 nivel medio. En sensibilidad un promedio de 3 nivel medio. En cuanto a la solución de problemas el promedio fue de 3.50 nivel medio y en confort del estudiante el promedio obtenido fue de 7 nivel alto. En total, el promedio de la dimensión sensibilidad del maestro fue de 4.25 nivel medio.

En la cuarta dimensión, consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante el resultado promedio fue de 1 nivel bajo. Del mismo modo

en apoyo para la autonomía y liderazgo fue de 1 nivel bajo. En expresión del estudiante el promedio fue de 7 nivel alto y en restricción del movimiento el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo.

El promedio de la dimensión consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes es de 2.50 nivel bajo. En total el promedio del dominio de apoyo emocional de 3.38 nivel medio.

En lo que respecta al dominio organización de clase, la primera dimensión gestión de comportamiento en la categoría expectativas claras de comportamiento el promedio fue de 1 nivel bajo. En proactividad el promedio fue de 2 nivel bajo. En cuanto a corrección del comportamiento inapropiado y comportamiento inapropiado en ambas el promedio fue de 7 nivel alto. En total el promedio de la dimensión gestión de comportamiento es de 4.25 nivel medio.

En la segunda dimensión refiere a la dimensión productividad. En la categoría maximización del tiempo de aprendizaje y rutinas, el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. En transiciones fue de

1.50 nivel bajo y en preparación el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. En total la dimensión productividad se obtuvo un resultado promedio de 1.13 nivel bajo.

En la tercera dimensión denominada formato de aprendizaje instruccional, las categorías facilitación efectiva y variedad de modalidades y materiales, en los dos momentos se obtuvo un promedio de 1 nivel bajo. En la categoría interés del estudiante el resultado promedio fue de 5.00 nivel medio y en claridad de los objetivos de aprendizaje el promedio fue de 1 nivel medio. El total del promedio de la dimensión formato de aprendizaje instruccional fue de 2.00 nivel bajo. El promedio total del dominio organización del aula fue de 2.46 nivel bajo.

En cuanto al dominio apoyo pedagógico, la dimensión desarrollo de conceptos en la categoría análisis y razonamiento en los dos momentos se obtuvo un puntaje promedio de 6 nivel alto. En

las categorías creación, integración y conexión con el mundo real en todo el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. En total el promedio en desarrollo de conceptos fue de 2.25 nivel bajo.

En la segunda dimensión denominada calidad de retroalimentación, en la categoría andamiaje el promedio obtenido fue de 1 nivel bajo. En circuitos de retroalimentación el puntaje promedio es de 1.50 nivel bajo. En cuanto a incitación - procesos de pensamiento el resultado promedio fue de 2.0. En proporcionar información el promedio fue de 1 nivel bajo. Por último, en apoyo y afirmación el promedio fue de 3.50 nivel medio. En total el promedio de la dimensión fue de 1.80 nivel bajo. En la tercera dimensión que corresponde al modelado del lenguaje, en las categorías conversaciones frecuentes y preguntas abiertas y cerradas, el resultado promedio fue de 1 nivel bajo. En repetición y extensión, el promedio obtenido fue de 6 nivel alto. En las categorías conversación propia y paralela y lenguaje avanzado, el promedio fue de 1 nivel bajo. En total el promedio de la dimensión modelado del lenguaje fue de 2.00 nivel bajo. El resultado total del promedio del dominio apoyo pedagógico es de 2.02 nivel bajo.

En la siguiente gráfica se muestran los resultados promedio obtenidos por la docente PGF en el análisis de la sesión 3 de clase con el instrumento de observación CLASS.

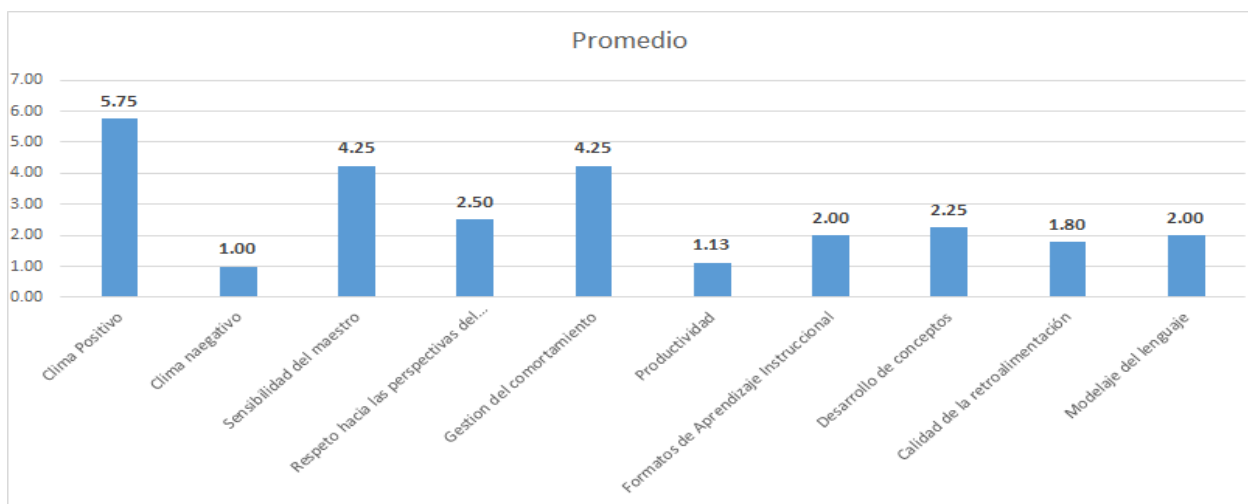


Figura 6. Promedio por dimensiones PGF

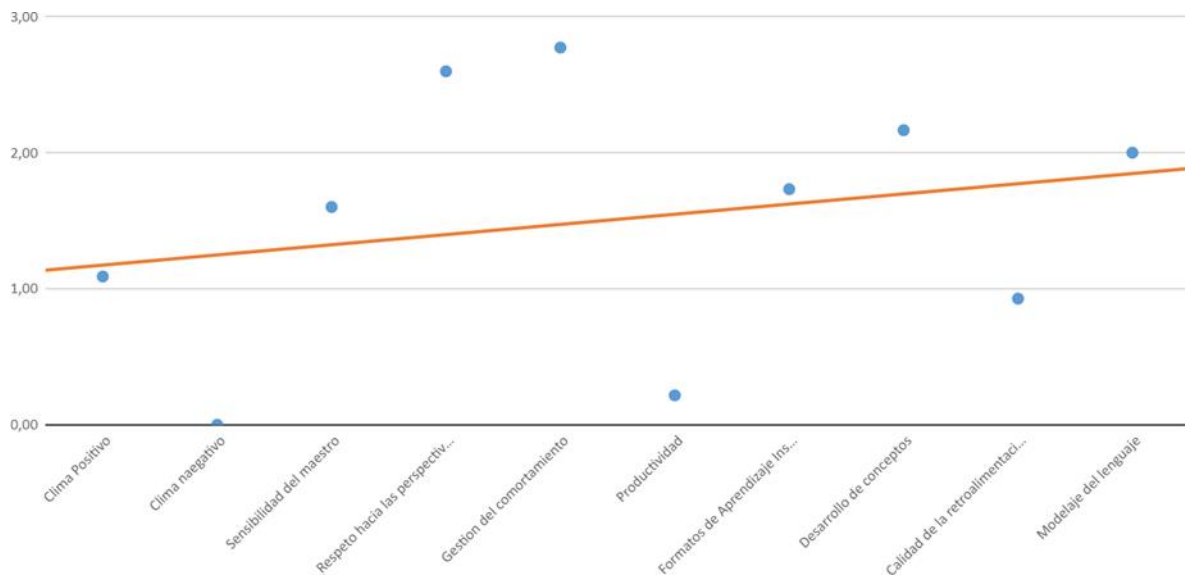


Figura 7. Desviación por dimensiones PGF.

En la gráfica se muestra la dispersión de los datos con respecto a su promedio, en la parte inferior están las dimensiones contempladas en el instrumento, los datos de las mismas son independientes por esta razón no siguen la línea de tendencia representada en la gráfica. Con respecto a las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo emocional los resultados son los siguientes: clima positivo 1.09, clima negativo 0, sensibilidad del maestro 1.60 y respeto hacia las perspectivas del estudiante 2.60. En relación con las dimensiones que componen el dominio organización de clase, la desviación obtenida es la siguiente: gestión del comportamiento 2.77, productividad 0.22, formatos de aprendizaje instruccional 1.73. Finalmente, en las dimensiones que integran el dominio apoyo pedagógico los resultados fueron los siguientes: desarrollo de conceptos 2.17, calidad de la retroalimentación 0.93 y modelaje del lenguaje 2.

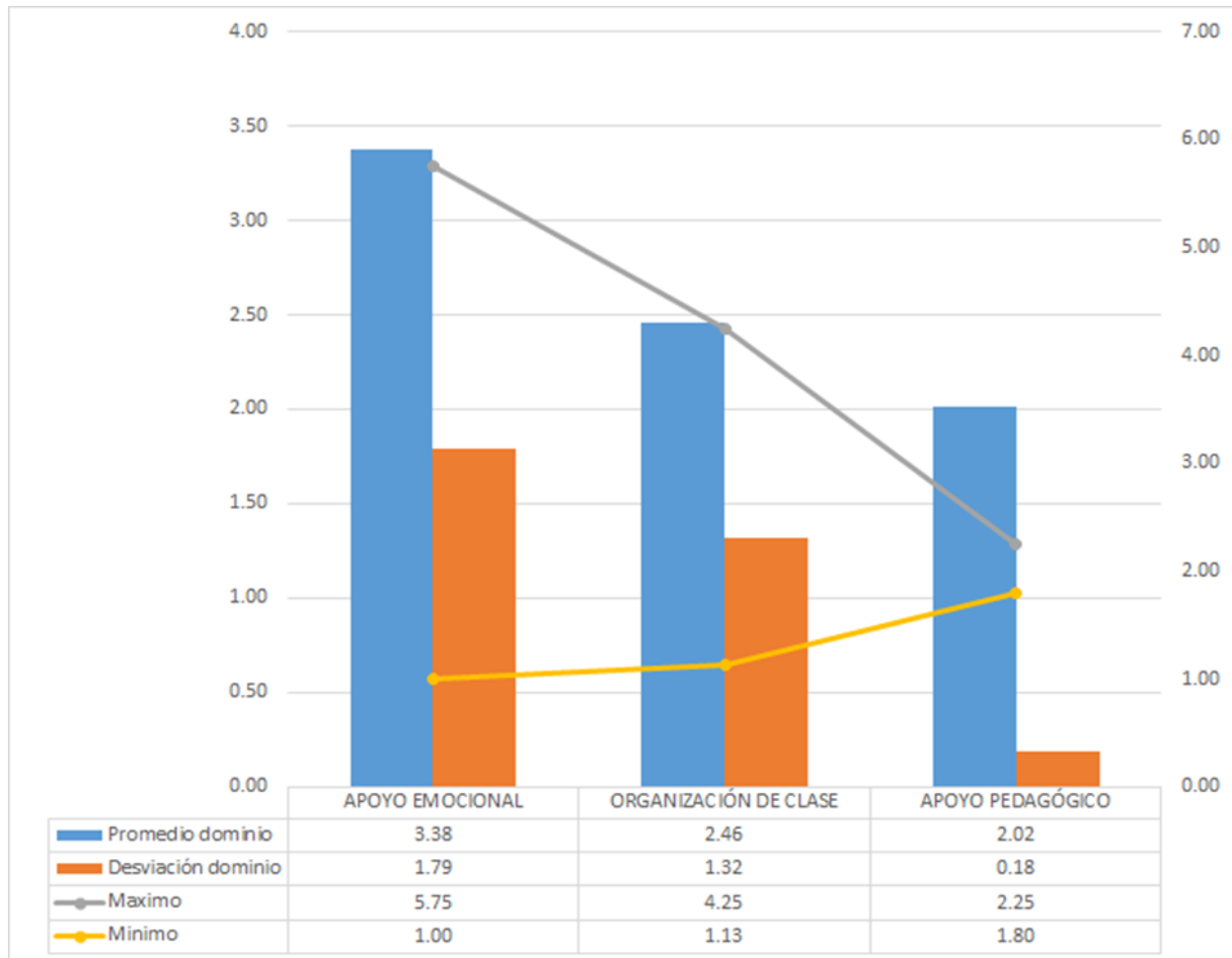


Figura 8. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PGF.

En el gráfico se observan los resultados de promedio, desviación, máximo y mínimo por dominios en la sesión 3. Con respecto al dominio apoyo emocional, el promedio de la docente PGF fue de 3.38, la desviación de 1.79, el máximo 5.76 y el mínimo de 1. En lo que concierne al dominio organización de clase el promedio fue de 2.46, la desviación de 1.32, el máximo 4.25 y el mínimo 1.13. Por último, en la dimensión apoyo pedagógico el promedio fue de 2.02, la desviación de 0.18, el máximo de 2.25 y el mínimo de 1.80.

Tabla 11.

Resultados según observación sesión 4 de la docente PGF

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Promedio	Nivel		
Apoyo Emocional	Clima Positivo	Interrelaciones	5	4	6	5	Medio		
		Afecto positivo	5	7	7	6.33	Alto		
		Comunicación positiva	1	6	6	4.33	Medio		
		Respeto	7	7	6	6.67	Alto		
		Promedio dimensión				5.58	Medio		
	Clima Negativo	Efecto negativo	1	1	1	1.00	Bajo		
		Control punitivo	1	1	1	1.00	Bajo		
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1	1.00	Bajo		
		Negatividad severa	1	1	1	1.00	Bajo		
		Promedio dimensión				1.00	Bajo		
	Sensibilidad del maestro	Conciencia	1	1	2	1.33	Bajo		
		Sensibilidad	1	1	3	1.67	Bajo		
		Solución de problemas	1	1	2	1.33	Bajo		
		Confort del estudiante	7	7	7	7.00	Alto		
		Promedio dimensión				2.83	Bajo		
	Consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	1	1	1	1.00	Bajo		
		Apoyo para la autonomía y el liderazgo	1	1	1	1.00	Bajo		
		Expresión del estudiante	7	7	7	7.00	Alto		
		Restricción del movimiento	1	1	1	1.00	Bajo		
		Promedio dimensión				2.50	Bajo		
Promedio dominio						2.98	Bajo		
Organización de Clases	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento			1	1	1	1.00	Bajo
		Proactividad			1	1	1	1.00	Bajo
		Corrección del comportamiento inapropiado			1	5	6	4.00	Medio
		Comportamiento inapropiado			7	7	6	6.67	Alto
		Promedio dimensión						3.17	Medio
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje			1	1	1	1.00	Bajo
		Rutinas			1	1	1	1.00	Bajo
		Transiciones			1	1	1	1.00	Bajo
		Preparación			2	2	2	2.00	Bajo
	Promedio dimensión						1.25	Bajo	
Formato de aprendizaje	Facilitación efectiva			1	1	1	1.00	Bajo	
	Variedad de modalidades y materiales			2	2	2	2.00	Bajo	

		Interés del estudiante	2	6	6	4.67	Medio
		Claridad de los objetivos de aprendizaje	1	1	1	1.00	Bajo
		Promedio dimensión				2.17	Bajo
		Promedio dominio				2.19	Bajo
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento	1	6	2	3.00	Medio
		Creación	1	1	2	1.33	Bajo
		Integración	1	1	1	1.00	Bajo
		Conexión con el mundo real	1	5	2	2.67	Bajo
		Promedio dimensión				2.00	Bajo
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje	1	2	1	1.33	Bajo
		Circuitos de retroalimentación	1	3	1	1.67	Bajo
		Incitación- procesos de pensamiento	1	4	2	2.33	Bajo
		Proporciona información	1	1	1	1.00	Bajo
		Apoyo y afirmación	1	2	3	2.00	Bajo
		Promedio dimensión				1.67	Bajo
	Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	1	1	5	2.33	Bajo
		Preguntas abiertas y cerradas	1	4	1	2.00	Bajo
		Repetición y extensión	1	4	1	2.00	Bajo
		Conversación propia y paralela	1	4	1	2.00	Bajo
Lenguaje avanzado		1	1	1	1.00	Bajo	
	Promedio dimensión				1.87	Bajo	
	Promedio dominio				1.84	Bajo	

En la tabla se muestran los tres dominios que contempla CLASS, apoyo emocional, organización de clase y apoyo pedagógico. En apoyo emocional, la primera dimensión clima positivo en la categoría interrelaciones los tres momentos arrojaron un promedio de 5 nivel medio. En efecto, los tres momentos dieron como resultado un promedio de 6.33 nivel alto. En cuanto a comunicación positiva, los tres momentos dieron un resultado promedio de 4.33 nivel medio. Por último, en respeto PGF obtuvo un puntaje promedio 6.67 nivel alto. En total el promedio de la dimensión clima positivo fue de 5.58 nivel medio.

En la dimensión clima negativo, las categorías afecto negativo, control punitivo, sarcasmo/ falta de respeto y negatividad severa, en los tres momentos el promedio obtenido fue de 1 nivel bajo. En consecuencia, el promedio de la dimensión de clima negativo es 1 nivel bajo.

En la dimensión sensibilidad del maestro, en la categoría conciencia, los tres momentos arrojaron un promedio de 1.33 nivel bajo. En sensibilidad, el promedio de los tres momentos fue

de 1.67 nivel bajo. En confort del estudiante el promedio obtenido fue 7.00 nivel bajo. El promedio total de la dimensión sensibilidad del maestro fue de 2.83 nivel bajo.

En cuanto a las consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, en las categorías flexibilidad y enfoque en el estudiante y apoyo para la autonomía y el liderazgo, los tres momentos arrojaron un promedio de 1 nivel bajo. En expresión del estudiante, los tres momentos dieron como resultado un promedio de 7 nivel alto. Por último, en restricción del movimiento el resultado promedio fue de 1 nivel bajo. El promedio de la dimensión consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes es de 2.50 nivel bajo. El promedio del dominio apoyo emocional en total fue de 2.98 nivel bajo.

Con respecto al dominio organización de clase, en la dimensión gestión de comportamiento cuyas categorías expectativas claras de comportamiento y productividad en los tres momentos arrojó un nivel de 1 nivel bajo. En corrección del comportamiento inapropiado el resultado promedio de los tres momentos fue de 4 nivel medio y en comportamiento inapropiado el promedio obtenido fue de 6.67 nivel alto. El promedio total de la dimensión gestión de comportamiento fue de 3.17 nivel medio.

En lo que respecta a la dimensión productividad, en sus tres primeras categorías, maximización del tiempo de aprendizaje, rutinas y transiciones, en los tres momentos el promedio fue de 1 nivel bajo. En preparación, el promedio fue de 2 nivel bajo. En total el promedio de la dimensión fue de 1.25 nivel bajo.

En la dimensión formato de aprendizaje instruccional, en la categoría facilitación efectiva, los tres momentos arrojaron un promedio de 1 nivel bajo. En variedad de modalidades y materiales el promedio fue de 2 nivel bajo. En cuanto al interés del estudiante el promedio fue de 4.67 nivel medio. En claridad de los objetivos de aprendizaje el promedio fue de 1 nivel bajo. El promedio

de la dimensión formato de aprendizaje instruccional fue de 2.17 nivel bajo. El promedio total del dominio organización de clase fue de 2.19 nivel bajo.

En cuanto a la dimensión apoyo pedagógico, en la dimensión desarrollo de conceptos, enmarcada en la categoría análisis y razonamiento, los tres momentos arrojaron un promedio de 3 nivel medio. En creación, el promedio fue de 1.33 nivel bajo. En la categoría integración el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo y en conexión con el mundo real el promedio fue de 2.67 nivel bajo. El promedio total de la dimensión de apoyo pedagógico fue de 2 nivel bajo.

En calidad de retroalimentación, la categoría andamiaje PGF obtuvo un promedio de 1.33 nivel bajo. En circuitos de retroalimentación el puntaje fue de 1.67 nivel bajo. Por otra parte, en incitación – procesos de pensamiento el promedio fue de 2.33 nivel bajo. En proporcionar información el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo, por último, en apoyo y afirmación el puntaje promedio fue de 2 nivel bajo. El promedio de la dimensión calidad de retroalimentación fue de 1.67 nivel bajo.

Finalmente, en la dimensión modelado lenguaje, la categoría conversaciones frecuentes, el promedio obtenido fue de 2.33 nivel bajo. En las categorías preguntas abiertas y cerradas, repetición y extensión, conversación propia y paralela, los tres momentos arrojaron un promedio de 2 nivel bajo. En lenguaje avanzado el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. El promedio obtenido de la dimensión modelado del lenguaje fue de 1.87 nivel bajo. El promedio del dominio apoyo pedagógico fue de 1.84 nivel bajo.

A Continuación, se muestran los puntajes promedio en cada una de las dimensiones obtenidos por la docente PGF en la sesión 4 con el instrumento de observación de clase CLASS.

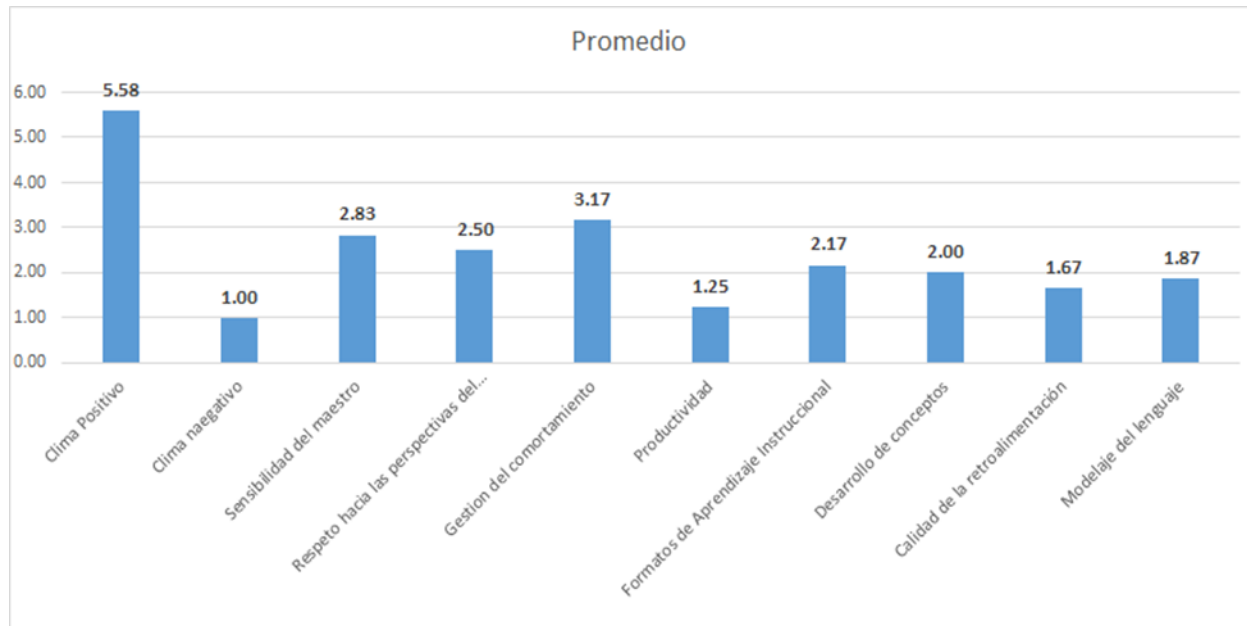


Figura 9. Promedio por dimensiones PGF.

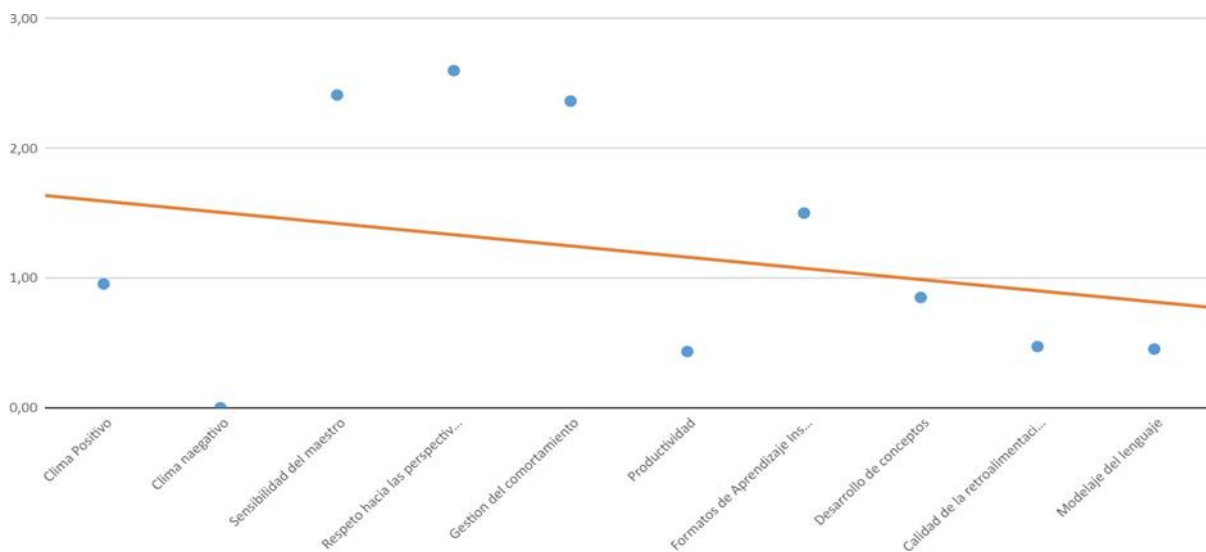


Figura 10. Desviación por dimensiones PGF

En el gráfico se muestra la dispersión de los datos con respecto a su promedio, en la parte inferior están las dimensiones contempladas en el instrumento, los datos de las mismas son independientes por esta razón no siguen la línea de tendencia representada en la gráfica. En las

dimensiones que corresponden al dominio apoyo emocional los resultados fueron: clima positivo 0.95, clima negativo 0, sensibilidad del maestro 2.41 y respeto hacia la perspectiva del estudiante. Con respecto a las dimensiones que componen el dominio organización de clase el resultado fue: gestión del comportamiento 2.36, productividad 0.43 y formatos de aprendizaje instruccional 1.50. En cuanto al dominio apoyo pedagógico sus dimensiones arrojaron los siguientes resultados: desarrollo de conceptos 0.85, calidad de la retroalimentación 0.47 y modelaje del lenguaje 0.45.

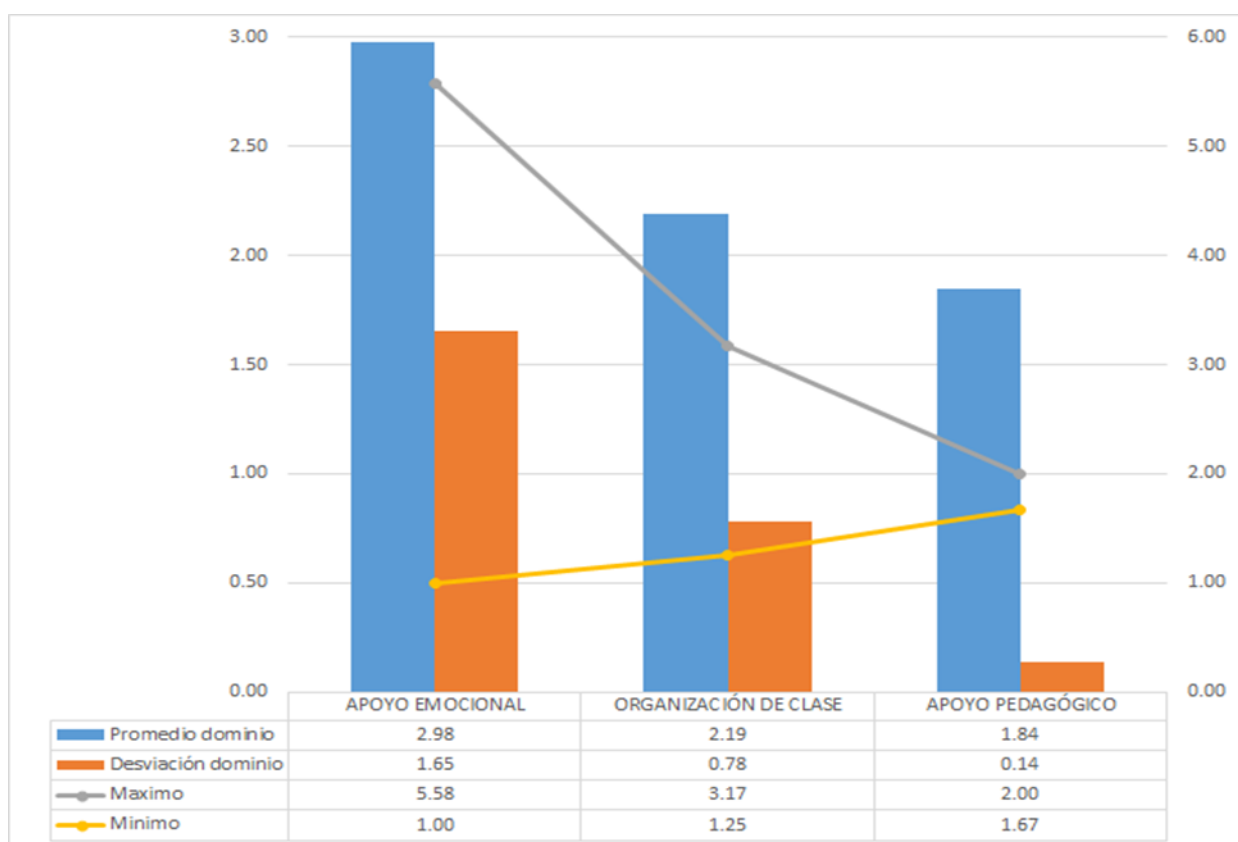


Figura 11. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PGF.

En la gráfica se observa los resultados de promedio, desviación, máximo y mínimo por dominios de la docente PGF en el análisis de la sesión 4. En el dominio apoyo emocional se obtuvieron los siguientes resultados: promedio 2.98, desviación 1.65, máximo 5.58 y mínimo 1.

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5	Promedio	Nivel			
		Apoyo para la autonomía y el liderazgo	1	1	1	1	1	1	Bajo			
		Expresión del estudiante	6	6	7	3	5	5.4	Medio			
		Restricción del movimiento	1	1	1	1	1	1	Bajo			
		Promedio dimensión						2.1	Bajo			
		Promedio dominio						2.95	Bajo			
Organización De Clase	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento				1	1	1	1	Bajo		
		Proactividad				1	1	1	3	1.4	Bajo	
		Corrección del comportamiento inapropiado				3	1	1	1	2	1.6	Bajo
		Comportamiento inapropiado				6	7	7	3	3	5.2	Medio
			Promedio dimensión						2.3	Bajo		
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje				1	1	1	1	1	Bajo	
		Rutinas				1	1	1	1	1	Bajo	
		Transiciones				1	2	2	1	2	1.6	Bajo
		Preparación				2	2	1	1	1	1.4	Bajo
			Promedio dimensión						1.25	Bajo		
	Formato de aprendizaje e instrucción	Facilitación efectiva				1	1	1	1	1	Bajo	
		Variedad de modalidades y materiales				2	2	2	2	2	Bajo	
		Interés del estudiante				3	2	2	2	2	2.2	Bajo
		Claridad de los objetivos de aprendizaje				1	1	1	1	1	Bajo	
			Promedio dimensión						1.55	Bajo		
		Promedio dominio						1.7	Bajo			
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento				1	3	1	1	3	1.80	Bajo
		Creación				1	1	1	1	1	1.00	Bajo
		Integración				1	1	1	1	1	1.00	Bajo
		Conexión con el mundo real				1	1	1	1	2	1.20	Bajo
			Promedio dimensión						1.25	Bajo		
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje				1	1	3	3	1	1.80	Bajo
		Circuitos de retroalimentación				3	3	6	3	1	3.20	Medio
		Incitación- procesos de pensamiento				1	1	1	1	1	1.00	Bajo
		Proporciona información				6	1	6	6	1	4.00	Medio
		Apoyo y afirmación				1	1	3	2	5	2.40	Bajo
			Promedio dimensión						2.48	Bajo		
	Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes				1	1	1	1	2	1.20	Bajo
		Preguntas abiertas y cerradas				1	1	1	1	5	1.80	Bajo
		Repetición y extensión				1	1	7	7	1	3.40	Medio
		Conversación propia y paralela				1	1	1	1	5	1.80	Bajo
Lenguaje avanzado					1	1	1	1	1	1.00	Bajo	
		Promedio dimensión						1.84	Bajo			
		Promedio dominio						1.86	Bajo			

En la tabla se observa los puntajes obtenidos en los dominios apoyo emocional, organización de clase y apoyo pedagógico de la sesión 5 de la maestra PGF. Con respecto al primer dominio en la dimensión clima positivo, la categoría interrelaciones los cinco momentos arrojaron un puntaje promedio de 6 nivel alto. En efecto, el promedio fue de 5.4 nivel medio. En comunicación positiva el promedio fue de 4 nivel medio y en respeto el resultado promedio fue de 6.8 nivel medio. El promedio de la dimensión clima positivo fue de 5.55 nivel medio.

En la dimensión clima negativo, las tres categorías, afecto negativo, control punitivo y sarcasmo/falta de respeto, arrojaron un puntaje promedio de 1.4 nivel bajo. En negatividad severa el puntaje fue de 1 nivel bajo. El puntaje promedio de esta dimensión fue de 1.3 nivel bajo.

En la dimensión sensibilidad del maestro, la categoría conciencia arrojó un puntaje promedio de 1.6 nivel bajo. En sensibilidad el puntaje fue de 2.4 nivel bajo. En solución de problemas el promedio fue de 2 nivel bajo y en confort del estudiante fue de 5.4 nivel medio. El promedio total de la dimensión sensibilidad del maestro fue de 2.85 nivel bajo.

Con respecto al segundo dominio organización de clase, en la dimensión gestión de comportamiento, la categoría claras expectativas de comportamiento el promedio obtenido fue de 1 nivel bajo, en proactividad el promedio fue de 1.4 nivel bajo. En corrección del comportamiento inapropiado el promedio obtenido fue de 1.6 nivel bajo y en comportamiento el promedio fue de 5.2 nivel medio. El promedio de la dimensión fue de 2.3 nivel bajo.

En la dimensión productividad, las categorías maximización del tiempo de aprendizaje y rutinas, en los 5 momentos el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. En transiciones el promedio fue de 1.6 nivel bajo y en preparación el puntaje promedio fue de 1.4 nivel bajo. El promedio total de la dimensión es de 1.25 nivel bajo.

Con respecto a la dimensión formato de aprendizaje instruccional, en la categoría facilitación efectiva el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. En variedad de modalidades y materiales el promedio fue de 2. En interés del estudiante el puntaje promedio fue de 2.2 nivel bajo y en la claridad de los objetivos de aprendizaje el puntaje total fue de 1 nivel bajo. El promedio de la dimensión fue de 1.55 nivel bajo y el promedio del dominio organización de clase fue de 1.7 nivel bajo.

El tercer dominio, apoyo pedagógico, en la dimensión desarrollo de conceptos, la categoría análisis y razonamiento el promedio obtenido fue de 1.80 nivel bajo. En creación e integración el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo y en conexión con el mundo real el puntaje promedio fue de 1.20 nivel bajo. El promedio total de la dimensión es de 1.25 nivel bajo.

En la dimensión calidad de retroalimentación la categoría andamiaje arrojó un puntaje promedio de 1.80 nivel bajo. En circuitos de retroalimentación el promedio fue de 3.20 nivel medio. En incitación de procesos de pensamiento el promedio obtenido fue de 1 nivel bajo. En proporciona información el promedio fue de 4 nivel medio y en apoyo y afirmación el puntaje fue de 2.40 nivel bajo. El promedio de la dimensión calidad de retroalimentación fue de 2.48 nivel bajo.

En cuanto a la dimensión modelado del lenguaje, en la categoría conversaciones frecuentes el promedio obtenido fue de 1.20 nivel bajo. En preguntas abiertas y cerradas el promedio obtenido de los cinco momentos fue de 1.80 nivel bajo. En repetición y extensión el promedio fue de 3.40 nivel medio y en lenguaje avanzado fue de 1 nivel bajo. El promedio de la dimensión modelado del lenguaje fue de 1.84 nivel bajo. El promedio total del dominio es de 1.86 nivel bajo.

A continuación, se muestran los promedios obtenidos por la docente PGF para cada una de las dimensiones correspondientes al instrumento de observación CLASS.

