

D.7429.

03
Investigación
E499



Biblioteca CPEIP. MINEDUC.

UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Facultad de Educación y Humanidades
Departamento de Ciencias de la Educación

**ESTUDIO DESCRIPTIVO DE LA PRAXIS DIDÁCTICA DE
PROFESORES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA EN COLEGIOS
MUNICIPALES DE CHILLÁN**

INVESTIGADORES
FRANCISCO CISTERNA CABRERA
DAYANY SAN MARTIN GONZÁLEZ

Chillán, Chile, Universidad del Bío Bío, Mayo 2007

Trabajo presentado a

XIX ENCUENTRO NACIONAL E INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACION
ENIN 2007
LO BARNECHEA, CPEIP, SANTIAGO DE CHILE

Resumen

Este trabajo corresponde al informe ejecutivo de una investigación desarrollada por los autores entre marzo de 2007 y octubre de 2008, en la Comuna de Chillán, en el contexto del Programa de Magíster en Educación de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío.

El universo de establecimientos de educación general básica con dependencia municipal está compuesto por un total de 44 escuelas de educación general básica, donde la selección de las escuelas fue al azar. De este universo, aceptaron participar en esta investigación 15 establecimientos educacionales en los niveles NB1 Y NB2, la muestra en total la conformaron 60 profesores, todas ellas mujeres. El criterio para elegir a estos docentes fue esencialmente la representatividad, desde el parámetros años de servicio.

Para realizar esta investigación, que contó con fondos propios, se aplicó un instrumento de observación directa, a partir del cual se recogió información sobre cinco variables: a) Clima de la Clase; b) Estructura y Contenidos de la Clase; c) Situación Metodológica de Aprendizaje; d) Aspectos Comunicacionales y; e) Consistencia de la Clase.

Estas variables se cruzaron con la variable "años de experiencia docente", de tal forma que interesa establecer relaciones hipotéticas entre el proceso de transposición didáctica y el saber pedagógico acumulado por los profesores en el denominado tercer nivel de concreción curricular.

El procesamiento y análisis de la información se realizó fundamentalmente por métodos de estadística descriptiva y ji-cuadrado.

Los resultados encontrados en esta investigación permiten en términos generales, sostener en términos, que el desempeño observado en los docentes resulta bastante satisfactorio y puede ser valorado positivamente desde el propio accionar en el aula, pero que sin embargo no habría relaciones significativas de estas variables con los años de experiencia docente.

En relación con resultados que indican niveles de cumplimiento alcanzados por docentes desde la dimensión de la transposición didáctica, los datos obtenidos de los registros realizados en esta investigación, en la cual se fue cotejando cada una de las cinco variables en estudio con sus correspondientes indicadores, expresa que en casi todos los casos, incluyendo los diversos niveles de enseñanza, las diferentes escuelas consideradas en esta investigación, en los dos subsectores de aprendizaje, Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática, el quehacer didáctico realizado por los docentes se sitúa globalmente en el nivel de suficiente y bueno (niveles 3 y 4 de la escala de apreciación que se utiliza). En algunos casos, como lo es el de las variables "Clima de la clase" y "Comunicación en la clase", los resultados bordean incluso el nivel de la cota 5 que otorga una valoración de "excelente".

Una correlación interpretativa entre estas cinco variables (aunque ésta no es una finalidad declarada de esta investigación), no expresa tampoco mayores diferenciales. Los resultados encontrados reflejan datos altamente positivos en casi todas, incluso en aquellas que presentan valoraciones más bajas (como lo son las variables "Situación de aprendizaje" y "Consistencia de la clase"), los datos se sitúan por sobre la cota del nivel "suficiente". Esto se mantiene constante para todas las escuelas, en todos los niveles de enseñanza y en los subsectores investigados. Lo anterior quiere decir que si tomamos estos resultados y los medimos en función de las exigencias planteadas en documentos oficiales, tales como el "Marco para la Buena Enseñanza" tendríamos entonces que en el caso de los sujetos de este estudio, éstos estarían logrando plenamente los umbrales de requerimientos exigidos por el actual marco curricular.

En relación con inferencias en torno a la calidad de los procesos de enseñanza en colegios municipalizados de la Comuna de Chillán, los resultados encontrados en esta investigación podrían ser a primera vista considerados casi sorprendentes, por lo bien evaluada que resulta la praxis pedagógica, al menos en el primer ciclo básico, en circunstancias que en los últimos años la crítica externa desde diversos sectores sociales, económicos e institucionales hacia la calidad de la educación entregada en los establecimientos municipales, se ha venido tomando en un hecho cada vez más común, y donde los docentes suelen aparecer como uno de los estamentos con mayor responsabilidad en estas críticas, las que se sintetizan en observaciones sobre los bajos rendimientos en las pruebas estandarizadas, ya sea que se trate de la prueba nacional SIMCE o de pruebas internacionales de medición de calidad como la prueba TIMMS o la prueba PISA. Una de las posibles explicaciones a tal disparidad de juicio, podría tener su origen en la teoría del "valor agregado", aquella que según algunos autores devela que no todos los servicios que entregan los centros educacionales son cuantificables y reducibles a datos numéricos, como lo son por ejemplo la prueba SIMCE. Desde esta perspectiva, los buenos resultados que arroja esta investigación en cuanto a los procesos de desarrollo del currículum en el aula, resultarían plenamente coherentes, pues el hecho de que estos colegios municipales presenten en algunos casos indicadores cuantitativos bajos de resultados, no necesariamente significaría que la calidad de la acción didáctica de sus docentes es deficiente. Este punto puede resultar muy interesante a la hora de reconceptualizar lo que se entiende por calidad de la educación y la responsabilidad docente en tan importante cuestión.

1. Problema de investigación

1.1 Antecedentes de la investigación

Un elemento esencial que ha caracterizado la política educacional aplicada en Chile a partir de la década de los noventa, ha sido el esfuerzo por introducir un conjunto de cambios destinados a modificar aspectos de base del sistema escolar. Esto, que al iniciar la década de los noventa se expresó como un esfuerzo por modernizar la educación y mejorar su calidad y equidad, a partir de 1996 se transforma directamente en un proceso orgánico al que se le da el nombre de Reforma Educacional, por la "multidimensionalidad y complejidad de la agenda de transformaciones", que implicó un nuevo impulso para el fortalecimiento de la profesión docente, reformas curriculares en básica y media, así como la extensión de la jornada escolar", con la finalidad esencial de "afectar paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema: las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos (biblioteca, informática educativa) como de infraestructura escolar, el financiamiento del sector, así como el mejoramiento sostenido de las condiciones de trabajo de los docentes", quienes debían jugar el rol de "principales artífices y protagonistas" del cambio educativo en el país.¹

A nivel de diagnóstico del sistema escolar chileno, ya en el año 1994 se evidenciaba que "nuestro sistema escolar adolece de graves fallas y su desempeño es de baja calidad, inequitativo e ineficiente. Sus resultados son mediocres, especialmente para los niños y jóvenes que provienen de los sectores de menores ingresos. Mas aún, los avances obtenidos, cualquiera sea el juicio sobre su magnitud, se empequeñecen frente a los enorme desafíos que el país tiene frente a sí al aproximarse un nuevo siglo".²

Actualmente, el debate por la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje continúa, constituyendo uno de los problemas más sensibles, tanto para la comunidad académica, como para la sociedad en general. Ilustrativo al respecto son dos datos interesantes. En primer lugar, que la calidad de la educación, medida en términos de indicadores cuantitativos de rendimiento, como el SIMCE y la PSU, no logra subir, pese a la cuantía de las inversiones realizadas y a la gran cantidad de proyectos de mejoramiento e innovación que se han aplicado en prácticamente todos los establecimientos escolares del país³ y; en segundo término, que la situación estructural de desigualdad de resultados entre los estudiantes en su vinculación con el factor socio-económico, se sigue manteniendo.⁴

En este contexto, la búsqueda de variables explicativas al problema de no superación estructural de la baja calidad de los resultados escolares, es una de las acciones más reiteradas. Para algunos, la variable central estaría en los procesos pedagógicos llevados a cabo por el profesorado chileno, siendo este actor social el principal responsable de la crisis de nuestro sistema educativo⁵, para otros autores, el problema es multi-causal y reconociendo el rol del magisterio, se debe incorporar necesariamente otras variables como el origen socio-económico de los estudiantes, el tipo de dependencia administrativa de los establecimientos, el nivel cultural de los padres y apoderados y las expectativas de los sujetos en relación con lo que le ofrece el sistema escolar.⁶ Desde nuestra perspectiva, coincidimos con esta última visión, pues nos parece más integradora y daría cuenta con mayor fidelidad de los antecedentes que efectivamente estarían entabando el despegue de nuestro sistema escolar y su plena articulación con las demandas que surgen desde la sociedad del conocimiento.

1 GARCIA-HUIDOBRO, J. (Coord.). (1996). La reforma educacional chilena. Madrid: Editorial Popular

2 Brunner, J. J. y otros. (1997). Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. Páginas 7 y 8.

3 Los resultados del último SIMCE, aplicado el año 2006, siguen demostrando la gran brecha existente entre los establecimientos educacionales de acuerdo con su dependencia administrativa y correspondientemente, con el origen socio-económico y cultural de los alumnos.

4 MONTAÑA, A. (2006). Educación y equidad. Ante la decisión a partir de resultados de la investigación. Santiago de Chile. Revista de la Universidad Nº 10.

5 MONTAÑA, A. (2002). Equidad y calidad en la educación. Una hipótesis de investigación. Santiago de Chile. Serie Estudios de Referencia. Centro de Estudios Públicos Nº 87.

una política educativa orientada a actualizar y mejorar el sistema educativo. De estas políticas educacionales, nos resultan de especial consideración, por una parte, la inversión en infraestructura y recursos didácticos, y por otra, el mejoramiento de la profesión docente.

En cuanto a lo primero, resulta evidente que en términos generales, la situación de infraestructura de los establecimientos educacionales actualmente no es comparable a la que existía al iniciar la década de 1990. Hoy en día, prácticamente los recursos bibliográficos se han multiplicado, el Estado chileno entrega textos escolares a casi todos los niños/as del sistema municipal y particular subvencionado, la red enlaces cubre casi el 100% de dichos establecimientos⁷, los que además han sido refaccionados, mejorados y ampliados en su superficie construida para efectos de afrontar los desafíos de la jornada escolar completa.

En relación con el segundo punto, es preciso también reconocer el esfuerzo que el Estado chileno, desde el retorno a la democracia, ha venido realizando por mejorar y potenciar la profesión docente, lo que se ha traducido en una serie de acciones tales como la promulgación del Estatuto Docente en 1991 (que permitió al Magisterio recuperar sus conquistas históricas, como el reconocimiento a los años de servicio, el perfeccionamiento, la asignación de desempeño en condiciones difíciles y el establecimiento de un sistema normado de remuneraciones), implementación de pasantías al extranjero, así como también el desarrollo y aplicación de sistemas normativos para el ejercicio docente, como el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el sistema de evaluación docente y el Marco para la Buena Dirección (MBD).

Si se articulan estos dos ámbitos anteriores, vale decir, el mejoramiento de las condiciones materiales y el aumento y disponibilidad de los recursos didácticos de los establecimientos educacionales, con el mejoramiento de las condiciones de ejercicio de la profesión docente, deberían, en teoría, haberse producido avances sustanciales en los resultados escolares. Sin embargo y tal como se dio cuenta en páginas anteriores, ello no ha estado ocurriendo.

Esta tensión que se produce entre lo esperado y lo sucedido, en un campo de conocimiento tan complejo como el educacional, pasa por "la comprensión de que dicho campo puede ser entendido epistemológicamente desde la concurrencia de dos grandes áreas: a) el de las ciencias pedagógicas propiamente tales, que estudian el hecho pedagógico en sí mismo, conformado por tres grandes campos de teoría y praxis: el campo del currículo, desde donde se produce la selección de cultura, que a su vez conforma lo que denominamos "el conocimiento educativo"; el campo de la didáctica, desde donde se concreta el proceso de organización y realización del acto de enseñanza de los contenidos seleccionados y; el campo de la evaluación, que legitima y valida los aprendizajes de quienes son los protagonistas esenciales del hecho educativo, vale decir, los estudiantes y; b) el de las "ciencias o disciplinas complementarias de la educación", que cumplen la función de aportar el abanico de conocimientos que nos ayudan a comprender y realizar de mejor forma la acción educativa, y donde podemos encontrar disciplinas tales como: filosofía de la educación, sociología de la educación, psicología educacional, administración y orientación educacional".⁸

En el campo de las ciencias pedagógicas, el campo del currículum constituye el eje desde el cual se construye toda la acción pedagógica, en tanto selección de cultura que determina qué es lo que los estudiantes deben aprender, en lenguaje actual, qué competencias deben adquirir para asumir exitosamente su inserción en la estructura económica-social- política y cultural de un Estado.

Desde el ámbito de su materialización, se distinguen tres niveles de concreción curricular:

a) el primero, que corresponde a las políticas oficiales del Estado, y que se determinan desde el Ministerio de Educación, expresándose en matrices curriculares que dan cuenta de la estructura macro curricular, en Planes y Programas de Estudio y Objetivos Fundamentales Verticales y Contenidos Mínimos Obligatorios por cada sector de aprendizaje, además de los llamados Objetivos Transversales, comunes para todo el nivel educativo, dentro del circuito de la educación formal;

b) el segundo nivel, que expresa el paso desde el nivel central del Estado hacia los centros educacionales y cuya expresión más concreta se encuentra en los llamados "Proyectos Educativos Institucionales" y;

7 Arellano Marín, José Pablo. La Reforma Educacional Chilena. Revista de la CEPAL N° 73. Abril 2001

8 CISTERNA C., F. Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa". Revista THEORIA N° 23, agosto de 2005.

b) el segundo nivel, que expresa el paso desde el nivel central del Estado hacia los centros educacionales y cuya expresión más concreta se encuentra en los llamados "Proyectos Educativos Institucionales" y;

c) el tercer nivel de concreción curricular, que corresponde al desarrollo del currículum en el aula, y por tanto, representa el ámbito de acción propio de los docentes, por ello es el espacio donde la intención educativa se convierte en realidad. De esta forma, es en este tercer nivel donde surge y se desarrolla la acción didáctica y la acción evaluativa.⁹

En esta investigación nos centramos precisamente en este tercer nivel de concreción curricular en general, y en el ámbito de la acción didáctica en particular, desde la consideración que establece que en términos del proceso de enseñanza y aprendizaje el acto central es el proceso de transposición didáctica, entendido éste como la "acción mediante la cual un conocimiento disciplinar es convertido, mediante una acción de reconceptualización, en un conocimiento enseñable y aprendible"¹⁰ por los destinatarios del discurso educativo y la correspondiente situación de aprendizaje.

Para el análisis del proceso de transposición didáctica hemos considerado oportuno tomar un instrumento surgido desde el propio MINEDUC¹¹, que visibiliza esta acción en las siguientes variables:

- a) Clima de la Clase;
- b) Estructura y Contenidos de la Clase;
- c) Situación Metodológica de Aprendizaje;
- d) Aspectos Comunicacionales y;
- e) Consistencia de la Clase.

Estas variables se cruzan con otra que corresponde a los años de experiencia docente, de tal forma que interesa establecer relaciones hipotéticas entre el proceso de transposición didáctica y el saber pedagógico acumulado por los profesores en el denominado tercer nivel de concreción curricular.

La variable de "género", en este caso no se considera, pues en todas las escuelas donde se hizo la observación, se trabajó con profesoras. Así mismo, el tipo de dependencia es igual para todos los colegios: todos ellos corresponden a centros educacionales municipalizados y administrados por el Departamento de Educación Municipal de Chillán.

2. Marco teórico referencial de la investigación

2.1. Aproximaciones generales al contexto de la profesión docente en la Sociedad de la Información

De acuerdo con los principales autores que han venido trabajando el tema de la caracterización del nuevo tipo de sociedad que ha emergido a fines del siglo pasado y comienzos del actual, como Castells, ésta presenta entre sus elementos caracterizadores básicos, la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, la globalización de la economía a escala mundial, la redistribución de los centros de poder e influencia, la internacionalización de los estándares de desempeño y calidad en relación directa con los requerimientos del desarrollo económico y la estrecha alianza entre ciencia y tecnología.¹²

Esta caracterización es un hecho ya compartido por la mayoría de los centros intelectuales y académicos y constituye un elemento de base para discutir sobre el actual período histórico.

En coherencia con esta dinámica y con los desafíos que surgen de la llamada "sociedad del conocimiento", algunos teóricos plantean que la instalación en el debate del tema de la

⁹ ZABALZA, M. (1997). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea

¹⁰ QUINTANILLA, M. (2003). Hablar y construir la "Didáctica" hoy: del modelo ingenuo transmisor, al modelo crítico, productor de conocimiento". Revista REXE. Facultad de Educación, Universidad Católica SSMM Concepción.

¹¹ MINEDUC (2000). Proyecto Montegrande. Equipo de Gestión. Santiago de Chile.

