



# FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

*Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto.  
Ministerio de Educación.*

---

*Informe Final*

## *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica*

Investigador Principal: Nolfa Ibáñez Salgado  
Institución Adjudicataria: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Proyecto FONIDE N°: 274 - 2006

---

**Febrero 2008**



**INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:**

**Inicio del Proyecto:** Marzo 2007

**Término del Proyecto:** Febrero 2008

**Equipo Investigación:** Nolfá Ibáñez Salgado, Tatiana Díaz A., Sofía Druker I., Soledad Rodríguez O. y Claudia Smith V.

**Monto adjudicado por FONIDE:** \$17.500.000-

**Presupuesto total del proyecto:** \$17.500.000-

**Incorporación o no de enfoque de género:** NO

**Comentaristas del proyecto:** Beatrice Avalos, Iván Nuñez y Flavia Fiabane.

*“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.*

**Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.**

Esta publicación está disponible en [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

## Índice

Resumen .....	4
1.- Contextualización .....	5
2.- Marco conceptual .....	7
3.- Preguntas de investigación: .....	13
4.- Objetivos.....	13
5.- Metodología.....	14
5.1 Definición de los casos del estudio.....	14
5.2 Diseño de registros:.....	15
5.3 Recolección de datos: .....	15
5.4 Metodología para el Análisis:.....	16
6. Resultados.....	19
6.1 Primer nivel de análisis.....	20
6.2 Segundo nivel de análisis .....	55
6.3 Análisis general .....	77
7.- Conclusiones .....	82
8. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas .....	86
Referencias.....	88

## Resumen

La presente investigación tiene el propósito de contribuir a una conceptualización integradora del saber pedagógico en la formación docente. Se pretende operacionalizar, desde la práctica pedagógica, algunos de sus aspectos constitutivos: el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje, el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional en el aula que lo favorezca, y el saber sobre la atención pedagógica a la diversidad en el aula. Se parte del supuesto que la práctica profesional de los docentes constituye el modo en que se operacionaliza la enseñanza y el aprendizaje de la cultura que se desea transmitir a las nuevas generaciones, a partir de determinadas concepciones del desarrollo personal, cognitivo y social de los niños/as. A dicha puesta en acto subyacen un conjunto de saberes teórico-prácticos que se develan a través de la observación y análisis de la práctica misma y que denominamos saber pedagógico. *Para el presente estudio, “entendemos por saber pedagógico un corpus de conocimientos articulado por la **comprensión** de la relación dialógica entre teoría y práctica. El saber pedagógico es sistémico y situado, por lo mismo, más que sus partes e incomprensible a la mirada lineal. La enorme responsabilidad social de la profesión docente, dada por su implicancia en el desarrollo humano, hace urgente tener una conceptualización compartida de este saber que constituye la especificidad del ser docente”*

El enfoque metodológico del estudio corresponde a la investigación cualitativa, se utiliza el estudio de caso colectivo, complementado con aspectos propios de la etnografía. Los datos se recogen mediante video-grabaciones de clases en niveles de Párvulos, de 1°, 4° y 6° de Enseñanza Básica, y de entrevistas a profesores de esos cursos, con quienes se revisan en conjunto ediciones en videos de las clases observadas. Se analiza el estilo relacional que los docentes propician y *que supone haber asumido una determinada concepción de aprendizaje*, sobre la matriz de la propuesta pedagógica Metodología Interaccional Integrativa (MII) de N. Ibáñez en un primer nivel de análisis y, en un segundo nivel, en una matriz elaborada a partir de los resultados del primero, basada en las categorías de Clasificación y Enmarcamiento de B. Berstein. Los resultados del análisis se vinculan con la implementación curricular demandada por la reforma educacional chilena y con los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza.

Se concluye que los aspectos del saber pedagógico considerados en la investigación, son operacionalizados de distintos modos, *según sea la concepción de aprendizaje subyacente al quehacer profesional del profesor o profesora y el contexto interaccional que él o ella propicia en el aula*, lo que estaría indicando que estos son dos dominios fundamentales a considerar en la formación docente inicial y continua, más allá del fortalecimiento del conocimiento disciplinar y de las didácticas específicas.

## 1.- Contextualización

La práctica profesional de los docentes constituye el modo en que se operacionaliza, a partir de determinadas concepciones del desarrollo personal, cognitivo y social de los niños/as, la enseñanza y el aprendizaje de la cultura que se desea transmitir a las nuevas generaciones. A dicha puesta en acto, subyace un conjunto de saberes teórico-prácticos que se develan a través de la observación y análisis de la práctica misma, y que denominamos saber pedagógico. La investigación cuyo Informe presentamos a continuación, pretende contribuir a la solución de las problemáticas derivadas de la falta de relevancia y de socialización existente en la formación y perfeccionamiento de los profesores respecto de los saberes integrados e integradores del saber pedagógico, que es aquello que es necesario para estructurar situaciones de aprendizaje en contextos determinados<sup>1</sup>, y que constituye la especificidad de la profesión docente al ser la entidad epistemológica que le es propia y sobre la que debiera desplegarse el contenido de las especialidades y sus didácticas<sup>2</sup>.

El término saber pedagógico ha sido acuñado para denominar los conocimientos y competencias -entendidos como elementos relacionales, procesuales, situados y dinámicos- que representan los fundamentos para la acción pedagógica que se realiza al interior de la institución educativa, con la intencionalidad que la sociedad le otorga en cada época. Tomamos como base la conceptualización que recoge el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente<sup>3</sup>, derivada de investigaciones y reflexiones sobre la temática<sup>4</sup>, que señala los principales contenidos o saberes constitutivos del saber pedagógico: “ a) el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué lo facilita y qué lo dificulta; b ) el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo, c) el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado en cada aula (...) y d) el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad y de su didáctica” (:58). A lo anterior, agregamos el saber sobre la atención pedagógica a la diversidad propia de cada grupo curso, cuya imbricación con los conocimientos o saberes señalados antes, es evidente.

*Para el presente estudio, “entendemos por saber pedagógico un corpus de conocimientos articulado por la **comprensión** de la relación dialógica entre teoría y práctica. El saber pedagógico es sistémico y **situado**, por lo mismo, más que sus partes e incomprensible a la mirada lineal. La enorme responsabilidad social de la profesión docente, dada por su implicancia en el desarrollo humano, hace urgente tener una conceptualización compartida de este saber que constituye la especificidad del ser docente<sup>5</sup>”*

El objetivo del proyecto es operacionalizar, desde la práctica pedagógica, algunos de los aspectos señalados, que están estrechamente relacionados entre sí: el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje, el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional en el aula que lo favorezca y el saber sobre la atención pedagógica a

---

<sup>1</sup> Avalos. B. 2004

<sup>2</sup> N. Ibáñez, 2007.

<sup>3</sup> Mineduc, 2005. Serie Bicentenario

<sup>4</sup> Investigaciones y documentos revisados: J. Assael, 1992; N. Ibáñez, 2006; M. Latorre y otros, 2004; Bob Moon, 2002; M. L. Nervi, 2006; D. Pasmánik, 2002; M. Prieto, 2001; E. Romagnoli, 1993; L. Shulman, 2005, 2005a; Georges Soussan, 2002; D. Vaillant, 2004; Conclusiones Talleres Primer Encuentro Nacional Sobre Formación Inicial Docente, UMCE 2005; Documento de trabajo: Síntesis Talleres segundo Encuentro Nacional Sobre Formación Docente, UCT 2006.

<sup>5</sup>N. Ibáñez, 2007a.

la diversidad que es condición de la situación educativa, con el propósito de contribuir a la articulación de un corpus de conocimientos que funcione como elemento vinculante entre los saberes prácticos y teóricos que orientan el accionar de los profesores, el que no puede concebirse alejado de la práctica profesional concreta. Al mismo tiempo, se intenta aportar al conocimiento sobre el modo en que se articulan en la práctica docente esos aspectos o saberes con la implementación curricular demandada por la reforma educacional chilena, en el actual panorama educacional que se caracteriza por la creciente diversidad presente en el estudiantado<sup>6</sup>. La investigación se propone relevar el estilo relacional que los docentes propician, el *que supone haber asumido una determinada concepción de aprendizaje*, y cómo ese estilo facilita o no situaciones favorables para el aprendizaje de los contenidos curriculares en niños y niñas de niveles de Párvulos, 1º, 4º y 6º de Educación Básica, mediante el análisis de las interacciones en el aula.

El desarrollo teórico que nos ha permitido establecer un diagnóstico y elaborar una propuesta de trabajo sobre las diversas situaciones de aula que facilitan o no el aprendizaje de los estudiantes, se fundamenta en la concepción de aprendizaje y emociones de H.Maturana<sup>7</sup>, en los resultados de investigaciones FONDECYT/UMCE desarrolladas desde 1998<sup>8</sup>, en la propuesta de la metodología Interaccional Integrativa<sup>9</sup> (MII), en los aportes a la conceptualización del saber pedagógico que se hacen en el informe de la Comisión antes mencionada y en otras investigaciones recientes sobre saber pedagógico y construcción curricular en el aula<sup>10</sup>.

Partimos del supuesto que todo profesor o profesora desea que sus estudiantes aprendan, y por lo tanto, que él o ella llevará a cabo las acciones que considere necesarias para lograr los aprendizajes propuestos para cada nivel, por lo que el análisis de la interacción en la clase permitiría visualizar cuáles son los supuestos sobre el aprendizaje que orientan su accionar profesional. Para establecer la caracterización de la concepción de aprendizaje que, como observadores, podemos distinguir que subyace a la práctica docente observada, se consideran dos perspectivas generales: **a)** la que supone que el profesor o profesora determina lo que el estudiante aprende, y que corresponde a las explicaciones o teorías de tipo asociacionistas que asumen que el medio especifica lo que ocurre en el ser humano, y que fue el paradigma predominante en la formación de profesores hasta hace poco tiempo, y **b)** la que supone que el aprendizaje es un proceso activo de construcción desde el propio estudiante, y que corresponde a las explicaciones o teorías de tipo constructivistas, que constituyen el paradigma declarado hoy en día en la formación docente inicial y continua, y que asumen que el aprendizaje se construye basado en los conocimientos y experiencias previas, lo que implica atender al contexto de vida del estudiante, sus intereses y emociones.

El objetivo que se plantea en el presente estudio -conocer los supuestos sobre el aprendizaje que subyacen a la práctica cotidiana de los profesores- dista mucho de la pretensión de establecer cuáles son sus conocimientos, opiniones u

---

<sup>6</sup> Mineduc 2003; Mineduc, 2006 .

<sup>7</sup> Maturana, H. ; 1982;1990

<sup>8</sup> -Proyectos DIUMCE (Las emociones en el aula, La evaluación del contexto interaccional en el aula): GAF/1998; 2000; 2002;2004. -Proyectos Fondecyt (Surgimiento del lenguaje y diversidad); 1000078 /2000; 1020496/2002 ; 1060230/2006. Investigadora responsable: Nolfia Ibáñez S.

<sup>9</sup> Ibáñez, N.1988, 1994, 2002, 2005. Página web : [www.mii.cl](http://www.mii.cl). Para mayor información, se anexan artículos publicados en *Teoría e Prática de Educacao (2002)*, Universidade Estadual de Maringá, Brasil, y en *Esquemas Pedagógicos, (2005)*, Universidad de Cundinamarca, Colombia, que contienen los lineamientos generales de esta propuesta pedagógica.

<sup>10</sup> M.L.Nervi, 2006; M.L. Nervi y H. Nervi, 2007; T. Díaz, 2007.

adscripciones ideológicas o conceptuales respecto al tema. No se busca conocer cuál es el corpus articulado de ideas y conocimientos que constituye el discurso particular de cada profesor o profesora sino, a través de observar sus acciones y conocer sus explicaciones respecto de las mismas, se intenta develar las concepciones que, como premisas de pensamiento, tendría él o ella respecto a *qué es el aprendizaje y cómo ocurre*, las que orientarían su conducta en la sala de clases.

Por otra parte, las consideraciones sobre aprendizaje, emociones y diversidad que están contempladas, de un modo u otro, en las recomendaciones para la implementación del currículo oficial de la reforma educacional chilena, se corresponden con el sustento teórico y los propósitos de la presente investigación, por lo que se estima relevante establecer una vinculación general con la implementación del currículo oficial y establecer si algunas de sus recomendaciones son operacionalizadas en la práctica pedagógica de los docentes colaboradores del presente estudio. Por tal razón, se contempla relacionar los resultados de este estudio con los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza (Anexo 1), el que se refiere al clima que genera el docente en el aula, “en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje” (MBE: 9), y donde se destaca la importancia de las interacciones que ocurren en el aula y se reconoce que los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto. Este Dominio considera también la importancia de las expectativas del docente respecto al aprendizaje de los estudiantes como un aspecto facilitador del mismo.

Se espera que los resultados de este estudio aporten efectivamente a una conceptualización compartida e integradora del saber pedagógico, contribuyendo a su reinstalación como eje articulador de la formación docente.

## 2.- Marco conceptual

La práctica docente involucra una compleja red de actividades y relaciones que tienen su expresión concreta en el proceso que se lleva a cabo en el aula, por lo que es necesario remirar los ejes estructurantes de la formación docente, inicial y continua en el actual contexto de nuevas y urgentes demandas a los futuros profesores, lo que implica reconocer que la formación docente hoy en día requiere cambios para poder responder a las necesidades de los estudiantes y a la sociedad respectiva<sup>11</sup>. Existe consenso en que los cambios en educación serán efectivos en la medida que los profesores los adopten. Todo indica que estamos frente a “la necesidad de hacer una reestructuración doble; la escuela no podrá transformarse a no ser que la universidad también lo haga”<sup>12</sup>. Si bien la relevancia de estudiar la práctica y los saberes docentes ya no es discutida, las investigaciones sobre esta temática, como concluye el reciente estudio de Nervi y Nervi, aún son insuficientes: “la investigación sobre el estatuto disciplinario de la pedagogía y sobre los saberes del docente es sólo inicial y apenas empieza a desarrollarse” (2007:113). Algunos de estos trabajos se han focalizado en la comprensión que tienen los docentes de su propio saber pedagógico y de su proceso de construcción, a partir de los discursos sobre sus experiencias profesionales, como es el caso de una investigación realizada en Venezuela<sup>13</sup>, que concluye que para el estudio y la comprensión de los procesos de construcción del

---

<sup>11</sup> Eleonora Villegas-Reimers, 2002

<sup>12</sup> Ilse Schimpf-Hegrken, 2006

<sup>13</sup> Díaz Q., V. 2005

saber pedagógico, se debe partir de la diversidad existente en las concepciones de saber que tiene cada docente y asumir que la teoría y la práctica son instancias, al mismo tiempo, de construcción y legitimación de ese saber. La reflexión que hace el docente lo resignificaría y los contextos de desempeño contribuirían a su configuración, donde lo cotidiano también originaría un saber que debería recuperarse por el pensamiento reflexivo. Sin embargo, en este estudio no hay referencias a la incidencia específica que para la construcción de este saber han tenido los estudiantes. En este mismo sentido, en la investigación sobre saberes docentes realizada en México por R. Mercado, la autora hace notar que en la perspectiva de investigación desarrollada a partir de los 80 en Inglaterra y Estados Unidos -por autores como Yinger R, Schulman y Caldrehead- que ha indagado en el conocimiento que tienen los docentes sobre la enseñanza que imparten, “no resulta relevante el papel de los alumnos en los procesos de decisión docente”<sup>14</sup>

En nuestra perspectiva, en cambio, la práctica pedagógica desarrollada cotidianamente por el docente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, implica un conjunto de competencias que lo caracterizan como profesional y como ciudadano, y que comprenden tanto principios pedagógicos y científicos como preferencias, percepciones estéticas, juicios éticos, visiones políticas, sociales y culturales, todo lo cual permea el estilo de interacción que el docente establece en el aula con sus estudiantes y que conlleva distintas posibilidades de convivencia según se privilegie o no la participación, el respeto por la opinión distinta y la valoración de las experiencias previas, entre otros. Al mismo tiempo, el estilo de interacción que se propicie puede favorecer u obstaculizar el rol que los estudiantes debieran tener en la toma de decisiones del docente sobre cómo enseñar determinados contenidos. Creemos que tanto para el conocimiento que tienen los maestros acerca de la enseñanza, cómo para su planificación y toma de decisiones, el papel de los estudiantes es de gran relevancia, en la medida en que ellos puedan tener protagonismo en las situaciones de aprendizaje. Como muestra la investigación de Mercado: “es importante haber encontrado cómo en la constitución y puesta en juego de los saberes docentes, los alumnos tienen un papel muy importante. (...) a través de todo el estudio se muestra la forma como los alumnos están siempre presentes en el diálogo que los maestros establecen con diferentes voces durante la enseñanza (...) en todas las decisiones que los maestros toman antes y durante la enseñanza y en muchas de sus más importantes dudas y reflexiones” (2002:12). El estilo interaccional propiciado por el o la docente, a la vez que determina el curso de la convivencia en el aula, permite, o no, que él o ella reorganice su práctica pedagógica según las características de los alumnos que integran su grupo curso. Esto es, los estudiantes pueden tener un papel importantísimo en la actuación profesional del docente, o sea en la forma de enseñanza, siempre que éste considere sus opiniones y los significados que traen al aula. Concordamos con Shulman en que “frente a la diversidad de sus alumnos, el docente debe tener una comprensión flexible y polifacética, que le permita poder impartir explicaciones alternativas a los mismos conceptos o principios” (1985:12), pero agregamos que las explicaciones alternativas sólo pueden tener sentido si esa comprensión flexible y polifacética implica acoger los significados previos que los estudiantes puedan tener sobre el contenido de la clase. Estos significados previos sólo pueden ser conocidos por el profesor si se privilegia la participación, se hacen preguntas abiertas y, en síntesis, se propicia un estilo interaccional en el aula que enfatice el aprendizaje y no la enseñanza.

A partir de hallazgos de estudios anteriores, sabemos que existen ciertos tipos o estilos de interacción que facilitarían el aprendizaje y otros que lo dificultarían; las interacciones facilitadoras del aprendizaje son aquellas que generan una disposición

---

<sup>14</sup> R. Mercado, 2002:17-18



emocional favorable o un espacio emocional de agrado para los estudiantes que, desde la concepción de emociones que adoptamos, les predispondría a acciones atingentes al logro de los objetivos de aprendizaje del profesor, como por ejemplo, estar atentos, participar activamente, hacer preguntas, pedir precisiones, etc.<sup>15</sup> Nuestro énfasis en las interacciones propiciadas por el profesor en la sala de clases responde, al mismo tiempo, a que asumimos que el aprendizaje significativo ocurre cuando el docente despliega su estrategia de enseñanza mediante la generación de ambientes inclusivos caracterizados por la valoración simétrica, es decir igualmente legitimadora, de las experiencias y construcciones de sentidos y significados que cada uno de los estudiantes trae a la sala de clases. Por ejemplo, para un estudiante, un objeto físico, conceptual o relacional que el profesor trate en clases puede tener un sentido o significado positivo, y para otro, el mismo objeto puede tener el sentido opuesto. La valoración simétrica no se refiere a que el profesor esté de acuerdo con todas las opiniones y comentarios, sino que comprenda que tales sentidos, positivos o negativos para el cumplimiento de sus objetivos de aprendizaje, no son una opción para el estudiante, sino lo único que tienen (traen a la mano) ante la presencia de ese objeto y, por lo tanto, son legítimos. Lo anterior está implicado en uno de los aspectos más complejos de los que debe hacerse cargo el saber pedagógico: la diversidad presente en cada grupo-curso.

### Aprendizaje y emociones

En educación, el concepto clave es “*aprendizaje*”. ¿Cómo es que éste ocurre?; ¿cómo se facilita?; ¿cómo se evalúa?. La pedagogía se funda en las respuestas a estas preguntas, respuestas que han variado según los distintos enfoques teóricos que han sido aceptados en distintas épocas, y que abarcan el conjunto de ciencias desde las cuales se intenta explicar la complejidad de la conducta humana.

De acuerdo al conocimiento que se tiene sobre el aprendizaje, los sistemas regulares de educación propician determinadas modalidades educativas; en correspondencia con ese conocimiento, se implementan las estrategias que favorecerían el proceso. Por su parte, la formación de profesores se sustenta en las teorías sobre el aprendizaje que son científicamente aceptadas y a partir de las cuales se establece el diseño general de la formación pedagógica. En el transcurso de las últimas décadas, las explicaciones sobre el aprendizaje se han modificado drásticamente, nuevos paradigmas se han aceptado y el discurso educativo ha sido elocuente en este punto; sin embargo, en la práctica, el paradigma tradicional parece mantenerse en las aulas del sistema escolar y también en las prácticas de los formadores de profesores, lo que indicaría que aún no hay cambios generalizados en las premisas de pensamiento acerca del aprendizaje y que permanecen las que consideran la captación de las propiedades de los estímulos como sustento del proceso de aprender; es decir, las que consideran que el medio especifica los cambios que ocurren en cada ser humano y, consecuentemente, el proceso educativo se focaliza en la enseñanza y no el aprendizaje. Lo anterior se evidencia en el resultado de la investigación educacional en nuestros países, especialmente la referida a la interacción profesor-estudiante en el aula en los distintos niveles del sistema, incluida la educación superior, que muestra que el discurso educativo no tiene, en general, un correlato en la práctica pedagógica cotidiana<sup>16</sup>, mostrando además que los estilos tradicionales de enseñanza tienden a conservarse, son poco permeables a cambios significativos y se mantiene en las prácticas pedagógicas la lógica de la reacción y la

---

<sup>15</sup> Nolfi Ibáñez, 2002; Nolfi Ibáñez et al, 2003; 2004,2004<sup>a</sup>, 2007.

<sup>16</sup> M Errázuriz y otros, 1994; Edwards V. y otros, 1995, Pasmanik, D., 2001; Pogré, P. y otros, 2003; Rival, H., 2005; Vaillant, D., 2004.

reproducción<sup>17</sup>. Lo anterior no ocurre sólo en nuestro país y, como señala Flórez, el divorcio entre la teoría y la práctica de los docentes constituye el mayor obstáculo epistemológico para mejorar la educación<sup>18</sup>. Lo anterior explicaría que en el caso de las reformas educativas, algunas consideradas exitosas, como la Reforma ROSE en Jamaica, las transformaciones efectivas son bastante más modestas que el nivel de aceptación y apoyo manifestado por los actores<sup>19</sup>.