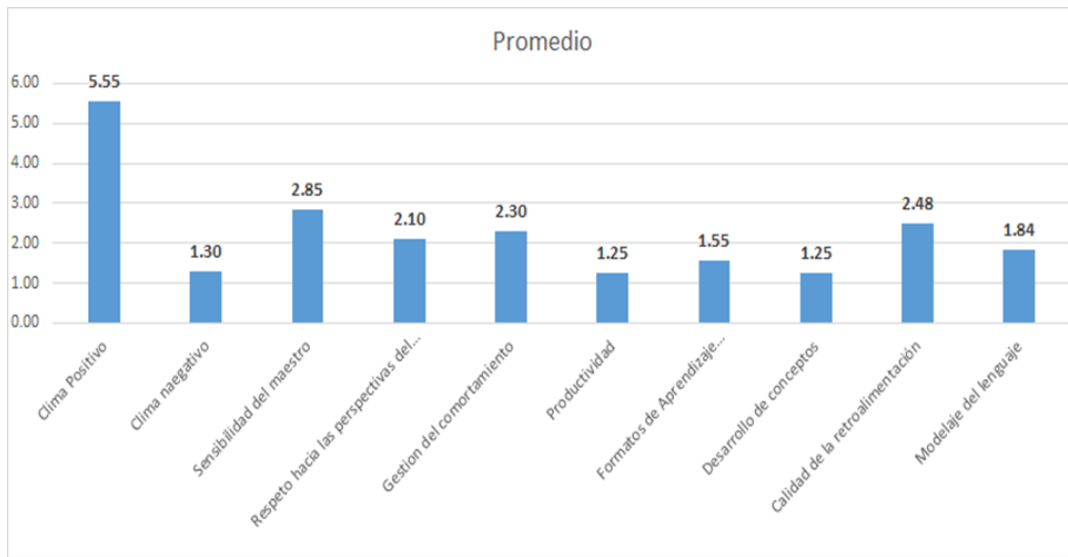


Figura 12. Promedio por dimensiones PGF

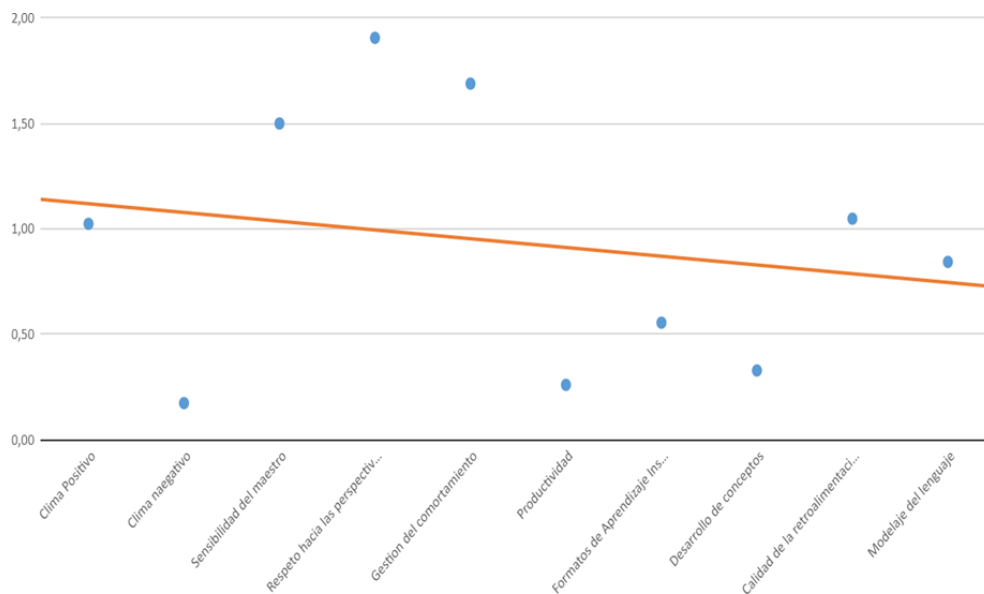


Figura 13. Desviación por dimensiones PGF

En el gráfico se muestra la dispersión de los datos con respecto a su promedio, en la parte inferior están las dimensiones contempladas en el instrumento, los datos de las mismas son independientes por esta razón no siguen una línea de tendencia. En las dimensiones que

corresponden al dominio apoyo emocional los resultados fueron los siguientes: clima positivo 1.02, clima negativo 0.17, sensibilidad del maestro 1.50 y respeto hacia las perspectivas del estudiante 1.91. En cuanto a las dimensiones que componen el dominio organización de clase, los resultados fueron: gestión del comportamiento 1.69, productividad 0.26 y formatos de aprendizaje instruccional 0.55. Por último, en apoyo pedagógico los resultados fueron: desarrollo de conceptos 0.33, calidad de la retroalimentación 1.05 y modelaje del lenguaje 0.84.

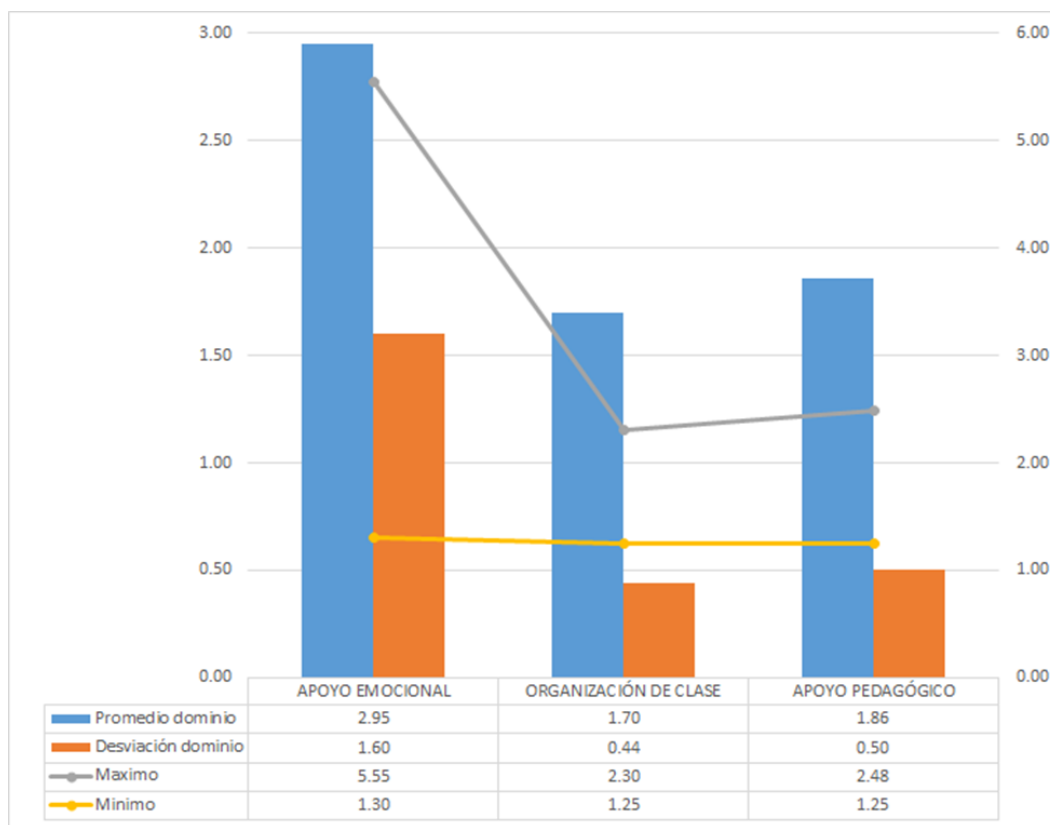


Figura 14. Promedio, desviación, mínimo y máximo PGF.

En la gráfica se observa los resultados de promedio, desviación, máximo y mínimo de la docente PGF en el análisis de la sesión 5. En el dominio apoyo emocional el promedio fue de 2.95, la desviación de 1.60, el máximo 5.55 y el mínimo 1.30. Con respecto al dominio organización de clase, el promedio fue de 1.70, la desviación 0.44, el máximo 2.30 y el mínimo 1.25. Por último,

en apoyo pedagógico el promedio fue de 1.86, la desviación 0.50, el máximo 2.48 y el mínimo 1.25.

Tabla 13.

Resultados según observación de la docente PLP

Observado: PGF					
Dominio	Dimensión	Promedio	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
Apoyo Emocional	Clima Positivo	6,6	0,6	5,8	7
	Clima Negativo	1,1	0,1	1	1,3
	Sensibilidad del Maestro	5,9	0,8	4,9	6,7
	Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante	4	2,1	1,6	5,9
Organización del Aula	Manejo de la Conducta	5,6	1,8	3,3	6,9
	Productividad	5,3	1,3	4	6,6
	Formatos de Aprendizaje Instruccional	5	1,8	2,8	6,6
Soporte Instruccional	Desarrollo de Conceptos	3,7	1,9	1,8	5,5
	Calidad de la Retroalimentación	3,9	2,4	1,3	6,3
	Modelado del Lenguaje	4,2	2,8	1	6,9
	Apoyo Emocional	5,8	2,8	4,8	6,6
	Organización del Aula	5,3	1,6	3,4	6,7
	Soporte Instruccional	3,9	2,4	1,4	6,3

Esta tabla corresponde a los resultados de la docente PLP, con respecto a los indicadores y medidas ya mencionadas. En este caso, se observaron 398 minutos de clases, de los cuales se derivan 18 fragmentos de 20 minutos, que representan la cantidad de veces que se aplicó la rejilla de observación CLASS.

Para empezar, el dominio de apoyo emocional es el aspecto con mayor puntaje de la maestra, en la mayoría de medidas (promedio, desviación estándar, mínimo y máximo) presenta porcentajes altos. Para especificar, en el clima positivo: obtuvo un promedio de 6.6%, desviación estándar 0.6%, mínimo 5.8% y máximo 7%. Estos datos se obtienen de las indicaciones que la docente les proporcionó a sus estudiantes, además las cálidas y solidarias relaciones con los demás, también de las muestras de afecto junto con la comunicación y el respeto por parte de los estudiantes y

educadores. En cuanto al clima negativo, son pocas las ocasiones donde se presentaron emociones negativas, gritos, amenazas, sarcasmo o negatividad severa, es decir, en el promedio tiene un 1.1%, desviación 0.1%, mínimo 1% y máximo 1.3. Estos valores tan bajos demuestran que efectivamente la negatividad en el aula solo se vivió durante periodos de tiempo cortos.

Ahora bien, en la sensibilidad del maestro podemos decir, desde la visión de Pianta, La Paro y Hamre (2008) que es relevante para generar interacciones pedagógicas de calidad. La sensibilidad del maestro prepara el camino hacia el aprendizaje de los niños y niñas, ya que el docente es capaz de anticipar problemas, abordarlos y apoyar a sus estudiantes al identificar sus necesidades (como se cita en Cerdas, Castillo, Castro, Hernández, e Hidalgo, 2016)"

De ahí que, en la mayoría de las clases observadas se logró un promedio de 5.9 % con una desviación estándar de 0.8%, un mínimo de 4.9% y un máximo de 6.7 %. Esto, entonces, ubica a la sensibilidad en un nivel medio alto que contribuye a un proceso significativo en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, la dimensión Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante es la más baja del dominio apoyo emocional con un promedio de 4%, desviación estándar 2.1%, mínimo 1.6% y máximo 5.9%. Lo anterior, se debe a que la maestra no fue flexible con sus planes y en el apoyo a la autonomía y liderazgo obtuvo una puntuación baja en varios fragmentos observados, lo mismo para la restricción del movimiento, ya que constantemente les decía “siéntense mi amor*”, “no se me ponga de pie, trabajando**”, “nadie se tiene que poner de pie porque todos tienen su hojita**”, entre otras formas de control del movimiento de los educandos. Sin embargo, en expresión del estudiante siempre promovió que hablaran y expresaran sus ideas, la participación es lo que más

* Observación PLP. Sesión número 4. Duración: 109 minutos. Fragmento 5, minuto 1:39:31

* Observación PLP. Sesión número 3. Duración: 69 minutos. Fragmento 2, minuto 32:39

* Observación PLP. Sesión número 5. Duración: 44 minutos. Fragmento 2, minuto 34:34.

prima. De manera que, la profesora PLP se destaca en este dominio por propiciar un ambiente positivo en el aula de clase, algunos ejemplos de ello son: sonrisas, contacto visual, roces suaves en los hombros, uso de palabras afectuosas “muy bien”, “gracias”, “bien hecho”, “ganaron puntos positivos”.

Otro dominio es el de organización del aula con tres dimensiones: manejo de la conducta, productividad y formatos de aprendizaje instruccional. La primera, con un promedio de 5.6%, desviación estándar 1.8%, mínimo 3,3% y máximo 6.9%. Acá se pudo evidenciar que, la docente PLP, tiene expectativas y rutinas específicas para su clase, que no parecen seguir un modelo establecido por la institución, ya que, si comparamos con las demás profesoras, ella fue la única que en todas las clases observadas trabajó por equipos y con estrategias para el manejo conductual del aula. Una de dichas estrategias es "los puntos positivos" y "lo puntos negativos", que se ganaban por grupos. Otra actividad es la de "cubrir" y "descubrir"*, donde realizaban la acción hasta que el aula estuviera en silencio para continuar con la clase. A pesar de estos esfuerzos por implementar estrategias diferentes de control en el aula, se presentaron situaciones en las que tenía que redirigir la mala conducta de los estudiantes. Ellos ocasionaron interrupciones en el aula y a la maestra le tocó buscar acuerdos para restablecer la convivencia que tardaron mucho tiempo en consolidarse.

Por lo anterior, se hace necesario hablar de los casos de mala conducta y cómo la docente hizo frente a estas situaciones en el aula: el primer caso fue en el grado cuarto, una estudiante le dice a un compañero “sapo”*, por lo cual, la maestra decide suspender la actividad que se estaban desarrollando, y le dice: “¿por qué trata así a su compañero?”, “¿por qué nos maltratamos de esa forma?”, “¿usted sabe qué es un sapo?” ellos respondieron que: “al que llamaron “Sapo”, lo era.

* Observación PLP. Sesión número 1. Duración: 87 minutos. Fragmento 4, minuto 3:12 del tercer archivo grabado.

* Observación PLP. Sesión número 2. Duración: 89 minutos. Fragmento 4, minuto 8:13 del tercer archivo grabado.

Pero la profesora solo se enfocó en la chica, que lo había dicho, le siguió haciendo preguntas, y por último le encargó una exposición sobre la palabra, sapo, y el respeto.

En otra de las clases, un estudiante lanzó con fuerza el cuaderno en su pupitre “demostrando descontento”^{**} porque no le prestaron atención. A partir de esta situación la docente hizo un paréntesis en la clase para hablar sobre lo sucedido y preguntarle al chico por qué había actuado así, y expresar que no puede atender a todos al tiempo, por ende, no está bien desahogarse de esa forma. No obstante, le dedicó mucho espacio a resolver el problema, tanto así que los otros estudiantes le pedían que continuara con la clase. Hecha esta explicación de los eventos de mala conducta más destacados, se rescata el uso del diálogo como un “medio para confrontar ideas, defender nuestro punto de vista, argumentarlo, y justificarlo racionalmente. Se trata de que los alumnos/as perciban que hay muchas formas de ver las cosas, pero unas son mejores que otras” (Ortega y Del Rey, 2002, p.35). Aunque, los alumnos involucrados pasaron mucho tiempo en silencio, PLP logró reflexionar de algún modo sobre las conductas presentadas.

La segunda dimensión es la productividad, con un promedio de 5.3%, desviación estándar 1.3%, mínimo 4% y máximo 6.6%. Se puede decir que representa la eficiencia de la maestra en cuanto al aprovechamiento del tiempo, que incluye rutinas de clase, transiciones de un tema a otro, preparación de material, preparación de los temas. Según Pianta, La Paro y Hamre (2008), la productividad considera lo bien que el maestro gestiona el tiempo de instrucción, las rutinas y proporciona actividades para que los estudiantes tengan la oportunidad de participar en su aprendizaje (como se cita en Cerdas et al., 2006). La profesora en esta dimensión demostró ser sobresaliente, dado que evidenció preparación y control en los temas que enseñaba. Precisamente,

* Observación PLP. Sesión número 4. Duración: 109 minutos. Fragmento 4, minuto 44:07

esta productividad es la segunda dimensión con el porcentaje de mínimo más alto, lo que la ubica en un nivel medio-alto según la escala de CLASS.

La tercera y, última dimensión, es la organización del aula con: formatos de aprendizaje instruccional, aquí se evaluó cómo la docente consigue que los estudiantes se interesen e involucren en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los materiales que usa para lograrlo, claridad en los objetivos y los espacios de participación propicia en el salón. Por ello, obtuvo un promedio de 5%, desviación estándar 1.8%, mínimo 2,8% y máximo 6.6%. Por otro lado, tanto PLP como PGF Y PMA en variedad de materiales y modalidades tienen puntuaciones bajas, a causa de la poca utilización de materiales innovadores que acompañen las lecciones de clase. No obstante, en algunos momentos PLP empleo material concreto, pero al igual que las demás profesoras no salía del uso de fotocopias para dirigir la enseñanza. En el caso de claridad en los objetivos, interés y participación del estudiante, PLP alcanzó un nivel medio alto, puesto que mencionaba para qué estaban aprendiendo, por ejemplo, “el uso del dinero” y el porqué de los tópicos. El interés y la participación activa era gracias a la dinámica de clase, puntos positivos, puntos negativos y el trabajo colaborativo. Este último acarrea el éxito de la participación, porque “la cooperación como un instrumento de trabajo en el aula permite que los alumnos/as sean conscientes de que los resultados conseguidos grupalmente son mucho más ricos que los que se pueden obtener mediante el trabajo individual” (Ortega et al., 2016), incluso las evaluaciones fueron grupales y para las decisiones siempre recordó que todo el equipo debía estar de acuerdo.

El siguiente dominio es el de soporte instruccional, también tiene tres dimensiones: desarrollo de conceptos, calidad de retroalimentación y modelado del lenguaje. Llegado a este punto, se puede apreciar unos porcentajes muy bajos en comparación con los anteriores aspectos descritos. En desarrollo de conceptos alcanzó un promedio de 3.7%, desviación estándar 1.9%, mínimo 1,8%

y máximo 5.5%. En calidad de retroalimentación, un promedio de 3.9%, desviación estándar 2.4%, mínimo 1,3% y máximo 5.3%, y en modelado del lenguaje, un promedio de 4.2%, desviación estándar 2.8%, mínimo 1% y máximo 6.9%. Lo que busca el soporte instruccional es observar si el maestro fomenta el pensamiento crítico, si hay preguntas abiertas, integración de conceptos, contextualización con el mundo real, estímulos, ejemplos, lenguaje técnico, entre otras características. A la profesora PLP se le puede valorar en términos de Astolfi (1999), el estatus positivo que le dio (en algunos momentos) a los errores de los estudiantes, cuando intentaban resolver algunos problemas; las respuestas equivocadas no las tomó como faltas considerables, logró sacarle partido al error y fue algo que dejó muy claro, ejemplo de esto, cuando le contesta a los estudiantes “eso está bien, eso es lo que él cree que es, es válido”. De este modo los conceptos eran integrados correctamente, porque partían de una asociación del alumno con su entorno o simplemente por la creatividad de las ideas. Sin embargo, en otros momentos los errores los sancionaba con puntos negativos por errores como repetir la misma respuesta en el tablero.

Para finalizar con la maestra PLP, es importante mencionar una característica que el método de observación CLASS no tiene en cuenta y que puede resultar un tópico importante a la hora de analizar más a fondo el comportamiento de todos los agentes que interactúan en el aula de clase. Se trata de la infraestructura de la institución y, sobre todo, del salón, el espacio donde estos estudiantes reciben el conocimiento. Como menciona Trujillo (2014) “los espacios otorgan calidad a la enseñanza, condicionan, favorecen o dificultan el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas de educación primaria, por lo tanto, deben ser elementos de estudio” (p. 35). En el caso de la docente PLP es de considerarse relevante por causa de no contar con un establecimiento propio, ya que los estudiantes asisten a un lugar con salones improvisados, unos separados con puertas y pedazos de madera de otros elementos, otros con paredes débiles y sin techo, y hasta en un patio

que de salón solo tiene sillas tablero. Este último, a pesar de tener estas características, es el espacio más fresco de todo el “colegio”. Pese a estas adversidades la profesora PLP consigue efectuar las clases y mantener el interés de los educandos por la clase.

Tabla 14.

Resultados sobre observación, sesión 1 de PLP

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento	Momento	Momento	Momento	Momento	Promedio	Nivel
			1	2	3	4	5		
Apoyo Emocional	Clima Positivo	Relaciones	7	7	7	6	7	6,80	Alto
		Afecto positivo	7	7	7	7	5	6,60	Alto
		Comunicación positiva	7	7	7	5	7	6,60	Alto
		Respeto	7	7	7	5	6	6,40	Alto
	Promedio dimensión							6,60	Alto
	Clima Negativo	Efecto negativo	1	1	1	1	1	1,00	Bajo
		Control punitivo	1	1	1	1	1	1,00	Bajo
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1	5	2	2,00	Bajo
		Negatividad severa	1	1	1	1	1	1,00	Bajo
	Promedio dimensión							1,25	Bajo
	Sensibilidad del	Conciencia	7	7	6	5	6	6,20	Alto
		Sensibilidad	7	7	6	5	7	6,40	Alto
		Solución de problemas	6	5	7	3	7	5,60	Medio
		Confort del estudiante	7	6	7	5	7	6,40	Alto
	Promedio dimensión							6,15	Alto
	Consideraciones hacia las perspectivas de los	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	3	7	1	1	5	3,40	Medio
		Apoyo para la autonomía y el liderazgo	3	1	5	1	5	3,00	Medio
		Expresión del estudiante	7	5	5	5	5	5,40	Medio
		Restricción del movimiento	1	7	7	4	3	4,40	Medio
	Promedio dimensión							4,05	Medio
Promedio dominio							4,51	Medio	
Organización de Clase	Gestión de comportamientos	Expectativas claras de comportamiento	7	7	6	5	6	6,20	Alto
		Proactividad	1	5	6	6	5	4,60	Medio
		Corrección del comportamiento inapropiado	7	7	7	3	7	6,20	Alto
		Comportamiento inapropiado	7	7	7	5	6	6,40	Alto
	Promedio dimensión							5,85	Medio
Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje	7	7	7	2	7	6,00	Alto	
	Rutinas	7	5	5	1	1	3,80	Medio	
	Transiciones	7	7	7	2	7	6,00	Alto	

Preparación		7	7	7	7	7	7,00	Alto	
Promedio dimensión							5,70	Medio	
Formato de	Facilitación efectiva	7	7	7	6	7	6,80	Alto	
	Variedad de modalidades y materiales	4	4	6	5	5	4,80	Medio	
	Interés del estudiante	7	7	7	7	6	6,80	Alto	
	Claridad de los objetivos de aprendizaje	7	7	6	1	5	5,20	Medio	
Promedio dimensión							5,90	Medio	
Promedio dominio							5,82	Medio	
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de	Análisis y razonamiento	7	7	5	5	7	6,20	Alto
		Creación	1	1	5	1	7	3,00	Medio
		Integración	7	1	1	1	1	2,20	Bajo
		Conexión con el mundo real	1	1	1	1	1	1,00	Bajo
	Promedio dimensión							3,10	Medio
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje	6	1	1	1	1	2,00	Bajo
		Circuitos de retroalimentación	7	6	1	1	1	3,20	Medio
		Incitación- procesos de pensamiento	7	6	6	1	7	5,40	Medio
		Proporciona información	7	6	1	6	6	5,20	Medio
		Apoyo y afirmación	2	3	6	6	1	3,60	Medio
Promedio dimensión							3,88	Medio	
Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	4	3	6	6	6	5,00	Medio	
	Preguntas abiertas y cerradas	1	1	1	1	1	1,00	Bajo	
	Repetición y extensión	7	6	5	6	6	6,00	Alto	
	Conversación propia y paralela	1	1	1	1	1	1,00	Bajo	
	Lenguaje avanzado	7	7	7	7	7	7,00	Alto	
Promedio dimensión							4,00	Medio	
Promedio dominio							3,66	Medio	

En cuanto a la sesión 1 de la docente PLP, en el dominio apoyo emocional, obtuvo en clima positivo que se compone de la categoría interrelaciones y cuyos momentos uno, dos, tres, cuatro y cinco obtuvo un puntaje promedio de 6.80, por lo tanto, su nivel es alto. En afecto positivo, los cinco momentos arrojaron un promedio de 6.6 ubicándose en nivel alto. Comunicación 6.6 y en la categoría respeto, los momentos analizados se obtuvo un promedio de 6.4, el cual es un nivel alto. El promedio total de la dimensión de clima positivo que obtuvo PLP fue de 6.6 cuyo nivel es alto. La segunda dimensión, el clima negativo, se compone de cuatro categorías que son el afecto negativo, control punitivo, sarcasmo/ falta de respeto y negatividad severa, el cual en todos sus momentos obtuvo un puntaje de 1 y un promedio de 1. Del mismo modo, el promedio de la dimensión fue 1, lo cual indica que hay un bajo nivel de clima negativo en el aula.

La tercera dimensión corresponde a la sensibilidad del maestro, se compone de la categoría conciencia cuyos momentos arrojaron un promedio 6.2, nivel alto. En sensibilidad del maestro en los momentos se obtuvo un promedio de 6.4 y nivel alto. En solución de problemas el resultado promedio fue de 5.6 con nivel medio. Por último, en confort del estudiante se obtuvo un promedio de 6.4 con nivel alto. En total el promedio de esta dimensión fue de 6.15 cuyo nivel es alto.

La cuarta dimensión se denomina consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la conforman la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante en el cual los momentos se obtuvo un promedio de 3.4 que corresponde al nivel medio. En apoyo para la autonomía y el liderazgo, los cinco momentos el resultado promedio fue 3 y un nivel medio. En expresión del estudiante de los cinco momentos se obtuvo un promedio de 5.4 que pertenece al nivel medio. En restricción del movimiento los momentos arrojaron un promedio de 4.4 y nivel medio. En total el promedio de la dimensión fue de 4.05 Finalmente, el promedio del dominio en la sesión uno de la maestra PLP es de 4.5 cuyo nivel es medio.

Con respecto al dominio organización de clase, este se compone de cuatro dimensiones. La primera se denomina gestión de comportamiento y se contempla la categoría expectativa claras de comportamiento, en los cinco momentos se obtuvo un promedio de 6.2 y un nivel alto. En la categoría proactividad los cinco momentos arrojaron un promedio de 4.6 y un nivel medio. En la corrección del comportamiento inapropiado los momentos dieron como resultado un promedio de 6.2 y un nivel alto. En comportamiento inapropiado un promedio de 6.4 con un nivel alto. En total el promedio de la dimensión gestión del comportamiento fue de 5.85 con un nivel medio.

La segunda dimensión corresponde a la productividad, se compone de la categoría maximización del tiempo de aprendizaje, los cinco momentos arrojaron un promedio de 6, se ubica en el nivel alto. En rutinas el promedio fue de 3.8 y nivel medio. En transiciones los momentos

arrojaron un promedio de 6, nivel alto. Por último, en preparación los dos momentos dieron como resultado un promedio de 7 y nivel alto. En total, el promedio de la dimensión fue de 5.7 y se ubica en un nivel medio.

En lo que respecta al dominio apoyo pedagógico, se compone de tres dimensiones, para empezar, el desarrollo de conceptos, cuyas categorías son análisis y razonamiento, creación, integración y conexión con el mundo. En la primera, promedio de 6.2, en la segunda, 3, en la tercera, 2 y en la cuarta 1. En total el promedio de la dimensión desarrollo de conceptos fue de 3.10 nivel medio.

En la segunda dimensión denominada calidad de retroalimentación, en la categoría andamiaje los momentos dieron como resultado un promedio 2 nivel bajo. En circuitos de retroalimentación se obtuvo un promedio de 3.2, nivel medio. En incitación a procesos de pensamiento. En la categoría proporciona información el resultado del promedio fue de 5.2 con nivel medio. En apoyo y afirmación el promedio fue de 3.6 y nivel medio. En total el promedio de la dimensión fue de 3.88 con un nivel medio.

En la tercera dimensión de modelado del lenguaje, en conversaciones frecuentes, los cinco momentos arrojaron un promedio de 5 nivel medio. En preguntas abiertas y cerradas el promedio fue de 1 nivel bajo. En repetición y extensión los dos momentos arrojaron un promedio de 6 nivel alto. En conversación propia y paralela el promedio fue de 1 nivel bajo. Por último, en lenguaje avanzado el promedio fue de 7 nivel alto. El promedio de esta dimensión fue de 4 nivel medio. En total el promedio del dominio apoyo pedagógico fue de 3.66 con un nivel medio.

A continuación, se muestran los puntajes promedio en cada una de las dimensiones obtenidos por la docente PLP en la sesión 1 con el instrumento de observación de clase CLASS.

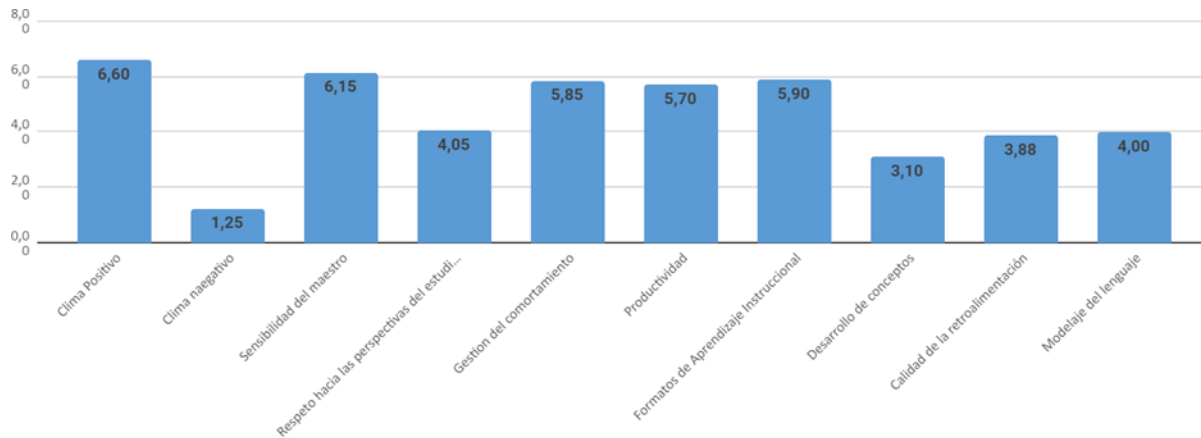


Figura 15. Promedio por dimensiones en la sesión 1 de la docente PLP

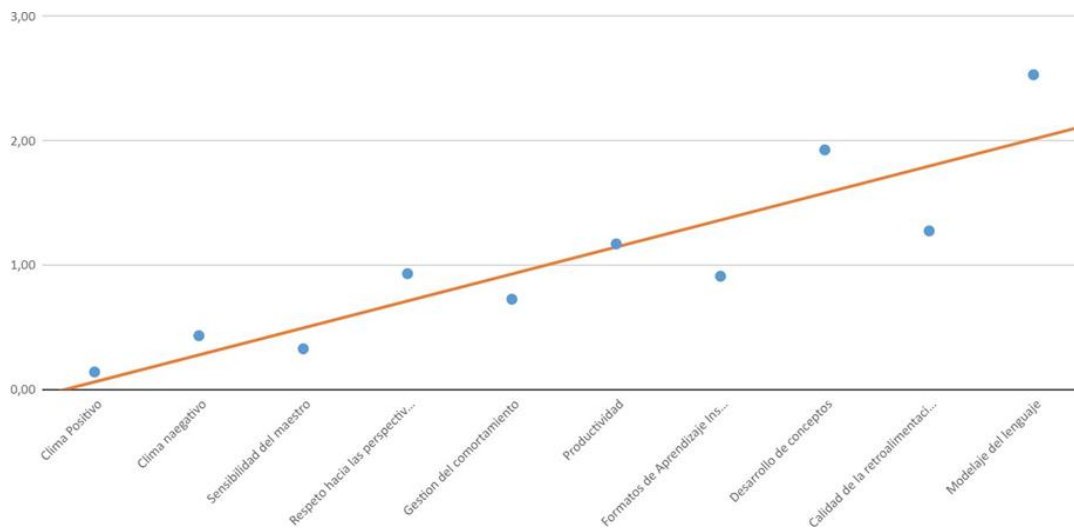


Figura 16. Desviación por dimensiones en la sesión 1 docente PLP.

Las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo emocional dieron los siguientes resultados: clima positivo la desviación fue de 0.14, en clima negativo 0.43 sensibilidad del maestro 0.33 y respeto hacia las perspectivas de los estudiantes 0.93. En las dimensiones pertenecientes al dominio organización de clase los resultados fueron los siguientes: gestión del comportamiento 0.73, productividad 1.17 y formatos de aprendizaje instruccional 0.91.

Finalmente, en las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo pedagógico la desviación resultante fue: desarrollo de conceptos 1.93, calidad de la retroalimentación 1.27 y modelaje del lenguaje 2.53.

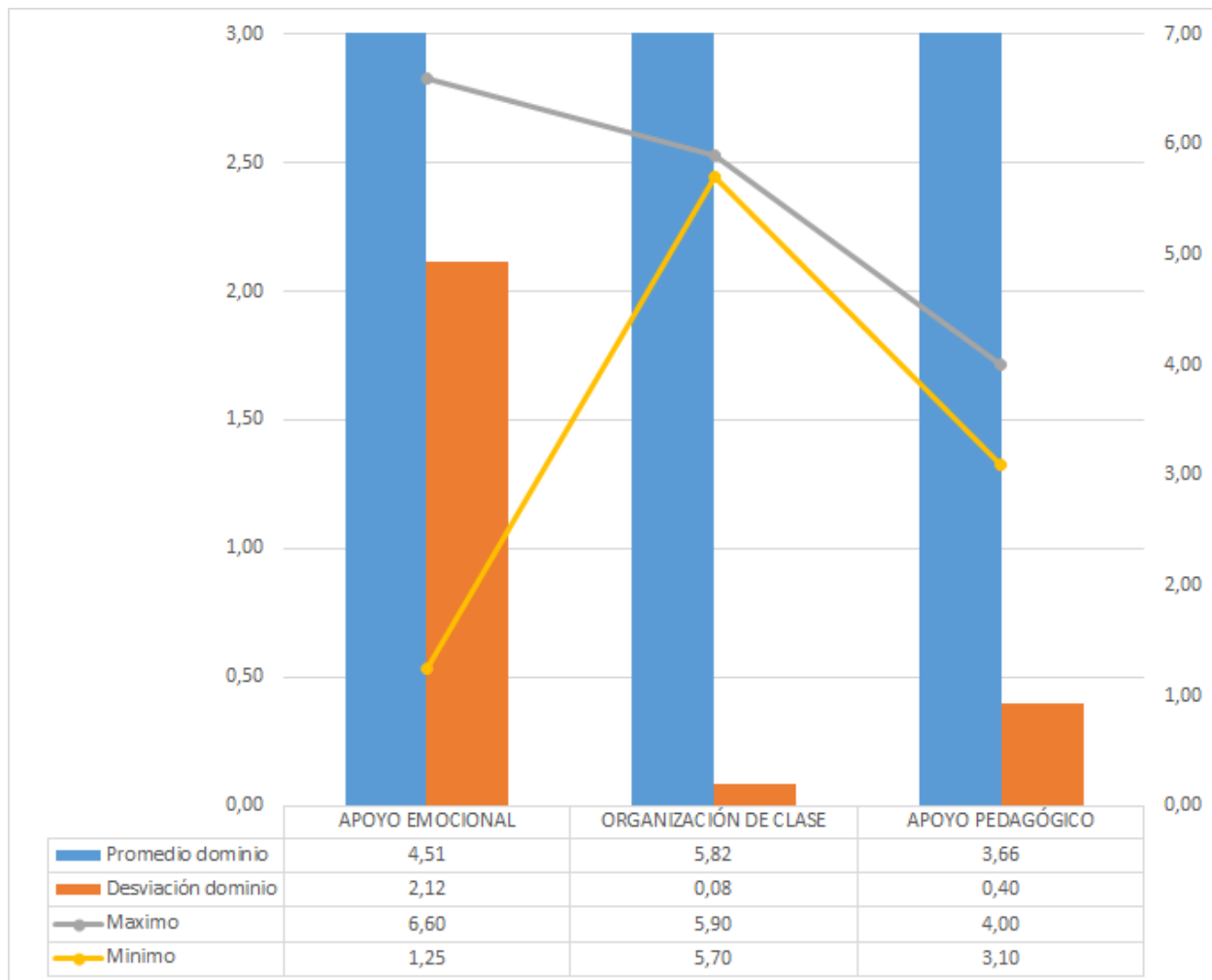


Figura 17. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.

El gráfico muestra el puntaje promedio, la desviación estándar, el mínimo y el máximo que la docente PLP obtuvo en la sesión 1. Con respecto al dominio apoyo emocional el promedio total fue de 4.51, la desviación de 2.12, el puntaje máximo 6.60 y el mínimo 1.25. En cuanto al dominio

organización de clase, el promedio total fue de 5.82, la desviación 0.08, el máximo 5.90 y mínimo 5.70. Por otra parte, en relación con el dominio apoyo pedagógico los resultados fueron: promedio 3.66, la desviación 0.40, el máximo puntaje 4.00 y el mínimo 3.10.

Tabla 15.