“necesidad de un nuevo rol docente” ocupa un lugar destacado en la retórica educativa actual, sobre todo de cara al siglo XXI y a la construcción de una “nueva educación”.

Así es como se establece que el perfil y el rol prefigurado de este “nuevo docente” ha terminado por configurar un largo listado de “competencias deseadas”, en el que confluyen hoy, contradictoriamente, postulados inspirados en la retórica del capital humano y los enfoques eficientistas de la educación y postulados largamente acuñados por las corrientes progresistas, la pedagogía crítica y los movimientos de renovación educativa, y que de cierta manera van conformando una tendencia hacia una reforma educativa de tipo global.

Así, el “docente deseado” o el “docente eficaz” es caracterizado como un sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador que domina los saberes –contenidos y pedagogías– propios de su ámbito de enseñanza; – provoca y facilita aprendizajes, asumiendo su misión no en términos de enseñar sino de lograr que los alumnos aprendan; – interpreta y aplica un currículo, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales; – ejerce su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y a cada grupo; – comprende la cultura y la realidad locales, y desarrolla una educación bilingüe e intercultural en contextos bi y plurilingües; – desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría-práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad, el trabajo en equipo.

Este docente es también el que participa, junto con sus colegas, en la elaboración de un proyecto educativo para su establecimiento escolar, contribuyendo a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación y una cultura democrática en el interior de la escuela; trabaja y aprende en equipo, transitando de la formación individual y fuera de la escuela a la formación del equipo escolar y en la propia escuela; – investiga, como modo y actitud permanente de aprendizaje, y a fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente; – toma iniciativas en la puesta en marcha y desarrollo de ideas y proyectos innovadores, capaces de ser sostenidos, irradiarse e institucionalizarse; – reflexiona críticamente sobre su papel y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de interaprendizaje.

Este tipo de docente es quién asume también un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser ejemplo para los alumnos en todos los órdenes; – detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos, derivándolos a quien corresponde o buscando las soluciones en cada caso; – desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser; – desarrolla y ayuda a sus alumnos a desarrollar cualidades consideradas indispensables para el futuro tales como creatividad, receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el conocimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas; – impulsa actividades educativas más allá de la institución escolar, incorporando a los que no están, recuperando a los que se han ido, y atendiendo a necesidades de los padres de familia y la comunidad como un todo; – se acepta como “aprendiz permanente” y se transforma en “líder del aprendizaje”, manteniéndose actualizado en sus disciplinas y atento a disciplinas nuevas; – se abre a la incorporación y al manejo de las nuevas tecnologías tanto para fines de enseñanza en el aula y fuera de ella como para su propio aprendizaje permanente; – se informa regularmente a través de los medios de comunicación y otras fuentes de conocimiento a fin de acceder a otras la comprensión de los grandes temas y problemas del mundo contemporáneo; – prepara a sus alumnos para seleccionar y utilizar críticamente la información proporcionada por los medios de comunicación de masas.

En cuanto a la relación con la comunidad, este nuevo docente propicia nuevas y más significativas formas de participación de los padres de familia y la comunidad en la vida de la escuela; – está atento y es sensible a los problemas de la comunidad, y se compromete con el desarrollo local; – responde a los deseos de los padres respecto a los resultados educacionales, a la necesidad social de un acceso más amplio a la educación y a las presiones en pro de una participación más democrática en las escuela, es percibido por los alumnos a la vez como un amigo y un modelo, alguien que les escucha y les ayuda a desarrollarse.¹³

Este conjunto de "competencias deseadas" nos lleva entonces como paso ineludible a la raíz de nuestro quehacer, es decir a la revisión de los aspectos que epistemológicamente le dan sustento a nuestra profesión y a nuestro quehacer.

2.2. Contexto general del ejercicio de la profesión docente en Chile

El contexto general de la situación docente en Chile se encuentra enmarcado por el proceso de reforma educacional iniciado en la década de 1990, el que se estructuró a partir de un conjunto de componentes definidos como esenciales: la reforma curricular a la Educación Básica y Media, la implementación de la jornada escolar completa y el impulso hacia la profesionalización docente. A estos componentes estructurales se sumaron una serie de programas de intervención y desarrollo como el "Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación" (MECE), el Proyecto Enlaces y los Proyectos Montegrande, orientados éstos últimos hacia el desarrollo de la innovación en Educación Media.

En la actualidad, el Ministerio de Educación está hablando de una "nueva reforma educacional", cuyos ejes serían ahora: un nuevo Marco Institucional, sostenido en el proyecto de nueva "Ley General de Educación", que reemplaza a la actual LOCE; un renovado sistema de financiamiento, que incorpora la subvención diferenciada; la creación de una Superintendencia de Educación y; el re-impulso y re-direccionamiento hacia el desarrollo de la profesión docente, que pasa por instalar definitivamente cuestiones claves como la evaluación docente.

No obstante estas nuevas orientaciones, en términos concretos, lo que está vigente aun son las definiciones oficiales entregadas por el MINEDUC, en orden a establecer que el docente es el responsable de orientar la enseñanza en conformidad con los objetivos de la educación, (nacional, regional, local) del establecimiento y de su especialidad.

Lo anterior se traduce en que el docente deberá realizar exitosamente las siguientes actividades centrales:

- Planificar, organizar, desarrollar y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje que contribuya al desarrollo integral y armónico del alumno.
- Contribuir a desarrollar en el alumno valores, actitudes y hábitos, en concordancia con los objetivos de la Educación Nacional.
- Realizar una efectiva orientación educacional, vocacional y profesional adecuada a las necesidades formativas, aptitudes e intereses de los educandos.
- Responsabilizarse de los aspectos disciplinarios de los alumnos, cumpliendo y haciendo cumplir las normas de seguridad, higiene, bienestar, etc.
- Integrar su acción docente a la labor de otros profesores y especialistas, con fines de desarrollar programas de equipos interdisciplinarios.
- Diseñar alternativas instruccionales y actividades de aprendizaje en un número suficiente, como para asegurar efectivos cambios conductuales en sus estudiantes.
- Participar en reuniones técnicas generales del establecimiento y en aquellas relacionadas con el desempeño de su función específica.
- Mantener comunicación permanente con los padres y apoderados, para vincularlos al desarrollo del proceso educativo.

Las definiciones de estas funciones del rol docente si bien es cierto, constituyen un marco referencial para evaluar su desempeño y se articulan con las políticas propiciadas por el MINEDUC en documentos oficiales como el "Marco para la Buena Enseñanza", están sujetas a los vaivenes de los rápidos cambios que se producen en la estructura económica, cultural y social de los Estados. Desde esta perspectiva, el Estado sigue siendo el ente que determina en lo esencial, las definiciones de las políticas públicas en educación. En un contexto de descentralización y de fuerte participación privada como existe en Chile, las transformaciones educacionales se desarrollan de acuerdo a un distinto patrón de responsabilidades.

Desde el ámbito del financiamiento, el Estado desempeña el rol de principal sustentador de la actividad normal del sistema escolar, y con ello, de fuerte proveedor de recursos para programas de intervención directa en la sociedad civil, acciones que por lo general gozan de buena valoración por la comunidad.

2.3. Tensiones emergentes en el quehacer profesional de los docentes

La profesión docente históricamente ha estado tensionada por los conflictos propios de su época. Sin embargo, en la actualidad el panorama expresa una tendencia a atribuirle a la educación una importancia social cada vez mayor, debido principalmente al rol que se le asigna como factor estratégico para el desarrollo de aspectos claves del país, sobre todo en cuanto a la inserción científica y tecnológica en la sociedad de la información.

Para los efectos de esta investigación, tomaremos tres elementos que están tensionando el quehacer pedagógico: la evaluación docente, la irrupción del enfoque por competencias y las tensiones propias del quehacer didáctico de aula.

2.3.1. Tensiones que emergen desde la evaluación docente

La reforma educacional en nuestro país no deja de ser compleja por la gran combinación entre las diferentes dimensiones que la componen, que son, políticas, culturales y académicas, y que en muchas ocasiones demuestran el desacuerdo existente a nivel de los diferentes actores sociales.

Sin embargo, en cuanto al rol docente, se han ido instalando en la sociedad ciertos acuerdos tácitos que si bien es cierto en un sentido estratégico debieran provocar resultados positivos, en el plazo inmediato están generando situaciones de tensión en el quehacer pedagógico. Entre estas tensiones, la principal es la que surge desde el proceso de evaluación docente.

Esta evaluación docente, destinada a conocer de forma objetiva el desempeño del profesor en su trabajo pedagógico, se ha ido convirtiendo en una de los elementos que ha causado mayor tensión en el profesorado nacional.

De acuerdo con las directrices oficiales surgidas desde el MINEDUC, los elementos centrales de esta evaluación docente se rigen por las siguientes finalidades y consecuencias:

- La evaluación del desempeño profesional se orienta a mejorar la **labor pedagógica** de los educadores.
- El desempeño profesional está descrito por un conjunto de criterios y descriptores contenidos en el **Marco para la Buena Enseñanza (MBE)**.
- La evaluación junto con ser **formativa** tiene carácter **explícito**, pues el docente conoce previamente los criterios por los que será evaluado.

Las Consecuencias de la evaluación docente radican en los siguientes puntos:

- Los profesores/as evaluados como **destacados y competentes** tendrán acceso prioritario a oportunidades de desarrollo profesional, y podrán optar a percibir la **Asignación Variable por Desempeño Individual**, previa rendición de una Prueba de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos (Ley N° 19.933, art. 12, letra d); y art. 17)).
- Los profesores que obtengan en su evaluación el nivel de **básico o insatisfactorio**, dispondrán de planes específicos de superación profesional implementados en sus comunas.
- El profesor que obtenga una evaluación de nivel **insatisfactorio**, seguirá en servicio, incorporándose a planes de superación profesional, siendo evaluado al año siguiente. Si esta segunda evaluación resulta nuevamente insatisfactoria, dejará la responsabilidad del aula para trabajar durante el año en un nuevo plan, y será sometido a una tercera evaluación. De mantener el desempeño insatisfactorio abandonará el sistema, cancelándosele una indemnización.

Para muchos profesores, estas consecuencias son las que potencialmente mayor riesgo le provocan.

En cuanto al proceso evaluativo en sí mismo, es interesante destacar que la información que se desprende de la evaluación es de uso confidencial, lo que significa que no será compartida con los alumnos, padres ni la comunidad; es una experiencia en la que hay que atreverse a dar el paso para así tener un mejoramiento en el sistema escolar. Al ser sometido el profesor a una evaluación es una forma de demostrar que la calidad de la enseñanza que se está dando a los alumnos es buena y estamos haciendo camino para el mejoramiento en la calidad de la enseñanza que se está entregando a los alumnos.

Para Jesús Nieto, "La evaluación de la enseñanza del profesorado es un elemento para realizar el trabajo de una mejor manera, es una nueva experiencia en la que no podemos vaticinar lo positivo o negativo de este proceso, pero antes de que parta no podemos cuestionarlo". 14

El proceso de la evaluación docente debe permitir valorar el desempeño del profesor con objetividad, profundidad e imparcialidad, ya que es una forma más explícita de poder observar este proceso en el cual está involucrado el profesor, además de mostrar el papel primordial que éste desempeña el cual permite caracterizar su rol y propicia su desarrollo lo que constituye una vía fundamental para su atención y estimulación.

Uno de los elementos fundamentales a tomar en cuenta en esta evaluación docente es la creación de un clima institucional adecuado para que esta evaluación pueda ser efectiva. Al respecto, desarrollar una actitud abierta, que pasa por comprender que el profesor no trabaja en forma aislada y en un contexto muy complejo, es un medio esencial para generar autonomía y plena responsabilidad en el trabajo docente.

En actual Reforma Educacional, uno de los reclamos más enarbolados por los docentes sería la poca participación. En este sentido, todo indicaría que en los establecimientos educacionales no basta con imponer que los profesores sean partícipes de este cambio, si continuamos con un modelo de escolarización el cual sigue siendo rígido y autoritario, no encontrando las condiciones necesarias para dicha participación. Para algunos autores, una carencia que no deja de ser importante de la Reforma Educativa es que las políticas de los profesores se han visto limitadas en el sentido de mejorar sus capacidades y sus conocimientos, dejando de lado algo que es de suma importancia y es la clave para tener mejores profesores la Voluntad y el Compromiso.

La evaluación docente parece además estar muy en concordancia con la idea de imponer una cultura que tienda hacia el establecimiento de un sistema efectivo de supervisión en la calidad de la enseñanza, de tal forma de poder asegurar progresivamente los aprendizajes de los estudiantes, más aun cuando los resultados obtenidos en las pruebas de mediciones como el SIMCE, no cumplen con las expectativas ni son coherentes con el proceso de reformas y con las inversiones realizadas en este sector y cuando la brecha entre alumnos de acuerdo con su origen socio-económico y cultural se sigue acentuando.

2.3.2. Tensiones que surgen desde la instalación de nuevos referentes pedagógicos: el enfoque por competencias de aprendizajes

En este contexto, un hecho relevante es la progresiva y silenciosa instalación de nuevos referentes pedagógicos que nacen desde el enfoque por competencias de aprendizaje.

Este enfoque pedagógico es un intento por precisar de la forma más objetiva posible el quehacer pedagógico, incorporando en la planificación curricular y didáctica tres dimensiones básicas: lo cognitivo, lo procedimental y lo actitudinal.

El "Enfoque por Competencias" ha repercutido fuertemente en el mundo del trabajo y han implicado visualizar de manera diferente la interacción que se produce en situación laboral entre mercado, productividad, trabajador, procesos y resultados. Este Enfoque por Competencias se asocia a la transformación de la productividad, el aumento de la competitividad a nivel mundial, la presión por aumentar la calidad ante un mundo que interactúa a mayor velocidad y con mayor fluidez que hace algunas décadas atrás.

Este escenario transforma el papel de la formación -se habla de una redefinición del vínculo educación y trabajo- para volverlo crucial en la medida en que permita una adecuada inserción de las personas en el medio laboral al favorecer un aprendizaje que las haga competentes frente a la diversificación de este, les ofrezca oportunidades de aprendizaje continuo, y propenda al reconocimiento y valorización del saber de las personas (ser, hacer, convivir), independientemente de cómo lo hayan adquirido.

A esto se agrega el cambio de giro en la mirada de las corrientes pedagógicas que se han apoyado en los estudios de la Psicología y las Ciencias Cognitivas que desplazan el acento desde el proceso de enseñanza al del aprendizaje, poniendo atención a los procesos del estudiante, la forma en que este aprende, sus estilos de aprendizaje, el factor social, etc. y que determinan un nuevo marco de acción pedagógica, en el cual el docente se convierte en un guía, un suscitador de aprendizajes que tiene un papel importantísimo que jugar creando los escenarios que harán posible este propósito.

Lo que la formación debiera lograr, entonces, como competencias básicas para el aprendizaje contemporáneo y estratégico en las personas es lo "siguiente:

- Capacidad de aprender a aprender.
- Capacidad de apelar a la metacognición y echar mano de estrategias personales.
- Capacidad de resolver problemas.
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- Capacidad de seleccionar información relevante de los ámbitos del trabajo, la cultura y el ejercicio de la ciudadanía, que le permita tomar decisiones fundamentadas.
- Capacidad de seguir aprendiendo en contextos de cambio tecnológico y sociocultural acelerado y expansión permanente del conocimiento.
- Capacidad para buscar espacios intermedios de conexión entre los contenidos de las diversas disciplinas, de tal manera de emprender proyectos en cuyo desarrollo se apliquen conocimientos o procedimientos propios de diversas materias".¹⁵

Si revisamos el quehacer pedagógico cotidiano, un de las cosas que queda más clara es que indudablemente son muy pocos los profesores que desarrollan su trabajo desde estas nuevas orientaciones pedagógicas por competencias de aprendizajes, es más, la mayoría de los docentes ni siquiera conoce teóricamente este enfoque.

2.3.3. Tensiones que surgen desde el propio quehacer y ejercicio didáctico

El eje de esta investigación es la descripción del quehacer didáctico de profesores de Educación General Básica en establecimientos municipales en un contexto urbano.

La acción didáctica se entiende en esta investigación como un quehacer que surge desde el tercer nivel de concreción curricular y se centra en el desarrollo de las acciones de enseñanza ejecutadas por el docente para el logro de aprendizajes por parte del estudiante. La didáctica funciona como un eslabón transformador de la teoría a la práctica.

Ángel Díaz Barriga (1988) sostiene que la didáctica es una disciplina con una triple dimensión: *teórica, histórica y política*. Es *teórica* porque responde a concepciones amplias de la educación, de la sociedad, del sujeto, etc. Es *histórica* en cuanto que sus propuestas son resultado de momentos históricos específicos, pudiéndose establecer un correlato entre sus modelos y el conjunto de condiciones sociales que los circunscribe. Y es *política* porque su propuesta no es aislada sino que se corresponde a un modelo político-social.