No obstante lo anterior, en los últimos años existen en Chile avances en este sentido, ya que la Reforma educacional ha promovido un cambio importante, pero limitado, en las formas de trabajo escolar. Como señala C. Bellei<sup>20</sup>, los profesores incorporan formas de trabajo más motivadoras y desafiantes para los alumnos; “sin embargo, no es claro que el conjunto de la pedagogía haya sido transformada en términos de ser más efectiva y adecuada, no sólo a las motivaciones de los estudiantes, sino también a la naturaleza más compleja de los aprendizajes que se espera de ellos” (:202). La falta de coherencia entre el discurso educativo ampliamente aceptado y la práctica pedagógica es un aspecto poco investigado, pero los resultados de aquellas investigaciones que al respecto se han desarrollado en nuestro medio en los últimos años, además de las realizadas por encargo de MINEDUC a comienzos de los 90 y que se refieren más arriba, apuntan a la necesidad de atenderlo. En efecto, en una investigación realizada entre 1999 y 2002, en el que participaron mil estudiantes que cursaban entre segundo y octavo semestre de 16 carreras distintas de pedagogía de pregrado, y cuyo objetivo era relevar la importancia de la evaluación del contexto interaccional en el aula de formación inicial, parte importante de los indicadores de emociones desfavorables para el aprendizaje de los estudiantes, desde su propia percepción, dice relación con esta falta de coherencia. Por ejemplo, en el discurso de los estudiantes, el profesor/a “...es poco coherente, da un discurso constructivista que no aplica” / “...es poco coherente entre lo que dice y lo que hace” / “...es inconsecuente, poco coherente” / “...impone su opinión, no acepta la crítica ni otros puntos de vista” / “...no se interesa por nosotros, no nos valora / “...es barrero, injusto”<sup>21</sup>. En los indicadores de emociones favorables para el aprendizaje, se encuentran las percepciones que corresponden a los opuestos: profesores(as) coherentes, que permiten la participación, que valoran a los estudiantes, et.. En otra investigación realizada con egresados de las carreras de Castellano, Matemática, Educación Básica y Educación Parvularia que realizaban su práctica profesional, los resultados mostraron que en la mayor parte de los casos analizados no fue posible establecer coherencia entre las acciones y dinámicas propiciadas por ellos al interior de la sala de clases y su discurso pedagógico<sup>22</sup>. A similares resultados arriban otras investigaciones realizadas en la IX Región, que concluyen que, en parte importante de los grupos de profesores cuyas prácticas fueron estudiadas, no existe correspondencia entre lo que explicitan y lo que efectivamente realizan en el aula<sup>23</sup>, lo que se asemeja a los resultados de la evaluación del MECE Rural realizada en 1998 por la U. Austral y la U. de Playa Ancha, donde no se observó una clara relación entre lo que los profesores dicen conocer pedagógicamente y lo que hacen<sup>24</sup>. En el mismo sentido, otros estudios muestran que la escuela, desde la percepción de jóvenes de distintos estratos socioeconómicos, es un espacio donde destaca el autoritarismo, lo que se

---

<sup>17</sup> Schiefelbein, E., 1992; Edwards y otros, 1993; Letelier y otros, 1993; Errázuriz y otros, 1994; Ibáñez et al. 2004; Godoy, X. y A. Miranda, 2006.

<sup>18</sup> Flórez, R., 1994

<sup>19</sup> Miller, E., 2002

<sup>20</sup> Bellei, C., 2005

<sup>21</sup> Ibáñez et al 2004: 91 y siguientes.

<sup>22</sup> Alegría, M. y Cisternas, T., 2003.

<sup>23</sup> Riquelme, T., 2000, Cabrera, J., 2003.

<sup>24</sup> En Avalos, B. 2000:225

percibe como inhibidor de la participación<sup>25</sup>, además de percibir a algunos de sus profesores como generadores de relaciones poco igualitarias y favoritistas<sup>26</sup>. En síntesis, estos resultados muestran que, aunque la reforma educacional chilena ha sido impulsora de cambios, tanto en la formación inicial como en el trabajo de perfeccionamiento docente, estos cambios son aún insuficientes y, aunque disminuido, persiste el problema de la no coherencia entre lo que el docente acepta como teoría y discurso educativo y lo que practica profesionalmente en el aula.

Nuestra cultura escolar se ha caracterizado también por priorizar el cumplimiento de instrucciones sobre el modo *cómo* se deben realizar las actividades, especialmente en los primeros años de enseñanza básica, por sobre la estructuración de espacios que propicien la autonomía; esto inhibe la creatividad y la iniciativa de los niños, al mismo tiempo que distorsiona el objetivo de la enseñanza, ya que lo que el profesor o profesora pretendería es que sus alumnos aprendan configuraciones, distinguan diferencias o similitudes, realicen clasificaciones, analicen, destaquen o descubran algo; pero a menudo se confunden los objetivos y se enfatiza el cumplimiento de instrucciones sobre el “cómo hacer”, perdiéndose de vista que lo que se quiere lograr es el desarrollo de procesos cognitivos que no están ligados necesariamente a una manera o modo específico de ejecución<sup>27</sup>. Lo anterior implicaría que en la práctica docente se propician estilos de enseñanza que no consideran que los modos en que los niños y niñas construyen su conocimiento y pueden ponerlo en evidencia (sentidos y significados de los objetos y relaciones), podrían ser diversos, y con ello, tampoco se consideran los espacios emocionales que favorecerían o no sus aprendizajes. Aunque actualmente, han cobrado relevancia teorías que hacen notar la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial<sup>28</sup>, más allá de lo puramente afectivo, en educación las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores a considerar para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas, y todo indica que nuestra cultura escolar desvaloriza “lo emocional” por considerarlo opuesto a “lo racional”. En este sentido, para el presente estudio asumimos la conceptualización de emociones de H.Maturana (1990): “lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos, Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (:14), por lo que dependiendo de la emoción en que la persona se encuentre, estará predispuesta a un tipo de acciones y no a otro. Este autor postula que la emociones son mucho más que sólo un aspecto a considerar para explicar las acciones humanas y que toda acción humana se funda en una emoción: “... lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción” (: 20-21). Las clases de acciones tienen que ver con las emociones que permiten su realización; así, dependiendo de la emoción en que uno se encuentre será el tipo de acción que puede realizar, en cada momento. Si las emociones definen el espacio de acciones posibles de emprender, entonces las emociones constituyen un aspecto de la mayor relevancia para facilitar los aprendizajes en educación: emociones positivas o gratas permitirán la realización de acciones favorables para el aprendizaje, emociones negativas o no gratas no lo permitirán. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción

---

<sup>25</sup> J. Romeo et al, 2003

<sup>26</sup> Sepúlveda, C., 2003

<sup>27</sup> Ibáñez, N.; 2002

<sup>28</sup> Maturana, H.,1990,1992; Gardner, H., 1993; Shapiro, L., 1997; Goleman, D., 1996.

que las sustente. Por ejemplo: un alumno molesto o aburrido no realizará acciones favorables para el aprendizaje de las materias o contenidos tratados por el profesor en ese momento, como manifestar su interés por participar, hacer consultas, pedir nuevos ejemplos, discutir un concepto, etc; por el contrario, un alumno motivado e interesado sí podrá hacerlo, favoreciendo así la construcción de nuevos aprendizajes. Lo anterior es parte de nuestra cotidianeidad, sin embargo, es un aspecto que hasta hace poco fue invisibilizado en el ámbito académico en general y en la formación docente en particular. En un estudio reciente basado en esta concepción de emociones, que consideró la evaluación del contexto interaccional en 100 cursos de dos comunas de la Región Metropolitana, desde párvulos a 4° medio<sup>29</sup>, se evidenció que para los profesores participantes la disposición emocional y el aprendizaje de sus estudiantes están estrechamente imbricados, ya sea que se trate de aprendizajes de contenidos, de comportamientos o de actitudes; por lo que resulta contradictorio el hecho que este aspecto casi no sea considerado en la planificación de la práctica pedagógica, a pesar de los resultados de investigaciones que muestran que este es un aspecto central, y que es necesario enriquecer las *relaciones interpersonales* en la escuela como factor básico de la mejora de los aprendizajes y la convivencia<sup>30</sup>.

### La diversidad en el aula

Conceptualizar la diferencia como un proceso de construcción en prácticas de significación culturalmente definidas, implica comprender que el proceso mismo es fundamentalmente histórico, es resultado de una historia específica que está en construcción y, por lo mismo, no es naturalizable<sup>31</sup>. La diversidad es condición de la situación educativa; hacerse cargo de que los estudiantes traen diversas construcciones de mundo, implica acoger como legítimos los sentidos y significados sobre los que se deberán construir los nuevos aprendizajes o ampliar los previos. En la situación relacional particular que se configura en la sala de clases, la percepción que cada participante tiene de los otros y de su circunstancia depende del modo de en que se ha construido esa relación particular y de las experiencias previas de cada uno, asumiendo que la percepción de cada persona depende de factores históricos particulares y que no podemos suponer u exigir "objetividad". De este modo, lo que puede propiciar una emoción favorable para el aprendizaje en algunos estudiantes, por ej. interés o entusiasmo, no necesariamente significará lo mismo para otros. Los sentidos y significados construidos en el lenguaje previamente por el estudiante, son los que "trae a la mano" a la sala de clases, constituyen su mundo, y pueden no corresponderse con los sentidos y significados que tiene el profesor o profesora para determinadas palabras, acciones y/o situaciones. He aquí una de las mayores complejidades de las que se debe hacer cargo el saber pedagógico.

Los hallazgos de nuestras investigaciones anteriores han derivado en la construcción de un concepto de diversidad que reconoce la participación de las distinciones de grupo (clase, género, etnia, etc.) en la configuración de las construcciones de sentido, pero que al mismo tiempo trasciende dichas distinciones al relevar en su surgimiento la historia de interacciones particulares de cada sujeto; por tanto, lo que Bordieu llama capital cultural o *habitus incorporado* no estaría determinado únicamente por el origen de clase social, sino que se vincula con el estilo del fluir relacional propio de la dinámica interaccional de cada familia, es decir, con el contexto interaccional particular observado en cada grupo familiar, incluso cuando se

---

<sup>29</sup> Ibáñez et al; 2007.

<sup>30</sup> Redondo, J. y Cornejo, R. 2001; A.M. Cerda y otros, 2004;

<sup>31</sup> T. Tadeu Da Silva, 1998

trata de familias de similar origen, en cuanto a clase social<sup>32</sup>. Las palabras y/o gestos que el o la estudiante utiliza para designar sus distinciones y el entendimiento que tiene de las mismas, no significarán necesariamente lo mismo para otras personas, puesto que con las palabras y/o gestos se hace referencia a aquello que surgió como consecuencia de una deriva particular de convivencia y no a algo que es parte de una realidad preexistente, objetiva e igual para todos<sup>33</sup>.

Aceptar esta diversidad no significa “estar de acuerdo”, sino entender que los estudiantes pueden tener significados y sentidos que difieren de los nuestros, porque son consecuencia de modos distintos de convivencia en la familia y en el entorno social más cercano. Sabemos que “la atención a la diversidad ha vuelto la planificación curricular y la evaluación mucho más compleja y desafiante” (Mineduc, 2006:56); para hacerse cargo de esta diversidad, la propuesta pedagógica que los docentes despliegan en el aula debiera vincular los contenidos curriculares con los sentidos previos que sobre esos contenidos, o sobre aspectos relacionados con esos contenidos, tengan los estudiantes, a partir de lo cual puedan construir nuevos aprendizajes con significado para ellos, sobre todo porque el proceso formativo que se lleva a cabo en la escuela trasciende lo disciplinar y constituye parte del desarrollo humano integral del niño, niña o joven. Como afirma T. Da Silva “ el currículum también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos. El currículum... también produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela. El currículum establece diferencias, constituye jerarquías, produce identidades.” (1998:63).

### **3.- Preguntas de investigación:**

Se intenta dar respuestas a las siguientes preguntas centrales:

- ¿Cuáles son las premisas de pensamiento sobre aprendizaje que orientarían las prácticas pedagógicas estudiadas?
- ¿Se hace cargo el profesor o profesora de la diversidad de construcciones de mundo (significados y sentidos) que traen los estudiantes?.
- ¿Se propicia un contexto interaccional en el aula en el que prime una disposición favorable hacia los aprendizajes?
- ¿Se vinculan estos aspectos en la implementación del currículo oficial, tomando en cuenta las recomendaciones del dominio B del Marco para la Buena Enseñanza?.

### **4.- Objetivos**

4.1 General: Describir el modo en que se operacionalizan en la práctica profesional de docentes en las aulas observadas, los saberes constitutivos del saber pedagógico considerados en este estudio, y su relación con la implementación del currículo oficial.

4.2 Específicos:

---

<sup>32</sup> Díaz, T y Druker, S.; 2007

<sup>33</sup> Ibáñez, N., 2007a

- a) Establecer cual concepción de aprendizaje, de las consideradas en este estudio, subyace a las interacciones propiciadas por el docente en el aula
- b) Distinguir los tipos de interacción que generan disposiciones favorables para el aprendizaje
- c) Relacionar los tipos de interacción desplegados en el aula, con el modo en que se acoge, o no se acoge, la diversidad de los estudiantes.
- d) Relacionar los resultados de los objetivos anteriores con la implementación del currículo oficial y el dominio B del Marco para la Buena Enseñanza.

## 5.- Metodología

El presente estudio se desarrolla desde la perspectiva de la investigación cualitativa, puesto que se pretende lograr una comprensión en profundidad de los fenómenos educativos y sociales que se producen en los distintos contextos interaccionales que se estudiarán<sup>34</sup>. Lo anterior significa describir, analizar y comprender los distintos tipos de interacción que se producen entre el docente y sus estudiantes, los que podrían facilitar, o bien, dificultar el aprendizaje de los educandos, relevando con ello saberes constitutivos del saber pedagógico: el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, qué lo favorece y lo obstaculiza (en este caso en el marco de situaciones formales e institucionalizadas de enseñanza y aprendizaje), el saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional adecuado a cada aula y el saber sobre cómo acoger la diversidad del estudiantado. Se estima que el método de estudio de caso colectivo<sup>35</sup> es la estrategia investigativa más adecuada para lograr la comprensión de los distintos contextos interaccionales en el aula y los diferentes modos u estilos que éstos asumen. No obstante, este tipo de estudios permite la incorporación de aspectos metodológicos de otras tradiciones investigativas, particularmente si ellas facilitan una mejor aproximación al objeto de estudio, por tal motivo, el estudio de caso colectivo se complementará con aspectos propios de la etnografía educativa<sup>36</sup>. Para las investigaciones etnográficas desarrolladas en el contexto del aula escolar, éste microcontexto es concebido como si fuera una pequeña sociedad<sup>37</sup>, por lo que el estudio de cada uno de los casos seleccionados es del tipo de estudio de casos microetnográficos. La selección de los casos se realiza en distintos niveles del sistema educativo, abarcando desde la educación pre-escolar hasta la educación básica. Se define una matriz categorial básica, coherente con las recomendaciones del currículo oficial en los ámbitos relacionados con los objetivos del estudio.

### 5.1 Definición de los casos del estudio

---

<sup>34</sup> Sandín, M. 2003.

<sup>35</sup> Stake, 1999.

<sup>36</sup> Goetz y LeCompte, 1988.

<sup>37</sup> Latorre, Del Rincón y Arnal, 1997.

- Se consideran cursos de Transición Mayor del nivel de Párvulos, y de 1º, 4º y 6º de Enseñanza Básica. Para la selección y definición de los casos del estudio, fue necesario gestionar la autorización de directivos y profesores, además de obtener el compromiso de colaboración necesario para efectuar las grabaciones de las clases (anexo 2). Para estos efectos, se realizaron las siguientes actividades:
- Pre selección de escuelas, bajo los criterios de dependencia (municipal y particular subvencionada) y de accesibilidad para las integrantes del equipo (comunas de La Granja, Ñuñoa, Macul y La Reina)
- Reuniones con los directivos de las escuelas preseleccionadas
- Reuniones con los profesores de los niveles de párvulos, primero, cuarto y sexto básico, en las escuelas en las que los Directores/as autorizaron el trabajo.
- Selección definitiva de los casos, a partir del interés de los y las profesoras de las escuelas visitadas. Los 12 cursos seleccionados pertenecen a 8 establecimientos educacionales de las comunas indicadas, a cargo de 11 profesoras y de un profesor.
- Formalización del compromiso de colaboración de los profesores cuyos cursos constituyen los casos definitivos del estudio.
- Obtención de la aceptación de, al menos, un profesor por nivel, para ser entrevistado en la segunda etapa del proyecto,

## 5.2 Diseño de registros:

El diseño del programa de registros de cada uno de los casos seleccionados corresponde a lo que se señala en el siguiente cuadro

Nivel escolar	Párvulos	1º	4º	6º	Total
- Cantidad de Casos por nivel	(Transición Mayor)	Básico	Básico	Básico	
3	3 registros c/ curso	3 registros c/curso	3 registros c/curso	3 registros c/curso	
<b>Total</b>	<b>9 registros</b>	<b>9 registros</b>	<b>9 registros</b>	<b>9 registros</b>	<b>36 registros</b>

Los primeros registros se fijaron para el inicio de una unidad programática, de acuerdo a la información entregada por los profesores

Se revisan planes y programas de los niveles de educación básica considerados, las Nuevas Bases Curriculares para la Educación Parvularia.

Se realiza una revisión del Marco para la Buena Enseñanza, a objeto de ratificar su correspondencia, especialmente del Dominio B, con la matriz categorial elegida para el primer nivel de análisis: matriz de la metodología Interaccional Integrativa, MII<sup>38</sup>.

## 5.3 Recolección de datos:

La información es recogida a través del registro audiovisual (videograbación) de actividades de aula correspondientes a tres clases completas en los tres cursos por

<sup>38</sup> Página web de la MII: [www.mii.cl](http://www.mii.cl)

nivel seleccionados para el estudio. Los registros en videos son transcritos (ejemplo en anexo 3), luego de ser traspasados y respaldados. Las observaciones no están dirigidas a ningún aspecto puntual, sino a la configuración global de interacción en la sala de clases. Se utilizan grabaciones en video por considerar que es el medio más adecuado para capturar la actividad relacional en su conjunto y permitir su posterior descripción, interpretación y análisis. Todas las grabaciones en videos son transcritas en una primera revisión para posibilitar el fichaje básico en la matriz categorial elegida (ejemplo de fichaje en anexo 4) y facilitar las revisiones posteriores destinadas al establecimiento de situaciones relacionales que serán consideradas para el análisis.

El fichaje considera cuatro aspectos del desarrollo general de las clases:

- la formulación de un contexto significativo, a través del cual se hace presente el contenido escolar y se lo vincula con los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes.
- la formulación de preguntas abiertas durante la secuencia de actividades, que permita a los estudiantes manifestar la construcción de mundo (sentidos y significados) elaborada en experiencia escolares anteriores o fuera de la escuela respecto a las temáticas de las clases.
- la posibilidad de que los estudiantes puedan realizar distintos modos de ejecución para la manifestación de su aprendizaje, evitando así la frustración.
- la realización de un cierre, a través del cual se efectúen evaluaciones contextualizadas, que den cuenta tanto del proceso como del producto del aprendizaje.

Como complemento a las observaciones registradas en videos, en la segunda etapa del estudio se realiza una sesión de trabajo con los profesores que aceptaron ser entrevistados, en la cual se revisa en conjunto la grabación correspondiente a una edición de las clases realizadas, con el objeto de obtener, en base a una entrevista semiestructurada, sus comentarios y explicaciones acerca de su desempeño; es decir, sus fundamentos o consideraciones para lo dicho o hecho en los distintos momentos de las clases que se revisan. Se entrevistan a dos profesoras de Párvulos, una de 1° Básico, dos de 4° Básico y una de 6° Básico (anexo 5: Ejemplo Pauta entrevista). Las entrevistas son grabadas en audio, transcritas y fichadas en la matriz categorial básica para su análisis, al igual que las transcripciones de videos. La duración promedio es de dos horas y treinta minutos por entrevista.

Durante todo el desarrollo del estudio, el equipo realiza sesiones periódicas de conversación y discusión. Estas sesiones son grabadas en audio y transcritas (Ej. en anexo 6)

#### 5.4 Metodología para el Análisis:

De acuerdo al objetivo general del estudio, se opta por un análisis de interacción, el que se efectuará inicialmente a partir de un sistema de categorías previamente establecidas, considerando simultáneamente el levantamiento de categorías emergentes en coherencia con los hallazgos iniciales del estudio. En un primer nivel de análisis, se identificará la secuencia lineal de acontecimientos que constituye cada una de las clases registradas<sup>39</sup>, utilizando como primer sistema categorial la secuencia didáctica de la propuesta pedagógica *Metodología*

---

<sup>39</sup> Flanders, N. 1977



*Interaccional Integrativa (MII)*. Se utiliza la matriz metodológica de esta propuesta pedagógica, puesto que coincide plenamente con los objetivos y recomendaciones contemplados en el Marco para la Buena Enseñanza<sup>40</sup>, especialmente con aquellos especificados para el Dominio B. Por esto, tanto para el análisis de las clases observadas como para el análisis de las entrevistas, se utilizan como categorías generales los principales momentos relacionales de la secuencia de una clase según esta propuesta, particularmente en relación con:

- Contexto significativo (inicio de la clase): El profesor o profesora ¿cómo hace presente el tema o contenido?, ¿recoge las experiencias previas de los estudiantes respecto a ese tema o contenido?; ¿cómo maneja la emergencia de distintos sentidos o significados respecto a la temática?
- Secuencia de actividades: El profesor o profesora, ¿incorpora las experiencias de los niños recogidas en el primer momento de la clase?, ¿realiza preguntas abiertas que no tengan una respuesta única predeterminada?, ¿proporciona espacios para que sus estudiantes puedan realizar más de un modo único de ejecución para lograr el objetivo de aprendizaje?, ¿pide la opinión de los compañeros respecto a ejecuciones, respuestas o comentarios hechos sobre el tema de la clase por otro estudiante?. ¿considera otorgar más tiempo para la ejecución de las actividades a quienes lo requieran?
- Cierre: El profesor o profesora, ¿cierra el tema o contenido de la clase tomando en cuenta las evidencias de aprendizaje demostrada por sus estudiantes?, ¿evalúa tanto el proceso de aprendizaje como su producto?
- Como aspectos transversales en toda la secuencia: ¿cuáles son las características generales del contexto interaccional que propicia el profesor o profesora?, ¿cómo dichas características facilitan o no una disposición emocional favorable en sus estudiantes?. ¿cómo se acoge la diversidad existente en el grupo?

Adicionalmente, y en relación con el criterio 2 del Dominio B del marco para la Buena Enseñanza<sup>41</sup>, en las entrevistas se consideran preguntas específicas cuyas respuestas permitan conocer las expectativas del profesor acerca de la capacidad de aprendizaje de sus estudiantes:

- ¿Todos los alumnos del curso aprendieron lo que usted esperaba para ese período, lo que considera aceptable?
- ¿Siempre es así, se repite esto en todos sus cursos?
- De esos aprendizajes o conocimientos, ¿cuáles considera usted más relevante?

Se establecerá la coherencia entre las clases analizadas y las explicaciones y fundamentos dados por los profesores en las entrevistas,

En un segundo nivel de análisis, a partir de los hallazgos del primer nivel y en relación con el estudio del contexto interaccional de las clases observadas, se utilizan las categorías de Clasificación y Enmarcamiento de B. Bernstein. Si bien el estudio no adscribe al planteamiento teórico general de este autor, se considera que la aplicación analítica de estas dos categorías, como instrumentos metodológicos,

---

<sup>40</sup> MINEDUC, 2003.

<sup>41</sup> “Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos”:24.

permitiría establecer si los modos que asumen los distintos estilos interaccionales profesor/estudiantes y la operacionalización de los saberes constitutivos del saber pedagógico al interior de estos estilos, se corresponden con Clasificación y Enmarcamiento débiles o fuertes, para determinar si hay un fuerte límite de separación y distinción entre el conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano; es decir, si en la relación pedagógica hay una clasificación fuerte o débil entre ambos tipos de conocimiento, lo que se puede vislumbrar en la inclusión y vínculo que el docente hace de los significados construidos por los estudiantes fuera de la sala de clases y los contenidos del programa de estudio; visibilizando, paralelamente, las opciones disponibles al maestro y disponibles al alumno en el control, o enmarcamiento, de lo que se enseña y aprende en el contexto de la interacción pedagógica en cuanto a la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se enseña en la escuela. Lo anterior, nos permitiría también ratificar la concepción de aprendizaje que subyace a las prácticas pedagógicas y que se ha visualizado en el primer nivel de análisis, y si existe un vínculo entre el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, y la Clasificación y Enmarcamiento, en cuanto a que sus formas débiles o fuertes favorecerían u obstaculizarían el aprendizaje en el aula escolar. Asimismo, posibilitaría constatar si el saber sobre cómo propiciar un contexto interaccional adecuado a cada aula y la incorporación de la diversidad de construcciones de sentidos y significados de los estudiantes asume características de Clasificación y Enmarcamiento débil o fuerte.