Resultados según observación sesión 2 de la docente PLP

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Promedio	Nivel			
Apoyo Emocional	Clima Positivo	Relaciones	7	6	7	7	6,75	Alto			
		Afecto positivo	7	7	7	7	7,00	Alto			
		Comunicación positiva	6	6	7	7	6,50	Alto			
		Respeto	7	7	7	7	7,00	Alto			
		Promedio dimensión						6,81	Alto		
	Clima Negativo	Efecto negativo	1	1	1	1	1,00	Bajo			
		Control punitivo	1	1	1	1	1,00	Bajo			
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1	1	1,00	Bajo			
		Negatividad severa	1	1	1	1	1,00	Bajo			
		Promedio dimensión						1,00	Bajo		
	Sensibilidad del maestro	Conciencia	5	5	7	7	6,00	Alto			
		Sensibilidad	6	7	6	7	6,50	Alto			
		Solución de problemas	5	6	6	7	6,00	Alto			
		Confort del estudiante	5	5	7	6	5,75	Medio			
	Organización De Clase	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento			6	6	5	6	5,75	Medio
			Proactividad			3	2	6	5	4,00	Medio
Corrección del comportamiento inapropiado					7	6	7	7	6,75	Alto	
Comportamiento inapropiado					7	6	7	6	6,50	Alto	
Promedio dimensión								5,75	Medio		
Productividad		Maximización del tiempo de aprendizaje			1	2	3	1	1,75	Bajo	
		Rutinas			1	5	2	1	2,25	Bajo	
		Transiciones			1	2	3	1	1,75	Bajo	
		Preparación			5	5	7	6	5,75	Medio	
Promedio dimensión								2,88	Bajo		
Formato de aprendizaje	Facilitación efectiva			4	3	5	6	4,50	Medio		
	Variedad de modalidades y materiales			2	3	3	3	2,75	Bajo		
	Interés del estudiante			5	6	6	6	5,75	Medio		
	Claridad de los objetivos de aprendizaje			2	1	1	1	1,25	Bajo		
Promedio dimensión							3,56	Medio			

Promedio dominio						4,06	Medio	
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de	Análisis y razonamiento	5	1	1	1	2,00	Bajo
		Creación	1	1	1	1	1,00	Bajo
		Integración	5	1	1	1	2,00	Bajo
		Conexión con el mundo real	1	1	1	1	1,00	Bajo
		Promedio dimensión					1,50	Bajo
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje	1	1	1	1	1,00	Bajo
		Circuitos de retroalimentación	1	2	1	1	1,25	Bajo
		Incitación- procesos de pensamiento	1	2	1	5	2,25	Bajo
		Proporciona información	2	6	6	6	5,00	Medio
		Apoyo y afirmación	5	1	7	1	3,50	Medio
	Promedio dimensión					2,60	Bajo	
	Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	1	2	7	7	4,25	Medio
Preguntas abiertas y cerradas		1	1	1	1	1,00	Bajo	
Repetición y extensión		1	6	6	6	4,75	Medio	
Conversación propia y paralela		1	1	1	1	1,00	Bajo	
Lenguaje avanzado		6	7	7	7	6,75	Alto	
Promedio dimensión					3,55	Medio		
Promedio dominio						2,55	Bajo	

Con respecto a la sesión 2 de la docente PLP, en el dominio apoyo emocional, obtuvo en clima positivo que se compone de la categoría interrelaciones y cuyos momentos uno, dos, Tres, y cuatro, obtuvo un puntaje promedio de 6.81, por lo tanto, su nivel es alto. En relaciones un promedio de 6.75 ubicándose en nivel alto. Afecto positivo, 7 con nivel alto. Comunicación 6.50 y en la categoría respeto, los momentos analizados se obtuvo un promedio de 7, el cual es un nivel alto.

La segunda dimensión, el clima negativo, se compone de cuatro categorías que son el afecto negativo, control punitivo, sarcasmo/ falta de respeto y negatividad severa, el cual en todos sus momentos obtuvo un puntaje de 1 y un promedio de 1. Del mismo modo, el promedio de la dimensión fue 1, lo cual indica que hay un bajo nivel de clima negativo en el aula.

La tercera dimensión corresponde a la sensibilidad del maestro, se compone de la categoría conciencia cuyos momentos arrojaron un promedio 6.00, nivel alto. En sensibilidad del maestro en los momentos se obtuvo un promedio de 6.50 y nivel alto. En solución de problemas el resultado

promedio fue de 6 con nivel medio. Por último, en confort del estudiante se obtuvo un promedio de 5.75 con nivel medio. En total el promedio de esta dimensión fue de 6.06 cuyo nivel es alto.

La cuarta dimensión se denomina consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la conforman la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante en el cual los momentos se obtuvo un promedio de 1.50 que corresponde al nivel medio. En apoyo para la autonomía y el liderazgo, los cinco momentos el resultado promedio fue 3.25 y un nivel medio. En expresión del estudiante de los cinco momentos se obtuvo un promedio de 4 que pertenece al nivel medio. En restricción del movimiento los momentos arrojaron un promedio de 3.50 y nivel medio. En total el promedio de la dimensión fue de 3.06. Finalmente, el promedio del dominio en la sesión uno de la maestra PLP es de 4.23 cuyo nivel es medio.

Con respecto al dominio organización de clase, en gestión de comportamiento se contempla la categoría expectativas claras de comportamiento, en los cuatro momentos se obtuvo un promedio de 5.75 y un nivel medio. En la categoría proactividad los cuatro momentos arrojaron un promedio de 4 y un nivel medio. En la corrección del comportamiento inapropiado los momentos dieron como resultado un promedio de 6.75 y un nivel alto. En comportamiento inapropiado un promedio de 6.50 con un nivel alto. En total el promedio de la dimensión gestión del comportamiento fue de 5.75 con un nivel medio.

La segunda dimensión corresponde a la productividad, se compone de la categoría maximización del tiempo de aprendizaje, los cuatro momentos arrojaron un promedio de 1.75, se ubica en el nivel bajo. En rutinas el promedio fue de 2.25 y nivel bajo. En transiciones los momentos arrojaron un promedio de 1.75, nivel bajo. Por último, en preparación los cuatro momentos dieron como resultado un promedio de 5.75 y nivel medio. En total, el promedio de la dimensión fue de 2.88 y se ubica en un nivel bajo.

En lo que respecta al dominio apoyo pedagógico, se compone de tres dimensiones, para empezar, el desarrollo de conceptos, cuyas categorías son análisis y razonamiento, creación, integración y conexión con el mundo. En la primera, promedio de 2, en la segunda, 1, en la tercera, 2 y en la cuarta 1. En total el promedio de la dimensión desarrollo de conceptos fue de 1.50 nivel bajo.

En la segunda dimensión denominada calidad de retroalimentación, en la categoría andamiaje los momentos dieron como resultado un promedio 1 nivel bajo. En circuitos de retroalimentación se obtuvo un promedio de 1.25, nivel bajo. En incitación a procesos de pensamiento 2.25, nivel bajo. En la categoría proporciona información el resultado del promedio fue de 5.2 con nivel medio. En apoyo y afirmación el promedio fue de 3.50 y nivel medio. En total el promedio de la dimensión fue de 2.60 con un nivel bajo.

En la tercera dimensión de modelado del lenguaje, en conversaciones frecuentes, los cuatro momentos arrojaron un promedio de 4.25 nivel medio. En preguntas abiertas y cerradas el promedio fue de 1 nivel bajo. En repetición y extensión los dos momentos arrojaron un promedio de 4.75 nivel medio. En conversación propia y paralela el promedio fue de 1 nivel bajo. Por último, en lenguaje avanzado el promedio fue de 7 nivel alto. El promedio de esta dimensión fue de 3.55 nivel medio. En total el promedio del dominio apoyo pedagógico fue de 2.55 con un nivel bajo.

A continuación, se muestran los puntajes promedio en cada una de las dimensiones obtenidos por la docente PLP en la sesión 2 con el instrumento de observación de clase CLASS.

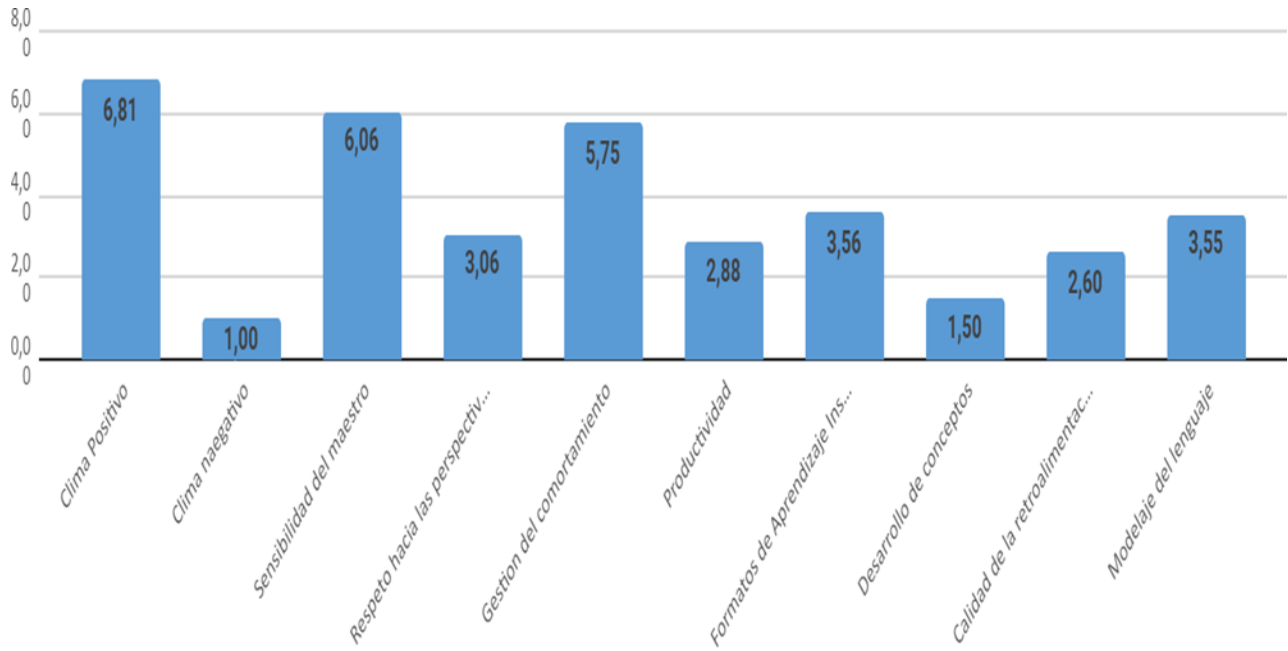


Figura 18. Promedio por dimensiones en la sesión 2 de la docente PLP

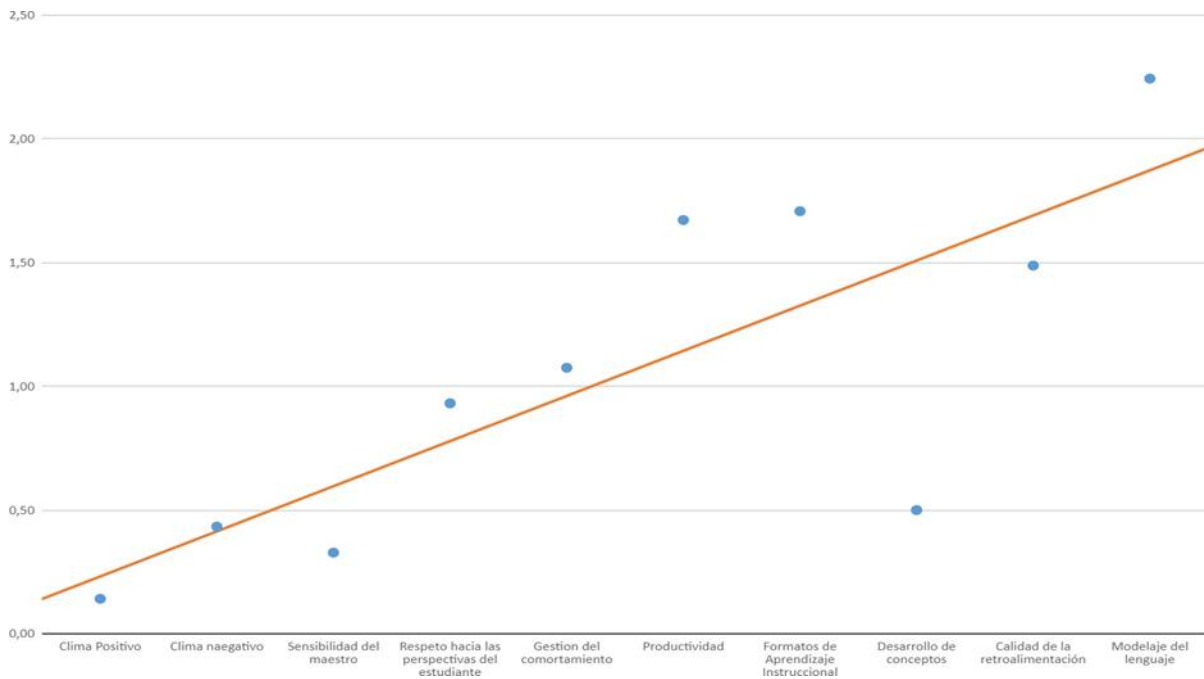


Figura 19. Desviación por dimensiones en la sesión 2 docente PLP.

Las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo emocional dieron los siguientes resultados: clima positivo la desviación fue de 0.14, en clima negativo 0.43, sensibilidad del maestro 0.33 y respeto hacia las perspectivas de los estudiantes 0.93. En las dimensiones pertenecientes al dominio organización de clase los resultados fueron los siguientes: gestión del comportamiento 1.08, productividad 1.67 y formatos de aprendizaje instruccional 1.71. Finalmente, en las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo pedagógico la desviación resultante fue: desarrollo de conceptos 0.50, calidad de la retroalimentación 1.49 y modelaje del lenguaje 2.24.

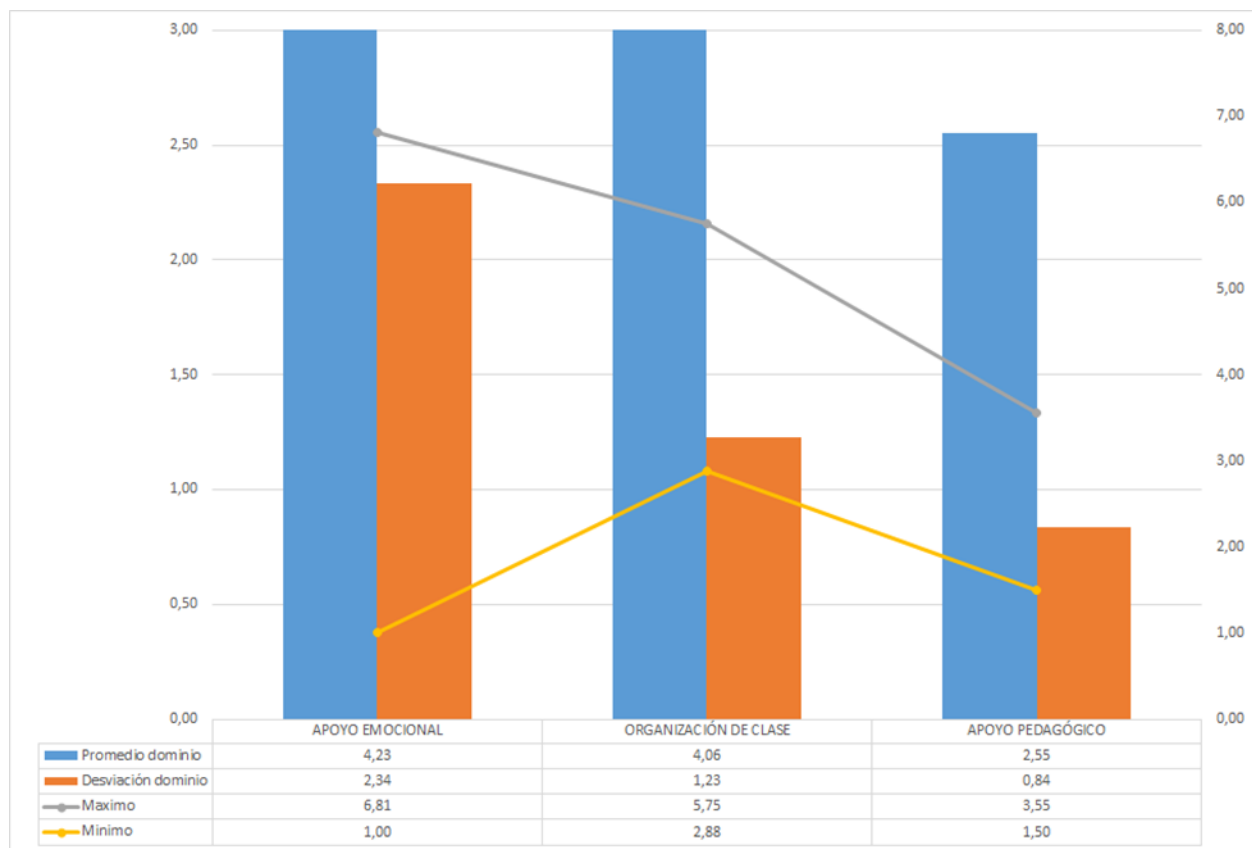


Figura 20. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.

El gráfico muestra el puntaje promedio, la desviación estándar, el mínimo y el máximo que la docente PLP obtuvo en la sesión 2. Con respecto al dominio apoyo emocional el promedio total

fue de 4.23, la desviación de 2.34, el puntaje máximo 6.81 y el mínimo 1. En cuanto al dominio organización de clase, el promedio total fue de 4.06, la desviación 1.23, el máximo 5.75 y mínimo 2.88. Por otra parte, en relación con el dominio apoyo pedagógico los resultados fueron: promedio 2.55, la desviación 0.84, el máximo puntaje 3.55 y el mínimo 1.50.

Tabla 16.

Resultados sobre observación, sesión 3 de PLP

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Promedio	Nivel
	Clima Positivo	Relaciones	7	7	7,00	Alto
		Afecto positivo	5	5	5,00	Medio
		Comunicación positiva	7	7	7,00	Alto positiva
		Respeto	7	7	7,00	Alto
		Promedio dimensión			6,50	Alto
	Clima Negativo	Efecto negativo	1	1	1,00	Bajo
		Control punitivo	1	1	1,00	Bajo
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1,00	Bajo
		Negatividad	1	1	1,00	Bajo
		Promedio dimensión			1,00	Bajo
	Sensibilidad del maestro	Conciencia	7	7	7,00	Alto
		Sensibilidad	7	7	7,00	Alto
		Solución de problemas	7	7	7,00	Alto
		Confort del estudiante	7	7	7,00	Alto
		Promedio dimensión			7,00	Alto
Consideraciones hacia las	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	6	6	6,00	Alto	
	Apoyo para la autonomía y el liderazgo	1	1	1,00	Bajo	
	Expresión del Estudiante	7	5	6,00	Alto	
	Restricción del movimiento	7	6	6,50	Alto	
	Promedio dimensión			4,88	Medio	
Promedio dominio					4,84	Medio
Organización de Clase	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento	7	7	7,00	Alto
		Proactividad	1	1	1,00	Bajo
		Corrección del comportamiento inapropiado	1	7	4,00	Medio
		Comportamiento apropiado	7	7	7,00	Alto
		Promedio dimensión			4,75	Medio
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje	5	7	6,00	Alto
		Rutinas	5	2	3,50	Medio
		Transiciones	5	7	6,00	Alto
		Preparación	5	7	6,00	Alto
		Promedio dimensión			5,38	Medio

Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento	7	6	6,50
		Creación	7	6	6,50
		Integración	7	6	6,50
		Conexión con el mundo real	1	7	4,00
	Promedio dimensión				5,88
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje	6	7	6,50
		Circuitos de retroalimentación	6	6	6,00
		Incitación- procesos de pensamiento	7	6	6,50
		Proporciona información	1	7	4,00
		Apoyo y afirmación	1	1	1,00
	Promedio dimensión				4,80
	Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	7	6	6,50
		Preguntas abiertas y cerradas	7	7	7,00
		Repetición y extensión	4	3	3,50
		Conversación propia y paralela	1	1	1,00
Lenguaje avanzado		7	7	7,00	
Promedio dimensión				5,00	
Promedio Dominio				5,23	

En la sesión 3 de la docente PLP, en el dominio apoyo emocional, obtuvo en clima positivo que se compone de la categoría interrelaciones y cuyos momentos uno y dos, obtuvo los siguientes resultados; en relaciones un promedio de 7 ubicándose en nivel alto. Afecto positivo, 5 con nivel medio. Comunicación 7 y en la categoría respeto, en los momentos analizados se obtuvo un promedio de 7, el cual es un nivel alto. El promedio total de la dimensión de clima positivo que obtuvo PLP fue de 6.50 cuyo nivel es alto.

La segunda dimensión, el clima negativo, se compone de cuatro categorías que son el afecto negativo, control punitivo, sarcasmo/ falta de respeto y negatividad severa, el cual en todos sus momentos obtuvo un puntaje de 1 y un promedio de 1. Del mismo modo, el promedio de la dimensión fue 1, lo cual indica que hay un bajo nivel de clima negativo en el aula.

La tercera dimensión corresponde a la sensibilidad del maestro, se compone de la categoría conciencia cuyos momentos arrojaron un promedio 7, nivel alto. En sensibilidad del maestro en los momentos se obtuvo un promedio de 7 y nivel alto. En solución de problemas el resultado promedio fue de 7 con nivel medio. Por último, en confort del estudiante se obtuvo un promedio de 7 con nivel medio. En total el promedio de esta dimensión fue de 7 cuyo nivel es alto.

La cuarta dimensión se denomina consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la conforman la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante en el cual los momentos se obtuvo un promedio de 6 que corresponde al nivel alto. En apoyo para la autonomía y el liderazgo, los cuatro momentos el resultado promedio fue 1 y un nivel bajo. En expresión del estudiante de los cuatro momentos se obtuvo un promedio de 5 que pertenece al nivel medio. En restricción del movimiento los momentos arrojaron un promedio de 6 y nivel alto. En total el promedio de la dimensión fue de 4.88. Finalmente, el promedio del dominio en la sesión uno de la maestra PLP es de 4.84 cuyo nivel es medio.

Con respecto al dominio organización de clase, en gestión de comportamiento se contempla la categoría expectativas claras de comportamiento, en los dos momentos se obtuvo un promedio de 7 y un nivel alto. En la categoría proactividad los dos momentos arrojaron un promedio de 1 y un nivel bajo. En la corrección del comportamiento inapropiado los momentos dieron como resultado un promedio de 4 y un nivel medio. En comportamiento inapropiado un promedio de 7 con un nivel alto. En total el promedio de la dimensión gestión del comportamiento fue de 4.75 con un nivel medio.

La segunda dimensión corresponde a la productividad, se compone de la categoría maximización del tiempo de aprendizaje, los dos momentos arrojaron un promedio de 6, se ubica en el nivel alto. En rutinas el promedio fue de 3.50 y nivel medio. En transiciones los momentos arrojaron un promedio de 6, nivel alto. Por último, en preparación los dos momentos dieron como resultado un promedio de 6 y nivel alto. En total, el promedio de la dimensión fue de 5.38 y se ubica en un nivel medio.

En lo que respecta al dominio apoyo pedagógico, se compone de tres dimensiones, para empezar, el desarrollo de conceptos, cuyas categorías son análisis y razonamiento, creación,

integración y conexión con el mundo. En la primera, promedio de 6.50, en la segunda, 6.50, en la tercera, 6.50 y en la cuarta 4. En total el promedio de la dimensión desarrollo de conceptos fue de 5.88 nivel medio.

En la segunda dimensión denominada calidad de retroalimentación, en la categoría andamiaje los momentos dieron como resultado un promedio 6.5, es decir nivel alto. En circuitos de retroalimentación se obtuvo un promedio de 6, nivel alto. En incitación a procesos de pensamiento 6.5, nivel alto. En la categoría proporciona información el resultado del promedio fue de 4 con nivel medio. En apoyo y afirmación el promedio fue de 1 y nivel bajo. En total el promedio de la dimensión fue de 4.8 con un nivel medio.

En la tercera dimensión de modelado del lenguaje, en conversaciones frecuentes, los cuatro momentos arrojaron un promedio de 6.5 nivel alto. En preguntas abiertas y cerradas el promedio fue de 7 nivel alto. En repetición y extensión los dos momentos arrojaron un promedio de 3.5 nivel medio. En conversación propia y paralela el promedio fue de 1 nivel bajo. Por último, en lenguaje avanzado el promedio fue de 7 nivel alto. El promedio de esta dimensión fue de 5 nivel medio. En total el promedio del dominio apoyo pedagógico fue de 5.23 con un nivel medio.

A continuación, se muestran los puntajes promedio en cada una de las dimensiones obtenidos por la docente PLP en la sesión 3 con el instrumento de observación de clase CLASS.

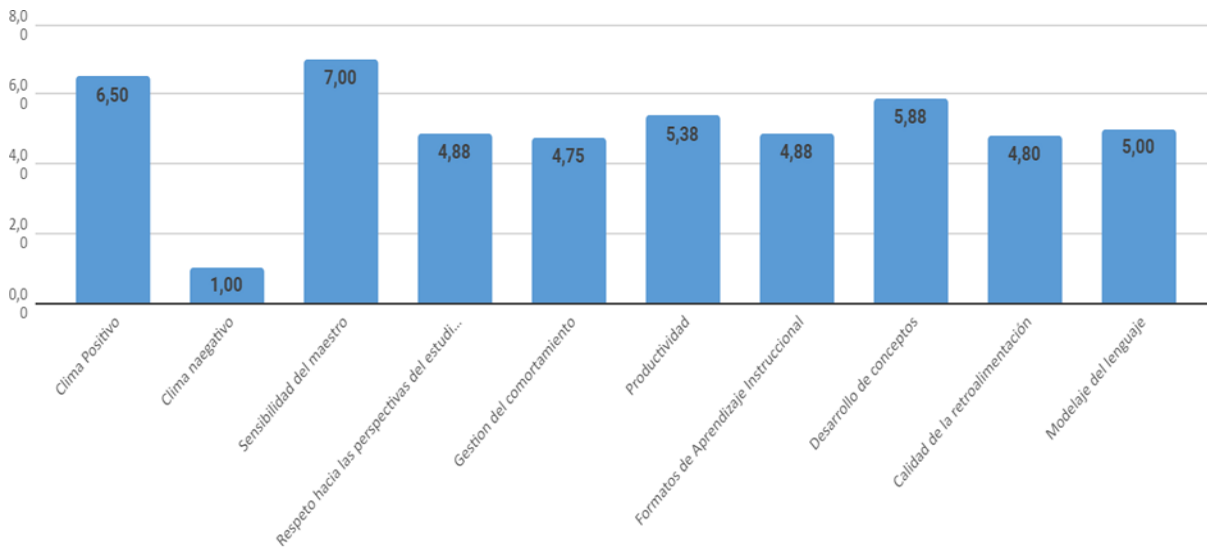


Figura 21. Promedio por dimensiones en la sesión 3 de la docente PLP

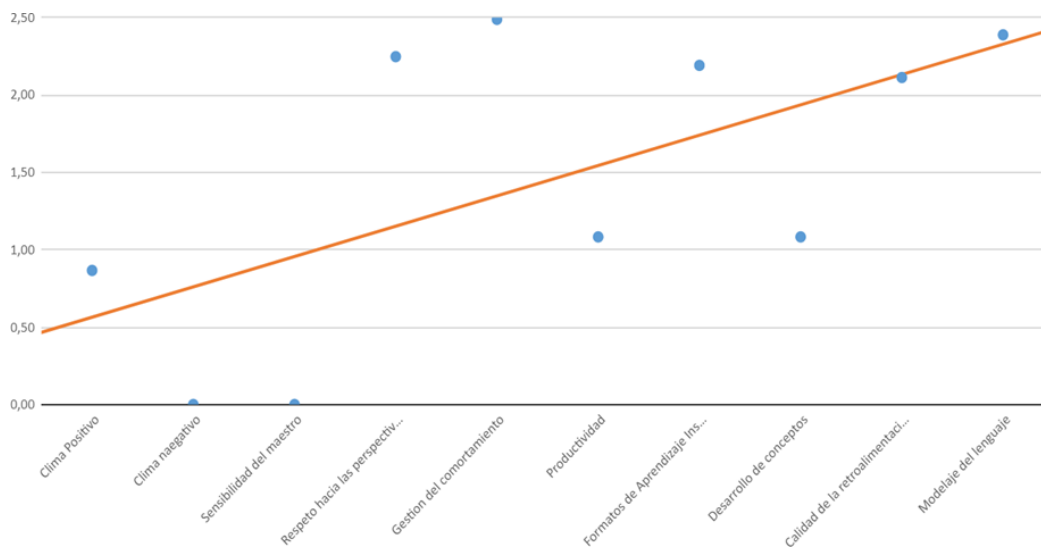


Figura 22. Desviación por dimensiones en la sesión 3 docente PLP.

Las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo emocional dieron los siguientes resultados: clima positivo la desviación fue de 0.87, en clima negativo 0.00, sensibilidad del maestro 0.00 y respeto hacia las perspectivas de los estudiantes 2.25. En las dimensiones pertenecientes al dominio organización de clase los resultados fueron los siguientes: gestión del comportamiento

2.49, productividad 1.08 y formatos de aprendizaje instruccional 2.19. Finalmente, en las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo pedagógico la desviación resultante fue: desarrollo de conceptos 1.08, calidad de la retroalimentación 2.11 y modelaje del lenguaje 2.39.

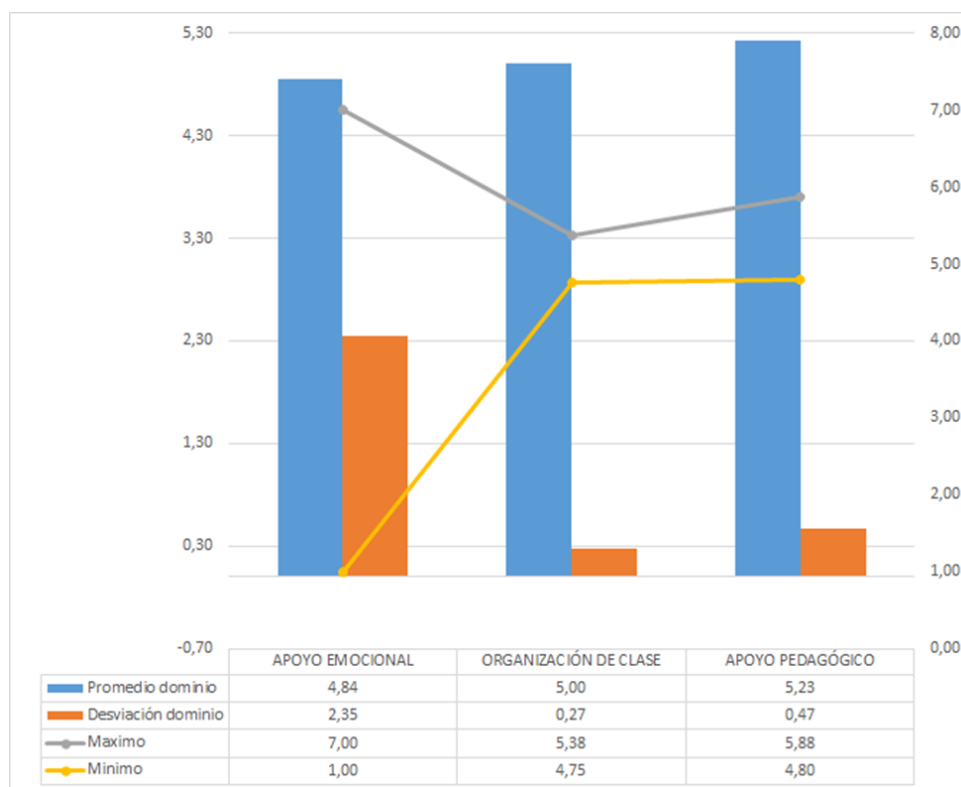


Figura 23. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.

El gráfico muestra el puntaje promedio, la desviación estándar, el mínimo y el máximo que la docente PLP obtuvo en la sesión 3. Con respecto al dominio apoyo emocional el promedio total fue de 4.84, la desviación de 2.35, el puntaje máximo 7 y el mínimo 1. En cuanto al dominio organización de clase, el promedio total fue de 5, la desviación 0.27, el máximo 5.38 y mínimo 4.75. Por otra parte, en relación con el dominio apoyo pedagógico los resultados fueron: promedio 5.23, la desviación 0.47, el máximo puntaje 5.88 y el mínimo 4.80.

Tabla 17.

Resultados sobre observación, sesión 4 de PLP

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento	Momento	Momento	Momento	Promedio	Nivel			
			1	2	3	4					
Apoyo Emocional	Clima Positivo	Relaciones	7	6	7	7	6,75	Alto			
		Afecto positivo	5	5	6	6	5,50	Medio			
		Comunicación positiva	6	6	6	7	6,25	Alto			
		Respeto	7	7	7	7	7,00	Alto			
	Promedio dimensión							6,38	Alto		
	Clima Negativo	Efecto negativo	1	1	1	1	1,00	Bajo			
		Control punitivo	1	1	1	1	1,00	Bajo			
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1	1	1,00	Bajo			
		Negatividad severa	1	1	1	1	1,00	Bajo			
	Promedio dimensión							1,00	Bajo		
	Sensibilidad del maestro	Conciencia	1	1	6	7	3,75	Medio			
		Sensibilidad	4	3	6	7	5,00	Medio			
		Solución de problemas	6	1	6	7	5,00	Medio			
		Confort del estudiante	7	6	6	7	6,50	Alto			
	Promedio dimensión							5,06	Medio		
	Consideraciones hacia la perspectiva de los estudiantes	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	2	2	1	1	1,50	Bajo			
		Apoyo para la autonomía y el liderazgo	2	5	6	6	4,75	Medio			
		Expresión del estudiante	3	6	6	1	4,00	Medio			
		Restricción del movimiento	6	6	1	1	3,50	Medio			
	Promedio dimensión							3,44	Medio		
Promedio dominio							3,97	Medio			
Organización de Clase	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento				6	6	4	2	4,50	Medio
		Proactividad				5	2	6	1	3,50	Medio
		Corrección del comportamiento inapropiado				7	7	7	7	7,00	Alto
		Comportamiento inapropiado				7	7	6	7	6,75	Alto
	Promedio dimensión							5,44	Medio		
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje				7	6	6	7	6,50	Alto
		Rutinas				7	7	6	6	6,50	Alto
		Transiciones				7	7	6	7	6,75	Alto
		Preparación				7	7	7	7	7,00	Alto
	Promedio dimensión							6,69	Alto		
	Formato de	Facilitación efectiva				6	6	6	6	6,00	Alto
		Variedad de modalidades y materiales				3	5	3	2	3,25	Medio

	Interés del estudiante	6	6	7	7	6,50	Alto	
	Claridad de los objetivos de aprendizaje	5	7	6	6	6,00	Alto	
	Promedio dimensión					5,44	Medio	
	Promedio dominio					5,85	Medio	
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento	2	7	6	7	5,50	Medio
		Creación	1	6	6	7	5,00	Medio
		Integración	1	1	1	6	2,25	Bajo
		Conexión con el mundo real	5	5	7	6	5,75	Medio
		Promedio dimensión					4,63	Medio
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje	1	1	1	1	1,00	Bajo
		Circuitos de retroalimentación	1	6	1	6	3,50	Medio
		Incitación- procesos de pensamiento	6	6	6	6	6,00	Alto
		Proporciona información	1	6	6	6	4,75	Medio
		Apoyo y afirmación	5	6	6	6	5,75	Medio
		Promedio dimensión					4,20	Medio
	Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	5	6	7	7	6,25	Alto
		Preguntas abiertas y cerradas	1	1	1	7	2,50	Bajo
		Repetición y extensión	1	5	5	6	4,25	Medio
		Conversación propia y paralela	1	6	1	1	2,25	Bajo
Lenguaje avanzado		7	7	7	7	7,00	Alto	
	Promedio dimensión					4,45	Medio	
	Promedio dominio					4,43	Medio	

Acerca de la sesión 4 de la docente PLP, en el dominio apoyo emocional, obtuvo en clima positivo en la categoría interrelaciones en los momentos uno, dos, Tres, y cuatro, obtuvo un puntaje promedio de 6.75, por lo tanto, su nivel es alto. En afecto positivo, 5.5 con nivel medio. Comunicación 6.25 y en la categoría respeto 7, el cual es un nivel alto. El promedio total de la dimensión de clima positivo que obtuvo PLP fue de 6.38 cuyo nivel es alto.

En dimensión, el clima negativo, en las categorías: afecto negativo, control punitivo, negatividad severa, el cual en todos sus momentos obtuvo un puntaje de 1 y, por lo tanto, promedio de 1. Asimismo, el promedio de la dimensión fue 1, lo cual indica que hay un bajo nivel de clima negativo en el aula.

La tercera dimensión, sensibilidad del maestro, en la categoría conciencia, los momentos arrojaron un promedio 3.75, nivel medio. En sensibilidad del maestro en los momentos se obtuvo un promedio de 5 y nivel medio. En solución de problemas el resultado promedio fue de 5 con

nivel medio. Por último, en confort del estudiante se obtuvo un promedio de 6.5 con nivel alto. En total el promedio de esta dimensión fue de 5.06 cuyo nivel es medio.

La cuarta dimensión, consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la conforman la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante en el cual se obtuvo un promedio de 1.50 que corresponde al nivel bajo. En apoyo para la autonomía y el liderazgo, el resultado del promedio fue 4.75 y un nivel medio. En expresión del estudiante de los momentos se obtuvo un promedio de 4 que pertenece al nivel medio. En restricción del movimiento los momentos arrojaron un promedio de 3.50 y nivel medio. En total el promedio de la dimensión fue de 3.44. Finalmente, el promedio del dominio en la sesión uno de la maestra PLP es de 3.97, cuyo nivel es medio.

Pasando al dominio organización de clase, en gestión de comportamiento se contempla las categorías expectativas claras de comportamiento, en los momentos se obtuvo un promedio de 4.5 y un nivel medio. En la categoría proactividad los momentos arrojaron un promedio de 3.5 y un nivel medio. En la corrección del comportamiento inapropiado los momentos dieron como resultado un promedio de 7 y un nivel alto. En comportamiento inapropiado un promedio de 6.75 con un nivel alto. En total el promedio de la dimensión gestión del comportamiento fue de 5.44 con un nivel medio.