En la actualidad la perspectiva fundamental de la didáctica es asumir la multifuncionalidad del proceso de enseñanza aprendizaje y articular sus tres dimensiones: técnica, humana y política en el centro configurador de su temática. Esta didáctica tendrá como características:

- ◆ Partir del análisis de la práctica pedagógica concreta y sus determinantes.
- ◆ Contextualizar la práctica pedagógica y procurar re-pensar las dimensiones técnicas y humanas, siempre "situándolas", y analizar las diferentes metodologías explicitando sus presupuestos, el contexto en el que surgieron y la visión del hombre, de sociedad, de conocimiento y de educación a que responde.

Se trata entonces de elaborar la reflexión didáctica a partir del análisis de las experiencias concretas, procurando trabajar continuamente la relación teoría-práctica.

La verdadera razón de ser de la didáctica "es que nos sirve para encontrar soluciones prácticas basadas en modelos teóricos coherentes que después podemos articular y adecuar a la realidad de nuestras aulas."¹⁶ De esto podemos decir, que la didáctica existe en tanto que existe la escuela. es imprescindible que como profesores comprendamos que no puede existir hoy en día una didáctica que no tenga contenidos disciplinar, "puesto que la vinculación entre la "disciplina de origen" y los "enfoques (o modelos) didácticos" favorecen la idea de que esta área de conocimiento se integra en codependencia dinámica, y por ende evolutiva, con un modelo de realidad, un modelo de conocimiento y un modelo de aprendizaje, sobre la base de una visión mutable y cambiante de los procesos pedagógicos y de la propia construcción del conocimiento"¹⁷

¹⁵ <http://www.ilaedes.org/documentos/papeldecienciaylatecnologia.pdf>

¹⁶ Quintanilla Mario, hablar y construir la "didáctica" hoy: del modelo ingenio transmissor, al modelo crítico, productor de conocimiento, pag.14

Hoy en día, se trabajan en didáctica algunos conceptos como son: ideas previas del saber, *metacognición* y *transposición*, factores necesarios para "entender cómo se aprende". Hemos de aceptar positivamente el desarrollo de estas tres ideas como muy importantes y esenciales a lo largo de una Teoría Didáctica y su relación con el aprendizaje en particular de una disciplina. En esta vinculación, las tres han de tener su funcionalidad. Por otra parte, el "saber" que enseñamos lo tendremos que justificar desde el punto de vista epistemológico y si lo conseguimos, a su vez reforzaremos los "principios educativos" que la didáctica como campo de conocimiento y de investigación está tratando de iluminarnos en nuestro discurso cotidiano y que tiene que ver con las estructuras y finalidades del conocimiento en una nueva cultura del aprendizaje. Esta nueva cultura nos demanda flexibilidad, adaptación, renovación y apertura teórica y, por cierto, metodológica.

Desde una mirada didáctica el docente con toda la experiencia acumulada en sus prácticas profesionales, tiene el punto de partida para reconocer y asegurar los procesos de desarrollo curricular desde una mirada didáctica, tomando en cuenta el conocimiento de la realidad en donde se desenvuelve tanto en el ámbito escolar, dentro de la sala de clases y por supuesto el conocimiento de sus alumnos. Si bien es sabido la labor del profesor es que sus alumnos aprendan, el cual debe tener los objetivos claros y planificado lo que desea entregar a sus alumnos, incluyendo los recursos didácticos y la metodología que utilizará para el desarrollo de su clase, porque es muy importante que el docente sepa cuáles son los aprendizajes que espera obtener de sus alumnos, de no ser así, estamos en frente a una persona la que no está cumpliendo su labor como corresponde y lo que es más lamentable aún, tratando de entregar conocimientos a la a niños o jóvenes que confían en el profesionalismo del docente.

Lo que se pretende hoy en día es que los docentes dejen de lado las prácticas rutinarias y de abandono frente a su que hacer docente, es por esta razón que el desarrollo didáctico que se debe realizar en el aula debe ser lo más motivadores con recursos que propicien el aprendizaje y el docente estar en constante contacto con sus alumnos atendiendo las necesidades que ellos requieran. En este escenario, el gran problema que surge es lograr la adaptación de los profesores a los nuevos requerimientos de la reforma "no se puede esperar que de repente adapten su mentalidad y afectividad a nuevas pautas de trabajo"¹⁸, esto no es por que se quieran negar a ello, es más bien inseguridad a lo que se van a enfrentar, el docente se va formando su camino a lo largo de los años de experiencia, estas nuevas iniciativas de mejorar la calidad de la educación, ellos al encontrar el camino lo más probable es que encuentren una satisfacción inmediata y una motivación muy grande para seguir trabajando en su que hacer pedagógico, pero ahora innovador.

Este esfuerzo por la innovación no está exento de cierta problemática, , ya que hay factores que influyen en ello. Uno de estos el que tiene relación con el malestar docente, en el sentido que afecta al profesor en su personalidad como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en la que ejerce la docencia, ya que se está en continuos cambios, que lo obligan día a día a adecuarse a los cambios que se deben enfrentar en su rol como docentes, modificando sus condiciones de trabajo lo que genera gran tensión para ellos, siendo un factor de "primer orden, la escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo, cambio en la relación profesor alumno y fragmentación del trabajo del profesor"¹⁹.

También tenemos, por otro lado factores de segundo orden que se refiere en las condiciones contextuales en las que realiza su labor, lo que lo lleva a una desmotivación por su trabajo en el establecimiento, esto genera un sentimiento de desconcierto e impotencia el cual se ve reflejado en sus clases, ya que si él no tiene motivación ni ganas de realizar su trabajo es poco lo que se puede esperar que esos alumnos aprendan, y menos pedir que prepare una clase que sea entretenida y a la vez que incluya elementos innovadores.

En síntesis, analizar las prácticas didácticas en el contexto actual es una acción compleja, que conlleva una variedad de aspectos de tipo multifactorial, sobre todo si el estudio se realiza en establecimientos municipales, por la diversidad de problemáticas existentes en dicho medio. En esta investigación lo que nos propusimos fue un estudio de tipo exploratorio, donde se utiliza un instrumento desde la óptica cuantitativa, y desde el cual la pretensión es poder efectuar descripciones de primer nivel en torno a un conjunto de variables e indicadores que nos estarían dando información significativa sobre cómo los profesores están llevando a la práctica

¹⁸ Aibericio, Juan. (1989). Educar en la diversidad. Op. Cit. Pág.32

una de las acciones medulares del quehacer pedagógico: cómo se transforma el saber disciplinar en un saber enseñable y aprendible.

3. Diseño Metodológico de la investigación

3.1. Preguntas de investigación

En correspondencia con el problema de investigación antes expuesto, la pregunta central que orienta este estudio es:

- ¿Cuáles son los elementos que en esencia caracterizan la praxis pedagógica de las docentes en aquellos ámbitos identificados como fundamentales en el proceso de transposición didáctica (las variables Clima de la Clase; Estructura y Contenidos de la Clase; Situación Metodológica de Aprendizaje; Aspectos Comunicacionales y; Consistencia de la Clase) en el sub-sector de aprendizaje de Lenguaje y comunicación y Educación Matemática en el primer ciclo de Educación general Básica en centros educacionales municipalizados de la Comuna de Chillán?
- ¿Existe relación entre la variable "años de experiencia docente" y las variables Clima de la Clase; Estructura y Contenidos de la Clase; Situación Metodológica de Aprendizaje; Aspectos Comunicacionales y; Consistencia de la Clase en el sub-sector de aprendizaje de Educación Matemática?
- ¿Existe relación entre la variable "años de experiencia docente" y las variables Clima de la Clase; Estructura y Contenidos de la Clase; Situación Metodológica de Aprendizaje; Aspectos Comunicacionales y; Consistencia de la Clase en el sub-sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación?
- ¿Existe relación entre la variable "años de experiencia docente" y las variables Clima de la Clase; Estructura y Contenidos de la Clase; Situación Metodológica de Aprendizaje; Aspectos Comunicacionales y; Consistencia de la Clase considerando integradamente los dos subsectores de aprendizaje registrados en esta investigación?

3.2. Hipótesis de investigación.

Se plantean un sistema de hipótesis, que en primer término tienden a ofrecer una respuesta anticipada a la primera pregunta de investigación, y en segundo término, establecen dichas respuestas anticipadas sobre las posibles relaciones entre cada una de las variables que darían cuenta del proceso de transposición didáctica con la variable independiente (en este caso) de los años de experiencia docente.

De esta forma, para la primera pregunta de investigación, la hipótesis central es:

- La praxis pedagógica de las docentes de primer ciclo básico, en los sectores de Lenguaje y comunicación y Educación Matemática, consideradas en esta investigación como representativas de centros educacionales municipalizados de la Comuna de Chillán, se caracteriza por un cumplimiento de los aspectos fundamentales del proceso de transposición didáctica que en lo esencial puede ser considerado como de nivel satisfactorio.
- Para el segundo caso, se trabaja un conjunto de hipótesis, donde H_0 es la hipótesis nula y H_1 es la hipótesis alternativa. De forma desglosada para cada una de las variables en cada subsector de aprendizaje considerado en esta investigación estas hipótesis son:

En la correlación entre la variable "*Años de experiencia docente*" y la variable "*Clima de la clase*" se plantean las siguientes hipótesis:

- H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente" de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable "Clima de la clase".
- H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable Clima de la clase.

En la correlación entre la variable “Años de experiencia docente” y la variable “Desarrollo Didáctico de la clase” se plantean las siguientes hipótesis:

- Ho: No hay asociación entre las variables “Años de experiencia docente” de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable “Desarrollo Didáctico de la clase”.
- H1: Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable “Desarrollo Didáctico de la clase”.

En la correlación entre la variable “Años de experiencia docente” y la variable “Situación de Aprendizaje” se plantean las siguientes hipótesis:

- Ho: No hay asociación entre las variables “Años de experiencia docente de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable “Situación de Aprendizaje”.
- H1: Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable Situación de aprendizaje.

En la correlación entre la variable “Años de experiencia docente” y la variable “Comunicación en el desarrollo de la clase” se plantean las siguientes hipótesis:

- Ho: No hay asociación entre las variables “Años de experiencia docente de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable “Comunicación en el desarrollo de la clase”.
- H1: Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable “Comunicación en el desarrollo de la clase”.

En la correlación entre la variable “Años de experiencia docente” y la variable “Consistencia de la clase” se plantean las siguientes hipótesis:

- Ho: No hay asociación entre las variables “Años de experiencia docente” de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable “Consistencia de la clase”.
- H1: Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación tomados como sujetos de investigación y la variable “Consistencia de la clase”.

3.3. Objetivos de investigación

Objetivo general

- Describir en sus aspectos esenciales los elementos que caracterizan la praxis pedagógica de las docentes en aquellos ámbitos identificados como fundamentales en el proceso de transposición didáctica (las variables Clima de la Clase; Estructura y Contenidos de la Clase; Situación Metodológica de Aprendizaje; Aspectos Comunicacionales y; Consistencia de la Clase) en el sub-sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática.
- Establecer relaciones de correspondencia entre la variable “Años de experiencia docente” y las variables Clima de la Clase; Estructura y Contenidos de la Clase; Situación Metodológica de Aprendizaje; Aspectos Comunicacionales y; Consistencia de la Clase considerando integralmente los dos subsectores de aprendizaje Educación Matemática y Lenguaje y Comunicación, con la finalidad de determinar correlaciones posibles entre la acción de la transposición didáctica y el saber pedagógico acumulado.

Objetivos específicos

- Identificar los niveles de cumplimiento y valoración alcanzados por docentes que trabajan en el sub-sector de aprendizaje de Lenguaje y comunicación y Educación Matemática en el primer ciclo de Educación general Básica en centros educacionales municipalizados de la Comuna de Chillán, en aquellas variables e indicadores respectivos que en esencia estarían dando cuenta del proceso de desarrollo del currículum en el aula, en su dimensión referida a la transposición didáctica (variables: Clima de la Clase; Estructura y Contenidos de la Clase; Situación Metodológica de Aprendizaje; Aspectos Comunicacionales y; Consistencia de la Clase)
- Determinar la relación entre la variable "años de experiencia docente" y las variables Clima de la Clase; Estructura y Contenidos de la Clase; Situación Metodológica de Aprendizaje; Aspectos Comunicacionales y; Consistencia de la Clase en el sub-sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación
- Determinar la relación entre la variable "años de experiencia docente" y las variables Clima de la Clase; Estructura y Contenidos de la Clase; Situación Metodológica de Aprendizaje; Aspectos Comunicacionales y; Consistencia de la Clase en el sub-sector de aprendizaje de Educación Matemática
- Inferir conclusiones relacionales entre las variables analizadas en la investigación y el proceso de transposición didáctica en tanto aspecto esencial del tercer nivel de concreción curricular desde el ámbito de la calidad de los servicios educacionales entregados a los estudiantes.

3.4. Tipo de investigación

Esta es una investigación de tipo descriptiva, sostenida en el paradigma de investigación neopositivista, expresado en la metodología cuantitativa.

La finalidad es generar conocimiento nuevo a partir de la recopilación ordenada, rigurosa y sistemática de datos, que nos permitan establecer las correlaciones entre las variables en estudio. Para ello se utiliza una pauta de cotejo que se materializa en un proceso de observación directa no participante.

Los indicadores que permiten recabar la información por cada variable son apriorísticos y fueron tomados desde el instrumento original. La escala de apreciación utilizada corresponde a una escala de valoración.

3.5. Universo y muestra

La investigación se realiza en la comuna y ciudad de Chillán, donde el universo de establecimientos de educación general básica con dependencia municipal está compuesto por un total de 44 escuelas de educación general básica, donde la selección de las escuelas fue al azar.

De este universo, aceptaron participar en esta investigación 15 establecimientos educacionales en los niveles NB1 Y NB2, la muestra en total la conformaron 60 profesores, todas ellas mujeres. El criterio para elegir a estos docentes fue esencialmente la representatividad, desde el parámetros años de servicio.

Tal como se explicita en el capítulo primero de este informe, los subsectores elegidos fueron Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática. En este caso su elección se debió a la importancia que dichos subsectores poseen en el marco curricular y a su situación de sostenida deficiencia en los indicadores de rendimiento, tanto nacional (SIMCE y PSU), como en las pruebas internacionales (PISA).

3.6. Variables e indicadores paramétricos de investigación

El instrumento utilizado para el registro en el trabajo de campo es una Pauta de Observación de Clases elaborada y validada por el MINEDUC, confeccionada en el contexto del Programa de Perfeccionamiento para Gestores de la Supervisión, Seminario N° 2 del año 2003,

confeccionada por la Unidad de Currículo y Evaluación Montegrande, la que se centra en los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en la sala de clases.*

Las variables e indicadores que conforman este instrumento son los siguientes:

Variables	Indicadores
<p>Clima de la clase: Se define como la relación que se establece entre el profesor con el alumno, la forma en que les habla y hasta como los nombra y si existe cercanía afectiva entre ambos, sin dejar de lado lo que ocurre con el resto de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pone atención a todos los alumnos. - Indica a los alumnos por sus nombres o apellidos. - Hace referencia explícita a las posibilidades de aprender de los alumnos. - Muestra entusiasmo en lo que realiza en la clase. - Regula la interacción entre los alumnos de modo de generar y resguardar un clima apropiado. - Manifiesta interés por el estado emocional de sus alumnos. - Los alumnos mantienen un trato respetuoso con su profesor. - Los alumnos demuestran tener cercanía afectiva con su profesor.
<p>Estructura y Contenidos de la clase: Estructura de la clase: se define como los momentos en los que organiza una clase. Son tres momentos diferenciados entre sí: inicio, desarrollo y final, lo cual permiten a los alumnos adentrarse con sentido en la propuesta pedagógica. Contenido de la clase: el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas o asignaturas curriculares, en función de los objetivos generales del área o la asignatura. En cuanto a los contenidos, se refieren a la selección cultural que se desea que los alumnos aprendan.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Realiza una preparación hacia el objetivo a trabajar. - Enuncia con claridad el propósito u objetivo de la clase. - Desarrolla actividades para conectar los contenidos presentados con los conocimientos previos del alumno. - Los contenidos o temas tratados en la clase corresponden al programa del curso (CMO). - La unidad didáctica se está desarrollando según lo programado. - Propone actividades que permitan desarrollo de una actitud valórica en los alumnos. - Propone actividades que permitan desarrollar habilidades en los alumnos. - Propone actividades que permitan a los alumnos conocer, comprender y desarrollar conceptos. - Incorpora la realidad noticiosa. - Establece relaciones entre el contenido o tema. - Aprovecha temas emergentes para discutir. - Realiza un cierre de lo trabajado en la clase. - Elabora conclusiones retomando preguntas o dudas.

