

Interacciones que Caracterizan la Práctica de los Docentes Beneficiarios del Programa Becas
para la Excelencia MEN – UIS 2015-2017, Primera Fase

Trabajo de Grado Modalidad Pasantía

Gina Alejandra Gómez Chaparro, Mónica Marcela Niño Argüello

Trabajo de Grado para Optar el Título de
Licenciadas en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana

Directora
Sonia Gómez Benítez
Magister En Educación

Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Educación
Bucaramanga

2019

Dedicatoria

A nuestras familias por su apoyo incondicional, comprensión,

Amor y entrega.

No me pregunten quién soy, ni me pidan que siga siendo el mismo.

Las personas evolucionamos a lo largo de los años, no somos seres estáticos.

Nos adaptamos y cambiamos a medida

que nuestra vida avanza.

(Michel Foucault)

Agradecimientos

Para la culminación de esta etapa tan importante en nuestras vidas, contamos con el apoyo incondicional de Maestros, compañeros, Instituciones Educativas que nos abrieron sus puertas y estuvieron siempre atentos a colaborarnos. Agradecimientos infinitos a nuestra alma mater, lo que alguna vez soñamos se hace realidad en sus aulas.

Contenido

| | Pág. |
|--|-------------|
| Introducción | 15 |
| 1. Búsqueda de antecedentes..... | 19 |
| 1.1. Antecedentes | 19 |
| 1.1.1. Internacionales | 19 |
| 1.1.2. Antecedentes Nacionales | 33 |
| 2. Búsqueda bibliográfica | 39 |
| 3. Diseño Metodológico..... | 76 |
| 3.1 Tipo de Investigación..... | 76 |
| 3.2 Población Muestra | 77 |
| 3.3 Técnicas de recolección de datos | 78 |
| 3.3.1 Observación no participante | 78 |
| 3.3.2 Entrevista Al hablar | 79 |
| 4. Instrumento CLASS..... | 80 |
| 5. Selección y visita a las instituciones educativas | 84 |

| | |
|---|-----|
| 6. Consentimientos y asentimientos..... | 87 |
| 7. Observaciones de clase con el instrumento de observación CLASS..... | 88 |
| 8. Participación en un curso de formación de análisis estadístico. | 124 |
| 9. Aplicación y análisis de entrevistas a maestras. | 125 |
| 9.1 Entrevistas..... | 125 |
| 10. Discusión..... | 136 |
| 11. Conclusiones..... | 138 |
| 12. Recomendaciones..... | 140 |
| Referencias Bibliográficas..... | 141 |
| Apéndices..... | 144 |

Lista de Figuras

| | Pág. |
|---|-------------|
| Figura 1. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – L001..... | 125 |
| Figura 2. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – MM006 | 127 |
| Figura 3. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – MM006. | 130 |
| Figura 4. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – M004..... | 132 |
| Figura 5. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – H005..... | 134 |

Lista de Tablas

| | Pág. |
|---|------|
| Tabla 1. Ficha Técnica de la Pasantía..... | 18 |
| Tabla 2. Descriptivos de las dimensiones del CLASS para las actividades observadas en los tres tiempos considerados | 21 |
| Tabla 3. Población y muestra de la primera cohorte..... | 77 |
| Tabla 4. Número de docentes beneficiarios de becas MEN-UIS por municipio | 78 |
| Tabla 5. Tabla de dominios y dimensiones CLASS. | 82 |
| Tabla 6. Cronograma de actividades de la pasantía | 84 |
| Tabla 7. Estadística descriptiva de H003- Maestra Becada | 89 |
| Tabla 8. Estadísticas descriptivas de MM005- maestra NO becada..... | 96 |
| Tabla 9. Estadísticas descriptivas de N002- Maestra No becada..... | 99 |
| Tabla 10. Estadísticas descriptivas de M004 – Maestra No becada | 103 |
| Tabla 11. Estadísticas descriptivas de L001 – Maestra Becada..... | 108 |
| Tabla 12. Dimensión Clima positivo | 111 |
| Tabla 13. Dimensión Clima negativo | 112 |
| Tabla 14. Domino Sensibilidad del maestro | 113 |
| Tabla 15. Dimensión Perspectivas de los estudiantes..... | 114 |
| Tabla 16. Dimensión Manejo de conducta | 115 |
| Tabla 17. Dimensión Productividad | 115 |
| Tabla 18. Dimensión Formato de clase..... | 116 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 19. Dimensión Desarrollo de conceptos | 117 |
| Tabla 20. Dimensión Calidad de la retroalimentación..... | 118 |
| Tabla 21. Dimensión Lenguaje modelo. | 118 |
| Tabla 22. Domino Apoyo emocional..... | 119 |
| Tabla 23. Domino Organización del aula | 120 |
| Tabla 24. Domino Apoyo pedagógico | 121 |
| Tabla 25. Análisis por dominios de maestras becadas..... | 122 |
| Tabla 26. Análisis por dominios de maestras NO becadas..... | 123 |

Lista de Apéndices

| | Pág. |
|--|------|
| Apéndice A Matriz de Observación CLASS- Inglés | 144 |
| Apéndice B. Matriz de Observación CLASS- Español | 155 |
| Apéndice C. Cronograma de visita a la institución educativa. | 165 |
| Apéndice D. Horarios de maestras becarias del Colegio Luis Camacho Rueda | 167 |
| Apéndice E. Consentimientos y asentimientos | 172 |
| Apéndice F. Formato Autoevaluación (entrevista) | 174 |

Resumen

Título: Interacciones que caracterizan la práctica de los docentes beneficiarios del programa beca para la excelencia MEN – UIS, cohorte 2015-2017*

Autores: Gina Alejandra Gómez Chaparro & Mónica Marcela Niño Argüello**

Palabras claves: Instrumento CLASS, Observación, Interacciones Docente-estudiantes

Descripción

En el presente trabajo de pasantía, a través de constantes observaciones de clase teniendo como guía la matriz CLASS, se busca indagar sobre las *Interacciones que caracterizan la práctica de los docentes beneficiarios del programa de Becas para la Excelencia Docente del MEN - Maestría en Pedagogía UIS*, para ello se hizo selección de docentes participantes de esta beca, en el presente trabajo los docentes seleccionados pertenecen al colegio Luis Camacho Rueda, del municipio de San Gil, sin embargo, para el proceso investigativo participan un total de 16 docentes ubicados en diferentes municipios del departamento de Santander.

Para el desarrollo de esta investigación se hizo uso del estudio descriptivo - exploratorio, con un enfoque mixto; esto debido a que se realizó una recolección de datos que buscan especificar las interacciones presentes en el aula de clase y sus características más representativas en los maestros seleccionados; los métodos mixtos representan 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, por tanto, para este proyecto se hace uso de procesos cualitativos que revelan cuáles son las características específicas de dichas interacciones en el aula, así como su clasificación por la rejilla de observación CLASS. En cuanto al proceso cuantitativo se busca analizar datos numéricos recolectados a través de entrevista y autoevaluación.

La recolección de datos y su respectivo análisis, se hace a partir de las grabaciones de audio y video realizado en diferentes horas de clase de cada docente, al final y con respaldo de las grabaciones se analiza y categoriza según la rejilla de observación CLASS.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Sonia Gómez Benítez Magister en Educación

Abstract

Title: Interactions that characterize the practice of teacher's beneficiaries of the scholarship program for excellence MEN-UIS, cohort 2015-2017.*

Authors: Alejandra Gómez Chaparro y Monica Niño Arguello.**

Keywords: CLASS instrument, observation, teacher-student interaction.

Description

In the present work of internship, through constant classroom observations guided by the CLASS matrix, the aim is to investigate the interactions that characterize the practice of teachers benefited from the Scholarship for Teaching Excellence of the MEN - Master in Pedagogy UIS program, for this, a selection of teachers participating in this scholarship was made, in this work the selected teachers belong to the Luis Camacho Rueda School, of the municipality of San Gil, however, a total of 16 teachers located in different municipalities participate in the research process. From the department of Santander.

For the development of this research was used descriptive - exploratory study, with a mixed approach; this was due to the fact that the data collection made seeks to specify the existing interactions in the classroom and its most representative characteristics in the selected teachers; The mixed methods represent a set of systematic, empirical and critical research processes and involve the collection and analysis of quantitative and qualitative data, as well as their integration and joint discussion, therefore, this project makes use of qualitative processes that reveal what are the properties and specific characteristics of these interactions in the classroom, as well as their classification by the CLASS observation rubric, in terms of the quantitative process, it is sought to analyze numerical data collected through interview and self-assessment. The data collection and its respective analysis, is made from the audio and video recordings made in different hours of each teacher class, at the end and with backup of the recordings is analyzed and categorized according to the CLASS observation rubric.

* Bachelor Thesis

** Faculty of Human Sciences. Escuela de Educación. Directress: Sonia Gómez Benítez Magister in Education

Introducción

El proyecto de Investigación Interacciones que caracterizan la práctica de los docentes beneficiarios del programa beca para la excelencia MEN – UIS, cohorte 2015-2017 fase I, se encuentra inscrito en la Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE), formulado y guiado por las docentes Mg Sonia Gómez Benítez y Mg María Helena Quijano pertenecientes al grupo de Investigación Paidópolis de la Escuela de Educación. El presente proyecto está enmarcado en becas para la excelencia docente del Ministerio de Educación Nacional,

El cual es una de las líneas estratégicas del MEN para hacer de Colombia el país mejor educado de América Latina en el año 2025. El Programa busca mejorar la calidad de la práctica pedagógica en los establecimientos educativos, otorgando créditos - beca 100% condonables a los docentes y directivos, para que cursen estudios de posgrado (maestría) en Instituciones de Educación Superior con acreditación de alta calidad. (MEN, 2015).

El proyecto de investigación tiene como objetivo general *Describir las prácticas pedagógicas de los maestros beneficiarios del programa de Becas para la Excelencia Docente del MEN, Maestría en pedagogía UIS y maestros no becados que enseñan las mismas áreas básicas en las Instituciones educativas donde laboran*, en la presente pasantía se desarrollan parte de los objetivos específicos: *identificar las características de la práctica pedagógica de los Maestros beneficiarios del programa de Becas para la Excelencia Docente del MEN, e identificar algunas de las características de la práctica de los docentes no beneficiarios de becas MEN y que enseñan las mismas áreas básicas en las Instituciones educativas donde laboran*, ya que la pasantía está dividida en siete (7) grupos por tanto, la información no ha sido cruzada lo que evidencia que aún no se conocen los resultados finales.

El proyecto investigativo busca identificar las diferentes características en las prácticas de los docentes participantes del programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, cuya finalidad está enmarcada en el aporte que los maestros becados por el MEN desarrollaron 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 de enseñanza. Para ello, la metodología seleccionada es de tipo de mixto,

Los métodos mixtos representan 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. (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008, p.546).

Según el acuerdo N°. 004 de Febrero 12 de 2007, se 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 UIS 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. Por lo anterior, la presente investigación se desarrolla bajo los parámetros de la modalidad de pasantía, donde Gina Alejandra Gómez Chaparro y Mónica Marcela Niño Arguello se involucran como pasantes asumiendo actividades, como: documentación y estudio del material base de la investigación, presentación del proyecto a las directivas de las instituciones observadas, realización del cronograma de visitas, teniendo en cuenta los horarios,

grados, asignaturas de los docentes observados, recolección audiovisual y fotográfica de las clases, análisis y clasificación de la información en la rejilla Classroom Assessment Scoring System, programadas por el grupo de investigación.

La realización de la pasantía fue llevada a cabo en dos fases, la primera de ellas, es la lectura del libro *Observar las situaciones educativas* de Postic & Ketele y sus respectivas reseñas que sirven como marco conceptual de la pasantía, la búsqueda de antecedentes en los cuales se incluyen las propuestas investigativas a nivel Internacional y Nacional regidas por el mismo instrumento CLASS. También se incluye la recolección de datos e información de los docentes, la contextualización de la propuesta de pasantía ante los directivos de las instituciones educativas, posterior a ello se inicia la evidencia fotográfica y audiovisual de las clases de los docentes seleccionados para categorizar según la rejilla CLASS, de manera cualitativa los resultados obtenidos. Para el análisis cuantitativo se contó con la asesoría de la Doctora Alexandra Cortés, perteneciente a la Escuela de Economía quien nos encaminó en el análisis estadístico; en cuanto la segunda fase, se realiza visita a la institución educativa para la aplicación de la autoevaluación (entrevista) de las maestras participantes, con el fin de complementar los resultados cualitativos y cuantitativos, a partir de las percepciones subjetivas que cada una de las maestras tienen de su clase.

Tabla 1.*Ficha Técnica de la Pasantía*

| | |
|--|---|
| Nombre del estudiante: Gina Alejandra Gómez Chaparro | Código: 2102243 |
| Teléfono: 3162110673 | Dirección electrónica: Alejandrastle27@gmail.com |
| Nombre del estudiante: Mónica Marcela Niño Arguello | Código: 2161770 |
| Teléfono: 3012668674 | Dirección electrónica: Monicanino11@hotmail.com |
| Programa de Licenciatura: | Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana |
| Grupo de Investigación: Paidópolis | Director del grupo de Investigación: Sonia Gómez Benítez |
| | Línea de Investigación: Lenguaje y Pedagogía |
| Director del trabajo de grado- modalidad pasantía de investigación: | Sonia Gómez Benítez |
| Título del Proyecto de Investigación: Interacciones que caracterizan la práctica de los docentes beneficiarios del programa beca para la excelencia MEN – UIS, cohorte 2015-2017 | |
| Tiempo de duración (en semestres): | 2 semestres |

Nota. Fuente: Tabla realizada por las autoras a partir de los datos técnicos de la pasantía.

1. Búsqueda de antecedentes

El marco de referencia está compuesto por una serie de investigaciones de las cuales se toma el título de la investigación, los autores, el lugar donde se desarrolla, metodología, análisis de datos de la matriz y resultados. En cuanto a los antecedentes internacionales encontramos en primera instancia investigaciones de la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile, en segunda instancia una investigación de la Universidad de Costa Rica, y por último referenciamos una investigación nacional de la Universidad de Manizales Colombia. Las investigaciones anteriormente nombradas basan su estudio en las interacciones del maestro - estudiante en el aula, de clase haciendo uso del sistema de observación CLASS, para el análisis de datos.

1.1. Antecedentes

En cuanto a los antecedentes, se toman varias investigaciones tanto internacionales, como nacionales y regionales, las cuales van encaminadas a las observaciones de aula regidas por la matriz CLASS, a continuación se muestra de manera holística cada uno de los proyectos de investigación usados para esta pasantía

1.1.1. Internacionales El proyecto de investigación que lleva por título *Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños*, desarrollado por Ernesto Treviño, Carla Varela, Francisca Romo y Valeska Núñez, para Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. La investigación indaga en la relación entre el lenguaje que utilizan las educadoras de párvulos en sus interacciones con los estudiantes y los resultados de lenguaje de estos últimos. En cuanto a la metodología, se utilizaron videos recolectados en el contexto de la evaluación del Programa “Un Buen Comienzo” en su modelo de estudio experimental durante los años 2008 y 2011. Específicamente, se analizaron los videos para tres tiempos (antes y al final de prekínder, y al

final de kínder) de las salas del grupo control de la segunda cohorte del estudio (2009-2010). De este modo, la muestra quedó conformada por 14 salas, cada una con tres videos (n = 42), de la segunda cohorte del grupo control del estudio experimental “Un Buen Comienzo” (escuelas municipales de Maipú y Lo Prado).

En los salones de clases estas interacciones se generan entre el profesor y sus estudiantes, o entre los estudiantes mismos. El instrumento CLASS propone un lente para observar la efectividad de estas interacciones. Este instrumento supone que las interacciones de aula pueden agruparse en dominios (y estos, a su vez, en dimensiones), los cuales en su conjunto resumen los principales atributos de una enseñanza efectiva. En específico, el CLASS propone que las interacciones de calidad se centran en tres dominios: a) apoyo socioemocional; b) organización de la sala; y, c) apoyo instruccional. Un buen profesor sería aquel que crea un clima de respeto y confianza para expresar dudas y no temer a los errores. Este profesor es capaz de mantener una organización de la clase que permite un ritmo intenso de aprendizaje, con actividades encadenadas y transiciones efectivas y breves entre ellas, al mismo tiempo que moviliza el desarrollo conceptual y lingüístico de los estudiantes, porque entrega retroalimentación individualizada a cada cual, lo que le permite expandir sus ideas y profundizar su aprendizaje.

Para el análisis de las interacciones, se observó un total de 84 actividades (dos por cada uno de los 42 videos), con una duración promedio de 11,07 minutos. Un resumen de los resultados descriptivos para este análisis, se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Descriptivos de las dimensiones del CLASS para las actividades observadas en los tres tiempos considerados

| | Tiempo 1 | | | Tiempo 2 | | | Tiempo 3 | | |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| | Act.1 | Act. 2 | Promedio | Act.1 | Act.2 | promedio | Act.1 | Act.2 | promedio |
| Clima positivo | 5,07 (0,52) | 4,50 (0,85) | 4,79 (0,79) | 4,73 (1,16) | 4,53 (0,99) | 4,63 (1,07) | 4,86 (1,29) | 4,21 (1,19) | 4,54 (1,26) |
| Clima Negativo* | 1,29 (0,47) | 1,14 (0,36) | 1,21 (0,42) | 1,20 (0,56) | 1,47 (0,74) | 1,33 (0,66) | 1,36 (0,50) | 1,43 (0,76) | 1,39 (0,63) |
| Sensibilidad de la educadora. | 5,29 (1,07) | 4,86 (0,86) | 5,07 (0,98) | 5,00 (1,13) | 4,73 (1,22) | 4,87 (1,17) | 4,29 (1,44) | 4,71 (1,44) | 4,50 (1,43) |
| Consideración por la perspectiva de los niños. | 3,14 (0,95) | 2,86 (1,03) | 3,00 (0,98) | 4,07 (1,33) | 3,27 (0,88) | 3,67+ (1,18) | 3,57 (1,09) | 3,50 (0,85) | 3,54 (0,96) |
| Manejo de la conducta | 5,43 (1,09) | 4,71 (1,44) | 5,07 (1,30) | 4,87 (1,41) | 4,60 (1,30) | 4,73 (1,34) | 4,93 (1,38) | 4,21 (1,37) | 4,57 (1,40) |
| Productividad | 5,86 (1,10) | 5,79 (1,12) | 5,82 (1,09) | 5,33 (1,05) | 5,40 (1,06) | 5,37 (1,03) | 5,54 (1,15) | 5,43 (1,28) | 5,54 (1,20) |
| Formato para aprender | 4,29 (0,73) | 4,43 (0,76) | 4,36 (0,73) | 4,40 (0,74) | 4,07 (0,80) | 4,23 (0,77) | 4,57 (0,94) | 4,14 (1,23) | 4,36 (1,10) |
| Desarrollo de conceptos | 2,29 (0,91) | 2,14 (0,77) | 2,21 (0,83) | 2,27 (0,88) | 2,07 (0,88) | 2,17 (0,87) | 2,57 (0,85) | 2,43 (1,16) | 2,50 (1,00) |
| Calidad de la retroalimentación | 2,71 (0,83) | 2,71 (0,83) | 2,71 (0,81) | 2,67 (0,98) | 2,60 (0,99) | 2,63 (0,96) | 2,71 (1,14) | 2,64 (1,28) | 2,68 (1,19) |
| Modelaje Lingüístico | 3,64 (1,15) | 3,79 (1,21) | 3,71 (1,12) | 3,53 (1,30) | 3,00 (1,93) | 3,27 (1,14) | 3,86 (1,23) | 3,43 (1,74) | 3,64 (1,50) |
| Promedios | 3,90 (0,89) | 3,69 (0,91) | 3,80 (0,90) | 3,81 (1,05) | 3,57 (0,98) | 3,69 (1,02) | 3,84 (1,10) | 3,61 (1,23) | 3,73 (1,17) |

Nota Fuente: Tabla tomada de la investigación Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños.

Como se observa, las salas analizadas no muestran variación significativa en los tres tiempos considerados respecto del puntaje total del CLASS (los puntajes van de 3,69 puntos a 3,8 puntos). Esto quiere decir que, en promedio, la calidad de las interacciones de las salas, en específico, las actividades consideradas para este análisis, se encuentra en un nivel medio. Respecto de las dimensiones que poseen una mejor evaluación, destaca la de *productividad*, con

un puntaje medio alto (en el caso de las actividades del tiempo 1, llega a estar más cerca del nivel alto). La dimensión de *desarrollo de conceptos*, por su parte, se muestra como la más descendida con puntajes que se consideran en el nivel bajo de la evaluación de las *interacciones*.

Es notable el hecho de que la dimensión de *modelaje lingüístico* posea puntajes algo superiores a la dimensión consideración por la *perspectiva de los niños*; las salas analizadas poseen resultados superiores en *apoyo socioemocional* y *organización del aula*, y resultados bajos en *apoyo instruccional*. Con todo, es interesante notar que, en el caso específico de las actividades analizadas en el marco de esta investigación (actividades en las que hay un predominio del discurso instruccional), el dominio de *organización del aula* posee puntajes levemente superiores a los de *apoyo socioemocional*. La investigación recién mencionada sugiere que en salas de niños más pequeños (en las que se incluyen los niveles de transición), el dominio de *apoyo socioemocional* tiende a presentar puntajes algo superiores al de *organización del aula*. De este modo, estos resultados sugieren un comportamiento, al menos en algunos momentos de la jornada de los niveles de transición analizados, más parecido a lo observado para las salas de niveles superiores: interacciones más efectivas respecto de la organización del aula y con niveles un poco inferiores para las dimensiones socioemocionales.

Otra de las investigaciones es, 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, desarrollada por Jeannette Cerdas Núñez, Rocío Castillo Cedeño, Marianella Castro Pérez, Nohemí Hernández Herrera, Rosa María Hidalgo Chinchilla, en la universidad de Costa Rica, el presente proyecto plantea como objetivos, Analizar a partir del instrumento CLASS (Classroom Assessment Scoring System) la calidad de las interacciones

pedagógicas que promueven docentes de Educación Preescolar en el Ciclo de Transición, Identificar las interacciones docente-estudiante que se suscitan en los ambientes pedagógicos considerando los tres dominios establecidos en el instrumento CLASS: apoyo emocional, organización del aula y apoyo instruccional. Determinar la calidad de las interacciones docente-estudiante valorando las dimensiones, indicadores y criterios de cada uno de los dominios establecidos en el instrumento CLASS. Formular estrategias que enriquezcan los procesos de formación de docentes de educación preescolar.

En términos de su enfoque esta investigación es mixta, dado que para la recolección de datos se utilizaron tanto técnicas e instrumentos propios del enfoque cualitativo como la observación y la bitácora, y técnicas del enfoque cuantitativo como el cuestionario, en este caso como instrumento de autoevaluación. Asimismo, el análisis de la información se realizó desde ambos enfoques. Con base en la escala preestablecida por CLASS se calcularon valores promedio y se establecieron porcentajes, y como complemento se analizaron extractos de las notas de campo registradas en las bitácoras, con el fin de profundizar en las apreciaciones a partir de las observaciones. El alcance de este estudio es exploratorio porque constituye un primer acercamiento, con una muestra no representativa, para valorar la calidad de las interacciones pedagógicas que se suscitan en las aulas preescolares costarricenses. El diseño de la investigación es transversal, dado que se colectaron datos en campo en un solo momento.

El método utilizado en esta investigación se puede decir que es de carácter deductivo, pues se parte de una herramienta de observación estandarizada como CLASS, la cual ha sido utilizada en diferentes contextos, para analizar las interacciones pedagógicas que se suscitan en algunas de las aulas preescolares costarricenses, con el propósito que los resultados obtenidos tengan comparabilidad internacional.

Para efectos de esta investigación, a partir del manual de CLASS y de la cartilla, denominada “Dimensions Overview”, se diseñaron dos guías de observación y registro: la primera es una hoja resumen que contiene las diez dimensiones con sus respectivos indicadores y criterios, la cual permitió hacer un chequeo preliminar de lo observado y la segunda es un folleto de diez hojas que contiene una hoja por dimensión con los indicadores y criterios que la componen y con la escala de valoración respectiva. Esta se utilizó para “calificar” las interacciones suscitadas entre docentes y estudiantes. Cabe señalar que la rejilla de observación CLASS se aplicó inicialmente como prueba piloto a 10 docentes que no fueron parte de la muestra. Dicho pilotaje permitió al equipo investigador la posibilidad de familiarizarse con la logística del recurso y realizar los ajustes necesarios. Un aporte valioso de este proceso consistió en la traducción de la guía de aspectos que evalúa CLASS (dominios y dimensiones), para agilizar el proceso de implementación en el trabajo de campo, dado que el manual utilizado solo estaba en versión inglés.

En cuanto a los resultados la investigación manifiesta, en primera instancia, se analizaron los datos derivados a partir del sistema de observación CLASS, los cuales se complementaron con ejemplos registrados en las bitácoras. Posteriormente se analizaron los hallazgos de la autoevaluación realizada por cada docente y por último se realizó una comparación entre los resultados de esta y CLASS. Se puede observar que el soporte emocional obtuvo un promedio de 5,97 siendo el de mayor puntuación. *La organización de la clase* registra un valor de 5,32 y el soporte instruccional un promedio de 4,02, resultando el más bajo. Según los rangos por nivel establecidos por CLASS los tres dominios se ubican en el nivel medio. Los datos señalados evidencian que las interacciones pedagógicas que promueven las docentes observadas, si bien es cierto no son de baja calidad, podrían fortalecerse, prestando mayor atención al dominio de

soporte instruccional; con el propósito de lograr niveles superiores que favorezcan el desarrollo integral en los ambientes de aprendizaje.

También, se evidencia que la dimensión *clima positivo* es la que alcanza la mayor puntuación (6,16) ubicándose en un nivel alto, en contraposición con el *clima negativo* tal y como lo ejemplifica la tabla 2. Estos datos reflejan que la mayoría de las docentes observadas propician ambientes de aula positivos, predominando las relaciones cálidas y de apoyo entre ellas y el estudiantado, existiendo muestras frecuentes de *afecto mutuo, comunicación positiva y respeto*. Algunos ejemplos derivados de las bitácoras de observación que evidencian este *clima positivo* son: abrazos, sonrisas, contacto visual, voz cálida por parte de la docente, uso de palabras afectuosas “mi amor”, frases alentadoras “excelente trabajo”, “muy bien”, entusiasmo por parte de la docente “bueno hoy nos va a ir bien, porque es un excelente día.

Otra investigación encontrada es las *Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria*, realizada por Felipe Godoy Ossa, Leonor Varas Scheuch, María Martínez Videla, Ernesto Treviño, Alejandra Meyer para la universidad Diego Portales de Chile, el proyecto investigativo se exploran características distintivas de las interacciones pedagógicas en clases de matemática de escuelas chilenas con trayectorias de mejoramiento, las que se contrastan con otras aulas del mismo nivel educacional. El estudio utiliza dos instrumentos, la observación externa y estandarizada mediante el uso protocolo internacional CLASS y además se indaga en la perspectiva de los niños analizando sus dibujos de las mismas clases. Ambas aproximaciones entregan información relevante, consistente y complementaria, que muestra significativas diferencias entre las aulas en estudio y las de referencia.

En cuanto a los resultados la investigación arroja primero, a modo general, se realizan comparaciones entre la calidad de interacciones de estas 11 escuelas, con los resultados obtenidos por una muestra testigo de 190 escuelas municipales y particulares subvencionadas de diversas características. Estas diferencias se miden utilizando CLASS (Pianta et al., 2012). En segundo lugar, se realizan comparaciones de las percepciones de los niños de las 35 salas estudiadas con CLASS acerca de sus clases de matemática a través de 1159 dibujos con una muestra testigo de 1059 dibujos de clases de matemática del mismo nivel educacional de escuelas municipales y particulares subvencionadas. Finalmente, el tercer apartado muestra las asociaciones existentes entre la observación externa de las interacciones pedagógicas (CLASS) y la percepción de los niños sobre sus clases (plasmada en dibujos).