Finalmente, se determinará si las actividades didácticas observadas en los distintos contextos interaccionales corresponden a los objetivos del currículo oficial y sus recomendaciones o marcos, y si esta posible correspondencia se vincula con las categorías de los niveles de análisis anteriores.

Para este segundo nivel de análisis y a partir de los resultados del primero, se determinan dimensiones que operacionalizan las categorías de Clasificación y Enmarcamiento, a partir de lo cual se construye la siguiente matriz, en cuyo marco se analizan, por profesor y nivel, las dimensiones establecidas:

### MATRIZ ANÁLISIS CLASIFICACION Y ENMARCAMIENTO

#### a) Clasificación

<b>Dimensiones- Preguntas</b>	<b>Fuerte/Débil</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>Comentario</b>
a) Integración de subsectores de aprendizaje -Durante el tratamiento de los contenidos (contexto significativo, actividades o cierre) ¿se observa una separación o integración de los distintos sub-sectores de aprendizaje?			
b) Distinción saber escolar-saber dóxico. -Durante los distintos momentos de la clase (especialmente contexto significativo), ¿se aprecia una distinción (separación) entre el saber escolar y el saber dóxico?			
c) Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes. -Durante la interacción, ¿el docente hace una distinción (separación) entre el hacer y decir propio del profesor y propio de los estudiantes?			
d) Distinción de conocimientos del subsector de aprendizaje -Durante los distintos momentos de la clase el /la docente ¿hace una distinción (separación) entre los conocimientos al interior del mismo sub-sector de aprendizaje?			
e) Distinción de los distintos momentos de la clase -¿El/la docente hace una distinción (separación) entre los diferentes momentos de la clase y lo que corresponde hacer en cada momento?			
f) Distinción sobre quien posee el conocimiento			

-¿En la relación pedagógica se hace una distinción entre quién es el que posee y transmite el conocimiento y quién debe recibirlo?			
g) Ubicación de estudiantes según rendimiento -¿El/la docente organiza la topografía de la sala de acuerdo al rendimiento escolar de los estudiantes?			
h) Distinción entre buenos y malos estudiantes. -¿El/la docente hace alusión a que hay buenos o malos estudiantes? -¿El profesor hace alusión a que algunos de los estudiantes pueden hacer más fácilmente la tarea y otros no?			

## b) Emarcamiento

Categorías – Preguntas	Fuerte/Débil	Ejemplo	Comentario
a) Control del currículo. -¿Los objetivos, contenidos actividades y evaluación de la clase corresponden a lo planteado por el MINEDUC o hay modificaciones?			
b) Control de las adecuaciones del currículo. ¿Las modificaciones en la selección de los objetivos, contenidos actividades y evaluación de la clase se relacionan con las características de los estudiantes?			
c) Control del tiempo de aprendizaje -¿El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades? -¿El/la docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender? -¿Se realizan actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender? -El tiempo de la clase, ¿está mayoritariamente centrado en las acciones del docente?			
d) Control de la participación en la interacción -En la interacción, ¿el /la docente determina quién puede intervenir en la clase y cuándo lo puede hacer?			
e) Control de las acciones. -¿El/la docente establece otros mecanismos para el control del comportamiento de sus estudiantes?			

Se analiza cada una de las prácticas registradas. Se realiza una comparación entre las prácticas observadas al interior de cada nivel y una relación de tendencias de las dimensiones consideradas en cada una de las categorías, tanto por nivel, como entre todas las prácticas estudiadas (anexo 7).

En una última triangulación, se relacionan los resultados del primer y segundo nivel de análisis para determinar su correspondencia, en función de los objetivos del estudio.

El cronograma de trabajo en anexo 8 y las actividades de difusión en anexo 9.

## 6. Resultados

A continuación, se presentan los resultados del análisis, primer y segundo nivel, de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación: a) *Establecer cual concepción de aprendizaje, de las consideradas en este estudio, subyace a las interacciones propiciadas por el docente en el aula.* b) *Distinguir los tipos de interacción que generan disposiciones favorables para el aprendizaje,* c) *Relacionar los tipos de interacción desplegados en el aula, con el modo en que se acoge, o no se acoge, la diversidad de los estudiantes* y d) *Relacionar los resultados de los*

*objetivos anteriores con la implementación del currículo oficial y el dominio B del Marco para la Buena Enseñanza.*

## 6.1 Primer nivel de análisis.

Los datos se analizan bajo las categorías antes señaladas: contexto significativo, secuencia de actividades, cierre, concepción de aprendizaje, características del contexto interaccional y aceptación de la diversidad de los estudiantes. Los resultados se describen por nivel y profesor, indicando si fue entrevistado. En los casos de quienes aceptaron la entrevista, se incluye la dimensión referida a expectativas sobre el aprendizaje de los estudiantes.

### 6.1.1 Nivel Párvulos

#### **a) Profesor 1 (con entrevista)**

Tema: El mes del mar. Contenidos de las clases observadas: Habitantes del mar, características de los peces, morfología de los peces.

- Contexto significativo:

La profesora contextualiza la temática que desarrollará en su clase, recogiendo las experiencias previas de los niños, sin desvalorizar ninguna. Realiza preguntas abiertas y cerradas; acoge la diversidad de respuestas, aunque sean incorrectas, y reorienta las que son posibles de integrar a la temática. Utiliza una situación problema y personajes (del contexto local de la escuela) como hilo conductor.

En la entrevista, la profesora manifiesta que a través de preguntarles a los niños sobre sus significados de un material determinado, está desarrollando la imaginación, la creatividad y que los niños piensen. Todas las temáticas se inician con la participación directa y activa de los niños. La profesora considera los aprendizajes previos como una instancia de evaluación que le permite distinguir esos y los diferentes sentidos y significados que los niños tienen frente a las temáticas, de esta manera, los utiliza como recursos para la enseñanza: *“...una espera que contesten algo y contestan otra cosa, (..) pero ellos siempre tienen como algo previo, una idea... qué es lo que saben ellos para saber a donde tengo que ir yo; en que parte están como más débiles, que es lo que saben y lo que no saben.... entonces uno tiene que ver, bueno, que es lo que saben y empezamos como desde ahí más o menos”*. Frente a respuestas variadas y que no son congruentes con el tema del contexto, ella explica que las acoge con el fin de valorar la opinión de los niños, sus experiencias y significados, sin poner énfasis en el error y como una manera de no generar discriminación entre compañeros.

Explica que siempre utiliza un problema para hacer participar a los niños y porque así es más entretenido para ellos y logran más aprendizajes: *“...antes las clases todo uno se lo daba (...) yo les explicaba todo. Niños hoy día vamos a empezar la unidad del mar, vamos a ver esto, vamos a ver lo otro, pero yo entregaba toda la información, y el niño callado. Y les pasaba plantillas, los monitos que los pintaran, porque yo trabajo hace varios años, que los recortaran... los monitos que hice yo, obviamente, ahh... y todo así, todos los peces iguales, y todo igual... y listo”*.

La profesora dice que gracias a su formación, a los cursos que ha hecho y a sus propias lecturas y reflexiones, se dio cuenta que había que cambiar el modo de hacer las clases para niños que son distintos a los de antes, en un contexto que también es distinto. Se evidencia un proceso de cambio frente a su rol como docente,

producto de la reflexión sobre su quehacer profesional, que implica hacerse cargo del contexto social, cultural y educacional actual.

- Secuencia de actividades:

En general, existe una unidad de contenido en la cual se observa consistencia entre objetivos, actividades y evaluaciones. En las clases que son una continuación de la unidad contextualizada en la primera clase, la profesora realiza un contexto significativo para las actividades específicas que desarrollará en la clase presente y retoma lo visto en la clase anterior, vinculándolo con las experiencias y conocimientos previos de sus alumnos. Da instrucciones específicas para la actividad práctica referida al contenido y mientras los niños realizan estas actividades, la profesora observa sus trabajos, evalúa el proceso, colabora y da instrucciones. Cuando un niño da una respuesta equivocada, la profesora pide la opinión de los compañeros, sin que su actitud indique que la respuesta no es correcta. En varias ocasiones la profesora se encuentra con modos de ejecución o con respuestas de distinto tipo que no calzan con sus expectativas de respuesta según las instrucciones o preguntas formuladas; en estos casos, la profesora no enfatiza el error sino que reorienta para incorporarlos al proceso de aprendizaje colectivo, sin descalificar esas respuestas ni a los niños que las han dado.

En la entrevista, la profesora explica que los contenidos o temas se trabajan a partir de los conocimientos de los alumnos, se acogen los cambios de miradas e intereses que el niño tiene actualmente. Manifiesta la importancia de trabajar con contenidos integrados ya que le es más fácil al alumno, además considera que al pasar a 1º básico, los contenidos se parcelan y los niños se pierden les cuesta más aprender.”... *aquí como no hay muchos medios tampoco, tratar de aprovechar en todos los ámbitos, aprovechar lo que estoy viendo por ejemplo si traje un pescado, de ahí se está trabajando también lenguaje por que se están aprendiendo palabras nuevas cierto, las distintas partes del pescado que ellos no conocen, términos nuevos, ahí esta lenguaje, aparte ahí está seres vivos*”. Al preguntar por el pescado que trajo de la feria para una de las clase, la profesora fundamenta la importancia de trabajar con material concreto y real en los contextos, ya que para los niños es más significativo, porque aprenden y descubren desde su experiencia.

Respecto a la utilización de un hilo conductor entre las actividades, explica que se usa como elemento motivador; que es importante ya que de esa manera los niños se vinculan mejor con las actividades, además así ella transfiere los contenidos no de manera lineal sino que participativa. También los cambios de estrategias surgen del darse cuenta que los niños no están interesados y a partir de eso ella cambia el tipo de actividad, destaca la importancia de ir conectando una actividad de otra, para fortalecer los aprendizajes. La profesora parece reflexionar permanentemente sobre su quehacer.

- Cierre

La profesora cierra los contenidos y evalúa su aprendizaje, constatando que los niños lo hayan aprendido, en una conversación donde se pone en común lo tratado antes y se incorpora lo dicho o hecho por los niños. Valora positivamente las producciones de los niños y las releva ante los compañeros. Si bien da instrucciones específicas sobre cómo hacer, cuando un niño hace otra completamente distinta a lo pedido, ella le pregunta de qué se trata, y procede igual que con el resto; es decir, si bien explícitamente no da la posibilidad de distintos modos de ejecución, si los niños realizan la actividad de un modo distinto, éste es aceptado sin ninguna mención a las instrucciones dadas. La profesora no apura a los niños.

En la entrevista, explica que desarrolla su clase a partir de tres momentos inicio, actividad y cierre, considerando el cierre de actividad como una evaluación de producto, ya que durante el proceso también va evaluando. En relación a los cierres de contenido que realiza para todo el curso, explica que lo hace para que todos aprecien el trabajo de todos: *“... en lenguaje artístico, que era en ese caso, lo hago para que observen, para que vean lo que hicieron los demás y para que valoren los trabajos digamos de sus compañeros, y que haya un respeto también por el trabajo del otro”*

- En relación a la concepción de aprendizaje:

En síntesis, de lo observado es posible establecer que a la práctica docente de la profesora subyace una concepción de aprendizaje que asume que los niños construyen aprendizajes significativos en base a la relación de los contenidos con sus experiencias y no a la captación de estímulos. En este mismo sentido, es posible interpretar que la profesora comprende que los niños construyen significados, dentro de su proceso de aprendizaje, fundados en los significados que traen de sus hogares y, por lo mismo, se observa que la profesora no intenta uniformar los procesos de aprendizaje de todos los alumnos. Vincula la disposición emocional favorable con el aprendizaje.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases

La profesora propicia una disposición emocional favorable, por cuanto los niños se ven interesados en las explicaciones y actividades propuestas, así como abiertos a hacer preguntas, comentarios, dar opiniones, pedir ayuda o contar experiencias. En las sesiones analizadas, la profesora nunca destaca el error, conduce, a través de preguntas a los compañeros, a facilitar la reflexión del niño o niña sobre su respuesta, sin volver a mencionarla. Esto se refleja en que al final de la clase el niño o niña ya no comete el mismo error y parece haber aprendido el nuevo significado o concepto. La profesora parece valorar del mismo modo todas las respuestas, de todos los niños. La dinámica está basada en los intereses que los niños manifiestan en torno a la temática de la clase.

En la entrevista, la profesora manifiesta que los niños respetan las actividades y participan mejor de ellas si tienen un rol protagónico.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes:

Ante las evidencias de diversidad, la profesora en general, reacciona como validadora de las vivencias e interpretaciones distintas ante el grupo curso. Acoge los distintos significados y valoraciones de los niños y busca incorporarlos a la temática de la clase. Del mismo modo, no critica actitudes o comportamientos particulares ni establece comparaciones.

En la entrevista, la profesora explica que recoge las experiencias diferentes de los niños y las utiliza en el desarrollo del contenido, reconociéndolas como un aporte a los aprendizajes hacia sus pares y considerando esa diversidad como un valor. Refiriéndose a un niño que proviene del campo dice *“ lo que pasa es que yo pienso que hay que aprovechar, por que él traspasa aprendizajes, por que el tiene otra vivencia, vivencia que no tengo ni yo ni los otros niños cierto, entonces a mi me interesa que él siempre les cuente por que para que ellos sepan que no todos las niños..., las personas que viven en el campo tienen otra vida, lo hemos conversado,*

*viven en otros lugares, todo es más natural, entonces (...) él ha sido un valor al curso por que ha aportado, un aporte, un aporte positivo porque el siempre aporta experiencias nuevas e interesantes que los demás no las tienen, y entonces me interesa a mi que se las traspase”*

La profesora manifiesta que valora las diferencias desde el respeto y de no considerar al niño mejor o peor; dice que encontrar malo lo que hace un alumno no ayuda a que aprenda. Explica que respeta tiempos de aprendizajes, porque “ *no es igual, para el que el va un poco más atrasado que los demás, entonces, por ejemplo, ahora los niños están ... ya tienen claro hasta el 20 y él esta todavía del 1 al 10, entonces se trabaja con eso (con el niño), con esos números en el caso de matemáticas, con esos números no más”*.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos

La profesora afirma que, en general, todos o casi todos los niños aprenden lo que ella espera según los objetivos propuestos, que siempre espera que aprendan más, pero que todos los niños son distintos, algunos son mas lentos, además que hay otros que tienen problemas de aprendizaje, pero al final todos aprenden. Se refiere al trabajo colaborativo que hace con la educadora diferencial de la escuela, quien evalúa a inicios del año siguiente a los niños que aprendieron menos durante el año, porque a esa edad los niños pueden cambiar mucho en los meses de verano: “*... vamos a ver en marzo como está. Es impresionante como en enero y febrero hay cambios”*. También comenta que, en conjunto con la profesora especialista, a veces prefieren que un alumno haga de nuevo el kinder, en estos casos conversan con los papás y les explican la conveniencia que tiene para el niño o niña hacer de nuevo el curso “*por que en primero (básico) si no hay mucho apoyo del hogar y primero es con el látigo, entonces al final se van a traumatizar y van quedando”*

Para ella, lo más importante entre los aprendizajes que espera que los niños logren, es que aprendan a expresarse adecuadamente, por eso enfatiza las actividades de lenguaje, porque eso les servirá para la vida. Dice que todos logran este objetivo “*hasta los más tímidos que no hablan nada. (,,,) por eso que disertan y aunque estemos cinco minutos esperándolo van a hacerlo. A veces sucede que ese día a lo mejor no lo hacen. Tía no dijo nada, empiezan los demás, si es que este día ... no se sentía bien hoy día, pero lo va a hacer la otra semana, pero lo tiene que hacer”*.

Existe coherencia entre lo observado y las respuestas y explicaciones de la profesora en la entrevista. Fundamenta y explica claramente su quehacer y relata la evolución que ha tenido como docente. Comenta que ella reflexiona a diario sobre lo que ocurre en las clases y da ejemplos de ello. La profesora conoce y considera el contexto general y específico de sus estudiantes.

El análisis de la práctica de esta docente, permite establecer que su saber pedagógico es abarcador de los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza pertinentes a las situaciones de clases estudiadas, ya que ella establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, proporciona a todos ellos oportunidades de participación, promueve actitudes solidarias y crea un clima de respeto y valoración de las diferencias. También presenta situaciones de aprendizaje desafiantes, pero apropiadas para sus alumnos (para enseñar las características morfológicas de los peces, la profesora trajo un pescado real), incentivando el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Establece normas que todos conocen y aceptan, y estructura su clase de manera flexible y coherente con las actividades que realizan los alumnos.

**b) Profesor 2 (sin entrevista).**

Tema: El mes del mar    Contenidos de las clases observadas: Existencia de mar y tierra en el planeta, Transportes marítimos, Habitantes del mar, Ambiente marino, Pueblos indígenas chilenos que navegaban por el mar.

- Contexto Significativo:

Al inicio de la clase, la profesora presenta la temática sin contextualizarla en las experiencias o aprendizajes previos de los niños. Utiliza preguntas cerradas y abiertas, pero, en el último caso, insiste hasta tener la respuesta exacta que ella predeterminó, pero lo cual introduce otros temas en las numerosas preguntas que realiza a los niños, sin establecer relaciones claras con el tema central en torno al que se desarrollará la clase, lo que lo desdibuja. Escucha las experiencias de los niños, pero por lo general, no las incorpora al desarrollo de la temática y tampoco acoge la emergencia de distintos significados que los niños traen respecto a los conceptos que surgen en la clase. En ocasiones, destaca el error en las respuestas de los niños, sin considerar que esas respuestas pueden corresponder a sus experiencias. La docente solicita reiteradamente que los niños levanten la mano para pedir participar, pero a menudo pregunta a quien no la tiene levantada y no a quien ha seguido su indicación.

- Secuencia de actividades:

En general, la profesora no incorpora lo conversado en el primer momento de la clase. Realiza preguntas cerradas e introduce otras temáticas no relacionadas directamente con el contenido central, lo que hace difícil seguir el objetivo de la clase. No incorpora la opinión de los niños en la secuencia de actividades, excepto para destacar el error. No pide la opinión de los compañeros y reitera a menudo la misma pregunta e induce hasta que los niños dan la respuesta que espera. En este proceso, con una sola excepción, no se acogen los comentarios u opiniones que no se ajusten a esa respuesta. La profesora escucha a los niños y hace comentarios sobre lo que ellos dicen, pero no utiliza lo dicho por ellos para el desarrollo del contenido. Cuando la profesora recoge las opiniones de los alumnos, elabora preguntas hasta llegar a la respuesta que espera, sin incorporar lo que los niños ya respondieron acerca de lo desarrollado en la clase. No permite distintos modos de ejecución, determina quienes deben utilizar un material u otro, les indica a cada grupo con qué material trabajar, y no acepta reclamos o peticiones para hacer el trabajo con otro material. Se preocupa mucho de que los niños se mantengan ordenados, pero no los apura para que terminen las actividades.

- Cierre

La profesora introduce un tema nuevo sin realizar cierre del tema anterior. La profesora no establece consensos sobre los temas o conceptos trabajados. En general, no hay evaluación de proceso de los aprendizajes cognitivos, sólo verificación del cumplimiento de instrucciones en las actividades manuales.

- En relación a la concepción de aprendizaje:

En síntesis, se prioriza la transmisión de información a los estudiantes, sin considerar los conocimientos previos que manejan los alumnos. Incluso cuando un niño dice algo respecto al tema, la profesora escucha, pero no pregunta por ese conocimiento y sigue con su exposición. El concepto de aprendizaje que subyace a la práctica docente sería el que supone la captación de las propiedades de los estímulos del medio.



- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

Se observa que para la profesora es importante mantener el orden en la sala (estar en silencio y sentados en sus puestos); en forma recurrente les pide silencio y que estén ordenados; sólo cuando ella lo permite los niños pueden participar. Aunque solicita que levanten la mano para hablar, no siempre son tomados en cuenta quienes lo hacen. Lo que corresponde a la presentación de los contenidos es muy extenso y los niños manifiestan inquietud; sin embargo la profesora los mantiene ordenados, los lleva a su puesto, les pide que se sienten o que guarden silencio, y los niños obedecen y son capaces de estar sentados en sus sillas durante una larga sesión. La disciplina en la sala de clases se construye en base a pedidos constantes de la docente por mantener el orden, ya sean éstos verbales o físicos. Al parecer, no existe una apropiación, de parte de los niños de reglas consensuadas por todos que permitan el funcionamiento en grupo.

Los niños no manifiestan molestia cuando dan sus opiniones y estas no se acogen, lo que podría deberse a que la profesora siempre los escucha, aunque no tome en cuenta lo que ellos dicen. En general, la profesora establece un contexto interaccional en el cual prima la enseñanza, y no propicia el surgimiento de emociones favorables en los alumnos.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes

Frente a la emergencia de distintos sentidos o significados respecto a la temática de la clase, las respuestas se restringen a lo que la profesora espera. No valora los aportes y aprendizajes de los niños y no acoge la diversidad de significados que los niños traen respecto de los conceptos o temáticas desarrolladas en la clase. Destaca lo que ella considera un error.

En el grupo hay un niño integrado, con síndrome de Down, quien con frecuencia levanta su mano para que la profesora le pregunte, lo que ocurre ocasionalmente; por lo general, no se observan diferencias en la interacción de la profesora con este niño en relación a sus compañeros. También los otros niños interactúan con él naturalmente. Sin embargo, se observan problemas en el manejo de la situación por parte de la profesora y la asistente cuando, ocasionalmente, no obedece. En una oportunidad, todos trabajan en una actividad manual, el niño no quiere realizar la actividad con el material asignado por la profesora a esa mesa, se levanta de su puesto y va a tomar y sacar objetos que están en un canasto al costado de la sala; la asistente le pide reiteradamente que salga de ahí y le dice a la profesora que van a tener que sacarlo, la profesora dice que el niño no ha terminado la actividad; la asistente le reitera que salga de allí porque si no ella se va a enojar, el niño no obedece y se toma con fuerza de los bordes del canasto, la asistente trata de sacar las manos del niño del canasto, el niño no quiere y comienza a llorar, la asistente hace ver a los demás que el niño se “está portando feo” y, finalmente, saca al niño y lo lleva a su puesto; el niño sigue llorando. Los demás miran en silencio, la profesora no interviene.

En relación a la correspondencia con el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, es posible determinar que en el saber pedagógico de esta docente sólo están presentes algunos de los aspectos considerados en dicho Dominio. Si bien establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes, no favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos

en situaciones de aprendizaje, ya que instruye qué, con qué, y cómo hacer. No se observa que proporcione a todos sus alumnos oportunidades de participación ni que promueva actitudes de compromiso y solidaridad entre ellos. No hay normas establecidas de comportamiento, comprensibles y aceptadas por sus alumnos y, en general, la profesora no genera respuestas asertivas y efectivas frente a las situaciones de disciplina en la sala.

**c) Profesor 3 (con entrevista):**

Tema: Mes del mar. Contenidos de las clases observadas: Habitantes del mar, transporte marítimo, alimentos relacionados, pintores chilenos y extranjeros.

- Contexto significativo:

La profesora indica a los niños la modalidad en que deben ubicarse cuando ingresan a la sala. En las sesiones observadas, no hay contextualización para las actividades o temáticas a desarrollar. En dos clases, después del saludo se inician las disertaciones previamente establecidas sobre temas relacionados con el mar. En la tercera clase la profesora inicia una nueva temática, señalando que van a hablar de alguien muy importante.

En la entrevista, la profesora indica que las disertaciones para ella son una estrategia que permite a los niños decidir el tema (votan para ello), investigarlo y contarles a sus compañeros, quienes también aprenden. El objetivo que tiene para ella es el lenguaje y, principalmente, el trabajo que la familia hace en conjunto para preparar la disertación: *“El objetivo de aprendizaje, en algunos casos es el lenguaje, en otros casos lo podría ver como la familia, la colaboración de la familia”*.