La segunda dimensión corresponde a la productividad, se compone de la categoría maximización del tiempo de aprendizaje, los cuatro momentos arrojaron un promedio de 6.5, se ubica en el nivel alto. En rutinas el promedio fue de 6.5 y nivel alto. En transiciones los momentos arrojaron un promedio de 6.75, nivel alto. Por último, en preparación los momentos dieron como resultado un promedio de 7 y nivel alto. En total, el promedio de la dimensión fue de 6.69 y se ubica en un nivel alto.

En lo que respecta al dominio apoyo pedagógico, se compone de tres dimensiones, para empezar, el desarrollo de conceptos, cuyas categorías son análisis y razonamiento, creación, integración y conexión con el mundo. En la primera, promedio de 5.5 en la segunda, 5, en la tercera, 2.25 y en la cuarta 5.75. En total el promedio de la dimensión desarrollo de conceptos fue de 4.63 nivel medio.

En la segunda dimensión denominada calidad de retroalimentación, en la categoría andamiaje los momentos dieron como resultado un promedio 1 nivel bajo. En circuitos de retroalimentación se obtuvo un promedio de 3.5, nivel medio. En incitación a procesos de pensamiento 6, nivel alto. En la categoría proporciona información el resultado del promedio fue de 4.75 con nivel medio. En apoyo y afirmación el promedio fue de 5.75 y nivel medio. En total el promedio de la dimensión fue de 4.20 con un nivel medio.

En la tercera dimensión de modelado del lenguaje, en conversaciones frecuentes, los momentos arrojaron un promedio de 6.25 nivel alto. En preguntas abiertas y cerradas el promedio fue de 2.5 nivel bajo. En repetición y extensión los dos momentos arrojaron un promedio de 4.25 nivel medio. En conversación propia y paralela el promedio fue de 2.25 nivel bajo. Por último, en lenguaje avanzado el promedio fue de 7 nivel alto. El promedio de esta dimensión fue de 4.45 nivel medio. En total el promedio del dominio apoyo pedagógico fue de 4.43 con un nivel medio

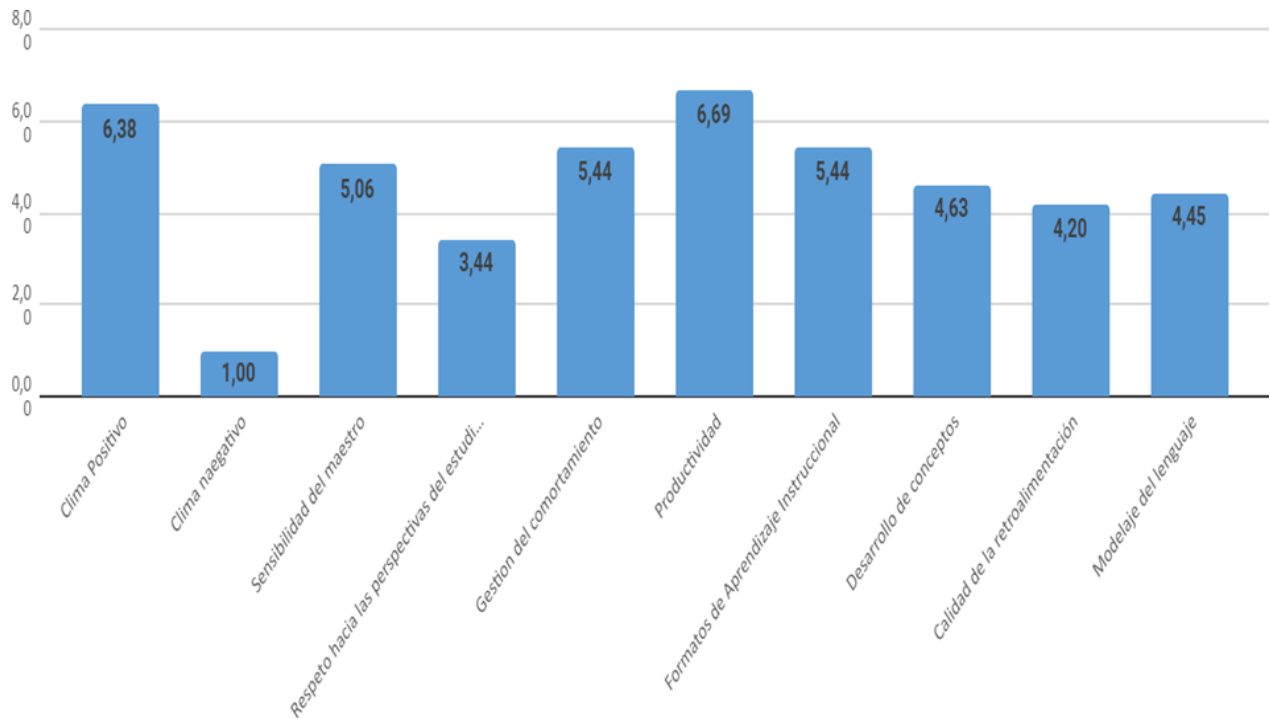


Figura 24. Promedio por dimensiones en la sesión 4 de la docente PLP

A continuación, se muestran los puntajes promedio en cada una de las dimensiones obtenidos por la docente PLP en la sesión 4 con el instrumento de observación de clase CLASS.

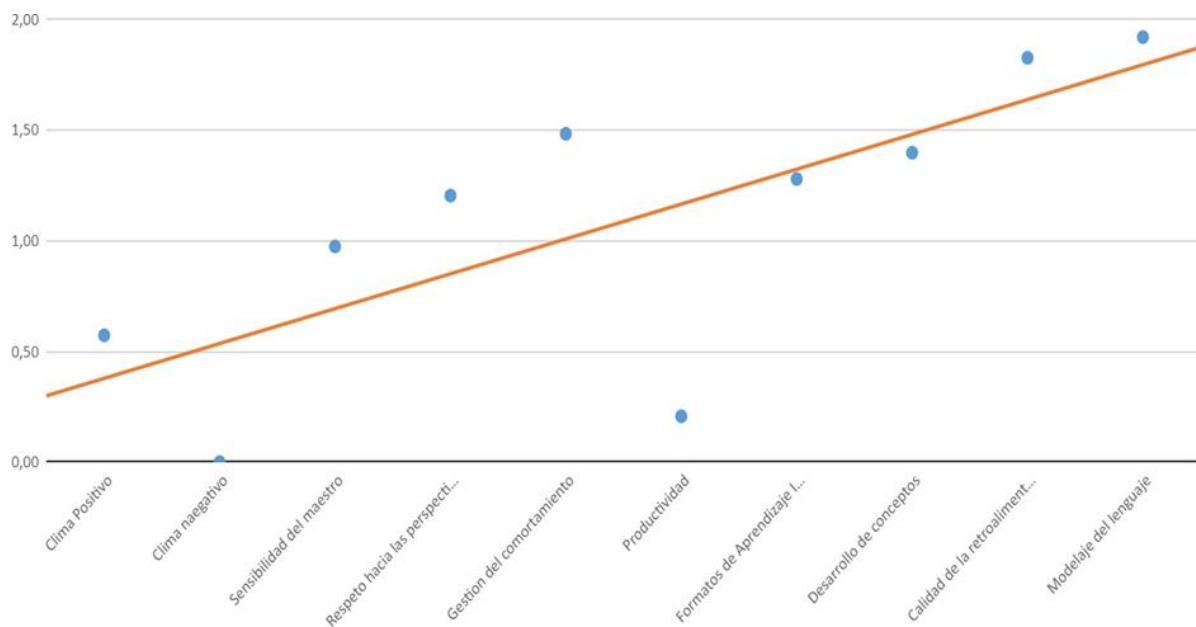


Figura 25. Desviación por dimensiones en la sesión 4 docente PLP.

Las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo emocional dieron los siguientes resultados: clima positivo la desviación fue de 0.57, en clima negativo 0.00, sensibilidad del maestro 0.97 y respeto hacia las perspectivas de los estudiantes 1.20. En las dimensiones pertenecientes al dominio organización de clase los resultados fueron los siguientes: gestión del comportamiento 1.48, productividad 0.21 y formatos de aprendizaje instruccional 1.28. Finalmente, en las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo pedagógico la desviación resultante fue: desarrollo de conceptos 1.40, calidad de la retroalimentación 1.83 y modelaje del lenguaje 1.92.

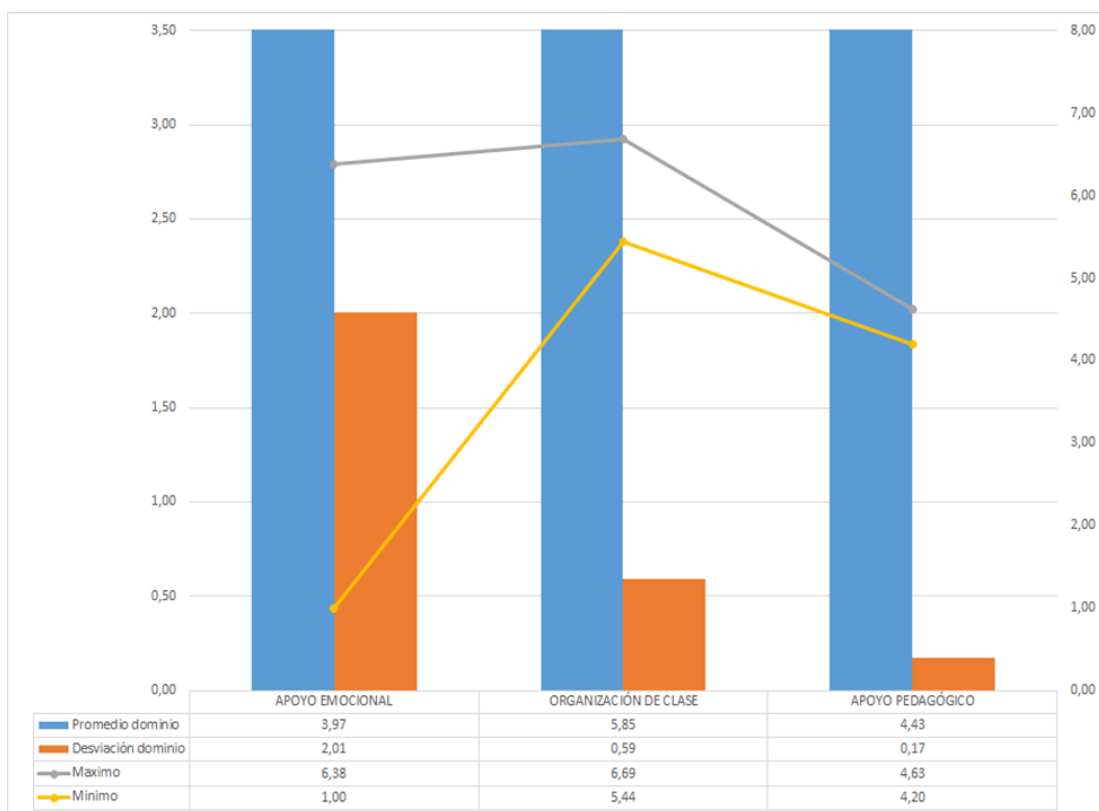


Figura 26. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.

El gráfico muestra el puntaje promedio, la desviación estándar, el mínimo y el máximo que la docente PLP obtuvo en la sesión 4. En el dominio apoyo emocional, el promedio total fue de 3.97,

la desviación de 2.01, el puntaje máximo 6.38 y el mínimo 1. En cuanto al dominio organización de clase, el promedio total fue de 5.85, la desviación 0.59, el máximo 6.69 y mínimo 5.44. En relación con el dominio apoyo pedagógico los resultados fueron: promedio 4.43, la desviación 0.17, el máximo puntaje 4.63 y el mínimo 4.20.

Tabla 18.

Resultados sobre observación, sesión 5 de PLP

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento	Momento	Momento	Promedio	Nivel
			1	2	3		
	Clima Positivo	Relaciones	6	7	7	6,67	Alto
		Afecto positivo	2	7	7	5,33	Medio
		Comunicación positiva	6	7	7	6,67	Alto
		Respeto	7	7	7	7,00	Alto
		Promedio dimensión				6,42	Alto
	Clima Negativo	Efecto negativo	1	1	1	1,00	Bajo
		Control punitivo	1	1	1	1,00	Bajo
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1	1,00	Bajo
		Negatividad severa	1	1	1	1,00	Bajo
		Promedio dimensión				1,00	Bajo
Apoyo Emocional	Sensibilidad del maestro	Conciencia	1	5	6	4,00	Medio
		Sensibilidad	5	7	7	6,33	Alto
		Solución de problemas	7	7	7	7,00	Alto
		Confort del estudiante	5	6	7	6,00	Alto
	Promedio dimensión				5,83	Medio	
Consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	5	5	1	3,67	Medio	
	Apoyo para la autonomía y el liderazgo	6	6	6	6,00	Alto	
	Expresión del estudiante	6	3	6	5,00	Medio	
	Restricción del movimiento	5	5	5	5,00	Medio	
	Promedio dimensión				4,92	Medio	
Promedio dominio						4,54	Medio
	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento	3	5	5	4,33	Medio
		Proactividad	1	7	7	5,00	Medio
		Corrección del comportamiento inapropiado	7	7	7	7,00	Alto
		Comportamiento Inapropiado	7	7	7	7,00	Alto
	Promedio dimensión				5,83	Medio	
Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje	7	5	5	5,67	Medio	

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Promedio	Nivel	
Apoyo Pedagógico	Formato de aprendizaje instruccional	Rutinas	5	5	6	5,33	Medio	
		Transiciones	6	5	5	5,33	Medio	
		Preparación	7	7	7	7,00	Alto	
		Promedio dimensión					5,83	Medio
		Facilitación efectiva	5	4	1	3,33	Medio	
		Variedad de modalidades y materiales	3	5	5	4,33	Medio	
		Interés del estudiante	5	7	7	6,33	Alto	
		Claridad de los objetivos de aprendizaje	6	7	1	4,67	Medio	
		Promedio dimensión					4,67	Medio
		Promedio dominio					5,44	Medio
		Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento	6	7	7	6,67
Creación	6			5	7	6,00	Alto	
Integración	5			1	1	2,33	Bajo	
Conexión con el mundo real	5			6	6	5,67	Medio	
Promedio dimensión					5,17	Medio		
Calidad de retroalimentación	Andamiaje		5	5	1	3,67	Medio	
	Circuitos de retroalimentación		1	6	1	2,67	Bajo	
	Incitación- procesos de pensamiento		6	7	6	6,33	Alto	
	Proporciona información		5	7	7	6,33	Alto	
	Apoyo y afirmación		6	7	1	4,67	Medio	
Promedio dimensión					4,73	Medio		
Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	5	7	7	6,33	Medio		
	Preguntas abiertas y cerradas	6	1	1	2,67	Bajo		
	Repetición y extensión	5	1	5	3,67	Medio		
	Conversación propia y paralela	1	5	1	2,33	Bajo		
	Lenguaje avanzado	7	7	7	7,00	Alto		
Promedio dimensión					4,40	Medio		
Promedio dimensión					4,77	Medio		

En la tabla se puede observar los puntajes obtenidos de la docente PLP en la sesión 5. En el dominio apoyo emocional compuesta por la categoría interrelaciones, los tres momentos dieron como resultado un promedio de 6.67, nivel alto. En las categorías afecto positivo 5.33, en comunicación positiva 6.67 y en respeto 7. El promedio de la dimensión fue de 6.42 nivel alto.

En la dimensión clima negativo, todas las categorías: afecto negativo, control punitivo, sarcasmo/falta de respeto y negatividad severa obtuvieron un puntaje promedio de 1 nivel bajo, por lo tanto, el promedio de la dimensión es de 1 nivel bajo.

En cuanto a la dimensión sensibilidad del maestro, en las categorías conciencia obtuvo un promedio de 4, sensibilidad 6.33, solución de problemas 7 y confort del estudiante 6. El promedio de esta dimensión es de 5.83 nivel medio.

En la dimensión consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante el puntaje promedio obtenido por PLP es de 3.67 nivel medio. En apoyo para la autonomía y liderazgo el promedio fue de 6 nivel alto. La categoría expresión del estudiante el resultado promedio fue de 5 nivel medio. En restricción del movimiento el puntaje promedio es de 5 nivel medio. El puntaje promedio de la dimensión es de 4.92 nivel medio. El promedio total del dominio apoyo emocional 4.54 nivel medio.

Con respecto al dominio organización de clase, la dimensión gestión de comportamiento contempla la categoría expectativas claras de comportamiento, en la misma se obtuvo un puntaje promedio de 4.33 nivel medio. En proactividad, el resultado promedio fue de 5 nivel medio. En corrección del comportamiento inapropiado el puntaje obtenido fue de 7 nivel alto y en comportamiento inapropiado el puntaje promedio fue de 7 nivel alto. El promedio total de la dimensión gestión de comportamiento fue de 5.83 nivel medio.

En lo que corresponde a la dimensión productividad, las categorías maximización del tiempo de aprendizaje 5.67, rutinas 5.33, transiciones 5.33 y preparación 7, en consecuencia, el promedio total de la dimensión es de 5.23 nivel medio.

En la dimensión formato de aprendizaje instruccional, la categoría facilitación efectiva, los tres momentos alcanzó un puntaje promedio de 3.33 nivel medio. En variedad de modalidades y

materiales el puntaje fue de 4.33 nivel medio. La categoría interés del estudiante el promedio obtenido fue de 6.33 nivel alto y en claridad de los objetivos de aprendizaje el promedio obtenido fue de 4.67 nivel medio. El promedio total de la dimensión fue de 4.67 nivel medio. El promedio total del dominio organización de clase es de 5.44 nivel medio.

En apoyo pedagógico compuesta por la dimensión desarrollo de conceptos, la categoría análisis y razonamiento en los tres momentos el puntaje promedio es de 6.67 nivel alto. En las categorías creación 6, integración 2.33 y conexión con el mundo real el puntaje promedio fue de 5.67 nivel medio. En total el promedio de la dimensión es de 5.17 nivel medio.

En lo que respecta a calidad de retroalimentación, la categoría andamiaje arrojó un puntaje promedio de 3.67 nivel medio. En circuitos de retroalimentación el promedio fue de 2.67 nivel bajo. En incitación - procesos de pensamiento el puntaje promedio fue de 6.33 nivel alto. En proporciona información los tres momentos dieron como resultado un promedio de 6.33 nivel alto. En apoyo y afirmación el promedio fue de 4.67 nivel medio. El promedio total de la dimensión calidad de retroalimentación es de 4.73 nivel medio.

En la dimensión modelado del lenguaje, la categoría conversaciones frecuentes arrojó un puntaje promedio de 6.33 nivel medio. En preguntas abiertas y cerradas el promedio fue de 2.67 nivel bajo. Las categorías repetición y extensión, conversación propia y paralela se obtuvo un puntaje de 3.67 nivel medio. En lenguaje avanzado el puntaje promedio fue de 7 nivel alto. El puntaje promedio de la dimensión fue de 4.40 nivel medio. El promedio total de dominio apoyo pedagógico fue de 4.77 nivel bajo.

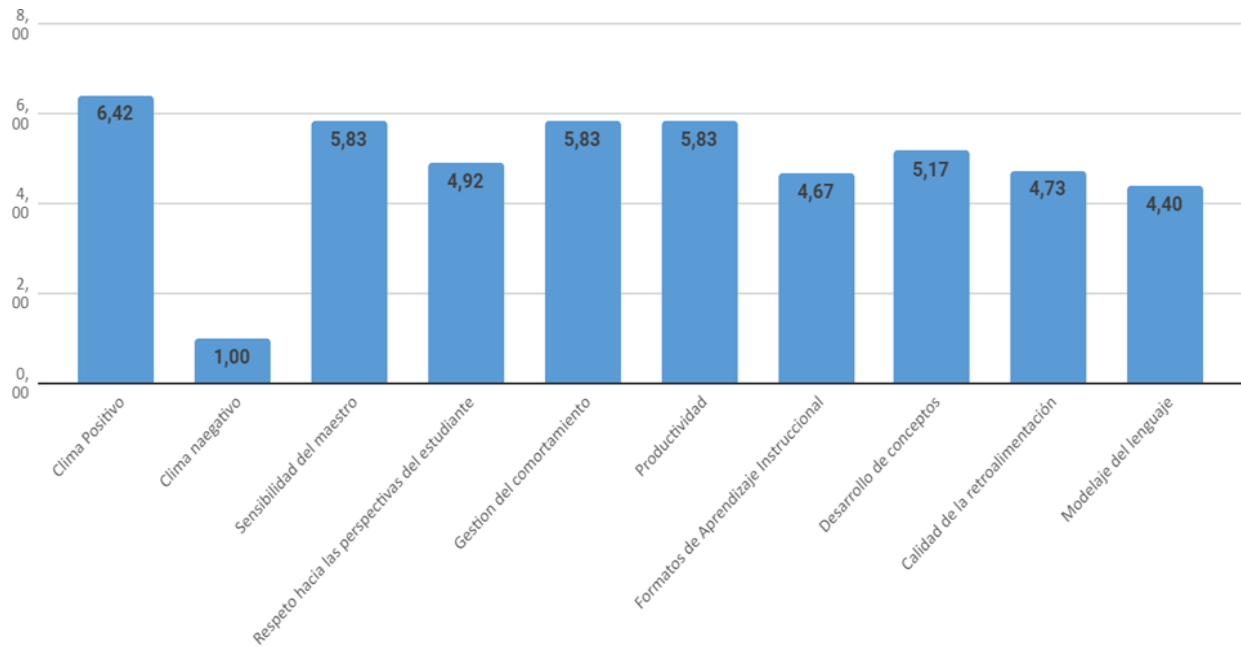


Figura 27. Promedio por dimensiones en la sesión 5 de la docente PLP

A continuación, se muestran los puntajes promedio en cada una de las dimensiones obtenidos por la docente PLP en la sesión 5 con el instrumento de observación de clase CLASS.

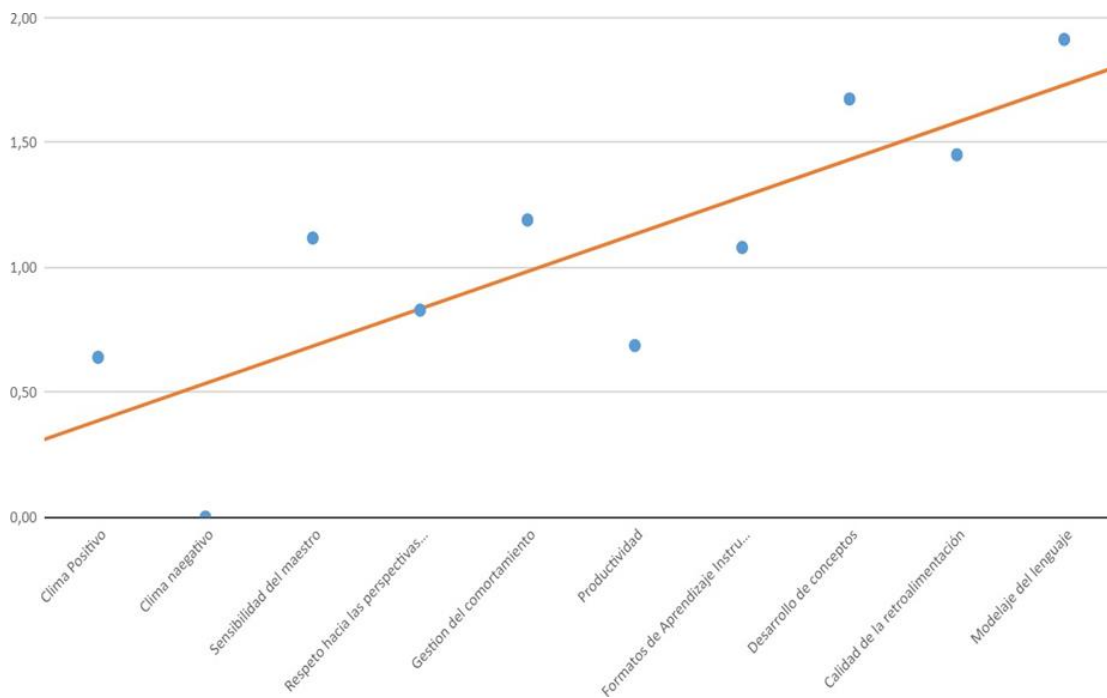


Figura 28. Desviación por dimensiones en la sesión 5 docente PLP.

Las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo emocional dieron los siguientes resultados: clima positivo la desviación fue de 0.64, en clima negativo 0.00, sensibilidad del maestro 1.12 y respeto hacia las perspectivas de los estudiantes 0.75. En las dimensiones pertenecientes al dominio organización de clase los resultados fueron los siguientes: gestión del comportamiento 1.19, productividad 0.69 y formatos de aprendizaje instruccional 1.08. Finalmente, en las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo pedagógico la desviación resultante fue: desarrollo de conceptos 1.67, calidad de la retroalimentación 1.45 y modelaje del lenguaje 1.91.

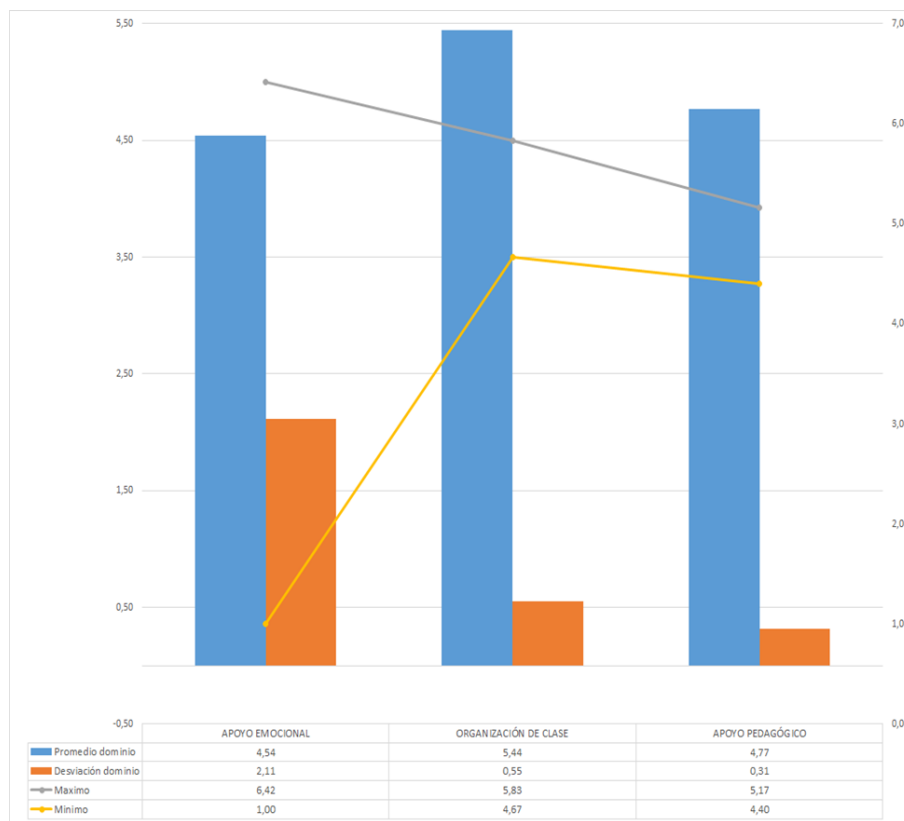


Figura 29. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PLP.

El gráfico muestra el puntaje promedio, la desviación estándar, el mínimo y el máximo que la docente PLP obtuvo en la sesión 5. Con respecto al dominio apoyo emocional el promedio total

fue de 4.54, la desviación de 2.11, el puntaje máximo 5.42 y el mínimo 1. En cuanto al dominio organización de clase, el promedio total fue de 5.44, la desviación 0.55, el máximo 5.83 y mínimo 4.57. Por otra parte, en relación con el dominio apoyo pedagógico los resultados fueron: promedio 4.77, la desviación 0.31, el máximo puntaje 5.17 y el mínimo 4.40.

Tabla 19.

Resultados según observación de la docente PMA

Observado: PGF					
Dominio	Dimensión	Promedio	Desviación Estándar	Mínimo	Máximo
	Clima Positivo	4,5	1,6	3,2	6,4
	Clima Negativo	1,5	0,5	1	2,1
Apoyo Emocional	Sensibilidad del Maestro	5,3	0,9	4,1	6,1
	Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante	3,3	2,1	1,5	5,9
	Manejo de la Conducta	4,1	1,4	3,1	5,8
Organización del Aula	Productividad	3,8	0,8	3,1	4,8
	Formatos de Aprendizaje Instruccional	3,8	1,6	2	5,6
	Desarrollo de Conceptos	2,2	1,4	1	3,9
Soporte Instruccional	Calidad de la Retroalimentación	3,2	1,9	1,3	5,5
	Modelado del Lenguaje	2,9	2,3	1	5,9
	Apoyo Emocional	4,9	3	4	6,1
	Organización del Aula	3,9	1,3	2,7	5,4
	Soporte Instruccional	2,8	1,9	1,1	5,1

En la tabla 18 se observa el puntaje total que logró la maestra PMA en cuatro sesiones de 315 minutos en total. Ahora bien, los grupos a cargo de esta maestra fueron octavo y noveno en el área de matemáticas. Los resultados son: en el primer dominio corresponde al apoyo emocional con las dimensiones de clima positivo: promedio de 4.5%, desviación estándar 1.6%, mínimo 3.2% y máximo 6.4% y negativo: promedio de 1.5%, desviación estándar 0.5%, mínimo 1% y máximo 2.1%. Estas dimensiones van de la mano y crean el ambiente que se genera en el aula de clase, que se puede definir como la relación docente-estudiante, según el caso.

Es decir, el clima positivo refleja las conexiones emocionales entre docente y estudiantes y viceversa, y el negativo refleja un nivel general de negatividad en el aula; expresada en la frecuencia, la calidad y la intensidad del maestro (como se cita en Cerdas et al., 2006). En los fragmentos observados de PMA, parece que intenta llevar una buena relación con sus estudiantes, pero tiende a verse un poco actuado, sobre todo en las primeras observaciones. Por momentos intenta tutelares a los alumnos y en otros cambia la forma de comunicarse con ellos.

Según García, García y Reyes (2014) “para que haya éxito en el proceso de aprender, la relación entre el maestro y sus alumnos debe estar basada en la atención, el respeto, la cordialidad, la responsabilidad, el reconocimiento, la intención, la disposición y el compromiso”. En este sentido, y con base en los criterios de evaluación CLASS, la docente PMA llega a niveles medio-alto en clima positivo y en clima negativo niveles bajos, lo cual es bueno de acuerdo con los criterios.

En la dimensión de sensibilidad del maestro, la docente obtuvo un puntaje de desempeño medio 5.3, con una desviación estándar de 0.9, un mínimo de 4.1 y máximo de 6.1. Este resultado es debido a que se observó que la docente en algunas ocasiones era consciente en la identificación de los errores de los estudiantes, resolvía los mismos de manera grupal, era sensible en brindar soporte individualizado a los estudiantes, y generaba un ambiente de confort a los alumnos en la medida que ellos se sentían libres de expresar sus dificultades de comprensión en público. A partir del análisis se halló que el factor que influía en la inconsistencia de la maestra en esta dimensión es el grupo, cuando impartía las clases en el grado noveno su desempeño era satisfactorio, los estudiantes respetaban las clases, eran interesados por el tema, trabajaban en equipo. Por el contrario, en el grado octavo, los alumnos charlaban constantemente, tenían poca disposición para la clase y la estrategia de trabajo en grupo no funcionaba, esta situación desencadenaba que la docente no estuviera al tanto de las necesidades de los estudiantes en el aula.

Por otra parte, en la dimensión de respeto hacia las perspectivas de los estudiantes, la maestra obtuvo un promedio de 3.3, con una desviación estándar de 2.1, un mínimo de 1.5 y máximo de 5.9. Estos puntajes demuestran que la maestra no fue constante en ser flexible en sus clases de tal manera que se tuviera más en cuenta los intereses de los estudiantes o que ellos dirigieran su propio proceso de aprendizaje; en algunas ocasiones apoyaba la autonomía y liderazgo de los estudiantes mediante actividades de trabajo en equipo, lo cual permitía que los estudiantes se expresaran durante la clase constantemente y se sintieran cómodos diciendo sus dificultades.

La poca flexibilidad en sus clases fue en la que muchas de las ocasiones los estudiantes no se sintieran parte de ella, se quedaron dormidos o miraran el reloj para que se acabara la hora lo más antes posible.

En cuanto al dominio organización del aula, en la dimensión manejo de la conducta la docente tuvo un promedio de 4.1 con desviación estándar de 1.4, un mínimo de 3.1 y un máximo de 5.8. Se observó que en la mayoría de las clases los estudiantes demostraban un buen comportamiento y respetaban a la docente como figura de autoridad en el salón de clase, a pesar de que en ningún momento de la clase les dejó en claro a sus alumnos las normas de comportamiento en el aula, se suplía este vacío con la constante supervisión de la maestra, esto le permitía ser más proactiva en el sentido que podía darse cuenta rápidamente de problemas en el aula y solucionarlos, no obstante, algunas veces no redirigía de manera adecuada el mal comportamiento de sus estudiantes, lo que generaba mal clima en el aula y que los estudiantes se sintieran en algunas ocasiones incómodos en la clase.*

En productividad el instrumento arrojó un promedio de 3.8 con una desviación estándar de 0.8, un mínimo de 3.1 y máximo de 4.8. Esto significa que las clases de la maestra, en particular, se

* Observación PMA. Sesión 4. Duración 104 minutos. Fragmento 4, minuto 11:30.

caracterizaban porque en un principio se evidenciaba una rutina, el estudiante conocía claramente el objetivo y la maestra les proporcionaba una serie de ejercicios,* pero a medida que el tiempo de la clase avanzaba, solo se enfocaba la clase en dar una respuesta correcta, a tal punto que no había presencia de transiciones, sino que la última hora de la clase se utilizaba únicamente en que los estudiantes dieran respuestas correctas.

En el caso de formatos de aprendizaje instruccional, la maestra obtuvo un puntaje promedio de 3.8 con una desviación estándar de 1.6, un mínimo de 2 y un máximo de 5.6. Con estos resultados se demuestra que, en cuanto a la facilitación efectiva, la maestra solo usa como estrategia el cuestionamiento, en pocos casos logra que los estudiantes estén interesados en la clase, especialmente cuando el salón se caracteriza por tener un buen comportamiento. Asimismo, la docente no llevaba variedad de materiales al aula, en todas las lecciones hizo uso de tablero y guías con una serie de preguntas, esto traía como consecuencia que no hubiera mucho interés en la clase, se presentaran problemas de disciplina, a pesar de que los estudiantes tuvieran claro el objetivo de la clase y todas las actividades estuvieran encaminadas a ello.*

Por consiguiente, en el dominio organización del aula, la variable disciplina fue la que más tuvo influencia. La escuela en sí, posee variedad de normas que se aplican de manera implícita o explícita y propicia a que haya un control de las interacciones o relaciones sociales de la comunidad educativa en general. Las normas tanto implícitas como explícitas pueden ser transgredidas y esto trae como consecuencia la imposibilidad de mantener un ambiente armónico y la de propiciar espacios de aprendizaje, así lo afirma Howard (citado por Yelon y Weinstein, 1988, p. 390) “la buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente

* Observación PMA. Sesión 3. Duración 76 minutos. Fragmento 3, minuto 15:25.

* Observación PMA. Sesión número 4. Duración 104 minutos. Fragmento 1, minuto 2:26.

de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección.” De manera particular, en la clase de la docente PMA, había una rutina en la que se saludaba, se hacía la oración, se decía el objetivo de la clase y se proseguía al tema de clase, pero nunca se dejaban en claro las normas de clase que contribuyeran a una buena organización del aula.*

Autores como Cubero, Abarca y Nieto, destacan la importancia de este factor para la posibilidad de alcanzar en el aula un orden mínimo que permita alcanzar de manera eficaz el objetivo propuesto para una actividad. “Imprescindible que exista, para que la organización del aula y de toda la escuela, facilite los procesos de socialización y enseñanza-aprendizaje, que no pueden realizarse en ambientes educativos carentes de normas que garanticen la posibilidad de que se lleven a cabo esos procesos en la forma más eficiente posible.” (Cubero, Abarca y Nieto, 1996, p. 9) Por consiguiente, se sustenta que las actividades planteadas por la docente PMA, aunque están basadas en el trabajo cooperativo, en muchos casos no fueron efectivas porque no se dejaron claras las condiciones en las que los estudiantes debían desarrollar la actividad, implícitamente se espera que los estudiantes estén concentrados desarrollando la tarea asignada, pero es necesario dejar en claro explícitamente qué es lo que se espera de ellos, el tiempo límite para alcanzar el objetivo de la clase.

Ahora bien, se tiene en cuenta que debido a la diversidad cultural del aula y factores externos como el clima o la disposición del mobiliario puede que sea inevitable que se presenten problemas de indisciplina. Por esta razón, Charles (1989) sugiere aplicar técnicas que se clasifican en: preventivas, de apoyo y correctivas. Las técnicas preventivas, como su nombre lo indica, buscan reducir la posibilidad de comportamiento inadecuado en el aula. Cubero, Abarca y Nieto (1996) destacan que la planeación de lecciones atractivas para los estudiantes, hace que los alumnos estén

* Observación PMA. Sesión número 4. Duración 104 minutos. Fragmento 1, minuto 1:00

la mayoría del tiempo con la atención puesta al tema de la case, y por lo tanto, que no busquen distracciones haciendo otras cosas.