Dentro del dominio de *Apoyo emocional*, la dimensión con resultados más bajos es la de *Consideración por la perspectiva de los estudiantes* (algo superiores a 2). En el caso de *Apoyo pedagógico*, las dimensiones con mejores resultados son la de *Formatos para el aprendizaje* (que casi alcanza un nivel medio), y de *Comprensión del contenido*, que casi alcanza un nivel medio-bajo. El resto de las dimensiones de este dominio alcanza puntajes notoriamente bajos.

En el análisis por dimensión se observan mayores diferencias a favor de las escuelas con trayectorias de mejoramiento. Por una parte, existen diferencias de más de media desviación estándar en *Consideración por la perspectiva de los estudiantes* y *Compromiso de los estudiantes*. Esto significa que en estas salas los profesores tienden a ser más flexibles, otorgar liderazgo a los estudiantes durante la clase y, en general, realizar una clase en que se toman en cuenta las experiencias previas y motivaciones de los estudiantes, y estos, al mismo tiempo, responden con un compromiso más activo con su aprendizaje.

Las salas estudiadas también tienen puntajes significativamente superiores en *Comprensión del contenido* y *Análisis e indagación*, dos de las principales dimensiones de *Apoyo pedagógico*. Esto quiere decir que, a pesar de que los promedios siguen siendo bajos, en estas aulas los profesores tienden con mayor frecuencia a generar una clase con mayor desafío cognitivo, oportunidades para analizar y aplicar nuevos conceptos y desarrollar metacognición.

Por otro lado, encontramos el proyecto investigativo que lleva por título *Estudio de generalizabilidad del sistema de observación CLASS en aulas de secundaria en Baja California*, realizado por Olga Lidia García, Alicia Alelí Chaparro Caso López y Luis Horacio Pedroza Zúñiga, para COLMEE (Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educativa), el objetivo del estudio fue determinar la generalizabilidad del sistema CLASS en aulas de secundaria de Baja California. Este sistema de observación permite evaluar la calidad de las interacciones que suceden en el salón de clases, con base en tres grandes dominios: *Apoyo emocional*, *Organización de la clase* y *Apoyo instruccional*. Para la determinación del índice de generalizabilidad, se utilizó un diseño cruzado de cuatro facetas: docente, categoría, sesión y observador. Participaron en el estudio 11 aulas que fueron evaluadas con el sistema durante 3 sesiones consecutivas.

En cuanto al método la investigación muestra a los participantes involucrados en 11 aulas de secundaria de la modalidad general y técnica pertenecientes al municipio de Ensenada, Baja California. El Instrumento es el sistema de observación CLASS, el cual está organizado en tres dominios: *Apoyo emocional*, *Organización de la clase* y *Apoyo instruccional*. Cada dominio se conforma por dimensiones, las cuales se centran en descripciones de diferentes aspectos de la interacción entre docente-estudiante y entre estudiantes. Cada dimensión incluye indicadores de comportamiento, observables y específicos.

La principal contribución de los estudios de generalizabilidad es la identificación de la varianza atribuida a cada una de las facetas del diseño, lo que permite determinar si las observaciones realizadas son susceptibles de ser generalizadas a otros escenarios o a otra población. En el presente estudio el Índice G obtenido fue muy bajo. Sin embargo, de acuerdo a lo referido por Blanco-Villaseñor (1991), la mayor aportación del análisis de generalizabilidad es el conocer cuál de las facetas explica el mayor porcentaje de varianza del modelo de medida presentado. En este estudio la faceta observadores tuvo un porcentaje de varianza nulo, lo que indica que éstos no son una fuente de variación, es decir, que tienen un alto nivel de concordancia inter-observador, traduciéndose en que los datos obtenidos, a través de sus valoraciones, son confiables.

Sin embargo, los datos también mostraron que la principal fuente de variabilidad se ubicó en la faceta de categoría. Esto hasta cierto punto es esperable, pues cada una de las categorías de observación evaluó diferentes conductas, que muestran diferente frecuencia, intensidad y dimensionalidad. Así por ejemplo, la categoría de *Clima negativo* es estructuralmente muy diferente a *Clima positivo* o a *Sensibilidad docente*, pues hacia el interior de sus definiciones operaciones se observa que los elementos que se tienen en cuenta para su valoración son diferentes entre sí. A pesar de estas diferencias, todas estas categorías representan un mismo constructo: interacción social; y esto quedó demostrado a través del alto valor que se obtuvo en la consistencia interna.

Basados en los resultados obtenidos se pueden establecer tres conclusiones. La primera, es la utilidad que el estudio de la generalizabilidad, tiene en la determinación tanto de la confiabilidad de los resultados, así como en el conocimiento de las fuentes de variación que pueden interferir en el proceso de generalización. Los datos presentados en este estudio, ayudan a afirmar que

CLASS es útil y viable para utilizarse en la evaluación de la interacción en salones de clase de secundaria en el contexto de baja California. No obstante, como segunda conclusión, podemos mencionar que el índice de generalizabilidad fue bajo; pero, en palabras de Blanco-Villaseñor (1991), la principal aportación del estudio de la generalizabilidad 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, atribuible a las diferencias en los indicadores de cada categoría. Sin embargo, y como tercera conclusión, se reconoce la necesidad de continuar analizando este sistema en diferentes contextos, de manera que pueda establecerse de una forma más fehaciente su utilidad en aulas mexicanas.

Respecto a la investigación, *Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora*, realizada por los autores Ernesto Treviño, Gabriela Toledo y René Gempp de la Universidad Diego Portales de Chile tiene como objetivo conocer las prácticas de las educadoras de párvulos al inicio del nivel de transición 1 (prekínder) en una muestra de escuelas públicas que atienden a estudiantes vulnerables en las regiones Metropolitana y VI de Chile. La investigación tiene un doble propósito. Por un lado, busca describir el nivel de desempeño de las prácticas docentes en la muestra indicada. Por otro lado, se analiza la estructura de las prácticas docentes en la educación inicial para comprender de qué forma se relacionan los distintos aspectos de la práctica que se exponen en el presente estudio y describir patrones de desempeño que ayuden a identificar los ámbitos en que distintos grupos de educadoras de párvulos requerirían apoyo para la mejora.

Para la presente investigación se utilizan datos correspondientes al pre test del proyecto Un Buen Comienzo¹ (UBC), un programa de desarrollo profesional docente para mejorar las capacidades de enseñanza de educadoras y técnicos de párvulos en prácticas docentes en nivel

preescolar. Es preciso aclarar que este análisis no guarda relación con los efectos del programa UBC, ya que los datos fueron recolectados en las escuelas antes de la implementación de UBC. En la sección de datos se describen las características de los mismos.

La metodología de la investigación se basa en la pauta CLASS (Classroom Assessment Scoring System) para prekínder, la que se enfoca en las interacciones dentro del aula y organiza las prácticas en tres dominios: *apoyo emocional*, *organización del aula* y *apoyo pedagógico*. Este análisis consiste, en primer lugar, en una descripción de los resultados de desempeño de las educadoras en la muestra y, en segundo lugar, en una serie de análisis factoriales para verificar si las interacciones de aula se comportan de manera similar en Chile y en Estados Unidos, país de donde proviene el CLASS y en el cual esta pauta ha sido ampliamente validada y utilizada tanto en el ámbito de la investigación como en la práctica.

Los datos provienen de estudios realizados en escuelas públicas que atienden a población vulnerable en la Región Metropolitana de Santiago y en la VI Región de Chile, donde se ha implementado el programa UBC, que es una intervención in situ que se lleva. En este estudio se utilizará la información sobre prácticas docentes correspondiente solo al pre test, la cual se realiza antes de que se implemente el programa UBC en las escuelas y, por lo tanto, los resultados no representan los efectos del programa. Con esta información es posible caracterizar la estructura de las prácticas pedagógicas en esta muestra de escuelas. La muestra está constituida por un total de 118 docentes asociadas a 118 salas de clase del nivel de transición 1 o prekínder, 91 de ellas correspondientes a la Región Metropolitana y 27 a la VI Región de Chile. En dichas salas de clase se grabó una jornada escolar completa, la cual, posteriormente, fue codificada según la pauta de observación CLASS. Los datos de la Región Metropolitana se recolectaron en el periodo 2008-2010, mientras que los de la VI Región son del 201.

Todas las educadoras que participan en el estudio poseen un título universitario (o de instituto profesional) de educadora de párvulos. El promedio de años de experiencia desde que se titularon es cercano a los 18 años en ambas regiones. Algo más de la mitad de las educadoras de la VI Región ha cursado pos título o diplomado, cifra que alcanza a un tercio de las docentes en la Región Metropolitana. Finalmente, cerca de la mitad de las educadoras en la muestra han tenido experiencia en educación infantil temprana, con niños de 0 a 3 años lo que correspondería a sala cuna o nivel medio menor.

Los datos de interacción de aula se recolectaron mediante una videograbación de la jornada escolar del prekínder (4 horas aproximadamente). El registro de video fue levantado por un grupo de asistentes capacitados para generar las mínimas descripciones posibles en el aula. A los videos recolectados se les aplicó la pauta CLASS. De acuerdo con los lineamientos del manual del CLASS, se seleccionaron cuatro segmentos de 20 minutos para codificar. Los segmentos fueron seleccionados según dos criterios: (a) que hubiera al menos un adulto y cinco niños en la sala y (b) que se estuvieran llevando a cabo interacciones orientadas explícitamente a la enseñanza, evitando así codificar segmentos correspondientes a los momentos de desayuno y almuerzo, aseo y uso de los sanitarios. En caso de que existieran más de cuatro segmentos que cumplieran con estas características, se seleccionaba el primero de la jornada y el último y se elegían aleatoriamente dos segmentos entre los restantes. Un grupo de ocho codificadores entrenados observó cada segmento de 20 minutos y, al finalizar ese periodo, codificaron las interacciones por un lapso aproximado de 10 minutos, tal como lo marca el manual del CLASS. Los codificadores fueron capacitados por entrenadores certificados del CLASS de la Universidad Diego Portales y pasaron por el proceso de certificación en línea que exige Teachstone para estar autorizado a codificar.

Para el análisis de datos se utilizan cuatro métodos, de acuerdo con los propósitos del estudio. En primer lugar, para describir el nivel de las prácticas docentes entre las educadoras de párvulos se hace un análisis descriptivo de los resultados de las educadoras en el CLASS y se compara el desempeño con resultados de muestras de educadoras de Estados Unidos y Finlandia. Dicha comparación ayudará a enmarcar y comprender mejor cómo se sitúa el desempeño en las aulas chilenas en relación con otros contextos. En segundo lugar, para estudiar la estructura subyacente a las interacciones docentes medidas por el CLASS en Chile se llevan a cabo tres análisis distintos.

Primero, se realiza un análisis factorial exploratorio (AFE), el cual permite un análisis de la estructura de los datos sin restricciones teóricas previas respecto a cómo deben comportarse los datos. Dicho análisis permite estudiar la manera en que las variables de interacción pedagógica observadas se agrupan para dar cuenta del rasgo latente que se quiere medir, en este caso las interacciones en el aula según los dominios y dimensiones del CLASS. Este análisis utiliza la rotación oblicua (Oblimin) que permite que la solución no sea ortogonal, es decir, que los factores resultantes puedan correlacionarse si los datos así lo arrojan. Este tipo de rotación parece el más adecuado para estudiar la estructura factorial del CLASS, por dos motivos.

Por un lado, porque es esperable que exista algún grado de relación entre las distintas dimensiones de la práctica docente. Por otro lado, se desea estudiar la estructura factorial de las prácticas imponiendo las menores restricciones posibles al análisis, y la rotación Oblimin garantiza que se cumpla con este criterio al no imponer restricciones de ortogonalidad de los factores como lo hace la rotación Varimax. El AFE se lleva a cabo en el software Stata 12. Segundo, también se hace un análisis factorial confirmatorio (AFC) de las prácticas docentes. Este tipo de análisis parte con una hipótesis teórica de cómo debieran organizarse las

dimensiones observables para generar factores que apunten a medir el rasgo latente de interés. En suma, el AFC hace un contraste entre las dimensiones teóricas y el comportamiento empírico de los datos. Para el AFC se usa el software LISREL versión 8.80 y se utiliza el método robusto de máxima verosimilitud. Tercero, se lleva a cabo un análisis de clúster para verificar la existencia de patrones en los datos que permitan identificar a educadoras con distintas mezclas de capacidades de enseñanza, en función de los resultados del CLASS. El análisis de clúster se realizó determinando el número de clústeres de forma automática usando SPSS 17.0, y para él se usaron los resultados del análisis factorial exploratorio.

Finalmente, los resultados que arroja la investigación el análisis descriptivo de los resultados del CLASS, muestra que el desempeño en apoyo emocional y organización del aula se encuentra en torno a los niveles medios. La excepción es el clima negativo, que suele ser bajo porque se refiere a agresiones verbales o físicas directas que pocas veces se encuentran en las salas de clase. En contraste, el apoyo pedagógico presenta los menores puntajes, ubicándose en el rango categorizado como bajo de acuerdo con el manual del CLASS. Por último, en el dominio de enfoque en lectoescritura, que no pertenece al CLASS, se observa el promedio más bajo y también una acotada variabilidad. De aquí se deduce que las actividades desarrolladas por las educadoras al inicio del prekínder no están orientadas al desarrollo del lenguaje oral y escrito. Se trata de un hecho esperable por tratarse del inicio del ciclo escolar y porque una buena parte de los alumnos recién se incorporó al sistema educativo en el prekínder.

1.1.2. Antecedentes Nacionales El proyecto de investigación lleva como título *Calidad de la interacción docente- niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad*, desarrollado por Amalia Alexandra Ovalle y Gloria del Carmen Tobón, en la universidad de Manizales. El objetivo general que busca desarrollar esta investigación es 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, y respecto a los objetivos específicos identificar los estilos cognitivos desde la dimensión reflexividad- impulsividad de los niños y niñas de primer grado de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, Conocer la calidad de la relación docente-niño en la dimensión de apoyo emocional y apoyo pedagógico en los grados de primaria de la Escuela Normal Superior de Ibagué, Establecer la relación entre la calidad de la relación docente-niño y el estilo cognitivo en la dimensión reflexividad-impulsividad de los niños y niñas de primer grado de primaria la Escuela Normal Superior de Ibagué.

La naturaleza de este estudio es cuantitativa, con un enfoque empírico analítico, ya que busca construir conocimiento a través de la observación y experimentación siguiendo una serie de pasos sistemáticos que permiten conocer, medir y cuantificar el objeto de estudio. El tipo de estudio es descriptivo/relacional (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2006) porque pretende describir la variable estilos cognitivos en su dimensión reflexividad/impulsividad, cuantificando el número de estudiantes con una u otra polaridad, según el resultado del test de figuras familiares (MFF-20). Asimismo, se pretende conocer la calidad de la relación docente-niño e identificar si esta se relaciona con el estilo cognitivo particular de los niños.

Para evaluar la calidad de la relación docente-niño se utilizó el sistema CLASS, el cual es un instrumento de observación desarrollado para evaluar la calidad de la instrucción en el aula desde preescolar hasta tercero de primaria (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Este sistema fue desarrollado con base en una revisión extensa de la investigación sobre la relación maestro y niño, el ambiente de la clase y prácticas de enseñanza, así como medidas utilizadas en estudios

de observación a gran escala, como el estudio de cuidados en la primera infancia (Study of early Care) del National Institute of Child Health and human Development (NICHD) y el estudio multiestatal de prekindergarten (Multistate Pre-K Study) del national Center for Early Development and Learning (NCEDL).

Los resultados mostraron que la mayoría de niños (85 %), aún no tienen una clara tendencia a la reflexividad o impulsividad; asimismo, se encontró que la calidad de la relación docente-niño referente al apoyo emocional es media; mientras que el apoyo pedagógico es medio bajo; por lo que este no se relacionó con ningún estilo cognitivo.

Los resultados de la investigación mostraron que, en general, los estudiantes no tienen clara tendencia hacia alguno de los estilos, ya que un 85% se ubicaron en la media, es decir que no son ni reflexivos ni impulsivos claramente; solo un 10% tiene un estilo cognitivo reflexivamente, un 2,5% reflexivos ineficiente. Con este mismo porcentaje se encuentran los que tienen un estilo cognitivo impulsivo-ineficiente. Este resultado se puede entender claramente a la luz de las teorías del desarrollo de la diferenciación psicológica que explican que en esta edad los niños, como sistemas abiertos, parten de un estado de relativa globalidad e indiferenciación para atender a una mayor estructuración y diferenciación en la cual juega un papel fundamental la historia personal, social y cultural (Espinosa y Colom, 1989). Es por ello que todavía no se evidencia una marcada tendencia hacia alguno de los estilos, sino que la gran mayoría están muy parejos al respecto.

A sí mismo encontramos la investigación titulada, *Calidad de las interacciones educativas con menores de 3 años: una exploración de la atención conjunta en jardines infantiles*, realizado por Paola Andrea Guerrero Rosada Universidad de Los Andes, Maestría en Psicología. Esta investigación busca explorar la relación entre la calidad de las interacciones en el aula y la

presencia de situaciones de atención conjunta entre maestras y niños entre 18 y 36 meses en Bogotá en siete aulas de jardines infantiles privados ubicados en Bogotá. Específicamente, el estudio tuvo los siguientes objetivos específicos: Describir el tipo y la calidad de interacciones entre las maestras y los niños en siete aulas de los niveles Caminadores y Párvulos. Describir las nociones del desarrollo y los dominios de conocimiento que las maestras abordan a través de interacciones triádicas y diádicas con niños entre los 18 y los 36 meses que asisten a los salones participantes. Explorar si la calidad de las interacciones en el aula y la presencia de situaciones de atención conjunta entre los niños y sus maestras se asocian con la participación declarativa de los niños durante las actividades en el jardín infantil.

Las grabaciones se centraron en las interacciones propuestas por las maestras y se realizaron acercamientos únicamente cuando ella se dirigió por más de dos minutos a un niño o a un grupo pequeño. En general, la cámara registró el plano abierto del aula. En dos aulas que contaron con auxiliar, se sostuvo la grabación sobre la maestra principal. A continuación, se describen en detalle los participantes, las medidas del estudio y la estrategia analítica utilizada para responder cada pregunta de investigación. En cuanto a los resultados se observa que para responder la primera pregunta de investigación: ¿Qué características tienen las interacciones entre maestras y niños menores de 3 años en jardines infantiles de la ciudad de Bogotá? se presenta la organización típica de las actividades en la jornada observada en los siete salones participantes, el nivel de calidad en las interacciones observados por medio del CLASS-Toddler (Hamre y La Paro, 2013) y el tipo de interacciones observadas. Organización típica de las actividades en los jardines infantiles observados. En todos los salones observados la jornada estuvo organizada en 5 momentos: 1. Recibimiento: ocurre una o dos horas al inicio de la jornada.

Los niños son recibidos por la profesora o la auxiliar del salón y se preparan para el desayuno (3 jardines) o para la primera actividad (1 jardín). La preparación consiste en ir al baño, lavarse las manos, en ocasiones jugar libremente y organizarse en las mesas del salón. Posteriormente desayunan y tienen una nueva rutina de aseo. Este tipo de actividades involucra la mayor parte del tiempo observado en la totalidad de los salones. 2. Actividad pedagógica: la profesora y los niños realizan una actividad durante 30 minutos aproximadamente. Las actividades observadas consistieron en jugar con bloques, bailar, hacer rompecabezas o manualidades, o en la lectura de un cuento. Esta actividad ocurre en todos los casos con el grupo completo. 3. Refrigerio y juego: 10 o 15 minutos en los que los niños toman un refrigerio en su salón. Una vez terminan, tienen aproximadamente 40 minutos de juego. En dos salones la profesora propone un juego para todo el grupo (el bosque y el lobo, la cocina). En los demás, Atención conjunta en contextos educativos, 45 cada niño puede elegir con qué jugar (elementos para escalar, fichas, juego libre en el parque). 4. Almuerzo y siesta: Dos horas en las que la profesora ayuda a los niños a almorzar, cambia pañales y los organiza para dormir una siesta en el salón. 5. Salida: Dos horas en las que los niños se preparan para salir. Mientras esperan, algunos juegan libremente en el salón mientras la profesora realiza rutinas de aseo con cada uno.

Estos resultados muestran, en primer lugar, que las maestras distribuyen sus interacciones de manera relativamente homogénea entre algunas que promueven habilidades y contenidos específicos y otras que promueven las nociones del desarrollo. Con respecto a estas últimas, se observó que tanto las interacciones tríadicas como las diádicas promueven con mayor énfasis el conocimiento de sí mismo y de los objetos, en comparación con el conocimiento de los otros. En cuanto a las habilidades y contenidos específicos, la mayor proporción de interacciones se dirige

a promover la regulación comportamental y emocional, seguidas de aquellas que promueven el autocuidado y de las dirigidas al control motriz y corporal.

Cuando se discrimina el tipo de habilidades y conocimientos que se promueven en las interacciones, es posible observar que, por un lado, más del doble del tiempo se invierte en el desarrollo de habilidades sociales, en comparación con habilidades académicas o con el aprendizaje de contenidos específicos y por otro, la proporción de interacciones triádicas y diádicas en cada una de las categorías solamente es similar cuando se trata de interacciones dirigidas a promover habilidades sociales. Este análisis sugiere que las interacciones triádicas son más frecuentes en las interacciones que promueven nociones del desarrollo, habilidades académicas y contenidos específicos y relativamente menos frecuentes en las interacciones dirigidas a promover habilidades sociales.

Los resultados de este trabajo muestran que en aulas para niños menores de tres años ocurren interacciones triádicas, pero que además de las nociones del desarrollo que se han asociado con la atención conjunta, las maestras intentan promover habilidades sociales, académicas y el aprendizaje de contenidos específicos. Estos resultados no permiten hacer inferencias sobre posibles asociaciones con el desarrollo, puesto que no se evaluaron habilidades en los niños, y tampoco permiten concluir qué características de las maestras que se asocian con mayores probabilidades de promover el tipo de participación declarativa en los niños. Sin embargo, los resultados sugieren que las interacciones triádicas en los contextos educativos pueden diferir de las que ocurren en contextos familiares, por las demandas asociadas con la vida escolar que las maestras realizan a los niños.

Respecto a los aportes que brindan los antecedentes mencionados, vemos como primera medida un aporte holístico respecto al uso y desarrollo de la matriz de observación CLASS,

Seguido por las interacciones que muestra cada una de estas investigaciones generadas entre maestros, estudiantes y como a través del instrumento CLASS se observa y clasifica la efectividad de dichas interacciones, organizadas en tres dominios y de los cuales se desglosan varias dimensiones. Por otra parte, las investigaciones aquí citadas evidencian conclusiones y aportes que benefician este proyecto de investigación ya que en el campo de grabación y uso de la matriz aportan información de gran valor. Así mismo, se tiene en cuenta las conclusiones y aportes brindados por los trabajos de investigación para de esta manera no incurrir en los mismos errores e incluir las recomendaciones allí especificadas.

2. Búsqueda bibliográfica

El marco conceptual de la pasantía de investigación está basado en el libro Observar las situaciones educativas, del cual se realizaron una serie de reseñas por cada uno de sus capítulos, todas las reseñas fueron elaboradas por ocho pasantes pertenecientes a esta modalidad de pasantía por ende, las reseñas aquí expuestas son producto de un trabajo mancomunado para el desarrollo de la propuesta investigativa. De manera general el libro plantea cómo saber elegir el método apropiado para recoger los hechos más significativos, registrarlos e interpretarlos, como ello es imprescindible para analizar lo que sucede en el centro educativo y en el aula para seguir los cambios que se van produciendo, y poner en marcha la innovación pedagógica. Tanto los profesores, directivos de la Institución, administradores, tutores, orientadores e investigadores necesitan observar su labor para comprender mejor y actuar en beneficio de esta. El libro está estructurado en tres partes: componentes de la observación, aspectos metodológicos y grandes campos de aplicación de la observación Marcel POSTIC es Profesor de la Universidad de Nantes

(Francia) y Jean-Marie DE KETELE es Profesor de la Universidad de Louvain-La Neuve. A continuación, se muestran las reseñas realizadas de cada uno de los capítulos del libro.

Postic, M., & Ketele, J. (1988). *Observar las situaciones educativas*. Madrid, España; Narcea, S.A. Ediciones.

Descripción bibliográfica: Primera parte, ítem 1 del libro Observar las situaciones educativas / La observación como proceso de Postic & Ketele.

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

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 agrupan 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 la cual se habla más de técnica de observación que de método de observación. Con ello se 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 designa esa fase de la investigación, consiste en familiarizarse con una situación o fenómeno determinado, en describirlo, 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, también 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; cada uno anticipa 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 se fijan, ya sea en función de una hipótesis o en función de un objetivo de investigación, y la segunda es la estructuración de los datos, los datos recogidos de este modo son categorizados, para establecer una red de relaciones entre los datos 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.

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.

Descripción bibliográfica: Primera parte, ítem 2 del libro Observar las situaciones educativas / La situación de observador de Postic & Ketele.

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

La finalidad de este apartado es precisar el papel que tiene el observador y las influencias que este tiene en la situación de observación. Asimismo, se pretende introducir un análisis de la situación del observador y de la relación observador-observado 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.

Descripción bibliográfica: Primera parte, ítem 3 del libro Observar las situaciones educativas /Una tipología de la observación de Postic & Ketele.

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

La finalidad del ítem 3 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 y para poner en marcha la innovación pedagógica.

Para comenzar, es importante realizarnos 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, invocada o 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 permite 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 es cuando la atención se centra en el desarrollo de las acciones, sobre la sucesión de los estados (Físicos, afectivos), sobre los efectos de la acción y 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 cuales son: los sistemas de categorías, los inventarios o sistemas de signos y 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 como: los diarios, el método de los incidentes críticos, las técnicas de registro de una parte de la vida y 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 cronológicamente todas las actividades emprendidas para conseguir un objetivo.

Técnica de los incidentes críticos: Consiste en tomar nota, lo más pronto después de que han sucedido 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: 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 la cual enuncia escrupulosamente lo 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: 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 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 y 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. 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 predeterminada (después de la recogida).

Conclusión:

Existen muchas modalidades posibles de observación. El análisis del proceso de investigación, la variedad de las posibilidades 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 solamente métodos más o menos adecuados, según los casos.

Aportes: El capítulo anteriormente visto nos deja como aporte principal, saber elegir el método apropiado para el tipo de investigación que se quiere realizar, recoger los hechos más significativos, registrarlos e interpretarlos, es imprescindible a la hora de analizar los diferentes comportamientos en el aula de clase, nos deja claro por otro lado los diferentes tipos de observador y las funciones que competen a cada uno, así como también las diferentes técnicas de registro vitales para recolección de datos no explícitos.

Descripción bibliográfica: Segunda parte: ítem 1 Metodología de la observación- Evolución de los métodos de observación, del libro Observar las situaciones educativas de Postic & Ketele.

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

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. Cómo 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).

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, 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).

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 iniciativo, 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.

Conclusiones:

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, 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. Por otra parte, los distintos elementos de análisis brindan la posibilidad de identificar los procesos didácticos, permitiendo 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.

Aportes:

El presente apartado nos deja una visión holística de la evolución de los métodos de observación y sus características, y también expone las causas de la evolución de los objetivos y métodos de observación, y como estos cambios han generado grandes avances en el campo investigativo.

Descripción bibliográfica: Segunda parte, ítem 2 del libro *Observar las situaciones educativas / la observación sistemática* de Postic & Ketele.

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

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 inter observadores, 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 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.

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

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

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 estructural: 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.

Según 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:

Investigación en un campo limitado con las recogidas de observaciones ocasionales.

Plantear problemas, emitir, sino una hipótesis, por lo menos alguna idea directriz a propósito de lo que se pretende investigar.