- Secuencia de actividades:

Las actividades corresponden a disertaciones, actividades grupales e individuales. Si bien la temática y el modo de ejecución central está fijado por la profesora, para las actividades manuales ella deja a los niños la elección de materiales y, por tanto, permite distintos modos de ejecución para la realización de esas actividades. La profesora hace tanto preguntas abiertas como cerradas, pero en ninguno de los dos casos deja espacio para acoger las interrogantes de los niños y/o vincular con aprendizajes previos. La profesora no pide la opinión a los compañeros en relación a alguna intervención realizada por otro. Las actividades no se ven relacionadas. A menudo, la profesora empieza una palabra y los niños la completan. En las disertaciones, la profesora pide a los otros niños que hagan preguntas al compañero o compañera que diserta, pero no comenta ni éstas ni las respuestas, y la temática no se incorpora a ninguna actividad posterior.

En la entrevista, la profesora explica que las disertaciones son para ella estrategias que permiten que los niños puedan indagar, desarrollar lenguaje y trabajar con las familias. Manifiesta que es necesario que los alumnos de kinder desarrollen este tipo de actividades, ya que es una manera de incorporar conocimiento y elevar las expectativas del profesor. Ella indica que incorpora como contenidos anexos a cada unidad, datos generales de pintores famosos, extranjeros y chilenos, para que los alumnos aprendan cultura general. Las preguntas que realiza surgen en el momento. Indica que los significados previos que tienen los niños sobre los contenidos que enseña, los recoge solo como una instancia de retroalimentación. Manifiesta que los niños dan su opinión dependiendo de la situación de clase, solamente en la instancia de disertaciones los niños pueden opinar y participar entre ellos, no así en instancias

evaluativas donde debe responder el niño a quien se le hace la pregunta. La profesora indica que hace entrelazamiento de contenidos con el fin que se adquieran aprendizajes en forma integral, estos surgen en forma espontánea y de esa manera se hace más entretenido. También afirma que valora la ejecución y resolución de problemas, independiente de la instrucción dada. Para ella, los materiales son para que los niños los utilicen con imaginación y libertad. Comenta que cuando hay un niño que hace la actividad distinta a la indicada, ella se acerca y pregunta, sin hacer notar el error.

- Cierre:

Los cierres existentes no corresponden a recogida de evidencias de aprendizajes sobre el desarrollo de las clases. No se llega a consensos y no existen evaluaciones de proceso que permita conocer lo que realmente los niños aprendieron o cómo vincularon las actividades con sus conocimientos previos. Sin embargo, se valora positivamente el producto de la actividad manual realizada y no se destaca el error. En una ocasión, la profesora realiza un ejercicio de autoevaluación, con apoyo de “caritas” alegres o tristes, en el cual los niños deben elegir la cara que más se ajuste como respuesta a la pregunta que hace la profesora (“¿prestaste atención a la actividad?”). Esta evaluación resulta de mucha complejidad para los niños, ya que deberían hacer una autoevaluación retrospectiva de sus emociones y comportamientos.

En la entrevista, la profesora manifiesta que siempre cierra los contenidos con instancias evaluativas.

- En relación a la concepción de aprendizaje:

En síntesis, la concepción de aprendizaje subyacente a la práctica de la profesora sería la que supone la captación de las propiedades de los estímulos del medio. No hay instancias que permitan a los niños comprender porqué es importante aprender aquello que se trata en las clases. También es evidente que para ella la disposición emocional favorable de sus alumnos facilita el aprendizaje de los contenidos.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

La profesora escucha a los niños con interés, aunque no incorpora sus opiniones para retroalimentar el desarrollo de los temas. Ante una noticia del contexto local de la escuela que una niña comenta, la profesora detiene la clase para hablar entre todos acerca de la noticia, que tiene implicancias importantes para todo niño, y luego la retoma. Los niños tienen una rutina estructurada claramente en torno a la disciplina en la clase y la profesora no necesita reiterarla. Los niños trabajan a gusto y concentrados, se observa en ellos una muy buena disposición emocional hacia la realización de acciones pedidas por la profesora. Ella valora las producciones de los niños, y ellos manifiestan su alegría por esto. La profesora no destaca nada que puede ser considerado negativo y propicia un contexto interaccional favorable. No apura a los niños.

En relación a la disciplina, la profesora mayormente utiliza el control verbal, pidiendo orden sin levantar la voz, invitando a guardar silencio, con un canto especial o poniendo su dedo índice en la boca en gesto de pedir silencio. A menudo fundamenta la petición de silencio en la necesidad de escuchar a los compañeros que disertan. Cabe destacar que algunos niños controlan la conducta de sus compañeros también de manera verbal y gestual; pareciera que imitan lo que la docente hace para mantener la disciplina dentro del aula. Con respecto al manejo del tiempo en las actividades en el aula, la docente opina que este factor no es relevante para ella, lo

que le interesa es que los niños hagan un buen trabajo, lo que es coherente con lo observado.

En la entrevista, la profesora expresa que ella controla el comportamiento de sus alumnos, que ellos saben que existen momentos claros y precisos dentro del aula en los que hay que estar ordenados, y que ella está pendiente para que estas instancias sean aprendizajes de manejo en la vida y como conductas de entrada a la educación básica, sin necesidad de gritos o retos. Manifiesta la importancia de acoger a los niños en sus necesidades e inquietudes, independiente de lo que esté ocurriendo en cuanto a actividad. También enfatiza la importancia de estar atento como profesor a los estados emocionales que presentan los alumnos y a reforzar positivamente sus ejecuciones.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes

En relación a acoger la diversidad de sentidos o significados distintos que traen los niños, la profesora los escucha y, aunque no los incorpora para aclararlos, ratificarlos o relacionarlos con el tema de la clase, da una explicación simple y adecuada sobre el significado correcto y sigue con su tema. Lo anterior, implicaría que los niños no sienten que se desvaloriza su conocimiento previo. Hay una niña y un niño con necesidades educativas especiales integrados al curso. La niña tiene problemas de lenguaje, pero igual participa en todas las actividades, incluidas las disertaciones; la profesora se asegura que lo que dice sea entendido por el resto, por lo general repitiendo lo que la niña dice. El niño tiene síndrome de Down, asiste a dos de las tres clases observadas, es ubicado en la parte de atrás de la sala, la profesora se dirige pocas veces a él, no lo integra a las actividades grupales y los otros niños no interactúan con él. Este niño es atendido por una educadora diferencial la mayor parte del tiempo, o por la asistente.

En la entrevista, la profesora comenta los logros en el lenguaje de la niña integrada e indica que el objetivo para niño es precisamente la integración social con niños de su edad. Explica que este niño es atendido por la educadora diferencial y también por la asistente y que, además, va al aula de recursos. Comenta que el hecho que el niño ponga atención cuando ella desarrolla una actividad es un gran logro. Las diferencias observadas en la atención pedagógica de la profesora a los dos niños integrados, parece radicar en que ella no se siente competente en el caso del niño Down, el que, para ella, tendría mayor necesidad de ser atendido por especialistas. En relación al tiempo, la profesora manifiesta que se les debe dar el tiempo que cada alumno necesite para realizar las actividades, y que no se preocupa si una actividad demora más o menos de lo previsto.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos

La profesora reitera su propósito de “no poner techo”, cree que todos pueden aprender, aunque está consciente que no todos los niños aprenden del mismo modo. Dice que, en general, la mayoría de los alumnos logran los objetivos de aprendizaje de manera adecuada, pero que ella quisiera que aprendieran mucho más: “... *logro que la mayoría logre los objetivos....pero me encantaría que más lo lograran....que mas niños llegaran preparados...y bien preparados ...y seguros de sí mismos...y que enfrenten lo que viene hacia delante... con expectativas... que siempre son mejores..., que siempre lo van a lograr*”. Para ella los aprendizajes más importantes son los relativos al desarrollo como personas, antes que los contenidos. “...*el principal (objetivo) para mi es el desarrollo del autoestima...y de sentirse bien como persona...y*

de ahí los otros". Afirma que sus alumnos logran estos aprendizajes, además de los programáticos.

En general, existe coherencia entre lo observado y las explicaciones y comentarios de la docente sobre las situaciones de clases revisadas en conjunto, con excepción de lo relativo a la evaluación.

En cuanto a la correspondencia con los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, se puede establecer que el saber pedagógico de esta docente, operacionalizado en las prácticas analizadas, abarca la mayoría de los criterios y descriptores, pertinentes a las situaciones estudiadas, ya que, además de tener altas expectativas acerca del aprendizaje de sus alumnos, establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con ellos, proporciona a todos oportunidades de participación, promueve actitudes de compromiso y solidaridad, establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos, utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado y estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

#### 6.1.2 Nivel 1° Básico

##### a) Profesor 1 (sin entrevista)

Subsector Lenguaje y Comunicación. Contenido: letra S, sílabas y palabras.

##### ▪ Contexto significativo:

Cada clase se inicia del mismo modo, la profesora escribe la fecha en la pizarra y los alumnos, todos callados y sentados en sus puestos, la repiten o contestan preguntas del tipo ¿qué día es hoy?. La Profesora inicia con contextualizaciones breves referidas a actividades realizadas por el curso en sesiones anteriores. En estas contextualizaciones no se aprecia una vinculación de las temáticas emergentes y las tratadas con anterioridad, sino más bien ella establece similitudes en la forma en que van a abordar los contenidos. Hace presente el contenido de la clase, refiriendo al modo en que se ha trabajado en clases anteriores. No hay espacio para que los niños comenten al respecto, y la profesora no pregunta a los niños por sus experiencias, percepciones o conocimientos previos respecto a la temática a tratar.

Las contextualizaciones se realizan mediante el relato de la profesora y preguntas cerradas o abiertas, donde la profesora siempre espera una sola respuesta.

##### ▪ Secuencia de actividades:

La profesora no incorpora lo conversado al inicio de la clase, por lo general, realiza preguntas cerradas y cuando hace preguntas abiertas suele perseguir respuestas exactas, ya que en casi todas las situaciones la profesora repite las interrogantes una y otra vez hasta conseguir la respuesta esperada; en general, no considera las otras respuestas excepto, ocasionalmente, para destacar el error. En la dinámica de la clase no hay espacios para que los niños se expresen espontáneamente, es la profesora quien hace referencia a situaciones donde los niños pueden haber visto la letra que es el nuevo contenido. Los niños leen y repiten muchas veces las sílabas escritas con la nueva letra.

Las clases observadas tienen una estructura similar, para comenzar la profesora realiza una actividad expositiva en la pizarra en la que se ayuda de textos o dibujos para dar explicaciones y luego pide a algunos niños que pasen a la pizarra a leer sílabas o a completar palabras; luego la clase gira en torno a tareas grupales o individuales en guías de trabajo entregadas por la profesora. En general la profesora da una gran cantidad de tareas distintas para realizar durante la clase, todas similares entre sí, referidas a subrayar, marcar o unir puntitos para formar la nueva letra.

En todas las actividades, tanto de trabajo grupal como individual, la profesora se preocupa de que los alumnos cumplan las instrucciones entregadas; las actividades planteadas permiten solo un modo de ejecución y la profesora se asegura de la uniformidad del proceso. En el único caso en que la actividad parecía permitir más de un modo de ejecución, por tratarse de la creación de un cuento con palabras y dibujos, esta no se ve relacionada con la temática de la clase y la profesora se centra en el cumplimiento relativamente uniforme de las instrucciones dadas a los alumnos sobre “cómo” hacer, dejando finalmente un modo de ejecución único.

La profesora pide la opinión de los otros niños respecto al desempeño de un compañero, generalmente para reforzar positivamente trabajos bien realizados o respuestas que considera correctas y, en pocas ocasiones, para destacar el error. En la mayoría de las actividades los niños deben repetir o leer en voz alta sílabas, palabras u oraciones.

Durante los trabajos individuales y grupales, la profesora suele reafirmar positivamente tanto los procesos como los productos del trabajo de los niños. La profesora supervisa los trabajos mientras los niños los están realizando. La profesora no apura a los niños.

- Cierre:

La profesora no realiza ningún tipo de cierre de contenido en que participe el grupo curso. Al final de cada clase, realiza una prueba individual, similar a las guías trabajadas, y luego los niños salen a recreo, sin que se establezca ningún tipo de consenso o evaluación colectiva respecto a los temas tratados.

- En relación a la concepción de aprendizaje:

Es posible concluir que la profesora tiene una concepción del aprendizaje que supone la captación de estímulos del medio. La práctica docente de la profesora esta centrada en la enseñanza.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

La profesora está muy pendiente de mantener el orden y el silencio, particularmente durante las actividades expositivas, y realiza muchísimas intervenciones para controlar el comportamiento de los alumnos. Sin embargo, los niños se ven dispuestos a participar, especialmente en actividades más expositivas o en la pizarra; durante los trabajos individuales o grupales se observa mayor disparidad en las actitudes de interés/desinterés aparentes de los niños. No hay referencia a tiempos de ejecución de las tareas. En general, los niños muestran una disposición emocional favorable.

- Relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes.

La profesora no incorpora, en ningún momento de la clase opiniones, experiencias o conocimientos previos de los niños, no realiza preguntas al respecto ni existe, dentro de la dinámica de la clase ningún espacio para conversaciones que pudiesen permitir conocer las construcciones de mundo que los niños traen a la escuela. La profesora interactúa recurrentemente con los mismos niños en todas las clases

En cuanto a la correspondencia con el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, es posible establecer que la operacionalización del saber pedagógico de esta docente abarca sólo algunos de los aspectos considerados en este Dominio, ya que, en general, establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, aunque no proporciona a todos iguales oportunidades de participación. La docente no favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje, privilegiando el cumplimiento de sus instrucciones, y no trasmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda. Si bien las normas en el aula están establecidas, ella debe reiterarlas permanentemente para que se mantengan. La interacción recurrente con los mismos alumnos en todas las clases observadas, podría implicar que ella no tiene las mismas expectativas para el aprendizaje de todos sus estudiantes. Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje, pero la presentación de situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos es escasa.

b) Profesor 2 (sin entrevista):

Subsector Comprensión del medio natural. Contenidos: órganos de los sentidos.

- Contexto significativo

Las tres sesiones se desarrollan de manera similar, en la primera, inicia la clase ofreciendo premiar a los niños que se porten bien. La profesora presenta el tema utilizando un biombo de títeres a modo de papelógrafo, donde muestra una hoja con el dibujo de los órganos de los sentidos y relata una historia sobre cada uno de ellos. La profesora trabaja el contenido incorrectamente, en todas las clases observadas.

El contexto se centra en la lectura de una historia de cada uno de los órganos, al término de la cual sólo les pregunta a los niños si les gustó. Reitera la información errónea sobre el contenido. No recoge la experiencia previa de los niños en ningún momento, tampoco los sentidos y significados que pueden tener sobre la temática de la clase. Realiza preguntas cerradas, espera la respuesta prefijada por ella. No atiende a los comentarios de los niños y su atención está puesta en mantener el orden.

En este caso, la disposición de las mesas en la sala y el colocar el nombre de cada niño en su puesto fue preparado para la grabación. Esto quedó en evidencia cuando uno de los niños llegó tarde y no supo donde sentarse.

- Secuencia de actividades

En las sesiones observadas, la profesora desarrolla actividades para que los niños aprendan el nombre, la función y el valor que tienen los sentidos y sus órganos, contenido que trabaja incorrectamente. Pasa de una actividad a otra sin realizar cierres, establecer consensos o recoger evidencias de los aprendizajes de los niños. La profesora no hace participar a los niños cuando les relata sus propias experiencias

en torno al uso de los sentidos. En las actividades en las que los niños experimentan con sus sentidos, no hay preguntas de la profesora sobre esa experiencia que realizan en la clase, sólo información sobre lo que ella supone que les pasó. Las actividades están siempre predeterminadas y dirigidas por la profesora, es decir, ella no reorienta a partir de comentarios o conductas de los alumnos. La profesora transmite información, sin considerar la opinión y la experiencias del alumno en relación al tema, aunque en ocasiones ella está entregando información errónea y los niños tienen la correcta. No problematiza, solamente espera la repetición de la información entregada. Hace preguntas cerradas y poco claras. En reiteradas ocasiones no se distingue la intención de la pregunta. Admite sólo un nivel de ejecución y enfatiza el error.

- Cierre

En la primera sesión, la profesora concluye sin hacer un cierre de lo realizado, no recoge evidencias de los aprendizajes, o de las construcciones del nuevo conocimiento. La segunda sesión, la concluye preguntando a los niños sobre el nombre de los órganos trabajados, pero no recoge evidencias de aprendizaje; solo espera que los niños nombren los órganos y no la función que estos cumplen o la importancia que tienen. La tercera sesión culmina con una evaluación de producto sobre todos los órganos trabajados, la que solo tiene relación con la identificación de los órganos en un contexto no trabajado ni mencionado previamente, y que también es, con relación al contenido, incorrecto. La profesora da las instrucciones reiteradamente, poniendo énfasis en que es con nota al libro.

- En relación a la concepción de aprendizaje:

Se puede afirmar que la concepción de aprendizaje que subyace a la práctica docente es la que supone un medio instructivo y por tanto, que ocurre mediante la captación de estímulos. La práctica de la docente está centrada en la enseñanza.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

Durante las sesiones, en general los niños se mantienen en sus puestos tranquilos y atentos a la mirada y discurso de la profesora. La última sesión los niños manifestaron inquietud y poca disposición frente a lo propuesto por la profesora. La docente realiza control conductual verbal, dando instrucciones para el hacer y para la actitud que deben mantener los niños, durante el desarrollo de todas las clases; ocasionalmente utiliza control físico. Alude al posible engaño que los niños podrían estar haciendo cuando ella percibe que no están siguiendo las normas que estableció para la actividad. La docente les advierte que si no hacen o se comportan como ella estableció, los sacará del juego, les hará una prueba, o los dejará sin desayuno. Los niños siguen todas las instrucciones dadas, participan en las actividades del modo como la profesora les indica que deben participar. En el desarrollo de estas actividades, el tiempo no es un factor que se considere. Sólo al final de las clases apura a los niños, al parecer porque tienen un turno determinado para el desayuno. La profesora no propicia una disposición emocional favorable para el aprendizaje en sus estudiantes.

- Relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes.

La profesora muestra marcada preferencia por algunos alumnos. En el desarrollo de las sesiones incorpora ejemplos que implican discriminación. Pone en evidencia el error que cometen los niños, lo bueno y lo malo que dicen o hacen, lo mejor y lo peor entre las ejecuciones y comportamientos.



No acoge la diversidad de sentidos y significados que traen los niños.

En este caso, se puede establecer que la correspondencia entre el saber pedagógico operacionalizado por la profesora en su práctica, y los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, pertinentes a las situaciones de clases estudiadas, es mínima.

c) Profesor 3 (con entrevista): Subsector Lenguaje y Comunicación. Contenidos de las clases observadas: letra F, palabras y oraciones.

▪ Contexto significativo:

La profesora comienza las clases con una actividad que se basa en lo que ella ha escrito en la pizarra o el papelógrafo, haciendo preguntas a los niños sobre lo que creen que está escrito. En la primera clase, la profesora hace una contextualización para el nuevo contenido sin hacer referencia explícita a ese contenido; consiste en mostrar en el papelógrafo un breve cuento, cuyo título está tapado con una cartulina, en el que los personajes y situaciones tienen nombres que empiezan con la nueva letra cuyo aprendizaje es el objetivo de la clase. A partir de ello, la profesora pregunta a los niños qué creen ellos que dice en el lugar del título, que está cubierto, y orienta las siguientes preguntas a partir de las respuestas que dan los alumnos, respecto a sus experiencias relacionadas con el contenido del cuento y también con los nombres de los personajes, que empiezan con la nueva letra, pero sin explicitarla. De este modo, los niños descubren el contenido al hacer comparaciones entre las palabras escritas en la pizarra por la profesora. Hace preguntas abiertas y también preguntas cerradas. El contexto de la primera clase se mantiene en las siguientes, a modo de repaso de lo visto en clases anteriores.

En la entrevista, la docente fundamenta el tipo de contexto que realiza en sus clases, en el hecho que actualmente los niños se interesan más por descubrir, que por cualquier otra cosa. Reitera que los niños deben descubrir, de lo contrario pierden interés *“...por que ellos ..., es más fácil que ellos descubran y se graban al tiro las cosas”*. Dice que no le gusta enseñar de la forma en que a ella le enseñaron, memorizando y que tiene claro que el descubrir los contenidos da mayores posibilidades de aprendizaje y que por eso los niños tienen que participar. Comenta que se deben considerar las experiencias previas, porque *“hay que partir por lo que ellos conocen”*. También asegura que sus alumnos aprenden más con esta estrategia.

▪ Secuencia de actividades:

La profesora incorpora ocasionalmente las experiencias y comentarios que los niños explicitan en el primer momento de la clase en el desarrollo de las actividades que siguen. Da instrucciones muy específicas respecto a cómo deben hacer las distintas actividades, permitiendo, en general, un solo modo de ejecución. La aplicación de la nueva letra a la lectura y escritura se hace desde la letra a la palabra, y luego a la oración, pero siempre en el contexto de sentido que ha dado el cuento del inicio de la clase.

La profesora realiza, durante las actividades y entre ellas, preguntas abiertas y cerradas a los niños sobre sus experiencias en relación a palabras, lugares y objetos que emergen como parte de las actividades de la clase; demuestra interés en ellos y fomenta conversaciones donde más niños participan comentando estas experiencias o contando las propias. La profesora no relaciona estas experiencias, comentarios y opiniones con el contenido sobre el que se trabaja. Por ejemplo: los niños hablan

sobre lo que conocen del animal cuyo nombre empieza con la nueva letra, se muestran interesados y participativos, pero las frases u oraciones que la profesora utiliza para las actividades posteriores de lectura y escritura no recogen esos conocimientos y/o comentarios y admiten un modo único de ejecución que ha sido claramente instruido. En general, la profesora realiza preguntas cerradas sobre los contenidos de la clase (letras, palabras, oraciones) y cuando realiza preguntas abiertas sobre estos, suele buscar una respuesta específica, repitiendo las preguntas hasta conseguir la respuesta que esperaba sin considerar las otras respuestas que van surgiendo, excepto para destacar el error. Ocasionalmente pide la opinión de los compañeros respecto a la actividad que realiza otro alumno. Refuerza positivamente a los niños que terminan primero, quienes deben realizar otra actividad no relacionada con la temática de la clase mientras esperan que el resto finalice. La profesora apura a los niños, pero permite que todos terminen, excepto en algunas actividades, como pintar.

La profesora no acoge la emergencia de distintos significados para los contenidos tratados en clase pero, en general, no destaca el error. En cuanto a la disciplina, los niños levantan la mano para responder o dar su opinión. La docente supervisa los trabajos de los niños y se acerca a ellos cuando requieren ayuda. A menudo hay mucho ruido en la sala, lo que no parece preocupar a la profesora, ella continúa su clase aunque los niños estén conversando o caminen por la sala; sólo cuando el ruido ambiente amenaza con no permitir que se escuchen, utiliza el control verbal o gestos para hacer sentar o callar a los niños. Durante las clases observadas los alumnos se levantan de sus puestos y conversan, pero siempre en torno a la temática de la clase.

En la entrevista, el argumento de la profesora sobre la participación de los niños y el pedir sus opiniones, se refiere a que de esa manera están atentos, porque saben que en cualquier momento les puede preguntar. No hace referencia a la construcción de aprendizajes significativos o a la importancia de lo social en los aprendizajes, sólo manifiesta la importancia que tiene hacer participar a los niños para que estén atentos y puedan aprender. Para ella la disciplina es la base de todo, es lo esencial para el aprendizaje de la lectura. Explica que realiza compromisos con sus alumnos, los cuales tienen claro que en la sala hay que escuchar, trabajar, aprender.