* Este instrumento se presenta al final de este trabajo en la sección Anexos

<p>Situación Metodológica de Aprendizaje: Estas han sido denominadas por los estudiosos, en diferentes momentos, de diversas formas: situaciones de aprendizaje, actividades, estrategias, experiencias de aprendizaje, estrategias para la mediación pedagógica, estrategias didácticas, etc. Con mayor o menor precisión y claridad, cada uno de estos términos encierra, como esencia, el referirse a las acciones que se prevén y ejecutan para que el alumno desarrolle su proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Abarca el contenido de manera clara y coherente. - Entrega ejemplos interesantes y pertinentes. - Estimula y controla la atención de los alumnos. - Regula el tiempo adecuadamente. - Formula preguntas como recurso didáctico. - Trabaja con los errores de los alumnos. - Apoya a los alumnos que presentan dificultad. - Favorece la interacción entre estudiantes a través de trabajos en grupos.
<p>Aspectos Comunicacionales: se define como el proceso de intercambio de significados entre profesor y alumno, considerando el tipo de lenguaje que utiliza en la clase y la calidad de los mensajes que se emiten.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Usa un vocabulario formal y variado. - Es claro en las explicaciones entregadas en el curso. - Usa un vocabulario disciplinar específico del sector o subsector que enseña. -Presenta los contenidos con rigurosidad conceptual. - Presenta información actualizada. - Usa las intervenciones de sus alumnos para aproximarse a los conceptos disciplinarios. - Retro-alimenta positivamente las intervenciones de sus alumnos.
<p>Consistencia de la clase: se refiere a la coherencia entre los componentes del desarrollo didáctico, tales como objetivos, actividades y recursos didácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla contenidos disciplinarios pertinentes al objetivo o tema de la clase. - Propone actividades pertinentes al objetivo de la clase. - Utiliza recursos didácticos pertinentes al objetivo de la clase.

El tipo de observación que se realiza es atributiva, ya que intenta centrar la atención en una escala de valoración en torno a características de tipo apriorísticas. La escala de valoración que se utiliza se estructura en torno a los siguientes parámetros:

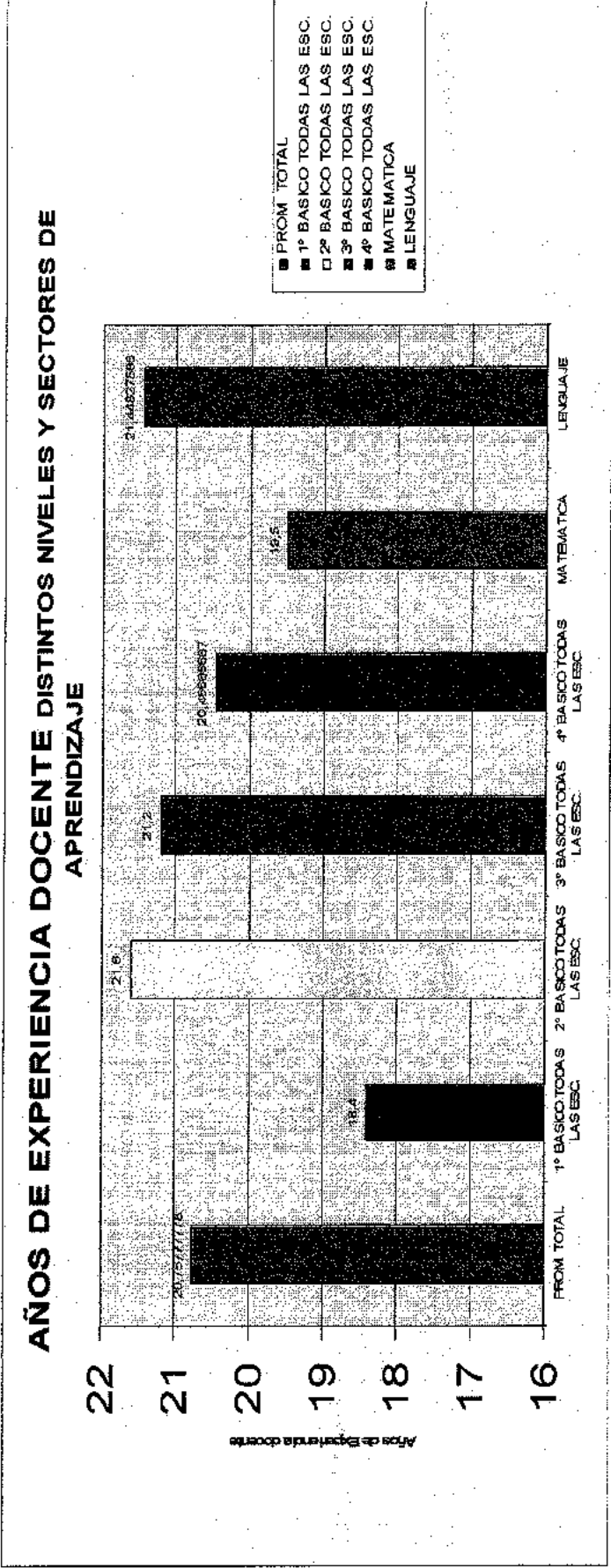
Tabla 6: Indicadores y atribución valorativa de significados

Indicador numérico	Indicador cualitativo	Significado atribuido
1	deficiente	No cumple en absoluto con el indicador
2	insuficiente	No cumple con lo mínimo establecido para el indicador
3	suficiente	Cumple mínimamente con lo esperado del indicador
4	bueno	Cumple en gran parte con lo requerido por el indicador
5	excelente	Cumple en su grado máximo el indicador

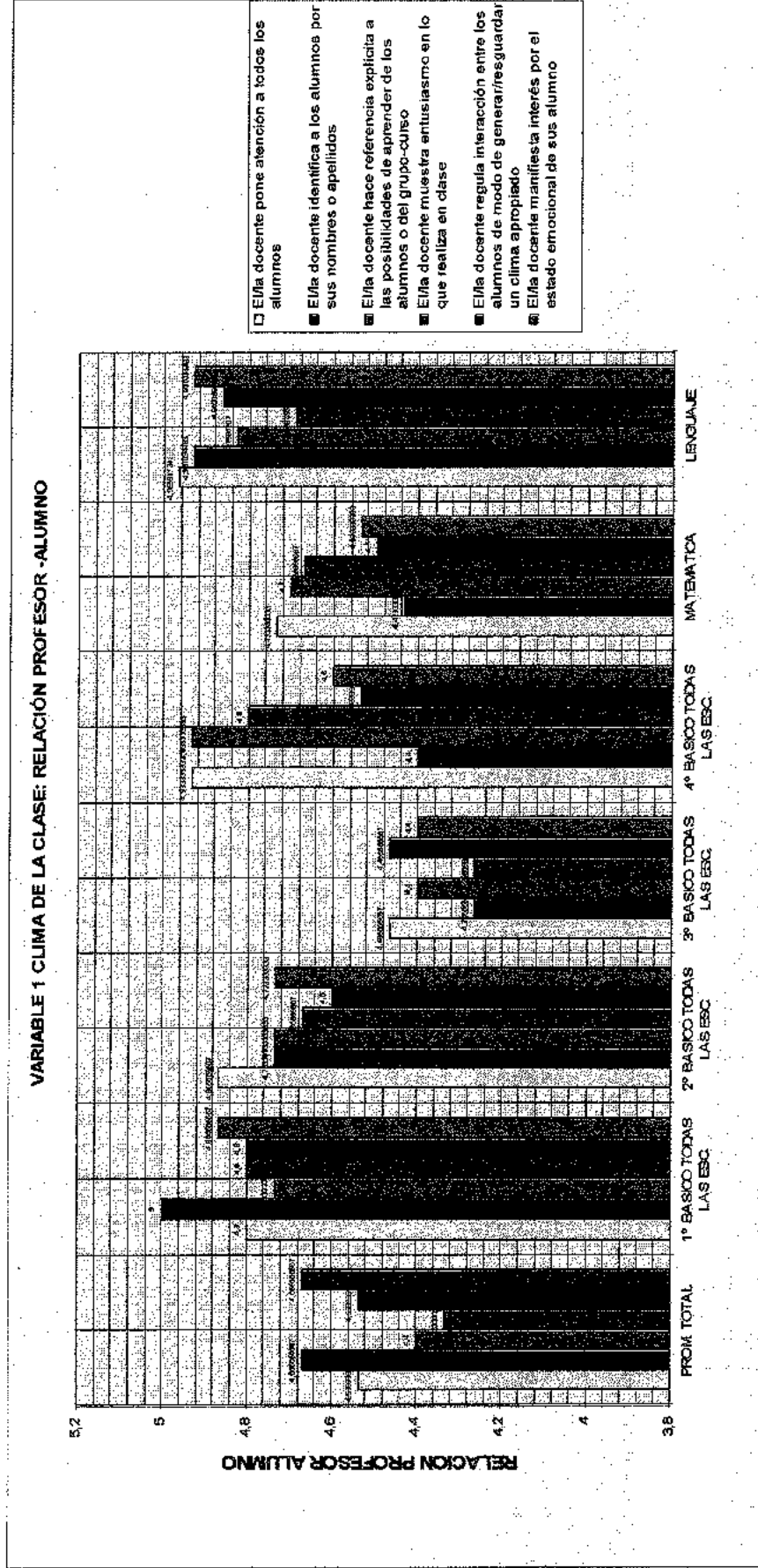
4. Resultados de la investigación

Los resultados encontrados en esta investigación, a partir de la aplicación del instrumento indicado en páginas anteriores, de su posterior tabulación, aplicación de herramientas de estadística descriptiva y correlacional, así como los correspondientes análisis, se presentan en las siguientes páginas.

representación de resultados en Gráficos de Distribución

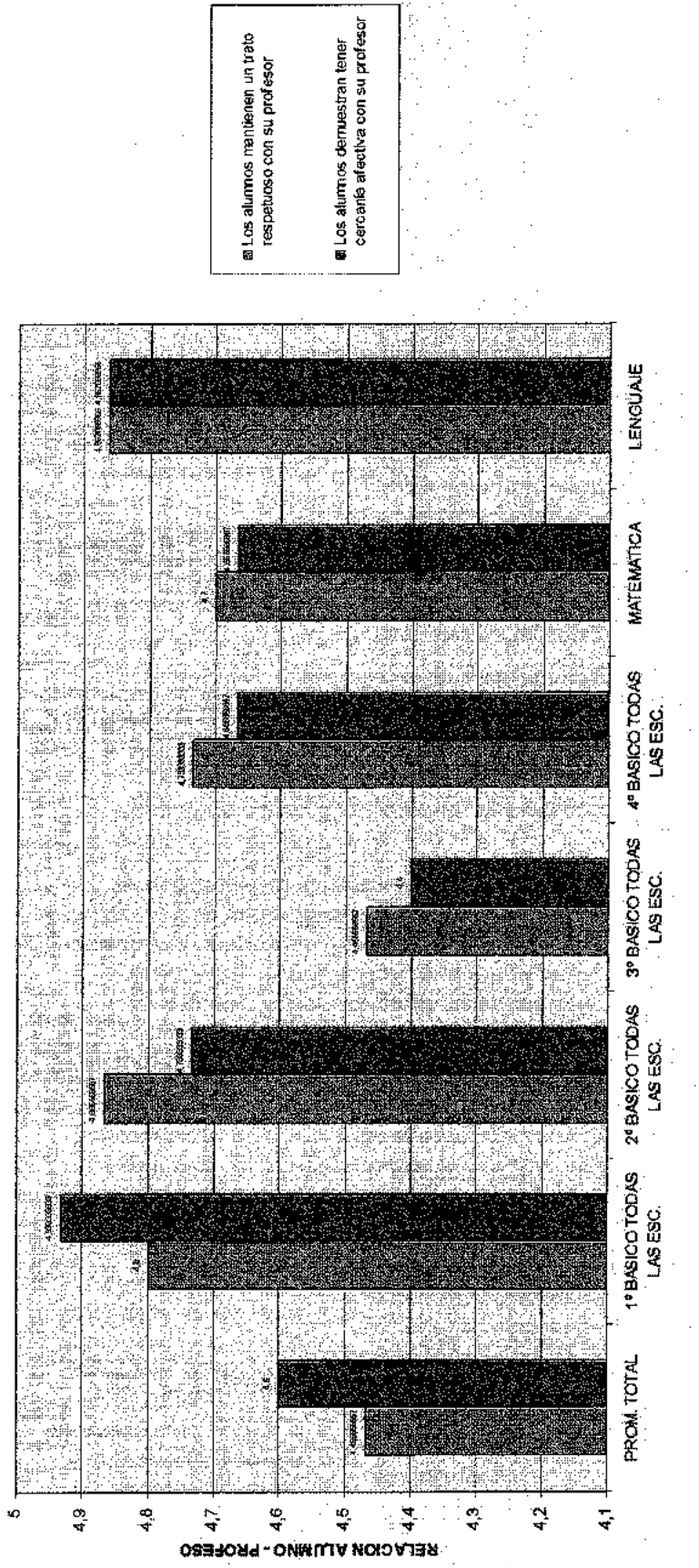


del gráfico: este gráfico que indica los años de experiencia docente de las profesoras participantes en la investigación, establece por una parte, que éstos años de profesional son mayores en el 2º y 3º año básico, y por otra, que es posible evidenciar también una mayor experiencia docente en el sector de Lenguaje y Matemática. Destaca como hecho notorio que en general los años de experiencia docente resultan altos (sobre los 18 años de servicio), lleva a preguntarse sobre la renovación del magisterio y la incorporación de docentes jóvenes al sistema, sobre todo de aquellos que han sido formados bajo los nuevos currículos que surgen desde la Reforma Educativa.



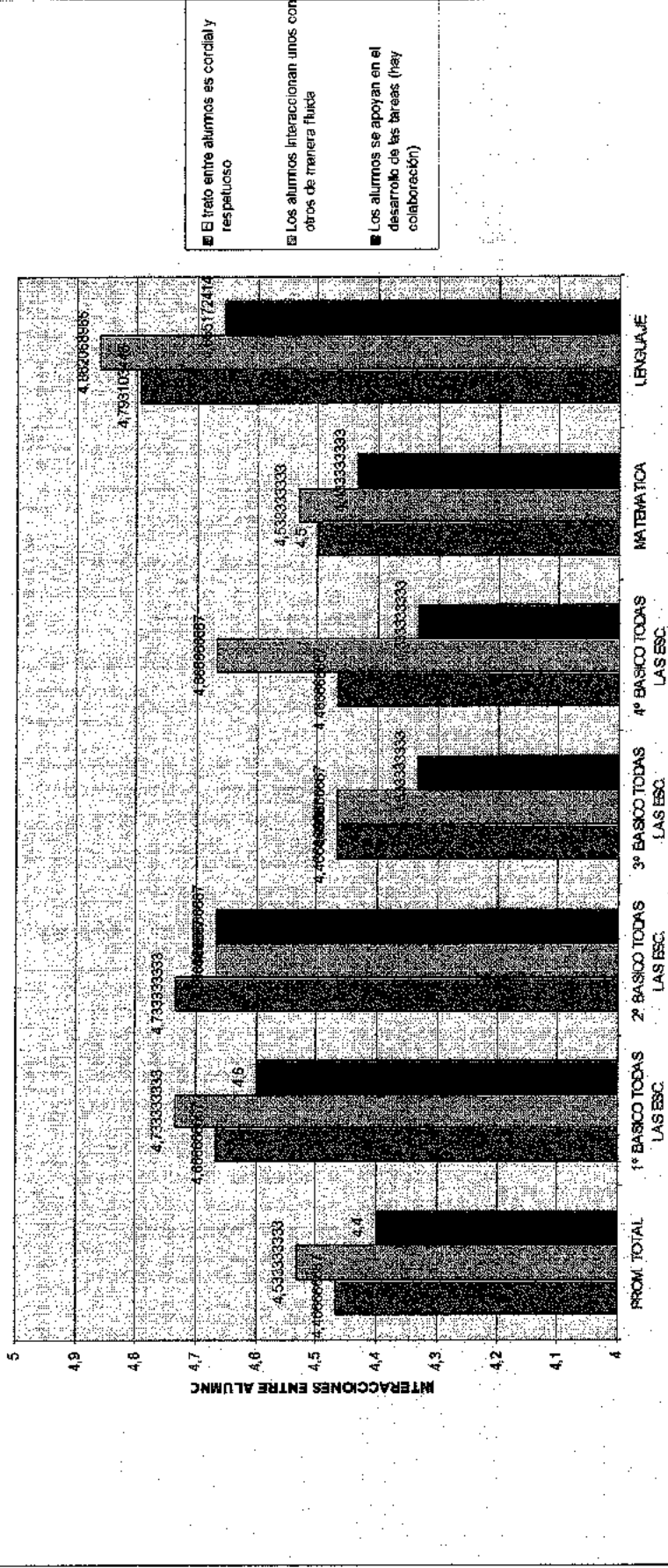
En términos generales, los resultados encontrados en la investigación demuestran que las profesoras, con leves matices de diferencia por años y niveles de enseñanza, generan una interrelación con el alumnado que resulta bastante positiva de acuerdo con la escala de apreciación que se emplea. Como hecho sobresaliente la identificación que son capaces de realizar sobre cursos numerosos (por sobre los 30 alumnos/as).