Por otro lado, Kounin (citado por Charles, 1989) destaca la importancia del manejo de los tiempos en la lección, es decir, las transiciones y lo que se tiene dispuesto para las actividades, para lograrlo el maestro debe plantear las instrucciones de manera precisas, culminar a cabalidad los ejercicios propuestos para pasar al siguiente punto de la clase y tener claros los tiempos que se necesitan para las explicaciones, la resolución de los ejercicios y lo que se espera del comportamiento de los estudiantes.

En cuanto a las técnicas de apoyo, se usan cuando ya el mal comportamiento está presente en el aula, particularmente, en la clase de octavo de PMA, hubo en una ocasión que durante la clase había un grupo de estudiantes que no paraban de hablar en voz alta y distraían a los demás compañeros con sus comentarios, la maestra interrumpió la clase para llamarles la atención y decir a gritos que trajeran las boletas para que firmaran el observador, a partir de este momento los estudiantes tomaron una actitud apática ante el tema a aprender y estaban en silencio, mas no prestando atención.* Siguiendo esta técnica, no era necesario interrumpir la clase para erradicar el mal comportamiento de los estudiantes, el uso del lenguaje corporal, las miradas, el tono de voz o desplazamiento de la maestra hacia donde estaba el estudiante era suficiente para recuperar el control de la clase.

Y, por último, están las técnicas de apoyo se aplican en “situaciones en que resulta necesario utilizar... (recursos)... para que el alumno asuma las consecuencias por haber sobrepasado los límites que todo el grupo contribuyó a definir” (Cubero, Abarca y Nieto, 1996).

* Observación PMA. Sesión número 4. Duración 104 minutos. Fragmento 1, minuto 15:31.

Es decir, se deben usar como última opción y son efectivas si en ellas, además de la sanción se incluye la reflexión para la comprensión del por qué es inadecuado ese modo de actuar y la importancia de que cambie esa conducta.

A continuación, se describe el criterio de soporte instruccional. La primera dimensión de esta pauta es el desarrollo de conceptos, en el que ella obtuvo un promedio de 2.2%, desviación estándar 1.4%, mínimo 1% y máximo 3.9%. Esto quiere decir que las estrategias empleadas para fomentar el análisis y razonamiento, las oportunidades para que los estudiantes fueran creativos, la integración de conceptos con conocimiento previo y la relación de contenidos con el mundo real no dieron resultados satisfactorios. Por ende, la deja en un nivel bajo-medio. El siguiente aspecto, es la calidad de retroalimentación, alcanzó un promedio de 3.2%, desviación estándar 1.9%, mínimo 1.3% y máximo 5.5%. En este punto, se observa “la calidad de la evaluación verbal que se le ofrece al niño y a la niña acerca de su trabajo, comentarios e ideas. El grado al cual el o la docente destaca ideas acerca del trabajo que realizan y ofrece información y preguntas adicionales” (como se cita en Cerdas et al., 2006) La profesora ocasionalmente le proporcionó a los estudiantes retroalimentación o información adicional, se vieron muy pocos estímulos como puntos extra por haber hecho la tarea. En cuanto a la afirmación, siempre que alguien acertaba con una respuesta correcta le decía “muy bien” y “excelente”. Le faltó incentivar procesos de pensamiento, rara vez los estudiantes explicaron sus pensamientos o razonamientos.

Por último, la dimensión modelado del lenguaje, en la cual registró un promedio de 2.9%, desviación estándar 2.3%, mínimo 1% y máximo 5.9%. Esta dimensión se constituye por las conversaciones que se presentan en el salón de clase, en relación a un intercambio de ideas, las preguntas de final abierto, la extensión de las respuestas de los estudiantes, ejemplos propios del maestro y el uso de un lenguaje avanzado. En el caso de la profesora PMA domina bien el lenguaje

técnico, porque usa variedad de palabras y en algunos casos las conecta con palabras familiares. Finalmente, actos como preguntas abiertas, conversaciones y ampliación de ideas se quedan en un nivel bajo-medio, ya que la mayoría de los contenidos son memorizados o de única respuesta.* Es decir, no hay un progreso significativo en el empleo del metalenguaje ni de procesos de pensamiento, ni de razonamiento hipotético.

Tabla 20.

Resultados según observación sesión 1 de la docente PMA

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Promedio	Nivel	
	Clima Positivo	Relaciones	5	6	5,5	Medio	
		Afecto positivo	4	6	5	Medio	
		Comunicación positiva	4	6	5	Medio	
		Respeto	3	6	4,5	Medio	
		Promedio dimensión			5	Medio	
			Efecto negativo	4	1	2,5	Bajo
	Clima Negativo	Control punitivo	5	1	3	Medio	
		Sarcasmo/falta de respeto	4	2	3	Medio	
		Negatividad severa	1	1	1	Bajo	
		Promedio dimensión			2,37	Bajo	
Apoyo Emocional	Sensibilidad del maestro	Conciencia	3	5	4	Medio	
		Sensibilidad	2	6	4	Medio	
		Solución de problemas	2	6	4	Medio	
		Confort del estudiante	4	6	5	Medio	
		Promedio dimensión			4,25	Medio	
	Consideraciones hacia la perspectiva de los estudiantes	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	5	4	4,5	Medio	
		Apoyo para la autonomía y el liderazgo	5	4	4,5	Medio	

* Observación PMA. Sesión número 4. Duración 104 minutos. Fragmento 2, minutos 33:46.

		Expresión del estudiante	5	7	6	Alto
		Restricción del movimiento	5	7	6	Alto
		Promedio dimensión			5,25	Medio
		Promedio dominio			4,22	Medio
	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento	3	6	4,5	Medio
		Proactividad	5	6	5,5	Medio
		Corrección del comportamiento inapropiado	2	7	4,5	Medio
		Comportamiento inapropiado	4	6	5	Medio
Organización de Clase	Productividad	Promedio dimensión			4,87	Medio
		Maximización del tiempo de aprendizaje	3	2	2,5	Bajo
		Rutinas	1	1	1	Bajo
		Transiciones	1	2	1,5	Bajo
		Preparación	6	7	6,5	Alto
		Promedio dimensión			2,87	Bajo
			Formato de aprendizaje instruccional	Facilitación efectiva	5	5
	Variedad de modalidades y materiales	3		3	3	Medio
	Interés del estudiante	4		5	4,5	Medio
	Claridad de los objetivos de aprendizaje	5		7	6	Alto
	Promedio dimensión				4,63	Medio
	Promedio dominio				4,12	Medio
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento	5	5	5	Medio
		Creación	5	5	5	Medio
		Integración	4	5	4,5	Medio
		Conexión con el mundo real	1	1	1	Bajo
		Promedio dimensión			3,88	Medio
		Andamiaje	1	6	3,5	Medio
	Calidad de retroalimentación	Circuitos de retroalimentación	5	6	5,5	Medio
		Incitación- procesos de pensamiento	5	5	5	Medio
		Proporciona información	1	6	3,5	Medio
		Apoyo y afirmación	1	7	4	Medio
		Promedio dimensión			4,3	Medio
		Conversaciones frecuentes	6	7	6,5	Alto
Modo del lenguaje		Preguntas abiertas y cerradas	1	1	1	Bajo

Repetición y extensión	5	6	5,5	Medio
Conversación propia y paralela	1	1	1	Bajo
Lenguaje avanzado	7	7	7	Alto
Promedio dimensión			4,2	Medio
Promedio dominio			4,12	Medio

En cuanto a la sesión 1 de la docente PMA, en el dominio apoyo emocional, obtuvo en clima positivo que se compone de la categoría interrelaciones y cuyos momentos obtuvo un puntaje promedio de 5.5, nivel medio. En afecto positivo, los momentos arrojaron un promedio de 5, nivel alto. Comunicación 5 y en la categoría respeto, los momentos analizados se obtuvo un promedio de 4.5, el cual es un nivel medio. El promedio total de la dimensión de clima positivo que obtuvo PMA fue de 5 cuyo nivel es medio.

La segunda dimensión, el clima negativo, se compone de cuatro categorías que son el afecto negativo y obtuvo un promedio de 2.5, en control punitivo 3, sarcasmo/ falta de respeto 3 y negatividad severa 1. El promedio de todas estas categorías arrojó un promedio de 2.37

La tercera dimensión corresponde a la sensibilidad del maestro, se compone de la categoría conciencia cuyos momentos arrojaron un promedio 4, nivel medio. En sensibilidad del maestro en los momentos se obtuvo un promedio de 4 y nivel medio. En solución de problemas el resultado promedio fue de 4 con nivel medio. Por último, en confort del estudiante se obtuvo un promedio de 5 con nivel medio. En total el promedio de esta dimensión fue de 4.25 cuyo nivel es medio.

La cuarta dimensión se denomina consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la conforman la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante en el cual los momentos se obtuvo un promedio de 4.5 que corresponde al nivel medio. En apoyo para la autonomía y el liderazgo, los dos momentos el resultado promedio fue 4.5 y un nivel medio. En expresión del estudiante de los cinco momentos se obtuvo un promedio de 6 que pertenece al nivel alto. En restricción del

movimiento los momentos arrojaron un promedio de 6 y nivel alto. En total el promedio de la dimensión fue de 5.25 Finalmente, el promedio del dominio en la sesión uno de la maestra PMA es de 4.22 cuyo nivel es medio.

Con respecto al dominio organización de clase, este se compone de cuatro dimensiones. La primera se denomina gestión de comportamiento y se contempla la categoría expectativas claras de comportamiento, en los cinco momentos se obtuvo un promedio de 4.5 y un nivel medio. En la categoría proactividad los dos momentos arrojaron un promedio de 5.5 y un nivel medio. En la corrección del comportamiento inapropiado los momentos dieron como resultado un promedio de 4.5 y un nivel medio. En comportamiento inapropiado un promedio de 5 con un nivel medio. En total el promedio de la dimensión gestión del comportamiento fue de 4.87 con un nivel medio.

La segunda dimensión corresponde a la productividad, se compone de la categoría maximización del tiempo de aprendizaje, los dos momentos arrojaron un promedio de 2.5, se ubica en el nivel bajo. En rutinas el promedio fue de 1 y nivel bajo. En transiciones los momentos arrojaron un promedio de 1.5, nivel bajo. Por último, en preparación los dos momentos dieron como resultado un promedio de 6.5 y nivel alto. En total, el promedio de la dimensión fue de 2.87 y se ubica en un nivel bajo.

En lo que respecta al dominio apoyo pedagógico, se compone de tres dimensiones, para empezar, el desarrollo de conceptos, cuyas categorías son análisis y razonamiento, creación, integración y conexión con el mundo. En la primera, promedio de 6.2, en la segunda, 3, en la tercera, 2 y en la cuarta 1. En total el promedio de la dimensión desarrollo de conceptos fue de 3.10 nivel medio.

En la segunda dimensión denominada calidad de retroalimentación, en la categoría andamiaje los momentos dieron como resultado un promedio 3.5 nivel medio. En circuitos de

retroalimentación se obtuvo un promedio de 5.5, nivel medio. En incitación a procesos de pensamiento 5 nivel medio. En la categoría proporciona información el resultado del promedio fue de 3.5 con nivel medio. En apoyo y afirmación el promedio fue de 4 y nivel medio. En total el promedio de la dimensión fue de 4.3 con un nivel medio.

En la tercera dimensión de modelado del lenguaje, en conversaciones frecuentes, los dos momentos arrojaron un promedio de 6.5 nivel alto. En preguntas abiertas y cerradas el promedio fue de 1 nivel bajo. En repetición y extensión los dos momentos arrojaron un promedio de 5.5 nivel medio. En conversación propia y paralela el promedio fue de 1 nivel bajo. Por último, en lenguaje avanzado el promedio fue de 7 nivel alto. El promedio de esta dimensión fue de 4 nivel medio. En total el promedio del dominio apoyo pedagógico fue de 4.12 con un nivel medio.

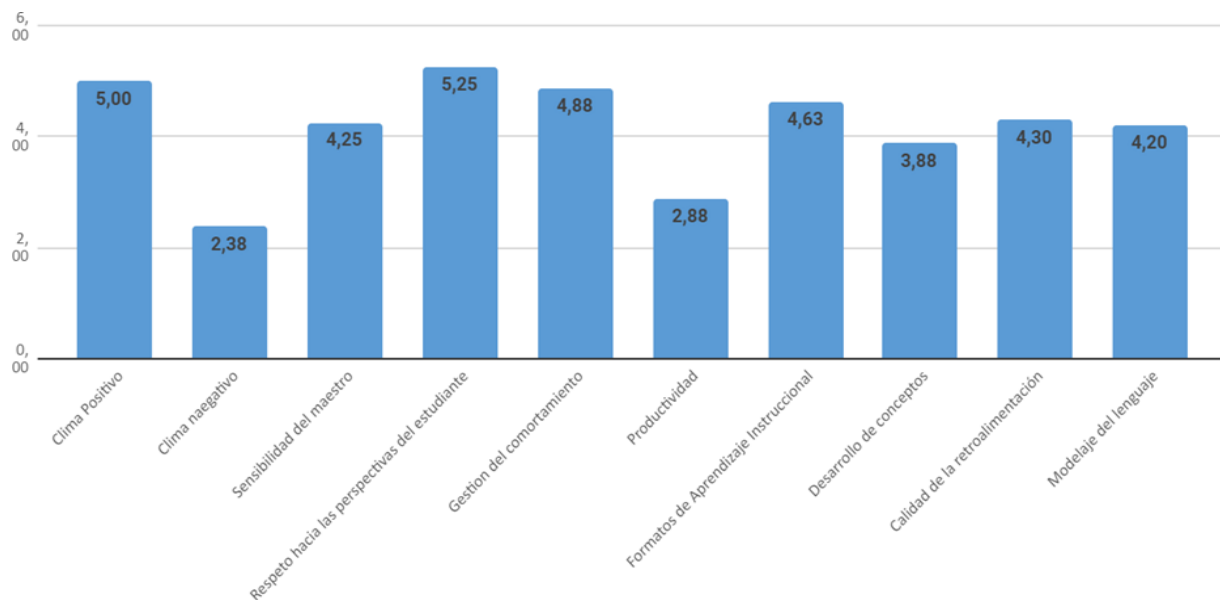


Figura 30. Promedio por dimensiones en la sesión 1 de la docente PMA

A continuación, se muestran los puntajes promedio en cada una de las dimensiones obtenidos por la docente PMA en la sesión 1 con el instrumento de observación de clase CLASS.

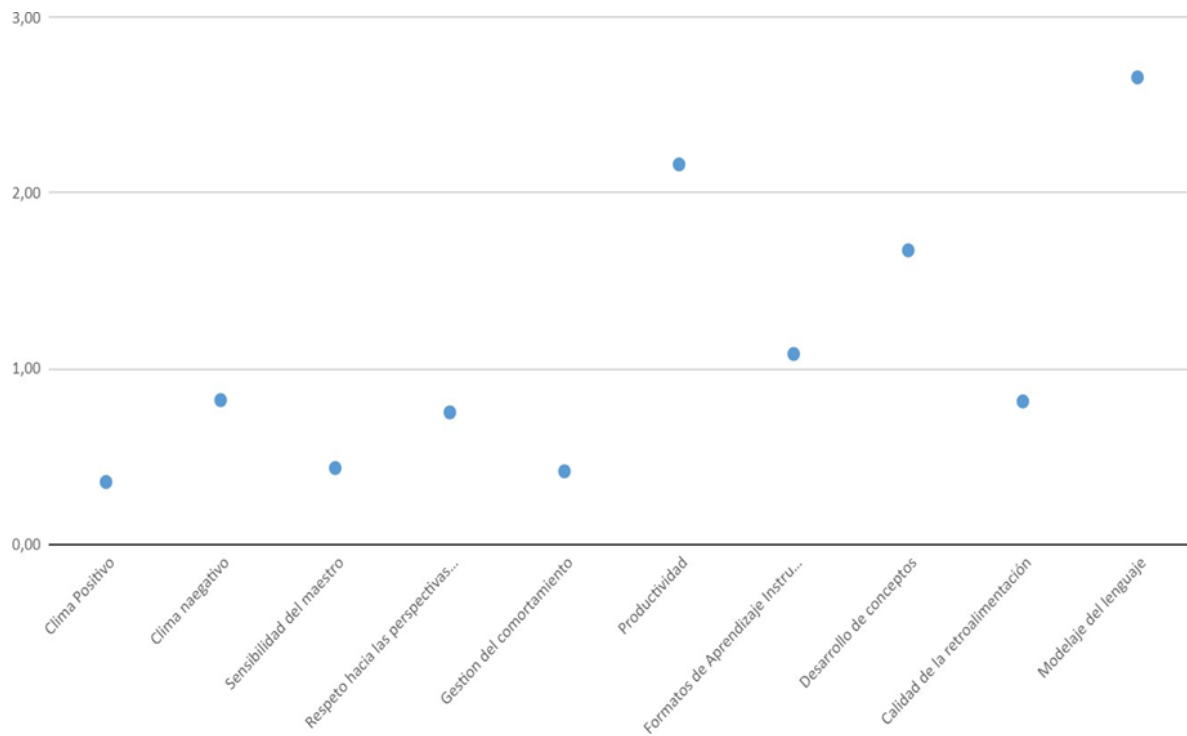


Figura 31. Desviación por dimensiones en la sesión 1 docente PMA

Las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo emocional dieron los siguientes resultados: clima positivo la desviación fue de 0.14, en clima negativo 0.43 sensibilidad del maestro 0.33 y respeto hacia las perspectivas de los estudiantes 0.93. En las dimensiones pertenecientes al dominio organización de clase los resultados fueron los siguientes: gestión del comportamiento 0.73, productividad 1.17 y formatos de aprendizaje instruccional 0.91. Finalmente, en las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo pedagógico la desviación resultante fue: desarrollo de conceptos 1.93, calidad de la retroalimentación 1.27 y modelaje del lenguaje 2.53.

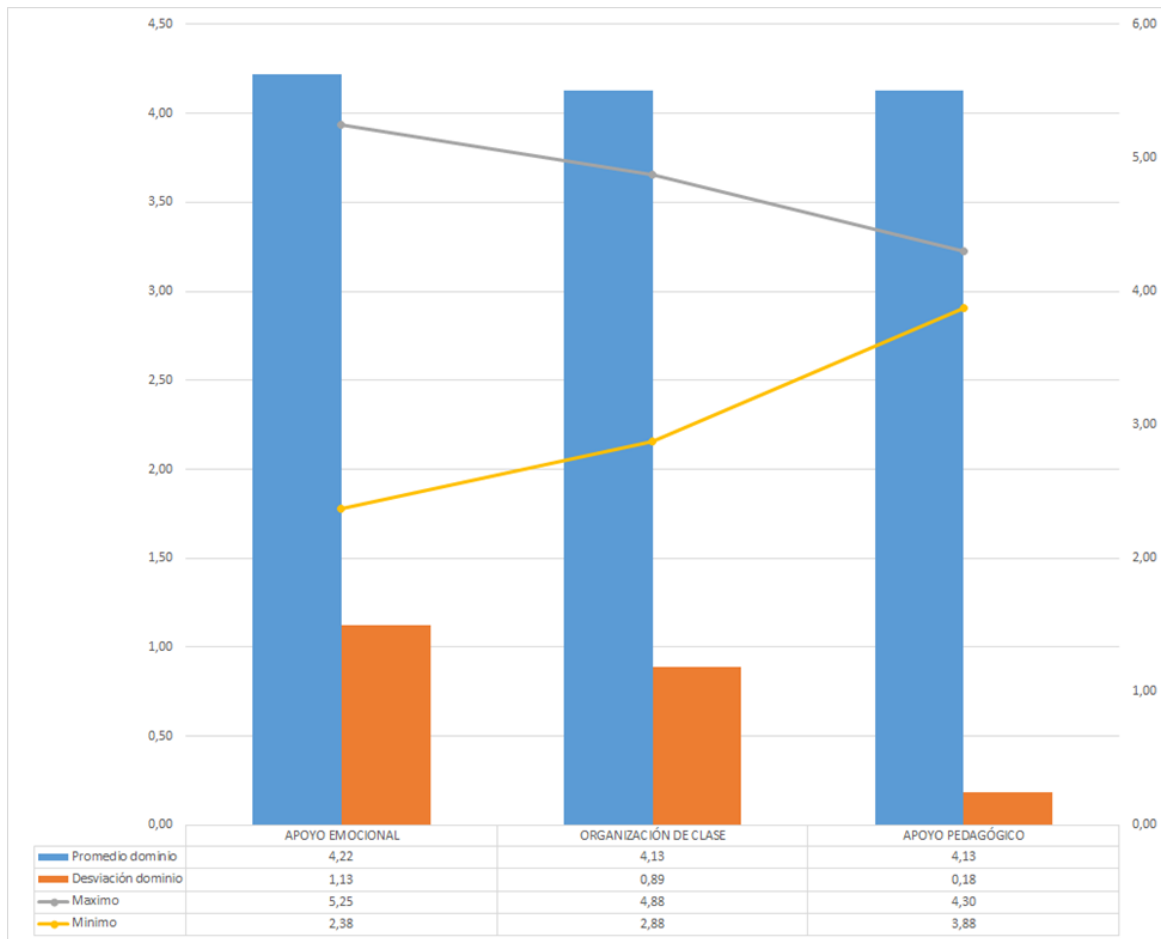


Figura 32. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PMA

El gráfico muestra el puntaje promedio, la desviación estándar, el mínimo y el máximo que la docente PLP obtuvo en la sesión 1. Con respecto al dominio apoyo emocional el promedio total fue de 4.51, la desviación de 2.12, el puntaje máximo 6.60 y el mínimo 1.25. En cuanto al dominio organización de clase, el promedio total fue de 5.82, la desviación 0.08, el máximo 5.90 y mínimo 5.70. Por otra parte, en relación con el dominio apoyo pedagógico los resultados fueron: promedio 3.66, la desviación 0.40, el máximo puntaje 4.00 y el mínimo 3.10.

Tabla 21.

Resultados según observación sesión 2 de la docente PMA

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Promedio	Nivel	
Apoyo Emocional	Clima Positivo	Relaciones	7	7	7	7	7	Alto	
		Afecto positivo	7	7	7	7	7	Alto	
		Comunicación positiva	7	7	7	7	7	Alto	
		Respeto	7	7	7	7	7	Alto	
	Promedio dimensión							7	Alto
	Clima Negativo	Efecto negativo	1	1	1	1	1	Bajo	
		Control punitivo	1	1	1	1	1	Bajo	
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1	1	1	Bajo	
		Negatividad severa	1	1	1	1	1	Bajo	
	Promedio dimensión							1	Bajo
	Sensibilidad del maestro	Conciencia	7	7	7	1	5,5	Medio	
		Sensibilidad	7	7	7	7	7	Alto	
		Solución de problemas	7	7	7	7	7	Alto	
		Confort del estudiante	7	5	7	7	6,5	Alto	
	Promedio dimensión							6,5	Alto
	Consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	1	1	1	1	1	Bajo	
Apoyo para la autonomía y el liderazgo		1	1	5	5	3	Medio		
Expresión del estudiante		4	5	2	6	4,25	Medio		
Restricción del movimiento		7	7	7	5	6,5	Alto		
Promedio dimensión							36875	Medio	
Promedio dominio							4546875	Medio	
Organización de Clase	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento				7 7 7 7 7	Alto		
		Proactividad				7 7 7 6 6,75	Alto		
		Corrección del comportamiento inapropiado				7 7 7 7 7	Alto		
		Comportamiento inapropiado				7 7 7 7 7	Alto		
	Promedio dimensión							69375	Alto
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje					7 7 2 7 5,75	Medio	
Rutinas						6 7 5 5 5,75	Medio		
Transiciones						7 7 1 7 5,5	Medio		
Preparación						7 7 7 7 7	Alto		
Promedio dimensión							6	Alto	

	Formato de aprendizaje instruccional	Facilitación efectiva	7	3	1	6	4,25	Medio	
		Variedad de modalidades y materiales	5	5	5	5	5	Medio	
		Interés del estudiante	2	3	5	6	4	Medio	
		Claridad de los objetivos de aprendizaje	7	7	7	7	7	Alto	
Promedio dimensión							50,625	Medio	
Promedio dominio							6	Alto	
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento	6	1	1	6	3,5	Medio	
		Creación	5	1	1	4	2,75	Bajo	
		Integración	7	1	1	1	2,5	Bajo	
		Conexión con el mundo real	1	1	1	1	1	Bajo	
	Promedio dimensión							24,375	Bajo
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje	7	5	1	1	3,5	Medio	
		Circuitos de retroalimentación	6	2	1	1	2,5	Bajo	
		Incitación- procesos de pensamiento	3	1	1	2	1,75	Bajo	
		Proporciona información	7	7	7	4	6,25	Alto	
		Apoyo y afirmación	1	1	7	1	2,5	Bajo	
Promedio dimensión							3,3	Medio	
Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	2	5	5	5	4,25	Medio		
	Preguntas abiertas y cerradas	1	1	1	1	1	Bajo		
	Repetición y extensión	6	7	1	4	4,5	Medio		
	Conversación propia y paralela	1	1	1	1	1	Bajo		
	Lenguaje avanzado	7	7	7	7	7	Alto		
Promedio dimensión							3,55	Medio	
Promedio dominio							3,10	Medio	

En la sesión 2 de la docente PMA, en el dominio apoyo emocional, obtuvo en clima positivo que se compone de las categorías interrelaciones, afecto positivo, comunicación positiva y respeto y cuyos momentos uno, dos, tres, y cuatro obtuvo un puntaje promedio de 7, es decir nivel alto en toda la dimensión.

En cuanto a la segunda dimensión el clima negativo, se compone de cuatro categorías que son el afecto negativo, control punitivo, sarcasmo/ falta de respeto y negatividad severa, el cual en todos sus momentos obtuvo un puntaje de 1 y un promedio de 1. Del mismo modo, el promedio de la dimensión fue 1, lo cual indica que hay un bajo nivel de clima negativo en el aula.

La tercera dimensión corresponde a la sensibilidad del maestro, se compone de la categoría conciencia cuyos momentos arrojaron un promedio 5.5, nivel alto. En sensibilidad del maestro en

los momentos se obtuvo un promedio de 7 y nivel alto. En solución de problemas el resultado promedio fue de 7 con nivel alto. Por último, en confort del estudiante se obtuvo un promedio de 6.5 con nivel alto. En total el promedio de esta dimensión fue de 6.5 cuyo nivel es alto.

La cuarta dimensión se denomina consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la conforman la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante en el cual los momentos se obtuvo un promedio de 1 que corresponde al nivel bajo. En apoyo para la autonomía y el liderazgo, los cuatro momentos el resultado promedio fue 3 y un nivel medio. En expresión del estudiante de los cuatro momentos se obtuvo un promedio de 4.25 que pertenece al nivel medio. En restricción del movimiento los momentos arrojaron un promedio de 6.5 y nivel alto. En total el promedio de la dimensión fue de 3.68 Finalmente, el promedio del dominio en la sesión uno de la maestra PMA es de 4.54 cuyo nivel es medio.

Con respecto al dominio organización de clase, este se compone de cuatro dimensiones. La primera se denomina gestión de comportamiento y se contempla la categoría expectativas claras de comportamiento, en los momentos se obtuvo un promedio de 7 y un nivel alto. En la categoría proactividad los dos momentos arrojaron un promedio de 6.75 y un nivel alto. En la corrección del comportamiento inapropiado los momentos dieron como resultado un promedio de 7 y un nivel alto. En comportamiento inapropiado un promedio de 7 con un nivel alto. En total el promedio de la dimensión gestión del comportamiento fue de 6.8 con un nivel alto.

La segunda dimensión corresponde a la productividad, se compone de la categoría maximización del tiempo de aprendizaje, los cuatro momentos arrojaron un promedio de 5.75, se ubica en el nivel medio. En rutinas el promedio fue de 5.75 y nivel medio. En transiciones los momentos arrojaron un promedio de 5.5, nivel medio. Por último, en preparación los cuatro

momentos dieron como resultado un promedio de 7 y nivel alto. En total, el promedio de la dimensión fue de 6 y se ubica en un nivel alto.

En lo que respecta al dominio apoyo pedagógico, se compone de tres dimensiones, para empezar, el desarrollo de conceptos, cuyas categorías son análisis y razonamiento, creación, integración y conexión con el mundo. En la primera, promedio de 3.5, en la segunda, 2.75, en la tercera, 2.5 y en la cuarta 1. En total el promedio de la dimensión desarrollo de conceptos fue de 2.43 nivel bajo.

En la segunda dimensión denominada calidad de retroalimentación, en la categoría andamiaje los momentos dieron como resultado un promedio 3.5 nivel medio. En circuitos de retroalimentación se obtuvo un promedio de 2.5, nivel bajo. En incitación a procesos de pensamiento. En la categoría proporciona información el resultado del promedio fue de 1.75 con nivel bajo. En apoyo y afirmación el promedio fue de 6.25 y nivel alto. En total el promedio de la dimensión fue de 3.3 con un nivel medio.

En la tercera dimensión de modelado del lenguaje, en conversaciones frecuentes, los cuatro momentos arrojaron un promedio de 4.25 nivel medio. En preguntas abiertas y cerradas el promedio fue de 1 nivel bajo. En repetición y extensión los dos momentos arrojaron un promedio de 4.5 nivel medio. En conversación propia y paralela el promedio fue de 1 nivel bajo. Por último, en lenguaje avanzado el promedio fue de 7 nivel alto. El promedio de esta dimensión fue de 4 nivel medio. En total el promedio del dominio apoyo pedagógico fue de 3.10 con un nivel medio.

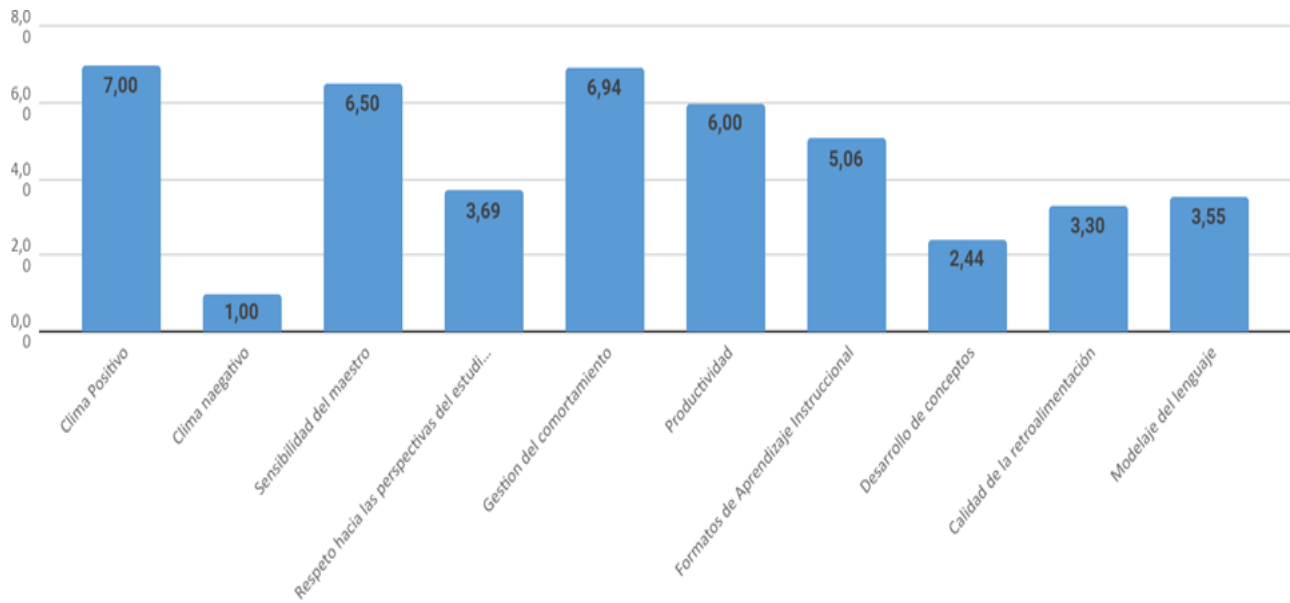


Figura 33. Promedio por dimensiones en la sesión 2 de la docente PMA

A continuación, se muestran los puntajes promedio en cada una de las dimensiones obtenidos por la docente PMA en la sesión 2 con el instrumento de observación de clase CLASS.

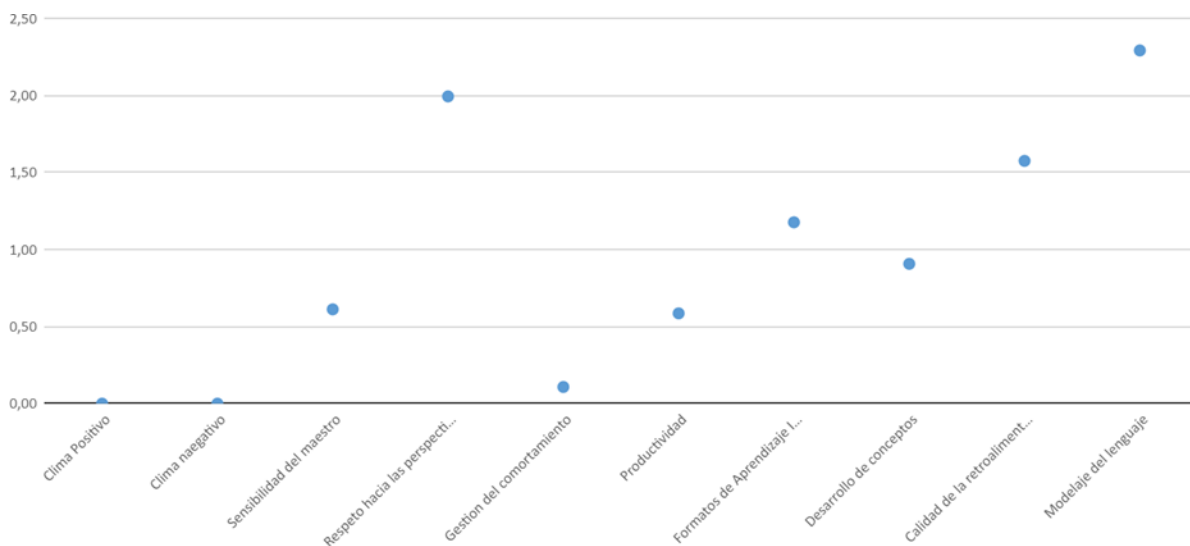


Figura 34. Desviación por dimensiones en la sesión 2 docente PMA

Las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo emocional dieron los siguientes resultados: clima positivo la desviación fue de 0.14, en clima negativo 0.43 sensibilidad del maestro 0.33 y respeto hacia las perspectivas de los estudiantes 0.93. En las dimensiones pertenecientes al dominio organización de clase los resultados fueron los siguientes: gestión del comportamiento 0.73, productividad 1.17 y formatos de aprendizaje instruccional 0.91. Finalmente, en las dimensiones pertenecientes al dominio apoyo pedagógico la desviación resultante fue: desarrollo de conceptos 1.93, calidad de la retroalimentación 1.27 y modelaje del lenguaje 2.53.

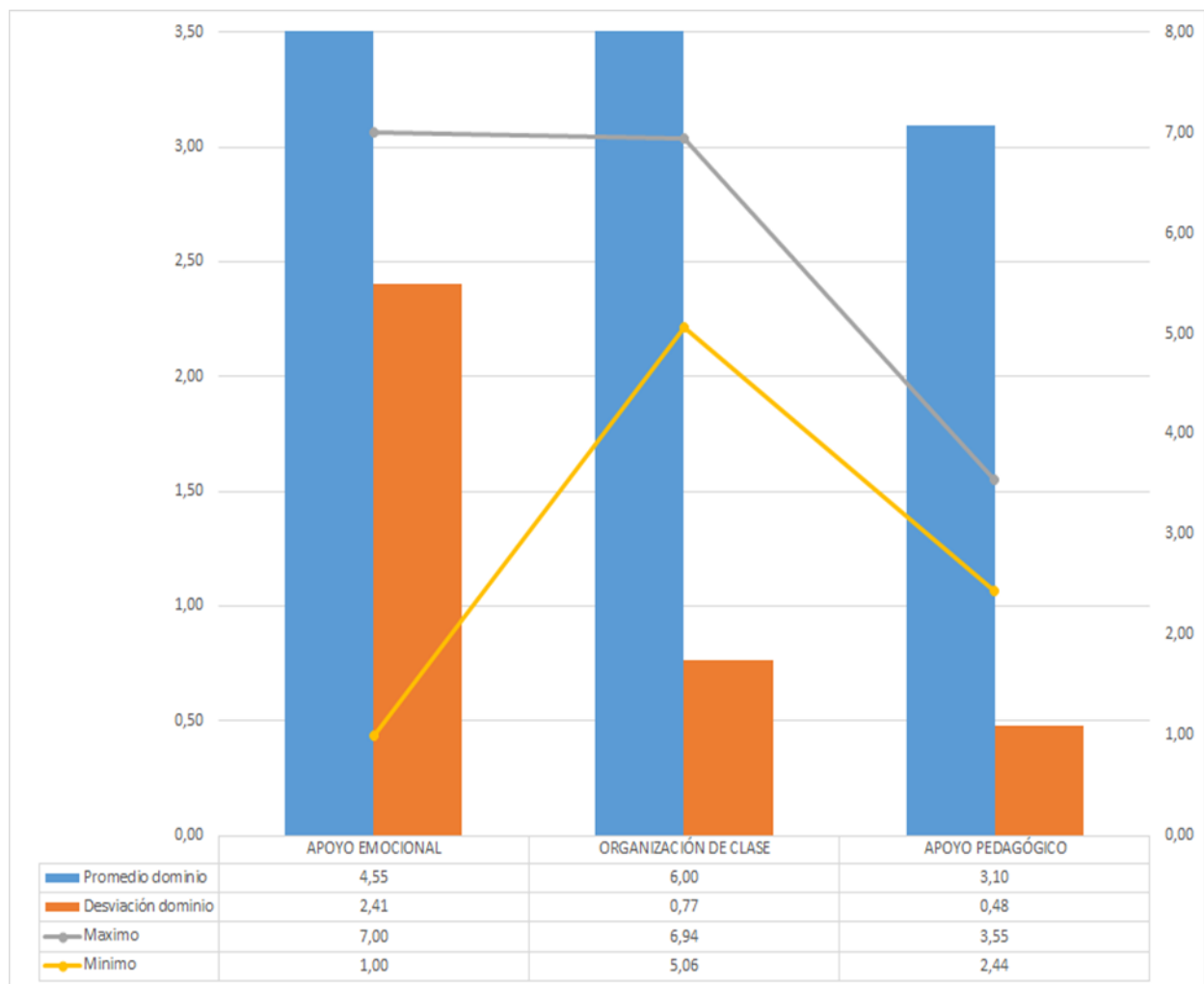


Figura 35. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios PMA

El gráfico muestra el puntaje promedio, la desviación estándar, el mínimo y el máximo que la docente PMA obtuvo en la sesión 1. Con respecto al dominio apoyo emocional el promedio total fue de 4.51, la desviación de 2.12, el puntaje máximo 6.60 y el mínimo 1.25. En cuanto al dominio organización de clase, el promedio total fue de 5.82, la desviación 0.08, el máximo 5.90 y mínimo 5.70. Por otra parte, en relación con el dominio apoyo pedagógico los resultados fueron: promedio 3.66, la desviación 0.40, el máximo puntaje 4.00 y el mínimo 3.10.