Se evidencia que la disciplina para ella tiene que ver con que la estructuración de la situación o contexto en el que ocurre el aprendizaje, permita mantener a los alumnos interesados para que participen y opinen sobre la temática de la clase.

- Cierre:

La profesora hace un dictado de palabras como actividad de cierre, pero no realiza cierres de contenidos en los que exista la posibilidad de evaluar colectivamente y establecer consensos. Las evaluaciones las realiza principalmente en forma individual recorriendo los bancos de los niños para revisar la ejecución de las actividades encargadas por ella; en estos momentos es posible observar, en algunos casos, evaluación de proceso y producto.

En la entrevista, la profesora explica que la importancia de realizar evaluaciones colectivas radica en que de esta manera los alumnos corrigen ellos sus errores. Comenta que realiza evaluación formativa, para lo cual debe revisar a cada alumno individualmente para verificar aprendizajes.

- En relación a la concepción de aprendizaje:

Es posible concluir que la profesora tiene una concepción del aprendizaje en la que prima el supuesto que éste ocurre como consecuencia de la captación de las propiedades de los estímulos del medio, a pesar que da importancia a las experiencias previas de los niños y las valida. La práctica docente de la profesora está centrada en la enseñanza; sin embargo, ella considera las experiencias de los niños y sus intereses cuando pregunta sobre lo que los niños saben de aquello que se está tratando, pero no establece relación entre esas experiencias y o conocimientos previos con las actividades que realiza en función del aprendizaje de los contenidos programáticos. Es decir, la profesora se preocupa de que la temática tenga sentido para los niños a través de recoger sus experiencias al respecto, pero no las integra en las actividades que están estructuradas previamente en guías de trabajo individual. Para el observados, es como si la profesora considerara que el aprendizaje de la vida y el aprendizaje escolar responden a procesos distintos. Vincula lo emocional con el aprendizaje.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

Las clases tienen una estructura similar, la clase comienza con preguntas abiertas y cerradas que la profesora realiza en torno a un texto que está en la pizarra, luego se pide a los niños que lean o repitan en voz alta y, finalmente, la profesora da instrucciones para la realización de una o más tareas individuales que va evaluando también en forma individual y sin interrumpir el desarrollo de la actividad. No se observa preocupación especial porque los niños estén callados o quietos mientras realizan las actividades.

La profesora suele entablar relaciones de afectividad con los niños y refuerza positivamente la participación. No sanciona verbal ni actitudinalmente si un niño o niña no quiere salir adelante cuando ella se lo pide. Propicia la emergencia de emociones favorables en los niños quienes, en general, se ven agrados e interesados en participar en la mayoría de las actividades observadas.

En la entrevista, explica que para ella, lo importante es que sus alumnos aprendan; para eso incentiva permanentemente a los niños en relación a la lectura. No destaca el error para no generar inseguridad en el niño y así pueda participar sin temor a ser criticado. La profesora vincula el aprendizaje con la disposición emocional favorable, ya que comenta la importancia de acoger emocionalmente a los alumnos, porque de esa manera están “contentos”, y ello significa un estímulo para que los alumnos se superen. Explica que se hace cargo de lo que sucede a cada niño y los apoya para darles seguridad.

- Relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes.

La profesora escucha y valora las experiencias y comentarios de los niños, sin embargo, no los incorpora al contenido de la clase. En este sentido, en general no acoge los sentidos y conocimientos previos de los niños ni la emergencia de significados diversos respecto a los contenidos, pero sí en las conversaciones entre las actividades. Se observa una mayor dedicación hacia los niños que ella considera más lentos para aprender, enfatizando el refuerzo positivo por la actividad realizada e insistiendo para que salgan adelante, lo que no hace con el resto de los compañeros. De las observaciones se deduce que ella ha asignado a un niño para que ayude a una compañera en el trabajo escrito individual, aunque esto no se hace explícito ante el curso.

En la entrevista, la profesora explica que acoge a los alumnos y no tiene claridad sobre por qué lo hace, pero es lo que surge en ella, solo distingue que de esa manera los niños se sienten más tranquilos. No hay concepción de aprendizaje frente a este comentario, solamente que, a partir de observarlos, ella se da cuenta de lo que necesitan. Para ella es importante generar espacios de colaboración y apoyo entre los alumnos, tiene un alumno encargado de cada fila, pero además hay alumnos que les gusta dar apoyo emocional a sus compañeros y ella incentiva esos espacios, no solo en este curso, sino en todos los cursos donde trabaja.

Manifiesta estar atenta a las necesidades de sus alumnos, genera espacios de colaboración y participación de todos los integrantes, explicita a todos los alumnos que hay distintos ritmos de aprendizaje y que eso hay que respetarlo.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos

La profesora manifiesta que todos sus alumnos aprenden, a veces se quedan uno o dos, pero por problemas que ella no puede resolver. Explica que cuando un niño no aprende, ella busca otras estrategias “*hasta que tiene que aprender ...*”) *mi meta es esa, que apréndan todos*”. Para ella, lo más importante es que aprendan a expresarse y a leer y escribir, además de la parte valórica. Dice que estos objetivos son logrados por sus alumnos.

En general, existe coherencia entre lo observado y las explicaciones de la profesora en la entrevista, excepto en la evaluación; sin embargo, al parecer ella se refiere como evaluación colectiva al hecho de pedir la opinión de los compañeros frente a las respuestas de un alumno, estrategia que utiliza con frecuencia.

Se observa correspondencia con la mayoría de los descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza pertinentes a las situaciones de clases analizadas; ya que la operacionalización del saber pedagógico de la profesora en su práctica, implica la estructuración de actividades adecuadas a sus estudiantes en un clima de relaciones interpersonales respetuosas. Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación y establece un clima de respeto por las diferencias. También existen normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos. Sin embargo, existen algunas situaciones de aprendizaje cuya presentación es algo ambigua para los estudiantes.

### 6.1.3 Nivel 4º Básico

#### a) Profesor 1 (sin entrevista)

Subsector: Lenguaje y Comunicación. Contenido: Género narrativo. Cuento.

- En relación al Contexto significativo

No se observa contextualización. En la primera sesión, la profesora tiene la intención de proyectar algo, lo que no resulta por problemas del equipo, y comienza a recoger lo visto la clase anterior a través de preguntas cerradas. La mayoría de estas preguntas, o son respondidas por la misma profesora o se quedan sin respuesta. En las otras sesiones, la profesora hace un breve recordatorio de la clase anterior. En todas las clases observadas, el ambiente de la sala al inicio de la sesión es de mucho desorden.

- Secuencia de actividades

En la primera sesión, la profesora entrega una guía para que los niños elaboren una historia, la profesora lee la guía, la explica, da ejemplos y determina lo que hay

que hacer. La profesora utiliza preguntas cerradas, no acoge las respuestas de los niños. Los alumnos parecen no entender lo que se les pide, la profesora explica y da nuevamente las instrucciones. Las preguntas y explicaciones de la profesora son poco claras y en ocasiones los niños no comprenden lo que deben realizar. No acoge otras intervenciones relacionadas con experiencias previas de los niños. En ocasiones, no acoge intervenciones directamente relacionadas con el desarrollo de los objetivos de la clase. La docente introduce nuevos temas en el desarrollo de otros, lo que hace confusa la clase. La mayoría de las veces no queda claro qué entienden los niños de o explicado por la profesora. La docente reitera las instrucciones sobre qué y cómo hacer. Hace preguntas cerradas y, en ocasiones, ella misma responde a sus preguntas. Por lo general, el trabajo es individual. El ruido ambiente hace que la profesora grite para ser escuchada. No hay interacciones que permitan clarificar los conceptos o las preguntas que no se comprenden. No hay comentarios de la profesora ante las respuestas de los niños. Algunos contenidos se trabajan incorrectamente. Aunque existen actividades que permitirían la elaboración por parte de los alumnos, se entregan instrucciones específicas y se permite un modo único de ejecución. Hay reiteración de las instrucciones, para todas las actividades.

En una clase, la profesora se apoya con la realización de gráficos en la pizarra para facilitar la comprensión de la hoja de trabajo que ella espera que los niños resuelvan; los alumnos se muestran interesados en esta actividad (un crucigrama), parecen concentrados y contentos cada vez que descubrían una palabra. La profesora hace notar que las actividades son individuales, al parecer para que no se copien. La profesora da explicaciones cuando los niños se las piden, aunque en ocasiones estas no son claras.

- Cierre

En la primera sesión, la profesora realiza una sistematización y evaluación grupal de lo tratado, realizando preguntas abiertas y cerradas, sin pedir una fundamentación que acompañe las respuestas de los niños. En la misma sesión, realiza una dramatización como cierre de actividad, para la cual ella determina qué niños conformarán cada grupo, cuál será el orden y el rol de cada uno. No se recogen evidencias de aprendizaje

En la segunda y tercera sesión, no se observan cierres de contenidos ni evaluación de los aprendizajes.

- En relación a la concepción de aprendizaje:

Se puede establecer que la concepción de aprendizaje es la que considera la captación de los estímulos del medio. Consecuentemente, las instrucciones específicas y su repetición, lo facilitarían.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

La profesora intenta mantener la disciplina sin conseguirlo; utiliza expresiones fuertes y estrictas, se expresa casi a gritos tratando de que su voz se escuche entre la bulla que hacen los niños, dando órdenes constantemente, mientras todos siguen hablando. Pareciera que ella tampoco escucha a los niños. A veces, los mismos niños ayudan a establecer el orden. La profesora hace diferencias entre los alumnos. Los alumnos se ven inquietos y haciendo cosas distintas a las solicitadas por la profesora. En ocasiones, no escucha a los niños y en algunas oportunidades utiliza la ironía. En una ocasión distingue negativamente a un niño frente al curso. También, en ocasiones, se observa que la profesora ayuda a algunos niños a realizar la actividad.

No hay alusiones al tiempo. En general, no apura a los niños.

En general, la profesora no propicia en sus alumnos una disposición emocional favorable para los aprendizajes.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes:

No se acoge la diversidad de sentidos y significados que traen los alumnos, no se aceptan respuestas distintas a las esperadas y no se valoran las experiencias previas.

No se observa correspondencia entre la operacionalización del saber pedagógico de la docente en las clases analizadas, con la mayoría de los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, pertinentes a esas clases. Sólo en una actividad se presenta una situación de aprendizaje desafiante y apropiada para los alumnos, La práctica de esta docente no favorece el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes, y no existen normas de comportamiento comprensibles para ellos.

#### b) Profesor 2 (con entrevista)

Subsector Lenguaje y Comunicación. Contenido: Mitos y leyendas, diferencias entre ambos; Refranes

- Contexto Significativo

En la primera sesión, la profesora recoge opiniones e ideas (contenidos previos) sobre lo que significa o saben los alumnos de lo que está escrito en el papelógrafo ( “De boca en boca”), realizando preguntas abiertas. (Hay otro papelógrafo en el que están escritos los aprendizajes esperados y el objetivo de la unidad, además del objetivo transversal: Reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez mas globalizado e interdependiente). La profesora relaciona la unidad con las distintas regiones y costumbres del país y sus historias. Los niños escuchan atentamente y a veces interrumpen para hacer comentarios, la profesora, por lo general, los escucha y luego continúa. La profesora les indica lo que les enseñará en la clase. En la clase siguiente, la profesora retoma la contextualización de la primera, haciendo preguntas abiertas a los niños sobre el tema, recogiendo lo que aprendieron la clase anterior, indicando el contenido que tratarán; también les informa lo que ella pretende y espera del comportamiento de ellos. La pizarra es utilizada como instrumento contextualizador de la unidad. En ella están los objetivos de la clase, todas las actividades a realizar, papelógrafos, mapa, dibujos, cartulinas pegables, etc. En la tercera sesión el inicio es distinto, la profesora no realiza contexto ni relaciona con la clase anterior, no recoge experiencias u opiniones de los niños, sólo informa del contenido y explica sobre lo que van a aprender.

En la entrevista, la profesora explica la importancia de considerar experiencias previas de los niños, comenta que utiliza preguntas en un contexto de conversación, donde extrae información y recoge lo aprendido por los alumnos haciendo un breve resumen. Fundamenta en que *“uno tiene que sacar todos los conocimientos previos que el niño trae (...) siempre trato de, de empezar por lo que ellos traen, con el bagaje que ellos traen... de conocimiento (...)y de ahí empiezo a meterme de a poquito con los contenidos”*.

Para ella es importante entregar bien claros los contenidos, ya que es una posibilidad para que los alumnos recuerden los aprendizajes. Explica que las preguntas son para que los alumnos recuerden lo aprendido y para que aquellos que ella considera que

saben más de lo que responden, expresen más fluidamente su aprendizaje. También es importante para ella informar a los alumnos sobre los objetivos y aprendizajes esperados, siempre comunica a los alumnos los objetivos al inicio de las clases “*para saber lo que vamos a lograr en esa unidad (...)yo creo que es importante, que sepan para donde vamos y porqué cambiamos*”. Los escribió en el papelógrafo para que en la grabación estuviera claro, pero que no siempre es así.

- Secuencia de Actividades

A pesar que, espontáneamente, los niños intenten hacen distinciones relativas al objetivo de las clases, la profesora instruye sobre el tema, no dando la oportunidad de que los alumnos descubran ni construyan los conceptos. Utiliza preguntas, abiertas y cerradas, pero la fundamentación la realiza ella; no recoge lo que emergió de los niños al inicio de la clase, ni da instancias para que los niños razonen acerca de los intentos de diferenciación que han expresado. Cuando se trabaja la producción de un texto escrito, individual o colectivo, la profesora no da la opción de que los niños elaboren su propio texto a partir de lo conversado; ella organiza el cómo se va a realizar la actividad, el qué, el con quién, la secuencia completa de lo que los niños van a hacer de manera ordenada, sin dejar otras opciones. A pesar de que presenta la instancia de realizar una actividad creativa, ésta se transforma en el seguimiento de instrucciones y en un modo único de ejecución. Consecuentemente, por lo general la profesora no pide que los niños fundamenten su respuesta, por lo que no verifica los aprendizajes y no quedando claro si hay comprensión de la temática y si los niños logran los propósitos de la docente. En el caso del trabajo en grupo, ella decide quienes los conforman y cómo deben realizar la actividad..La profesora atiende todas las consultas y vuelve a explicar lo que hay que hacer, cómo y con quien, sin dejar la posibilidad que los niños desplieguen otros modos de ejecución.

En general, la profesora realiza todas las actividades que les pide a los niños que hagan: elabora textos, caracteriza láminas, argumenta, fundamenta, ejemplifica, interpreta y relata. Los alumnos no alcanzan a elaborar sus ideas, la profesora reitera constantemente lo que hay que hacer y cómo hacerlo. Sin embargo, ella escucha a los niños cuando dan su opinión y parece acoger todas las respuestas, pasando por alto las que no son atingentes. No pide la opinión al resto de los niños ante la respuesta de algún compañero. En reiteradas ocasiones ella misma responde a las preguntas que hace a los niños, sin darles tiempo a ellos para responder. No se sabe cuánto o qué han comprendido los niños, no hay verificación de la comprensión ni del aprendizaje, pero para ella es importante que memoricen. La profesora pasa rápidamente de un contenido a otro, de una actividad a otra. La profesora, constantemente chequea que los niños hayan realizado sus actividades según las instrucciones y que los contenidos queden expresados en sus cuadernos. No enfatiza el error ni establece comparaciones entre estudiantes.

En la entrevista, la profesora manifiesta ser muy metódica y ordenada, se preocupa de que los alumnos utilicen sus materiales en forma adecuada, limpia y ordenada; ella considera que de esta manera los padres se darán cuenta que sus hijos trabajan en el colegio considera que los hábitos de orden y limpieza son básicos al interior del proceso de enseñanza aprendizaje.

La profesora explica que la repetición permite los aprendizajes, es por eso que repite la instrucción varias veces para que quede claro a todos los alumnos “*...porque hay niños también que les cuesta, a veces están distraídos, entonces por eso uno tiene que volver a repetir, a lo mejor de otra forma, a lo mejor no sé una palabra, a lo mejor es difícil, que no me la van a entender..*”. Señala que trabaja comprensión lectora, con énfasis en la retención ya que los alumnos son dispersos; no hace referencia a la comprensión, sólo la definición de conceptos y la retención de información. El énfasis

está en entregar información clara a los alumnos, manifiesta que integra los subsectores de aprendizaje para que los alumnos recuerden los contenidos. La profesora considera que a los alumnos se les debe entregar la materia de forma muy clara.

- Cierre

Las sesiones terminan apurando a los niños, no se realizan cierres que permitan recoger evidencias de aprendizajes. Sin embargo, todas las actividades parecen tener planificado un cierre que no alcanza a concretarse, en ocasiones un niño puede leer o presentar su trabajo, pero no se alcanza a fundamentar, preguntar o compartir con el resto. En una ocasión ella felicita a todo el curso a manera de cierre de la actividad. En la sesión número tres, existe como cierre la presentación de la última actividad, no existe un cierre que permita expresar los aprendizajes de los niños.

En la entrevista, la profesora comenta que, en general, utiliza como actividad de cierre ejecuciones creativas, ella comenta que son para trabajar redacción y eso les ayuda en el SIMCE. Explica que no hace cierre de contenido, solo termina la actividad, argumentando que ya se había dado cuenta que los alumnos sabían. La profesora manifiesta reiteradamente la importancia que tiene “la prueba” como instrumento evaluativo

- En relación a la concepción de aprendizaje:

Se puede establecer que la concepción de aprendizaje subyacente a la práctica de esta profesora es la que supone la captación de estímulos del medio. La profesora se preocupa de entregar los contenidos en forma clara y ordenada, enfatizando la repetición como facilitación para los aprendizajes. Se otorga mucha importancia a la memorización.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

La profesora escucha a sus alumnos, tiene un trato cordial y respetuoso. Soluciona problemas emergentes y se preocupa por situaciones ajenas a la clase pero relacionadas con los alumnos. Pregunta a determinados alumnos por situaciones familiares e incentiva la preocupación de los niños cuando un compañero no asiste. Se preocupa de preguntar a quienes no participan espontáneamente. Propicia la disposición emocional favorable en sus estudiantes.

La urgencia del tiempo es una constante. La profesora presiona constantemente con el tiempo para alcanzar a realizar todas las actividades que ella ha elaborado para la clase, reforzando cuando un alumno ha alcanzado a terminar su actividad en tiempo record, pero no sanciona a quienes se retrasan. Los niños se observan bien dispuestos, muy atentos e intentando terminar con sus tareas sin complicarse.

En la entrevista, la profesora explica que establecen normas desde el principio de año, comenta que lo hacen entre todos en el curso, como una forma de comprometerlos y que se refieren específicamente a su objetivo de crear hábitos. Comenta los logros obtenidos en disciplina desde que tiene el curso, y relaciona la disciplina con la responsabilidad en el cumplimiento de tareas. Manifiesta que el orden y la disciplina generan aprendizaje. Vincula afectividad con aprendizaje.

- Relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes.



La profesora no incorpora los significados que los niños traen, aunque los escucha. No establece diferencias entre sus estudiantes, no enfatiza el error ni sanciona cuando un niño es más lento o no realiza la actividad pedida. En el curso hay una niña integrada, la profesora parece adecuar las actividades para ella, en ocasiones la ayuda con sus materiales. Los compañeros se preocupan de esta niña y la apoyan. Intenta integrar a las actividades a un niño que se sienta solo al fondo de la sala y que se niega a trabajar con otro niño, al continuar la negativa del alumno ella lo deja tranquilo, sin hacer comentarios al curso.

En la entrevista, la profesora comenta que se ha “ganado” a un niño que presentaba problemas de aprendizaje (se refiere al niño que se negaba a trabajar), no sabe claramente el motivo del cambio del alumno, sin embargo ha tenido cambios, ella cree que es debido al respeto y a que lo acepta tal cual es. La profesora comenta que se debe acoger la “discapacidad”, ella debe escucharlos, ayudarlos y derivarlos a donde corresponde. Relata una situación que, según ella, surge espontáneamente de los estudiantes, quienes acogen a la niña integrada y la atienden. La profesora comenta que esto ocurre de manera natural, ya que ella no ha realizado ninguna acción dirigida a eso. (Para el observador, es evidente que los niños han aprendido el estilo de relación de la profesora). Comenta que hay trabajo colaborativo entre ella y las especialistas del proyecto de integración.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos

La profesora piensa que sus alumnos aprenden, pero que *“podría ser más si tuvieran más apoyo de, de la casa, si tuvieran más hábitos lectores, tuvieran más hábitos de hacer tareas, cosa que no tengo con este curso”*. Ella estima que los aprendizajes logrados están bajo lo que ella esperaba, que conociendo la historia del grupo debiera estar satisfecha pero que no es así, porque, dice, *“yo quiero más... hay aprendizajes pero no como yo quiero, les faltan esas otras herramientas”*. La carencia de logros en los aprendizajes los relaciona con las dificultades que presenta el curso.

Comenta que por las características del curso tenían que haberse tomado medidas antes *“derivarlos a psicólogos, con medicamentos, que otros participen realmente con diferencial, exigirle que vayan, que las mamás estén más ahí al pie, o sea yo los tomé ahora y tengo que hacer todo ese trabajo de estar derivando”*.

La operacionalización del saber pedagógico de esta docente se corresponde, con distintos énfasis, con la mayoría de los descriptores de los criterios 1 y 3 del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, ya que establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, les proporciona oportunidades de participación, promueve actitudes de compromiso, solidaridad y respeto por las diferencias entre sus alumnos. Además, muestra respuestas asertivas y efectivas frente a quien no sigue las normas. Sin embargo, no se observa correspondencia con la mayoría de los descriptores de los criterios 2 y 4 de este Dominio.

- c) Profesor 3 (con entrevista)

.Subsector: Comprensión del mundo natural. Contenido: Los seres vivos

- Contexto significativo:

La profesora introduce los contenidos de la clase mediante preguntas abiertas y cerradas, con predominancia de las primeras, respecto a lo tratado en clases o cursos

anteriores. Durante la contextualización de las clases observadas, la profesora pide a los niños sus opiniones y comentarios. Considera sus conocimientos previos como aportativos al conocimiento de la temática que se intenta introducir. Durante la contextualización los niños descubren contenidos y se observa amplia participación de los niños quienes comentan las temáticas emergentes, opinan respecto a ellas, realizan preguntas y resuelven problemas. La profesora recurre a ejemplos concretos en los que hace participar a los niños para aclarar contenidos que resultan más problemáticos. No enfatiza el error.

En la entrevista, la profesora manifiesta que considera los aprendizajes previos de los alumnos para iniciar una temática o contenido, recoge significados incorporándolos al contexto, es importante para ella tomar en consideración la opinión de un alumno. Al considerar las experiencias de los alumnos, es una manera entretenida de hacer las clases; que ella misma aprendió de otra forma y no quiere repetir eso con sus alumnos. Explica que incorpora la opinión y recoge significados para el contexto, ya que para ella es importante tomar en consideración la opinión de un alumno y tratar de responder en forma “honesto y responsable”

- Secuencia de actividades:

Se observan diferencias importantes entre las clases observadas. La primera clase, en la que se introduce el contenido de la unidad, se inicia con una larga contextualización en la cual participan los niños, quienes descubren contenidos y aportan comentarios y opiniones que la profesora incorpora a la temática de la clase; luego se realiza una actividad grupal en la cual los niños participan en las instrucciones y, en conjunto con la profesora, organizan las formas de trabajar en grupo. Esta actividad permite distintos modos de ejecución y, durante su desarrollo, la profesora monitorea y colabora con el trabajo de los niños. Posteriormente la profesora realiza una evaluación colectiva del producto del trabajo de los niños en la cual participan los mismos niños. La segunda clase comienza con una contextualización de características similares a la anterior, y luego se da inicio a una actividad que consiste en completar un mapa conceptual (tipo guía de trabajo) copiando características de los seres vivos que aparecen en el libro de la materia, que son leídas en voz alta por los niños que la profesora selecciona y escritas en la pizarra por la profesora; esta actividad permite un solo modo de ejecución y se espera que todos los niños la realicen en forma simultánea. La profesora se detiene a explicar cada una de las características que los niños leen. La actividad del mapa conceptual continúa, con iguales características, durante la tercera clase.