VARIABLE Nº1: CLIMA DE LA CLASE
RELACION ALUMNO-PROFESOR



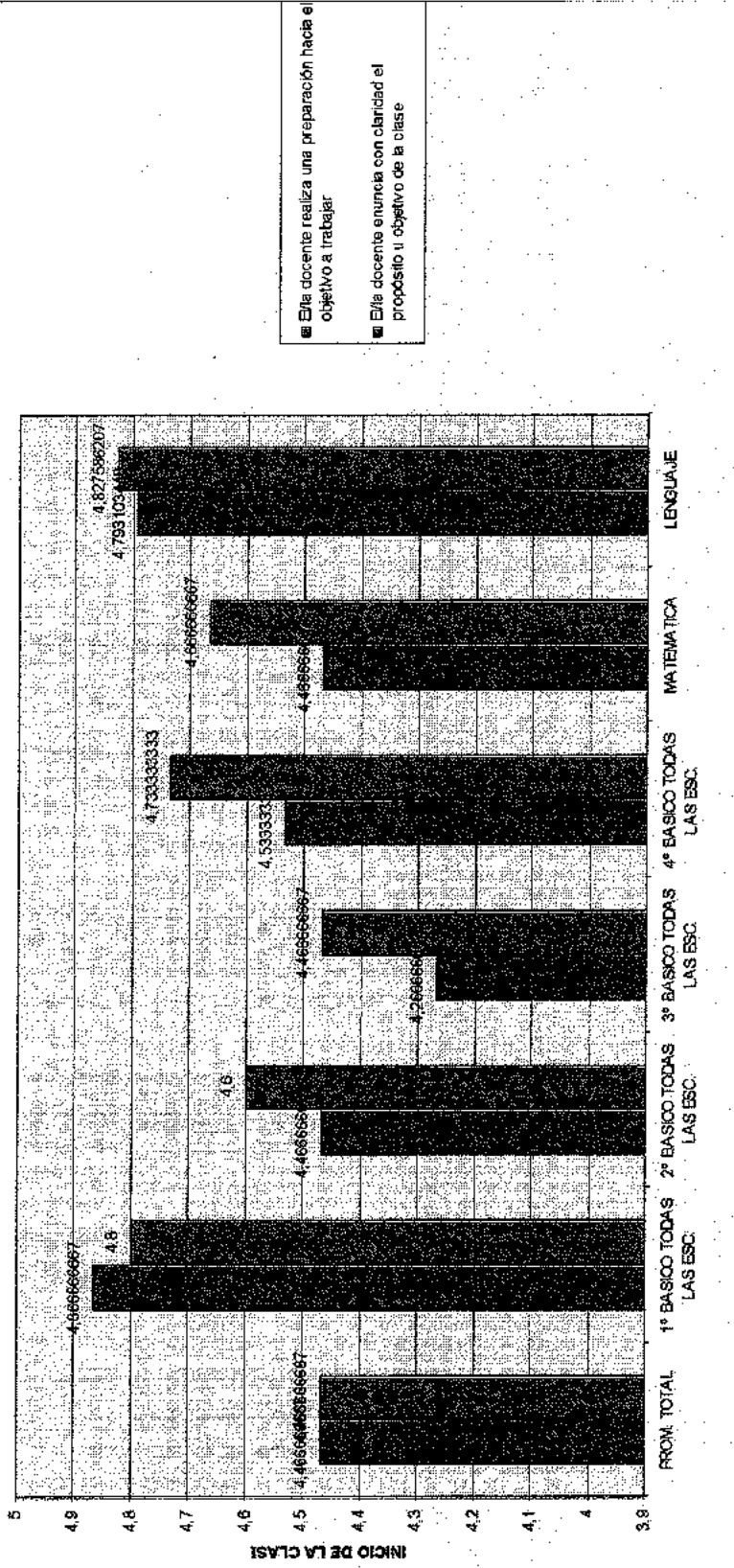
del gráfico: al igual que en el gráfico anterior, los resultados encontrados en esta investigación demuestran que el clima de clase que se genera, desde las acciones de los alumnos hacia las profesoras, es notablemente positivo, tanto en lo que guarda relación con el trato (respeto principalmente), como con aquellos aspectos de cercanía afectiva. Esto resulta interesante de considerar en el actual escenario educativo donde pareciera ser que los problemas disciplinarios fueran bastante comunes en las escuelas públicas.

**VARIABLE N° 1: CLIMA DE LA CLASE
INTERACCIONES ENTRE ALUMNOS**

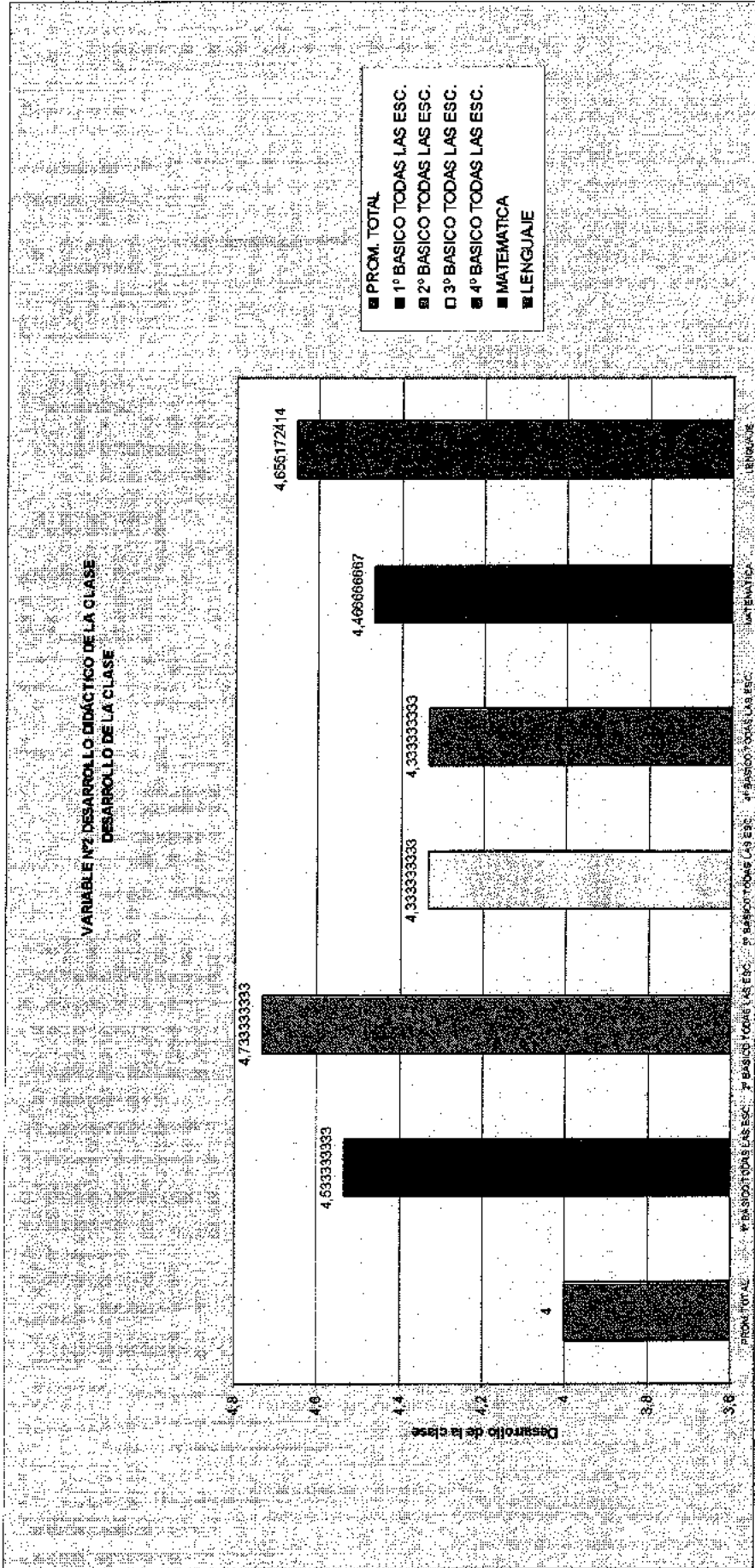


is del gráfico: estos resultados expresan que en la variable clima de clase, el indicador que hace referencia a las interrelaciones entre el alumnado, es plenamente ente en sus resultados con los indicadores anteriores, en cuanto a resaltar un ambiente positivo, que se materializan en un trato cordial, respetuoso, fluido y de trabajo orativo. Todo ello resulta interesante pues todo ello estaría indicando que las relaciones humanas en los establecimientos municipales de enseñanza básica son bastante as y por tanto propiciatorias para la generación de procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Variable 2 : Desarrollo Didáctico de la clase
INICIO DE LA CLASE**

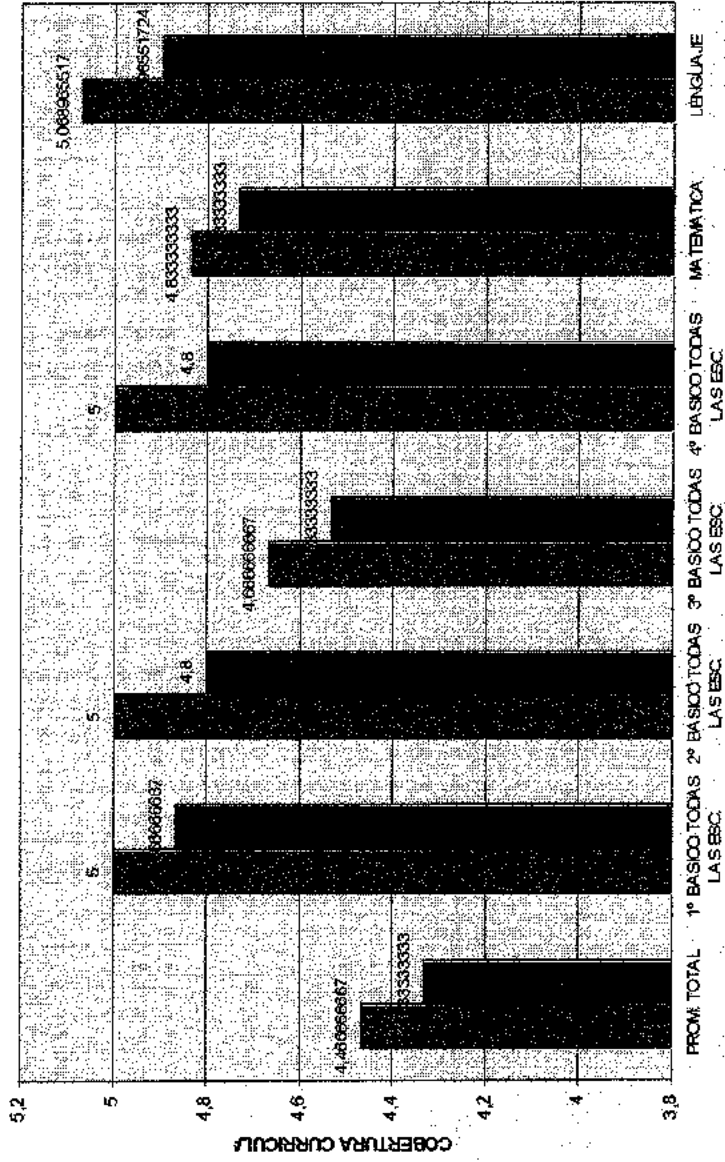


is del gráfico. De acuerdo con los resultados encontrados en relación con el desarrollo didáctico de la clase, en lo que guarda relación específica con el inicio de ella, las ites estarían logrando niveles altamente satisfactorios (situados por sobre el nivel 4 de la escala de apreciación que se ha empleado). Esto es interesante de hacer notar, se trata de centros educacionales municipales, que son por lo general los que resultan más cuestionados por la supuesta baja calidad de la educación que allí se entrega, uerdo con los indicadores cuantitativos como el SIMCE.



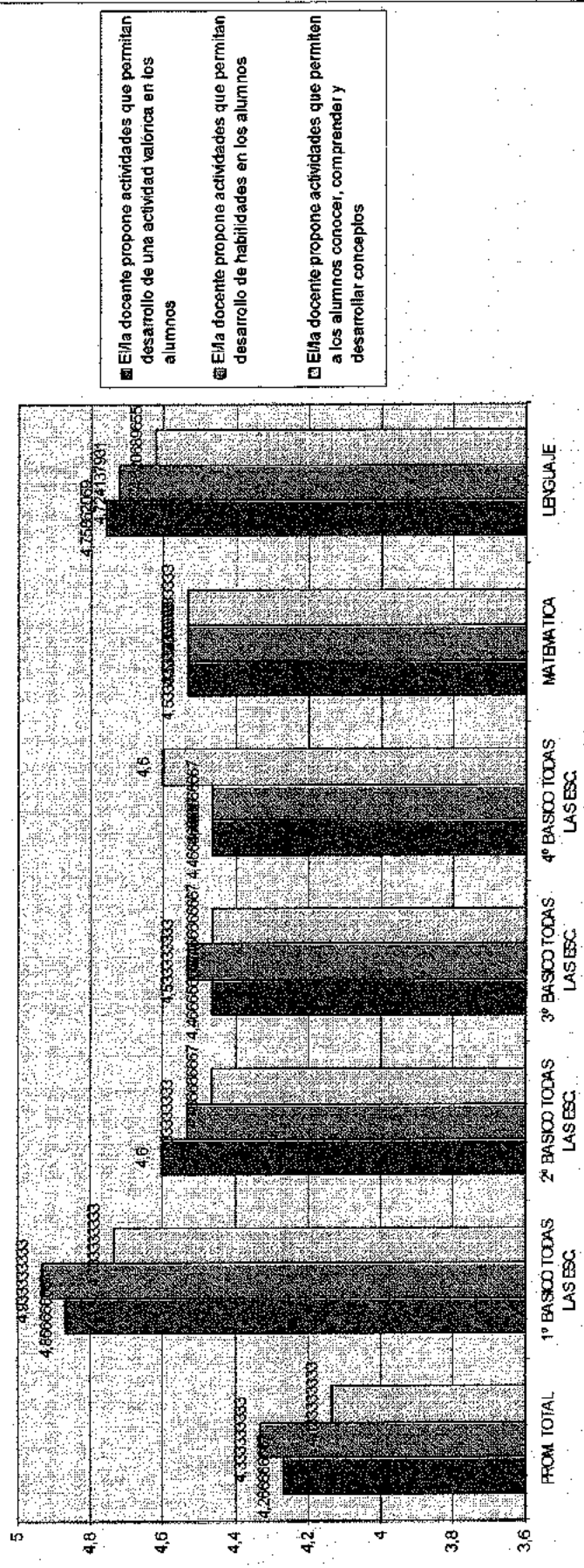
is del gráfico: al igual que en el caso anterior, los resultados de esta investigación estarían demostrando que las profesoras si logran resultados satisfactorios en cuanto el ollo de la clase, lo que ocurriría en todos los niveles de enseñanza y en todas las escuelas consideradas en este estudio. Esto también se contraponen con el juicio crítico n estos últimos años ha venido siendo casi generalizado contra los centros educativos municipales y los docentes que allí trabajan, por lo menos en el espacio del primer le educación general básica.

VARIABLE Nº2 DESARROLLO DIDÁCTICO DE LA CLASE
COBERTURA CURRICULAR



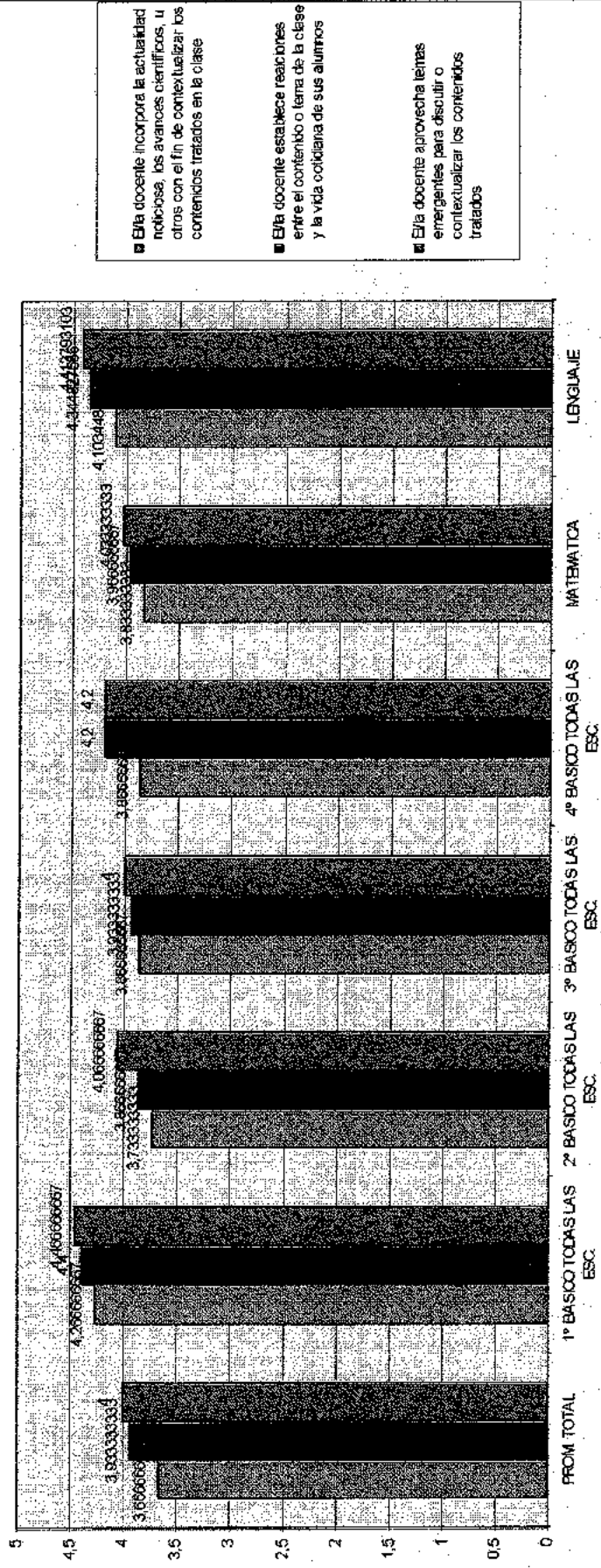
En este gráfico se muestra el desarrollo didáctico de la clase, específicamente en el indicador de cobertura curricular, para todos los niveles y en todas las escuelas tomadas como muestra en este estudio. En el primer ciclo básico las docentes desarrollan los contenidos establecidos en los OFV-CMO y además las unidades didácticas si dan cuenta también del cumplimiento de la programación.