Dialogar con el niño para hacerle sugerencias o contra-sugerencias.

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:

- A. Las preguntas le son dadas.
- B. 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:

Observar su actividad, conductas y respuestas.

Determinar los tipos de operaciones. (Operación de identificación, de formalización y transformación.

El observador pretende conocer cómo identifica el niño los elementos de las situaciones, 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.

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.

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 realiza 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 el primer 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 observados 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.

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.

Conclusión:

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.

A si 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.

Aportes:

El anterior apartado nos aporta, una serie de métodos, forma y observaciones que fundamentan la observación empírica y son de importancia para el investigador y para el proceso de recolección de datos.

Descripción bibliográfica:

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

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

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 mencionara 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 meta-análisis que permite sintetizar e interpretar con metodologías y textos diferentes. A partir de la 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.

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.

Conclusiones:

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.

Aportes: Este apartado que propone Postic y Ketele aporta diversos procesos de los modelos, enfoques y observaciones de las situaciones pedagógicas, soportadas a través de la observación sistémica, así como esos elementos importantes de influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Descripción bibliográfica:

Tercera parte, ítem 2 del libro Observar las situaciones educativas / La observación de los cambios en educación de Postic & Ketele.

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

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.

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

Evaluación cuantitativa: Estudia los efectos de las variables independientes.

Evaluación cualitativa: Son las representaciones que se forman de la reforma a 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 afectivo, 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.

3. Diseño Metodológico

3.1 Tipo de Investigación

Esta investigación es de carácter descriptivo - exploratorio, con enfoque mixto;

Los métodos mixtos representan 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 (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2008).

Por otra parte, Chen (como se citó en Sampieri, 2010), en cuanto al enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

En cuanto al enfoque cuantitativo, es secuencial y probatorio. Cada etapa precede a la siguiente y no podemos “brincar” o eludir pasos. El orden es riguroso, aunque desde luego, podemos redefinir alguna fase. Parte de una idea que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones. (Sampieri, 2010. P. 4).

3.2 Población Muestra

En cuanto a la población seleccionada para esta investigación, se hizo uso de la base datos de los docentes participantes beneficiarios del programa de becas MEN - UIS cohorte 1- 2015-2017 Maestría en Pedagogía.

Por consiguiente, se buscó información personal y laboral de las instituciones y docentes para posteriormente hacer contacto con ellos por medio de correo electrónico y llamadas telefónicas, se seleccionaron los docentes que cumplían con los requisitos propuestos por la pasantía y con el aval de directivos y docentes para ser grabados y monitoreados durante sus clases. A continuación se muestra la tabla de la población.

Tabla 3.

Población y muestra de la primera cohorte

| Año – 1ra. Cohorte | Semestre | Sede | Población | Muestra |
|---------------------------|-----------------|-----------------|------------------|----------------|
| 2015 | Primer Semestre | UIS Bucaramanga | 29 | 5 |

Nota. Fuente: Cuadro realizado por las autoras a partir de los datos de la pasantía.

En el cuadro anterior se muestra a los docentes seleccionados para hacer partícipes de la pasantía, hay un total de 29 docentes los cuales fueron divididos en los dos grupos de pasantía, el cuadro incluye maestros beneficiarios de la beca y los docentes pares no becados.

Tabla 4.

Número de docentes beneficiarios de becas MEN-UIS por municipio

| Municipio | Institución Educativa | N° de docentes Becados | N° de docentes No Becados |
|------------------|--------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------|
| Betulia | El Ramo | 1 | |
| San Gil | San Carlos | 3 | 2 |
| Lebrija | La Victoria | 1 | |
| Curití | Eduardo Camacho Gamba | 3 | |
| Rionegro | El Pórtico | 3 | |
| Girón | Aguada de Ceferino | 2 | |
| Girón | Juan Cristóbal Martínez | 3 | |
| Charalá | Escuela Normal de Chalará | 2 | 1 |
| Guadalupe | Normal Superior María Auxiliadora | 1 | 1 |
| San Gil | Luis Camacho Rueda | 2* | 3* |

Nota. Fuente: Cuadro realizado por las autoras a partir de la base de datos de la pasantía.

El cuadro anterior, muestra a la población total de la investigación, sin embargo, para el presente trabajo se seleccionaron los docentes beneficiarios de las becas MEN, del Colegio Luis Camacho Rueda, del municipio de San Gil, en total son 2 docentes becados y 3 docentes no becados, los cuales accedieron voluntariamente a participar y ser observados durante el desarrollo de la pasantía.

3.3 Técnicas de recolección de datos

3.3.1 Observación no participante La observación no participante, podría definirse como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su

efecto sobre otras variables. Sampieri (2010) afirma, en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza. En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos.

En concordancia con lo anterior, las observaciones de clase se realizaron bajo los parámetros establecidos por la rejilla de evaluación CLASS, con los diferentes momentos de la clase y con fracciones de tiempo que evidencian resultados en las interacciones docente- estudiante.

3.3.2 Entrevista Al hablar sobre los contextos en los cuales se aplica un cuestionario (instrumentos cuantitativos) se comentaron algunos aspectos de las entrevistas. No obstante, la entrevista cualitativa es más íntima, flexible y abierta (King y Horrocks, 2009). Ésta se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado), las entrevistas se dividen en estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas, o abiertas (Grinnell y Unrau, 2007). En las entrevistas estructuradas, el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe qué cuestiones se preguntarán y en qué orden).

En cuanto, las entrevistas semiestructuradas, por su parte, 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 determinadas).

Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido). Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas

y de tipo “piloto”, y van estructurándose conforme avanza el trabajo de campo, pero no es lo usual que sean estructuradas. Debido a ello, el entrevistador o la entrevistadora debe ser altamente calificado(a) en el arte de entrevistar (una vez más, la recomendación es que sea el propio investigador quien las realice). Creswell (2009).

Mediante la técnica de entrevista se busca indagar la valoración que los docentes partícipes en el proyecto de investigación hacen de su propia práctica, según indicadores y componentes.² Se utiliza la 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. Fue diseñado por la docente, María Helena Quijano H, y validado por dos docentes, una, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, la Mg. Claudia Patricia Salazar y otra de la Universidad Industrial de Santander, la Dra. Martha Vitalia Corredor.

Este instrumento plantea que 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 didácticas y la Evaluación*.

4. Instrumento CLASS

Para el análisis de las clases observadas se utilizó el sistema de puntuación de evaluación de la matriz CLASS³, consiste en un instrumento de observación desarrollado para el estudio avanzado de enseñanza y aprendizaje, a continuación, se puede apreciar el instrumento tomado de la página oficial de la Universidad de Virginia.

² Los formatos de entrevista y sus resultados se encuentran en el CD adjunto.

³ . Apéndice A – Rejilla CLASS inglés.

El instrumento según la *Universidad de Virginia* es un Sistema de puntuación de evaluación de la clase, fue creado por el *Curry School Center* para el estudio avanzado de enseñanza-aprendizaje y para evaluar la calidad de las interacciones maestro-estudiante en el aula. CLASS se puede utilizar para evaluar de manera confiable la calidad del aula, también proporciona una herramienta para ayudar a los maestros nuevos y experimentados a ser más efectivos.

Como un hecho histórico importante, el sistema CLASS comenzó como parte de un estudio nacional sobre el desarrollo infantil temprano. Eventualmente, esa investigación creció en importancia a medida que las políticas educativas cambiaron el enfoque hacia la responsabilidad de los maestros.

Los maestros necesitaban alguna forma de ver cómo funcionaban sus métodos en el aula. Por tal motivo, CLASS se convirtió en una herramienta muy necesaria que podría medir de manera efectiva las interacciones entre maestros y estudiantes en el aula y ofrecer recursos para fortalecer esas interacciones en cualquier área temática o grupo de edad. Es la única herramienta de evaluación de maestros observacional que captura los comportamientos de los docentes vinculados a los logros de los estudiantes y se ha demostrado que funciona en decenas de miles de aulas, desde preescolar hasta la escuela secundaria.

En cuanto a la estructura, el instrumento CLASS consta de 10 dimensiones sobre las interacciones maestro-estudiante clasificadas por una escala de 1 a 7 puntos, de menor a mayor, los rangos comprenden: del 1-2 pertenecen a un nivel bajo, significan que la calidad de las interacciones maestro-niño es baja. Las aulas en las que la gestión del comportamiento es deficiente, la enseñanza puramente memorística o la falta de interacción de los docentes en los procesos escolares, por otra parte, el 3-4-5 obtiene un nivel medio, esto quiere decir que las aulas muestran una combinación de interacciones efectivas con períodos en los que las

interacciones no son efectivas o no existen y las puntuaciones 6-7 representan que se han observado interacciones eficaces y coherentes de maestro-niño durante todo el período de observación.

Las 10 dimensiones de CLASS se organizan en tres dominios: *Apoyo Emocional* el cual evalúa el grado en que los maestros establecen y promueven un clima positivo en su aula a través de sus interacciones cotidianas, *Organización del Aula* evalúa las rutinas y los procedimientos relacionados con la organización y la gestión del comportamiento de los niños, el tiempo y la atención en el aula y *Apoyo Pedagógico* evalúa las formas en que los maestros implementan el currículo para apoyar eficazmente el desarrollo cognitivo y lingüístico. La matriz de observación incluye ciclos de observaciones de 15 minutos cada uno, estas clases luego se miden con la rejilla de calificación.

En la tabla 3, podemos observar un cuadro donde se especifican los dominios con cada una de sus dimensiones y su color correspondiente, asimismo, una descripción de lo que comprende cada uno de los elementos.

Tabla 5.
Tabla de dominios y dimensiones CLASS.

| Dominio | Dimensión |
|------------------------------|---|
| Apoyo Emocional | Clima Positivo |
| | Clima Negativo |
| | Sensibilidad del Maestro |
| | Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante |
| Organización del Aula | Manejo de la Conducta |
| | Productividad |
| | Formatos de Aprendizaje Instruccional |
| Apoyo Pedagógico | Desarrollo de Conceptos |
| | Calidad de la Retroalimentación |
| | Modelado del Lenguaje |

Nota. Fuente: Tabla realizada por las autoras a partir del formato establecido por CLASS.

En primera instancia las aulas que tienen una puntuación alta en el dominio de *Apoyo Emocional* tienen maestros que responden a los niños, reconocen las emociones o los sentimientos de los niños, ayudan a los niños a resolver problemas, redirigen conductas desafiantes y apoyan las relaciones positivas entre sus compañeros. Las observaciones proporcionan evidencias de que niños y maestros se apoyan y respetan mutuamente. Los maestros son conscientes de y responden a las necesidades académicas y emocionales de los niños y constantemente proporcionan comodidad, consuelo y ánimo. Hacen énfasis en los intereses, motivaciones y puntos de vista de los niños.

Por otra parte, las aulas con puntuación alta en *Organización del Aula* tienen horarios coherentes, centros de aprendizaje bien diseñados, rutinas establecidas y estrategias de orientaciones sensibles y apropiadas. El personal trabaja como un equipo. Las aulas que tienen estas características dan a los niños un sentido de estabilidad y previsibilidad donde hay un apoyo para explorar, pensar y aprender cosas nuevas.

En tercera instancia, el dominio *Apoyo Pedagógico* se mide cómo los maestros apoyan y extienden el pensamiento, la resolución de problemas y las habilidades de conversación y vocabulario de los niños. Los maestros eficaces apoyan la participación de los niños haciendo que los conceptos y las aptitudes sean relevantes para su vida cotidiana, haciendo preguntas que animan a los niños a analizar y razonar, proporcionando la cantidad correcta de información y ofreciendo comentarios que reconozcan los intentos de los niños.

En suma, la matriz nos ofrece un paquete completo de dominios y dimensiones que se pueden observar en las interacciones maestro-estudiante, con un amplio cubrimiento para aulas de clase con estudiantes de diferentes edades, orientaciones y asignaturas diferentes.

Por otra parte, en diferentes sesiones de asesoría la Mg. Sonia Gómez Benítez dirigió el proceso de traducción de cada uno de los componentes y sus dimensiones pertenecientes al instrumento CLASS, anterior a ello las pasantes en parejas de trabajo realizaron una primera traducción general de la rejilla ⁴, lo cual dio una visión holística de los aspectos allí evaluados, posterior a ello, se destinó una reunión para contextualizar la traducción inicial y adecuar algunos términos ambiguos, vitales para la ejecución adecuada de la rejilla.

5. Selección y visita a las instituciones educativas

El grupo de investigación Paidópolis, el día 02 de febrero de 2018 formuló para el desarrollo de la investigación un cronograma con actividades y fechas estipuladas en pro de la investigación “*Prácticas docentes Beneficiarios Becas MEN-UIS- COHORTE I-2015-2017- Maestría en Pedagogía fase I*”. A continuación se muestra el cronograma.

Tabla 6.

Cronograma de actividades de la pasantía

| Fecha | Actividad | Evidencias del proceso de Investigación | Productos y Evaluación- Fecha de Entrega |
|----------------------|---|--|--|
| Febrero | Presentación del proyecto y Orientación del trabajo de Investigación Información de Docentes Beneficiarios del Programa Becas para la Excelencia Fundamentación. Observación de Aula. | Contextualización del proceso de investigación. Acciones a desarrollar Estructura y Organización de la Base de Datos Reseñas de Texto | Documento unificado en Excel. Febrero 27 |
| Marzo | Fundamentación. Instrumentos CLASS Y Stallings | Reseña de Texto | Marzo 05 |
| Marzo y Abril | Observaciones de Aula | Registro de Instrumentos de Observación | Informes parciales de los registros de Observación |

⁴. Apéndice B. Rejilla CLASS. Español

| | | | |
|--------------|--|--------------------------------------|--|
| Mayo | Sistematización y Análisis de la información | Avances del informe Informe final | Mayo 15 Documento unificado 30 de Mayo |
| Junio | Evaluaciones y Registro de notas en el sistema | | Mayo 28 - Junio 06 |

Nota. Fuente: Tabla realizada por las pasantes a partir del cronograma propuesto por la pasantía.

Para dar cumplimiento a la primera fase de la investigación se realiza una visita de contextualización al *Colegio Técnico Luis Camacho Rueda*, el día 21 de febrero de 2018; el objetivo de la visita es dar a conocer el proyecto, acordar horarios de visitas⁵ y resolver dudas sobre el mismo, todo lo anterior se realiza mediante la presentación de diapositivas. La agenda del día transcurrió de la siguiente manera: las pasantes y directoras del proyecto investigativo salen de la Universidad Industrial de Santander, a las 5 am con dirección a San Gil, a las 8:30 am llegan a la institución educativa, allí son recibidas por la rectora de la institución y las maestras becasadas, se inicia la presentación del proyecto y se hacen las diferentes aclaraciones, hay preguntas y comentarios por parte de las docentes, la presentación finaliza a las 10:20 am, se firma el acta y se redactan los acuerdos y compromisos para la próxima visita. Al finalizar la contextualización se llegó a los siguientes acuerdos y compromisos:

Envío de cronograma de actividades y visitas.

Envío por parte de los maestros observados sus horarios de clase⁶.

Envío de consentimientos y asentimientos por parte de las pasantes.

Envío de cronograma final de vistas.

Posterior a ello, se realizó la visita de contextualización e información a los docentes becados y no becados, con el objetivo de hacerlos partícipes de la investigación de manera voluntaria. El

⁵. Apéndice C. Cronograma de visitas a la institución.

⁶ Apéndice D. Horarios de las maestras becasadas y no becadas.

día 23 de abril en el municipio de San Gil, se da inicio a las observaciones, toma de video y audio en el Colegio Técnico Luis Camacho Rueda, situado en la calle 8a número 72 del municipio de San Gil, Santander. Es una institución de carácter público, con servicios educativos desde preescolar hasta el grado 11 de bachillerato, regido por la política educativa de jornada única, cuenta con una totalidad de 425 estudiantes de 30 a 35 por aula; en cuanto a su planta física los espacios comunes son reducidos, una cafetería, dos baterías de baños divididas para hombres y mujeres, una cancha, piscina, dos auditorios y 25 salones de clase los cuales en su mayoría poseen ventiladores, video beam y micrófono, con mobiliario individual en los salones más pequeños y grupal en los salones más amplios, cuentan con ventanales y carteles que decoran las paredes, tableros acrílicos y digitales. En los salones de inglés e informática se encuentran los computadores del programa “computadores para educar”; el aula máxima de la institución educativa tiene una capacidad para 100 personas, el cual es usado para proyectar películas, documentales y celebraciones educativas.

En cuanto, a la parte administrativa la institución cuenta con oficinas de psicología, psicorientación, tesorería, secretaria, sala de profesores, oficinas de coordinación y rectoría, así como, un espacio para la portería. Por otra parte, en el ambiente social y económico, se observa que la mayoría de estudiantes pertenecen a un nivel socioeconómico entre los estratos 1 y 2 con padres que poseen una posición académica entre quinto y noveno grado. La institución posee convenios con el ICBF y entidades que trabajan por la protección de los niños y adolescentes, estas entidades envían a los niños que están a su cargo a la presente institución educativa, estas poblaciones de niños presentan dificultades de aprendizaje, problemas psicosociales, abandono por parte de los padres y en casos particulares problemas de salud psiquiátricos.

En el ambiente del colegio se evidencia las diversidades de estudiantes, la mayoría llegan de otras instituciones educativas del municipio por motivos diversos como falta de cupo, indisciplina y problemas más complejos como expulsiones. En cuanto, a las relaciones interpersonales se observa que hay agresión, intolerancia y falta de respeto entre estudiante-estudiante, pero en las relaciones entre docente-estudiante se aprecia que hay un apoyo, tolerancia y paciencia. Otros aspectos observados es la empatía que tienen los docentes con las diferentes problemáticas que tienen los estudiantes ya que buscan la manera de dar solución en la medida a dichas dificultades.

En cuanto a los maestros observados para esta investigación se tuvo en cuenta cinco maestros de los cuales dos fueron beneficiados por la beca del *Ministerio de Educación Nacional* y los demás son maestros pares que voluntariamente accedieron a ser observados y grabados durante sus horas de clase, las áreas a observar fueron: Proyecto Lector, Lengua Castellana e Inglés.

6. Consentimientos y asentimientos

Para el óptimo desarrollo de la pasantía y por ende la recolección de información, se hace uso de los consentimientos y asentimientos⁷ amparados en la ley 1581 de 2012 que constituyen el *Marco General De La Protección De Los Datos Personales En Colombia*. Dichos formatos fueron dados a los estudiantes y padres de familia con el fin de informar sobre las actividades investigativas y audiovisuales que se desarrollan en la institución educativa.

⁷. Apéndice E. Formato de consentimientos y asentimientos.

7. Observaciones de clase con el instrumento de observación CLASS.

En cuanto al análisis de la docente H003 se observaron las asignaturas de plan lector en el grado 10-2 con un total de dos horas divididas en tres fragmentos de veinte minutos. Por otra parte, en el área de inglés del grado 8-1 se tuvo en cuenta una hora de clase dividida en dos fragmentos de veinte minutos y por último el grado 7-2 con el área de inglés al igual que el grado 8-1, dos fragmentos de veinte minutos.

A partir de las observaciones realizadas a la maestra H003 y tomando en cuenta la matriz de observación CLASS, un maestro productivo maximiza el tiempo requerido para el aprendizaje, da las instrucciones para que el estudiante llegue al objetivo y provee todos los materiales necesarios para un desempeño óptimo en el aula de clase.

Por lo anterior y haciendo referencia a los Lineamientos Curriculares en Idiomas Extranjeros donde enfatizan el uso de materiales auténticos para permitir un mayor acercamiento a la realidad de los hablantes nativos de la lengua estudiada. Como materiales auténticos se consideran, generalmente, aquellos que fueron creados con propósitos comunicativos, por hablantes nativos. Los libros, periódicos, folletos y revistas en lengua extranjera (MEN, s.f), esto se evidenció en el desarrollo de las clases impartidas por la maestra. En la sesión uno del grado 8-1, en primera instancia para la dimensión de Preparación de materiales la docente hace uso de un portal web creado por la nativa Janet Castrejón maestra bilingüe autorizada por el estado de California, quien ofrece una plataforma de interacción con el idioma llamada Ingles Mundial, mediante la cual se realiza un ejercicio de audio que consiste en que los estudiantes escuchen una frase y la transcriban en el tablero.

En segunda instancia, para *La maximización del tiempo de aprendizaje* según David, el cual nos dice que las rutinas de pensamiento son estrategias breves y fáciles de aprender que orientan el pensamiento de los estudiantes y dan estructura a las discusiones de aula. si se practican con

frecuencia y flexibilidad, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula (Perkins, 2001), esto se evidencia en al inicio de la sesión con la toma de lista, también en el transcurso con las normas ya establecidas y la variedad de actividades que la maestra ofrece a los estudiantes como: el repaso de temas para “quices” la realización de una conversación en inglés, el uso de materiales digitales que la docente previamente organizó en los computadores.

Finalmente, en la dimensión de *Transiciones* las actividades preparadas fueron apropiadas y cumplieron con el tiempo establecido para cada una de ellas, brindando a los estudiantes materiales listos y accesibles para ser usados fomentándose así la participación y el buen clima de la clase.

Tabla 7.
Estadística descriptiva de H003- Maestra Becada

| Dominio | Dimensión | Promedio | Desviación Estándar | Mínimo | Máximo |
|------------------------------|---|-----------------|----------------------------|---------------|---------------|
| Apoyo Emocional | Clima Positivo | 5,71 | 0,81 | 5 | 6,67 |
| | Clima Negativo | 1 | 0 | 1 | 1 |
| | Sensibilidad del Maestro | 5,38 | 0,72 | 4,5 | 6 |
| | Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante | 4,79 | 1,18 | 3,67 | 6,17 |
| Organización del Aula | Manejo de la conducta | 5,08 | 1,17 | 3,83 | 6,33 |
| | Productividad | 6,13 | 0,77 | 5,17 | 6,83 |
| | Formatos de Aprendizaje Instruccional | 5,88 | 0,77 | 5 | 6,67 |
| Apoyo Pedagógico | Desarrollo de Conceptos | 4,71 | 1,06 | 3,5 | 5,83 |
| | Calidad de la Retroalimentación | 5,9 | 0,75 | 5 | 6,83 |

| | | | | |
|-----------------------|------|------|------|------|
| Modelado del Lenguaje | 4,43 | 1,11 | 2,83 | 5,33 |
|-----------------------|------|------|------|------|

Nota fuente: tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada

En cuanto al *Apoyo emocional* se evidencia que uno de los puntajes más altos los obtiene en el clima positivo, situándose en un promedio de 5.7, que según CLASS se encuentra en un nivel medio- alto. Esto indica que hay muchos indicios de que la maestra y los estudiantes disfrutaban de relaciones cálidas y apoyo mutuo, evidenciando interrelaciones como: asistencia de pares de manera constante, conversaciones sociales que giran en torno al tema desarrollado en el aula, así como también, gestos amables que ocasionan posturas positivas y entusiasmo, hay evidencia de equidad, voz cálida y tranquila lo que genera un ambiente de respeto e intercambio. En la sesión del grado 8-1, segmento final, segundo 00:31 por ejemplo, la maestra demuestra afecto, ella sonrío cuando un estudiante le pregunta algo sobre la actividad del mapa mental que están desarrollando, ella responde y de inmediato asiente la cabeza en señal de que si está en lo correcto justo después de esto la maestra lo mira y sonrío, es evidente el gesto de amabilidad entre maestra-estudiante.

La Organización del aula su rango más alto lo obtuvo la dimensión de productividad con un promedio de 6,13 el cual se encuentra en el nivel alto de la rejilla manejada, evidenciándose la maximización del tiempo de aprendizaje en el desarrollo de sus clases. La maestra ofrece a sus estudiantes gran variedad de actividades llevando un ritmo de trabajo adecuado, además hace uso de rutinas que permiten a los estudiantes saber qué hacer y mostrar resultados acordes a lo planeado, las transiciones son cortas y efectivas lo que permite un mejor aprovechamiento del tiempo de clase, los materiales usados están dispuestos y accesibles, la maestra conoce sus planeaciones y lecciones que impartirá en el aula. Esto se evidencia en el grado 8-1, segmento inicial, minuto 12:30, cuando durante la clase la maestra utiliza variedad en los materiales, desde

flash cards para atraer la atención de los estudiantes al iniciar, hasta audios tomados de una página de una nativa, imágenes proyectadas en un video beam, juegos por filas y mapas mentales.

Respecto al dominio de *Apoyo Pedagógico*, la maestra obtiene un puntaje que van en los niveles medio- alto, con un rango mayor en calidad de la *retroalimentación*, contando con un promedio de 5,9 donde se evidencia que la maestra brinda andamiajes y ayudas a sus estudiantes respecto a los problemas de comprensión y actividades desarrolladas, hay conversaciones frecuentes entre maestra y estudiante así como también entre pares, la maestra constantemente hace preguntas que guían al estudiantes y lo llevan a entender y explicar su pensamiento, a partir, de ello la maestra retroalimenta y específica aclarando dudas. Los estímulos o reconocimientos también se hacen evidentes, la maestra constantemente ofrece a sus estudiantes reconocimiento al esfuerzo, persistencia y participación. Se evidencia cuando la maestra en la clase del grado 8-1, sesión inicial, minuto 12:11, durante toda la clase la maestra está observando las actitudes de los estudiantes, la participación y las llegadas tarde para poder calificar actitudinal, ella lo especifica al inicio de clase: “Sabén que los que llegan puntuales, hoy tenemos autoevaluación, por otra parte en la actividad de las frases escritas en el tablero la maestra dice quedaron empatados la fila 1 y la fila 2 y da un incentivo a las filas ganadoras con puntos extras”.

En cuanto, a la desviación estándar de los tres dominios se observa un rango de 0 a 1,18 evidenciando una uniformidad en las observaciones de clase de esta manera se deduce que la maestra mantiene un mismo nivel en el desempeño e interacciones en el aula de clase.

Sumado a esto, encontramos que el mínimo y el máximo se encuentran en un rango 2,83 a 6,83, en la dimensión de *lenguaje modelo* se evidencia el rango más bajo pues la maestra hace poco uso de lenguaje técnico o avanzado, no obstante, el rango más alto se encuentra en las

dimensiones de *productividad y calidad de la retroalimentación* observándose una maximización del tiempo de aprendizaje, unas transiciones breves, productivas con variedad de materiales y proporcionando andamiajes y ayudas que incentivan los procesos de pensamiento.

Para el análisis del dominio *Calidad de la retroalimentación* uno de los puntajes más altos en la tabla, se tomó la dimensión que lleva por nombre *Estímulo y afirmación*, en dichas observaciones la maestra hace uso de estímulos, uno de ellos se da en el área de proyecto lector con los estudiantes del grado 10-2, cuando utiliza videos que explican con claridad el texto leído, *Los futuristas del combustible*, se socializan grupalmente los diferentes conceptos y otorga puntos positivos por filas a los estudiantes que acierten con el significado correcto, organizado por colores: verde (5.0), amarillo (4.5 y 4.0), naranja (3.5 y 3.9) y rojo (1.0 a 2.9). En cuanto a las clases de inglés se observa otro estímulo el cual consiste en dar *Checks* y *Okay* a los estudiantes que participan activamente en cada una de las tareas realizadas en clase. En concordancia con lo anterior sobre la motivación en el aula se concibe como un proceso psicológico que desde el interior impulsa a la acción y determina la realización de actitudes y tareas educativas, que contribuye a que el alumno participe en ellas de forma activa y persistente, posibilitando el aprendizaje y la adquisición de conocimientos y destrezas y el desarrollo de la competencia (Pérez, 2002).

En suma, la maestra H003 muestra una perspectiva favorable en los dominios, *organización del aula y apoyo pedagógico* demostrando desempeños oportunos en el desarrollo de cada una de sus áreas, es una maestra comprometida con su quehacer docente, mostrando siempre un ambiente cálido, productivo y participativo.