La profesora incorpora los comentarios y opiniones que los niños expresaron en el primer momento de la clase y, durante el desarrollo de las distintas actividades, les pregunta por sus experiencias con respecto a los temas, validándolas como conocimiento aportativo para la resolución de problemas o para la aclaración de contenidos. La profesora recurre a ejemplos concretos para aclarar los contenidos, utilizando elementos conocidos por los niños, e inclusive, en algunas ocasiones recurre a pequeñas dramatizaciones.

En la entrevista, la profesora comenta que propicia en sus alumnos la auto organización a través de una estrategia que recogió de una experiencia en otro colegio, esta estrategia consiste en dividir al curso en barcos, donde cada barco tiene un capitán y los demás son marineros, a partir de esto, se desarrollan las actividades en donde cada barco tiene la responsabilidad de realizar las actividades correspondientes a los contenidos, ellos se auto organizan y regulan. La profesora explica que su manera de desarrollar las actividades es a partir de lo que los alumnos manejen sobre la temática, sin dar instrucciones específicas, solamente que

clasifiquen como ellos quieran hacerlo, ya que esto permite distintos tipos de respuestas. Enfatiza que los niños deben pensar en estas actividades. La profesora manifiesta que no dirige el “cómo hacerlas”; establece distinciones en clase teórica y práctica, cambia la dinámica entre una y otra y, para ella, la clase teórica es más “fome”. Comenta que acompaña a los niños cuando realizan las actividades para poder mediar, ya que en su sistema, al ser muy democrático, pueden existir diferencias y ella puede servir de mediadora. La profesora manifiesta la importancia de la organización grupal independientemente de los contenidos. Para ella, la evaluación de las actividades está mayormente determinada por la dinámica de cada grupo *“que tiene que ver con la organización del grupo, ¿te fijas? (...) van paralelas, que tiene que ver... con cómo se auto gestionan entre ellos, como se coordinan...”*. Reconoce la dificultad que presentó para los niños una secuencia de actividades y hace una autocrítica, comentando que *“no resultó mucho porque a lo mejor fue muy FOME (...) o muy largo”*. Explica que integra temáticas de otras asignaturas como una manera de reforzar aprendizajes, sobre todo en el área de lenguaje; manifiesta que valora la participación de los alumnos y el error como una posibilidad de aprendizaje, y que es importante respetar la experiencia del niño.

La profesora explica la importancia de la organización grupal independiente de los contenidos programáticos; incluye el andamiaje en su explicación. Manifiesta valorar la participación de los alumnos y también el error como una posibilidad de aprendizaje.

- Cierre:

Sólo en la primera clase registrada es posible observar un cierre de contenidos, en esta clase, la profesora expone los trabajados todos los grupos en la pizarra (hojas de block con distintas clasificaciones de los seres vivos) y evalúa la pertinencia de los parámetros clasificatorios elegidos por los niños. La profesora pide la opinión de los compañeros, haciendo que todos participen de la evaluación. En general, la profesora no destaca el error y las ejecuciones “incorrectas” son utilizadas para aclarar contenidos mediante preguntas abiertas al resto del curso. Sólo en el caso de un grupo se observa que la profesora relaciona un error en el producto del trabajo con las conductas de desorden del grupo y, especialmente, de uno de los niños que lo integran. En las otras sesiones no se observan cierres de contenido, sólo un cierre disciplinario en la última sesión, en el que se valoran las conductas positivas o negativas de los distintos grupos en cuanto a participación, mantención del orden, cumplimiento de tareas, etc. Esta evaluación, la realiza la profesora en voz alta comentando a los niños porqué cada grupo es evaluado de esa forma específica. La evaluación oral es acompañada por la acción de la profesora de agregar o quitar estrellas a los grupos como forma de premiar/castigar las conductas observadas en ellos.

- En relación a la concepción de aprendizaje:

Se puede establecer que la concepción de aprendizaje que subyace a la práctica de la docente, es la que considera que el aprendizaje es un proceso que debe fundarse en los conocimientos previamente adquiridos y cuya construcción es de naturaleza social.

- Características del contexto interaccional:

La profesora implementa un sistema topográfico y de ordenación social donde los niños están organizados en barcos (grupos de 6 u 8 niños). Con independencia de si la actividad es individual o grupal, los niños siempre están sentados en grupo y en la

mayoría de los casos las evaluaciones conductuales y otros comentarios de la profesora están dirigidos a los grupos más que a los niños en forma individual. En todo momento de la clase, en cualquier actividad, los niños participan espontáneamente; la profesora siempre les hace preguntas y les pide que relaten sus experiencias o que expliquen cosas a sus compañeros. La profesora propicia una disposición emocional favorable en sus estudiantes. Los niños, en general, se ven agrados y dispuestos a participar, esto se debería a que, en la mayoría de los casos, la profesora acepta sus respuestas las que, cuando no son correctas, suelen ser retomadas por la profesora en otros momentos de la clase, cuando son más pertinentes al tema tratado.

La profesora pone un énfasis especial en la disciplina y el control de las conductas, en este sentido, busca que los niños (mediante el sistema de barcos y capitanes) se auto regulen, por lo mismo sus comentarios respecto a la disciplina suelen estar dirigidos a los grupos más que a los individuos. Sin embargo, existen algunos niños que son permanentemente llamados al orden por la profesora. En el sistema de barcos implementados por la profesora, existe algo llamado "bote salvavidas" que es una mesa ubicada junto a la pizarra en la que se sienta un solo niño; el niño es enviado al bote salvavidas cuando la profesora considera que su comportamiento no le permite trabajar en grupo. Junto a la pizarra la profesora tiene botes recortados, cada uno representa a un grupo de niños, y ella pone y saca estrellas de acuerdo a la conducta de los grupos, finalmente hay un bote ganador y cuando este gana se reorganizan todos los grupos y se eligen nuevos capitanes, el premio para el bote ganador son materiales de trabajo. Aunque la dinámica de los botes se presenta como un tipo de competencia, en general se observan conductas de cooperación, tanto al interior de los grupos como entre ellos. La profesora establece tiempos para la realización de las actividades, y no otorga tiempo adicional.

- Relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes.

La profesora considera la diversidad de sus estudiantes en los distintos momentos de la clase, los niños siempre tienen espacio para opinar o relatar experiencias que la profesora integra a la dinámica de la clase. Aunque hay oportunidades puntuales en que la profesora enfatiza el error, en general esto no sucede y todos los aportes son validados. Acoge la diversidad de sentidos y significados que traen los niños. La profesora retoma respuestas erróneas en momentos posteriores de la clase, cuando el contenido es pertinente, sin destacar el error; por ejemplo: al preguntar a los niños por los anfibios, uno de ellos dice "una lagartija", la profesora pregunta a todo el curso si la lagartija será un anfibio, los niños responden que no y se continúa con la clase; largo rato después, cuando la profesora comienza a hablar de los reptiles, cita el ejemplo dado por el niño sobre la lagartija.

En la entrevista, la profesora explica que tiene alumnos de distintas religiones, que ella debe acoger lo que traen en cuanto a creencias religiosas, porque tiene que respetar lo que pasa en las casas y porque *"ellos van a sacar su conclusión a medida que vayan creciendo"*. La profesora manifiesta que ella respeta estas creencias e intenta asociarlas a los contenidos, tratando de no ser transgresora. La profesora explica que cuando un alumno no responde a lo acordado por el grupo ante un trabajo, es él mismo quien debe reflexionar frente a su problema y quien determina cuando es capaz de recapacitar y volver a trabajar con el grupo. Explica que recoge las experiencias de los alumnos aunque estas no se relacionen con los contenidos, ya que eso significa respetar la opinión y experiencia de todos los alumnos

- En relación a las expectativas de aprendizaje de sus alumnos:

La profesora cree que no todos los alumnos aprenden igual; para ella la dificultad no radica sólo en el alumno: *“siento que igual se puede aprender más...pero... pero siempre yo siento que va a pasar eso, la diversidad es así, o sea, son todos tan heterogéneos, tan diversos, todos tienen tantos problemas...pero yo siento que igual, si uno se esforzara más, o como yo digo a veces, me los llevara pa’ la casa”*. Expresa que todos aprenden a poner más atención, a respetarse más, *“pero (...) como producto, así onda SIMCE, no les estaba yendo tan bien (...) que es un poco lo que se mide ahora”*. Explica que ella se preocupa de que comprendan lo que leen y no de entrenarlos para contestar determinadas pruebas. Expresa que no todos sus alumnos aprendieron lo que ella esperaba respecto a los contenidos programáticos, lo que no le extraña mucho ya que es poco el tiempo que se pasa con ellos, son niños con problemas en sus casas que no tienen apoyo para estudiar, y para la profesora el apoyo en la casa es fundamental.

Los aprendizajes que considera más importantes se refieren a las actitudes democráticas y al respeto por los demás. Siente que todos sus alumnos logran estos aprendizajes.

Se observa coherencia entre las clases observadas y las explicaciones, fundamentos y comentarios expresados por la profesora respecto a su práctica.

En cuanto a la correspondencia con el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, el saber pedagógico de esta docente, operacionalizado en las prácticas analizadas, es coherente con la mayoría de los descriptores de los 4 criterios de este Dominio. La profesora establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, proporciona a todos ellos oportunidades de participación y crea un clima de respeto y valoración de las diferencias. También presenta situaciones de aprendizaje desafiantes, pero apropiadas para sus alumnos, incentivando el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Establece normas que todos conocen y aceptan, y estructura su clase de manera flexible y coherente con las actividades que realizan los alumnos. Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado y coherente con las actividades que deben realizar sus estudiantes, utilizando recursos apropiados. Favorece la autonomía en las ejecuciones.

#### 6.1.4 Nivel 6º Básico

##### a) Profesor 1 (con entrevista)

-Subsector Estudio y Comprensión de la Naturaleza. -Contenidos de las clases observadas: Volumen; interacción volumen-temperatura; medición volumen de los líquidos.

- Contexto Significativo

En este caso, la docente inicia cada sesión realizando una actividad de repaso de los contenidos previamente trabajados; durante este proceso la profesora realiza mayoritariamente preguntas cerradas y en ocasiones realiza también preguntas abiertas. Cuando a juicio de la docente una respuesta dada por un estudiante no corresponde a la categoría conceptual que ella espera, ésta es sometida a la opinión del resto del estudiantado, o bien, la docente realiza nuevas preguntas al mismo alumno, con el fin de que sea éste quien intente una nueva solución a la interrogante inicialmente presentada. En esta dinámica surgen conocimientos adquiridos en experiencias escolares pasadas, se produce debate entre los mismos estudiantes y se intersubjetivan los conocimientos trabajados. Esta actividad inicial puede ser entendida como una doble finalidad, primero monitorear la adquisición de los conocimientos

trabajados en sesiones anteriores, y al mismo tiempo, contextualizar los contenidos a trabajar en la sesión presente.

En la entrevista, la profesora explica la importancia de retomar las temáticas de la clase anterior para verificar aprendizajes e incorporarlos al contexto de los nuevos aprendizajes. Fundamenta las preguntas a los compañeros para que opinen sobre las respuestas o ejecuciones de otro alumno, en la importancia que tiene la socialización de aprendizajes entre los alumnos, ya que aprenden de ellos mismos, además de ser una manera más dinámica y más activa de trabajar los contenidos.

- Secuencia de actividades:

La profesora explicita tanto los objetivos de la clase como la opción didáctica que asume en la misma y el fundamento pedagógico de dicha opción. En las tres sesiones observadas todas las actividades realizadas son de carácter grupal, siendo los estudiantes quienes determinan su propia organización para realizar las actividades escolares determinadas previamente por la docente. Además de esta peculiaridad, las actividades se caracterizan por ser de tipo práctico en las que los estudiantes deben resolver conflictos cognitivos a través de la realización de pasos experimentales siguiendo el método científico. Es decir, las actividades desarrolladas en cada clase implican la resolución de un problema, la predicción de cambios experimentados por un objeto, la explicación de la génesis de dichos cambios o la aceptación o rechazo de hipótesis. El problema planteado debe ser resuelto a través de la realización de pasos prácticos a partir de los cuales los estudiantes infieren conclusiones. La profesora no entrega al inicio los conceptos a enseñar para que los educandos los memoricen, ni tampoco especifica previamente el modo de realización, ni el producto final al que los estudiantes deben llegar.

Durante la realización de las actividades los estudiantes de cada grupo nuevamente tienen la posibilidad de debatir los distintos conocimientos que cada uno ha construido previamente. En este contexto, la profesora formula preguntas para incentivar a los niños a formular hipótesis explicativas acerca de sus observaciones. En esta dinámica, se observa que cada grupo trabaja de manera autónoma, hay un abundante intercambio de opiniones respecto al procedimiento mismo, a cómo se deben repartir las tareas (manipular el material, estar atento a los posibles cambios observables, anotación de las observaciones, instrucciones del texto, etc.). Los estudiantes pueden realizar más de un modo de ejecución.

En la entrevista, la profesora comenta que aplica en las clases los tres momentos, el primero que tiene que ver con los aprendizajes previos de los alumnos, para enlazarlo con los nuevos aprendizajes, luego debe haber actividades que desarrollan el contenido y finalmente un cierre que englobe todo el contenido para verificar aprendizajes. La profesora considera que para desarrollar trabajos científicos es necesario que éstos sean prácticos; los alumnos deben desarrollar el pensamiento científico a través de una acción práctica y reflexiva. Manifiesta la importancia que los alumnos indaguen e investiguen y no se queden solo con lo entregado por ella: *“... yo siempre les digo a los niños, tu no te puedes quedar con lo que yo te diga. Tu tienes que experimentar para saber si lo que yo te estoy diciendo es correcto o no”*.

La profesora fundamenta su sistema de ir pasando y supervisando cada grupo, en su rol de guía y de acompañamiento en los grupos para apoyar, reafirmar y fortalecer el aprendizaje. Explica que los alumnos deben aprender activamente y que la organización grupal la utiliza ya que considera que los alumnos deben trabajar en conjunto para que elaboren su propio método científico, además comenta la importancia de socializar los aprendizajes.

- Cierre:

Al final de la sesión se realiza una recapitulación de los distintos pasos prácticos realizados, en donde cada grupo de trabajo va informando de los resultados obtenidos durante la actividad. En ese momento van interviniendo también estudiantes de otros grupos opinando del trabajo realizado por sus compañeros y realizando nuevos aportes. La profesora va guiando a los estudiantes a realizar un cierre formal de los contenidos de la clase, incorporando conceptos propios de la disciplina estudiada. Al igual que en el inicio de la clase, durante este momento se intersubjetivan o consensúan los conceptos centrales de la sesión por medio del aporte de los distintos grupos.

La educadora guía la interacción confrontando las respuestas de los estudiantes o haciendo que sean ellos quienes evalúen las respuestas de sus compañeros, legitimando la opinión de los demás estudiantes a través de un formato de co-evaluación informal. Asimismo, la finalidad de la interacción didáctica entre la profesora y sus estudiantes se orienta más bien al desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con el método científico. Se evalúa proceso y producto.

En la entrevista, la profesora explica que en el cierre se verifican los aprendizajes, por eso ella incentiva a que los alumnos analicen y comprendan bien los significados y esto lo realiza en cada grupo: *"...si no lo hiciera grupo por grupo no voy a poder saber nunca si ellos realmente hicieron suyo el concepto"*.

- En relación a la concepción de aprendizaje:

En síntesis, se puede afirmar que el concepto de aprendizaje que subyace a las interacciones propiciadas por la docente en el aula, es el de un proceso que debe fundarse en los conocimientos previamente adquiridos y cuya construcción es de naturaleza social.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases:

En todas las clases observadas los estudiantes ingresan a la sala (laboratorio de ciencias), provenientes del patio y a medida que vuelven del recreo. Al ingresar se ubican en sus respectivos puestos, sacan sus materiales y conversan. Una vez que la profesora entra a la sala, se ubica al frente y pide silencio para comenzar la sesión, pero no espera que todos los estudiantes estén callados para iniciar la clase. Lo anterior propicia un clima distendido que se mantiene a lo largo de la sesión. Todos los grupos de trabajo se ven por lo general interesados y motivados con el tipo de actividad que realizan.

Si durante la contextualización (repaso) los estudiantes requieren consultar sus apuntes la docente lo permite. El repaso no tiene la connotación de interrogación, por lo que el objetivo de los estudiantes al mirar los cuadernos es poder participar de manera voluntaria en la actividad. Aunque la mayoría de las preguntas formuladas por la profesora son cerradas, no hay sanción frente a las respuestas que no satisfacen las expectativas de la pregunta, lo que hace que los niños sigan participando e intentando nuevas respuestas. Por otra parte, la docente manifiesta interés por los estudiantes ausentes, considerándolos en la repartición de las guías de trabajo y encargando su entrega a los compañeros.

Durante la evaluación, al final de la clase, algunos estudiantes aplauden los resultados obtenidos por sus compañeros, se aprecia que hay una valoración del logro del otro, no hay un clima de competencia, por el contrario, al interior de cada grupo

hay un clima de cooperación, y de disposición emocional favorable para compartir tareas de manera organizada con un mismo fin. Esto se observa tanto a nivel individual como entre los grupos de trabajo.

En síntesis, la profesora propicia un contexto interaccional que se caracteriza por una disposición emocional favorable hacia los aprendizajes. Considera a los estudiantes no solo como objetos de su acción pedagógica, sino que también como sujetos de la misma; los visibiliza al no sancionar las respuestas que no son las correctas e incentivarlos a volver a responder, como también al comunicarles y compartir con ellos su opción didáctica. Esto permite que los estudiantes comprendan porque hacen lo que hacen en clases y por ende por qué es importante hacerlo, lo que no solo favorece el proceso de aprendizaje de contenidos y nuevas competencias, sino también la reflexión o metacognición. En general, no apura a los alumnos.

En la entrevista, la profesora comenta que trata de estar muy atenta a lo que sus alumnos sienten. Se preocupa de aumentar la autoestima de los niños y explica que cuando siente que una actividad no les gusta o que les da temor realizarla, ella los incentiva a que se atrevan y les da ejemplos de la vida diaria en los que necesitarán esos conocimientos. En la entrevista, la profesora evidencia interés hacia los alumnos como personas, dice que está atenta a sus necesidades, que los acompaña y además incluye en los aprendizajes elementos transversales que permitan elevar la autoestima. Comenta que mantiene conversaciones con sus alumnos frente a cualquier problemática.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes:

La diversidad de los estudiantes es considerada en distintos momentos de la clase. Durante la contextualización los educandos van realizando distintos aportes de acuerdo a los conocimientos previos que manejan y de acuerdo al sentido que ellos mismos han construido en torno a estos conocimientos. En la realización de las actividades experimentales o pasos prácticos, la docente entrega instrucciones generales, pero no determina el modo en que cada grupo debe cumplir con estas instrucciones ni la forma de organización para el cumplimiento de las indicaciones entregadas. De igual forma, la profesora da un tiempo global para la realización del trabajo y no un plazo particular para la realización de cada uno de los pasos que constituyen la actividad, por lo que cada grupo también es quien determina la distribución del tiempo que utilizará en cada etapa del trabajo.

Dado que el objetivo de la docente va más allá de la adquisición de conocimiento disciplinar, promovándose el desarrollo de procesos cognitivos, la resolución de problemas que implica la realización de pasos prácticos o experimentales puede asumir distintas vías de solución, las que son puestas en común al final de la clase para intersubjetivar aquellas que correspondan al método científico.

En la entrevista, la profesora manifiesta que valora los significados que tienen los alumnos frente a un tema y que da el tiempo necesario para resolver cualquier inquietud, esta situación la considera como una instancia de aprendizaje y de desarrollo del pensamiento científico. La profesora explica que ella acoge los significados que los alumnos tienen frente a un tema no conocido, para distinguir lo que ellos entienden por esa nueva temática y saber así como seguir.

- En relación a las expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos



La profesora afirma que todos sus estudiantes aprenden ,en todos sus cursos, y que eso ella lo confirma cuando sabe de su desempeño en cursos superiores; por esa razón mantiene su método de trabajo, porque le da buenos resultados. Para ella, lo más importante es que aprendan a desarrollar el pensamiento científico en actividades prácticas *“lo podría poner como una ley por que así me ha resultado a través de todos los años que el niño cuando mete las manos por decirlo – es como el réclame del omo– que si te ensucias... ya. Yo creo que es una cosa como bien así didáctica o ahí clara, que cuando el niño puede ahí estar manipulando va a tener un aprendizaje mejor, más afiatado, mas firme que cuando solamente lee, porque tiende a memorizar y no lleva a lo concreto.”*

Las explicaciones, fundamentos y comentarios de la profesora, son coherentes con lo observado en sus clases. Ella comenta la evolución de su práctica docente, desde clases expositivas al inicio hasta las estrategias activas que ahora utiliza: *“... me di cuenta que se aprendía mucha mas con la cosa concreta que con una diapositiva o con un trabajo más... más de hablar, de puro redactar y puro explicar”*.

En relación a la correspondencia con el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, se puede establecer que el saber pedagógico de esta docente, operacionalizado en las clases analizadas, es coherente con los criterios y descriptores de dicho Dominio, ya que ella establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, proporciona a todos ellos oportunidades de participación, promueve actitudes solidarias y crea un clima de respeto y valoración de las diferencias. También presenta situaciones de aprendizaje desafiantes, pero apropiadas para sus alumnos, incentivando el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Establece normas que todos conocen y aceptan, y estructura su clase de manera flexible y coherente con las actividades que realizan los alumnos.

b) Profesor 2 (sin entrevista):

-Subsector: Estudio y Comprensión de la Sociedad. -Contenidos de las clases observadas: Localización de Chile en el contexto Sudamericano; medición de distancias.

- Contexto Significativo:

La docente inicia cada sesión realizando un juego en que los estudiantes pueden recordar conocimientos adquiridos anteriormente y que estarán relacionados con la nueva unidad. Esta actividad se realiza a través de preguntas abiertas y cerradas frente a las cuales los estudiantes dan distintas respuestas, las que mayoritariamente son admitidas por la docente. Asimismo, el juego inicial implica un conflicto cognitivo frente al cual los educandos deben dar su opinión a partir de los conocimientos que manejan, poniendo de manifiesto los sentidos construidos en experiencias anteriores.

La profesora inicia el proceso de aprendizaje concretamente desde los contenidos ya aprendidos por los estudiantes, y no desde la base hipotética de la secuencia de contenidos que se señalan en el programa de estudio, es decir, no desde lo que supuestamente ya han aprendido los estudiantes según la secuencia curricular, sino de lo que realmente han aprendido de esos contenidos. La profesora también inicia el tratamiento de los nuevos contenidos escolares por medio del planteamiento de afirmaciones frente a las cuales los estudiantes deben reflexionar y emitir su opinión.

- Secuencia de actividades:

En las tres sesiones observadas, las actividades realizadas se explicitan como individuales o grupales, no obstante, en el primer caso la organización y distribución física de los estudiantes es en grupo y la docente permite el intercambio de ideas entre los estudiantes. En el caso de las segundas, son los mismos estudiantes quienes determinan el tipo de organización y distribución de tareas para el cumplimiento de la actividad señalada por la profesora; durante este proceso, los alumnos intercambian opiniones al interior de cada grupo, pero también entre los grupos. También en este caso es parte de la estructura de la clase dar a conocer a los estudiantes su objetivo, como así también el de la actividad lúdica realizada al inicio de la sesión.