Variable 2 : Desarrollo Didáctico de la clase Tipos de Contenidos



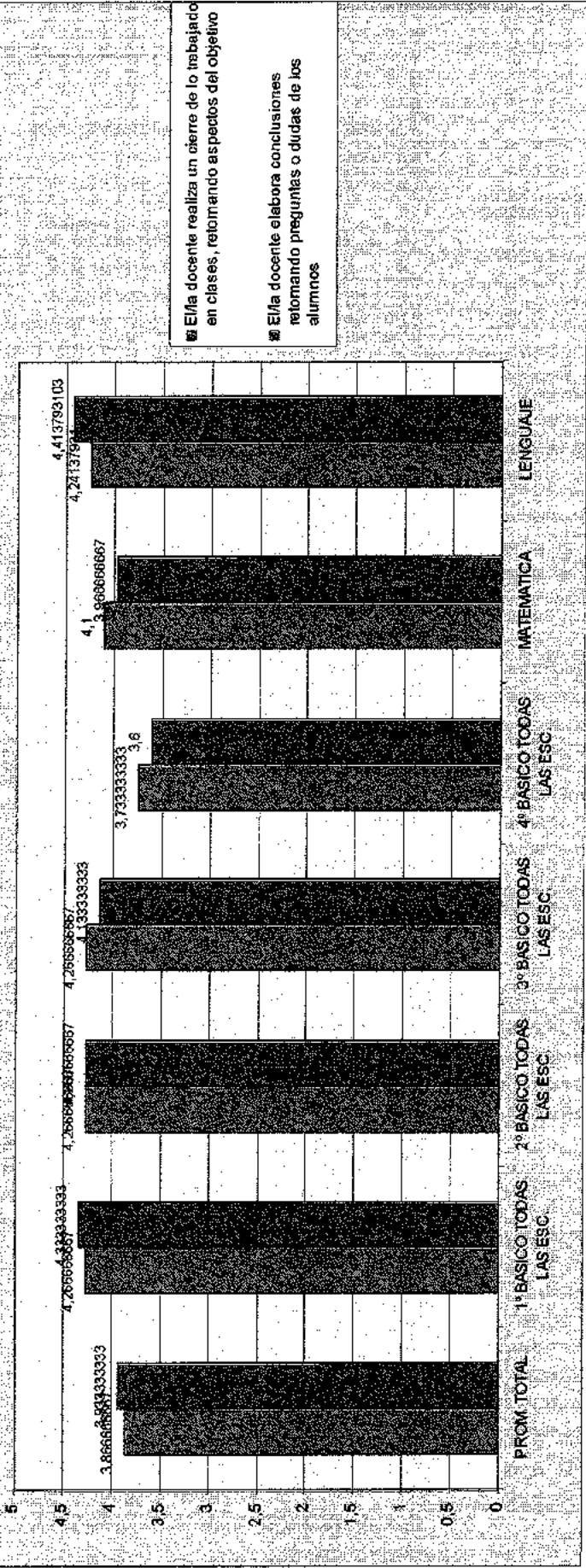
El gráfico muestra el desarrollo didáctico de la clase en términos de tipos de contenidos, desglosados en aspectos tales como las actividades propuestas por el docente para cuestiones de desarrollo de habilidades y aprendizaje conceptual, también presenta resultados altamente favorables (todos situados sobre la cota del nivel 4). Esto como una evidencia de que, en todos los niveles de enseñanza y en los dos sectores de aprendizaje considerados en esta investigación.

Variable 2 : Desarrollo Didáctico de la clase Contextualización del curriculum



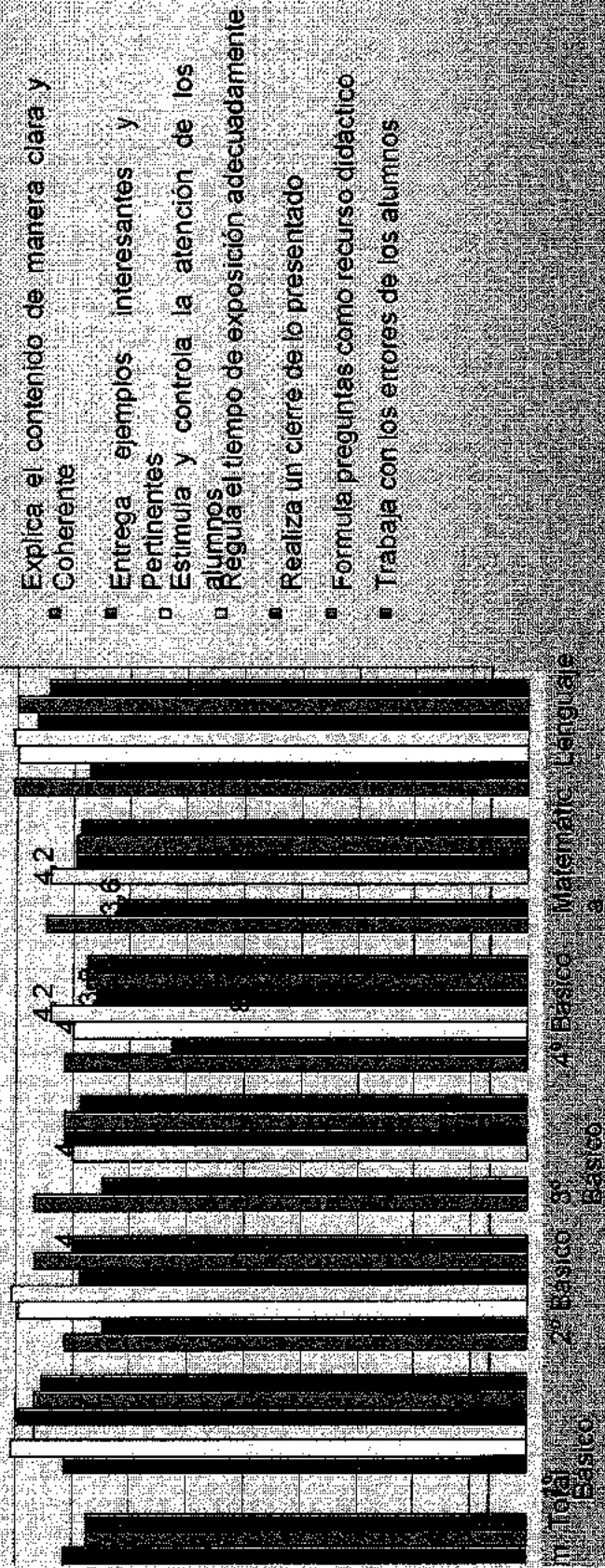
El gráfico muestra que los docentes utilizan más frecuentemente el primer indicador (actualizaciones) que los otros dos. En particular, en el nivel de 4º básico todas las escuelas, los tres indicadores son utilizados con una frecuencia de 4.2. En lenguaje, el primer indicador es el más utilizado (4.34).

Variable 2 : Desarrollo Didáctico de la clase CIERRE DE LA CLASE



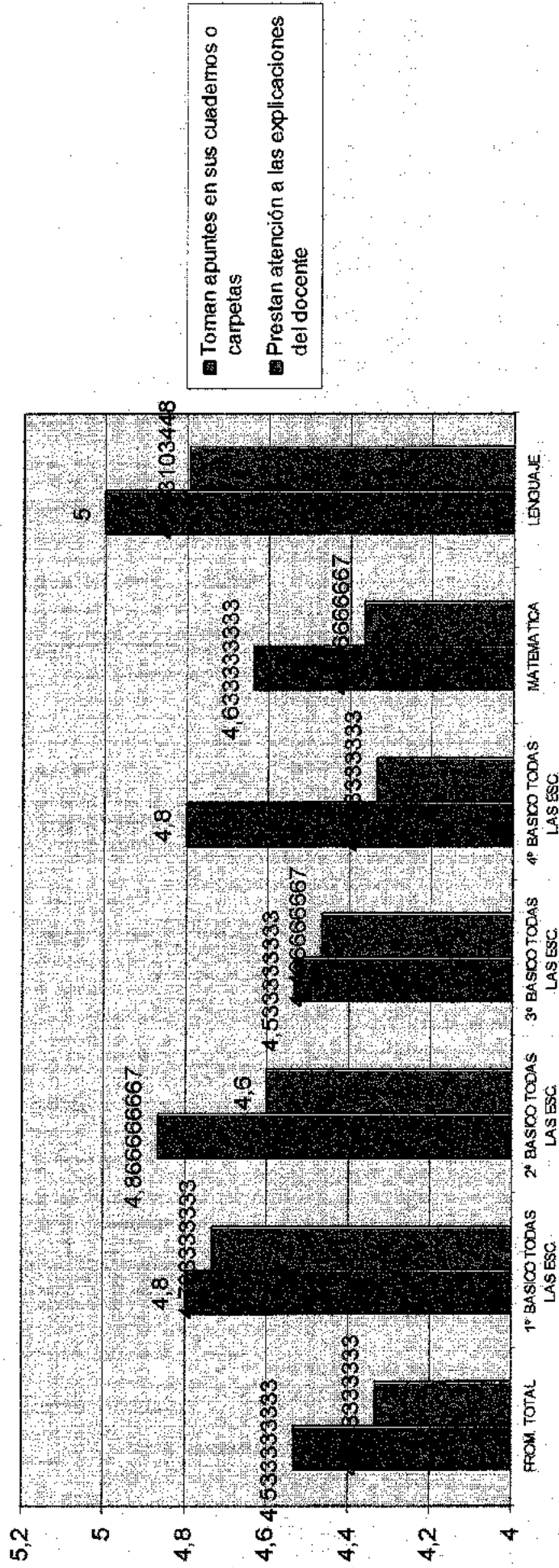
sis del gráfico: en este gráfico, en una situación muy similar al anterior, los resultados indican que si bien es cierto la destreza didáctica demostrada por las docentes es actoria, en aspectos en estos aspectos específicos que dan cuenta de las actividades de cierre de las clases, como los son el retomar aspectos de los objetivos de la didáctica y sobre todo de recoger las dudas de los estudiantes, se estarían evidenciando situaciones que ameritarían su mejoramiento, sobre todo en el subsector de idizaje de Educación Matemática.

Variable dependiente: Situación del Aprendizaje Durante la Clase Expositiva



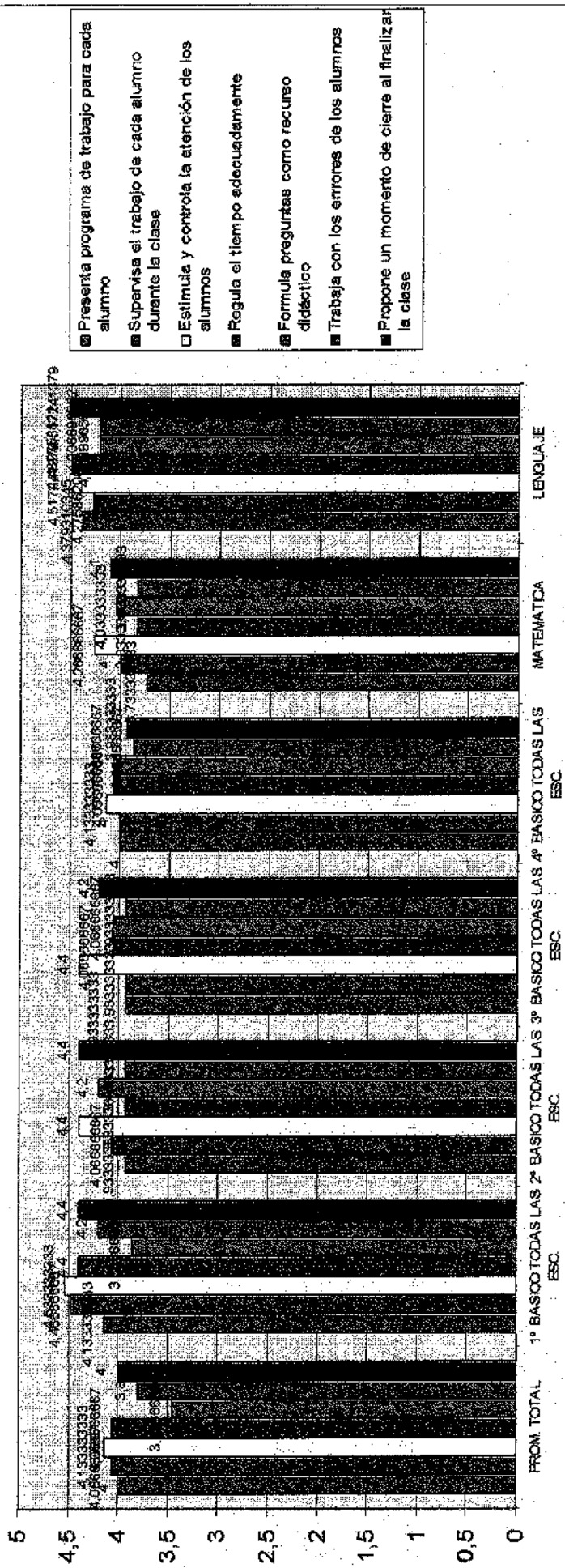
del gráfico: Aquí se evidencian prácticas docentes de clases expositivas, presentes en todas las escuelas y en los dos sectores de aprendizaje considerados en esta investigación. Los resultados encontrados son notoriamente más bajos y dan cuenta de manera más precisa de falencias pedagógicas específicas de las docentes y que llevan a las más sustanciales sobre el proceso de transposición didáctica.

**Variable 3: Situación del Aprendizaje
Durante la Clase Expositiva, los alumnos:**



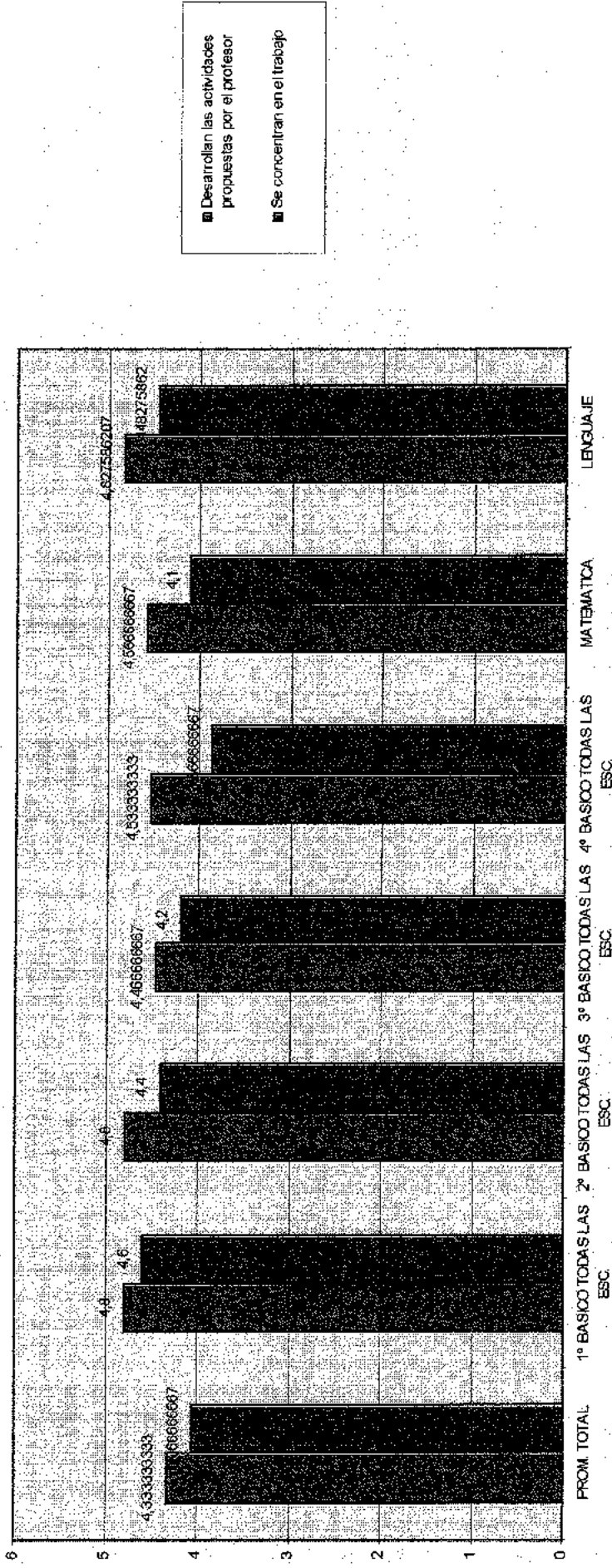
is del gráfico: En este caso, los alumnos estarían demostrando que tienen más capacidad de tomar apuntes y hacer registros escritos que de prestar atención a las acciones de las profesoras, lo que da cuenta de una cultura escolar centrada más en el texto que la asimilación significativa de los contenidos, aunque ambos indicadores an satisfactorios en términos generales.