Tabla 22.

Resultados según observación sesión 3 de la docente PMA

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Promedio	Nivel	
Apoyo Emocional	Clima Positivo	Interrelaciones	6	6	6	6,00	Alto	
		Afecto positivo	1	1	1	1,00	Bajo	
		Comunicación positiva	1	1	1	1,00	Bajo	
		Respeto	7	7	7	7,00	Alto	
	Promedio dimensión						3,75	Medio
	Clima Negativo	Efecto negativo	1	1	1	1,00	Bajo	
		Control punitivo	1	1	1	1,00	Bajo	
		Sarcasmo/falta de respeto	1	1	1	1,00	Bajo	
		Negatividad severa	1	1	1	1,00	Bajo	
	Promedio dimensión						1,00	Bajo
	Sensibilidad del maestro	Conciencia	6	6	6	6,00	Alto	
		Sensibilidad	6	6	6	6,00	Alto	
		Solución de problemas	6	6	6	6,00	Alto	
		Confort del estudiante	5	7	6	6,00	Alto	
	Promedio dimensión						6,00	Alto
	Consideraciones hacia la perspectivas de los estudiantes	Flexibilidad y enfoque en el estudiante	1	3	1	1,67	Bajo	
		Apoyo para la autonomía y el liderazgo	6	4	1	3,67	Medio	
		Expresión del estudiante	5	7	6	6,00	Alto	
		Restricción del movimiento	6	1	1	2,67	Bajo	
Promedio dimensión						3,50	Medio	

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Promedio	Nivel	
Promedio dominio						3,56	Medio	
Organización de Clase	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento	1	1	1	1,00	Bajo	
		Proactividad	6	6	5	5,67	Medio	
		Corrección del comportamiento inapropiado	1	1	1	1,00	Bajo	
		Comportamiento inapropiado	7	7	7	7,00	Alto	
	Promedio dimensión						3,67	Medio
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje	6	6	6	6,00	Alto	
		Rutinas	6	6	6	6,00	Alto	
		Transiciones	6	6	6	6,00	Alto	
		Preparación	6	6	6	6,00	Alto	
	Promedio dimensión						6,00	Alto
	Formato de aprendizaje instruccional	Facilitación efectiva	3	5	4	4,00	Medio	
		Variedad de modalidades y materiales	2	2	2	2,00	Bajo	
		Interés del estudiante	3	5	5	4,33	Medio	
		Claridad de los objetivos de aprendizaje	7	7	7	7,00	Alto	
Promedio dimensión						4,33	Medio	
Promedio dominio						4,67	Medio	
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento	7	6	6	6,33	Alto	
		Creación	1	1	1	1,00	Bajo	
		Integración	1	1	1	1,00	Bajo	
		Conexión con el mundo real	1	1	1	1,00	Bajo	
	Promedio dimensión						2,33	Bajo
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje	2	6	3	3,67	Medio	
		Circuitos de retroalimentación	1	6	5	4,00	Medio	
		Incitación- procesos de pensamiento	6	6	5	5,67	Medio	
		Proporciona información	1	6	6	4,33	Medio	
		Apoyo y afirmación	1	1	1	1,00	Bajo	
	Promedio dimensión						3,73	Medio
	Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes	1	1	1	1,00	Bajo	
		Preguntas abiertas y cerradas	3	2	2	2,33	Bajo	
		Repetición y extensión	1	1	1	1,00	Bajo	
Conversación propia y paralela		1	1	1	1,00	Bajo		
Lenguaje avanzado		4	6	6	5,33	Medio		
Promedio dimensión						2,13	Bajo	
Promedio dominio						2,73	Bajo	

En la tabla se puede observar los puntajes obtenidos de la docente PMA en la sesión 3. Primeramente, en el dominio apoyo emocional compuesta por la categoría interrelaciones, los tres momentos dieron como resultado un promedio de 6 nivel alto. En las categorías afecto y comunicación positiva el promedio resultante fue de 1 nivel bajo y en respeto el promedio total fue de 7 nivel alto. El promedio de la dimensión fue de 3.75 nivel medio.

En la dimensión clima negativo, todas las categorías: afecto negativo, control punitivo, sarcasmo/falta de respeto y negatividad severa obtuvieron un puntaje promedio de 1 nivel bajo, por lo tanto, el promedio de la dimensión es de 1 nivel bajo.

En cuanto a la dimensión sensibilidad del maestro, las categorías conciencia, sensibilidad, solución de problemas y confort del estudiante en los tres momentos dieron como resultado un puntaje promedio de 6 nivel alto, por consiguiente, el promedio de la dimensión es de 6 nivel alto.

En la dimensión consideraciones hacia las perspectivas de los estudiantes, la categoría flexibilidad y enfoque en el estudiante el puntaje promedio obtenido por PMA es de 1.67 nivel bajo. En apoyo para la autonomía y liderazgo el promedio fue de 3.67 nivel medio. La categoría expresión del estudiante el resultado promedio fue de 6 nivel alto. En restricción del movimiento el puntaje promedio es de 2.67 nivel bajo. El puntaje promedio de la dimensión es de 3.50 nivel medio. El promedio total del dominio apoyo emocional 3.56 nivel medio.

Con respecto al dominio organización de clase, la dimensión gestión de comportamiento contempla la categoría expectativas claras de comportamiento, en la misma se obtuvo un puntaje promedio de 1 nivel bajo. En proactividad, el resultado promedio fue de 5.67 nivel medio. En corrección del comportamiento inapropiado el puntaje obtenido fue de 1 nivel bajo y en comportamiento inapropiado el puntaje promedio fue de 7 nivel alto. El promedio total de la dimensión gestión de comportamiento fue de 3.67 nivel medio.

En lo que corresponde a la dimensión productividad, las categorías maximización del tiempo de aprendizaje, rutinas, transiciones y preparación, en los tres momentos analizados se obtuvo un puntaje promedio de 6 nivel alto, en consecuencia, el promedio total de la dimensión es de 6 nivel alto.

En cuanto a la dimensión formato de aprendizaje instruccional, la categoría facilitación efectiva, los tres momentos arrojaron un puntaje promedio de 4 nivel medio. En variedad de modalidades y materiales el puntaje fue de 2 nivel bajo. La categoría interés del estudiante el promedio obtenido fue de 4.33 nivel medio y en claridad de los objetivos de aprendizaje el promedio obtenido fue de 7 nivel alto. El promedio total de la dimensión fue de 4.33 nivel medio. El promedio total del dominio organización de clase es de 4.67 nivel medio.

Por otra parte, en apoyo pedagógico compuesta por la dimensión desarrollo de conceptos, la categoría análisis y razonamiento en los tres momentos arrojó un puntaje promedio de 6.33 nivel alto. En las categorías creación, integración y conexión con el mundo real el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. En total el promedio de la dimensión es de 2.33 nivel bajo.

En lo que respecta a calidad de retroalimentación, la categoría andamiaje arrojó un puntaje promedio de 3.67 nivel medio. En circuitos de retroalimentación el promedio fue de 4 nivel medio. En incitación - procesos de pensamiento el puntaje promedio fue de 5.67 nivel medio. En proporciona información los tres momentos dieron como resultado un promedio de 4.33 nivel medio. En apoyo y afirmación el promedio fue de 1 nivel bajo. El promedio total de la dimensión calidad de retroalimentación es de 3.73 nivel medio.

En la dimensión modelado del lenguaje, la categoría conversaciones frecuentes arrojó un puntaje promedio de 1 nivel bajo. En preguntas abiertas y cerradas el promedio fue de 2.33 nivel bajo. Las categorías repetición y extensión, conversación propia y paralela se obtuvo un puntaje de 1 nivel bajo. En lenguaje avanzado el puntaje promedio fue de 5.33 nivel medio. El puntaje promedio de la dimensión fue de 2.13 nivel bajo. El promedio total de dominio apoyo pedagógico fue de 2.73 nivel bajo.

En la gráfica se observa el promedio total de cada una de las dimensiones analizadas en la sesión 3 de la profesora PMA.

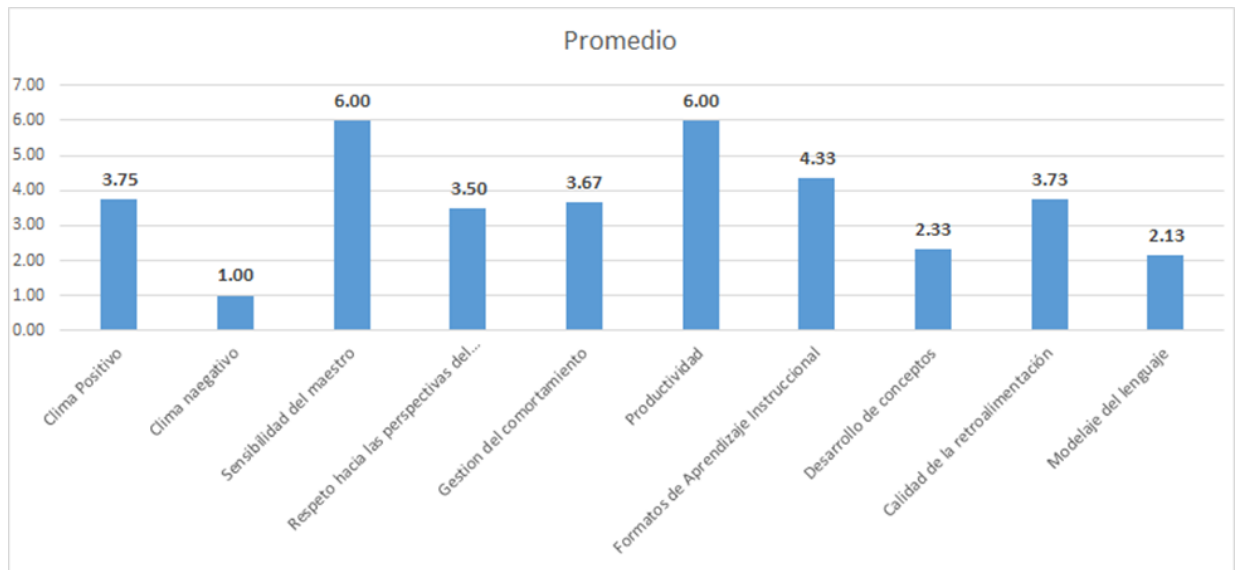


Figura 36. Promedio por dimensiones en la sesión 3 de la docente PMA

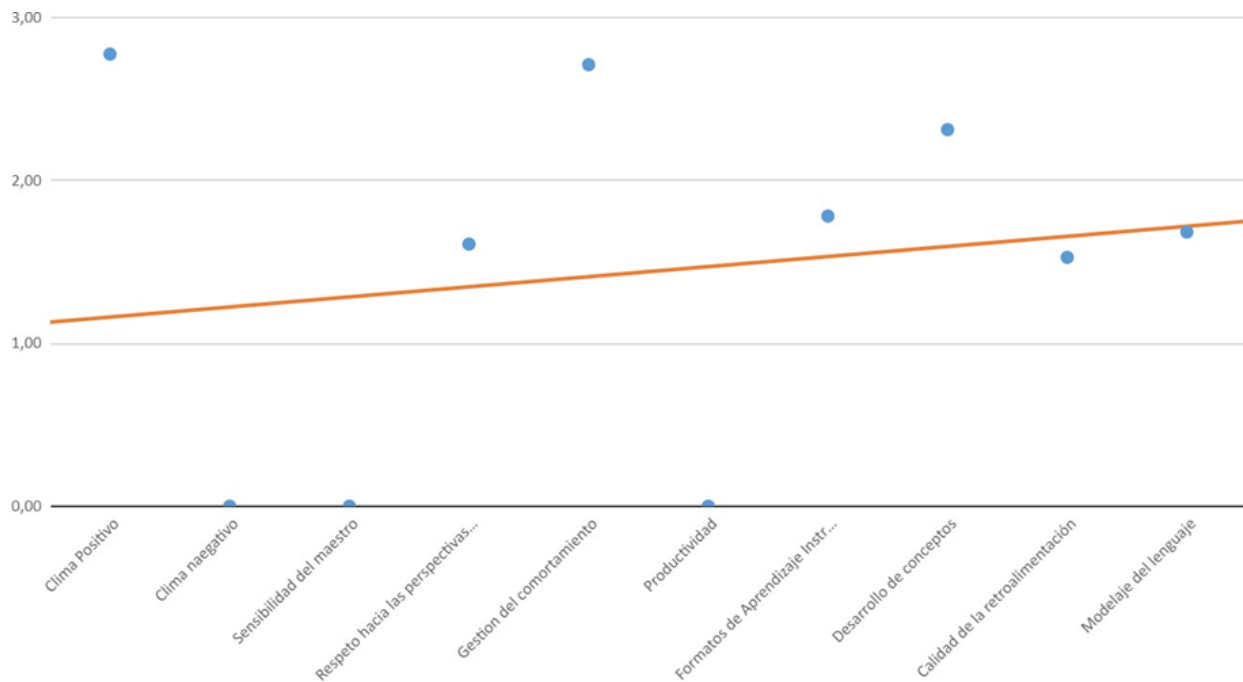


Figura 37. Desviación por dimensiones en la sesión 3 docente PMA

En la gráfica se muestra la dispersión de los datos con respecto a su promedio, en la parte inferior están las dimensiones contempladas en el instrumento, los datos de las mismas son independientes por esta razón no siguen la línea de tendencia representada en la gráfica. En las dimensiones que componen el dominio apoyo emocional los resultados fueron: clima positivo 2.77, clima negativo 0, sensibilidad del maestro 0 y respeto hacia las perspectivas del estudiante 1.61. Con respecto al dominio organización de clase, los resultados de sus dimensiones son los siguientes: gestión del comportamiento 2.71, productividad 0 y formato de aprendizaje instruccional 1.78. En lo que concierne al dominio apoyo pedagógico, sus dimensiones dieron los siguientes resultados: desarrollo de conceptos 2.31, calidad de retroalimentación 1.53 y modelaje del lenguaje 1.68.

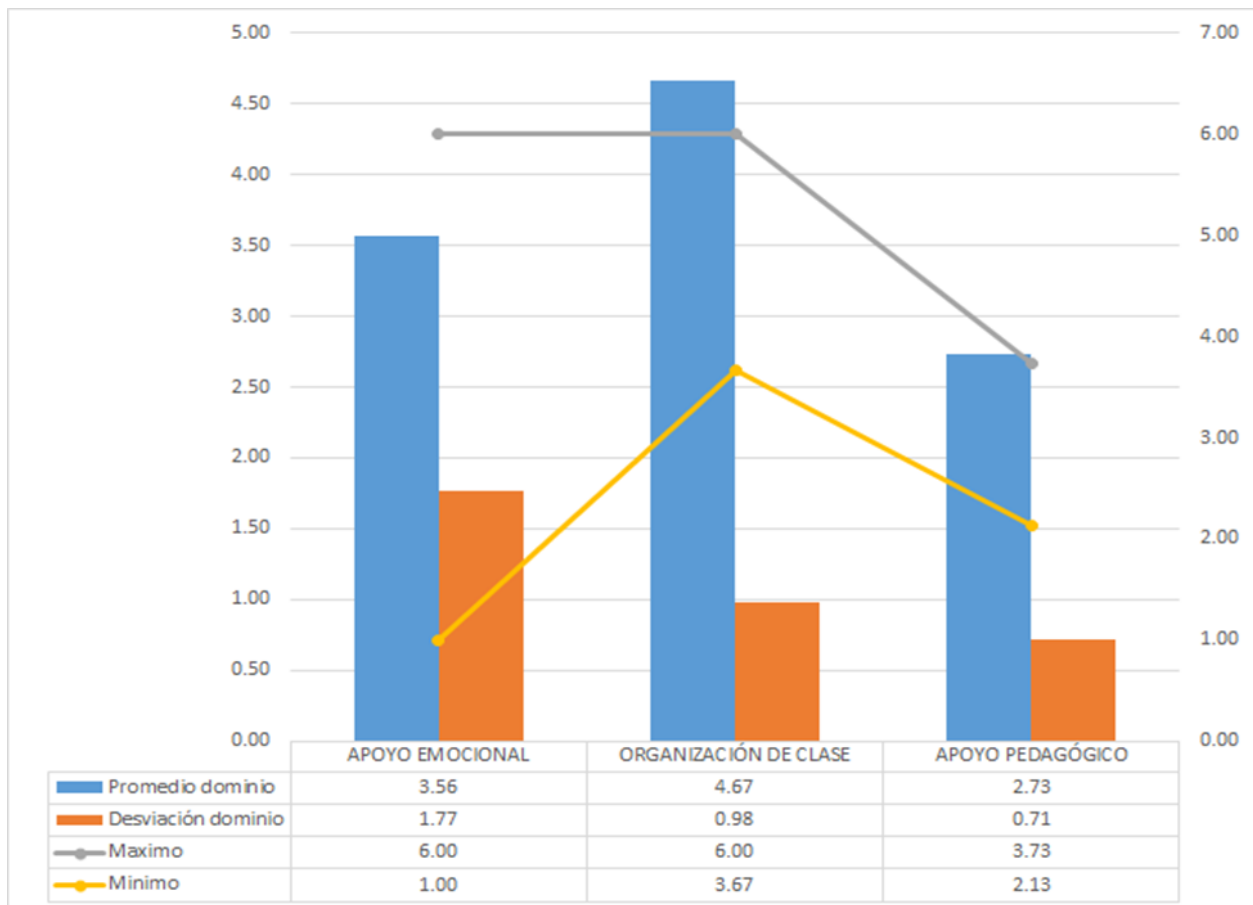


Figura 38. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dimensiones.

Dominio	Dimensión	Categoría	Momento 1	Momento 2	Momento 3	Momento 4	Momento 5	Promedio	Nivel			
	Promedio dimensión							2,05	Bajo			
	Promedio dominio							2,75	Bajo			
Organización de Clase	Gestión de comportamiento	Expectativas claras de comportamiento				2	1	1	1	1,2	Bajo	
		Proactividad				1	1	1	1	2	1,2	Bajo
		Corrección del comportamiento inapropiado				2	1	1	1	2	1,4	Bajo
		Comportamiento inapropiado				2	4	6	6	4	4,4	Medio
		Promedio dimensión								2,05	Bajo	
	Productividad	Maximización del tiempo de aprendizaje				1	1	1	1	1	1	Bajo
		Rutinas				1	1	1	1	2	1,2	Bajo
		Transiciones				2	2	1	1	1	1,4	Bajo
		Preparación				1	1	1	1	1	1	Bajo
	Promedio dimensión								1,15	Bajo		
	Formato de aprendizaje instruccional	Facilitación efectiva				1	1	1	1	1	1	Bajo
		Variedad de modalidades y materiales				2	2	2	2	2	2	Bajo
		Interés del estudiante				2	2	2	2	5	2,6	Bajo
		Claridad de los objetivos de aprendizaje				7	2	1	3	5	3,6	Medio
	Promedio dimensión								2,3	Bajo		
Promedio dominio								1,83	Bajo			
Apoyo Pedagógico	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento				1	1	2	6	1	2,2	Bajo
		Creación				1	1	1	1	1	1	Bajo
		Integración				1	1	1	1	1	1	Bajo
		Conexión con el mundo real				1	1	1	1	1	1	Bajo
	Promedio dimensión								1,3	Bajo		
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje				1	1	1	3	4	2,00	Bajo
		Circuitos de retroalimentación				1	1	6	7	7	4,4	Medio
		Incitación- procesos de pensamiento				1	1	1	4	4	2,2	Bajo
		Proporciona información				1	1	5	1	6	2,8	Bajo
		Apoyo y afirmación				1	1	1	1	1	1,00	Bajo
	Promedio dimensión								2,48	Bajo		
	Modelado del lenguaje	Conversaciones frecuentes				1	1	1	1	1	1,00	Bajo
		Preguntas abiertas y cerradas				1	4	1	3	6	3,00	Medio
		Repetición y extensión				1	6	1	1	6	3,00	Medio
		Conversación propia y paralela				1	1	1	1	1	1,00	Bajo
Lenguaje avanzado					1	1	6	6	6	4,00	Medio	
Promedio dimensión								2,4	Bajo			
Promedio dominio								2,06	Bajo			

En la tabla se observa los puntajes obtenidos por PMA en la sesión 4. Con respecto al dominio apoyo emocional, la dimensión clima positivo enmarcada en la categoría interrelaciones, los cinco momentos arrojaron un promedio de 2.6 nivel bajo. En afecto el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. En comunicación positiva el promedio fue de 1.2 nivel bajo y en respeto el promedio fue de 6 nivel alto. El promedio de la dimensión clima positivo fue de 2.7 nivel bajo.

En cuanto a la dimensión clima negativo, la categoría afecto negativo dio como resultado un promedio de 3 nivel medio. En control punitivo el promedio fue de 2 nivel bajo.

En sarcasmo/ falta de respeto el puntaje promedio fue de 1.4 nivel bajo y en negatividad severa el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo.

En total el promedio de la dimensión fue de 1.85 nivel bajo.

Con respecto a la dimensión sensibilidad del maestro, en la categoría conciencia los cinco momentos dieron un resultado promedio de 5 nivel medio.

En sensibilidad el puntaje promedio obtenido fue de 4.2 nivel medio. La categoría solución de problemas el promedio fue de 3.6 nivel medio y en confort del estudiante el promedio fue de 4.8 nivel medio. El promedio total de la dimensión fue de 4.4 nivel medio.

En el dominio organización de clase, la dimensión gestión de comportamiento compuesta por las categorías expectativas claras de comportamiento y proactividad, en ambas el puntaje promedio fue de 1.2 nivel bajo. En corrección del comportamiento inapropiado el puntaje promedio fue de 1.4 nivel bajo. En comportamiento inapropiado el promedio fue de 4.4 nivel medio. En total el promedio total de la dimensión gestión de comportamiento fue de 2.05 nivel bajo.

En la dimensión productividad, la categoría maximización del tiempo de aprendizaje el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. En rutinas el promedio fue de 1.2 nivel bajo. En transiciones el promedio resultante fue de 1.4 nivel bajo. En preparación el promedio fue de 1 nivel bajo. El promedio total de la dimensión fue de 1.15 nivel bajo.

En cuanto a la dimensión formato de aprendizaje instruccional, la categoría facilitación efectiva arrojó un puntaje promedio de 1 nivel bajo. En variedad de modalidades y materiales el promedio resultante fue de 2 nivel bajo. En interés del estudiante el promedio fue de 2.6 nivel bajo y en claridad de los objetivos de aprendizaje el puntaje promedio fue de 3.6 nivel medio. El promedio

obtenido de la dimensión fue de 2.3 nivel bajo. El promedio total del dominio fue de 1.83 nivel bajo.

Con respecto al dominio apoyo pedagógico, la dimensión desarrollo de conceptos compuesta por la categoría análisis y razonamiento el puntaje promedio fue de 2.2 nivel. En las categorías creación, integración y conexión con el mundo real el puntaje promedio fue de 1 nivel bajo. El promedio de la dimensión desarrollo de conceptos fue de 1.3 nivel bajo.

En calidad de retroalimentación, en la categoría andamiaje el puntaje fue de 2 nivel bajo. En circuitos de retroalimentación el promedio obtenido fue de 4.4 nivel medio. La categoría incitación – procesos de pensamiento el promedio fue de 2.2 nivel bajo. En proporciona información el resultado promedio fue de 2.8 nivel bajo y en apoyo y afirmación en promedio fue de 1 nivel bajo. En total el promedio de la dimensión fue de 2.48 nivel bajo.

Por último, en la dimensión modelado del lenguaje, la categoría conversaciones frecuentes el promedio fue de 1 nivel bajo. Las categorías preguntas abiertas y cerradas, repetición y extensión obtuvieron un puntaje de 3 nivel medio. En conversación propia y paralela el puntaje fue de 1 nivel bajo y en lenguaje avanzado el promedio fue de 4 nivel medio. En total el promedio de la dimensión fue de 2.4 nivel medio. El promedio total del dominio apoyo pedagógico fue de 2.06 nivel bajo.

En la siguiente gráfica se presenta el puntaje promedio que obtuvo la docente PMA en el análisis de la sesión 4 con el instrumento de observación CLASS.

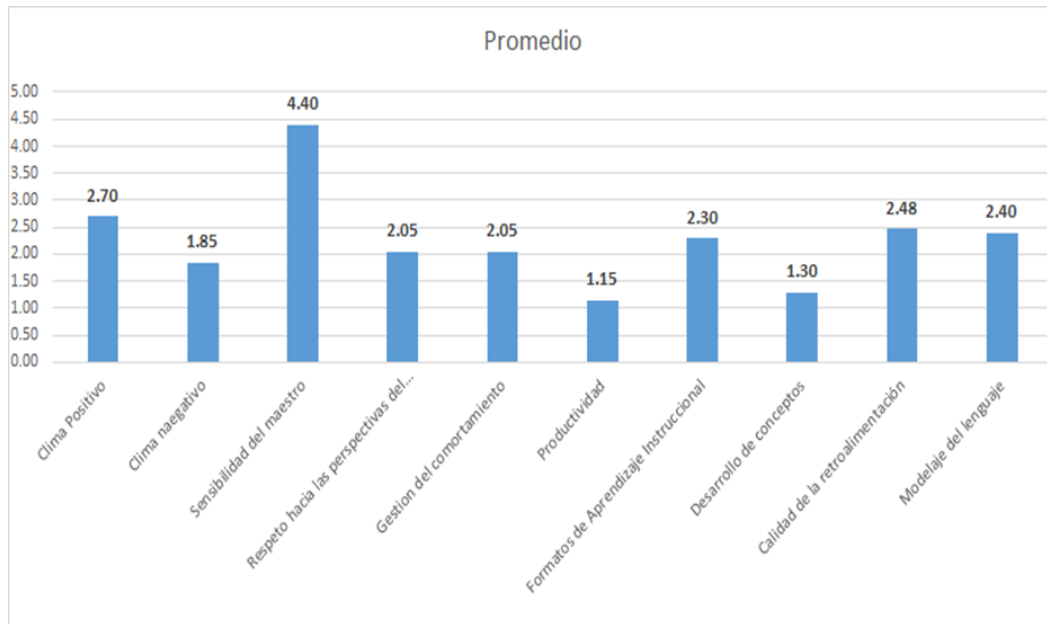


Figura 38. Promedio por dimensiones en la sesión 4 de la docente PMA

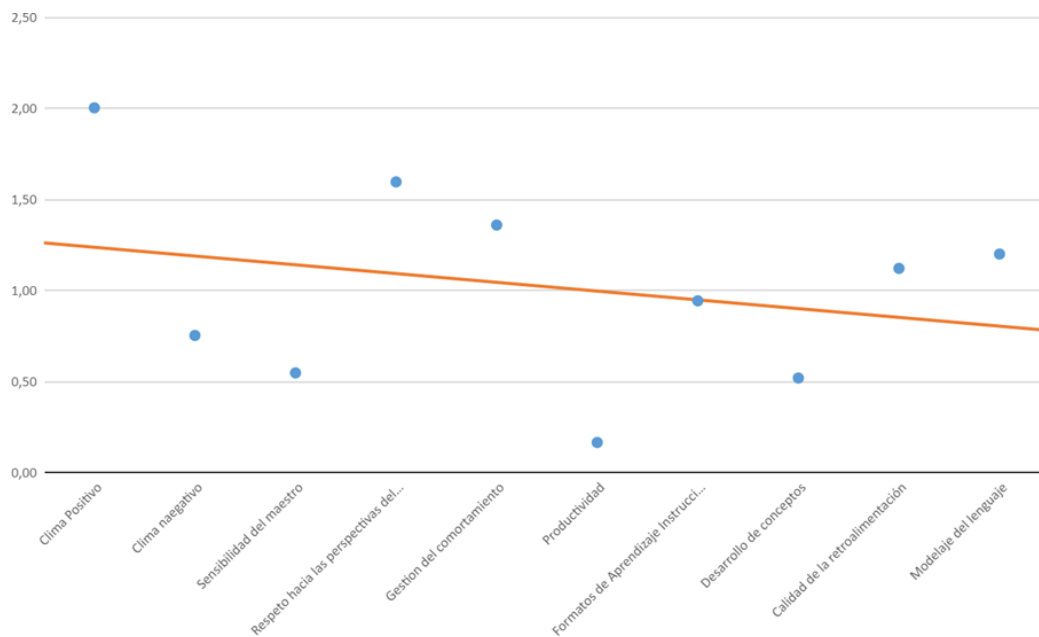


Figura 39. Desviación por dimensiones en la sesión 4 docente PMA

En el gráfico se muestra la dispersión de los datos con respecto a su promedio, en la parte inferior están las dimensiones contempladas en el instrumento, los datos de las mismas son

independientes por esta razón no siguen una línea de tendencia. En las dimensiones que corresponden al dominio apoyo emocional los resultados fueron los siguientes: clima positivo 2, clima negativo 0.75, sensibilidad del maestro 0.55 y respeto hacia las perspectivas del estudiante 1.60. En cuanto a las dimensiones que componen el dominio organización de clase, los resultados fueron: gestión del comportamiento 1.36, productividad 0.17 y formatos de aprendizaje instruccional 0.94. Por último, en apoyo pedagógico los resultados fueron: desarrollo de conceptos 0.52, calidad de la retroalimentación 1.12 y modelaje del lenguaje 1.20.

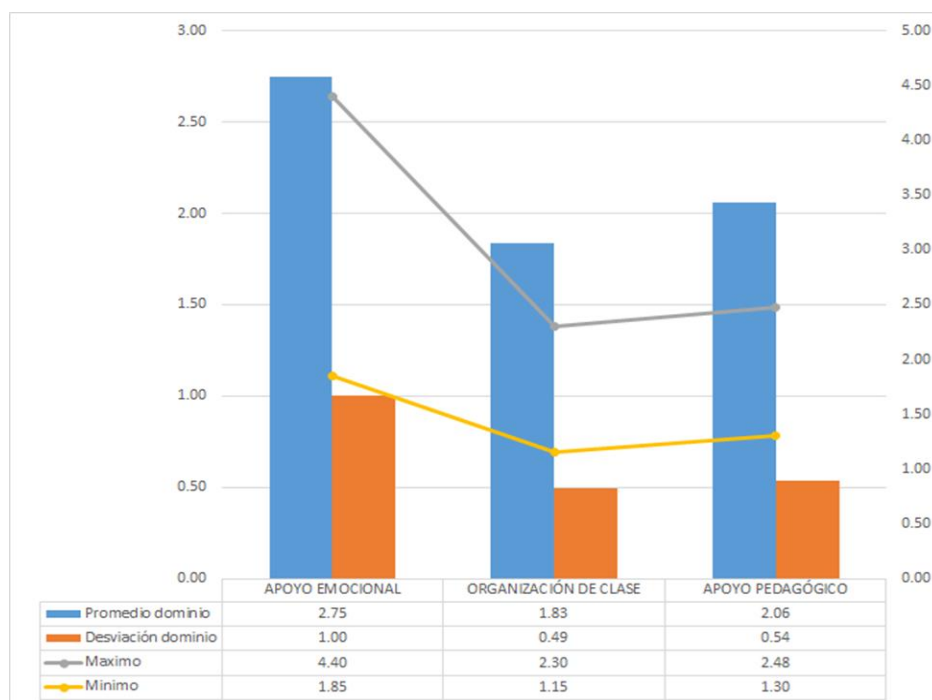


Figura 40. Promedio, desviación, mínimo y máximo por dominios

En la gráfica se muestra los resultados que obtuvo PMA en la sesión 4. En apoyo emocional el puntaje promedio fue de 2.75, la desviación 1, el máximo 4.40 y mínimo 1.85. En cuanto al dominio organización de clase, el promedio fue de 1.83, la desviación de 0.49, el máximo de 2.30

y el mínimo de 1.15. Con respecto al dominio apoyo pedagógico, el promedio fue de 2.06, la desviación de 0.54, el máximo de 2.48 y el mínimo de 1.30.

9. Resultados Autoevaluación

En el siguiente apartado se encuentran los resultados de la entrevista semiestructurada aplicada a las docentes becadas. La aplicación de este instrumento tuvo como propósito la perspectiva que tenían las profesoras acerca de sus propias prácticas mediante preguntas que tenían que ver con componentes de clima en el aula, organización y desarrollo curricular; estrategias y actividades didácticas. En cada uno de ellas las maestras respondían nunca (1), a veces (2), frecuentemente (3) y siempre (4) según sus consideraciones. Es decir, las maestras autoevaluaban sus clases de 1 a 4 a partir de unos criterios previamente establecidos, en donde 1 es el puntaje mínimo y 4 es el máximo.

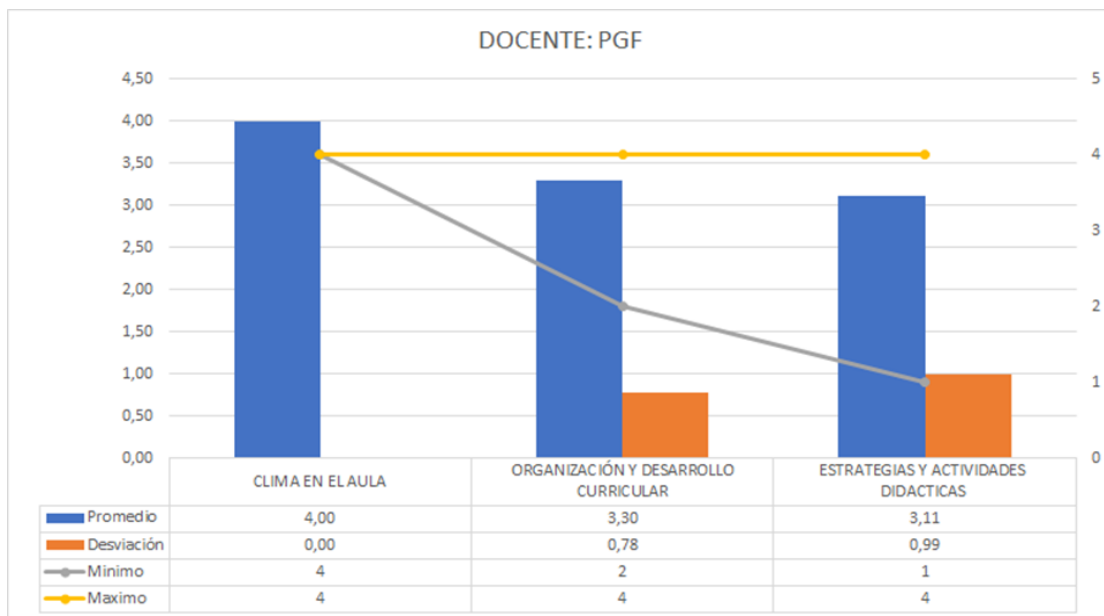


Figura 41. Resultado general autoevaluación PGF

Con respecto a PGF, en la entrevista la maestra indicó que en clima en el aula su desempeño promedio es de 4, por lo tanto, la desviación estándar fue de 0, el puntaje mínimo que ella se asignó fue de 4 y el máximo de 4. En cuanto a organización y desarrollo curricular, PGF se asignó un puntaje promedio de 3.30, por esta razón se obtuvo una desviación de 0.78, un puntaje mínimo de 2 y máximo de 4. Por último, en estrategias y actividades didácticas, la docente se asignó un puntaje promedio total 3.11, la desviación fue de 0.99, el mínimo de 1 y el máximo de 4.