Las actividades corresponden habitualmente al desarrollo de guías de trabajo, las que incorporan preguntas cerradas y abiertas, El objetivo de estas últimas parece ser ayudar a la formulación de conclusiones en relación con las primeras actividades realizadas. Por ejemplo, luego de medir la distancia entre el límite norte de Chile y el Polo Sur, o bien el ancho de Chile a la altura de Antofagasta, la guía incluye preguntas tales como: *¿Qué pueden decir respecto al largo de Chile?, ¿qué pueden decir respecto al ancho de Chile, ¿qué pueden decir respecto a las otras distancias?*. Lo anterior permite ir más allá del dato específico que implica el conocimiento que señala el currículo oficial, promoviendo la elaboración de inferencias a partir de los datos obtenidos.

Por otra parte, la docente intenta averiguar el sentido que los estudiantes le asignan a determinados conceptos utilizados en el objetivo de la clase explicitado en las instrucciones de la guía de trabajo Si bien la maestra no siempre contrasta las opiniones de los alumnos, se aprecia que ella asume que no necesariamente las palabras empleadas están dentro del ámbito de sentidos construidos por los estudiantes o que hay consenso respecto de su significado, ya que acoge el significado que el estudiante le asigna en su intervención, por lo que, a partir de esto último, surgen contenidos que no estaban previamente contemplados en la planificación de la clase. La profesora acoge esta emergencia de nuevo contenido y la actividad toma un rumbo diferente a lo previamente establecido, aunque ello implique ocupar un tiempo significativo de la clase. Las contribuciones que hacen los estudiantes son valoradas positivamente por la docente, no solo por el aporte de información que dichas contribuciones implican, sino porque a partir de ellas la profesora identifica los conocimientos que los estudiantes ya manejan para luego ir entregando nueva información complementaria a la ya conocida.

- Cierre:

Esta docente realiza un cierre pedagógico de la clase en donde se van señalando las preguntas de la guía que se debió desarrollar y frente a lo cual los distintos grupos que conforman el curso van planteando sus respuestas. Es habitual que la docente le pregunte al curso su opinión frente a las respuestas dadas por distintos compañeros. De igual forma, ella entrega a los estudiantes la responsabilidad de revisar y comparar sus respectivos resultados con los presentados en la puesta en común, y los estudiantes que creen no tener los mismos resultados así lo manifiestan. Llama la atención que “se acusen” y no intenten pasar desapercibidos y copien los resultados de la pizarra. Esto probablemente se relaciona con el estilo interaccional de la clase y la no sanción frente al error.

En el caso de las preguntas cerradas, como el cálculo de distancias, pareciera que lo que le interesa a la docente es recoger evidencias en torno al uso de procedimientos empleados para ello, como así también, la elaboración de

conclusiones a partir de los datos obtenidos a través de la medición de distancias. Es importante señalar que la profesora realiza el cierre de la clase de acuerdo a cómo ésta se desarrolló efectivamente, y no a como lo tenía previamente planificado.

En dos de las tres sesiones observadas la docente le entrega a los estudiantes pautas de auto-evaluación, co-evaluación y guía de evaluación del trabajo colaborativo, entregando las indicaciones pertinentes para completarlas, apreciándose que los estudiantes conocen este tipo de instrumentos

- En relación a la concepción de aprendizaje:

La concepción de aprendizaje subyacente supone que este ocurre a partir de los conocimientos que ya manejan los estudiantes, ya sea que hayan sido aprendidos a través de experiencias al interior del sistema escolar, o fuera de éste.

Uno de los aspectos más reveladores de la conceptualización del proceso de aprendizaje en la dinámica de interacción del aula parece ser la construcción social del conocimiento, la que se produciría a través de actividades que implican el intercambio de opiniones y debate de puntos de vista entre los estudiantes, en donde la docente asume un rol neutral, ya que son los mismos estudiantes quienes deben asumir una postura frente a un hecho o afirmación particular, fundamentando tal decisión. Además, a la profesora le parece importante comunicar a sus estudiantes el propósito de lo que están haciendo. Desde la visión de nuestro análisis, esto permite dos cosas: la primera iniciar un proceso de metacognición en donde el por qué se hacen o realizan determinadas acciones es un factor muy importante la consecución de los objetivos propuestos; y la segunda, para la comprensión del propio proceso de aprendizaje, lo que permite la construcción de sentidos tanto del objeto mismo de estudio (contenido curricular) como del proceso por medio del cual se construye en la clase dicho objeto.

- Características del contexto interaccional en la sala de clases

Se observa al comienzo de cada una de las sesiones que los estudiantes ingresan al aula después del recreo sin formarse, y se ubican paulatinamente en sus respectivos escritorios, organizados generalmente en grupos de trabajo. Habitualmente conversan, reubican las mesas y algunos juegan o bromean, es común que al inicio de cada sesión haya bastante bullicio. No se aprecia la existencia de un ritual disciplinario particular para dar inicio a la sesión.

El que cada clase se inicie con una actividad lúdica dispone favorablemente a los educandos, todos los estudiantes participan del juego propuesto por la profesora, cada grupo se ve entusiasmado e interesado en participar. A pesar de que esta actividad corresponde a una competencia, no se observa que haya énfasis respecto de ganadores y perdedores, por el contrario, cuando un grupo de estudiantes que ha sido descalificado por la docente por no cumplir con las normas del juego, solicita ser reincorporado a la actividad, la profesora le entrega la decisión al resto de los compañeros, ante lo cual la mayoría del curso accede inmediatamente, no apreciándose un clima de competitividad entre ellos. De igual forma, cuando en una de las sesiones se revisan las respuestas dadas por los estudiantes en la actividad lúdica y en donde la mayoría tiene respuestas incorrectas, los estudiantes se ríen de sus propias respuestas o las de sus compañeros de otros grupos, y nadie parece molestarse.

El estilo interaccional descrito favorecería la disposición emocional de los estudiantes hacia el aprendizaje de contenidos y también su autoestima o seguridad, lo que se vincula con el surgimiento de contenidos emergentes, los que en un

comienzo corresponden a la diversidad de sentidos que los niños traen a la escuela, pero que al acogerlos y darles un tratamiento curricular se favorece la intersubjetivación de los mismos.

- De la relación entre estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes:

En el caso de esta docente, la consideración de la diversidad de los estudiantes se aprecia particularmente en la incorporación de contenidos emergentes a partir de los intereses o interrogantes de los mismos estudiantes, dándoles un tratamiento curricular ya sea en el momento mismo en que surgen, o bien en la sesión siguiente, en donde la docente ha integrado dichos contenidos a su propia planificación de las clases. Esto implica modificar los plazos y tiempos estimados inicialmente y significa que los estudiantes pueden intervenir la planificación de la unidad de aprendizaje, seleccionando contenidos que pueden ser tratados en clase. Lo anterior los motiva a ir aportando mayor información respecto del tema tratado, haciendo que el contenido escolar inicialmente planificado abarque un ámbito mayor al señalado en el Programa de Estudio, lo que redundará en la emergencia de nuevos contenidos y en el interés de los estudiantes por participar de la clase, ya que en ella se tratan temas que han surgido de su propio interés. Además, y tal como ya se ha mencionado, la posibilidad de autorregulación en la organización para la ejecución de las distintas tareas, permite que cada grupo distribuya los tiempos de acuerdo a su propia dinámica de trabajo y a las características de la misma, lo que implica poder realizar distintos modos de ejecución para lograr el objetivo de aprendizaje.

En relación a la correspondencia con el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, se puede establecer que el saber pedagógico de esta docente, operacionalizado en las clases analizadas, es coherente con los criterios y descriptores de dicho Dominio, ya que ella establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, proporciona a todos ellos oportunidades de participación, promueve actitudes solidarias y crea un clima de respeto y valoración de las diferencias. También presenta situaciones de aprendizaje desafiantes, pero apropiadas para sus, incentivando el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos. Establece normas que todos conocen y aceptan, y estructura su clase de manera flexible y coherente con las actividades que realizan los alumnos, utilizando estrategias para crear y mantener un ambiente organizado y recursos coherentes con las actividades de aprendizaje.

c) Profesor 3 ( sin entrevista).

-Subsector: Estudio y Comprensión de la Naturaleza. -Contenidos de las clases observadas: Volumen, peso y masa. Comunidad y ecosistema; concepto y tipos de energía.

d) Contexto significativo :

El profesor inicia las clases anunciando cual es el contenido a trabajar durante las mismas, para luego exponer información relacionada con dicho contenido. El profesor entrega a los estudiantes información tanto de los conceptos propios de la disciplina y que espera que los estudiantes aprendan, como también de las actividades por medio de las cuales esos conceptos pueden apreciarse en las experiencias prácticas que más adelante realizarán. Algunas veces el docente formula preguntas a determinados estudiantes, y si las preguntas son respondidas por otros compañeros, el docente los ignora e insiste en interpelar a quien originalmente destinó

su pregunta. También se observa que hay cierto tipo de preguntas que no tienen como finalidad el ser respondidas por los estudiantes, sino que parecen ser parte del estilo expositivo del profesor, pues inmediatamente después de formuladas, el mismo docente responde, configurando un todo discursivo sobre los conocimientos expuestos al inicio de las clases. Solo en una de las sesiones el profesor parece incorporar los contenidos trabajados en la sesión anterior al pedir a cuatro estudiantes que lean las observaciones relativas a una actividad que quedó pendiente la clase anterior, pero desaprueba la lectura puesto que no están incluidos algunos conceptos específicos que él habría enseñado en la sesión anterior. (efecto invernadero o calentamiento de la Tierra). Incluso uno de los estudiantes elegidos por el profesor, al ver que éste no aprueba las observaciones leídas por sus compañeros, intenta simular la inclusión de esos conceptos en su texto de observaciones. Lo anterior pone de manifiesto que la consideración de los contenidos trabajados en la sesión anterior corresponde a una revisión o comprobación de que los estudiantes realizaron la tarea. y no necesariamente a un repaso o monitoreo de lo aprendido. No se observa contextualización de contenidos en las experiencias de los estudiantes.

- Secuencia de actividades

Las actividades realizadas son de tanto de carácter individual como grupal y corresponden a dos tipos. En el primero de ellos, los estudiantes escuchan la lectura del profesor y leen artículos informativos relacionados con el tema de la clase, respondiendo a preguntas realizadas por el docente; copian diagramas, dibujan aplicaciones de distintos tipos de energía y responden a preguntas planteadas en el texto de estudio, en las que, sin excepción, se espera que los estudiantes reproduzcan de la misma manera los estímulos presentados. El segundo tipo de actividades corresponden a la realización de experiencias prácticas y elaboración de artefactos, las que tienen por finalidad que los estudiantes comprueben o evidencien la información entregada por el docente al inicio de la clase. Algunos contenidos son trabajados incorrectamente. En el contexto de la realización de este último tipo de actividades, el profesor no proporciona espacios para que los niños ensayen distintas acciones con los materiales, sino que inmediatamente los orienta respecto a lo que deben observar, utilizando preguntas cerradas y vinculando las observaciones que deben hacer los estudiantes con la exposición previamente hecha, por lo que no tienen más de un modo de ejecución. La mayoría de las veces, los estudiantes no son capaces de responder a las preguntas del profesor del modo que éste esperaría. Cuando se trata de la elaboración de artefactos (terrario o máquina de impulso elástico), el docente pone especial énfasis en la calidad de la manufacturación, preocupándose de revisar cada uno de los pasos para la elaboración e incluso fabricándolos él mismo. En el mismo sentido, cuando un estudiante manifiesta no haber comprendido el concepto que el profesor acaba de exponer, éste repite la explicación en términos similares.

- Cierre:

En una sesión, el docente pide a los estudiantes que recapitulen las actividades de la clase haciendo un listado de las mismas en su cuaderno. La calificación máxima es otorgada a todos los estudiantes por el hecho de haber elaborado los artefactos señalados, a pesar de que se evidencia que los educandos no han logrado los objetivos planteados. Se observa que lo central de la clase son las acciones mismas y no los conceptos o procesos cognitivos que subyacen a dichas acciones. En esta primera sesión, el profesor entrega a los estudiantes una pauta de auto y co-evaluación, sin dar las indicaciones suficientes para completarla y se aprecia que los estudiantes desconocen la pauta y el procedimiento, contestándola inadecuadamente, sin que el profesor guíe el proceso. En las otras sesiones, las

actividades quedan inconclusas, con el compromiso de ser evaluadas en la sesión siguiente, lo que no ocurre en las clases observadas. La evaluación propiamente tal es un aspecto ausente en las sesiones observadas.

e) En relación a la concepción de aprendizaje:

En síntesis, el profesor prioriza la transmisión de información a los estudiantes y su repetición, sin considerar los conocimientos previos que manejan los alumnos. Incluso cuando durante la exposición del profesor un estudiante explicita que maneja información al respecto, el docente no pregunta por ese conocimiento y sigue con su exposición. El aprendizaje entonces, es concebido como captación de las propiedades de los estímulos del medio, por lo que la repetición aparece como un elemento importante para facilitarlo.

f) Características del contexto interaccional en la sala de clases:

De vuelta del recreo, los estudiantes se forman en dos filas a la entrada de la sala, una de niños y otra de niñas, e ingresan al aula solo una vez que están quietos y en silencio. Se mantienen de pie al ingresar el profesor, quien los saluda; los alumnos contestan el saludo y el profesor los autoriza a tomar asiento. Hay un entendimiento práctico entre la disciplina conductual que el profesor requiere de sus estudiantes y la respuesta que estos últimos deben dar frente a dichos requerimientos.

En la primera parte de la clase, si un estudiante hace un comentario sobre la temática que expone el profesor, es poco considerado por el docente, particularmente si es que el educando no ha sido previamente autorizado para intervenir en la clase. La ridiculización de los estudiantes ante sus compañeros, es una medida de sanción recurrentemente empleada por el docente; esto se produce cuando un estudiante se niega a seguir las instrucciones dadas o porque, a criterio del profesor, ha estado desatento en la clase. Además, si algún aspecto de las actividades realizadas no ha resultado como se esperaba, el maestro atribuye la causa a los estudiantes. El reconocimiento por parte de los estudiantes de que “ellos son los responsables o culpables” por no comprender las actividades o instrucciones a realizar es desestimado por el docente; habitualmente los sanciona recurriendo a comentarios irónicos, o bien no respondiendo las dudas que los estudiantes expresan. Los alumnos manifiestan su desacuerdo con el tipo de actividades que deben realizar, el tiempo que el profesor destina para la ejecución de las mismas o la modalidad de trabajo, sin que el profesor acoja sus críticas. Existiría una mayor dependencia de los estudiantes hacia el profesor para la realización de actividades, pues en distintas situaciones, a pesar de que el profesor no ha terminado de entregar las instrucciones para la actividad que deben ejecutar, varios estudiantes se le acercan o solicitan su atención para que éste constate si lo que han realizado es correcto. Los estudiantes buscan permanentemente la aprobación del profesor en las actividades realizadas, especialmente si estas son de naturaleza manual, más que cognitiva. El docente refuerza lo anterior explicitando que él debe revisar cada una de las acciones que están realizando.

No se observa que el docente propicie en sus alumnos una disposición emocional favorable a los aprendizajes.

- De la relación entre tipos o estilos de interacción y la incorporación de la diversidad de los estudiantes:

El estilo interaccional en el que se desarrollan las clases deja poco espacio a la consideración de la diversidad, pues tal como ya se ha mencionado, la transmisión de

información desde el profesor a los estudiantes se orienta a la validación de un solo tipo de conocimiento. No se aprecia que los contenidos curriculares sean contextualizados en las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, y si alguno de ellos manifiesta conocimientos o experiencias atinentes al contenido, el docente no las acoge. Asimismo, la respuesta que no es exacta a la esperada, aunque manifieste comprensión como es el caso de la utilización de una analogía, es desestimada por el profesor. La determinación de tiempos de ejecución para distintas tareas, no considera los diversos ritmos de aprendizaje de los educandos, y pesar de que éstos manifiesten abiertamente su disconformidad, especialmente si las condiciones materiales en que se desarrolla la clase no permiten cumplir con el plazo dado por el profesor, finalmente el criterio que prima es el del docente.

En general, la participación de los estudiantes se produce en el marco de las instrucciones dadas por el profesor y la diversidad de significados que traen los estudiantes respecto a los contenidos de la clase, no es aceptada por el profesor.

En este caso, la operacionalización del saber pedagógico de este docente en las prácticas analizadas, no se corresponde con la mayoría de los criterios del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, ya que el docente no establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos, no proporciona a todos oportunidades de participación, no favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje ni utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.

## 6.2 Segundo nivel de análisis

Se presentan a continuación los resultados del segundo nivel de análisis. Si bien ambos niveles de análisis consideran la totalidad de los objetivos del estudio, en este segundo nivel se puede visualizar si las prácticas pedagógicas observadas se corresponden con las recomendaciones para la implementación del currículo oficial, tanto de preescolar como de básica. Utilizando la matriz de Clasificación y Enmarcamiento, construida a partir de los resultados del primer nivel, el análisis se realiza por docente y nivel, además de un análisis comparativo por nivel y una relación de las prácticas por nivel con las dimensiones consideradas en cada categoría. También se realiza una relación general de todas las prácticas pedagógicas observadas con cada una de las dimensiones de cada categoría. Finalmente, se establece la correspondencia entre los resultados de ambos niveles de análisis, en lo relativo a los aspectos del saber pedagógico considerados en el estudio: la concepción de aprendizaje subyacente a las prácticas pedagógicas estudiadas, la estructuración de un contexto interaccional que favorezca el aprendizaje y la incorporación de la diversidad de los estudiantes en el proceso.

### 6.2.1 Nivel Preescolar

6.2.1.1. Categoría Clasificación: De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

<b>a</b>	Integración de sub-sectores de aprendizaje
<b>b</b>	Distinción saber escolar-saber dóxico
<b>c</b>	Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes
<b>d</b>	Distinción de conocimientos del sub-sector de

	aprendizaje
e	Distinción de los distintos momentos de la clase
f	Distinción sobre quien posee el conocimiento
g	Ubicación de estudiantes según rendimiento
h	Distinción entre buenos y malos estudiantes

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis comparativo efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los tres docentes del nivel (P1, P2 y P3):

Cuadro N°1

	P1	P2	P3
a			
b			
c			
d			
e			
f			
g			
h			

	Fuerte
	Débil
	No se observa
	Fuerte y Débil

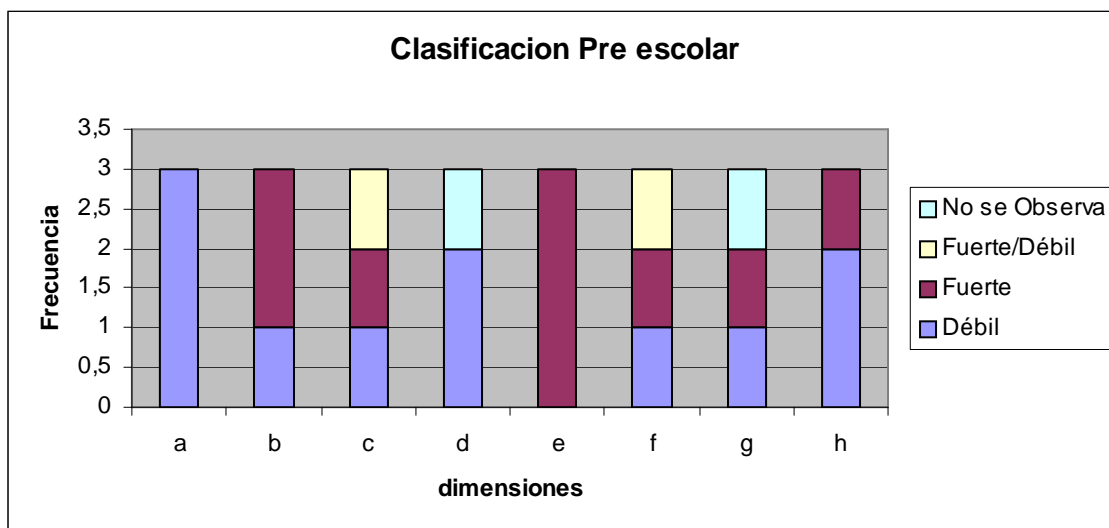
- Profesor N°1: En la práctica profesional de este docente, se observa una marcada tendencia hacia las clasificaciones débiles que se manifiesta en todas las dimensiones observadas con excepción de la distinción entre los distintos momentos de la clase. Esto significa que, en general, los límites entre los tipos de conocimiento así como los roles involucrados en la relación pedagógica son más bien difusos y permiten comunicaciones. No fue posible observar, en las sesiones registradas, si existe o no integración entre distintos conocimientos al interior del mismo sub sector de aprendizaje.
- Profesor N°2: En la práctica profesional del profesor N°2, a diferencia del caso anterior, se observa una tendencia hacia las clasificaciones fuertes manifestada en las dimensiones referidas a Distinción saber escolar-saber dóxico, Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes, Distinción de los distintos momentos de la clase, Distinción sobre quien posee el conocimiento, Ubicación de estudiantes según rendimiento y Distinción entre buenos y malos estudiantes. Para las dimensiones Integración de sub-sectores de aprendizaje y Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje se observan clasificaciones débiles.
- Profesor N°3: En la práctica profesional de la profesora N°3 se observa una leve tendencia hacia clasificaciones débiles, lo que se manifiesta en las dimensiones integración de sub-sectores de aprendizaje, distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje y distinción entre buenos y malos estudiantes. Para las dimensiones distinción saber escolar-saber dóxico y distinción de los distintos momentos de la clase se observa una clasificación fuerte. Tanto en la dimensión referida a Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes como en la dimensión Distinción sobre quien posee el conocimiento se distinguen clasificaciones fuertes y débiles dependiendo del momento de la clase. De este modo durante las actividades expositivas dirigidas por la profesora, como en aquellas centradas en la



ejecución manual la clasificación para ambas dimensiones es fuertes, mientras que, en las actividades de disertación (inicio de la clase) para las mismas dimensiones se aprecia una clasificación débil. No fue posible establecer, a partir de la observación de las sesiones registradas, a qué tipo de clasificación corresponde la topografía de la sala de clases.

La relación entre las dimensiones consideradas para esta categoría en este nivel escolar, se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico N°1



Si bien existen importantes diferencias en las prácticas de los tres docentes en cuanto al tipo de clasificación presente en sus prácticas profesionales, todos ellos hacen clasificaciones débiles para la dimensión Integración de sub-sectores de aprendizaje y clasificaciones fuertes para la dimensión Distinción de los distintos momentos de la clase. Esto significa que los conocimientos son tratados de forma integrada, sin una separación entre un sub sector de aprendizaje y otro. En cuanto a la distinción de los momentos de la clase, esta se refiere a una actividad de introducción de la temática (que puede corresponder o no a contexto significativo), seguida por una actividad didáctica y, solo en el caso de la profesora N°1, un cierre colectivo orientado, principalmente, a la valoración positiva del proceso de trabajo así como de las producciones de los niños, pero que también incorpora, en la mayoría de los casos, un cierre de contenido. Las regularidades en cuanto a estas dos dimensiones probablemente se relacionen con el tipo de currículo y la dinámica propia del nivel de pre escolar.