Variable 3: Situación del Aprendizaje Durante el Trabajo individualizado, el docente:



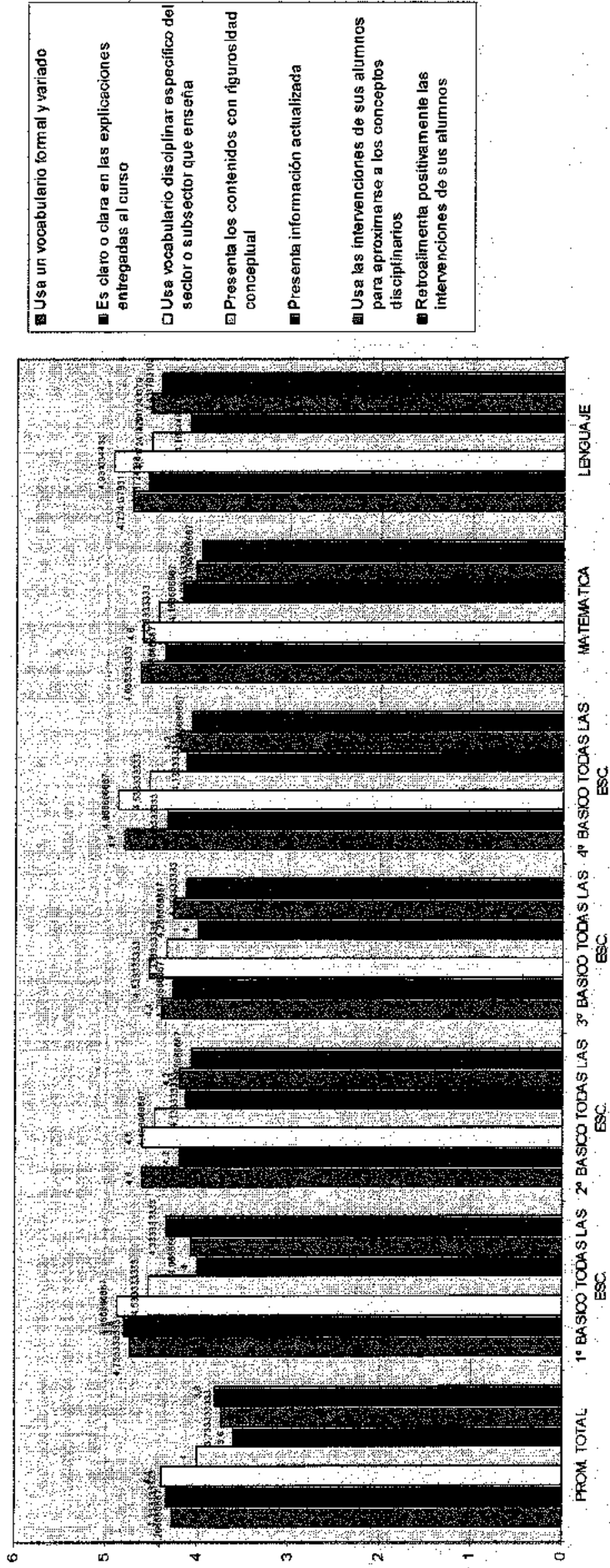
del gráfico: en este caso, los resultados muestran que las docentes si desarrollan con relativa solvencia las actividades de trabajo individualizado, ya sea programando y diferenciados para los estudiantes, supervisando dichos trabajos, estimulando a los estudiantes y corrigiendo errores de manera atenta. Desde esta perspectiva, algo se podría objetar entonces a las docentes, en el primer ciclo y en ambos sectores de aprendizaje, es el de no preocuparse por los logros de aprendizaje de sus

Variable 3: Situación del Aprendizaje Durante el Trabajo individualizado, los alumnos:



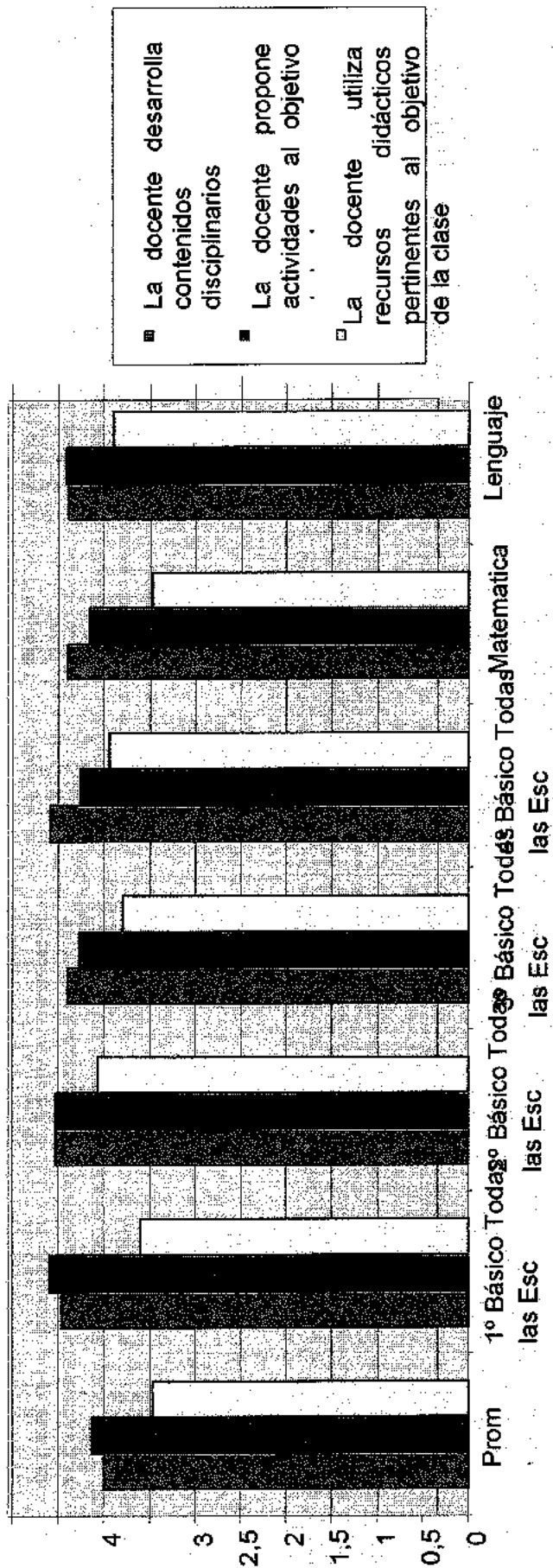
Como se puede observar en el gráfico anterior, los profesores expresan preocupación por el aprendizaje de sus estudiantes, ya que responden positivamente al trabajo individualizado dado por sus docentes.

Variable 4: Comunicación en el desarrollo de la clase



del gráfico: este gráfico expresa que en cuanto a los aspectos comunicacionales, la acción didáctica de los docentes en cuanto gestores del currículo, resulta bastante adecuada, lo que representa un aspecto de fundamental importancia para la generación de ambientes de clases propicios y por ende, para el éxito del proceso de enseñanza para el aprendizaje. Esto, como se puede apreciar, es común a todas las escuelas, en casi todos los niveles y en ambos sectores de aprendizaje aquí considerados.

Variable 5: Consistencia de la Clase



s del gráfico: este gráfico evidencia que si el desarrollo de la clase demuestra secuencia lógica, los aspectos referidos a la consistencia de la sufren un descenso, fundamentalmente en lo que guarda relación con el uso de recursos didácticos que puedan ser más pertinentes a los os de la actividad, lo que lleva a plantearse si no existe relación significativa con los años de experiencia de las docentes.

4.2. Resultados obtenidos expresados en situaciones de correlaciones de variables a partir del Ji-cuadrado.

4.2.1. Resultados de Ji-cuadrado en la correlación de variables "Años de experiencia docente" de Profesores de Educación Matemáticas" y variables en estudio

Ho : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de los profesores de Matemática sujetos de investigación y "Clima de la clase".

H₁ : Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores encuestados y Clima de la clase.

**TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA**

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.77$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 21.44$ años	$< \bar{X}$	4 (2.3)	3 (4.7)	7
	$> \bar{X}$	1 (2.7)	7 (5.3)	8
Total		5	10	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 3.49$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis. Alternativa (H₁).

2.- Profesores matemática

Ho: No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de los profesores de Matemática sujetos de investigación y "Desarrollo didáctico de la clase".

H₁: Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores encuestados y Desarrollo didáctico de la clase.

**TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA**

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.47$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 21.44$ años	$< \bar{X}$	4 (1.9)	3 (5.1)	7
	$> \bar{X}$	0 (2.1)	8 (5.9)	8
Total		4	11	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 6.03$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} > X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables están asociadas.

A la vista de los resultados se rechaza la hipótesis Nula y se acepta la alternativa como probablemente cierta.

Profesor de matemática

H₀: No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente" de los profesores de matemática sujetos de investigación y "Situación de Aprendizaje".

H₁: Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de matemática encuestados y Situación de aprendizaje.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.26$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 21.44$ años	$< \bar{X}$	6 (3.3)	1 (3.7)	7
	$> \bar{X}$	1 (3.7)	7 (4.3)	8
Total		7	8	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 7.87$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} > X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables están asociadas.

A la vista de los resultados se rechaza la hipótesis Nula y se acepta la hipótesis Alternativa.

4. Profesor de matemática

H₀ : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente" de los profesores de Matemática sujetos de investigación y "Comunicación en el desarrollo de la clase".

H₁ : Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de matemática encuestados y Comunicación en el desarrollo de la clase.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.48$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 21.44$ años	$< \bar{X}$	4 (2.3)	3 (4.7)	7
	$> \bar{X}$	1 (2.7)	7 (5.3)	8
Total		5	10	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 3.49$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

5. Profesor de matemática

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de los profesores de matemática sujetos de investigación y "Consistencia de la clase".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores encuestados y Consistencia de la clase.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.21$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 21.44$ años	$< \bar{X}$	4 (3.7)	3 (3.3)	7
	$> \bar{X}$	4 (4.3)	4 (3.7)	8
Total		8	7	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 0.09$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

4.2.2. Resultados de Ji-cuadrado en la correlación de variables "Años de experiencia docente" de Profesores de Lenguaje y Comunicación y variables en estudio

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de los profesores de Lenguaje sujetos de investigación y "Clima de la clase".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores encuestados y Clima de la clase.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.53$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $X = 24.07$ años	$< X$	3 (2.3)	4 (4.7)	7
	$> X$	2 (2.7)	6 (5.3)	8
Total		5	10	15

Así, para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji-cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 0.58$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

2. Profesor de Lenguaje

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de los profesores de lenguaje sujetos de investigación y "Desarrollo Didáctico de la clase".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de lenguaje encuestados y Desarrollo Didáctico de la clase.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.27$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $X = 24.07$ años	$< X$	4 (3.3)	3 (3.7)	7
	$> X$	3 (3.7)	5 (4.3)	8
Total		7	8	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 0.52$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

3. Profesor de Lenguaje

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de los profesores de lenguaje sujetos de investigación y "Situación de aprendizaje".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de todos los profesores encuestados y Situación de aprendizaje.

**TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA**

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.17$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $X=24.07$ años	$< \bar{X}$	4 (3.3)	3 (3.7)	7
	$> \bar{X}$	3 (3.7)	5 (4.3)	8
Total		7	8	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 0.52$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

4. Profesor de Lenguaje

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de los profesores de lenguaje sujetos de investigación y "Comunicación en el desarrollo de la clase".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de lenguaje encuestados y Comunicación en el desarrollo de la clase.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.22$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 24.07$ años	$< \bar{X}$	5 (3.7)	2 (3.3)	7
	$> \bar{X}$	3 (4.3)	5 (3.7)	8
Total		8	7	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 1.82$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

5. Profesor de Lenguaje

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de los profesores de lenguaje sujetos de investigación y "Consistencia de la clase".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de los profesores de lenguaje encuestados y Consistencia de la clase.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.26$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 24.07$ años	$< \bar{X}$	4 (2.8)	3 (4.2)	7
	$> \bar{X}$	2 (3.2)	6 (4.8)	8
Total		6	9	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 1.6$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

4.2.3. Estudio de asociación entre variables

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de todos los profesores sujetos a investigación y "Clima de la clase".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de todos los profesores encuestados y Clima de la clase.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.51$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 20.8$ años	$< \bar{X}$	2 (1.2)	4 (4.8)	6
	$> \bar{X}$	1 (1.8)	8 (7.2)	9
Total		3	12	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 1.13$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de todos los profesores sujetos a investigación y " Desarrollo didáctico de la clase".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de todos los profesores encuestados y Desarrollo didáctico de la clase.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.14$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 20.8$ años	$< \bar{X}$	1 (1.6)	5 (4.4)	6
	$> \bar{X}$	3 (2.4)	6 (6.6)	9
Total		4	11	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 0.51$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de todos los profesores sujetos a investigación y "Situación de Aprendizaje".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de todos los profesores encuestados y Situación de Aprendizaje.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.04$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 20.8$ años	$< \bar{X}$	2 (2.4)	4 (3.6)	6
	$> \bar{X}$	1 (3.6)	8 (5.4)	9
Total		6	9	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 0.42$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de todos los profesores sujetos a investigación y "Comunicación en el desarrollo de la clase".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de todos los profesores encuestados y Comunicación en el desarrollo de la clase".

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 4.02$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 20.8$ años	$< \bar{X}$	2 (2.0)	4 (4.0)	6
	$> \bar{X}$	3 (3.0)	6 (6.0)	9
Total		5	10	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obser}} = 0.00$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obser}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

. A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

H_0 : No hay asociación entre las variables "Años de experiencia docente " de todos los profesores sujetos a investigación y "Consistencia de la clase".

H_1 : Existe asociación entre los años de experiencia docente de todos los profesores encuestados y Consistencia de la clase.

TABLA DE CONTINGENCIA
FRECUENCIA OBSERVADA Y ESPERADA

		Clima de la clase $\bar{x} = 3.87$		Total
		$< \bar{X}$	$> \bar{X}$	
Años de experiencia docente. $\bar{X} = 20.8$ años	$< \bar{X}$	2 (1.2)	4 (4.8)	6
	$> \bar{X}$	1 (1.8)	8 (7.2)	9
Total		3	12	15

Así para una seguridad del 95%, el valor teórico de una distribución ji- cuadrado con un grado de libertad es 3.84

$$X^2_{\text{obs}} = 1.13$$

$$X^2_{\text{crit}} = 3.84$$

$$X^2_{\text{obs}} < X^2_{\text{crit}}$$

Luego, podemos concluir que las dos variables son independientes, no están asociadas.

A la vista de los resultados se acepta la hipótesis Nula como probablemente cierta y se rechaza la hipótesis Alternativa (H_1).

5. CONCLUSIONES GENERALES

Los resultados encontrados en esta investigación permiten en términos generales, sostener que el desempeño observado en los docentes resulta bastante satisfactorio y puede ser valorado positivamente desde el propio accionar en el aula, pero que sin embargo no habría relaciones significativas de estas variables con los años de experiencia docente, situación que resulta muy interesante para su análisis y reflexión ulterior.

Considerando cada uno de los ámbitos específicos tomados como objetivos en esta investigación, presentamos a continuación conclusiones detalladas de cada uno de ellos.

5.1. Conclusiones referidas a niveles de cumplimiento alcanzados por docentes desde la dimensión de la transposición didáctica.