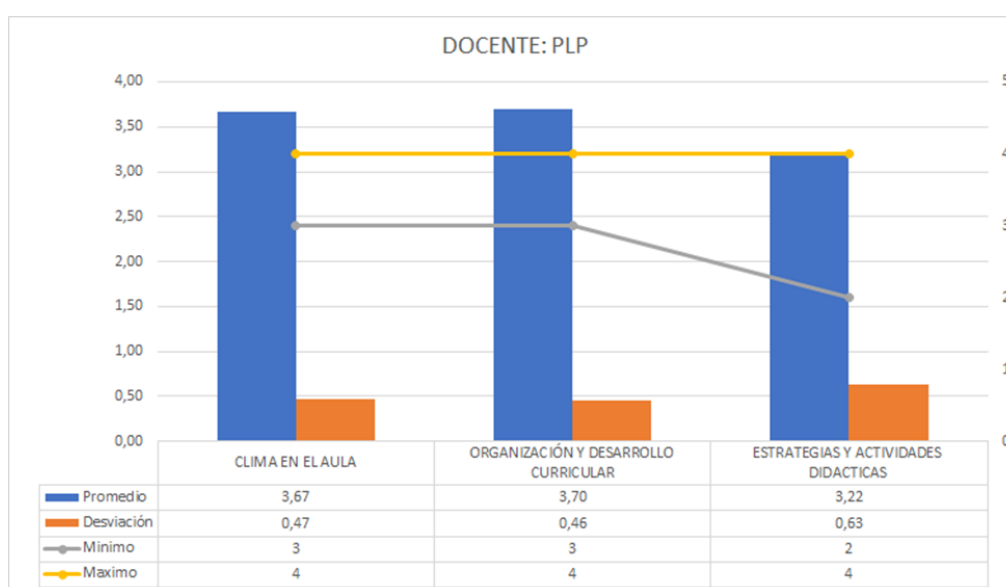


Figura 42. Resultado general autoevaluación PLP

Por lo que se refiere a la maestra PLP, sus respuestas la ubicaron en la dimensión de clima positivo, con promedio 3.67, desviación 0.47, mínimo 3 y máximo 4. Con respecto a la dimensión organización y desarrollo curricular, tiene promedio 3.70, desviación 0.46, mínimo 3 y máximo 4. Para terminar, en la dimensión estrategias y actividades didácticas, quedó con un promedio de 3.22, desviación 0.63, mínimo 2, y máximo 4. Esto nos deja ver que la profesora en la mayoría de indicadores los resultados oscilan entre 3 y 4 en cuanto al promedio.

Ella considera que sus objetivos en clase apuntan a una práctica pedagógica que genera aprendizaje a pesar de que el establecimiento educativo no cuenta con la infraestructura apropiada, ellas buscan alternativas de solución con lo que está su alcance.

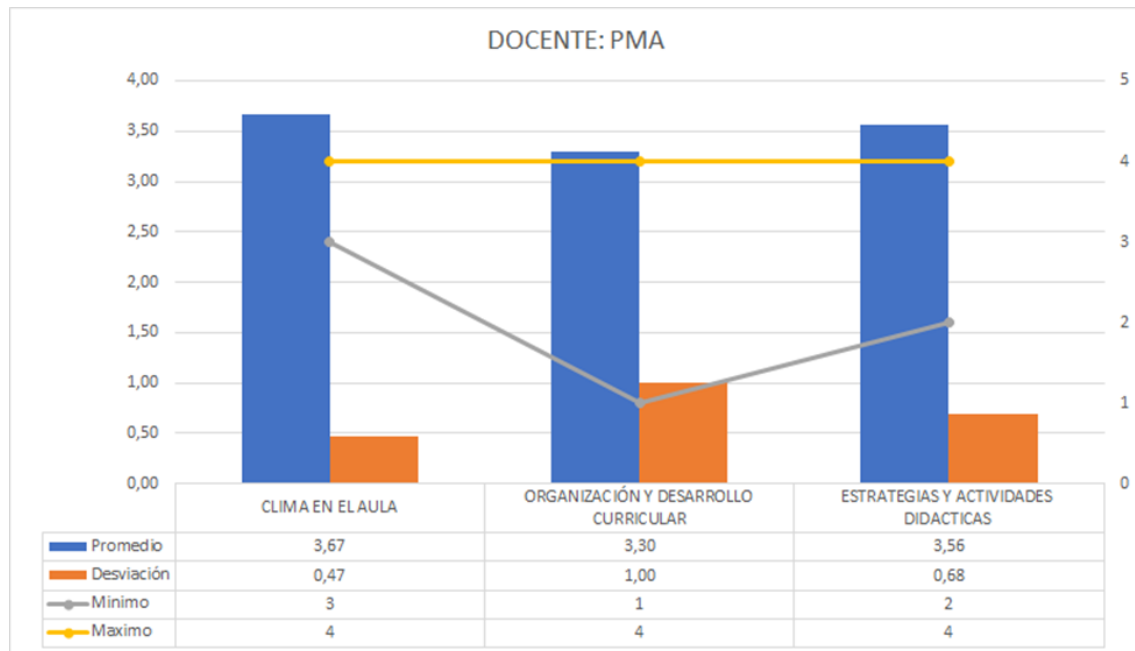


Figura 43. Resultado general autoevaluación PMA

Pasando a los resultados de la profesora PMA, en clima en el aula tiene un promedio de 3.67, desviación 0.47, mínimo 3 y máximo 4. En la parte de organización y desarrollo curricular, promedio de 3.30, desviación 1.00, mínimo 1 y máximo 4. En la última dimensión, estrategias y actividades didácticas, el promedio es de 3.56, desviación 0.68, mínimo 2 y máximo 4.

10. Discusión

Con base en el proceso de investigación y los resultados que se obtuvo de las tres maestras se evidenció que la matriz de observación CLASS permitió evaluar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el salón de clase; no obstante, es importante tener en cuenta que el instrumento no contempla todas las variantes que pueden afectar el desempeño o desarrollo de capacidades de los estudiantes en el aula.

Uno de ellos es el que tiene que ver con los recursos presentes en la escuela, en este aspecto en particular, las maestras hacían mucho énfasis ya que la institución no cuenta con los materiales necesarios para la elaboración de clases con formatos diferentes, por ello se hace necesario elaborar una lista de cotejo que contemple un registro de datos sobre recursos materiales e infraestructura para establecer qué es lo que debe mejorar la escuela y la necesidad de apoyo de la misma.

Por otra parte, en el apartado de contextualización se hizo una caracterización de la muestra en donde se tuvo en cuenta factores como la desigualdad social y el factor socioeconómico de los estudiantes que es influyente en el aula y no lo contempla el instrumento de observación CLASS. La política pública ha hecho esfuerzos por tener sociedad en paz, equitativa y educada, este fue el propósito del Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Juan Manuel Santos, por esta razón se hizo inversión en reducir las brechas de las desigualdades sociales mediante la provisión de recursos para mayor cobertura y calidad en el sistema educativo. Este gobierno contempló en el PND la educación como el tercer pilar fundamental para que se dé la igualdad, ya que la misma permite el progreso de la sociedad y el crecimiento económico, para ello se implementaron políticas públicas como el apoyo a la educación inicial, la jornada única, la obligatoriedad de la

educación media, la creación del fondo de financiamiento de la infraestructura educativa, entre otras que posibilitaron tratar estas necesidades.

Por otro lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reconoce los avances que han alcanzado las medidas implementadas por el gobierno, sin embargo, hace hincapié en los resultados de los estudiantes en las pruebas internacionales y la influencia del contexto, en este aspecto “ha habido mejoras en cuanto a los resultados de aprendizaje, pero los resultados son variados y la calidad educativa que se mide mediante evaluaciones estandarizadas sigue siendo generalmente baja. Una porción significativa de estudiantes no llega a los niveles satisfactorios de logros desde muy temprano en su educación escolar. Como es el caso de otros países, el contexto socioeconómico de los estudiantes influye considerablemente en los resultados de aprendizaje.” (OCDE, 2018, P.8)

Del mismo modo, la OCDE resalta la implementación de la jornada única como medio para mejorar la infraestructura y la asignación de mayores oportunidades para estudiantes menos favorecidos “La iniciativa para establecer la jornada única en todas las escuelas para el año 2030 involucra una serie de ventajas potenciales. Aunque involucra una inversión significativa para proveer las instalaciones y el personal necesarios, presenta una oportunidad para mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje. Asistir a una jornada escolar completa, lo que se correlaciona con el entorno socioeconómico de los estudiantes y la inscripción en escuelas privadas independientes, también es un paso hacia la creación de mejores oportunidades para estudiantes desfavorecidos. Una jornada escolar más larga reduce la exposición a los riesgos fuera de la escuela y puede beneficiar a los estudiantes con padres solteros.” (OCDE, 2018, P.18). Sin embargo, también se resalta la necesidad de que se planteen acciones concretas en cuanto a la financiación

continua de la infraestructura y el mantenimiento mediante la sostenibilidad financiera que perdure en los cambios de gobierno.

En cuanto a la formación de las docentes, es evidente que la maestría les ha dado empoderamiento en cuanto al conocimiento de lo que concierne a las relaciones de trato con los estudiantes, esto se demuestra en el desempeño alto que obtuvieron en el dominio de apoyo emocional, no obstante, es importante que se mejore el desempeño de las docentes en cuanto al desarrollo curricular que llevan a sus aulas y las estrategias y actividades proporcionadas a los estudiantes, en su mayoría fueron con enfoque tradicionalista o descontextualizadas. Si bien, en algunos casos el bajo puntaje es debido a las pocas condiciones institucionales necesarias para brindar una enseñanza de calidad, el maestro en ejercicio debe estar comprometido con la mejora de sus procesos educativos, para ello se requiere liderazgo y una cultura profesional que dé sentido a la responsabilidad por el mejoramiento de la calidad de la educación, así como lo estipula el perfil del egresado de maestría en pedagogía de la UIS.

11. Conclusiones

Como resultado del proceso de análisis de las clases de las docentes con el instrumento CLASS, se concluyó que el instrumento de observación carece de dimensiones que tengan en cuenta categorías como la infraestructura de la IE, los recursos que le proporcionan la escuela y el estado, entre otras. Además, no responde a las necesidades de evaluación para las clases de matemáticas, ya que en aspectos como el soporte instruccional se requieren categorías más específicas.

Es importante tener en cuenta que las dimensiones contempladas en el instrumento CLASS tuvieron como base las calificaciones que asignaron las observadoras durante la observación del video de la clase, por lo tanto, se sugiere que en próximas investigaciones que los resultados sean corroborados por valoraciones que den otros observadores y fuentes en estudios futuros. Dadas las limitaciones de los análisis del instrumento, se considera que los resultados de este proyecto son exploratorios y un punto de partida para futuras investigaciones, ya que hay pocos antecedentes nacionales y locales acerca de la observación de clase con el instrumento de observación CLASS. De igual manera, se hizo necesario que durante la observación de los videos diferenciar en los estudiantes comportamientos realmente participativos y los que no, puesto que algunos estudiantes se mostraban participativos, pero en la expresión de su respuesta demostraba que su mente vagaba, solo lo hacían por la posibilidad de recibir puntos positivos en la clase, otros por timidez o miedo a equivocarse no participaban y pasaban desapercibidos en la clase.

En investigaciones futuras se podrían tener en cuenta factores cognitivos y afectivos del compromiso escolar del estudiante y los indicadores que demuestran el compromiso escolar que maneja cada institución, por ejemplo, el observador, la asistencia, la finalización del año escolar; con el fin de complementar lo observado en las dimensiones del instrumento con el compromiso conductual del estudiante.

Por otra parte, a las maestras se les informó previamente que se iba a hacer grabación de 5 sesiones de clase en determinadas fechas, lo cual las docentes trataron de procurar que sus clases fueran acordes a lo que aprendieron durante la maestría, se esperaba entonces que las maestras hubieran obtenido puntajes elevados en muchas de las dimensiones, no obstante, esta variable no influyó en el resultado obtenido a partir del instrumento porque se evidenció que aunque la maestra

haya anticipado una “adecuada” lección, la realidad de la enseñanza es tal que una clase cuidadosamente planificada no suele desarrollarse como se esperaba.

En resumen, el proyecto actual aporta nuevos conocimientos con respecto a la correspondencia del nivel educativo profesional del docente con el mejoramiento de los procesos de enseñanza – aprendizaje en aulas de primaria y secundaria. Es una de las pocas investigaciones en Colombia que observa mediante un instrumento de observación de clase validado internacionalmente si la capacitación del docente influye en el entorno del aula y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Los hallazgos demostraron que las maestras tenían como pilar fundamental las relaciones interpersonales con los estudiantes y el buen clima del aula para generar un ambiente propicio de aprendizaje, no obstante, se descuidaban en aspectos que tenían que ver con el andamiaje y desarrollo de procesos de pensamiento. Cabe destacar que estos hallazgos se obtuvieron de una muestra de diversas aulas que varió considerablemente en el tamaño de la clase, la infraestructura del salón, el estrato socioeconómico de los estudiantes, la composición racial y el nivel de rendimiento en los primeros meses de calendario escolar.

Referencias Bibliográficas

- Allen, J. P., Pianta, R. C, Gregory, A., Mikami, A. Y., & Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034-1037
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of Effective Teacher-Student Interactions in Secondary School Classrooms: Predicting Student Achievement with the Classroom Assessment Scoring System--Secondary. Pp. 42.
- Astolfi, J. (1999) *El error, un medio para enseñar*; Sevilla, 1999; Díada Editorial S.L.
- Ausubel, David P., Novak, Joseph D., Hanesian, Helen. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. 2ª edición. México, Trillas.
- Beneke (2012). *El Método de Enseñanza por Proyectos y la herramienta de observación CLASS*. Universidad de Illinois en Urbana-Champaign, y la Universidad St. Ambrose. Recuperado de: <http://illinoisearlylearning.org/illinoispi p/blogs/beneke/2012june02-sp.html>
- Brown, J. L., Jones, S. M., LaRusso, M. D., & Aber, J. L. (2010). Improving classroom quality: Teacher intiuenes and experimental impacts of the 4Rs Program. *Journal of Educational Psychology* 102, 153-167.
- Bruns. B y Luque. J. (2014) ¿Con qué eficacia manejan los docentes latinoamericanos sus aulas para apoyar el aprendizaje? *Inter-American Dialogue*. Recuperado de: <https://prealblogespanol.files.wordpress.com/2014/07/final-spanish-time-on-task-brief-7-23-14-pdf.pdf>

- Corral, A. (2015). ¿Qué es el análisis documental? [Entrada en blog]. Dokutekana [Blog]. Recuperado de <https://archivisticafacil.wordpress.com/2015/03/02/que-es-el-analisis-documental/>
- Cabero, Julio (1999). Tecnología Educativa. Madrid, Síntesis.
- Cerdas, J. Castillo, R. Castro, M. Hernández, N. & Hidalgo, R. (2016) Calidad de las interacciones pedagógicas que promueven docentes de Educación Preescolar en grupos de niños y niñas de edades entre 5 y 7 años en centros públicos y privados del Gran Área Metropolitana: estudio interuniversitario a partir del instrumento CLASS (Classroom Assessment Scoring System). Recuperado de: [http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/424/1/06.03.06%202292pdf .pdf](http://repositorio.inie.ucr.ac.cr/bitstream/123456789/424/1/06.03.06%202292pdf.pdf)
- Cubero, C. Abarca, A.; Nieto, M. (1996). Percepción y manejo de la disciplina en el aula. San José, Costa Rica: IIMEC.
- Charles, C.M. (1989). Building classroom discipline. (3ª ed.) New Cork: Longman Inc.
- Christopher A. Hafen, Bridget K. Hamre, Joseph P. Allen, Courtney A. Bell, Drew H. Gitomer, & Robert C.Pianta. (2014). Teaching Through Interactions in Secondary School Classrooms: Revisiting the Factor Structure and Practical Application of the Classroom Assessment Scoring System >Secondary. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5319784/>
- Díaz Barriga, Frida (1999). Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. México: Mc graw Hill.
- Decreto N° 1377. Ministerio de Comercio, Industria y Turismo. Bogotá, Colombia. Junio 27 de 2013.

Freire, p. (2011). *Pedagogía da Autonomia. Saberes neccesários á pratica educativa*. Sao Paulo: Paz e Terra.

García, G. García, A. & Reyes, J. (2014) *Relación Maestro Alumno y sus Implicaciones en el Aprendizaje*. Recuperado de: <http://www.uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/169/23>

Girotto, Haim G. (1974) *Maestro-alumno*. México. Editorial Pax.

Gudín, María. (2001) *Cerebro y Afectividad*. Pamplona, EUNSA.

Godoy Ossa, F., Varas Scheuch, L., Martínez Videla, M., Treviño, E., & Meyer, A. (2016). *Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria*. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>

Goetz, J. Le Compte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid.

Guerrero Rosada, P.A. (2016). *Calidad de las interacciones educativas con menores de 3 años: una exploración de la atención conjunta en jardines infantiles (tesis de maestría)*. Universidad de los Andes: Bogotá, Colombia. Recuperado de:

<http://repositorio.uniandes.edu.co/xmlui/handle/1992/125> Hamre, B. K., & Pianta, R. C.

(2005). *Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?* *Child Development*, 76, 949- 967.

Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Malmberg LE, Hagger H. Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *Br J Educ Psychol.* 2009 Dec; 79(Pt 4):677-94.

Ley Estatutaria N° 1581. Congreso de Colombia. Bogotá, Colombia. Octubre 17 de 2012.

Malo P., Antonio (2004) *Antropología de la afectividad*. Pamplona, EUNSA.

Martínez, M.V., Godoy, F., Treviño, E., Varas, L., & Fajardo, G. (2018). ¿Qué nos revelan los instrumentos de observación de aula sobre clases de matemática en escuelas con trayectoria de mejoramiento? *Educação e Pesquisa*, 44, e165144. Epub agosto 21, 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201702165144>

Morín, E. (2012). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Espasa Libros. Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco. Murillo García, O.L., Chaparro Caso López, A.A., & Pedroza Zúñiga, L.H. (2015). Estudio de generalizabilidad del sistema de observación CLASS en aulas de secundaria en Baja California. México;COLMEE. Recuperado de: http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponenciasdia2/26Estudio_generalizabilidad.pdf

Murillo, J.F. & Martínez Garrido, C. (2012). *Las condiciones ambientales en las aulas de primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico*. Universidad Autónoma de Madrid (España). Recuperado de: <https://www.dropbox.com/home/Trabajo%20de%20grado%20I/Doc.%20Antecedentes?preview=Las+condiciones+ambientales+en+las+aulas+STALLING.pdf>

Ovalle Parra, A.A. (2014). *Calidad de la interacción docente- niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad (tesis de maestría)*. Universidad de Manizales: Manizales, Colombia. Recuperado de:

- http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1918/3/Ovalle_%20Amalia_Tesis_2014.pdf
- Ortega, R. & Del Rey, R. (2002) Estrategias Educativas Para la Prevención de la Violencia: Mediación y Dialogo. Capitulo 2: Afrontar la Conflictividad Proyectando la Convivencia. Recuperado de: http://www.cruzroja.es/pls/portal30/docs/PAGE/SITE_CRJ_2/AREA_SERVICIOS/ENLACES_SERVICIOS/GUIA_PREVENCION_VIOLENCIA/CAPITULO2.PDF
- Ovalle. C. (2017). Uso la Metodología “Foto de Aula de Stallings” para medir el empleo del tiempo de formación en aulas de la nueva Jornada Única en Colombia. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/316660024_Uso_la_Metodologia_Foto_de_Aula_de_Stallings_para_medir_el_empleo_del_tiempo_de_formacion_en_aulas_de_la_nueva_Jornada_Unica_en_Colombia
- Pianta, R. C, Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45, 365-397
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, K-3. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2012). Classroom assessment scoring system (CLASS) manual, PRE-K (Spanish). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing. Rodrich. H y García. M. (2013) Instrumentos de observación de aula estandarizados: metodología
- Stallings. Ministerio de Perú. Recuperado de: https://issuu.com/dideminedu/docs/taller_siep_rev02dic
- Sampieri, R. et al. (2006). Metodología de la investigación. Mc Graw-Hill. México.

- Sevillano, María (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de la calidad*. España: Editorial Mc Graww Hill. The world Bank washington D.C. (2012). *Reporte del Uso del Tiempo en el Aula: Evidencia para Colombia Utilizando el Método de Observación de Stallings*. The World Bank. Washington, D.C. Tomado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/2EstudioUsoTiempoAulaObservacion.pdf>
- Trujillo, L. (2014) *La Importancia De Los Espacios Escolares En La Enseñanza-aprendizaje De Los Alumnos*. Trabajo fin de grado. Universidad de Málaga. Recuperado de: https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9069/TrujilloBenitez_TFG_Primeria.pdf?sequence=1
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhem, J., & Keeling, D. (2009). *The widget effect: Our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness*. Retrieved June 2, 2009, from <http://widgeteffect.org/> World Bank. (2012). *Reporte del Uso del Tiempo en el Aula: Evidencia para Colombia utilizando el Método de Observación de Stallings*. Washington, D.C; World Bank. Recuperado de: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/per/documentos/2EstudioUsoTiempoAulaObservacion.pdf>

Apéndices

Apéndice A Instrumento Class traducido

		BAJO	1	2
RELACIONES	Proximidad física Actividades compartidas Asistencia entre pares Afecto compartido (empatía) Conversación social	Hay pocos indicios, si es que hay alguno que el docente y los estudiantes disfrutan de relaciones cálidas y de apoyo entre ellos.	No hay evidencia de que estudiantes y docentes disfruten de relaciones cálidas.	Mínimo hay una evidencia de que estudiantes y docentes disfrutan de relaciones cálidas.
AFECTO POSITIVO	Sonriente Risa Entusiasmo	No hay o hay pocas muestras de afecto positivo por parte del docente y/o los estudiantes.	No se evidencian muestras de afecto o buena actitud por parte de la docente y menos en los estudiantes	La maestra no tiene mucho ánimo; el único afecto positivo es el saludo
COMUNICACIÓN POSITIVA	Afecto verbal Afecto físico Expectativas positivas	Rara vez hay comunicación positiva, verbal o física entre el docente y los estudiantes.	La docente no se comunica con sus estudiantes	La comunicación física y verbal rara vez se evidencia
RESPECTO	Contacto visual Voz cálida y calmada Lenguaje respetuoso Cooperación y/o participación	El docente y los estudiantes raramente, si es que alguna vez, demuestran respeto entre ellos.	No se observa ninguno de los criterios de esta dimensión	El docente mantiene poco contacto visual, su voz no es cálida pero su lenguaje es respetuoso.

MEDIO	3	4	5
Hay algunos indicios que el docente y los estudiantes disfrutan de relaciones cálidas y de apoyo entre ellos.	Pocas veces se evidencia proximidad con los estudiantes	La maestra a veces genera momentos interpersonales con los alumnos	Con frecuencia, la docente contribuye al ambiente cálido en el aula
A veces hay muestras de afecto positivo por parte del docente y/o estudiantes.	La docente pocas veces les sonríe a sus estudiantes; el afecto positivo es mínimo	La maestra por momentos tiene buena actitud y las muestras de afecto positivo se presentan a veces	Con frecuencia el afecto positivo se vive en la clase y la docente mantiene una buena actitud
A veces hay comunicación positiva, verbal o física entre el docente y los estudiantes.	Esporádicamente hay comunicación positiva, verbal o física entre el docente y los	De vez en cuando hay comunicación positiva, verbal o física entre el	Continuamente hay comunicación positiva, verbal o física entre el docente y los
El docente y los estudiantes a veces demuestran respeto mutuo.	Pocas veces hay respeto en la clase, y la cooperación y/o participación es mínima.	A veces se logra ver el respeto mutuo; la cooperación y participación es buena. Falta contacto visual	Con frecuencia hay respeto entre pares, contacto visual y participación.

ALTO	6	7
Hay muchos indicios que, el docente y los estudiantes disfrutan de relaciones cálidas y de apoyo entre ellos.	Casi siempre la docente realiza asistencia y el ambiente es cálido y tranquilo entre los estudiantes	En el salón se evidencian todos los indicios de relaciones positivas. El ambiente es cálido.
Hay muestras frecuentes de afecto positivo por parte del docente y/o estudiantes.	La docente no siempre sonríe, pero su actitud es buena durante la clase y casi siempre se observa afecto positivo.	La docente siempre está sonriendo y manteniendo el entusiasmo, lo que motiva a sus estudiantes y el afecto positivo es
Con frecuencia hay comunicación positiva, verbal o física entre docentes y estudiantes.	Con frecuencia hay comunicación positiva, verbal o física entre	Siempre hay comunicación positiva, verbal o física entre docentes y
El docente y los estudiantes demuestran constantemente respeto mutuo.	Casi siempre hay respeto en el salón, contacto visual y tono de voz agradable.	El docente cumple con todos los criterios de esta dimensión. Son permanentes.

		BAJO	1	2
EFFECTO NEGATIVO	Irritabilidad Enojo Voz dura Agresión entre compañeros, Disociación o aislamiento Creciente negatividad	El docente y los estudiantes no muestran un fuerte afecto negativo y sólo en raras ocasiones, si es que alguna vez lo hace, muestra una leve negatividad.	No hay indicios de afecto negativo en el aula.	sólo ocurre un momento de afecto negativo.
CONTROL PUNITIVO	Gritos Amenazas Control físico Castigo duro	El docente no grita, ni amenaza para establecer el control de los estudiantes.	El docente nunca grita o amenaza a sus estudiantes	El único control físico es pedirles que se sienten bien o que pasen al puesto.
SARCASMO/ FALTA DE RESPETO	Voz/expresión sarcástica Bromas / burlas Humillación	El docente y los estudiantes no son sarcásticos ni irrespetuosos.	Ninguno de los criterios se presentan	El docente y los estudiantes no son irrespetuosos pero hay comentarios
NEGATIVIDAD SEVERA	Victimización Intimidación / acoso Castigo físico	No hay casos severos de negatividad entre el docente y los estudiantes.	La negatividad severa no se presenta en ningún momento	Entre el docente y estudiante sólo se presentó un momento negativo.

MEDIO	3	4	5
El aula se caracteriza por muestras moderadas de irritabilidad, enojo u otro afecto negativo por parte del docente y/o los estudiantes.	Pocas veces se generan situaciones negativas	Hay muestras pequeñas de enojo por parte del docente y el estudiante	Con frecuencia el docente se enoja con sus estudiantes y aparece un afecto negativo.
El docente de vez en cuando usa la negatividad, expresada como amenazas o gritos para establecer control.	El docente pocas veces amenaza a sus estudiantes, sin embargo los grita para establecer control.	Para establecer el control, a veces recurre a los gritos y amenazas.	Con frecuencia grita y amenaza, hasta llegar al control físico para que los estudiantes se sienten bien.
El docente y/o los estudiantes son ocasionalmente sarcásticos o irrespetuosos.	Pocas veces el docente y/o los estudiantes son sarcásticos o irrespetuosos.	A veces el docente y/o los estudiantes son sarcásticos o irrespetuosos.	Con frecuencia el docente y/o los estudiantes son sarcásticos o irrespetuosos.
No hay casos de severa negatividad entre el docente y los estudiantes.	Pocas veces se presentan casos de negatividad severa entre el docente y los estudiantes	A veces el docente genera un ambiente negativo y los estudiantes son intimidantes con él	Con frecuencia el ambiente es negativo; no hay respeto entre docente-estudiante.

ALTO	6	7
El aula se caracteriza por irritabilidad, enojo u otro afecto negativo constante por parte del docente y/o los estudiantes.	Casi siempre el docente está alterado y contagia a sus estudiantes de actitud negativa	El salón es un caos, se presentan todos los criterios del afecto negativo
El docente grita repetidamente a los estudiantes o hace amenazas para establecer el control.	docente está gritando y amenazando para que sus estudiantes	En el salón siempre hay gritos, amenazas, control físico y castigo duro.
El docente y/o los estudiantes son repetidamente sarcásticos o irrespetuosos.	Casi siempre el docente y/o los estudiantes son sarcásticos o	La clase es una constante burla, el docente y/o los estudiantes son
Hay ejemplos de severa negatividad entre el docente y los estudiantes o entre los estudiantes.	El docente y sus estudiantes casi siempre se tratan mal, llegando al castigo físico.	observa intimidación, humillación, castigo físico, y mucha negatividad entre el docente y sus estudiantes.

		BAJO	1	2
CONCIENCIA	Anticipación apropiada de problemas y planes. Percibe falta de comprensión y / o dificultades	El docente consistentemente no está al tanto de los estudiantes que necesitan apoyo, asistencia o atención adicional.	El profesor no está atento a sus estudiantes y si aparece un problema lo ignora	El docente no está pendiente de los problemas que presentan los estudiantes ni percibe las dificultades.
SENSIBILIDAD	Reconoce las emociones Proporciona comodidad y asistencia Proporciona soporte individualizado	El docente no responde o desestima a los estudiantes y proporciona el mismo nivel de asistencia a los mismos, independientemente de sus necesidades individuales.	No atiende las necesidades específicas de los estudiantes y no tiene en cuenta la comodidad de los chicos.	Casi nunca atiende casos particulares; a todos los trata igual.
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Ayuda a resolver problemas. Ayuda de forma efectiva y oportuna	El docente es ineficaz para abordar los problemas y preocupaciones de los estudiantes.	El docente nunca aborda los problemas y preocupaciones de los estudiantes.	El docente no es capaz de abordar los problemas y preocupaciones de los estudiantes.
COMFORT DEL ESTUDIANTE	Busca apoyo y orientación Participa libremente Toma riesgos	Los estudiantes rara vez buscan apoyo, comparten sus ideas o responden a las preguntas del docente.	Los estudiantes nunca buscan apoyo de su maestro y no les gusta participar.	Los estudiantes casi nunca acuden al docente por apoyo y la participación es de unos pocos

MEDIO	3	4	5
El docente algunas veces reconoce a los estudiantes que necesitan apoyo, asistencia o atención adicional.	El maestro pocas veces atiende a los estudiantes que necesitan ayuda extra y no anticipa los problemas	El docente a veces apoya a los estudiantes que necesitan ayuda	Con frecuencia anticipa problemas y dá asistencia adicional a los estudiantes
A veces el docente es receptivo con los estudiantes, pero, en otras ocasiones es indiferente o no responde, haciendo coincidir su apoyo con las necesidades y habilidades de algunos estudiantes.	El docente alcanza a proporcionar asistencia y comodidad a algunos estudiantes	El profesor no es indiferente con los estudiantes que requieren una atención más individual, sin embargo le falta más apoyo	Frecuentemente el docente reconoce los educandos que requieren apoyo extra y atiende sus necesidades.
El docente es a veces es eficaz para abordar los problemas e inquietudes de los estudiantes.	El docente pocas veces aborda con éxito los problemas e inquietudes de los estudiantes.	El docente a menudo aborda con éxito los problemas e inquietudes de los estudiantes.	Con frecuencia el docente atiende los problemas e inquietudes de los estudiantes y tiene éxito con ellos.
Los estudiantes a veces buscan apoyo, comparten sus ideas o responden a preguntas del docente.	Los estudiantes pocas veces acuden al docente y son tímidos compartiendo sus ideas	Los estudiantes buscan apoyo del docente y a veces se sienten libres para expresar sus ideas.	Con frecuencia acuden al apoyo del docente, responden las preguntas y participan en clase

ALTO	6	7
El docente está al tanto de los estudiantes que necesitan apoyo, asistencia o atención adicional de manera constante.	Casi siempre está atento de los estudiantes que necesitan apoyo y atención adicional.	previene los problemas, y atiende a todos los estudiantes que necesitan apoyo y asistencia adicional.
El docente siempre responde a los estudiantes haciendo coincidir su apoyo con sus necesidades y capacidades.	El docente casi siempre responde a los estudiantes haciendo coincidir su apoyo con sus necesidades y capacidades.	El docente siempre reconoce las emociones, proporciona comodidad, asistencia y soporte, individualizado a sus estudiantes.
El docente es eficiente para abordar los problemas e inquietudes de los estudiantes, de manera constante.	El docente casi siempre es eficiente para abordar los problemas e inquietudes.	El docente ayuda a resolver problemas e inquietudes de sus estudiantes de forma efectiva y oportuna.
Los estudiantes se muestran cómodos buscando apoyo, compartiendo sus ideas y respondiendo libremente al docente.	estudiantes se muestran cómodos buscando apoyo, compartiendo sus ideas y respondiendo libremente al docente.	Los estudiantes se sienten cómodos al punto de buscar apoyo y orientación varias veces; participan libremente y toman riesgos.

		BAJO	1	2
FLEXIBILIDAD Y ENFOQUE EN EL ESTUDIANTE	Muestra flexibilidad Incorpora las ideas del estudiante Sigue la orientación	El docente es rígido, inflexible y controla sus planes y/o rara vez acepta las ideas de los estudiantes; la mayoría de las actividades escolares están dirigidas por el docente.	El docente es rígido, inflexible y controla sus planes, no acepta ideas de sus estudiantes, y es el único que puede hablar.	El docente da una pequeña oportunidad para que los estudiantes participen y cede un poco en su posición.
APOYO PARA LA AUTONOMÍA Y LIDERAZGO	Permite la elección Permite a los estudiantes dirigir las lecciones Da responsabilidades a los estudiantes	El docente no apoya la autonomía y el liderazgo de los estudiantes.	No se evidencia que apoye la autonomía o liderazgo	Casi nunca se trabaja la autonomía y el liderazgo (sólo una vez).
EXPRESIÓN DEL ESTUDIANTE	Estimula la conversación entre los estudiantes Obtiene ideas y/o perspectivas	Hay pocas oportunidades para que los estudiantes hablen y se expresen.	Nunca hay oportunidades para que los estudiantes hablen y se expresen.	Casi nunca hay oportunidades para que los estudiantes hablen y se expresen.
RESTRICCIÓN DE MOVIMIENTO	Permite el movimiento No es rígido	El docente controla mucho el movimiento y la ubicación de los estudiantes durante las actividades.	El docente no les permite pararse del puesto y exige que se sienten derechos.	Les dice que se sienten en el puesto pero no controla su movimiento

		MEDIO	3	4	5
	El docente puede seguir el ejemplo de los estudiantes durante algunos periodos mensuales y tener un mayor control durante otros.		El docente pocas veces se sale su rol controlador, sigue dirigiendo la mayoría de actividades pero involucra en algunas a los estudiantes.	El docente a veces acepta las ideas de sus estudiantes; es controlador pero no todo el tiempo.	El docente cede con sus planes, acepta una que otra idea y permite que los estudiantes dirijan algunas actividades.
	El docente a veces proporciona apoyo para la autonomía y el liderazgo del estudiante, pero en otros momentos no lo hace.		Pocas veces proporciona apoyo para la autonomía y el liderazgo del estudiante, pero en otros momentos no lo hace.	A veces proporciona apoyo para la autonomía y el liderazgo del estudiante.	Frecuentemente está apoyando a sus estudiantes para que sean autónomos y trabajen en su liderazgo
	Hay periodos durante los cuales hay mucha charla y expresión de estudiantes, pero otras veces predomina la charla del docente.		Pocas veces hay periodos de charla y expresión de estudiantes, y otras veces predomina la charla del docente.	A veces charlan los estudiantes y el docente permite que se expresen	Con frecuencia el docente permite que el estudiante se exprese y hable con sus compañeros
	El docente controla de algún modo el movimiento y la ubicación de los estudiantes durante las actividades.		Sólo les pide que se mantengan en el puesto asignado.	A veces les pide que se sienten.	El docente no tiene que decirles tantas veces que se ubiquen en su puesto

ALTO	6	7
El docente es flexible en sus planes, va con las ideas de los estudiantes, y organiza la instrucción en torno a los intereses de los estudiantes.	El docente casi siempre es flexible con su actitud y planes, incorpora las ideas y tiene en cuenta los intereses del estudiante.	flexible en sus planes, va con las ideas de los estudiantes, y organiza la instrucción en torno a los intereses de los estudiantes.
El docente provee apoyo consistente para la autonomía y el liderazgo del estudiante.	Casi siempre provee apoyo consistente para la autonomía y el liderazgo del estudiante.	siempre permite la elección, permite a los estudiantes dirigir las lecciones y dá responsabilidades a los estudiantes, esto con el fin de
Hay muchas oportunidades para que los estudiantes hablen y se expresen.	Casi siempre hay oportunidades para que los estudiantes hablen y se expresen	El docente siempre estimula la conversación entre los estudiantes que le ayudan a obtener ideas y perspectivas de ellos.
Los estudiantes tienen libertad de movimiento y ubicación durante las actividades.	Los estudiantes casi siempre tienen libertad de movimiento y ubicación durante las	Siempre permite el movimiento y no es rígido.

		BAJO	1	2
EXPECTATIVAS CLARAS DE COMPORTAMIENTO	Expectativas claras Coherencia - Consistencia Claridad de las normas	Las reglas y expectativas están ausentes, poco claras o se aplican de manera inconsistente.	No hay expectativas ni claridad en las normas de clase.	Casi nunca se tienen claras las expectativas ni las normas de clase.
PROACTIVIDAD	Anticipa un comportamiento problemático Baja reactividad Monitores	El docente es reactivo y el monitoreo es ausente o ineficaz.	Nunca hay monitoreo y el docente se caracteriza por ser reactivo.	Casi nunca hay monitoreo o es ineficaz y el docente se caracteriza por ser reactivo.
CORRECCIÓN DEL COMPORTAMIENTO INAPROPIADO	Reducción efectiva de la mala conducta Atención a lo positivo Usa señales sutiles para corregir corrección eficiente	Los intentos de corregir el mal comportamiento son ineficaces; El docente rara vez se enfoca en los aspectos positivos o usa señales sutiles. Como resultado, la mala conducta continua y/o se intensifica y le quita tiempo al aprendizaje.	nunca se presenta una correccion efectiva de mala conducta en el aula. Como resultado, la mala conducta continua y/o se intensifica y le quita tiempo al aprendizaje.	Casi nunca son efectivas las medidas de reduccion del mal comportamiento en el aula. Como resultado, la mala conducta continua y/o se intensifica y le quita tiempo al aprendizaje.
COMPORTAMIENTO DEL ESTUDIANTE	Cumplimiento frecuente Poca agresión y desafío	Hay casos frecuentes de mala conducta en el aula.	siempre hay casos de mala conducta en el aula.	Casi siempre hay casos de mala conducta en el aula.