Respecto al análisis de la maestra MM005 se observaron las asignaturas de Plan Lector para el grado 11-1, Lengua Castellana para el grado 10-2 y 10-1, con un total de una hora, dividida en dos fragmentos de veinte minutos para cada clase mencionada.

Teniendo en cuenta las observaciones realizadas a la maestra MM005, la importancia de la variedad en las modalidades y los materiales de clase permiten la participación activa y el interés de los estudiantes por el desarrollo de la clase.

En vista de lo anterior, esto se evidencia en el desarrollo de las clases impartidas por la maestra en las cuales se evidencia como primera instancia la dimensión de *Facilitación efectiva* que según el instrumento CLASS el docente facilita el compromiso de los estudiantes en actividades y lecciones que fomenten la participación y el amplio involucramiento, en el grado 11-1 la docente inicia con la lectura del libro *El retrato de Dorian Gray* de *Oscar Wilde*, a partir de pregunta literales, inferenciales y críticas va guiando la actividad, asimismo, los estudiantes modelan la lectura y disfrutan de un momento literario, lo mencionado se puede observar en el minuto 04:56 de los primeros 20 minutos de clase, los estudiantes muestran fluidez en la lectura y se muestran atentos al desarrollo de la trama del libro, la postura del cuerpo, la emoción de sus rostros demuestran ese gusto por la lectura, esto es importante y según *Los Estándares Básicos de Lengua Castellana* se busca el desarrollo del gusto por la lectura, se apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión.

En segundo lugar, la dimensión de *Variedad de modalidades y materiales* la cual según CLASS la docente debe incluir materiales visuales, auditivos y de movimientos que generen

participación en los estudiantes, es así como en los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana* se hace énfasis en que la tarea de crear las condiciones en el aula para el aprendizaje de la lectura y la escritura implica tomar decisiones en cuanto a los tipos de materiales que se deberán usar en diversos contextos significativos. Es necesario disponer en el aula de diversidad de materiales que respondan a diversas necesidades y funciones de lectura y la elección de estos materiales debe constituir una tarea cuidadosa por parte del maestro, pues en buena parte el interés que se despierte y se mantenga por la lectura dependerá de la calidad y capacidad de movilización de los textos escritos a los que los alumnos puedan acceder (MEN, s.f), esto se evidencia en la sesión de clase con el grado 10-1 donde la maestra hace uso de materiales como un libro de *Piedad Bonette* llamado *Lo que no tiene nombre* el cual los estudiantes leen por gusto, seguidamente la maestra utiliza un tablero digital para proyectar y escribir el tema que van a desarrollar en la clase, el cual es ortografía, también hace uso de quices, preguntas abiertas y dictados. La profesora en este caso, tiene variedad en los materiales que utiliza con los estudiantes, aunque solo utilice un rango visual como la hoja con las palabras y el tablero inteligente, los estudiantes están atentos a lo que ella pueda seguir explicando. Esto es notorio durante toda la clase, pero más específicamente en el minuto 04: 27 del video 1 de los 20 minutos finales de clase.

En tercera instancia, la dimensión de *Interés del estudiante* se evidencia a lo largo de los tres grupos observados, pero un ejemplo claro es con el grado 10-2, en el minuto 03:29 del video 1 de los 20 minutos finales, en el cual la maestra explica el tema de *la publicidad y los anuncios publicitarios* con diferentes imágenes y videos que los estudiantes analizan dando así una postura frente a lo observado, la maestra realiza preguntas como: ¿Cuál es el objetivo de la imagen publicitaria?, ¿Qué tema esconde la publicidad?, entre otras. En esta clase particularmente hay

activismo constante, los estudiantes aportan sin que la maestra este preguntando, evidenciándose un interés por largos periodos de la clase.

Por último, en la dimensión *Claridad de los objetivos de aprendizaje*, se observó a lo largo de los tres cursos, donde la maestra enfocaba la atención de los estudiantes en los objetivos de clase que ella había propuesto, desde el inicio de la sesión en el grado 11-1 en la asignatura de Proyecto Lector la docente explica que la clase estará compuesta por dos momentos, primero la lectura de algunas páginas del libro *El retrato de Dorian Gray* para ambientar y adentrarse en la lectura del periodo y segundo la socialización de las preguntas que hacen parte del libro de preparación para la prueba Saber 11°. En concordancia con lo anterior un currículo flexible no significa que el docente renuncia a tener intenciones pedagógicas, intereses y perspectivas de trabajo curricular. De lo que se trata es de aclarar en qué momentos son pertinentes y están en juego las propuestas del docente, sus intenciones y sus intereses; y en qué momentos se toman como centro del trabajo curricular los intereses y expectativas de los estudiantes. (MEN, s.f).

Dando continuidad a lo anterior, según Ana Garralón, la posibilidad de que los niños tengan acceso a libros informativos y literarios marca para siempre su futuro como lectores. A unos puede ser que les interesen los inventos y los animales; a otros, las historias y las canciones. Juntas clases de libros, juntas clases de lectura (tanto la eferente, como la estética), son esenciales, pues enseñan que la creación y el riesgo implican tanto a la ciencia como a la literatura (Garralón, 2013) es por esto, que la maestra al iniciar sus clases siempre hace lectura del libro que propone conjuntamente con los estudiantes.

Tabla 8.*Estadísticas descriptivas de MM005- maestra NO becada*

| Estadísticas descriptivas de CLASS- MM005 | | | | | |
|---|---|----------|---------------------|--------|--------|
| Dominio | Dimensión | Promedio | Desviación Estándar | Mínimo | Máximo |
| Apoyo Emocional | Clima Positivo | 4,29 | 1,44 | 2,83 | 6 |
| | Clima Negativo | 1,42 | 0,5 | 1 | 2 |
| | Sensibilidad del Maestro | 3,75 | 0,96 | 2,67 | 4,67 |
| | Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante | 4,46 | 1,60 | 2,83 | 6,5 |
| Organización del Aula | Manejo de la conducta | 4,08 | 1,76 | 2,33 | 6,17 |
| | Productividad | 4,92 | 1,28 | 3,5 | 6,33 |
| | Formatos de Aprendizaje Instruccional | 5,67 | 1,16 | 4,3333 | 6,83 |
| Apoyo Pedagógico | Desarrollo de Conceptos | 4,75 | 1,71 | 2,5 | 6,17 |
| | Calidad de la Retroalimentación | 5,37 | 1,79 | 2,33 | 6,67 |
| | Modelado del Lenguaje | 4,63 | 2,10 | 1,67 | 6,33 |

Nota fuente: tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada

Respecto al análisis de la tabla anterior, se observa que respecto al dominio de *Apoyo emocional*, los rangos van desde 1, 42 en el *clima negativo* que vendría siendo un puntaje alto positivo, hasta 4,46 que vendría siendo respeto hacia las perspectivas del estudiante, esto evidencia que la maestra genera un ambiente cálido y tranquilo, con diálogos positivos, gestos amables y respeto, así como también en un rango medio encontramos que la maestra se anticipa a cualquier tipo de problema presente en el aula, es sensible y efectiva a la hora de resolver

conflictos y da solución oportuna, respeta y permite la participación activa de los estudiantes, brindándoles responsabilidades.

En cuanto, al dominio *Organización en el aula* los rangos van desde 4,08 hasta 5,67 posicionado en la rejilla en un punto medio alto, por lo anterior se deduce que la maestra maneja reglas y rutinas que ayudan a estudiante a entender qué debe hacer y qué se espera de él, también evidencia que la maestra es proactiva al momento de resolver problemas o conflictos en el aula, así como también proporciona diversas actividades controlando el tiempo entre una y otra, es notorio que la maestra prepara y organiza las lecciones. En cuanto al dominio de lenguaje modelo la maestra mantiene un rango de medio a alto, mostrándose de esta manera que hay un análisis de razonamiento, integración de conocimientos previos, así como también andamiajes y ayudas para los estudiantes que lo requieren.

Por lo anterior, respecto a la desviación estándar los rangos van desde 0,5 que viene siendo el *clima negativo* hasta 2,10 esto evidencia que los rangos fijados por la matriz de observación se mantienen estables y muestra que la maestra es consecuente con los dominios calificados y se mantiene en una posición estándar.

Por otra parte, el mínimo y el máximo se encuentran en rangos de 1,67 siendo el más bajo y 6,83 el más alto, encontrándose allí el dominio *organización en el aula* con uno de los más altos, y uno de los más bajos es *lenguaje modelo*. Cabe resaltar que en el dominio de *apoyo emocional* calificados con 1 y 2 son rango alto, que evidencia que en el aula no hay casos graves de clima negativo, como irritabilidad, enojo o agresión.

En conclusión, la maestra MM005 se destaca en dimensiones como *Formatos de Aprendizaje Instruccional* y *Calidad de la Retroalimentación* demostrando la importancia de variedad en los materiales de clase, los *andamiajes* y los *circuitos de retroalimentación* para el estudiante. La

maestra demuestra el amor por su quehacer docente en la medida que prepara su clase, utiliza recursos llamativos y deja entrar al inicio de sus sesiones la literatura.

Para el análisis de la maestra N002, se tuvieron en cuenta las observaciones de la asignatura de Proyecto Lector, de los grados 7-2 y 6-1 con un total de una hora, dividida en dos fragmentos de veinte minutos para cada clase mencionada.

En vista de las observaciones realizadas a la maestra N002 y tomando como base la matriz CLASS, se puede decir que los maestros son proactivos, monitorean el aula de clase, genera un razonamiento crítico en los estudiantes y los incentiva a procesos de pensamiento.

Tomando lo anterior se evidencia que en el grado 7-2 la maestra no demostró ser una persona que llevara el manejo de conducta del aula, en cuanto a la dimensión de *Proactivo* no manejó el conflicto que se presentó al inicio de la clase, esto se puede evidenciar en el formato del diario de campo, en los 20 minutos iniciales de la clase del grado 7-2, las pasantes no realizaron ningún formato de audio y video, por respeto a la clase. La maestra N002 se dirige de inmediato a coordinación antes de preguntarle a los estudiantes por lo sucedido y de dar solución al inconveniente de manera mediada, según *los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* las competencias integradoras articulan la capacidad para manejar conflictos pacífica y constructivamente, requiriendo de ciertos conocimientos sobre las dinámicas de los conflictos, de algunas capacidades cognitivas como la habilidad para generar ideas y opciones creativas ante una situación de conflicto, esto no se evidencia en la sesión desarrollada por la maestra y sumado a esto ocurre un abandono del aula y su quehacer docente.

Por otra parte, también se observó que en el dominio de *Calidad de retroalimentación* la maestra tampoco lleva a cabo la dimensión de *Incentivar procesos de pensamiento* que según *Peter Facione* (como se citó en la revista DIDAC, 2014) es el juicio autorregulado y con

propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia, como también la explicación de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio. La docente N002 en la asignatura de Proyecto Lector tanto en el grado 6-1 como en 7-2 rara vez pregunta a los estudiantes por su pensamiento o postura frente al tema visto, esto se observa durante toda la clase de proyecto lector, los únicos intercambios observados se dan cuando el estudiante tiene una pregunta y ella responde, la actividad que los jóvenes desarrollan en clase. Es de suma importancia hacer una aclaración y es que la profesora nunca había dictado esta materia, ella siempre estuvo enfocada en el área de Ciencias Naturales, por tal motivo no se vio el entusiasmo y la entrega a la preparación de las clases.

Otro aspecto importante no evidenciado por la maestra fue la no preparación de las clases, era notorio como para todos los cursos que veían con ella Plan Lector el contenido era el mismo, no había actividades diferentes, la búsqueda en el diccionario y la lectura al azar de cuentos eran sus únicas herramientas.

Tabla 9.

Estadísticas descriptivas de N002- Maestra No becada

| Dominio | Dimensión | Promedio | Desviación Estándar | Mínimo | Máximo |
|------------------------------|---|-----------------|----------------------------|---------------|---------------|
| Apoyo Emocional | Clima Positivo | 3,5 | 1,49 | 1,5 | 5 |
| | Clima Negativo | 4,5 | 1 | 4 | 6 |
| | Sensibilidad del Maestro | 1,63 | 0,75 | 1 | 2,5 |
| | Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante | 2,63 | 1,75 | 1 | 5 |
| Organización del Aula | Manejo de la conducta | 1,13 | 0,25 | 1 | 1,5 |

| | | | | | |
|-------------------------|---------------------------------------|---|---|---|---|
| | Productividad | 1 | 0 | 1 | 1 |
| | Formatos de Aprendizaje Instruccional | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Apoyo Pedagógico | Desarrollo de Conceptos | 1 | 0 | 1 | 1 |
| | Calidad de la Retroalimentación | 1 | 0 | 1 | 1 |
| | Modelado del Lenguaje | 1 | 0 | 1 | 1 |

Nota fuente: tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada

En cuanto al análisis de la tabla se observa que el promedio del dominio *Apoyo emocional* lo obtiene el desempeño de clima negativo con un rango de 4,5, esto evidencia que se presenta muchos casos de irritabilidad por parte de la maestra, amenazas entre pares y agresiones físicas causadas al inicio de clase por un caso de bullying entre dos estudiantes, el salón se caracteriza por muestras negativas entre pares, así como voz áspera e insultos. Se evidencia en la discusión y agresión verbal y física que se presentó en el grado 7-2 al inicio de la clase.

En segunda instancia se observa que, en el dominio de *Organización en el aula*, el rango estuvo entre 1 a 1,13 ocupando un puntaje bajo según la matriz CLASS en dimensiones como manejo de la conducta la cual muestra que las reglas de clase son ausentes, no hay un monitoreo por parte de la maestra, hay episodios frecuentes de mala conducta en el aula de clase y la maestra hace intentos por redirigir este mal comportamiento, pero sus esfuerzos se quedan en vano. Al inicio de clase, en el minuto 1:58 del video 1 del grado 6-1, no se observa proactividad por parte de la maestra hacia los estudiantes, no hay una anticipación al comportamiento problemático del aula de clase, en este caso el ruido, la indisciplina. No hay creatividad para resolver problemas ni monitoreo constante por parte de la maestra. Es evidente que los

estudiantes no tienen interés, se nota la pereza, el cansancio, los estudiantes no se sienten motivados por lo que pueden aprender con la maestra.

En tercera instancia, el *Apoyo pedagógico* se encuentra en un rango de 1 en lo que respecta a los tres dominios, el nivel es muy bajo teniendo en cuenta la rejilla CLASS, la cual nos permite observar que la maestra no fomenta un análisis, ni un razonamiento en los estudiantes por medio de predicciones, experimentación y resolución de problemas. Tampoco hay integración de conocimientos previos de los estudiantes, andamiajes, estímulos que aumenten la participación de los estudiantes, la maestra rara vez incentiva a los estudiantes a que expliquen su pensamiento y razonamiento o mantengan una postura frente al tema que se aborda. La maestra no hace cuestionamientos, no pide a los estudiantes que explique lo que piensan, solo se evidencia una lectura en el tablero en el minuto 15:41 del 1 video del grado 6-1, un estudiante lee del tablero, los demás chicos hablan, la maestra no guía el proceso de lectura, no se evidencia retroalimentación ni orientación al estudiante.

Otra dimensión baja que se evidencia en el análisis de los videos es el *Modelado del lenguaje*, la mayoría de preguntas abiertas las realiza la maestra, no hay intercambios de ida y vuelta que giren en torno al tema, siempre las conversaciones son guiadas por la maestra.

Ahora bien, lo que comprende a la desviación estándar encontramos que para los tres dominios los rangos van de 0 a 1,75 manteniendo una estabilidad con respecto a la puntuación baja que la maestra ha tenido en los diferentes desempeños que proporciona la matriz. Es observable que desempeños como productividad, formatos de aprendizaje instruccional, desarrollo de conceptos, calidad de la retroalimentación y modelado del lenguaje tienen un rango de 0 relacionados con su promedio de 1 evidenciado anteriormente.

Por otra parte, el rango del mínimo y el máximo se encuentran entre 1 a 6, situando el 1 en mínimo con desempeños como: *Sensibilidad del maestro, Respeto hacia las perspectivas del estudiante, Manejo de la conducta, Productividad, Formatos de aprendizaje instruccional, Desarrollo de conceptos, Calidad de la retroalimentación y Modelado del lenguaje* y un máximo de 6 en el dominio de *Apoyo emocional* específicamente en el *Clima negativo*, es decir, que en la clase se observaron altos niveles de negatividad por parte de los estudiantes hacia la clase de la maestra, entre los aspectos negativos encontrados se evidencian: acoso escolar entre pares, gritos, amenazas, golpes, burlas, humillaciones, tono de voz alto, agresiones entre pares, irritabilidad, etc.

Por otra parte, en nuestro análisis tomamos a la maestra M004, quien estaba a cargo de los grados 5-1 y 6-1, con el área de Lengua Castellana, se observaron un total de tres sesiones, divididas en: 20 minutos de observación por cada sesión, esto da como total 6 fragmentos, con dos horas y 36 segundos de grabación.

Con relación a las observaciones realizadas a la maestra M004 y tomando como referencia la matriz de observación CLASS, la cual cita que el *Apoyo pedagógico* siendo el tercero de los tres dominios que maneja el CLASS y el cual permite hacer que las experiencias en el aula de clase sean más productivas, efectivas y satisfactorias tanto para estudiantes como para el mismo docente.

Por lo anterior, y dando continuidad a las observaciones de clase, la maestra M004 brinda a sus estudiantes un ambiente cálido y de trabajo individual en el aula, con pocos o casi nulos materiales de apoyo, tornándose las clases monótonas y tradicionales, generándose así un clima de aprendizaje momentáneo y sin trascendencia.

La educación está en un constante cambio, buscando siempre adecuarse a las nuevas generaciones y sus necesidades, Freinet considera que:

Los aprendizajes se efectúan a partir de las propias experiencias, de la manipulación de la realidad que pueden realizar los niños, de la expresión de sus vivencias, de la organización de un contexto próximo, de un ambiente en el que los alumnos puedan formular y expresar sus experiencias. Freinet (1977).

En el aula clase observada, se evidencian falencias en cuanto a materiales que ayuden y motiven a los estudiantes, la maestra solo hace uso del diccionario y del tablero para dar sus explicaciones, el aula se torna aburrida e invariable, los estudiantes se distraen fácilmente, no se observa entusiasmo por el aprendizaje. En consecuencia, Dörnyei dice que:

La enseñanza debe ser estimulante e interesante, ya que beneficia el aprendizaje y el progreso del estudiante. Cuando algo está considerado interesante aumenta la dedicación, y, consecuentemente, es importante que los contenidos y las actividades de enseñanza sean atractivas para los estudiantes. Dörnyei (2001).

A continuación, se muestra la tabla de puntuaciones de cada uno de los dominios y dimensiones con los respectivos resultados de la maestra.

Tabla 10.
Estadísticas descriptivas de M004 – Maestra No becada

| Estadísticas descriptivas de CLASS- M004 | | | | | |
|--|--------------------------|----------|---------------------|--------|--------|
| Dominio | Dimensión | Promedio | Desviación Estándar | Mínimo | Máximo |
| Apoyo Emocional | Clima Positivo | 3,04 | 0,98 | 1,86 | 4 |
| | Clima Negativo | 1,61 | 0,81 | 1,14 | 2,71 |
| | Sensibilidad del Maestro | 3 | 1,03 | 1,86 | 4,14 |

| | | | | | |
|------------------------------|---|------|------|------|------|
| | Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante | 2,46 | 2,02 | 1,14 | 5,29 |
| Organización del Aula | Manejo de la conducta | 2,29 | 0,83 | 1,43 | 3,29 |
| | Productividad | 1,61 | 0,56 | 1,14 | 2,29 |
| | Formatos de Aprendizaje Instruccional | 1,75 | 0,74 | 1,14 | 2,57 |
| Apoyo Pedagógico | Desarrollo de Conceptos | 1,25 | 0,28 | 1 | 1,57 |
| | Calidad de la Retroalimentación | 1,37 | 0,38 | 1 | 1,86 |
| | Modelado del Lenguaje | 1,34 | 0,28 | 1 | 1,71 |

Nota fuente: tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada

Se evidencia a partir de la tabla que en la dimensión de *Apoyo emocional*, el rango más alto se encuentra en *clima* positivo con 3,04 posicionándose en la escala media de la rejilla CLASS, queriendo decir que solo hay algunos indicios en el que la maestra y los estudiantes disfrutaran de *Relaciones cálidas en el aula*, en cuanto al *Clima negativo* se observa un promedio de 1,61 esto denota que solo en muy pocos casos se presentaron situaciones de irritabilidad, ira o agresión entre pares, la sensibilidad del maestro se encuentra en un promedio de 3 dejando así en evidencia que tiene poca recepción respecto a los problemas presentes en el aula de clase, es poco sensible para reconocer las emociones presentes en sus estudiantes.

En cuanto al dominio de *Organización del aula*, arroja el promedio más alto en manejo de conducta con un promedio de 2,29 encontrándose de esta manera en el rango bajo de la matriz de observación CLASS, presentándose de esta manera un déficit en cuanto a las reglas del aula de clase, el manejo del comportamiento y la anticipación de problemas, un ejemplo de lo mencionado anteriormente es que el comportamiento de los estudiantes no es muy bueno, se

evidencia que hay episodios de ruido constante, indisciplina y dispersión en la actividad que la maestra dejó, esto se evidencia la clase del grado 6-1, sesión de los 20 minutos finales, minuto 1:00 del 2 video. Por otra parte, en el minuto 2:14 del 2 video todos se aglomeran en el puesto de la maestra, hacen ruido, gritan y no dejan a los demás concentrarse. Por otro lado, en cuanto a la productividad y los formatos de clase, se observa que la maximización del tiempo no se da las rutinas necesarias para que el estudiante sepa qué hacer tampoco se evidencia, *transiciones* entre actividades le toman mucho tiempo, y no hay preparación de materiales para el desarrollo de la clase, esto se evidencia cuando en la clase del grado 6-1 del día jueves, video 2 de los 20 minutos iniciales, específicamente en el minuto 12:02, la maestra dicta unas palabras y los estudiantes las buscan en el diccionario, la actividad dura toda la clase, la maestra no incluye más actividades.

Respecto al dominio de *Apoyo pedagógico*, sus dimensiones se encuentran en promedio bajo, desarrollo de conceptos con 1,25, *Calidad de la retroalimentación* con 1,37 y *Lenguaje modelo* con 1,34 lo cual evidencia que la docente rara vez utiliza discusiones en el aula de clase que generen lluvia de ideas o fomente el análisis del razonamiento, no hay integración con conceptos previos, ni se presenta contextualización con el mundo real de los estudiantes; en cuanto a los andamiajes o ayudas la maestra presenta poca recepción a aquellos estudiantes que más lo requieren, hay poca incentivación para que los estudiantes razonen y den a entender su pensamiento, el lenguaje usado por la maestra es normal sin expresiones técnicas, durante la clase del jueves del grado 6-1, la maestra propone una actividades de búsqueda de palabras en el diccionario y conformación de oraciones con las palabras desconocidas para los estudiantes, no se evidencia la retroalimentación que la maestra realiza con la actividad propuesta al inicio de la clase, algunos estudiantes tienen la posibilidad de expresarse durante toda la clase, sin embargo, sigue predominando el discurso de la maestra ya que ella guía la corrección del taller bajo

preguntas y respuestas. En el minuto 07:37 la maestra pregunta, ¿Qué es un monosílabo? un chico responde: el que tiene una sola silaba, es por esto que se evidencia que se escuchan algunas de las ideas de los estudiantes, pero no profundiza en ellas.

Por otra parte, en cuanto a la desviación estándar el rango va desde 0,28 hasta 2,02 manteniéndose estable dentro de esos rangos, esto evidencia que la docente se mantiene en una posición específica, y lo cual determina lo anteriormente descrito, según lo establecido en la matriz CLASS, una posición baja y medio baja.

Al hablar de mínimo y máximo, los rangos se encuentran entre: 1 y 5, 29 como se evidencia en la tabla, siendo el *Apoyo pedagógico* uno de los rangos más bajos, allí se encuentra dimensiones como: *Desarrollo de conceptos*, *Calidad de la retroalimentación* y *Lenguaje modelo*, sin embargo, en cuanto a los puntajes más altos encontramos las dimensiones: *sensibilidad del maestro* y *respeto hacia las perspectivas del estudiante*.

El *Clima positivo*, es uno de los más relevantes y con mayor puntaje en los resultados, aunque presenta un rango medio, se puede evidenciar que hay un ambiente de armonía y tranquilidad en el aula de clase, se presenta un clima agradable tanto para los estudiantes como para la maestra, el aula de clase es amplia, ventilada y con grandes ventanales, la voz de la maestra es fuerte, pero no autoritaria, brinda a los estudiantes acompañamiento y da al espacio del aula un ambiente armonioso, sin embargo se evidencian grandes falencias en torno a la *Organización del aula*, específicamente en la *Productividad* y en general en el *Apoyo pedagógico*.

Para concluir, la maestra M004 de manera holística, evidencia resultados medio- bajos presentando grandes falencias según la rejilla CLASS, su principal falla se encuentra en el uso de materiales en el desarrollo de sus clases, se enfoca en instrucciones tradicionales y dejando así muchos vacíos en torno al aprendizaje.

Otra de las docentes empleadas para nuestro análisis es L001, quien estaba a cargo de los grados 8-1 8-2 y 9-1, con el área de Lengua Castellana, se observaron un total de cinco sesiones, divididas en: 20 minutos de observación por cada sesión, esto da como total diez fragmentos, con tres horas y cuarenta y dos segundos de grabación.

Respecto a las observaciones realizadas a la maestra L001, partiendo de las indicaciones planteadas en la rejilla de observación CLASS, se puede observar que hay un nivel medio- Bajo, y que uno de los más altos puntajes se encuentra en *Apoyo emocional*, específicamente en *Clima positivo*, mostrándose así un ambiente cálido y de apoyo mutuo entre estudiantes y docente.

En consecuencia, y tomando el estudio de Hernando Romero (1997) presenta un análisis del espacio educativo como parte de la naturaleza de las actividades académicas, administrativas y de proyección social. Expone los campos de desarrollo y cómo se articula en ellos el espacio educativo, la relación existente entre éste y la calidad de la educación y, finalmente, analiza las relaciones de poder que propician los espacios educativos. Según el autor, no todos los espacios físicos son válidos para todos los modelos educativos en la perspectiva de lograr la excelencia académica, por eso el espacio forma parte inherente de la calidad de la educación: los espacios consagran relaciones de poder, tanto en el proceso pedagógico como en el organizacional y de poder gubernativo.

Por otra parte, el ambiente educativo no se limita a las condiciones materiales necesarias para la implementación del currículo, cualquiera que sea su concepción, o a las relaciones interpersonales básicas entre maestros y alumnos. Por el contrario, se instaura en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio afectivo, múltiples

relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda propuesta educativa (Chaparro 1995, p.2).

A continuación, se muestra la tabla de puntuaciones de cada uno de los dominios y dimensiones con los respectivos resultados de la maestra.