Los resultados obtenidos de los registros realizados en esta investigación, en la cual se fue cotejando cada una de las cinco variables en estudio con sus correspondientes indicadores, expresa que en casi todos los casos, incluyendo los diversos niveles de enseñanza, las diferentes escuelas consideradas en esta investigación, en los dos subsectores de aprendizaje, Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática, el quehacer didáctico realizado por los docentes se sitúa globalmente en el nivel de suficiente y bueno (niveles 3 y 4 de la escala de apreciación que se utiliza). En algunos casos, como lo es el de las variables "Clima de la clase" y "Comunicación en la clase", los resultados bordean incluso el nivel de la cota 5 que otorga una valoración de "excelente".

De acuerdo con esto, la hipótesis planteada al respecto resulta validada desde su contrastación empírica, lo que viene a decirnos que las docentes investigadas estarían efectivamente cumpliendo con los estándares de desempeño exigidos desde el sistema escolar, al menos en el ámbito de aquellos indicadores que materializan en términos efectivos lo deseable en el proceso identificado aquí como "transposición didáctica", es decir, estaríamos en presencia de un tipo de docente que pone atención a todos los alumnos, indica a los alumnos por sus nombres o apellidos, hace referencia explícita a las posibilidades de aprender de los alumnos, muestra entusiasmo en lo que realiza en la clase, regula la interacción entre los alumnos de modo de generar y resguardar un clima apropiado, manifiesta interés por el estado emocional de sus alumnos, realiza una preparación hacia el objetivo a trabajar, enuncia con claridad el propósito u objetivo de la clase, desarrolla actividades para conectar los contenidos presentados con los conocimientos previos del alumno, hace que los contenidos o temas tratados en la clase corresponden al programa del curso, logra que la unidad didáctica se desarrolle según lo programado, propone actividades que permitan desarrollo de una actitud valórica en los alumnos, propone actividades que permitan desarrollar habilidades en los alumnos, propone actividades que permitan a los alumnos conocer, comprender y desarrollar conceptos, incorpora la realidad noticiosa, establece relaciones entre el contenido o tema, aprovecha temas emergentes para discutir, realiza un cierre de lo trabajado en la clase, elabora conclusiones retomando preguntas o dudas, abarca el contenido de manera clara y coherente, entrega ejemplos interesantes y pertinentes, estimula y controla la atención de los alumnos, regula el tiempo adecuadamente, formula preguntas como recurso didáctico, trabaja con los errores de los alumnos, apoya a los alumnos que presentan dificultad, favorece la interacción entre estudiantes a través de trabajos en grupos, usa un vocabulario formal y variado, resulta clara en las explicaciones entregadas en el curso, usa un vocabulario disciplinar específico del sector o subsector que enseña, presenta los contenidos con rigurosidad conceptual, presenta información actualizada, usa las intervenciones de sus alumnos para aproximarse a los conceptos disciplinarios, retro-alimenta positivamente las intervenciones de sus alumnos, desarrolla contenidos disciplinarios pertinentes al objetivo o tema de la clase, propone actividades pertinentes al objetivo de la clase, utiliza recursos didácticos pertinentes al objetivo de la clase y por su parte; los alumnos mantienen un trato respetuoso con su profesor, demuestran tener cercanía afectiva con su profesora, y a la vez mantienen tratos cordiales, respetuosos y colaborativos entre ellos.

Por otra parte, una correlación interpretativa entre estas cinco variables (aunque ésta no es una finalidad declarada de esta investigación), no expresa tampoco mayores diferenciales. Los resultados encontrados reflejan datos altamente positivos en casi todas, incluso en aquellas que presentan valoraciones más bajas (como lo son las variables "Situación de aprendizaje" y "Consistencia de la clase"), los datos se sitúan por sobre la cota del nivel "suficiente". Esto se mantiene constante para todas las escuelas, en todos los niveles de enseñanza y en los subsectores investigados.

Lo anterior quiere decir que si tomamos estos resultados y los medimos en función de las exigencias planteadas en documentos oficiales, tales como el "Marco para la Buena Enseñanza" tendríamos entonces que en el caso de los sujetos de este estudio, éstos estarían logrando plenamente los umbrales de requerimientos exigidos por el actual marco curricular.

5.2. Conclusiones referidas a las relaciones entre la variable “años de experiencia docente” y las variables dependientes.

Los resultados obtenidos del análisis de correlación de variables realizado mediante la herramienta estadística de Ji-cuadrado, tal como se expone en páginas anteriores, no muestra relaciones de asociatividad que pudieran considerarse significativas.

Lo anterior significa que no hay relaciones de importancia que pudieran marcar una tendencia diferenciadora entre las profesoras en función del factor años de experiencia docente en cuanto a las características que adquiere su ejercicio profesional.

En esta situación, tal como se explicitó, las hipótesis alternativas resultan rechazadas, con lo cual se pondría en cuestionamiento la importancia del saber pedagógico acumulado. Sin embargo, a nuestro juicio esta conclusión debe ser relativizada, pues en todos los casos se trata de docentes que van desde un mínimo de 18 años de experiencia hasta un máximo de 22 años de experiencia, vale decir, que los reducidos diferenciales de edad podrían ser un factor que podría estar influyendo significativamente para que esta variable no altere las características de la praxis pedagógica.

5.3. Conclusiones de alcance más general sobre la calidad de los procesos de enseñanza en colegios municipalizados de la Comuna de Chillán.

Tal como fue expresado en el análisis de los gráficos, los resultados encontrados en esta investigación podrían ser a primera vista considerados casi sorprendentes, por lo bien evaluada que resulta la praxis pedagógica, al menos en el primer ciclo básico, en circunstancias que en los últimos años la crítica externa desde diversos sectores sociales, económicos e institucionales hacia la calidad de la educación entregada en los establecimientos municipales, se ha venido tornando en un hecho cada vez más común, y donde los docentes suelen aparecer como uno de los estamentos con mayor responsabilidad en estas críticas, las que se sintetizan en observaciones sobre los bajos rendimientos en las pruebas estandarizadas, ya sea que se trate de la prueba nacional SIMCE o de pruebas internacionales de medición de calidad como la prueba TIMMS o la prueba PISA.

Una de las posibles explicaciones a tal disparidad de juicio, podría tener su origen en la teoría del “valor agregado”, aquella que según algunos autores devela que no todos los servicios que entregan los centros educacionales son cuantificables y reducibles a datos numéricos, como lo son por ejemplo la prueba SIMCE. Desde la teoría del valor agregado, los centros educacionales que atienden a sectores de bajos recursos, como lo son los colegios municipales, resultan altamente efectivos a la hora de entregar un conjunto de bienes culturales, sociales y valóricos que no son recogidos ni valorados en dichas pruebas estandarizadas, pero que por su importancia para los sujetos, resultan altamente valiosos. Incluso, desde este planteamiento, sucede que muchas veces los colegios municipales son más eficientes que los particulares pagados, pues con alumnos con mayores carencias logran diferenciales de resultados que medidos en función de sus propios avances pueden resultar notables.

Desde esta perspectiva, los buenos resultados que arroja esta investigación en cuanto a los procesos de desarrollo del currículum en el aula, resultarían plenamente coherentes, pues el hecho de que estos colegios municipales presenten en algunos casos indicadores cuantitativos bajos de resultados, no necesariamente significaría que la calidad de la acción didáctica de sus docentes es deficiente. Este punto puede resultar muy interesante a la hora de reconceptualizar lo que se entiende por calidad de la educación y la responsabilidad docente en tan importante cuestión.

5.4. Nuevas interrogantes y líneas de investigación que surgen desde este estudio

La diferencia significativa que ha surgido entre los resultados obtenidos en esta investigación y las reiteradas críticas que habitualmente se realizan al sistema de educación municipal es una de las cuestiones que en primera instancia nos resulta más llamativa de analizar y sin duda plantea nuevas interrogantes que pueden resultar valiosas para su investigación.

Desde aquí se pueden identificar como temas de interés, por ejemplo, la indagación en temáticas como la incorporación en las pruebas estandarizadas de las características que adquiere en términos operacionales el proceso de transposición didáctica y de que forma ello es un factor significativo para la calidad de los aprendizajes estudiantiles, incorporando las diferenciaciones propias de los establecimientos educacionales de acuerdo con su tipo de dependencia administrativa, contexto socio-cultural, tipo de población escolar que atiende; el estudio correlacional de las cinco variables dependientes consideradas en esta investigación o; la ampliación de esta investigación a otros subsectores de aprendizaje y al segundo ciclo de la Educación General Básica. También se puede ampliar la investigación incorporando el factor de género de los profesores que se investiguen.

de la Educación General Básica. También se puede ampliar la investigación incorporando el factor de género de los profesores que se investiguen.

En relación con el estudio de la correlación de las cinco variables dependientes con la variable "años de experiencia docente", lo limitado de la muestra aquí utilizada en cuanto al rango de edad, permite plantear la interrogante ¿si dicho rango de experiencia docente fuera mayor, se producirían entonces diferencias significativas en los resultados acerca de los aspectos que dan cuenta del desarrollo del currículum en el aula?. Una interrogante de esta naturaleza posibilitaría visualizar con mayor profundidad el impacto del saber pedagógico acumulado.

Estas nuevas interrogantes son temas que sin duda en su desarrollo permitirían profundizar la línea de trabajo asumida en esta investigación, y con ello afianzaria el ámbito de conocimiento al que aquí hemos intentado contribuir, desde la perspectiva de que de los tres niveles de concreción curricular, el referido al desarrollo del currículum en el aula, expresado como acción didáctica, por su importancia real, es sin duda el más decisivo en la tarea de comprensión, innovación y mejoramiento de la acción pedagógica.

6. BIBLIOGRAFIA

- Ahumada, Pedro (1998) Hacia una evaluación de los Aprendizajes en una perspectiva Constructivista. Revista Enfoques educacionales, vol 1, N° 2. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago.
- Álvarez, José (1996) Modelos de Investigación Cualitativa en Educación. Departamento de filosofía, Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid. España.
- Apple, Michel (1986) Ideología y Currículo, Madrid Akal.
- Bellei Cristián, Pérez Luz, 2000, Documento UNICEF, 1º edición. Santiago, Chile.
- Bericat, E. (1998). La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida. Barcelona: Ariel.
- Carr, W. Y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. Madrid, Editorial Martínez Roca.
- COLL, CÉSAR. "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Barcelona, Paidós. 1996.
- CISTERNA C, F. (2006). Teorías y Enfoques Curriculares. Texto ed apoyo a la Docencia. Depto. Cs. De la Educación, Facultad de Educación y Humanidades. Universidad del Bío Bío.
- Diario El Mercurio, 2004 , sociedad A/22. Sábado 15 de marzo
- Fundación Chile Unido, Diciembre 2002 n°79.
- Jimeno, J.(1994) Comprender y transformar la Enseñanza. Editorial Morata.
- Hargreaves, Andy. (1995) Profesorado, cultura y Postmodernidad, Editorial Morata , Madrid.
- MINEDUC (2004) Sistema de Evaluación Desempeño Profesional Docente. En www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación (2003) Programa de Perfeccionamiento para Gestores de la Supervisión, Seminario N° 2, Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. Estudios internacionales Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Nieto Gil, Jesús (1996) La auto evaluación del profesor: cómo evaluar y mejorar su práctica docente. 2ª Edición, Editorial Escuela Española, Madrid.
- Rosales, Carlos (1997) Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. 2ª Edición, Editorial Narcea, S.A., Ediciones Madrid. España.
- Santos G. Miguel (1995) La Evaluación de Profesorado: ¿Ayuda o Amenaza?, Evaluar los centros Escolares: Exigencia y necesidad. En: La evaluación un proceso de diálogo, comprensión y mejora. 2ª Edición. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- Santos G. Miguel (1995) La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora. 2ª Edición. Ediciones Aljibe, Málaga, España.
- Shon Donald, (1983) El Profesional Reflexivo, Londres.
- STAVELOT M., EDUARDO. "Problemas actuales de la teoría curricular". La Serena, Chile: Universidad de la Serena. 1987.
- Tejada Hernández. José. Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores. Capítulo IV. Colección persona, escuela y Sociedad.
- Valdés, Héctor. La evaluación del desempeño del Docente. Investigador Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación, República de Cuba.
- Vallés, Antonio. (1996) Habilidades Sociales en la Escuela, Una propuesta Curricular. Editorial EOS. Madrid. España

7. DOCUMENTOS ANEXOS

INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE LA INFORMACION: PAUTA DE OBSERVACION APLICADA A PROFESORES

Variable 1: Clima de clase					
Indicador 1: Relación profesor – alumnos ↓	Escala de registro por cotejo				
	1	2	3	4	5
El/la docente pone atención a todos los alumnos					
El/la docente identifica a los alumnos por sus nombres o apellidos					
El/la docente hace referencia explícita a las posibilidades de aprender de los alumnos o del grupo-curso					
El/la docente muestra entusiasmo en lo que realiza en clase					
El/la docente regula interacción entre los alumnos de modo de generar/resguardar un clima apropiado					
El/la docente manifiesta interés por el estado emocional de sus alumno					
Indicador 2: Relación alumnos – profesor					
Los alumnos mantienen un trato respetuoso con su profesor					
Los alumnos demuestran tener cercanía afectiva con su profesor					
Indicador 3: Interacciones entre alumnos					
El trato entre alumnos es cordial y respetuoso					
Los alumnos interaccionan unos con otros de manera fluida					
Los alumnos se apoyan en el desarrollo de las tareas (hay colaboración)					

Variable 2: Desarrollo Didáctico de la clase					
Indicador 1: Inicio de la clase ↓	Escala de registro por cotejo				
	1	2	3	4	5
El/la docente realiza una preparación hacia el objetivo a trabajar					
El/la docente enuncia con claridad el propósito u objetivo de la clase					
Indicador 2: Desarrollo de la clase					
El/la docente desarrolla actividades para conectar los contenidos presentados con los conocimientos previos de los alumnos					
Indicador 3: Cobertura Curricular					
Los contenidos o temas tratados en la clase corresponden al programa del curso (CMO)					
Los contenidos o temas tratados en la clase corresponden al programa del curso (CMO)					

Indicador 4: Tipos de contenidos					
El/la docente propone actividades que permitan desarrollo de una actividad valórica en los alumnos					
El/la docente propone actividades que permitan desarrollo de habilidades en los alumnos					
El/la docente propone actividades que permiten a los alumnos conocer, comprender y desarrollar conceptos					
Indicador 5: Contextualización del currículo					
El/la docente incorpora la actualidad noticiosa, los avances científicos, u otros con el fin de contextualizar los contenidos tratados en la clase					
El/la docente establece relaciones entre el contenido o tema de la clase y la vida cotidiana de sus alumnos					
El/la docente aprovecha temas emergentes para discutir o contextualizar los contenidos tratados					
Indicador 6: Cierre de la clase					
El/la docente realiza un cierre de lo trabajado en clases, retomando aspectos del objetivo					
El/la docente elabora conclusiones retomando preguntas o dudas de los alumnos					

Variable 3: Situación del Aprendizaje					
Indicador 1: Acción del profesor en la exposición: ↓	Escala de registro por cotejo				
	1	2	3	4	5
Explica el contenido de manera clara y coherente					
Entrega ejemplos interesantes y pertinentes					
Estimula y controla la atención de los alumnos					
Regula el tiempo de exposición adecuadamente					
Realiza un cierre de lo presentado					
Formula preguntas como recurso didáctico					
Trabaja con los errores de los alumnos					
Indicador 2: Acción de los alumnos en el desarrollo de la exposición:					
Toman apuntes en sus cuadernos o carpetas					
Prestan atención a las explicaciones del docente					

Indicador 3: Acción del profesor en el trabajo individual de los alumnos					
Presenta programa de trabajo para cada alumno					
Supervisa el trabajo de cada alumno durante la clase					
Estimula y controla la atención de los alumnos					
Regula el tiempo adecuadamente					
Formula preguntas como recurso didáctico					
Trabaja con los errores de los alumnos					
Propone un momento de cierre al finalizar la clase					
Indicador 4: Acción de los alumnos en el tiempo de trabajo individual					
Desarrollan las actividades propuestas por el profesor					
Se concentran en el trabajo					

Variable 4: Comunicación en el desarrollo de la clase					
↓	Escala de registro por cotejo				
	1	2	3	4	5
Usa un vocabulario formal y variado					
Es claro o clara en las explicaciones entregadas al curso					
Usa vocabulario disciplinar específico del sector o subsector que enseña					
Presenta los contenidos con rigurosidad conceptual					
Presenta información actualizada					
Usa las intervenciones de sus alumnos para aproximarse a los conceptos disciplinarios					
Retroalimenta positivamente las intervenciones de sus alumnos					

Variable 5: Consistencia de la clase					
↓	Escala de registro por cotejo				
	1	2	3	4	5
El/la docente desarrolla contenidos disciplinarios pertinentes al objetivo o tema de la clase					
El/la docente propone actividades pertinentes al objetivo de la clase					
El/la docente utiliza recursos didácticos pertinentes al objetivo de la clase					