MANEJO DEL COMPORTAMIENTO			
MEDIO	3	4	5
Las reglas y las expectativas se pueden expresar claramente pero se aplican de manera inconsistente.	Pocas veces se tienen en cuenta las reglas y expectativas en el desarrollo de la clase.	A veces se tienen en cuenta las reglas y expectativas de comportamiento en el desarrollo de la clase.	Con frecuencia se tienen en cuenta las reglas y las expectativas de comportamiento en el desarrollo de la clase.
El docente usa una combinación de respuestas proactivas y reactivas; algunas veces monitorea y reacciona a los primeros indicadores de problemas de conducta, pero otras veces los ignora.	Pocas veces es proactivo, monitorea y reacciona a los primeros indicadores de problemas de conducta pero otras veces los ignora.	A veces es proactivo y reactivo, monitorea y reacciona ante los indicadores de problemas de conducta pero en otros casos simplemente los ignora.	Con frecuencia es proactivo y reactivo, monitorea y reacciona ante los primeros indicadores de problemas de conducta pero en otras ocasiones los ignora.
Algunos de los intentos del docente para corregir el mal comportamiento son efectivos, particularmente cuando se enfoca en aspectos positivos y usa sutiles señales. Como resultado, el mal comportamiento rara vez continua, se intensifica o le quita tiempo al aprendizaje.	Pocas veces los intentos del docente para corregir el mal comportamiento son efectivos. Como resultado, el mal comportamiento rara vez continua, se intensifica o le quita tiempo al aprendizaje.	a veces los intentos del docente para corregir el mal comportamiento son efectivos, particularmente cuando se enfoca en aspectos positivos y usa sutiles señales. Como resultado, el mal comportamiento rara vez continua, se intensifica o le quita tiempo al aprendizaje.	Con frecuencia los intentos del docente para corregir el mal comportamiento son efectivos, particularmente cuando se enfoca en aspectos positivos y usa sutiles señales. Como resultado, el mal comportamiento rara vez continua, se intensifica o le quita tiempo al aprendizaje.
Hay episodios periódicos de mala conducta en el aula.	Con frecuencia se presentan casos de mala conducta en el aula.	A veces se presentan casos de mala conducta en el aula.	Pocas veces se presentan casos de mala conducta en el aula.

ALTO	6	7
Las reglas y expectativas de comportamiento son claras y se aplican de manera constante.	Casi siempre las expectativas y las normas de comportamiento o son claras durante la clase.	Siempre son claras las reglas y expectativas de comportamiento.
El docente es consistentemente proactivo y monitorea el aula de manera efectiva para evitar que se desarrollen problemas.	Casi siempre el docente es proactivo y monitorea el aula de manera efectiva para evitar que se desarrollen problemas.	El docente siempre es proactivo y monitorea el aula de manera efectiva para evitar que se desarrollen problemas.
El docente efectivamente corrige el mal comportamiento, se enfoca en aspectos positivos y usa señales sutiles. La gestión del comportamiento no le quita tiempo al aprendizaje.	Casi siempre el docente efectivamente corrige el mal comportamiento, se enfoca en aspectos positivos y usa señales sutiles. La gestión del comportamiento no le quita tiempo al aprendizaje.	Siempre el docente corrige efectivamente el mal comportamiento, se enfoca en aspectos positivos y usa señales sutiles. La gestión del comportamiento no le quita tiempo al aprendizaje.
Hay pocas, si es que hay alguna, indicios de mal comportamiento de los estudiantes en el aula.	Casi nunca se presentan casos de mala conducta en el aula.	Nunca se presentan casos de mala conducta en el aula.

		BAJO	1	2
MAXIMIZACIÓN DEL TIEMPO DE APRENDIZAJE	Provisión de actividades Selección cuando termine Pocas interrupciones Finalización efectiva de las funciones de tareas generales Estimulación	Pocas actividades, si las hay, se proporcionan a los estudiantes, y se dedica una cantidad excesiva de tiempo en solucionar los problemas y completar las tareas generales.	nunca se proporcionan actividades a los estudiantes, y se dedica una cantidad excesiva de tiempo en solucionar los problemas y completar las tareas generales.	Casi nunca se proporcionan actividades a los estudiantes, y se dedica una cantidad excesiva de tiempo en solucionar los problemas y completar las tareas generales.
RUTINAS	Los estudiantes saben qué hacer Instrucciones claras Poca distracción	Las rutinas de clase no son claras; la mayoría de los estudiantes no saben lo que se espera de ellas.	No hay una rutina de clase, los estudiantes no saben lo que se espera de ellos.	La rutina de clase es confusa, los estudiantes no saben lo que se espera de ellos.
TRANSICIONES	Breve Seguimiento explícito Oportunidades de aprendizaje en el aula	Las transiciones son demasiado largas, demasiado frecuentes, y/o ineficientes.	siempre las transiciones son demasiado largas, demasiado frecuentes, y/o ineficientes.	Casi siempre las transiciones son demasiado largas, demasiado frecuentes, y/o ineficientes.
PREPARACIÓN	Materiales listos y accesibles Conoce las lecciones	El docente no tiene actividades preparadas y listas para los estudiantes.	nunca el docente tiene preparadas y listas actividades para los estudiantes.	Casi nunca el docente tiene preparadas y listas actividades para los estudiantes.

MEDIO	3	4	5
El docente ofrece actividades para los estudiantes la mayor parte del tiempo, pero se pierde algo de tiempo de aprendizaje al lidiar con las interrupciones y la realización de tareas generales.	Pocas veces el docente ofrece actividades para los estudiantes, pero se pierde algo de tiempo de aprendizaje al lidiar con las interrupciones y la realización de tareas generales.	A veces el docente ofrece actividades para los estudiantes, pero se pierde algo de tiempo de aprendizaje al lidiar con las interrupciones y la realización de tareas generales.	Con frecuencia el docente ofrece actividades para los estudiantes, pero se pierde algo de tiempo de aprendizaje al lidiar con las interrupciones y la realización de tareas generales.
0			
Existe algo de evidencia de las rutinas de clase que permiten que todos sepan lo que se espera de ellas.	Pocas veces se evidencia una rutina de clase que permita que todos sepan lo que se espera de ella.	A veces se evidencia una rutina de clase que permita que todos sepan lo que se espera de ella.	Con frecuencia se evidencia una rutina de clase que permita que todos sepan lo que se espera de ella.
Las transiciones a veces toman demasiado tiempo o son demasiado frecuentes e ineficientes.	Con frecuencia las transiciones toman demasiado tiempo son demasiado frecuentes o ineficientes.	A veces las transiciones toman demasiado tiempo, son demasiado frecuentes o ineficientes.	Pocas veces las transiciones toman demasiado tiempo, son demasiado frecuentes o ineficientes.
El docente está preparado en su mayor parte para las actividades pero toma algo de tiempo de las instrucciones para encargarse de los preparativos de último minuto.	Pocas veces el docente está preparado para las actividades y toma algo de tiempo de las instrucciones para encargarse de los preparativos de último minuto.	A veces el docente está preparado para las actividades y toma algo de tiempo de las instrucciones para encargarse de los preparativos de último minuto.	Con frecuencia el docente está preparado para las actividades pero toma algo de tiempo de las instrucciones para encargarse de los preparativos de último minuto.

ALTO	6	7
El docente proporciona actividades para los estudiantes y se ocupa eficazmente de las interrupciones y tareas generales.	Casi siempre el docente proporciona actividades para los estudiantes y se ocupa eficazmente de las interrupciones y tareas generales.	Siempre el docente proporciona actividades para los estudiantes y se ocupa eficazmente de las interrupciones y tareas generales.
El aula se asemeja a una "máquina bien engranada"; todos saben lo que se espera de la rutina y cómo hacerlo.	Casi siempre se sabe lo que se espera de la rutina y cómo hacerlo.	Siempre se sabe lo que se espera de la rutina y cómo hacerlo.
Las transiciones son rápidas y eficientes	Casi nunca las transiciones son largas e ineficientes.	Siempre las transiciones son rápidas y eficientes.
El docente está completamente preparado para actividades y lecciones.	Casi siempre el docente está preparado para las actividades y lecciones.	Siempre el docente está preparado para las actividades y lecciones.

		BAJO	1	2
FACILITACIÓN EFECTIVA	Participación de los docentes Cuestionamiento eficaz Aumento de la participación de los niños	El docente no facilita activamente las actividades y lecciones para incentivar el interés de los estudiantes y una mayor participación.	El docente nunca facilita activamente las actividades y lecciones para incentivar el interés de los estudiantes y una mayor participación.	El docente casi nunca facilita activamente las actividades y lecciones para incentivar el interés de los estudiantes y una mayor participación.
VARIEDAD DE MODALIDADES Y MATERIALES	Rango auditivo, visual, y oportunidades de movimiento Materiales interesantes y creativos Oportunidades prácticas	El docente no usa una variedad de modalidades o materiales para ganar el interés y participación de los estudiantes durante las actividades y lecciones.	El docente nunca usa variedad de modalidades o materiales para ganar el interés y participación de los estudiantes durante las actividades y lecciones.	El docente casi nunca usa variedad de modalidades o materiales para ganar el interés y participación de los estudiantes durante las actividades y lecciones.
INTERÉS DEL ESTUDIANTE	Participación activa Escucha Atención centrada	Los estudiantes no parecen interesados y/o involucrados en la lección o actividades.	Nunca los estudiantes se muestran interesados y/o involucrados en la lección o actividades.	Casi nunca los estudiantes se muestran interesados y/o involucrados en la lección o actividades.
CLARIDAD DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	Comunica información de organización previamente Resúmenes Declaraciones de reorientación	El docente no intenta o no tiene éxito en orientar y guiar a los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje.	El docente nunca tiene éxito en orientar y guiar a los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje.	El docente casi nunca tiene éxito en orientar y guiar a los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje.

MEDIO	3	4	5
A veces, el docente facilita activamente las actividades y lecciones para estimular el interés y la participación ampliada, pero en otras ocasiones se limita a proporcionar actividades para los estudiantes.	Pocas veces el docente facilita activamente las actividades y lecciones para estimular el interés y la participación ampliada, o en otras ocasiones se limita a proporcionar actividades para los estudiantes.	A veces el docente facilita activamente las actividades y lecciones para estimular el interés y la participación ampliada, pero en otras ocasiones se limita a proporcionar actividades para los estudiantes.	Con frecuencia el docente facilita activamente las actividades y lecciones para estimular el interés y la participación ampliada, pero en otras ocasiones se limita a proporcionar actividades para los estudiantes.
El docente es inconsistente en el uso de una variedad de modalidades y materiales para ganar el interés y la participación de los estudiantes durante las actividades y lecciones.	El docente pocas veces hace uso de una variedad de modalidades y materiales para ganar el interés y la participación de los estudiantes durante las actividades y lecciones.	El docente a veces hace uso de una variedad de modalidades y materiales para ganar el interés y la participación de los estudiantes durante las actividades y lecciones.	El docente con frecuencia hace uso de una variedad de modalidades y materiales para ganar el interés y la participación de los estudiantes durante las actividades y lecciones.
Los estudiantes pueden estar interesados y/o involucrados por períodos de tiempo, pero en otros momentos su interés disminuye y ellos no están involucrados en la actividad o lección.	Pocas veces los estudiantes se muestran interesados y/o involucrados en la lección o actividades.	A veces los estudiantes se muestran interesados y/o involucrados en la lección o actividades.	Con frecuencia los estudiantes se muestran interesados y/o involucrados en la lección o actividades.
El docente orienta un poco a los alumnos hacia los objetivos de aprendizaje, o los objetivos de aprendizaje pueden ser claros durante algunos periodos, pero no tanto durante otros.	El docente orienta pocas veces a los alumnos hacia los objetivos de aprendizaje, o los objetivos de aprendizaje pueden ser claros durante algunos periodos, pero no tanto durante otros.	El docente orienta a veces a los alumnos hacia los objetivos de aprendizaje, o los objetivos de aprendizaje pueden ser claros durante algunos periodos, pero no tanto durante otros.	El docente orienta con frecuencia a los alumnos hacia los objetivos de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje pueden ser claros durante algunos periodos, pero no tanto durante otros.
ALTO	6	7	
La actividad docente facilita el compromiso de los estudiantes en actividades y lecciones para fomentar la participación y una mayor intervención.	Casi siempre la actividad docente facilita el compromiso de los estudiantes en actividades y lecciones para fomentar la participación y una mayor intervención.	Siempre la actividad docente facilita el compromiso de los estudiantes en actividades y lecciones para fomentar la participación y una mayor intervención.	
El docente utiliza una variedad de modalidades auditivas, visuales, y de movimiento y utiliza una variedad de materiales para interesar efectivamente a los estudiantes y ganar su participación durante actividades y lecciones.	una variedad de modalidades auditivas, visuales, y de movimiento y usa una variedad de materiales para interesar efectivamente a los estudiantes y ganar su participación durante actividades y lecciones.	una variedad de modalidades auditivas, visuales, y de movimiento y usa una variedad de materiales para interesar efectivamente a los estudiantes y ganar su participación durante actividades y lecciones.	
Los estudiantes están constantemente interesados e involucrados en actividades y lecciones	Casi siempre los estudiantes se muestran interesados y/o involucrados en la lección o actividades.	Siempre los estudiantes se muestran interesados y/o involucrados en la lección o actividades.	
El Docente efectivamente enfoca la atención de los estudiantes hacia objetivos de aprendizaje y/o el propósito de la lección.	El Docente casi siempre enfoca la atención de los estudiantes hacia objetivos de aprendizaje y/o el propósito de la lección.	El Docente siempre enfoca la atención de los estudiantes hacia objetivos de aprendizaje y/o el propósito de la lección.	

		BAJO	1	2
ANÁLISIS Y RAZONAMIENTO	Plantea preguntas de tipo: Por qué y/o Cómo Resolución de problemas Predicción/experimentación Clasificación/comparación Evaluación	El docente rara vez utiliza discusiones y actividades que fomentan el análisis y la razón.	El docente nunca utiliza discusiones y actividades que fomenten el análisis y la razón.	El docente casi nunca utiliza discusiones y actividades que fomenten el análisis y la razón.
CREACIÓN	Lluvia de ideas Planificación Producción	El docente rara vez proporciona oportunidades para que los estudiantes sean creativos y generen sus propias ideas y productos.	El docente nunca proporciona oportunidades para que los estudiantes sean creativos y generen sus propias ideas y productos.	El docente casi nunca proporciona oportunidades para que los estudiantes sean creativos y generen sus propias ideas y productos.
INTEGRACIÓN	Conecta conceptos Integra con los conocimientos previos	Los conceptos y actividades se presentan de forma independiente y no se le pide a los estudiantes que apliquen el aprendizaje previo.	Los conceptos y actividades se presentan de forma independiente y no se le pide a los estudiantes que apliquen el aprendizaje previo.	Casi siempre los conceptos y actividades se presentan de forma independiente y no se le pide a los estudiantes que apliquen el aprendizaje previo.
CONEXIÓN CON EL MUNDO REAL	Aplicaciones del mundo real Relacionado con las vidas de los estudiantes	El docente no relaciona los conceptos con las vidas reales de los estudiantes.	El docente nunca relaciona los conceptos con la vida real de los estudiantes.	El docente casi nunca relaciona los conceptos con la vida real de los estudiantes.

MEDIO	4	5	6
El docente ocasionalmente utiliza discusiones y actividades que fomentan el análisis y el razonamiento.	El docente pocas veces utiliza discusiones y actividades que fomentan el análisis y la razón.	El docente a veces utiliza discusiones y actividades que fomentan el análisis y la razón.	El docente con frecuencia utiliza discusiones y actividades que fomentan el análisis y la razón.
El docente a veces brinda oportunidades para que los estudiantes sean creativos y generen sus propias ideas y productos.	El docente pocas veces brinda oportunidades para que los estudiantes sean creativos y generen sus propias ideas y productos.	El docente a veces brinda oportunidades para que los estudiantes sean creativos y generen sus propias ideas y productos.	El docente con frecuencia brinda oportunidades para que los estudiantes sean creativos y generen sus propias ideas y productos.
El docente a veces vincula conceptos y actividades entre sí y con el aprendizaje previo.	El docente pocas veces vincula conceptos y actividades entre sí y con el aprendizaje previo.	El docente a veces vincula conceptos y actividades entre sí y con el aprendizaje previo.	El docente con frecuencia vincula conceptos y actividades entre sí y con el aprendizaje previo.
El docente hace algunos intentos para relacionar los conceptos con la vida real de los estudiantes.	El docente pocas veces relaciona los conceptos con la vida real de los estudiantes.	El docente a veces relaciona los conceptos con la vida real de los estudiantes.	El docente con frecuencia relaciona los conceptos con la vida real de los estudiantes.

ALTO	7	8
El docente a menudo propone discusiones y actividades que fomentan el análisis y el razonamiento.	El docente casi siempre propone discusiones y actividades que fomentan el análisis y el razonamiento.	El docente siempre propone discusiones y actividades que fomentan el análisis y el razonamiento.
El docente a menudo brinda oportunidades para que los estudiantes sean creativos, generen sus propias ideas y productos.	El docente casi siempre brinda oportunidades para que los estudiantes sean creativos, generen sus propias ideas y productos.	El docente siempre brinda oportunidades para que los estudiantes sean creativos, generen sus propias ideas y productos.
El docente vincula constantemente conceptos y actividades entre sí y con el aprendizaje previo.	El docente casi siempre vincula conceptos y actividades entre sí y con el aprendizaje previo.	El docente siempre vincula conceptos y actividades entre sí y con el aprendizaje previo.
El docente constantemente relaciona conceptos con la vida real de los estudiantes.	El docente casi siempre relaciona conceptos con la vida real de los estudiantes.	El docente siempre relaciona conceptos con la vida real de los estudiantes.

		BAJO	1	2
ANDAMIAJE	Consejos - Indicaciones Asistencia -	El docente rara vez proporciona andamiaje o soporte a los estudiantes, más bien descarta las respuestas o acciones incorrectas o ignora los problemas de comprensión.	Nunca proporciona andamiaje o soporte a los estudiantes, más bien descarta las respuestas o acciones incorrectas o ignora los problemas de comprensión.	Casi nunca proporciona andamiaje o soporte a los estudiantes, más bien descarta las respuestas o acciones incorrectas o ignora los problemas de comprensión.
CIRCUITOS DE RETROALIMENTACIÓN	Intercambios de ida y vuelta Persistencia del docente Preguntas de seguimiento	El docente solo da retroalimentación superficial a los estudiantes.	No hay retroalimentación	Muy rara vez hay retroalimentación y esta es superficial a los estudiantes.
INCITACIÓN - PROCESOS DE PENSAMIENTO	Pide a los estudiantes que expliquen el pensamiento Consultas, respuestas y acciones	El docente rara vez pregunta o incita a los estudiantes a explicar su pensamiento y razonamiento para las respuestas y acciones.	Nunca pregunta o incita a los estudiantes a explicar su pensamiento y razonamiento para las respuestas y acciones.	El docente sólo una vez pregunta o incita a los estudiantes a explicar su pensamiento y razonamiento para las respuestas y acciones.
PROPORCIONA INFORMACIÓN	Expansión Aclaración Retroalimentación específica	El docente rara vez proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes.	Nunca proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes.	El docente rara vez proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes.
APOYO Y AFIRMACIÓN	Reconocimiento Refuerzo Persistencia de los estudiantes	El docente rara vez estimula los esfuerzos de los estudiantes, eso aumenta la participación y persistencia de los estudiantes.	El docente nunca estimula los esfuerzos de los estudiantes	El docente rara vez estimula los esfuerzos de los estudiantes

MEDIO	3	4	5
Ocasionalmente, el docente proporciona andamiaje o soporte a los estudiantes, pero en otras ocasiones simplemente descarta las respuestas como incorrectas o ignora los problemas de comprensión de los estudiantes.	Pocas veces proporciona andamiaje o soporte a los estudiantes, pero en otras ocasiones simplemente descarta las respuestas como incorrectas o ignora los problemas de comprensión de los estudiantes.	A veces proporciona andamiaje o soporte a los estudiantes, y en otras ocasiones intenta resolver preguntas pero ignora los problemas de comprensión de los estudiantes.	Con frecuencia proporciona andamiaje o soporte a los estudiantes, y en otras ocasiones intenta resolver preguntas y problemas de comprensión de los estudiantes.
Hay retroalimentación ocasional, intercambios de ida y vuelta entre el docente y los estudiantes; otras veces, sin embargo, la retroalimentación es más superficial.	Pocas veces hay retroalimentación y es superficial.	A veces hay retroalimentación ocasional, intercambios de ida y vuelta entre el docente y los estudiantes (superficial)	Con frecuencia hay retroalimentación ocasional, intercambios de ida y vuelta entre el docente y los estudiantes
El docente ocasionalmente pregunta a los estudiantes o les pide que expliquen su pensamiento y razonamiento para las respuestas y acciones.	Pocas veces pregunta a los estudiantes o les pide que expliquen su pensamiento y razonamiento para las respuestas y acciones.	A veces pregunta a los estudiantes o les pide que expliquen su pensamiento y razonamiento para las respuestas y acciones.	El docente varias veces pregunta a los estudiantes o les pide que expliquen su pensamiento y razonamiento para las respuestas y acciones
De vez en cuando, el docente proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes.	Pocas veces proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes.	A veces proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes.	Con frecuencia proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes.
El docente ocasionalmente estimula los esfuerzos de los estudiantes, eso aumenta la participación y persistencia de los estudiantes.	Pocas veces estimula los esfuerzos de los estudiantes	A veces estimula los esfuerzos de los estudiantes	Con frecuencia estimula los esfuerzos de los estudiantes

ALTO	6	7
El docente a menudo es un andamiaje o soporte para los estudiantes que están teniendo dificultades para entender un concepto, responder una pregunta, o completar una actividad.	El docente a menudo es un andamiaje o soporte para los estudiantes que están teniendo dificultades para entender un concepto, responder una pregunta, o completar una actividad.	El docente siempre es un andamiaje o soporte para los estudiantes que están teniendo dificultades para entender un concepto, sabe dar las indicaciones y les da consejos
Hay retroalimentación frecuente, intercambios de ida y vuelta entre el docente y los estudiantes.	Casi siempre hay intercambios de ida y vuelta y preguntas de seguimiento y retroalimentación.	En el aula siempre hay intercambios de ida y vuelta y preguntas de seguimiento y retroalimentación.
El docente con frecuencia pregunta a los estudiantes o les pide que expliquen su pensamiento y razonamiento para las respuestas y acciones.	El docente casi siempre pregunta a los estudiantes o les pide que expliquen su pensamiento y razonamiento para las respuestas y acciones.	El docente siempre promueve la argumentación en el aula le clase, le pide a sus estudiantes que expliquen su pensamiento.
El docente a menudo proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes.	El docente casi siempre proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes.	Siempre proporciona información adicional para ampliar la comprensión o las acciones de los estudiantes. Hay una retroalimentación
El docente a menudo estimula los esfuerzos de los estudiantes, eso aumenta la participación y persistencia de los estudiantes.	Casi siempre estimula reconoce el esfuerzo de sus estudiantes.	El docente siempre estimula reconoce el esfuerzo de sus estudiantes.

		BAJO	1	2
CONVERSACIONES FRECUENTES	Intercambios de ida y vuelta Respuesta contingente Conversaciones entre pares	Hay pocas o ninguna conversación en el aula.	Nunca se presentan conversaciones en el aula.	Casi nunca hay conversaciones en el aula.
PREGUNTAS ABIERTAS Y CERRADAS	Las preguntas requieren más de una respuesta o de una palabra. Los estudiantes responden	La mayoría de las preguntas del docente son cerradas.	Todas las preguntas del docente son cerradas.	Casi todas las preguntas del docente son cerradas.
REPETICIÓN Y EXTENSIÓN	Repite Extiende/elabora	El docente rara vez, si es que lo hace, repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.	El docente nunca repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.	El docente casi nunca repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.
CONVERSACIÓN PROPIA Y PARALELA	Mapas de acciones propias con lenguaje Mapas de la acción del estudiante con el lenguaje	El docente rara vez mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y descripción.	El docente nunca mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y descripción.	El docente casi nunca mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y descripción.
LENGUAJE AVANZADO	Variación de palabras Conectado con palabras familiares y/o ideas	El docente no usa lenguaje avanzado con los estudiantes.	El docente nunca usa lenguaje avanzado con los estudiantes.	El docente casi nunca usa lenguaje avanzado con los estudiantes.
MEDIO		3	4	5
Hay conversaciones limitadas en el aula.		Pocas veces se presentan conversaciones en el aula.	A veces se presentan conversaciones en el aula.	Con frecuencia se presentan conversaciones en el aula.
El docente usa una combinación de preguntas cerradas y abiertas.		El docente pocas veces usa una combinación de preguntas cerradas y abiertas.	El docente a veces usa una combinación de preguntas cerradas y abiertas.	El docente con frecuencia usa una combinación de preguntas cerradas y abiertas.
El docente a veces repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.		El docente pocas veces repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.	El docente a veces repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.	El docente con frecuencia repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.
Ocasionalmente, el docente mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción.		Pocas veces el docente mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción.	A veces el docente mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción.	Con frecuencia el docente mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción.
El docente a veces usa lenguaje avanzado con estudiantes.		El docente pocas veces usa lenguaje avanzado con estudiantes.	El docente a veces usa lenguaje avanzado con estudiantes.	El docente con frecuencia usa lenguaje avanzado con estudiantes.

ALTO	6	7
Hay conversaciones frecuentes en el aula.	Casi siempre se presentan conversaciones en el aula.	Siempre se presentan conversaciones en el aula.
El docente hace muchas preguntas abiertas.	El docente casi siempre hace preguntas abiertas.	El docente siempre hace preguntas abiertas.
El docente a menudo repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.	El docente casi siempre repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.	El docente siempre repite o extiende o profundiza las respuestas de los estudiantes.
El docente constantemente mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción.	El docente casi siempre mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción.	El docente siempre mapea sus propias acciones y las acciones de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción.
El docente utiliza a menudo un lenguaje avanzado con los estudiantes.	El docente casi siempre usa lenguaje avanzado con estudiantes.	El docente siempre usa lenguaje avanzado con estudiantes.

Apéndice B. Formato de entrevista

INTERACCIONES QUE CARACTERIZAN LA PRACTICA DE LOS DOCENTES BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA BECAS PARA LA EXCELENCIA MEN - UIS COHORTE 2015-2017. PRIMERA FASE

INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN - DOCENTES BENEFICIARIOS

DOCENTE	FORMACIÓN PROFESIONAL
AREA(S) DE DESEMPEÑO	
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE _____	AÑOS EN LA INSTITUCIÓN: _____
INSTITUCION EDUCATIVA	MUNICIPIO

Área Rural ____ Área Urbana ____

Presentación

La evaluación de la práctica por parte del mismo docente es un componente esencial en el seguimiento continuo de la calidad de la educación que, a la vez se construye y evidencia en componentes como: el Clima en el aula de clase, la Organización y Desarrollo Curricular, las Estrategias y Actividades didácticas, incluyendo además la Evaluación.

El siguiente Instrumento de Autoevaluación busca indagar la valoración que los docentes partícipes en el proyecto de investigación hacen de su propia práctica, según indicadores y componentes. Se utiliza una escala de medición de variables de frecuencia: **Nunca, A Veces, Frecuentemente y Siempre**; la cual ofrece opciones de respuesta según criterio de evaluación y veracidad que el docente tiene respecto a su práctica. Se solicita marcar con una **X**, solo una opción por indicador.

Clima En El Aula				
Indicadores	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre
Da participación a los estudiantes en la definición de normas y de común acuerdo para el trabajo en el aula			66,6%	33,3%
Se interesa por el aprendizaje de los estudiantes, buscando generar en ellos altas expectativas de desempeño				100%
Permite que los estudiantes expresan libremente sus ideas, sin temor a ser Ridiculizados				100%
Expresa atención y escucha activa ante las situaciones e inquietudes que exponen los estudiantes, relacionadas con la vida diaria y/o cuestiones de las áreas básicas			33,3%	66,6%
Establece con los estudiantes relaciones de igualdad, libres de favorecimientos			33,3%	66,6%
Al evidenciar situaciones de enfrentamiento o peleas entre los estudiantes, llama al dialogo y a la reflexión entre las partes.			33,3%	66,6%
Promueve entre los estudiantes relaciones de compañerismo y de solidaridad.				100%
Incentiva entre los estudiantes una comunicación cálida y respetuosa.				100%
Atiende las sugerencias u observaciones que expresan los estudiantes en cuanto al desarrollo de la clase.			33,3%	66,6%



Organización y Desarrollo Curricular				
Indicadores	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre
Tiene en cuenta las políticas curriculares al momento de definir el currículo para el área o áreas de desempeño			33,3%	66,6%
Construye/ajusta con rigor pedagógico los proyectos de aula/actividades curriculares, según necesidades o intereses de los estudiantes			66,6%	33,3%
En la planeación de las actividades incorpora adaptaciones o creaciones propias, en cuanto a la propuesta didáctica que aborda en el desarrollo del área			66,6%	33,3%
Selecciona contenidos atendiendo a criterios de pertinencia y oportunidad con el nivel de desarrollo de los estudiantes			66,6%	33,3%
Utiliza en el aula de clase recursos digitales o medios audiovisuales		66,6%	33,3%	
Emplea cartillas o los libros de texto Escolar	33,3%	33,3%		33,3%
Elabora sus propios materiales de apoyo para el desarrollo curricular			33,3%	66,6%
El desarrollo de los contenidos sigue una secuencia lógica, que contribuye a la				100%

Organización y Desarrollo Curricular				
Indicadores	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre
formación del estudiante y el logro de los propósitos definidos, según lo planeado				
El tiempo de la clase según horario, lo ocupa para el desarrollo del contenido curricular u otras actividades alternas				100%
Las preguntas que plantea a los estudiantes buscan con regularidad explicaciones, demostraciones o relaciones				100%

Estrategias y Actividades Didácticas				
Indicadores	Nunca	A Veces	Frecuentemente	Siempre
Familiariza a los estudiantes con procesos de investigación mediante la realización de proyectos de aula.		33,3%	66,6%	
Propone a los estudiantes actividades de aprendizaje que les ayude a favorecer el desarrollo de procesos de pensamiento				100%
Implementa el uso de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de competencias básicas			33,3%	66,6%
Establece coherencia entre los contenidos curriculares y las estrategias didácticas				100%
Privilegia actividades que evidencian la repetición de contenidos	33,3%	33,3%	33,3%	
Propone formas e instrumentos de evaluación a través de los cuales, es posible evidenciar los niveles de competencias básicas en los estudiantes			66,6%	33,3%
Durante las actividades de enseñanza, organiza grupos de trabajo y asigna roles, teniendo en cuenta los niveles de competencias básicas en los estudiantes		33,3%	33,3%	33,3%
Hace seguimiento y retroalimentación específica, según necesidades de aprendizaje evidenciadas en los Estudiantes				100%
Utiliza en el aula de clase estrategias didácticas que conllevan a que, los estudiantes formulen preguntas de tipo Problémico			100%	

Apéndice C. Acta de asistencia

ACTA DE VISITA N° _____
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS- ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIO COMPARATIVO DOCENTES BENEFICIARIOS DE BECAS
MEN- UIS
COHORTE I - 2015 - 2017 - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA FASE I


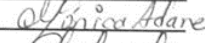

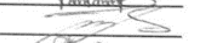

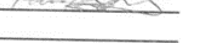




Fecha: feb 23 de 2018

Hora de inicio: 8:00 pm. Hora de finalización: _____

Lugar: Juan Cristóbal Martínez

Asistentes:

<u>Sonia Gómez Benítez</u>	
<u>Mónica Adame Barajas</u>	
<u>Gloria Ferreira Muñoz</u>	
<u>Leonilde Pardo Aguilera</u>	
<u>Mauricio Sicarhá Estriguer</u>	
<u>Silvia Juliana Salazar H.</u>	
<u>Paola Andrea Chapeta Fuentes</u>	
_____	_____
_____	_____

Agenda:

1. Saludo y presentación del proyecto
2. Actualización de datos: institución y maestros

Acuerdos y compromisos:

Sugerencias:

1. Aportes para el próximo planteamiento del Plan de área
2. Reflexión o jornada de reflexión con los maestros sobre sus propias prácticas.
3. Que permita revisar el modelo pedagógico dialogante de la Institución.
4. Esperar la retroalimentación.
5. Posibilidad de un conferencista para el octubre. 1a15 falta cuadrar fecha. Foro de Educación - Fernando Vázquez - 2014

Apéndice D. Asentimiento y consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES

JUAN CRISTOBAL MARTINEZ
MUNICIPIO: GIRÓN
DOCENTE TITULAR DEL AULA: [REDACTED]
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS DOCENTES BENEFICIARIOS DE BECAS MEN – UIS COHORTE I – 2015 – 2017 - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por las estudiantes Paola Andrea Chapeta Fuentes y Silvia Juliana Salazar Herrera, Bajo la dirección de la docente Sonia Gómez Benítez de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander.

El objetivo principal de este estudio: *Comparar la práctica pedagógica de los Maestros beneficiarios del programa de Becas para la Excelencia Docente del MEN, maestría en pedagogía UIS frente a quienes enseñan las mismas áreas básicas en las Instituciones educativa donde laboran.*

La participación de su hijo en este estudio, se da como estudiante del grado 6-5, en las clases del área de Biología, Sociales y Matemáticas las cuales serán observadas y grabadas para recolectar los datos y su posterior análisis.

La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Su participación en las actividades de clase serán codificadas, en ningún momento se utilizará identificación personal.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento.

Desde ya le agradecemos su valiosa colaboración.

Polly Muñoz Rodríguez
Nombre del padre de familia

Polly Muñoz Rodríguez
Firma del padre de familia

Nombre de mi hijo (a)
Sandra Milena Muñoz

Fecha: 18/05/2018

ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

JUAN CRISTOBAL MARTINEZ

MUNICIPIO: GIRÓN

DOCENTE TITULAR DEL AULA: [REDACTED]

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS DOCENTES BENEFICIARIOS DE BECAS MEN - UIS COHORTE I - 2015 - 2017 - MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por Paola Andrea Chapeta Fuentes y Silvia Juliana Salazar Herrera.

He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es: Comparar la práctica pedagógica de los Maestros beneficiarios del programa de Becas para la Excelencia Docente del MEN, maestría en pedagogía UIS frente a quienes enseñan las mismas áreas básicas en las instituciones educativa donde laboran.

Me han indicado también que se utilizará como técnica de investigación, la observación no participante, mediante la grabación de las clases.

Reconozco que la información que yo proveo en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento.

He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto ocurra perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo: silvia_st12703@hotmail.com

Maria Tereza Ruiz D. 04/18/2018

Firma del Participante

Fecha

Daniela Luna Diaz

Diana

Apéndice E. Tabla puntuaciones numéricas

Dominios	Dimensiones	Bajo		Medio		Alto		
		1	2	3	4	5	6	7
A P O Y O E M O C I O N A L	Clima positivo	Interrelaciones		2				
		Afecto positivo					6	
		Comunicación positiva					5	
		Respeto						6
	Clima negativo	Afecto negativo	X					
		Control punitivo	X					
		Sarcasmo/irrespeto	X					
		Negatividad severa	X					
	Sensibilidad del docente	Conciencia		2				
		Sensibilidad	1					
		Soluciono problema	1					
		Confort del estudiante						7
	Consideración hacia las perspectivas de	Flexibilidad y foco del estudiante	1					
		Apoyo a la autonomía y	1					
Expresión del estudiante						5		
Restricción del movimiento		1						
O R G D A E N L I Z A A U C L I A Ó N	Manejo de l	Expectativas sobre un	1					
		Proactivo	1					
		Redirección del mal						7
		Comportamiento del						7
	Productividad	Maximizando el tiempo	1					
		Rutinas	1					
		Transiciones	1					
		Preparación		2				
	Formato de	Facilitación efectiva		2				
		Variedad de modalidades	1					
		Interés del estudiante						6
		Claridad en los objetivos	1					
I N S T O R P U O C R	Desarrollo de conceptos	Análisis y razonamiento	1					
		Producción	1					
		Integración	1					
		Contextualizado al mundo real				4		
	Calidad de retroalimentación	Andamiaje	1					
		Circuitos de	1					
		Incentivar procesos de	1					
		Proporciona información						7
	L e n	Estímulo y afirmación	1					
		Conversaciones		2				
		Preguntas abiertas	1					

Dominios	Dimensiones	Bajo		Medio			Alto	
		1	2	3	4	5	6	7
C T I E O N A L	Repetición y ampliación	1						
	Conversaciones propia y							7
	Lenguaje técnico	1						