Tabla 11.
Estadísticas descriptivas de L001 – Maestra Becada

| Estadísticas descriptivas de CLASS- L001 | | | | | |
|--|---|----------|---------------------|--------|--------|
| Dominio | Dimensión | Promedio | Desviación Estándar | Mínimo | Máximo |
| Apoyo Emocional | Clima Positivo | 3,81 | 1,62 | 2,13 | 5,75 |
| | Clima Negativo | 1,34 | 0,63 | 1 | 2,25 |
| | Sensibilidad del Maestro | 2,5 | 0,72 | 1,88 | 3,25 |
| | Respeto hacia las Perspectivas del Estudiante | 2,97 | 1,13 | 1,88 | 4,25 |
| Organización del Aula | Manejo de la conducta | 2,5 | 1,21 | 1,38 | 4 |
| | Productividad | 1,31 | 0,45 | 1 | 1,88 |
| | Formatos de Aprendizaje Instruccional | 1,72 | 0,67 | 1,13 | 2,5 |
| Apoyo Pedagógico | Desarrollo de Conceptos | 1,31 | 0,5 | 1 | 2 |
| | Calidad de la Retroalimentación | 1,55 | 0,61 | 1,13 | 2,38 |
| | Modelado del Lenguaje | 1,45 | 0,69 | 1 | 2,5 |

Nota fuente: tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada

Se evidencia que uno de los puntajes más alto en el dominio *Apoyo emocional* se encuentra en el *clima positivo* con un promedio de 3,81 es decir, que el rango está ubicado entre medio- bajo propuesto por la matriz CLASS, esto indica que hay una comunicación positiva entre maestra-estudiantes, un afecto positivo con gestos amables y demostraciones de afecto, se observa que en el grado 8-2 del día miércoles en la sesión final, minuto 2:15 del 1 video la maestra le expresa a unos estudiantes lo siguiente: estudiante 1: Colorea la ventana te quedo bonita la maestra asiente

la cabeza y le sonrío a la estudiante. Por otro lado, en el dominio de Organización del aula el promedio lo obtuvo el desempeño de manejo de conducta con un 2,5 ubicando la maestra en una clasificación de la rejilla baja, mostrando así que la maestra es reactiva y su monitoreo del aula de clase es ausente, asimismo, los intentos por redirigir la mala conducta son ineficaces, esto se muestra en el grado 8-2 del día miércoles, minuto 13:56 del 1 video, al observa que la maestra re direcciona el mal comportamiento a un estudiante de la siguiente manera: ¡Miguel Ángel vaya a leer!, la maestra le da el paquete de lectura del cuento la ventana que el chico no se había leído y lo manda a realizar la actividad en la parte de atrás del salón. Otro aspecto fue evidenciado en el minuto 15:17 donde la maestra separa dos estudiantes que estaban hablando mucho.

En cuanto al *Apoyo pedagógico* se observa que el rango es bajo, es decir que la dimensión *Calidad de la retroalimentación* tiene un promedio de 1,55 y el *Modelado del lenguaje* un 1,45, los cuales demuestran que la retroalimentación que se proporciona a los estudiantes es muy superficial, no se proporciona un información adicional que permita expandir la comprensión del tema, las preguntas en su mayoría son cerradas con única respuesta las cuales son realizadas por la maestra, el lenguaje es coloquial y no se evidencia intercambios de ida y vuelta. Un ejemplo que permite percibir lo mencionado se observa que en el grado 8-2 del miércoles, video 2 la maestra intenta acompañar a los estudiantes en las dudas que tienen de la actividad, sin embargo en el minuto 02:25 no se evidencia que ella proporcione retroalimentación de la actividad propuesta por ella al inicio de la clase, los estudiantes se muestran dispersos y en constante ruido, el lenguaje que utiliza es coloquial y con un tono de voz fuerte, se refleja también un gesto constante en la maestra de ceño fruncido y cara enojada.

Respecto a la desviación estándar se evidencia que en los tres dominios se encuentra en un rango igual que va de 0,5 a 1, 62 es decir, que la maestra no presenta una variación notoria ya que su puntaje promedio siempre estuvo en una clasificación baja.

Por otra parte, en el puntaje del mínimo y máximo teniendo en cuenta los tres dominios se observa que el mínimo lo obtienen las dimensiones de *Productividad, Desarrollo de conceptos y Modelado del lenguaje* con un rango de 1, lo cual quiere decir, que no hay rutinas de clase, las actividades que se desarrollan en el aula son pocas y con cantidad excesiva de tiempo, las transiciones son demasiado largas, no hay preparación del material de clase ni de las lecciones que se van a enseñar. Asimismo, en el desarrollo de conceptos la producción no se planifica, rara vez la maestra proporciona momentos para que los estudiantes se expresen de manera creativa, no se evidencia tampoco un análisis de razonamiento ni una contextualización con el mundo real. Sumado a esto, no hay variedad en las palabras, el lenguaje que maneja la maestra es de tipo coloquial.

En general, la maestra tiene un puntaje medio- bajo, con uno de los más altos en el *clima positivo*, la maestra es constante en cuanto al ambiente del aula, organiza los materiales con anterioridad y muestra respecto con base fundamental hacia sus estudiantes, está atenta a cualquier situación que se presente en el aula de clase, sin embargo en cuanto el desarrollo de sus clases se evidencian algunas falencias, como las transiciones entre un tema y otro, así como también la continuidad de las temáticas desarrolladas, todo ello expuesto anteriormente en los resultados por porcentajes.

Análisis de las tablas dinámicas por dimensiones

A continuación, encontramos el análisis por dimensiones realizado a las docentes observadas, el cual consta del promedio que cada una de las maestras alcanzó en la matriz CLASS, la rejilla

cuenta con 3 dominios divididos en dimensiones, con un puntaje máximo de 7 y un puntaje mínimo de 1.

Tabla 12.
Dimensión Clima positivo

| Etiquetas de fila | Promedio de Promedio CP | Promedio de DS CP | Promedio de Min CP | Promedio de Max CP |
|----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| H003 | 5,71 | 0,81 | 5 | 6,67 |
| L001 | 3,81 | 1,62 | 2,13 | 5,75 |
| M004 | 3,04 | 0,98 | 1,86 | 4 |
| MM005 | 4,29 | 1,44 | 2,83 | 6 |
| N002 | 3,5 | 1,49 | 1,5 | 5 |
| Total general | 4,09 | 1,25 | 2,76 | 5,52 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

En la primera tabla se pueden observar la dimensión que comprende el dominio *Clima Positivo* donde se evidenciaron aspectos como: proximidades entre maestro-estudiante, conversaciones sociales, afecto físico, expectativas positivas, contacto visual y lenguaje respetuoso, las maestras con un mayor puntaje son H003 (maestra becada) con un promedio de 5,71 y MM005 con un 4,29 destacando así en aspectos como comunicaciones positivas, asistencia de pares, actividades compartidas y equidad e intercambio. Por otra parte, el promedio más bajo según la dimensión lo tiene la maestra N002 (maestra No becada) con un 3.5 mostrando que según la matriz CLASS cumple con un afecto positivo, gestos amables y posturas, pero en aspectos como apoyar los procesos cognitivos de los estudiantes es totalmente nulo. También, se toman en cuenta los promedios de desviación estándar, el cual indica que los rangos no oscilan mucho ya que se encuentran entre un 0,81 a un 1,62, el promedio de mínimo y máximo.

También a la hora de comparar maestras becadas con respecto a las NO becadas, se observa que en el caso de la maestra H003 (maestra becada) y MM005 (maestra NO becada) sus rangos no señalan gran diferencia ya que sus puntajes clasificados arrojan resultados similares en cuanto al clima positivo.

Tabla 13.
Dimensión Clima negativo

| Etiquetas de fila | Promedio de Promedio CN | Promedio de DS CN | Promedio de Min CN | Promedio de Max CN |
|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| H003 | | 1 | 0 | 1 |
| L001 | | 1,34 | 0,63 | 1 |
| M004 | | 1,61 | 0,81 | 1,14 |
| MM005 | | 1,42 | 0,5 | 1 |
| N002 | | 4,5 | 1 | 4 |
| Total general | | 1,57 | 0,54 | 1,24 |
| | | | | 2,31 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

En cuanto al promedio del dominio *Clima Negativo* se evidencia que la maestra con el puntaje más alto es N002 con un 4,5, cabe aclararse que según la rejilla CLASS en este dominio el rango varía en relación a los otros ya que entre más alto se evidencian más las falencias del docente, por lo cual la maestra mencionada anteriormente presenta grandes dificultades en cuanto a *Afecto Negativo* ya que se puede observar una constante irritabilidad en las clases, por otra parte, hay casos de negatividad severa en el aula como situaciones de acoso escolar, victimización, golpes, burlas, humillación entre estudiante-estudiante. Sin embargo, hay otras docentes como la profesora H003 Y L001 (maestras becadas) que destacan por un buen manejo del *Clima negativo* sus aulas de clases no muestran negatividad, gritos, sarcasmos, ni bullying entre maestra-estudiante y estudiante-estudiante. La desviación estándar no varía su rango mínimo está en un 0 y su rango máximo está en un 1.

Tabla 14.*Domino Sensibilidad del maestro*

| Maestros | Promedio de Promedio SM | Promedio de DS SM | Promedio de Min SM | Promedio de Max SM |
|--------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| H003 | 5,38 | 0,72 | 4,5 | 6 |
| L001 | 2,5 | 0,72 | 1,88 | 3,25 |
| M004 | 3 | 1,03 | 1,86 | 4,14 |
| MM005 | 3,75 | 0,96 | 2,67 | 4,67 |
| N002 | 1,63 | 0,75 | 1 | 2,5 |
| Total | 3,41 | 0,84 | 2,52 | 4,28 |

general

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

Teniendo en cuenta la tabla anterior, se puede decir que para la dimensión de *Sensibilidad del Maestro* se observa el promedio más alto en la docente H003 (maestra becada) con un puntaje de 5,38 quien según los parámetros de la matriz CLASS cumple con aspectos como el reconocimiento de las emociones, ayuda efectiva y oportuna a problemáticas en el aula, asistencia individualizada, participación y toma de riesgo por parte de los estudiantes. Por otro lado, tenemos el puntaje más bajo en la maestra N002 (maestra NO becada) con un 1,63 mostrando así la falta de asistencia que ella le daba a cada uno de los escolares, tampoco era efectiva en abordar problemas al interior del salón ya que no cumplía el papel de mediadora con las personas que causaron dicho inconveniente, sino que llevaba todo a instancias superiores. El promedio de desviación estándar no varía, hay una linealidad en los rangos de 0,72 a 1,03, así mismo en contraste con los resultados de la maestra N002 encontramos a la maestra L001 (maestra becada) que los rangos quedan en niveles bajos y medio bajos lo cual señala que la

maestra esta poco comprometida con solución efectiva a problemas así como también como también en la asistencia personalizada de sus estudiantes.

Tabla 15.*Dimensión Perspectivas de los estudiantes*

| Maestros | Promedio de Promedio PE | Promedio de DS PE | Promedio de Min PE | Promedio de Max PE |
|----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| H003 | 4,79 | 1,18 | 3,67 | 6,17 |
| L001 | 2,97 | 1,13 | 1,88 | 4,25 |
| M004 | 2,46 | 2,02 | 1,14 | 5,29 |
| MM005 | 4,46 | 1,60 | 2,83 | 6,5 |
| N002 | 2,63 | 1,75 | 1 | 5 |
| Total general | 3,51 | 1,50 | 2,21 | 5,41 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada

El rango más alto en la dimensión de *Consideración hacia las perspectivas de los estudiantes* lo tienen dos maestras: MM005 con un 4,46 y H003 con un 4,79 se puede observar que entre ellas solo hay una diferencia mínima de 0,33 son docentes que demostraron la importancia de incorporar las ideas del estudiante, organizar las clases en torno a los intereses del aprendiz, así como apoyar su autonomía y liderazgo. En cuanto a, el promedio más bajo de nuevo lo encabeza la docente N002 con una media de 2,63 ubicándola según la matriz CLASS en un rango bajo, con características como la rigidez e inflexibilidad en las planeaciones, el no apoyo a los pensamientos y liderazgos estudiantiles y las pocas oportunidades que daba a los alumnos para poder expresar su postura, todo esto apoyado en que las actividades no eran del todo optimas, algunas tediosas, otras repetitivas y sin ningún objetivo. La desviación estándar de esta dimensión se ubica entre 1,18 a un 2,02. El mínimo lo obtiene la profesora N001 con un con un promedio bajo de 1 y el máximo H003 con un 6,17 en categoría alta.

Tabla 16.
Dimensión Manejo de conducta

| Maestros | Promedio de Promedio MC | Promedio de DS MC | Promedio de Min MC | Promedio de Max MC |
|----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| H003 | 5,08 | 1,17 | 3,83 | 6,33 |
| L001 | 2,5 | 1,21 | 1,38 | 4 |
| M004 | 2,29 | 0,83 | 1,43 | 3,29 |
| MM005 | 4,08 | 1,76 | 2,33 | 6,17 |
| N002 | 1,12 | 0,25 | 1 | 1,5 |
| Total general | 3,22 | 1,16 | 2,07 | 4,59 |

Nota tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

Por otra parte, la dimensión *Manejo de Conducta* según la rejilla CLASS tiene tópicos a tener en cuenta como: expectativas sobre el comportamiento adecuado, proactividad, redirección del mal comportamiento, comportamiento del estudiante, las maestras con un puntaje alto son H003 (5,08) y MM005 (4,08) llevándose tan solo un rango de 1,0 , ellas cumplen con la proactividad y el monitoreo constante del salón de clase, la redirección eficiente y sutil del mal comportamiento o ambiente negativo del aula, sin embargo, la profesora con un puntaje bastante bajo es N002 (1,12) la cual la matriz la sitúa en el promedio más bajo de la rejilla, esto quiere decir que se evidencia constantemente momentos de mala conducta en los estudiantes y sus intentos por cambiarlos son nulos, también, el ambiente del aula no es armónico, ella es reactiva, su monitoreo es ineficaz y ausente. Los promedios de la desviación estándar no varían mucho, se encuentran en un 0,25 a 1,76.

Tabla 17.
Dimensión Productividad

| Maestros | Promedio de Promedio P | Promedio de DS P | Promedio de Min P | Promedio de Max P |
|----------|------------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| H003 | 6,13 | 0,77 | 5,17 | 6,83 |
| L001 | 1,31 | 0,45 | 1 | 1,88 |
| M004 | 1,61 | 0,56 | 1,14 | 2,29 |

| | | | | |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| MM005 | 4,92 | 1,28 | 3,5 | 6,33 |
| N002 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Total general | 3,10 | 0,68 | 2,41 | 3,86 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada

En cuanto al dominio de *Productividad*, y las dimensiones que lo componen, las cuales aluden a la *Maximización del tiempo de aprendizaje*, *Rutinas*, *Transiciones* y *Preparación de clases*; la tabla muestra a cada uno de los docentes observados, así como también el promedio del dominio, el cual, oscila entre el porcentaje más alto de 6,13 y el más bajo en 1, según la matriz de observación CLASS el rango más alto se encuentra en 7 y el rango más bajo en el nivel 1, se observa en la gráfica que tres de las maestras incluidas en esta investigación de cinco en total, mantienen un promedio bajo según la rejilla CLASS, Una de ella incluso mantiene su promedio en 1 evidenciándose de esta manera resultados no tan alentadores en correspondencia con este dominio. Sin embargo, dos de las docentes mantienen un promedio medio – alto una de ella incluso tiene el puntaje en lo alto de la calificación CLASS, con 6,13 en promedio, en general es una dimensión que refleja vacíos en torno al trabajo en el aula.

Tabla 18.
Dimensión Formato de clase

| Maestros | Promedio de Promedio F | Promedio de DS F | Promedio de Min F | Promedio de Max F |
|-----------------|-------------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|
| H003 | 5,88 | 0,77 | 5 | 6,67 |
| L001 | 1,72 | 0,67 | 1,13 | 2,5 |
| M004 | 1,75 | 0,74 | 1,14 | 2,57 |
| MM005 | 5,67 | 1,16 | 4,33 | 6,83 |
| N002 | 1 | 0 | 1 | 1 |

| | | | | |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Total general | 3,35 | 0,76 | 2,59 | 4,17 |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada

La tabla anterior muestra los resultados de las maestras en torno al dominio de *Formato de clase*, donde se desarrollan las siguientes dimensiones, *Facilitación efectiva*, *variedad de Modalidades y materiales*, *Interés del estudiante* y *Claridad de los objetivos de aprendizaje*, la gráfica muestra que el promedio más alto se obtuvo en 5,88 y 5.67 que según CLASS son un promedios de categoría media, lo que quiere decir que las maestras son eficientes en cuanto al uso de materiales interesantes, en captar de manera dinámica la atención de los estudiantes y la claridad de los objetivos que se quieren alcanzar; por otra parte el puntaje más bajo se evidencia con un 1, mostrando de esta manera que la maestra tiene varios inconvenientes a la hora de planificar y dar resultados en su clase.

Tabla 19.

Dimensión Desarrollo de conceptos

| Etiquetas de fila | Promedio de Promedio DC | Promedio de DS DC | Promedio de Mín DC | Promedio de Max DC |
|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| H003 | 4,71 | 1,06 | 3,5 | 5,83 |
| L001 | 1,31 | 0,5 | 1 | 2 |
| M004 | 1,25 | 0,28 | 1 | 1,57 |
| MM005 | 4,75 | 1,71 | 2,5 | 6,17 |
| N002 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Total general | 2,69 | 0,78 | 1,83 | 3,48 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

En concordancia con la tabla anterior, donde se muestra el dominio *Desarrollo de conceptos*, y al cual pertenecen las dimensiones: *Análisis y razonamiento*, *producción*, *integración* y *contextualización del mundo real*, las cuales obtienen el puntaje más alto en 4,75 y 4.71 evidenciándose que estas maestras hacen uso durante sus clases de preguntas que fomenten el análisis y razonamiento, la generación de lluvia de ideas y por supuesto la aplicación del mundo real contextualizado a la vida de los estudiantes. Los rangos más bajos por otra parte, muestran

que 3 de las docentes observadas dentro de sus aulas de clase tienen falencias en los campos mencionados anteriormente, con puntajes de 1 – 1,25 – 1,31 los cuales según las matriz CLASS, son los puntajes más bajos según su clasificación.

Tabla 20.*Dimensión Calidad de la retroalimentación*

| Etiquetas de fila | Promedio de Promedio CR | Promedio de DS CR | Promedio de Min CR | Promedio de Max CR |
|----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| H003 | 5,9 | 0,75 | 5 | 6,83 |
| L001 | 1,55 | 0,61 | 1,13 | 2,38 |
| M004 | 1,37 | 0,38 | 1 | 1,86 |
| MM005 | 5,37 | 1,79 | 2,33 | 6,67 |
| N002 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Total general | 3,16 | 0,79 | 2,14 | 3,97 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

Referente a la dimensión de *Calidad de la retroalimentación* se puede decir que a partir de los resultados de la tabla que los puntajes más altos se encuentran en 5,9 y 5,37 que según CLASS, Se refiere al grado en que la retroalimentación del maestro hacia sus estudiantes, se enfoca en expandir el aprendizaje y la comprensión en los procesos de aprendizaje; por otro lado se observa también en la gráfica puntajes de muy bajos entre 1 y 1,55 lo que evidencia falencias en torno a la acción o eficacia del maestro en la continua revisión de los elementos, procesos y resultados, con el fin de realizar las modificaciones que sean necesarias.

Tabla 21.*Dimensión Lenguaje modelo.*

| Maestros | Promedio de Promedio LM | Promedio de DS LM | Promedio de Min LM | Promedio de Max LM |
|--------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| H003 | 4,43 | 1,11 | 2,83 | 5,33 |
| L001 | 1,45 | 0,69 | 1 | 2,5 |
| M004 | 1,34 | 0,28 | 1 | 1,71 |
| MM005 | 4,63 | 2,10 | 1,67 | 6,33 |

| | | | | |
|----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| N002 | 1 | 0 | 1 | 1 |
| Total general | 2,67 | 0,92 | 1,52 | 3,59 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información

Alusivo al *dominio Apoyo pedagógico*, y su dimensión *Lenguaje modelo*, la cual hace referencia a las conversaciones de ida y vuelta en el aula, así como también a la realización de preguntas que requieren más de una respuesta con la elaboración que hace la maestra de cada una de ellas y el lenguaje que se desarrolla en el aula de clase. Con relación a ello vemos que los puntajes más altos se encuentran en 4.63 – 4,43 situándose según la rejilla de observación CLASS en nivel medio, sin embargo, se observan puntajes muy bajos en las dimensiones que componen este dominio, puntajes que van de 1 – 1,45 posicionándose así en el nivel bajo de la rejilla y evidenciándose de esta manera un clima inferior en torno al lenguaje en el aula.

Análisis de las tablas dinámicas por dominios

Tabla 22.

Domino Apoyo emocional

| Etiquetas de fila | Promedio de Promedio AE | Promedio de DS AE | Promedio de Mín AE | Promedio de Max AE |
|----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| H003 | 5,72 | 0,68 | 5,04 | 6,46 |
| L001 | 3,98 | 1,03 | 3,22 | 4,75 |
| M004 | 3,72 | 1,21 | 2,93 | 4,68 |
| MM005 | 4,77 | 1,12 | 3,83 | 5,79 |
| N002 | 2,81 | 1,25 | 1,88 | 3,63 |
| Total general | 4,36 | 1,03 | 3,56 | 5,22 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

Observando los datos de la tabla anterior se puede percibir que las docentes H003 y MM005 se encuentran en un promedio que según la matriz CLASS las posiciona en un nivel medio-alto en el dominio *Apoyo Emocional* con un puntaje de 5,72 % y 4,77 %, estas maestras sobresalen en promover un *Clima positivo* en el salón de clase a través de sus interacciones cotidianas. Por otra

parte, se evidencia que N002 mantiene un rango bastante bajo de un 2,81 % lo cual corresponde a que no cumple con aspectos como solución de problemáticas, soporte individualizado a los interrogantes de los estudiantes, tampoco se evidencia que promueva el liderazgo y la autonomía de los estudiantes, cabe mencionarse que el *Clima negativo* fue bastante alto ya que se presentó una pelea entre dos estudiantes y la docente no supo manejar el conflicto. En cuanto a, las dos maestras restantes L001 y M004 están en una categoría bajo-medio con un 3,98 % y 3,72 % lo cual dista que ellas tratan en lo posible de llevar un orden en su espacio académico, interactuando con los estudiantes y cultivando respeto, comunicaciones positivas con los alumnos, interrelaciones positivas y manejo oportuno de los conflictos escolares. La desviación estándar en este dominio no varía mucho se encuentra en un grado lineal de 0,68 a 1,25.

Tabla 23.*Domino Organización del aula*

| Maestros | Promedio de Promedio OA | Promedio de DS OA | Promedio de Min OA | Promedio de Max OA |
|----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| H003 | 5,69 | 0,90 | 4,67 | 6,61 |
| L001 | 1,84 | 0,77 | 1,17 | 2,79 |
| M004 | 1,88 | 0,71 | 1,24 | 2,71 |
| MM005 | 4,89 | 1,40 | 3,39 | 6,44 |
| N002 | 1,04 | 0,08 | 1,00 | 1,17 |
| Total general | 3,22 | 0,87 | 2,36 | 4,21 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

Respecto al dominio *Organización del aula*, la matriz CLASS dice que esta evalúa las rutinas y los procedimientos relacionados con la organización y la gestión del comportamiento de los niños, el tiempo y la atención en el aula, es por esto que se evidencia a las docentes H003 con un puntaje de 5,69 % y M005 con 4,89 % , ellas muestran un desempeño positivo en aspectos como: la productividad en el aula, las transiciones acordes al tiempo y la actividad, la preparación y organización del material y de la clase. La desviación no varía comprende un 0,08 hasta un 1,40,

es decir que no hay mayor incremento en este dominio. La maestra N002 sigue encontrándose en un nivel bajo con un promedio de 1,04 lo cual dictamina que no cumple con los aspectos de manejo de la, conducta, productividad y formatos de aprendizaje instruccional, pero sus pares M004 Y L001.

Tabla 24.*Domino Apoyo pedagógico*

| Maestros | Promedio de Promedio AP | Promedio de DS AP | Promedio de Min AP | Promedio de Max AP |
|----------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|
| H003 | 5,01 | 0,97 | 3,78 | 6,00 |
| L001 | 1,44 | 0,60 | 1,04 | 2,29 |
| M004 | 1,32 | 0,31 | 1,00 | 1,71 |
| MM005 | 4,92 | 1,87 | 2,17 | 6,39 |
| N002 | 1,00 | 0,00 | 1,00 | 1,00 |
| Total general | 2,84 | 0,83 | 1,83 | 3,68 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

Finalmente, en el dominio *Apoyo pedagógico* la maestra N002 se encuentra en un nivel muy inferior con respecto a sus pares, ella tiene un puntaje de 1,00 ubicándola en una escala baja con falencias en *Desarrollo de conceptos, Calidad de la retroalimentación y Modelado del lenguaje*. Las otras dos maestras que le siguen en rango son M004 (1,32) Y L001 (1,44) y por ultimo están las docentes H003 y MM005 con un puntaje medio-alto de 5,01 y 4,92 evidenciando así un adecuado desempeño en las formas en que las maestras implementan el currículo para apoyar eficazmente el desarrollo cognitivo y lingüístico.

Análisis por dominios de maestras becadas y no becadas

Las siguientes tablas muestran los resultados obtenidos por las maestras becadas y no becadas de la institución y su respectivo análisis comparativo.

Tabla 25.

Análisis por dominios de maestras becadas

| Etiquetas de fila | Promedio de Promedio AE | Promedio de Promedio OA | Promedio de Promedio AP |
|----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| H003 | 5,72 | 5,69 | 5,01 |
| L001 | 3,98 | 1,84 | 1,44 |
| Total general | 4,73 | 3,49 | 2,97 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada

La matriz de observación CLASS, señala tres dominios los cuales son: *Apoyo emocional* donde se evidencian las dimensiones, *Clima positivo* en el aula de clases, sensibilidad del profesor a las necesidades de los estudiantes y la importancia de tomar en cuenta la perspectiva y opiniones de los mismos, a partir de ello se observa que la maestra H003 becada por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) obtiene un puntaje de 5,72 ubicándose así en un puntaje medio-alto en la rejilla.

Por otro lado, tenemos a la docente L001 también becada, quien obtiene un puntaje de 3,98 lo cual según la calificación la ubica en una escala media. En cuanto al dominio de *Organización en el Aula* y donde se incluye el comportamiento de los estudiantes en el aula, la productividad y clima negativo en el salón de clases, la maestra H003 se mantiene en un nivel medio-alto con 5,69 muy al contrario con la maestra L001 quien obtiene un puntaje bajo en este dominio con 1,84. La última dimensión analizada es *Apoyo Pedagógico* y el panorama se evidencia casi igual pues la maestra H003 se encuentra en un nivel medio, mientras la maestra L001 se mantiene en

un puntaje bajo con 1,44 esta dimensión va encaminada a los formatos de aprendizaje, la comprensión, la calidad de la retroalimentación, diálogos instruccionales, uso de preguntas para favorecer la comprensión, y el compromiso del estudiante.

Tabla 26.

Análisis por dominios de maestras NO becadas

| Maestros | Promedio de Promedio AE | Promedio de Promedio OA | Promedio de Promedio AP |
|----------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| M004 | 3,72 | 1,88 | 1,32 |
| MM0005 | 4,77 | 4,89 | 4,92 |
| N002 | 2,81 | 1,04 | 1,00 |
| Total general | 4,02 | 2,97 | 2,72 |

Nota fuente. Tabla realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

En la tabla, observamos las maestras no becadas y los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones nombradas anteriormente, al iniciar con el dominio *Apoyo Emocional* podemos ver que solo una de las maestras MM005 obtiene un puntaje medio de 4,77 de esta manera se puede decir que la maestra está atenta a las necesidades de los estudiantes, sus perspectivas y opiniones, seguida por su colega M0004 quien se sitúa en 3,77. Sin embargo se observa que la docente N002 se sitúa en 2,81 nivel medio- bajo en la matriz, mostrando así decline en cuanto al acompañamiento y atención a los estudiantes.

Con referencia al dominio *Organización en el Aula*, el panorama declina, pues la maestra MM005 se mantiene en un porcentaje medio comparado con sus pares vemos que la maestra M004 obtiene 1.88 y la maestra N002 1,04 situándose las dos en un nivel bajo de la rejilla. En cuanto al dominio de *Apoyo pedagógico* los resultados siguen en la misma línea, el puntaje más alto está en 4,92 manteniéndose ésta maestra en nivel medio, y un 1,0 - 1,32 es el puntaje de las dos maestras restantes, ubicándose en el nivel bajo de la matriz CLASS.

Para concluir, se evidencia que no hay gran diferencia entre docentes becadas y docentes no becadas, pues en la primera tabla observamos a dos docentes becadas, donde una de ellas obtiene resultados favorecedores, pues apunta en su mayoría a los requerimientos de la matriz como: *Apoyo emocional* específicamente en *Clima positivo*, sin embargo, su colega se mantiene en niveles medio- bajos; comparados estos resultados con las maestras no becadas, se obtiene que solo una de las maestras no becadas se mantiene en un nivel medio en cuanto a la dimensión de *Facilitación efectiva*; mientras las demás maestras incluida la maestra becada se quedan en niveles medio-bajo, pues no cumplen con los dimensiones propias de los dominios empleados.

8. Participación en un curso de formación de análisis estadístico.

Para el análisis estadístico se contó con el asesoramiento de la doctora Alexandra Cortés Aguilar, perteneciente a la escuela de Economía de la Universidad Industrial de Santander, el curso de formación de análisis estadístico tuvo una duración de 9 horas de intensidad, dentro de estas horas de asesoría se vieron temas generales como: organización de datos, diseño de la base de datos por institución, por maestros y por asignatura. Luego de ello, se ahonda ya en términos estadísticos, por maestros becados y no becados e institución educativa, teniendo en cuenta los dominios y las dimensiones: el promedio, la desviación estándar, mínimo, máximo. Por otra parte, la docente brinda aclaraciones sobre tablas dinámicas y procesos de porcentajes.

9. Aplicación y análisis de entrevistas a maestras.

9.1 Entrevistas

Para fortalecer el proceso de evaluación del quehacer pedagógico en las Instituciones Educativas seleccionadas para el presente informe, se citó a los docentes participantes para que desarrollaran la rejilla de autoevaluación diseñada por la docente María Helena Quijano⁸. La rejilla, está organizada por los siguientes componentes: Clima en el aula, Organización y desarrollo curricular, Estrategias y actividades didácticas. Cada apartado, está constituido por un nivel de frecuencia en el cual se destaca: Nunca (1), A veces (2), con, Frecuentemente (3), Siempre (4). A continuación se muestran los resultados de cada una de las maestras participantes.

Resultados autoevaluación Docente L001

En este sentido, la Gráfica (1) representa los resultados obtenidos por la docente L001 de manera general con relación al promedio, desviación estándar, máximos y mínimos.

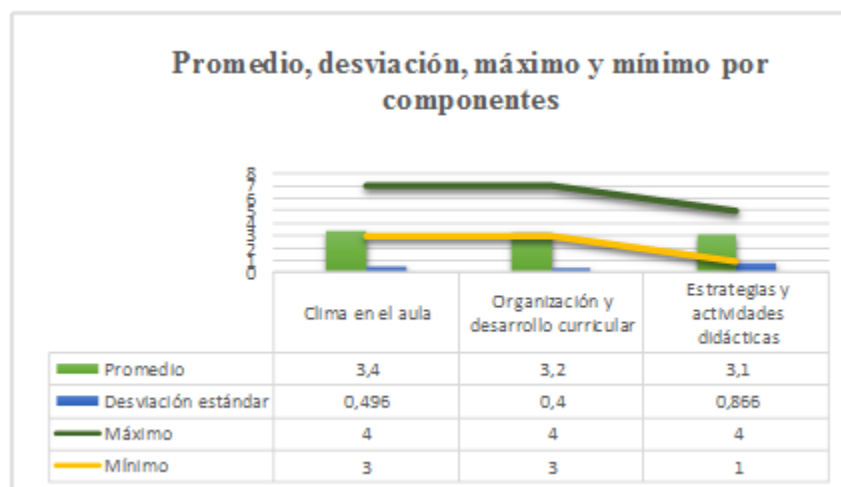


Figura 1. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – L001. Nota fuente. Gráfica realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

⁸ Apéndice F

Como se aprecia, el promedio más alto alcanzado por la docente en mención corresponde al componente *Clima en el aula* con un porcentaje de 3.4, puesto que siempre se interesa por aprendizaje de los estudiantes, buscando generar en ellos altas expectativas de desempeño, promueve entre ellos una comunicación cálida y respetuosa y promueve relaciones de compañerismo y de solidaridad. Si bien estas respuestas concuerdan con el análisis realizado con el Instrumento CLASS, se diferencia un poco con la asignación de frecuentemente en los demás ítems analizados. Es decir, la docente establece que con frecuencia permite a los estudiantes expresar libremente sus ideas sin temor a ser ridiculizados, sin embargo, en las clases observadas se pudo evidenciar que la docente se altera un poco con los estudiantes que se alejan del tema trabajado o hablan entre sí, generando de esta manera un clima no tan cálido.

Seguidamente, se encuentra el componente de *Organización y desarrollo curricular* con una valoración de 3.2 en la cual, se establece que frecuentemente emplea cartillas o libros de texto escolar, elabora sus propios materiales de apoyo para el desarrollo curricular, utiliza en el aula recursos digitales o medios audiovisuales, entre otros. Sin embargo, la docente argumenta de manera escrita que: “al seleccionar los contenidos teniendo en cuenta los criterios de pertinencia al nivel de desarrollo de los estudiantes se presenta un poco de dificultad, ya que el número de estudiantes de algunos grados es alto y el tiempo no alcanza para reforzar con calidad el aprendizaje de los estudiantes que tienen bajo rendimiento académico”.

Con relación al componente de *Estrategias y actividades didácticas* obtiene una valoración de 3.1. Este componente involucra aquellos aspectos que tienen que ver con las estrategias didácticas que implementa la docente para favorecer el conocimiento y habilidades en cada uno de los estudiantes que tiene a cargo, esto se evidencia cuando la maestra hace uso de vídeo beam, imágenes alusivas al tema, material impreso y recursos didácticos.

En cuanto a la estimación de la desviación estándar, se aprecia que el componente de *Organización y desarrollo curricular* tiene el valor más bajo con un 0.4. Por su parte, la desviación se eleva con el componente *Clima en el aula* con una valoración de 0.496 y su puntaje más alto se encuentra en el componente *Estrategias y actividades didácticas* con un resultado de 0.866. En la gráfica descrita se aprecia la dispersión de cada uno de los componentes evaluados, donde indica cuánto puede alejarse estos valores respecto a su promedio. El máximo y mínimo se mantiene estable entre los componentes *Clima en el aula* y *Organización y desarrollo curricular* con un máximo de 4 que es el nivel de frecuencia mayor establecido en la rejilla de Autoevaluación y su mínimo se encuentra en 3. Contrario a esto, el componente de *Estrategias y actividades didácticas* presenta como máximo 4 y mínimo 1 al catalogar un ítem de la rejilla como nunca, descrito de la siguiente manera: Privilegia actividades que evidencian la repetición de contenidos.

Resultados autoevaluación Docente MM006

Los resultados obtenidos tras el análisis cuantitativo de la docente MM006 se puede visualizar en la Gráfica (2) en la cual, se encuentra la valoración de cada componente de la rejilla de Autoevaluación con su promedio, desviación estándar, máximos y mínimos.



Figura 2. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – MM006. Nota fuente.

Grafica realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

De acuerdo con las respuestas obtenidas por parte de la docente, el componente más fuerte en su quehacer pedagógico es el *Clima en el aula* con un promedio de 3.5, en él, predomina el nivel de frecuencia Siempre (4) al considerar que se interesa por el aprendizaje de los estudiantes, permite que ellos expresen libremente sus ideas o expresa atención y escucha activa ante las inquietudes de los mismos. Aspecto que se evidencia en el momento en que explica un anuncio publicitario, la docente crea un ambiente de interacción y participación, dando a sus estudiantes la oportunidad de analizar y expresar sus puntos de vista.

Por su parte, en la entrevista con la docente afirma que “procura establecer reglas y normas que permitan la formación de un clima sano donde el respeto y la convivencia faciliten el aprendizaje”.

Luego, se ubica el componente *Organización y desarrollo curricular* con una valoración de 3.1, porque frecuentemente selecciona contenidos atendiendo a los criterios de pertinencia con el nivel de desarrollo de los estudiantes, utiliza en el aula de clase recursos digitales o medios audiovisuales, emplea cartillas o libros de texto escolar. En cuanto a la observación realizada con el Instrumento CLASS, se puede afirmar que la docente es coherente con su puntuación en la autoevaluación y los aspectos vistos en la observación de la clase porque para el desarrollo de sus clase la maestra hace uso de recursos que benefician el aprendizaje, específicamente para la clase de Lengua Castellana, con el grado 10-1, la maestra utiliza el tablero digital para proyectar varias imágenes alusivas a los comerciales publicitarios.

En comparación con los dos componentes analizados anteriormente, el componente de *Estrategias y actividades didácticas* es el más bajo, con un resultado de 2.5. Aquí, se presenta un grado mayor de dificultad en la familiarización a los estudiantes con procesos de investigación mediante proyectos de aula, es esto, la docente identifica una de sus falencias en la

implementación y seguimiento de los proyectos de aula. Asegura que los crea, desarrolla, pero no genera una continuidad de los mismos y la retroalimentación de los temas tratados en clase la realiza de manera general y no por las necesidades de aprendizaje evidenciadas en los estudiantes. Las estrategias didácticas de la docente en la clase de, radican en lectura inicial del libro de literatura seleccionado, estrategias didácticas como imágenes para dar inicio al nuevo tema, aportes de los estudiantes desde sus pre saberes, desarrollo del tema que se inició.

La dispersión de los componentes evaluados no se aleja en gran medida del promedio de cada uno de ellos. En primer lugar, se encuentra el componente *Clima en el aula* con un valor de 0.496, a su paso se ubica el componente *Estrategias y actividades didácticas* con un valor de 0.5 y, con un valor más alto está el componente *Organización y desarrollo curricular* con una valoración de 0.538, siendo la más dispersa de las ya mencionadas. A su vez, el máximo y mínimo es diferente en cada componente por la cantidad de respuestas en cada uno de los niveles de frecuencia de la rejilla de autoevaluación. *Clima en el aula* tiene como máximo 4 y mínimo 3, *Organización y desarrollo curricular* se mantiene como máximo 4 pero mínimo 2 y, *Estrategias y actividades didácticas* con un máximo de 3 y un mínimo de 2.

Resultados autoevaluación Docente N003

Respecto al diligenciamiento realizado por la docente N003 en la rejilla de Autoevaluación y la entrevista realizada al terminar su reflexión, se recopila en la gráfica (3) los resultados correspondientes al promedio, desviación estándar, máximo y mínimo por cada componente.

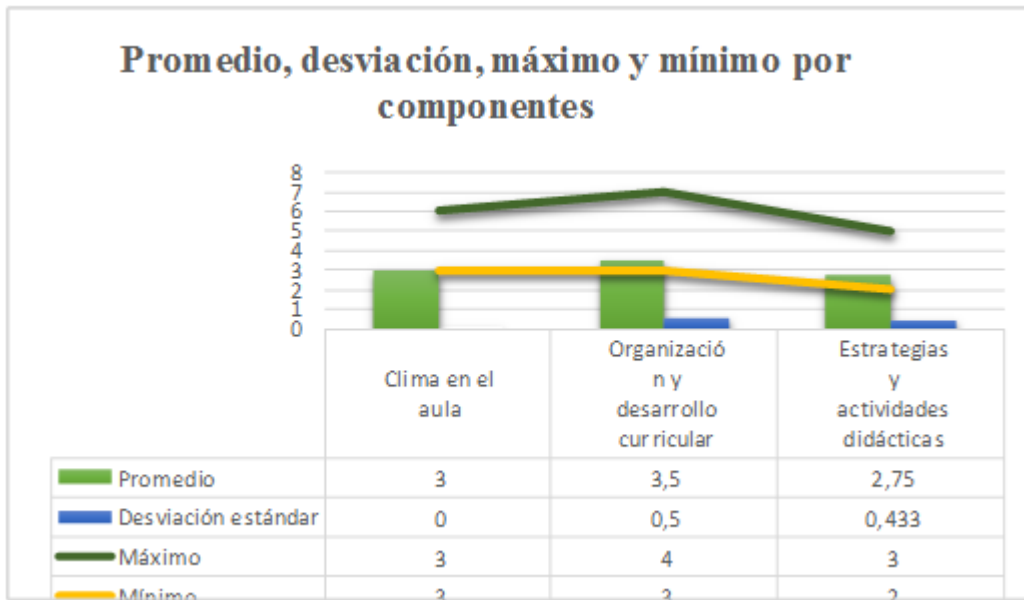


Figura 3. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – MM006. Nota fuente. Grafica realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

Como se distingue en la gráfica anterior, el componente con mayor fortaleza es el denominado *Organización y desarrollo curricular* con un valor de 3.5. En el cual, la selección de los ítems se dividió en las categorías de Frecuentemente y Siempre. Dicho aspecto no se evidencia ya que la docente durante las clases observadas evidenciaba que no había una preparación real de los temas a trabajar, en una de sus clases los niños solo buscan palabras en el diccionario para luego transcribir en el cuaderno.

Por su parte, el componente *Clima en el aula* se caracteriza por la valoración de 3.0, en él, se evidencia que la docente marcó todos los ítems del apartado en el nivel Frecuentemente. Es decir, la docente con frecuencia da participación a los estudiantes en la definición de normas y común acuerdo para el trabajo en el aula, permite expresar libremente las ideas o promueve en los estudiantes relaciones de compañerismo y de solidaridad. Sin embargo, podemos citar una clase en la que se evidencia todo lo contrario, con el grado 7-02 se presenta un altercado entre

dos estudiantes el cual termina en golpes, la maestra abandona el aula con uno de los estudiantes involucrados dejando a los demás estudiantes en el aula sin realizar ninguna actividad.

El componente con menor puntaje es el denominado *Estrategias y actividades didácticas* con una valoración de 2.75 donde predomina el nivel Frecuentemente y A veces. En la entrevista, la docente manifiesta que llegó a manejar el proyecto lector por una calamidad doméstica de una docente y asignaron a la docente N006 para desempeñarse en el área de Lenguaje. Tras trabajar con el proyecto lector, lo propusieron para el pensum académico, pero no pudo continuar con él porque la cambiaron a los grados de preescolar donde se evidencia por las observaciones el desconocimiento en cuanto al trabajo con párvulos.

En cuanto a dispersión varía en gran medida en cada uno de los componentes. El componente *Clima en el aula* tiene un resultado de 0, luego aumenta la dispersión con el componente *Estrategias y actividades didácticas* con un 0.433 y, en el más alto de ellos se encuentra la *Organización y desarrollo curricular* con un 0.5. El máximo y mínimo también varía en cada uno de ellos; mientras que el *Clima de aula* se mantiene el máximo y mínimo en 3, en la *Organización y desarrollo curricular* está el máximo en 4 y el mínimo en 3 y, en las *Estrategias y actividades didácticas* se encuentra el máximo en 3 y mínimo en 2, correspondiente a los niveles a veces y frecuentemente.

Resultados autoevaluación Docente M004

Con relación a la autoevaluación realizada por la docente M004, se presenta la interpretación de los datos establecidos en la Gráfica (4) donde se puede observar el puntaje obtenido en el promedio, desviación estándar, máximos y mínimos de cada uno de los componentes evaluados.

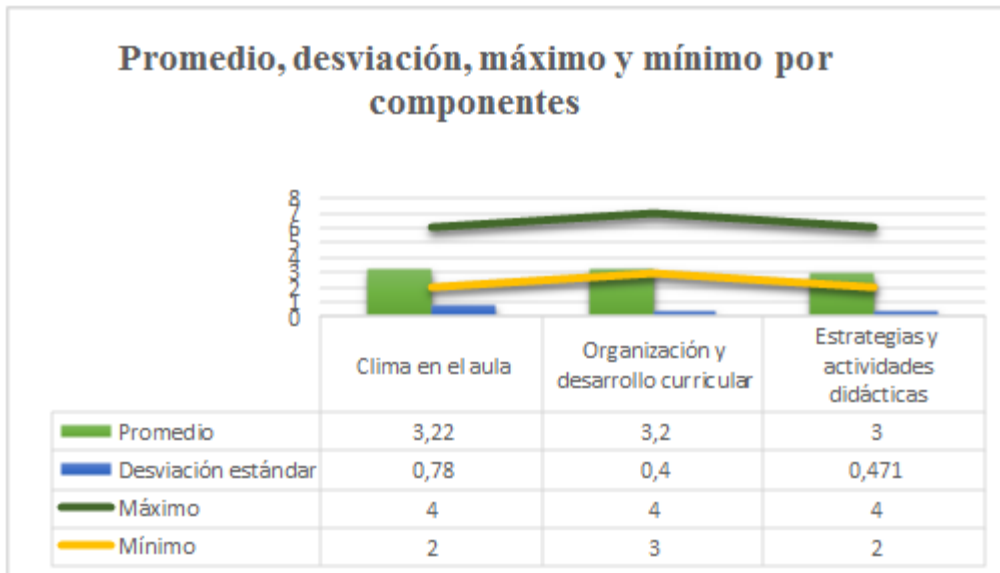


Figura 4. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – M004. Nota fuente. Gráfica realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

En este orden de ideas, el promedio de cada componente no difiere en gran medida uno de otro. Por ejemplo, el *Clima en el aula* tiene la mejor puntuación con una valoración de 3.22 y se configura como la categoría en la que mejor se desempeña la docente al especificar que siempre se interesa por el aprendizaje de los estudiantes, expresa atención y escucha activa ante las inquietudes de los estudiantes. Dicho aspecto se evidencia cuando la docente presta atención a las dudas de los estudiantes, con preguntas sobre actividades a realizar en clase. Sin embargo, es consciente que a veces establece con los estudiantes relaciones de igualdad, libre de favorecimientos y atiende las sugerencias u observaciones que expresan los estudiantes en cuanto al desarrollo de la clase. Durante las clases observadas se evidencia que la docente por otro lado, también se presenta autoritaria y poco flexible, las actividades propuestas se deben cumplir como ella las estableció y el movimiento en el aula de clase por parte de los estudiantes es limitado.

A su vez, el componente de *Organización y desarrollo curricular* tuvo una puntuación de 3.2, en donde la docente considera que Siempre selecciona contenidos atendiendo a criterios de pertinencia y oportunidad con el nivel de desarrollo de los estudiantes y emplea cartillas o libros de texto escolar. Dicho criterio se perciba por medio de las observaciones que la docente sí hace uso de textos pero en su mayoría es el diccionario, los contenidos desarrollados no se salen del currículo.

El componente que presenta ciertas debilidades en la ejecución de la clase de la docente M006 es el denominado *Estrategias y actividades didácticas* con un valor de 3.0. En este apartado, se contempla que predomina la selección del nivel Frecuentemente por el privilegio de actividades que evidencian la repetición de contenidos, propone a los estudiantes actividades de aprendizaje que les ayude a favorecer el desarrollo de procesos de pensamiento o establece coherencia entre los contenidos curriculares y las estrategias didácticas. Ahora bien, en la observación realizada con el Instrumento CLASS, se puede afirmar que en muchos casos la maestra solo se dedica a dictar y los estudiantes a transcribir, las explicaciones de los temas se dan en el tablero.

La dispersión hallada con cada componente disminuye en la lejanía de los valores con la media. Es decir, la dispersión más alta se encuentra en el componente *Clima en el aula* con 0.78. Luego, tiende a bajar con el componente *Estrategias y actividades didácticas* con un puntaje de 0.471 y, su dispersión más baja se establece en la *Organización y desarrollo curricular* con un 0.4. Respecto a los máximos y mínimos alcanzados en los apartados de la autoevaluación se estima que en los componentes *Clima en el aula* y *Estrategias y actividades didácticas* se mantiene el máximo 4 y el mínimo 2, contrario a lo que sucede con la *Organización y desarrollo curricular*, pues aquí el máximo se ubica en 4 y el mínimo en 3.

Resultados autoevaluación Docente H005

Los resultados obtenidos por la docente Hilda en el proceso de autoevaluación se presentan en la Gráfica (5) en la cual, se destaca el puntaje alcanzado con el promedio, desviación estándar, máximos y mínimos de cada componente evaluado.

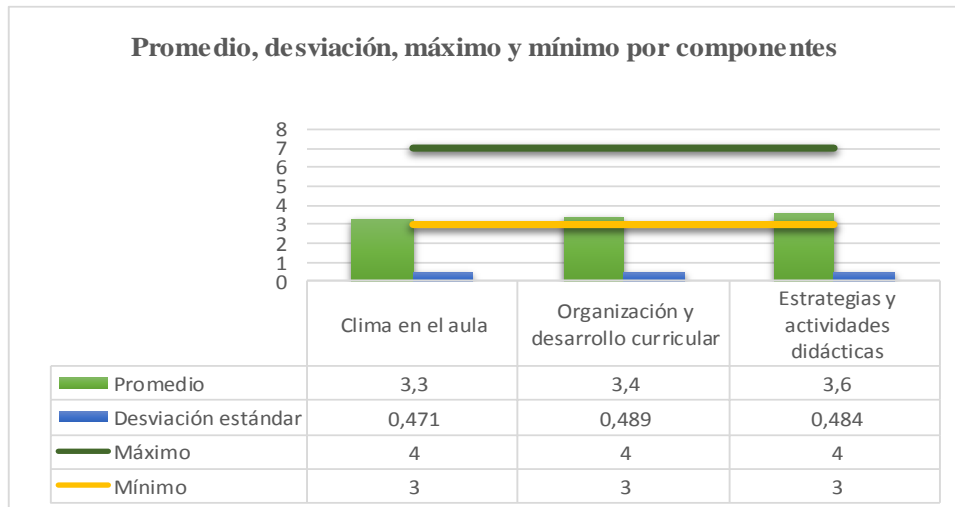


Figura 5. Promedio, desviación, máximo y mínimo por componentes – H005. Nota fuente. Gráfica realizada por las pasantes a partir de la información analizada.

De acuerdo con el análisis de las respuestas establecidas por la docente, el componente con el que mejor se desenvuelve y tiene mayores fortalezas es el denominado Estrategias y actividades didácticas con una puntuación de 3.6. En él, se evidencia la relevancia en la selección del nivel Siempre al considerar que es de vital importancia los procesos de retroalimentación, la realización de autoevaluación en donde el estudiante reflexione acerca de sus debilidades y fortalezas. Además, valora que a su consideración es favorable trabajar con secuencias didácticas y con la elaboración de rúbricas de autoevaluación, un ejemplo claro en las observaciones de esta maestra es el uso de *check* que viene siendo como puntos positivos por participación en clase.

Luego, se encuentra el componente de Organización y desarrollo curricular con un valor de 3.4. Este componente se caracteriza por la selección del nivel Frecuentemente al tener en cuenta la construcción con rigor pedagógico de los proyectos de aula/actividades curriculares, la selección de contenidos atendiendo a criterios de pertinencia y oportunidad con el nivel de desarrollo de los estudiantes o la utilización en el aula de clase de recursos digitales o medios audiovisuales. Dichos aspectos se evidencian en la clase ya que la docente es pertinente con los temas y recursos usados, hace uso además, de equipos de cómputo y paginas interactivas con acceso a internet.

El componente que presenta cierta dificultad y el puntaje más bajo es el Clima en el aula, con una valoración 3.3. Allí, prevalece la selección del nivel Frecuentemente en lo referente a la participación que da la docente a los estudiantes en la definición de normas y acuerdos en común para el trabajo en el aula, permite que ellos expresen libremente sus ideas o establece relaciones de igualdad, libres de favorecimientos y proponiendo labores a cada uno de los estudiantes en pro del cumplimiento de las normas.

Ahora bien, no hay mucha diferencia entre la desviación estándar de los tres componentes al alejarse estos valores de la media. El componente de Organización y desarrollo curricular tiene la puntuación más alta con un 0.489, seguidamente se encuentra Estrategias y actividades didácticas con un valor de 0.484 y, la dispersión más baja la obtiene el componente Clima en el aula con un 0.471. Por su parte, la ubicación de máximos y mínimos en los tres componentes evaluados: Clima en el aula, Organización y desarrollo curricular, Estrategias y actividades didácticas se encuentran en el mismo nivel de valoración, el máximo en 4 y el mínimo en 3, predominando así el nivel Frecuentemente y Siempre.

10. Discusión

En el desarrollo de esta pasantía se evidenciaron alcances y limitaciones que hacen que el objetivo llegue al termino esperado o por el contrario se presenten limitantes que pueden cambiar el curso de la investigación, por lo anterior señalamos aquí cada uno de los logros alcanzados en la pasantía así como también los limitantes que se presentan.

Ahora bien, en cuanto a los alcances como primera medida se da cumplimiento a lo planteado en los objetivos de la pasantía como es identificar las características de la práctica pedagógica de los maestros beneficiarios de las becas MEN e identificar algunas de las características de las prácticas de los docentes no beneficiarios de las becas MEN en las mismas instituciones educativas donde laboran.

Por otra parte, encontramos que durante el proceso de pasantía se requieren procesos y cursos vitales para su óptimo desarrollo, por ello las pasantes recibimos asesoría en temas estadísticos, pedagógicos y de reconocimiento de la matriz CLASS así como su proceso de clasificación. Como futuras licenciadas otro de los alcances son los procesos de metacognición a los que constantemente nos enfrentamos, pues al ser observadoras nos enfrentamos a realidades de aula que exigen compromiso y resultados en los docentes lo que hace que nos cuestionemos como maestras y mediadoras en la educación.

Por lo anterior, se precisa que las pasantes sean objetivas a la hora de clasificar la información recaudada y esto se da cuando se conocen los parámetros propios del instrumento y se procede a contextualizarlos y organizarlos de acuerdo a lo requerido para la pasantía, por lo tanto requiere de un lenguaje acorde a lo establecido por la matriz de observación, los dominios y dimensiones presentes en la matriz hacen que las pasantes desarrollen un lenguaje técnico propio del instrumento, por lo cual beneficia también el trabajo mancomunado en el equipo de pasantes.

Al hablar de las limitaciones presentes en el desarrollo de la pasantía nos encontramos con un primer limitante y es la población y selección de muestra, como ya se había mencionado la población total es de 150 maestros beneficiarios de las becas MEN de los cuales se toma una muestra de 21 docentes lo que vendría siendo el 14% de la población lo que representa una muestra muy limitada y unos resultados poco precisos, el motivo por el cual se toma una muestra tan reducida es por inconvenientes de transporte para llegar a escuelas de difícil acceso, el proceso de selección se hace mediante la muestra de conveniencia lo que genera que algunos docentes se nieguen a participar y ser observados en su lugar de trabajo, siendo este último uno de los inconvenientes más evidenciados.

El tiempo tan reducido de observación por cada docente es un limitante a la hora de identificar y clasificar la información. El proceso de observación se lleva a cabo en una semana donde se observan a los 5 maestros seleccionados, divididos en fragmentos de 20 minutos por lo tanto, se hace difícil evidenciar todos los requerimientos de la matriz, pues en este espacio de tiempo el maestro desarrolla una sola actividad en la que no se muestran todos los procesos pertenecientes a una clase. Así mismo, por el hecho de haber cámaras, grabadoras y personal ajeno a la clase hacen que tanto el maestro como los estudiantes se distraigan perdiéndose de esta manera la interacción.

Sin embargo, uno de los limitantes de más relevancia es que no hay capacitación profesional en cuanto al uso e implementación del instrumento de observación CLASS.

11. Conclusiones

Para concluir se hace una síntesis de los resultados arrojados en la presente pasantía, mediante la matriz de observación CLASS.

Por consiguiente, se identifican las diferentes características presentes tanto en maestros becados como en los No becados; en cuanto a los docentes becados encontramos dos maestras, una de ellas ejerce su profesión en el área de Inglés y la segunda en el área de Proyecto Lector, la primera terminó satisfactoriamente la maestría en contraste con la segunda maestra quien aún no culmina su maestría y presenta problemas personales que afectan de alguna manera su desempeño.

Por tanto, en relación con el Instrumento CLASS, se aclara que las conclusiones son muy limitadas, pues la muestra seleccionada para nuestra pasantía es muy reducida y dispar; en cuanto a la docente H003 se identifica por ser una maestra productiva, sensible con los estudiantes, crea espacios de retroalimentación, y genera actividades creativas y de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. Hace énfasis en los intereses y puntos de vista en sus estudiantes, se evidencia una completa preparación de sus clases.

Por otro lado, tenemos a la docente L001 con características de apoyo y respeto por sus estudiantes, sin embargo, la docente en muchas ocasiones es dominada por sus emociones lo que hace que se pierda productividad y desempeño adecuado en el aula de clase, se evidencia sensibilidad y acompañamiento con sus estudiantes.

En cuanto a las maestras no becadas, encontramos 3 docentes de diferentes grados y áreas:

La maestra MM005 se caracteriza por generar ambientes cálidos y tranquilos, con diálogos positivos y participativos. Se acerca a los estudiantes con gestos amables, muestra desempeños altos en cuanto al uso de actividades diversas, está atenta a las dudas y cuestionamientos de los

estudiantes, genera espacios de dialogo de ida y vuelta, motiva a la lectura y planea adecuadamente sus clases.

En contraste encontramos a las docentes N002 quien presenta grandes dificultades en cuanto a establecer reglas de comportamiento, esta docente está a cargo del área de Proyecto Lector en diferentes grados de primaria y secundaria, sin embargo, no se evidencia grandes diferencias en sus prácticas de un grado a otro, se muestra ajena a los requerimiento de los estudiantes, no se hace evidente la preparación adecuada de sus clases.

La docente M004 muestra alcances en cuanto a instrucciones y objetivos de la clases, al inicio da claridad de las actividades a desarrollar, se muestra con un tono de voz fuerte, poco acompañamiento a sus estudiantes, poco o nulo uso de materiales didácticos, es una docente con tintes tradicionales pues sus clases están basadas en dictados y uso del tablero.

Referente a la entrevista o autoevaluación realizada a las maestras, con los mismos dominios planteados por la matriz, observamos que las docentes se ubican en los rangos más altos propuestos por la entrevista, que al compararlos con las observaciones y clasificación en la matriz son muy distintos, esto evidencia que las maestras son poco reflexivas en cuanto a su quehacer docente, pues no son conscientes de sus debilidades y desempeño en el aula de clase.

Como resultado del proceso investigativo, se puede afirmar que la Maestría en Pedagogía, aporta significativamente en los procesos prácticos en el aula, sin embargo, también se puede afirmar que maestros no becados y sin cursar la maestría evidencian incluso por encima de algunos maestros becados avances en cuanto a su práctica pedagógica y el uso de materiales didácticos y tecnológicos dentro de sus clases.

Por último este proceso de investigación busca dejar en los docentes participantes una noción de reflexión que abra caminos académicos y pedagógicos que engrandezcan la labor docente para de esta manera se logre una transformación real en las prácticas en el aula.

12. Recomendaciones

Para el desarrollo de un trabajo investigativo e este caso pasantía, se presentan algunas dificultades que hacen que el trabajo presente inconsistencias, una con la que nos encontramos al inicio del proceso es la muestra poblacional, pues de una población de 150 maestros solo se toma una muestra de 21, lo que significa que del 100% de la población se selecciona el 14% por lo tanto, no se dan resultados completos en esta primera fase de la pasantía, sin embargo, se presenta como una recomendación para los pasantes que le den continuidad.

En cuanto a la aplicación la rejilla CLASS se hace de vital importancia la capacitación por partes especializados en la matriz, pues al ser un instrumento establecido para observar las clases en Estados Unidos, se hace necesario traducirlo y contextualizarlo, así como la reestructuración de la misma según la investigación a desarrollar.

Las horas de grabación tienden a tomar gran parte de la jornada escolar por lo tanto, el uso de equipos de grabación y audio deben contar con una batería de larga duración, esto ayuda para que no se pierdan minutos claves en la observación.

Por otra parte, también se hace necesario tener una formación curricular en el campo estadístico que brinde las bases para un completo desarrollo del enfoque cuantitativo.

Referencias Bibliográficas

- Chaparro, Clara I. (1995). *El ambiente educativo: condiciones para una práctica educativa innovadora. Especialización en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales*. CINDEUPTC. Tunja.
- Curriculares, M. L. (1999). *Idiomas extranjeros*. Recuperado de: http://www.Mineducación.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf4.pdf.
- DIDAC. (20014). *Desarrollo del pensamiento crítico*. Universidad Iberoamericana. Tomado de: http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/18/pdf/Didac_64.pdf
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. 3. Ed. Cambridge. Cambridge University Press.
- Freinet, C. (1977). *La formación de la infancia y de la juventud*. Barcelona: Editorial Laia.
- Garralón, A. (2013). *Leer y saber. Los libros informativos para niños*. Madrid, España: Tarambana libros.
- Hernández R, Fernández C y Bautista P. (2010). *Metodología de la Investigación*. México, DF. Editorial MC GRAW HI. Recuperado de: http://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- King, N y Horrocks, C. (2010) *Interviews in qualitative research*. Sage, London.
- Martínez-Rizo, Felipe (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *Relieve*, v. 18, n. 1, pp 1-22. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de: https://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Medley, D. Y Mitzel, H. (2014). *Ministerio de educación*. Perú, Arequipa.

Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Básicos de Lengua Castellana*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. Tomado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares de Idioma Extranjeros*. Bogotá: imprenta Nacional de Colombia. Tomado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: imprenta Nacional de Colombia. Tomado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares de Idioma Extranjeros*. Bogotá: imprenta Nacional de Colombia. Tomado de: https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_7.pdf

Moreno, W. & Velásquez, M. (2017) *Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Tomado de: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/download/7019/7716>

Nacional de Head Start. Centro de aprendizaje y conocimiento en la primera infancia. Consultado el 14 de febrero del 2018, en <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/es/uso-del-sistema-de-puntuacion-para-las-evaluaciones-en-el-aula-classr-en-head-start>

Núñez, J, & Cedeño, R, & Pérez, M, & Herrera, N, & Chinchilla, 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. Universidad de Costa Rica. Costa Rica.

- Ovalle, A., & Tobón, C. (2016). *Calidad de la interacción docente- niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad*. Psicóloga y estudiante de Maestría en Desarrollo Infantil, Universidad de Manizales. Colombia.
- Parra, A. T. G. (2016). Una nueva teoría de motivación: El modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 15(1), 123-163.
- Perkins, D. Aprender a pensar. *Recuperado de: Biblioteca Innovación Educativa: <http://enlaescuela.com>. Aprender a pensar. Recuperado de: net/2010/09/28/david-perkins-y-elproyecto-de-ensenanza-para-la-comprension.*
- Peña Acuña, B. (2011) *Métodos científicos de observación en Educación*. Madrid: Visión Libros
Recuperado de: http://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=1JXcMRQuAdQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=metodos+observacion+estandarizados+aula&ots=Li37XnPu-S&sig=NvMinteRmhrWECVX2-tSCrAV8Ec&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Postic, M., & Ketele, J. (2000). *Observar las Situaciones Educativas*. Madrid, España. Ediciones Narcea.
- Romero, H (1997). *Espacio Educativo, Calidad de la Educación y Acreditación*. Bogotá.
- Treviño, E., & Varela, C., & Romo, F., & Núñez, V. (2015). *Presencia de lenguaje académico en las educadoras de párvulos y su relación con el desarrollo del lenguaje de los niños*. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Unrau, Y., Gabor, P. y Grinnell, R. (2007). *Evaluation in social work: The art and science of practice*. Editorial Oxford University Press.
- Varas, M. (2015). *¿Cómo lucen las clases de matemática de escuelas chilenas que mejoran?* Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) y Departamento de Evaluación Medición y Registro Educativo (DEMRE), Universidad de Chile

Apéndices

Apéndice A Matriz de Observación CLASS- Inglés

| | Positive Climate | | |
|--|---|---|---|
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Relationships •Physical proximity •Shared activities •Peer assistance •Matched affect •Social conversation | There are few, if any, indications that the teacher and students enjoy warm, supportive relationships with one another. | There are some indications that the teacher and students enjoy warm, supportive relationships with one another. | There are many indications that the teacher and students enjoy warm, supportive relationships with one another. |
| Positive Affect •Smiling •Laughter •Enthusiasm | There are no or few displays of positive affect by the teacher and/or students. | There are sometimes displays of positive affect by the teacher and/or students. | There are frequent displays of positive affect by the teacher and/or students. |
| Positive Communication •Verbal affection •Physical affection •Positive expectations | There are rarely positive communications, verbal or physical, among teachers and students. | There are sometimes positive communications, verbal or physical, among teachers and students. | There are frequently positive communications, verbal or physical, among teachers and students. |
| Respect •Eye contact •Warm, calm voice •Respectful language •Cooperation and/or sharing | The teacher and students rarely, if ever, demonstrate respect for one another. | The teacher and students sometimes demonstrate respect for one another. | The teacher and students consistently demonstrate respect for one another. |

| Negative Climate | | | |
|---|---|--|--|
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Negative Affect •Irritability •Anger •Harsh voice •Peer aggression •Disconnected or escalating negativity | The teacher and students do not display strong negative affect and only rarely, if ever, display mild negativity. | The classroom is characterized by mild displays of irritability, anger, or other negative affect by the teacher and/or the students. | The classroom is characterized by consistent irritability, anger, or other negative affect by the teacher and/or the students. |
| Punitive Control •Yelling •Threats •Physical control •Harsh punishment | The teacher does not yell or make threats to establish control. | The teacher occasionally uses expressed negativity such as threats or yelling to establish control. | The teacher repeatedly yells at students or makes threats to establish control. |
| Sarcasm/Disrespect •Sarcastic voice/statement •Teasing •Humiliation | The teacher and students are not sarcastic or disrespectful | The teacher and/or students are occasionally sarcastic or disrespectful. | The teacher and/or students are repeatedly sarcastic or disrespectful. |
| Severe Negativity •Victimization •Bullying •Physical punishment | There are no instances of severe negativity between the teacher and students. | There are no instances of severe negativity between the teacher and students. | There are instances of severe negativity between the teacher and students or among the students. |

| | Teacher Sensitivity | | |
|---|---|---|---|
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Awareness <ul style="list-style-type: none"> • Anticipates problems and plans appropriately • Notices lack of understanding and/ or difficulties | The teacher consistently fails to be aware of students who need extra support, assistance, or attention. | The teacher is sometimes aware of students who need extra support, assistance, or attention. | The teacher is consistently aware of students who need extra support, assistance, or attention. |
| Responsiveness <ul style="list-style-type: none"> • Acknowledges emotions • Provides comfort and assistance • Provides individualize support | The teacher is unresponsive to or dismissive of students and provides the same level of assistance to all students, regardless of their individual needs. | The teacher is responsive to students sometimes but at other times is more dismissive or unresponsive, matching her support to the needs and abilities of some students but not others. | The teacher is consistently responsive to students and matches her support to their needs and abilities. |
| Addresses Problems <ul style="list-style-type: none"> • Helps in an effective and timely manner • Helps resolve problems | The teacher is ineffective at addressing students' problems and concerns. | The teacher is sometimes effective at addressing students' problems and concerns. | The teacher is consistently effective at addressing students' problems and concerns. |
| Student Comfort <ul style="list-style-type: none"> • Seeks support and guidance • Freely participates • Takes risks | The students rarely seek support, share their ideas with, or respond to questions from the teacher. | The students sometimes seek support from, share their ideas with, or respond to questions from the teacher. | The students appear comfortable seeking support from, sharing their ideas with, and responding freely to the teacher. |

| Teacher Sensitivity | | | |
|---|---|---|---|
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Awareness <ul style="list-style-type: none"> • Anticipates problems and plans appropriately • Notices lack of understanding and/ or difficulties | The teacher consistently fails to be aware of students who need extra support, assistance, or attention. | The teacher is sometimes aware of students who need extra support, assistance, or attention. | The teacher is consistently aware of students who need extra support, assistance, or attention. |
| Responsiveness <ul style="list-style-type: none"> • Acknowledges emotions • Provides comfort and assistance • Provides individualize support | The teacher is unresponsive to or dismissive of students and provides the same level of assistance to all students, regardless of their individual needs. | The teacher is responsive to students sometimes but at other times is more dismissive or unresponsive, matching her support to the needs and abilities of some students but not others. | The teacher is consistently responsive to students and matches her support to their needs and abilities. |
| Addresses Problems <ul style="list-style-type: none"> • Helps in an effective and timely manner • Helps resolve problems | The teacher is ineffective at addressing students' problems and concerns. | The teacher is sometimes effective at addressing students' problems and concerns. | The teacher is consistently effective at addressing students' problems and concerns. |
| Student Comfort <ul style="list-style-type: none"> • Seeks support and guidance • Freely participates • Takes risks | The students rarely seek support, share their ideas with, or respond to questions from the teacher. | The students sometimes seek support from, share their ideas with, or respond to questions from the teacher. | The students appear comfortable seeking support from, sharing their ideas with, and responding freely to the teacher. |
| Regard for Student Perspectives | | | |
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Flexibility and Student Focus | The teacher is rigid, inflexible, and | The teacher may follow the students' | The teacher is flexible in his plans, |

| | | | |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Shows flexibility • Incorporates student's ideas • Follows lead | <p>controlling in his plans and/or rarely goes along with students' ideas; most classroom activities are teacher-driven.</p> | <p>lead during some periods and be more controlling during others.</p> | <p>goes along with students' ideas, and organizes instruction around students' interests.</p> |
| <p>Support for Autonomy and Leadership</p> <ul style="list-style-type: none"> • Allows choice • Allows students to lead lessons • Gives students responsibilities | <p>The teacher does not support student autonomy and leadership.</p> | <p>The teacher sometimes provides support for student autonomy and leadership but at other times fails to do so.</p> | <p>The teacher provides consistent support for student autonomy and leadership.</p> |
| <p>Student Expression</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourages student talk • Elicits ideas and/or perspectives | <p>There are few opportunities for student talk and expression.</p> | <p>There are periods during which there is a lot of student talk and expression but other times when teacher talk predominates.</p> | <p>There are many opportunities for student talk and expression.</p> |
| <p>Restriction of Movement</p> <ul style="list-style-type: none"> • Allows movement • Is not rigid | <p>The teacher is highly controlling of students' movement and placement during activities.</p> | <p>The teacher is somewhat controlling of students' movement and placement during activities.</p> | <p>Students have freedom of movement and placement during activities.</p> |

| Behavior Management | | | |
|--|---|--|--|
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Clear Behavior Expectations <ul style="list-style-type: none"> • Clear expectations • Consistency • Clarity of rules | Rules and expectations are absent, unclear, or inconsistently enforced. | Rules and expectations may be stated clearly but are inconsistently enforced. | Rules and expectations for behavior are clear and consistently enforced. |
| Proactive <ul style="list-style-type: none"> • Anticipates of problem behavior or escalation • Low reactivity • Monitors | The teacher is reactive, and monitoring is absent or ineffective. | The teacher uses a mix of proactive and reactive responses; sometimes she monitors and reacts to early indicators of behavior problems but other times misses or ignores them. | The teacher is consistently proactive and monitors the classroom effectively to prevent problems from developing. |
| Redirection of Misbehavior <ul style="list-style-type: none"> • Effective reduction of misbehavior • Attention to the positive • Uses subtle cues to redirect • Efficient redirection | Attempts to redirect misbehavior are ineffective; the teacher rarely focuses on positives or uses subtle cues. As a result, misbehavior continues and/or escalates and takes time away from learning. | Some of the teacher's attempts to redirect misbehavior are effective, particularly when he or she focuses on positives and uses subtle cues. As a result, misbehavior rarely continues, escalates, or takes time away from learning. | The teacher effectively redirects misbehavior by focusing on positives and making use of subtle cues. Behavior management does not take time away from learning. |
| Student Behavior <ul style="list-style-type: none"> • Frequent compliance • Little aggression and defiance | There are frequent instances of misbehavior in the classroom. | There are periodic episodes of misbehavior in the classroom. | There are few, if any, instances of student misbehavior in the classroom. |

| Productivity | | | |
|---|--|--|---|
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Maximizing Learning Time <ul style="list-style-type: none"> • Provision of activities • Choice when finished • Few disruptions • Effective completion of managerial tasks • Pacing | <p>Few, if any, activities are provided for students, and an excessive amount of time is spent addressing disruptions and completing managerial tasks.</p> | <p>The teacher provides activities for the students most of the time, but some learning time is lost in dealing with disruptions and the completion of managerial tasks.</p> | <p>The teacher provides activities for the students and deals efficiently with disruptions and managerial tasks.</p> |
| Routines <ul style="list-style-type: none"> • Students know what to do • Clear instructions • Little wandering | <p>The classroom routines are unclear; most students do not know what is expected of them.</p> | <p>There is some evidence of classroom routines that allow everyone to know what is expected of them.</p> | <p>The classroom resembles a “well-oiled machine”; everybody knows what is expected of them and how to go about doing it.</p> |
| Transitions <ul style="list-style-type: none"> • Brief • Explicit follow-through • Learning opportunities within | <p>Transitions are too long, too frequent, and/or inefficient</p> | <p>Transitions sometimes take too long or are too frequent and inefficient.</p> | <p>Transitions are quick and efficient.</p> |
| Preparation <ul style="list-style-type: none"> • Materials ready and accessible • Knows lessons | <p>The teacher does not have activities prepared and ready for the students.</p> | <p>The teacher is mostly prepared for activities but takes some time away from instruction to take care of last-minute preparations.</p> | <p>The teacher is fully prepared for activities and lessons.</p> |

| Instructional Learning Formats | | | |
|---|---|---|--|
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Effective Facilitation <ul style="list-style-type: none"> • Teacher involvement • Effective questioning • Expanding children’s involvement | The teacher does not actively facilitate activities and lessons to encourage students’ interest and expanded involvement. | At times, the teacher actively facilitates activities and lessons to encourage interest and expanded involvement, but at other times she merely provides activities for the students. | The teacher actively facilitates students’ engagement in activities and lessons to encourage participation and expanded involvement. |
| Variety of Modalities and Materials <ul style="list-style-type: none"> • Range of auditory, visual, and movement opportunities • Interesting and creative materials • Hands-on opportunities | The teacher does not use a variety of modalities or materials to gain students’ interest and participation during activities and lessons. | The teacher is inconsistent in her use of a variety of modalities and materials to gain students’ interest and participation during activities and lessons. | The teacher uses a variety of modalities including auditory, visual, and movement and uses a variety of materials to effectively interest students and gain their participation during activities and lessons. |
| Student Interest <ul style="list-style-type: none"> • Active participation • Listening • Focused attention | The students do not appear interested and/or involved in the lesson or activities. | Students may be engaged and/or interested for periods of time, but at other times their interest wanes and they are not involved the activity or lesson. | Students are consistently interested and involved in activities and lessons. |
| Clarity of Learning Objectives <ul style="list-style-type: none"> • Advanced organizers • Summaries • Reorientation statements | The teacher makes no attempt to or is unsuccessful at orienting and guiding students toward learning objectives. | The teacher orients students somewhat to learning objectives, or the learning objectives may be clear during some periods but less so during others. | The teacher effectively focuses students’ attention toward learning objectives and/or the purpose of the lesson. |

| | Concept Development | | |
|---|--|--|--|
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Analysis and Reasoning <ul style="list-style-type: none"> • Why and/or how questions • Problem solving • Prediction/experimentation • Classification/comparison • Evaluation | The teacher rarely uses discussions and activities that encourage analysis and reasoning. | The teacher occasionally uses discussions and activities that encourage analysis and reasoning. | The teacher often uses discussions and activities that encourage analysis and reasoning. |
| Creating <ul style="list-style-type: none"> • Brainstorming • Planning • Producing | The teacher rarely provides opportunities for students to be creative and/or generate their own ideas and products. | The teacher sometimes provides opportunities for students to be creative and/or generate their own ideas and products. | The teacher often provides opportunities for students to be creative and/or generate their own ideas and products. |
| Integration <ul style="list-style-type: none"> • Connect concepts • Integrates with previous knowledge | Concepts and activities are presented independent of one another, and students are not asked to apply previous learning. | The teacher sometimes links concepts and activities to one another and to previous learning. | The teacher consistently links concepts and activities to one another and to previous learning. |
| Connections to the Real World <ul style="list-style-type: none"> • Real-world applications • Related to students' lives | The teacher does not relate concepts to the students' actual lives. | The teacher makes some attempts to relate concepts to the students' actual lives. | The teacher consistently relates concepts to the students' actual lives. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Scaffolding</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hints • Assistance | <p>The teacher rarely provides scaffolding to students but rather dismisses responses or actions as incorrect or ignores problems in understanding.</p> | <p>The teacher occasionally provides scaffolding to students but at other times simply dismisses responses as incorrect or ignores problems in students' understanding.</p> | <p>The teacher often scaffolds for students who are having a hard time understanding a concept, answering a question, or completing an activity.</p> |
| <p>Feedback Loops</p> <ul style="list-style-type: none"> • Back-and-forth exchanges • Persistence by teacher • Follow-up questions | <p>The teacher gives only perfunctory feedback to students.</p> | <p>There are occasional feedback loops—back-and-forth exchanges—between the teacher and students; other times, however, feedback is more perfunctory.</p> | <p>There are frequent feedback loops—back-and-forth exchanges—between the teacher and students.</p> |
| <p>Prompting Thought Processes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asks students to explain thinking • Queries responses and actions | <p>The teacher rarely queries the students or prompts students to explain their thinking and rationale for responses and actions.</p> | <p>The teacher occasionally queries the students or prompts students to explain their thinking and rationale for responses and actions.</p> | <p>The teacher often queries the students or prompts students to explain their thinking and rationale for responses and actions.</p> |
| <p>Providing Information</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expansion • Clarification • Specific feedback | <p>The teacher rarely provides additional information to expand on the students' understanding or actions.</p> | <p>The teacher occasionally provides additional information to expand on the students' understanding or actions.</p> | <p>The teacher often provides additional information to expand on students' understanding or actions.</p> |
| <p>Encouragement and Affirmation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recognition • Reinforcement • Student persistence | <p>The teacher rarely offers encouragement of students' efforts that increases students' involvement and persistence.</p> | <p>The teacher occasionally offers encouragement of students' efforts that increases students' involvement and persistence.</p> | <p>The teacher often offers encouragement of students' efforts that increases students' involvement and persistence.</p> |

| Language Modeling | | | |
|--|--|--|--|
| | Low (1, 2) | Middle (3, 4, 5) | High (6, 7) |
| Frequent Conversations <ul style="list-style-type: none"> • Back-and-forth exchanges • Contingent responding • Peer conversations | There are few if any conversations in the classroom. | There are limited conversations in the classroom. | There are frequent conversations in the classroom. |
| Open-Ended Questions <ul style="list-style-type: none"> • Questions require more than a one-word response • Students respond | The majority of the teacher's questions are closed-ended. | The teacher asks a mix of closed-ended and open-ended questions. | The teacher asks many open-ended questions. |
| Repetition and Extension <ul style="list-style-type: none"> • Repeats • Extends/elaborates | The teacher rarely, if ever, repeats or extends the students' responses. | The teacher sometimes repeats or extends the students' responses. | The teacher often repeats or extends the students' responses. |
| Self- and Parallel Talk <ul style="list-style-type: none"> • Maps own actions with language • Maps student action with language | The teacher rarely maps his or her own actions and the students' actions through language and description. | The teacher occasionally maps his or her own actions and the students' actions through language and description. | The teacher consistently maps his or her own actions and the students' actions through language and description. |
| Advanced Language <ul style="list-style-type: none"> • Variety of words • Connected to familiar words and/ or ideas | The teacher does not use advanced language with students. | The teacher sometimes uses advanced language with students. | The teacher often uses advanced language with students. |

Apéndice B. Matriz de Observación CLASS- Español

| CLIMA POSITIVO | | | |
|--|--|--|---|
| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
| Interrelaciones: <ul style="list-style-type: none"> • Proximidad física • Actividades compartidas • Asistencia de pares • Afecto mutuo • Conversación social | Se presentan pocas indicaciones cálidas y de apoyo entre el maestro y el estudiante. | Se presentan algunos indicios de que el maestro y el estudiante disfrutaban de una relación cálida y de apoyo mutuo. | Hay muchos indicios de que el docente y los estudiantes disfrutaban de relaciones cálidas y de apoyo mutuo. |
| Afecto positivo: <ul style="list-style-type: none"> • Gestos amables, positivos, agradables • Entusiasmo • Posturas | No hay o hay pocas muestras de afecto positivo por parte del maestro y / o los estudiantes | A veces hay demostraciones de afecto positivo por parte del maestro y / o los estudiantes. | Hay demostraciones frecuentes de afecto positivo por parte del docente y / o los estudiantes. |
| Comunicación positiva <ul style="list-style-type: none"> • Afecto verbal • Afecto físico • Expectativas positivas | Raramente hay comunicaciones positivas, verbales o físicas, entre maestros y estudiantes. | A veces hay comunicación positiva, verbal o física, entre el docente y los estudiantes. | Con frecuencia hay comunicación positiva, verbal o física, entre el docente y los estudiantes. |
| Respeto <ul style="list-style-type: none"> • Contacto visual • voz cálida y tranquila • Lenguaje respetuoso • Equidad y / o intercambio | El maestro y los estudiantes tienen muy pocas muestras de respeto mutuo. | El maestro y los estudiantes a veces demuestran respeto mutuo. | El docente y los estudiantes constantemente demuestran respeto mutuo. |

| CLIMA NEGATIVO | | | |
|--|--|---|--|
| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
| Afecto negativo <ul style="list-style-type: none"> • Irritabilidad • Ira • Voz áspera • Agresión entre pares • Negatividad creciente | El docente y los estudiantes no muestran un fuerte efecto negativo y sólo rara vez, si es que lo hacen, muestran una leve negatividad. | El salón de clase se caracteriza por muestras leves de irritabilidad, enojo u otro efecto negativo por parte del maestro y / o los estudiantes. | El salón de clases se caracteriza por la irritabilidad constante, enojo u otro efecto negativo por parte del maestro y / o los estudiantes |
| Control punitivo <ul style="list-style-type: none"> • Gritar • Amenazas • Control físico • Castigo severo | El docente no grita ni amenaza para establecer el control. | El docente de vez en cuando usa amenazas o gritos para establecer el control. | El docente grita repetidamente a los estudiantes o hace amenazas para establecer control. |
| Sarcasmo / irrespeto <ul style="list-style-type: none"> • Voz / declaración sarcástica • Burlas • Humillación | El docente y los estudiantes no son sarcásticos ni irrespetuosos. | El docente y / o los estudiantes ocasionalmente son sarcásticos o irrespetuosos | El docente y / o los estudiantes son repetidamente sarcásticos o irrespetuosos. |
| Negatividad severa <ul style="list-style-type: none"> • Victimización • Acoso (bullying) • Castigo físico | No hay casos de negatividad entre el docente y los estudiantes. | No hay casos de negatividad severa entre el docente y los estudiantes. | Hay casos de negatividad severa entre el docente y los estudiantes |

| SENSIBILIDAD DEL PROFESOR | | | |
|---|--|---|--|
| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
| Conciencia <ul style="list-style-type: none"> • Anticipa problemas y planea adecuadamente • Nota falta de comprensión y /o dificultades. | El docente no está al tanto de los estudiantes que necesitan apoyo adicional, asistencia, o atención. | El docente es a veces consciente que hay estudiantes que necesitan soporte adicional, asistencia o atención. | El docente está constantemente al tanto de los estudiantes que necesitan apoyo, asistencia o atención extra. |
| Sensibilidad <ul style="list-style-type: none"> • Reconoce las emociones • Proporciona comodidad y asistencia • Proporciona soporte individualizado | El docente no responde a los estudiantes y proporciona el mismo nivel de asistencia a todos los estudiantes, independientemente de su individuo. | El docente responde a los estudiantes algunas veces y en otras veces esquivo o no responde, brinda apoyo a las necesidades y habilidades de algunos estudiantes pero no en otros. | El docente es receptivo a los estudiantes y brinda apoyo a sus necesidades y habilidades. |
| Soluciona problemas <ul style="list-style-type: none"> • Ayuda de una manera efectiva y oportuna • Ayuda a resolver problemas | El docente no es efectivo en abordar los problemas y preocupaciones de los estudiantes. | El docente es a veces eficaz al dirigir problemas e inquietudes de los estudiantes. | El docente siempre es eficaz al dirigir problemas e inquietudes de los estudiantes. |
| Confort del estudiante <ul style="list-style-type: none"> • Busca apoyo y guía • Participa libremente • Toma riesgos | Los estudiantes rara vez buscan apoyo, comparten sus ideas o responden a preguntas del maestro. | Los estudiantes a veces buscan apoyo, comparten sus ideas, o responden a preguntas del maestro. | Los estudiantes parecen cómodos, buscan apoyo, comparten sus ideas y responden libremente al profesor. |

| CONSIDERACIÓN HACIA LAS PERSPECTIVAS DE LOS ESTUDIANTES | | | |
|---|---|---|--|
| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
| Flexibilidad y Foco del estudiante <ul style="list-style-type: none"> • Muestra flexibilidad • Incorpora las ideas del estudiante • Promueve el liderazgo | <p>El docente es rígido e inflexible con la planeación y / o rara vez tiene en cuenta las ideas de los estudiantes.</p> <p>La mayoría son dirigidos por el maestro.</p> | <p>El docente puede promover el liderazgo de los estudiantes durante algunos períodos y ser más controlador durante otros.</p> | <p>El maestro es flexible en sus planeaciones, tiene en cuenta las ideas de los estudiantes y organiza la clase en torno a los intereses de los estudiantes.</p> |
| Apoyo a la autonomía y Liderazgo <ul style="list-style-type: none"> • Permite elección • Permite a los estudiantes dirigir las lecciones • Da responsabilidades a los estudiantes | <p>El docente no apoya la autonomía y el liderazgo de los estudiantes.</p> | <p>El docente a veces apoya la autonomía y liderazgo de los estudiantes.</p> | <p>El docente proporciona apoyo constante a los estudiantes, promueve la autonomía y el liderazgo.</p> |
| Expresión del estudiante <ul style="list-style-type: none"> • Alienta a los estudiantes a hablar • Promueve ideas y / o perspectivas | <p>Hay pocas oportunidades para que los estudiantes hablen y se expresen.</p> | <p>Hay periodos en los que los estudiantes pueden hablar y expresarse, pero hay otros en los que predomina el discurso del docente.</p> | <p>Hay muchas oportunidades para que los estudiantes hablen y se expresen.</p> |
| Restricción del movimiento <ul style="list-style-type: none"> • Permite el movimiento • No es rígido | <p>El maestro controla mucho el movimiento y la ubicación de los estudiantes durante las actividades.</p> | <p>El maestro algunas veces controla el movimiento de los estudiantes durante las actividades.</p> | <p>Los estudiantes tienen la libertad de movimiento y ubicación durante las actividades.</p> |

| MANEJO DE LA CONDUCTA | | | |
|--|--|--|---|
| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
| Expectativas sobre un comportamiento adecuado <ul style="list-style-type: none"> • Expectativas claras • Consistencia • Claridad de las reglas | Reglas y expectativas ausentes, inciertas o inconsistentes | Reglas y expectativas pueden ser declaradas claramente pero son aplicadas de manera inconsistente. | Las reglas y expectativas de comportamiento son claras y consistentes. |
| Proactivo <ul style="list-style-type: none"> • Anticipa el problema <ul style="list-style-type: none"> • Creatividad para resolver los problemas • Baja reactividad • Monitorea | El maestro es reactivo, y el monitoreo es ausente o es ineficaz | El maestro usa una mezcla de respuesta proactiva y reactiva; a veces el monitorea y reacciona a principios indicadores de problemas de comportamiento pero otras veces se pierde o los ignora. | El maestro es proactivo y monitorea el aula de manera efectiva para prevenir problemas. |
| Redirección de mal comportamiento <ul style="list-style-type: none"> • Reducción efectiva de mala conducta • Atención a lo positivo • Utiliza señales sutiles para redirigir • Redirección eficiente. | Los Intentos por redirigir la mala conducta son ineficaces; el docente rara vez se centra en aspectos positivos o usa señales sutiles. Como resultado la mala conducta continua y/o escala y toma tiempo de aprendizaje. | El docente intenta redirigir el mal comportamiento de manera efectiva, particularmente cuando él o ella se enfocan en lo positivo y los usos sutiles de las señales. Como resultado la mala conducta continua y/o escala y toma tiempo de aprendizaje. | El docente redirige efectivamente el mal comportamiento al enfocarse en lo positivo y al hacer uso de señales sutiles. La gestión del comportamiento no toma tiempo de aprendizaje. |
| Comportamiento del estudiante <ul style="list-style-type: none"> • Obediencia frecuente • poca agresión y desafío | Hay momentos frecuentes de mala conducta en el aula. | Hay episodios periódicos de mala conducta en el aula | Hay pocos momentos, de mala conducta del estudiante en el aula. |

| PRODUCTIVIDAD | | | |
|---|---|---|--|
| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
| Maximizando el tiempo de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> • Propuesta de actividades • Alternativas cuando haya terminado • Pocas interrupciones • Finalización efectiva de las actividades o tareas • Ritmo de trabajo | Pocas actividades, si las hay son proporcionadas a los estudiantes y una cantidad excesiva de tiempo se gasta en abordar las interrupciones y dirigir tareas. | El docente proporciona actividades para los estudiantes la mayoría del tiempo, pero algo de tiempo de aprendizaje se pierde al tratar con interrupciones y la finalización de tareas dirigidas. | El maestro ofrece actividades para los estudiantes y se ocupa fácilmente de las interrupciones y las tareas. |
| Rutinas <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes saben qué hacer • Instrucciones claras • Poca distracción | Las rutinas de la clase no son claras; la mayoría de los estudiantes no saben lo que se espera de ellos. | Hay alguna evidencia de rutinas en el aula que permiten saber qué es lo que se espera de ellos. | El aula se asemeja a una "máquina bien engrasada"; Todos saben lo que se espera de ellos y cómo hacerlo. |
| Transiciones <ul style="list-style-type: none"> • Breve • Seguimiento explícito • Oportunidades de aprendizaje. | Las transiciones son demasiado largas, demasiado frecuentes y / o ineficientes. | Las transiciones a veces toman demasiado tiempo o son demasiado frecuentes e ineficientes. | Las transiciones son rápidas y eficientes. |
| Preparación <ul style="list-style-type: none"> • Materiales listos y accesibles • Conoce las lecciones | El docente no tiene actividades preparadas y listas para los estudiantes. | El docente está preparado en su mayoría para actividades de clase pero toma algún tiempo lejos de la instrucción para preparar al último minuto algunos detalles. | El docente está completamente preparado para actividades y lecciones. |

| FORMATO DE CLASE | | | |
|--|---|---|--|
| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
| Facilitación efectiva <ul style="list-style-type: none"> - Participación del maestro - Preguntas efectivas - Participación activa de todos los estudiantes | El docente no facilita activamente actividades y lecciones para incentivar el interés de los estudiantes y la amplia participación. | A veces, el docente facilita actividades y lecciones para incentivar el interés y la amplia participación, pero otras veces simplemente provee actividades. | El docente facilita el compromiso de los estudiantes en actividades y lecciones que fomenten la participación y amplio involucramiento. |
| Variación de modalidades y materiales <ul style="list-style-type: none"> - Rango auditivo, visual, y oportunidades de movimiento - Materiales interesantes y creativos - Oportunidades prácticas | El docente no usa variedad de modalidades o materiales para ganar el interés de los estudiantes y la participación durante las actividades y lecciones. | El docente es inconsistente en el uso de variedad de modalidades y materiales para ganar el interés de los estudiantes y la participación durante actividades y lecciones. | El docente usa variedad de modalidades incluyendo auditiva, visual y movimiento y emplea variedad de materiales para efectivamente interesar a los estudiantes y ganar su participación durante actividades y lecciones. |
| Interés del estudiante <ul style="list-style-type: none"> - Participación activa - Escucha - Centrar la atención | Los estudiantes no parecen interesados y/o involucrados en la lección o en las actividades. | Los estudiantes pueden estar comprometidos y/o interesados por períodos de tiempo, pero en otros momentos su interés disminuye y ellos no están involucrados en la actividad o lección. | Los estudiantes son constantemente interesados e involucrados en actividades y lecciones. |
| Claridad de los objetivos de aprendizaje <ul style="list-style-type: none"> - Organizadores avanzados - Resúmenes - Declaraciones de reorientación | El docente no hace intentos o no tiene éxito en orientar y guiar a los estudiantes hacia los objetivos del aprendizaje. | El docente orienta algo a los estudiantes en los objetivos de aprendizaje, o los objetivos de aprendizaje pueden ser claros durante algunos períodos, pero confusos durante otros. | El docente efectivamente enfoca la atención de los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje y/o propósito de la lección |

| DESARROLLO DE CONCEPTOS | | | |
|---|---|---|--|
| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
| Análisis y razonamiento | | | |
| - Preguntas porqué y/o cómo | La docente rara vez utiliza discusiones y actividades que fomentan el análisis y el razonamiento. | El docente ocasionalmente utiliza discusiones y actividades que fomentan el análisis y el razonamiento. | El docente a menudo utiliza discusiones y actividades que fomentan el análisis y el razonamiento. |
| - Resolución de problemas | | | |
| - Predicción / experimentación | | | |
| - Clasificación / comparación | | | |
| - Evaluación | | | |
| Producción | El docente rara vez proporciona oportunidades para que los estudiantes sean creativos y/o generen sus propias ideas y productos. | El docente a veces proporciona oportunidades para que los estudiantes sean creativos y/o generen sus propias ideas y productos. | El docente a menudo proporciona oportunidades para que los estudiantes sean creativos y/o generen sus propias ideas y productos. |
| - Lluvia de ideas | | | |
| - Planificación | | | |
| - Producción | | | |
| Integración | Los conceptos y actividades son presentados de manera independiente el uno del otro, y no se tiene en cuenta el aprendizaje previo de los estudiantes | El docente a veces enlaza conceptos y actividades uno al otro y al aprendizaje previo. | El docente constantemente enlaza conceptos y actividades uno al otro y al aprendizaje previo. |
| - Conectar conceptos | | | |
| - Integración con conocimiento previo | | | |
| Contextualizado con el mundo real | El docente no relaciona conceptos de la vida real de los estudiantes. | El docente hace algunos intentos por relacionar conceptos de la vida real de los estudiantes. | El docente constantemente relaciona conceptos de la vida real de los estudiantes. |
| - Aplicaciones al mundo real | | | |
| - Relacionado con las vidas de los estudiantes. | | | |

| CALIDAD DE RETROALIMENTACIÓN | | | |
|---|---|---|--|
| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
| Andamiaje - Consejos - Ayudas | La docente rara vez proporciona andamiajes a los estudiantes, descarta las respuestas o acciones incorrectas e ignora los problemas de comprensión. | El docente ocasionalmente proporciona andamiajes a los estudiantes pero otras veces descarta respuestas por incorrectas o ignora los problemas de comprensión de los estudiantes. | El docente a menudo proporciona andamiajes a los estudiantes que están teniendo problemas para entender un concepto, contestar una pregunta o completar una actividad. |
| Circuitos de retroalimentación - Intercambios de ida y vuelta - Persistencia por parte del maestro - Preguntas de seguimiento | El docente de manera superficial retroalimenta a los estudiantes. | Hay circuitos de retroalimentación, intercambios de ida y vuelta entre el docente y los estudiantes, pero, otras veces la retroalimentación es más superficial. | Hay frecuentes circuitos de retroalimentación, intercambios de ida y vuelta, entre el docente y los estudiantes. |
| Incentivar a procesos de pensamiento - Pide a los estudiantes que expliquen el pensamiento - Consultas, respuestas y acciones- | La docente rara vez pregunta a los estudiantes o los incentiva a explicar su razonamiento. | El docente ocasionalmente pregunta a los estudiantes o los incentiva a explicar su pensamiento y razonamiento. | El docente a menudo consulta a los estudiantes o los incentiva a explicar su pensamiento y razonamiento. |
| Proporciona Información - Expansión - Aclaración - Retroalimentación específica | La docente rara vez proporciona información adicional para expandir la comprensión de los estudiantes. | El docente ocasionalmente proporciona información adicional para expandir la comprensión de los estudiantes. | El docente a menudo proporciona información adicional para expandir la comprensión de los estudiantes |
| Estímulo y Afirmación - Reconocimiento - Reforzamiento - Persistencia del estudiante | La docente rara vez ofrece estímulo a los esfuerzos de los estudiantes que aumenten la participación y la persistencia. | El docente ocasionalmente ofrece estímulo a los esfuerzos de los estudiantes que aumenten la participación y la persistencia. | El docente a menudo ofrece estímulo a los esfuerzos de los estudiantes que aumentan la participación y la persistencia. |

LENGUAJE MODELO

| Dimensiones | Bajo | Medio | Alto |
|--|---|---|---|
| Conversaciones Frecuentes - Intercambios de ida y vuelta - Respuesta contingente - Conversaciones entre iguales | Hay pocas o ninguna conversación en el aula de clase. | Hay conversaciones limitadas en el aula de clase. | Hay conversaciones frecuentes en el aula de clase. |
| Preguntas abiertas - Las preguntas requieren más que una respuesta de una palabra - Los estudiantes responden | La mayoría de las preguntas de los docentes son cerradas. | El docente hace una combinación de preguntas abiertas y cerradas | El profesor hace muchas preguntas abiertas y cerradas. |
| Repetición y ampliación - Repite - Extiende/ Elabora | El docente rara vez repite o extiende las respuestas de los estudiantes. | El docente a veces repite o extiende las respuestas de los estudiantes. | El docente a menudo repite o extiende las respuestas de los estudiantes. |
| Conversación propia y paralela - Mapas de acciones propias con el lenguaje - Mapas de acción del estudiante con el lenguaje | El docente rara vez mapea sus propias acciones y las de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción. | El docente ocasionalmente mapea sus propias acciones y las de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción. | El docente constantemente mapea sus propias acciones y las de los estudiantes a través del lenguaje y la descripción. |
| Lenguaje técnico - Variedad de palabras - Conectado a palabras familiares y/o ideas | El docente no utiliza lenguaje avanzado con los estudiantes. | El docente a veces utiliza lenguaje avanzado con los estudiantes. | El docente a menudo utiliza lenguaje avanzado con los estudiantes. |

Apéndice C. Cronograma de visita a la institución educativa.

| Hora | Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
|--------------------------|---|--|---|--|--|
| 5:00 AM | Llegada al terminal de transportes de Bucaramanga | 6:00 AM Desayuno | 6:00 AM Desayuno | 6:00 AM Desayuno | 7:00 a 7:30 AM Desayuno |
| 7:30 AM | Llegada a San Gil | 7:00 a 8:00 AM Yamile D. Socio afectivo 0-1 | 7:00 a 8:00 AM Lorena D. Proyecto lector 10-2 | 7:00 a 8:00 AM Magnolia G. 6-1 | 8:00 a 9:00 AM Martha M. L. Castellana 10-1 |
| 7:30 a 8:00 AM | Desayuno | 8:00 A 9:00 AM Nelly M P. Lector 0°-1 | 8:00 a 9:00 AM Lorena D. Proyecto Lector 10-2 | 8:00 a 9:00 AM Magnolia G. 5-1 | 10:30 a 11:30 AM Lorena D Inglés 8-1 |
| 8:00 AM a 9:00 AM | Martha Medina L. Castellana 11-2 (No se realizó, ya que había en la institución izada de bandera en conmemoración del día del estudiante) | 9:00 a 10:00 AM Yamile Z. D. Corp. 0°-1 | 9:00 a 10:00 AM Magnolia G. L. Castellana 6-1 | 9:00 a 10:00 AM Lydia E. L. Castellana 8-1 | 11:30 a 12:30 PM Lorena D Inglés 7-2 |
| 10:30 a 11:30 AM | Lydia E. L. Castellana 8-02 | 10:30 a 11:30 AM Yamile Z. Corp. 0°-1 | 12:30 a 1:30 AM Almuerzo | 11:30 a 12:30 AM Martha Medina Proyecto Lector 8:01 | 12:30 a 1:30 Almuerzo |

| | | | | | |
|---------------------------------|---|--|---|--------------------------------|--|
| 11:30 a 12:30 PM | Lydia E. Plan Lector 9-01 | 12:00 a 1:00 Pm Yamile Z. Artística 0º-1 | 1:15 a 2:15 PM Martha M. L. Castellana 10-2 | 12:30 A 1:30 PM Almuerzo | Firmas de control de observaciones |
| 12:30 A 1:30 PM | Almuerzo | 1:00 a 12:30 PM Almuerzo | 2:15 a 3:15 PM Lydia E. 8-2 | | |
| 2:15 a 3:15 PM | Lydia Estévez L. Castellana 8-2 | 1:15 a 2:15 PM Nelly M P. Lector 7-2 | | | |
| | | 2:15 a 3:15 PM Nelly M P. Lector 6-1 | | | |
| 3.30 PM | Regreso al Hotel | Regreso al Hotel | Regreso al Hotel | Regreso al Hotel | Regreso al Hotel |
| 8:00 PM | Cena | Cena | Cena | Cena | 6:00 PM regreso Bucaramanga |

Nota. Fuente: Tabla realizada por las pasantes.

Apéndice D. Horarios de maestras becarias del Colegio Luis Camacho Rueda

| H003 | | | | |
|------------------------|--|---|------------------------------|--------------------------------------|
| Proyecto Lector | | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| | | Proyecto lector 10-2 7:00 a 8:00 am | | |
| | Inglés 8-1 9:00 a 10:00 am | Proyecto lector 10-2 8:00 a 9:00 am | | |
| | | Inglés 8-1 10:30 a 11:30 am | | Inglés 8-1 10:30 a 11:30 am |
| | | | | Inglés 7.2 11:30 a 12:30 am |
| | | | 12:30 a 1:15 almuerzo | |
| | Inglés 8-1 1: 15 a 2 :15 am | | | Inglés 6-2 1:315 a 2:15 pm |

Nota. Fuente: Tabla realizada por las pasantes.

| L001 | | | | |
|---|--|--|--|---|
| Lengua Castellana | | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| Lengua castellana 8-1 7:00 a 8:00 am | Lengua castellana 11-1 8:00 a 9:00 am | | Lengua castellana 8-2 7:00 a 8:00 am | |
| Lengua castellana 11-1 8:00 a 9:00 am | Ética 0-2 9:00 a 10:00 am | | Lengua castellana 8-2 8:00 a 9:00 am | |
| Lengua castellana 8-2 10:30 a 11:30 am | Ética 5-1 10:30 a 11:30 am | | Lengua castellana 8-1 9:00 a 10:00 am | |
| Lengua castellana 9-1 11:30 a 12:30 pm | Lengua castellana 9-1 11:30 a 12:30 pm | | Lengua castellana 8-1 10:30 a 11:30 am | |
| 12:30 a 1:15 almuerzo | | | | |
| Lengua castellana 9-1 1:15 a 2:15 pm | Lengua castellana 9-1 1:15 a 2:15 pm | Lengua castellana 9-1 1:15 a 2:15 pm | Lengua castellana 8-2 1:15 a 2:15 pm | Lengua castellana 11-1 1:15 a 2:15 pm |
| Plan lector 8-2 2:15 a 3:15 pm | Lengua castellana 8-1 2:15 a 3:15 pm | Lengua castellana 8-2 2:15 a 3:15 pm | Plan lector 8-2 2:15 a 3:15 pm | Lengua castellana 8-1 2:15 a 3:15 pm |

Nota. Fuente: Tabla realizada por las pasantes

Horario de las maestras no becarias del colegio Luis Camacho Rueda

| MM005 | | | | |
|--|---|--|--------------------------------------|--|
| Lengua Castellana | | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| | L. castellana 10-1 7:00 a 8:00 am | | | |
| L. castellana 10-2 8:00 a 9:00 am | | L. castellana 10-1 9:00 a 10:00 am | | L. castellana 10-1 8:00 a 9:00 am |
| | | Plan Lector 11-1 11:30 a 12:30 | Plan Lector 11-1 11:30 a 12:30 | L. castellana 10-2 10:30 a 11:30 am |
| 12:30 a 1:15 almuerzo | | | | |
| | | L. castellana 10-2 2:15 a 3:15 pm | | |

Nota. Fuente: Tabla realizada por las pasantes.

| M004 | | | | |
|--|--|---|--|--|
| Lengua Castellana | | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| | | L. Castellana 6-2 7:00 a 8:00 am | L. Castellana 6-1 7:00 a 8:00 am | |
| | | L. Castellana 6-1 8:00 a 9:00 am | L. Castellana 5-1 8:00 a 9:00 am | |
| | | L. Castellana 6-1 9:00 a 10:00 am | | L. Castellana 5-1 9:00 a 10:00 am |
| | | | | L. Castellana 5-1 10:00 a 11:00 am |
| | | | | 12:30 a 1:15 almuerzo |
| L. Castellana 5-1 12:00 a 1:00 pm | | | | |
| L. Castellana 6-1 1:00 a 2:00 pm | L. Castellana 6-2 1:00 a 2:00 pm | | | L. Castellana 6-1 1:00 a 2:00 pm |
| L. Castellana 6-2 2:00 a 3:00 pm | L. Castellana 6-2 2:00 a 3:00 pm | | | L. Castellana 6-2 2:00 a 3:00 pm |

Nota. Fuente: Tabla realizada por las pasantes.

| N002 | | | | |
|------------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------------------|
| Proyecto Lector | | | | |
| Lunes | Martes | Miércoles | Jueves | Viernes |
| P. Lector | P. Lector | P. Lector | P. Lector | P. Lector |
| 6-02 | 5-01 | 8-01 | 4-01 | 4-01 |
| 7:00 a 8:00 Am | 7:00 a 8:00 Am | 7:00 a 8:00 Am | 7:00 a 8:00 Am | 7:00 a 8:00 Am |
| P. Lector | P. Lector | P. Lector | P. Lector | P. Lector |
| 9-02 | 0°-1 | 8-01 | 6-01 | 5-01 |
| 8:00 a 9:00 Am | 8:00 a 9:00 Am | 8:00 a 9:00 Am | 8:00 a 9:00 Am | 8:00 a 9:00 Am |
| | P. Lector | P. Lector | P. Lector | P. Lector |
| | 3-01 | 8-01 | 7-01 | 0°-01 |
| | 9:00 a 10:00 Am | 9:00 a 10:00 Am | 9:00 a 10:00 Am | 9:00 a 10:00 Am |
| | | P. Lector | | |
| | | 3-01 | | |
| | | 10:30 a 11:30 Am | | |
| | | | | |
| | | | | 12:30 a 1:15 almuerzo |
| | P. Lector | P. Lector | | |
| | 7-02 | 7-01 | | |
| | 1:15 A 2.15 Pm | 1:15 A 2.15 Pm | | |
| | P. Lector | P. Lector | | P. Lector |
| | 6-01 | 7-02 | | 9-01 |
| | 2:15 A 3.15 Pm | 2:15 A 3.15 Pm | | 2:15 A 3.15 Pm |

Nota. Fuente: Tabla realizada por las pasantes.

Apéndice E. Consentimientos y asentimientos

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

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 Alejandra Gómez Chaparro y Mónica Niño Arguello.

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 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 educativas donde laboran.

La participación de su hijo en este estudio, se da como estudiante del grado___ en el área de _____ 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 agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Firma del padre de familia

Nombre de mi hijo (a) participante

Fecha: _____

ASENTIMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente de esta investigación, dirigida por Alejandra Gómez Chaparro y Mónica Niño Arguello.

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 educativas donde laboran.

Me han indicado también que se utilizara como técnica de investigación, la observación no participante, mediante la grabación de las clases.

Reconozco que la información que yo provea 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 acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige al correo: alejandracastle27@gmail.com y monicanino11@hotmail.com

Firma del Participante**Fecha**

Apéndice F. Formato Autoevaluación (entrevista)

| CLIMA EN EL AULA | | | | |
|---|--------------|----------------|------------------------|----------------|
| INDICADORES | NUNCA (1) | A VECES (2) | FRECUEMTEMEN TE (3) | SIEMPRE (4) |
| Da participación a los estudiantes en la definición de normas y de común acuerdo para el trabajo en el aula | | | | |
| Se interesa por el aprendizaje de los estudiantes buscado generar en ellos altas expectativas de desempeño | | | | |
| Permite que los estudiantes expresen libremente sus ideas, sin temor a ser ridiculizados | | | | |
| 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 | | | | |
| Establece con los estudiantes relaciones de igualdad, libres de favorecimientos | | | | |
| Al evidenciar situaciones de enfrentamiento o peleas entre los estudiantes llama al diálogo y a la reflexión entre las partes | | | | |
| Promueve entre los estudiantes relaciones de compañerismo y de solidaridad | | | | |
| Incentiva entre los estudiantes una comunicación cálida y respetuosa | | | | |
| Atiende las sugerencias u observaciones que expresan los estudiantes en cuanto al desarrollo de la clase | | | | |
| PROMEDIO COMPONENTE | | | | |

| ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO CURRICULAR | | | | |
|---|-------|---------|----------------|----------|
| INDICADORES | NUNCA | A VECES | FRECUEMENTEMEN | SIE |
| | (1) | (2) | TE (3) | MPRE (4) |
| Tiene en cuenta las políticas curriculares al momento de definir el currículo para el área o áreas de desempeño | | | | |
| Construye/ajusta con rigor pedagógico los proyectos de aula/actividades curriculares según necesidades o intereses de los estudiantes | | | | |
| En la planeación de las actividades incorpora adaptaciones o creaciones propias, en cuanto a la propuesta didáctica que aborda en el desarrollo del área | | | | |
| Selecciona contenidos atendiendo a criterios de pertinencia y oportunidad con el nivel de desarrollo de los estudiantes | | | | |
| Utiliza en el aula de clase recursos digitales o medios audiovisuales | | | | |
| Emplea cartillas o los libros de texto escolar | | | | |
| Elabora sus propios materiales de apoyo para el desarrollo curricular | | | | |
| El desarrollo de los contenidos sigue una secuencia lógica, que contribuye a la 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 | | | | |
| Las preguntas que plantea a los estudiantes buscan con regularidad explicaciones, demostraciones o relaciones | | | | |
| PROMEDIO COMPONENTE | | | | |

| ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DIDÁCTICAS | | | | |
|--|--------------|----------------|------------------------|--------------------|
| INDICADORES | NUNCA (1) | A VECES (2) | FRECUENTEME NTE (3) | SIEMP RE (4) |
| Familiariza a los estudiantes con procesos de investigación mediante la realización de proyectos de aula | | | | |
| Propone a los estudiantes actividades de aprendizaje que les ayude a favorecer el desarrollo de procesos de pensamiento | | | | |
| Implementa el uso de estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de competencias básicas | | | | |
| Establece coherencia entre los contenidos curriculares y las estrategias didácticas | | | | |
| Privilegia actividades que evidencian la repetición de contenidos | | | | |
| Propone formas e instrumentos de evaluación a través de los cuales es posible evidenciar los niveles de competencias básicas en los estudiantes | | | | |
| Durante las actividades de enseñanza organiza grupos de trabajo y asigna roles teniendo en cuenta los niveles de competencias básicas en los estudiantes | | | | |
| Hace seguimiento y retroalimentación específica según necesidades de aprendizaje evidenciadas en los estudiantes | | | | |
| Utiliza en el aula de clase estrategias didácticas que conlleven a que, los estudiantes formulen preguntas de tipo problemático | | | | |
| PROMEDIO COMPONENTE | | | | |