En cuanto a las dimensiones c y f (Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes y Distinción sobre quien posee el conocimiento) se aprecian diferencias importantes entre los tres profesores. En el caso del Profesor N°1, para ambas dimensiones la clasificación es débil, lo que significa que la docente incorpora las experiencias y comentarios de los niños al tratamiento de los temas de la clase validándolos como conocimiento adecuado para ser transmitido al resto de la clase, a la vez, este estilo permite a los niños participar de los procesos de evaluación. En el caso del Profesor N°2 se observan clasificaciones fuertes para ambas categorías, lo que implica que, en este estilo, es la profesora la única que posee la fuente de conocimiento válido para ser transmitido y, por lo mismo, es quien solo ella quien evalúa los conocimientos y producciones de los niños. La práctica docente de la profesora N°3 representa un caso un tanto distinto ya que combina clasificaciones

fuerres y débiles dependiendo del momento de la clase y del tipo de actividades que se realice en ella. Las clasificaciones fuertes que estas 2 profesoras hacen para esta categoría son consistentes con las clasificaciones, también fuertes que realizan de la dimensión Distinción saber escolar/saber doxico, lo cual implicaría que los conocimientos experienciales de los niños no son integrados al tratamiento de la temática de la clase. Lo contrario ocurre con la profesora N°1 quien hace una clasificación débil de ambas categorías incorporando y validando los conocimientos experienciales de los niños e integrándolos al tratamiento de la temática de la clase.

Para la dimensión Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje, en los dos casos observados (P N°2 y P N°3) se aprecia una clasificación débil, es decir, los conocimientos del mismo sub sector de aprendizaje se ven integrados en el tratamiento de la temática de la clase. En el caso de la Profesora N°1, no fue posible observar esta dimensión en las clases registradas.

Como parte del estilo relacional de la profesora N°2 se observa una distinción importante entre buenos y malos estudiantes, lo cual es consistente con la organización topográfica de la sala de clases, donde se pudo constatar la existencia de un grupo de estudiantes aventajados a quienes se les encarga la realización de actividades de mayor complejidad y un grupo de estudiantes que, según la profesora, presentan mayores dificultades, a quienes se les encarga la realización de la actividad mas simple; en este escenario, es importante destacar que la profesora pasa la mayor parte de su tiempo atendiendo al grupo de “buenos estudiantes”. En el caso de la Profesora N°1, no se observa ninguna distinción entre los estudiantes en cuanto a su capacidad o velocidad de aprendizaje, lo que es consistente con la topografía de la sala de clases, donde la ubicación de los estudiantes responde a sus propios intereses y no a una designación de la profesora. En el análisis de la práctica profesional de la profesora N°3, se observa una clasificación débil para la dimensión Distinción entre buenos y malos estudiantes, pero no fue posible distinguir a qué tipo de clasificación respondía la ubicación de los estudiantes en la sala de clases.

#### 6.2.1.2 Categoría: Enmarcamiento

De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Control del currículo
b	Control de las adecuaciones del currículo
c 1	Control del tiempo de aprendizaje: El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades
c 2	Control del tiempo de aprendizaje: El/La docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que según el profesor tienen dificultades para aprender.
c 3	Control del tiempo de aprendizaje: Se realizan actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender
c 4	Control del tiempo de aprendizaje: El tiempo de la clase, ¿está mayoritariamente centrado en las acciones del docente
d	Control de la participación en la interacción
e	Control de las acciones.
f	Control del código lingüístico y de los significados

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los tres docentes del nivel (P1, P2 y P3):

Cuadro N°2

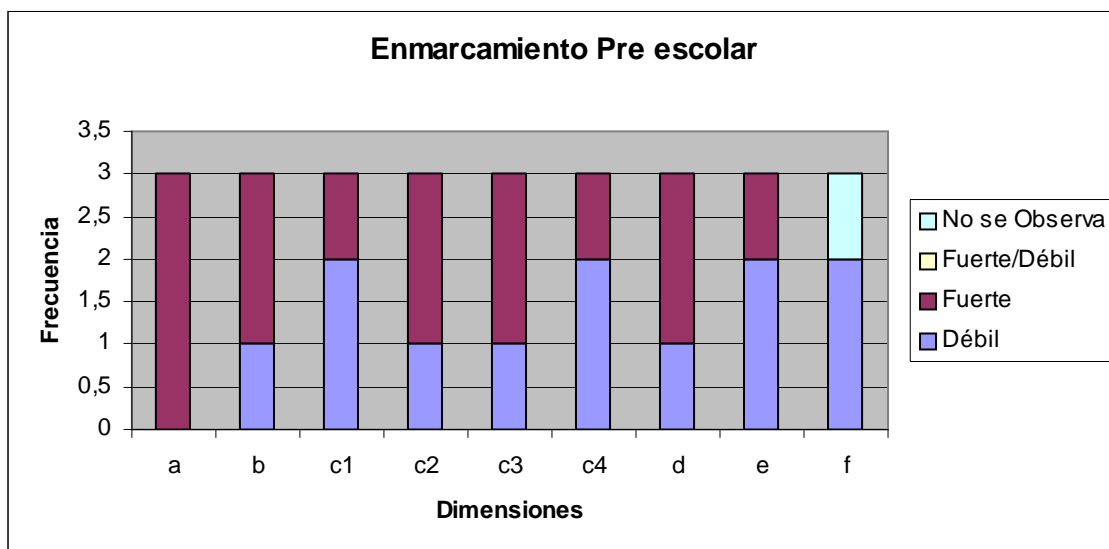
	P1	P2	P3
a	Fuerte	Fuerte	Fuerte
b	Débil	Fuerte	Fuerte
c1	Débil	Fuerte	Débil
c2	Débil	Fuerte	Fuerte
c3	Fuerte	Fuerte	Débil
c4	Débil	Fuerte	Débil
d	Débil	Fuerte	Fuerte
e	Débil	Fuerte	Débil
f	Débil	Fuerte y Débil	Débil

Fuerte	Fuerte
Débil	Débil
No se observa	No se observa
Fuerte y Débil	Fuerte y Débil

- Profesor N°1: En la práctica pedagógica de este profesor, se observa una clara tendencia hacia los enmarcamientos débiles, lo cual se manifiesta en todas las dimensiones observadas, con excepción de aquellas referidas a Control del currículo y Control del tiempo de aprendizaje en el ámbito de la realización de actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender. Cabe destacar, que para esta última dimensión, no parece existir la necesidad de actividades adicionales, puesto que, por el tipo de actividades planteadas, todos los niños logran cumplir objetivos de aprendizaje. El tipo de enmarcamiento predominante en el estilo de este profesor implica que él comparte el control con el grupo de estudiantes.
- Profesor N°2: En la práctica pedagógica de este profesor se observa una marcada tendencia hacia los enmarcamientos fuertes que se manifiesta en todas las dimensiones observadas, lo cual implicaría que el profesor siempre mantiene el control unilateral de los distintos aspectos involucrados en la relación pedagógica.
- Profesor N°3: En la práctica pedagógica de este profesor, se observa una leve tendencia hacia las clasificaciones débiles, manifestadas en las dimensiones Control del código lingüístico y de los significados, Control de las acciones, y Control del tiempo de aprendizaje referido a: la determinación del plazo en el cual los estudiantes realizan las actividades, la asignación de actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender y sobre quien se focaliza el tiempo de la clase. Para las dimensiones de Control del currículo, Control de las adecuaciones del currículo, Control de la participación en la interacción y Control del tiempo de aprendizaje en el ámbito de la extensión de plazos para la realización de actividades a niños que, según la profesora, tiene dificultades para aprender, se observa un enmarcamiento fuerte.

La relación entre las dimensiones consideradas para esta categoría en este nivel escolar, se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico N°2



Si bien las prácticas pedagógicas de los docentes observados presentan importantes diferencias entre sí, en cuanto a los tipos de enmarcamiento que las caracterizan, es posible observar, en todas ellas, un enmarcamiento fuerte para la dimensión de Control del currículo, lo que implica que tanto los objetivos como los contenidos tratados en las clases registradas corresponden a lo establecido por el MINEDUC. En este mismo sentido, y para la dimensión de Control de las adecuaciones del currículo, solo en el caso del profesor N°1 fue posible constatar la existencia de modificaciones motivadas por necesidades o intereses de los estudiantes, en los otros dos casos, tanto contenidos como objetivos de aprendizaje son establecidos unilateralmente por los profesores, con independencia de las particularidades del grupo curso.

Para la dimensión de Control del tiempo, es posible apreciar diferencias significativas según el ámbito específico de operación, de este modo, en los ámbitos ámbito C1 y C4 (El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades y El tiempo de la clase, ¿está mayoritariamente centrado en las acciones del docente ) tanto el profesor N°1 como el profesor N°3 presentan enmarcamientos débiles, lo que implica que los estudiantes pueden realizar las distintas actividades según sus ritmos en tiempos que se relacionan con sus propios procesos de aprendizajes. En el caso del profesor N°2, se observa un enmarcamiento fuerte para ambas dimensiones, lo que implica que es el docente quien estructura los tiempos de la clase y quien mantiene el control unilateral de los plazos de ejecución para las distintas actividades que plantea. Para esta misma dimensión, en los aspectos relacionados con la extensión de plazos para la realización de las actividades de la clase, el profesor N°1 presenta un enmarcamiento débil ya que los tiempos de la clase son globales y el profesor espera que todos los niños terminen antes de comenzar con la actividad siguiente. Para este mismo aspecto, los profesores N°2 y N°3 tienen enmarcamientos fuertes, ya que esperan que todos los niños concluyan las actividades en forma relativamente simultánea y pasan de una actividad a otra sin considerar el nivel de comprensión o interés que los estudiantes tienen en ese momento.

En el aspecto referido a la realización de actividades adicionales para los niños que, a juicio de la profesora, tienen mayores dificultades de aprendizaje, esto no se observa

como práctica generalizada en ninguno de los casos observados, sin embargo, el profesor N°3 , asigna actividades distintas a un niño con necesidades educativas especiales que esta integrado al grupo curso, cosa que no se repite con ningún otro estudiante en las sesiones observadas. La profesora N°2 no asigna actividades especiales ya que espera que todos los niños realicen las mismas actividades con los mismos resultados y en los mismos tiempos. La profesora N°1 representa un caso singular ya que, aunque el enmarcamiento observado en este ámbito es fuerte, esto parece responder a que ningún niño requiere de la realización de actividades especiales para cumplir con los objetivos de la clase.

En la dimensión referida al control de las interacciones, tanto el profesor N°2 como el profesor N°3 mantienen enmarcamientos fuertes, siendo ellos quienes controlan unilateralmente las posibilidades de los niños de intervenir y participar. Para esta misma dimensión, en la práctica pedagógica del profesor N°1, se observa un enmarcamiento débil, ya que este facilita un contexto interaccional donde todos los niños tiene la posibilidad de participar de las actividades de la clase y de interactuar entre si, considerándose sus comentarios y opiniones como aportativas a la temática de la clase.

Tanto el profesor N°1 como el profesor N°2, presentan enmarcamientos débiles para la dimensión de Control de las conductas, ya que no se aprecia un énfasis en el control conductual o de la corporalidad de los niños. Por el contrario, en el estilo relacional del profesor N°2, es posible constatar una enfatización de estos elementos, configurando un enmarcamiento fuerte para esta dimensión.

Finalmente, tanto el profesor N°1 como el profesor N°3 establecen enmarcamientos débiles para la dimensión de Control del código lingüístico, lo que implica que permiten que los estudiantes se expresen en sus propios términos, refiriendo las construcciones de mundo que traen a la escuela. En el caso del profesor N°2, no fue posible observar con claridad esta dimensión.

## 6.2.2 Primero Básico

6.2.2.1 Categoría Clasificación: De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Integración de sub-sectores de aprendizaje
b	Distinción saber escolar-saber dóxico
c	Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes
d	Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje
e	Distinción de los distintos momentos de la clase
f	Distinción sobre quien posee el conocimiento
g	Ubicación de estudiantes según rendimiento
h	Distinción entre buenos y malos estudiantes

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los tres docentes de este nivel (P1, P2 y P3):

Cuadro N°3

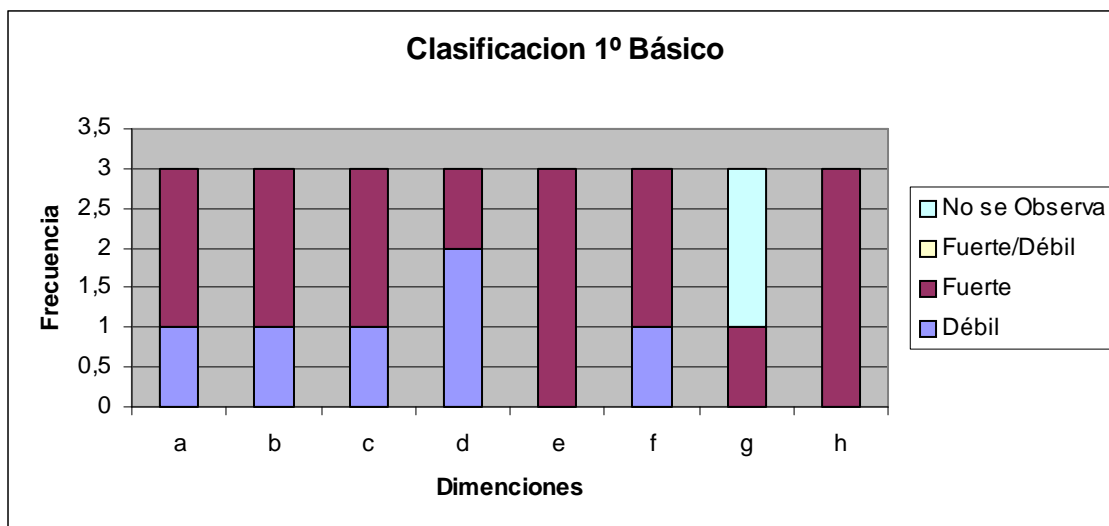
	P1	P2	P3
a	Fuerte	Fuerte	Débil
b	Fuerte	Fuerte	Débil
c	Fuerte	Fuerte	Débil
d	Débil	Fuerte	Débil
e	Fuerte	Fuerte	Fuerte
f	Fuerte	Fuerte	Débil
g	No se observa	No se observa	Fuerte
h	Fuerte	Fuerte	Fuerte

Fuerte	Fuerte
Débil	Débil
No se observa	No se observa
Fuerte y Débil	Fuerte y Débil

- Profesor N°1: En la práctica docente del profesor observado, es posible distinguir una marcada tendencia hacia las clasificaciones fuertes para todas las dimensiones estudiadas, con excepción de las distinciones de conocimiento entre sub sectores de aprendizaje, donde es posible constatar integración de contenidos en el tratamiento de las materias de la clase. No fue posible observar, en las sesiones registradas, el tipo de clasificación al que responde la topografía de la sala de clases.
- Profesor N°2: Se observa una marcada predominancia hacia las clasificaciones fuertes en todas las dimensiones observadas. No fue posible observar, en las sesiones registradas, el tipo de clasificación al que responde la topografía de la sala de clases.
- Profesor N°3: En el caso de este profesor, se aprecia una tendencia general hacia las clasificaciones débiles, que se manifiesta específicamente en las dimensiones referidas a la integración de conocimientos dentro del mismo sub sector de aprendizaje, entre los distintos sub sectores, las distinciones entre saberes escolares y dóxicos, y las distinciones referidas a quien posee el conocimiento y quien debe transmitirlo. Al mismo tiempo, es posible apreciar una clasificación fuerte para las dimensiones de Distinción de los momentos dentro de la clase, Ubicación de los estudiantes en la sala de clases y Distinción entre buenos y malos estudiantes. Es importante destacar que las distinciones que hace el profesor entre buenos y malos estudiantes se relaciona con la velocidad de aprendizajes y esto se manifiesta, en la práctica profesional de la docente, en más tiempo de trabajo (atención personalizada) y énfasis en el refuerzo positivo a los estudiantes que a juicio del docente presentan mayores dificultades. La organización de la topografía de la sala de clases responde a criterios similares, en esta dimensión fue posible observar que la profesora refuerza las conductas de cooperación entre estudiantes, designando tutores que se sientan al lado de niños que presentan alguna dificultad en un área determinada, ayudándoles a realizar sus tareas.

La relación entre las dimensiones consideradas para esta categoría en este nivel escolar, se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico N°3



A pesar de que existen diferentes tendencias observadas en la operacionalización que hacen estos docentes de su saber pedagógico, los tres realizan clasificaciones fuertes para las dimensiones g y h. Es decir, todos los profesores hacen marcadas diferenciaciones entre los distintos momentos de la clase, que consisten, en todos los casos, en una presentación del contenido a tratar, que puede realizarse en forma de contextualización o ser solo una exposición de contenidos, a lo que sigue la realización de actividades didácticas, grupales o individuales y evaluación. Ninguno de los profesores observados realiza cierres colectivos o participativos del contenido de las clases, por lo que las evaluaciones suelen quedar circunscritas a la aplicación de pruebas u otras formas de evaluación individual.

Los profesores 1 y 2, realizan fuertes distinciones en los roles de transmisión y recepción del conocimiento, esto significa que solo el profesor posee conocimiento válido y los estudiantes se relacionan con ello desde la recepción pasiva al conocimiento como estímulo. El profesor 3, por su parte, no enfatiza dicha distinción, validando, también a los estudiantes para transmitir el conocimiento que poseen.

En la dimensión de distinción de conocimientos dentro del mismo sub sector de aprendizaje, se observa una tendencia hacia la clasificación débil en la práctica pedagógica de los profesores 1 y 3 quienes, para el tratamiento de la materia de la clase, integran contenidos vistos anteriormente en el contexto del mismo sub sector de aprendizaje. En el caso del profesor 2 se observa una clasificación fuerte, es decir no existe integración de distintos contenidos del mismo sub sector de aprendizaje para el desarrollo de los contenidos de las clases observadas.

Para las dimensiones integración de sub-sectores de aprendizaje, distinción saber escolar-saber dóxico y distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes, los profesores 1 y 2 realizan clasificaciones fuertes, lo que implica fuertes distinciones respecto al tipo de conocimiento específico que consideran válido para ser enseñado en el contexto de la sala de clases, el cual aparece acotado por el estilo relacional que configura la práctica profesional de los docentes. La clasificación fuerte de las dimensiones distinción saber escolar-saber dóxico y distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes implica que el profesor no considera las vivencias, valoraciones, experiencias e interpretaciones de las experiencias de los alumnos como aportativas a la resolución de problemas o a la aclaración de los contenidos de la clase. Para estas mismas dimensiones la profesora N°3 realiza una clasificación

débil, es decir, los conocimientos a ser aprendidos y enseñados están mucho menos limitados por los roles de transmisor/receptor de conocimientos, considerándose las experiencias, valoraciones y opiniones de los estudiantes como contenidos validos para ser enseñados y aprendidos en el contexto de las relaciones de aula.

6.2.2.2 Categoría Enmarcamiento: De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Control del currículo
b	Control de las adecuaciones del currículo
c 1	Control del tiempo de aprendizaje: El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades
c 2	Control del tiempo de aprendizaje: El/La docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que según el profesor tienen dificultades para aprender.
c 3	Control del tiempo de aprendizaje: Se realizan actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender
c 4	Control del tiempo de aprendizaje: El tiempo de la clase, ¿está mayoritariamente centrado en las acciones del docente
d	Control de la participación en la interacción
e	Control de las acciones.
f	Control del código lingüístico y de los significados

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los tres docentes de este nivel (P1, P2 y P3):

**Cuadro N°4 1° Básico Enmarcamiento**

	P1	P2	P3
a	Fuerte	Fuerte	Fuerte
b	Fuerte	Fuerte	Fuerte
c1	Fuerte	Fuerte	Fuerte
c2	Fuerte	Fuerte	Fuerte
c3	Fuerte	Fuerte	No se observa
c4	Fuerte	Fuerte	Fuerte y Débil
d	Fuerte	Fuerte	Fuerte
e	Fuerte	Fuerte	Débil
f	No se observa	No se observa	No se observa

Fuerte	Fuerte
Débil	Débil
No se observa	No se observa
Fuerte y Débil	Fuerte y Débil

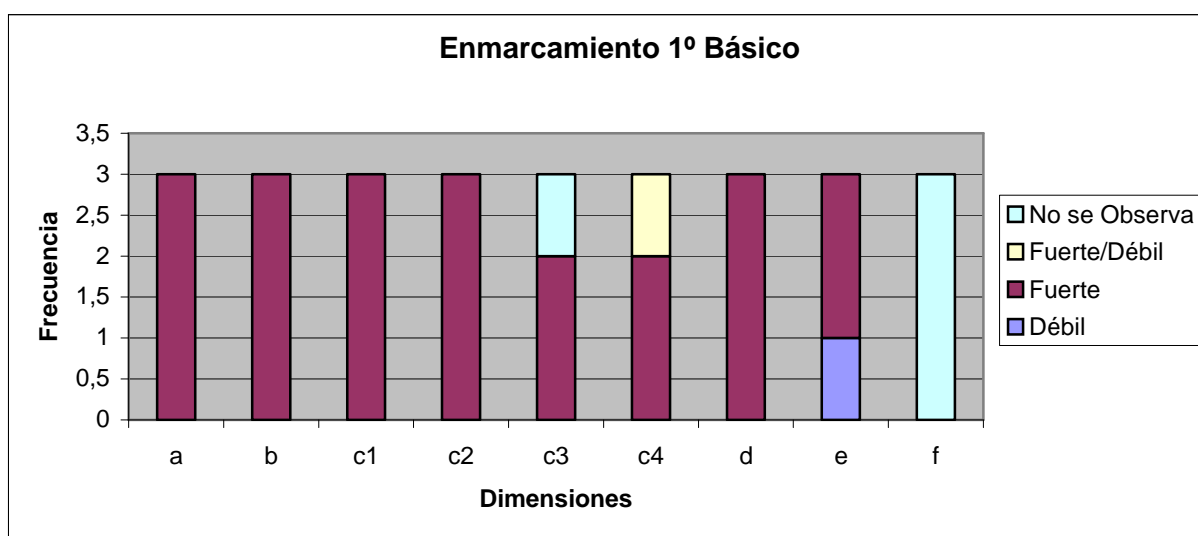
- Profesor 1: Para todas las dimensiones observadas, en la práctica pedagógica del profesor N°1 evidencia un enmarcamiento fuerte en todas las categorías; es decir, se aprecia que el docente tiene el control unilateral de los distintos aspectos involucrados en la relación pedagógica..
- Profesor 2: Al igual que en caso anterior, la práctica pedagógica de este docente evidencia un enmarcamiento fuerte en todas las categorías observadas, es decir, se aprecia que el docente tiene el control unilateral de los distintos aspectos involucrados en la relación pedagógica.



- Profesor 3: En la práctica pedagógica del profesor N°3 se observan enmarcamientos fuertes en la mayoría de las dimensiones consideradas, con excepción de la dimensión referida a control de las conductas, en la que se aprecia un enmarcamiento débil.

La relación entre las dimensiones consideradas para esta categoría en este nivel escolar, se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico n°4



Existe una tendencia hacia enmarcamientos fuertes en todas las prácticas pedagógicas estudiadas, es decir, con diferentes énfasis, los profesores tienden a mantener el control unilateral de los distintos aspectos involucrados en la relación pedagógica.

En la práctica pedagógica de los tres profesores observados, es posible distinguir enmarcamientos fuertes en las dimensiones control del currículo y adecuaciones del currículo, lo cual significa que tanto los objetivos como contenidos de las clases se corresponden con el currículo oficial planteado por el MINEDUC, y que ninguno de los profesores considerados en este nivel realiza modificaciones en función de las particularidades del grupo de estudiantes.

En las dimensiones referidas al control del tiempo (c1, c2, c3 y c4) se aprecia predominancia de enmarcamientos fuertes, donde el tiempo suele ser controlado en forma unilateral por los docentes. Sin embargo, en caso del Profesor N°3, es posible distinguir situaciones en las que, si bien la docente estructura los tiempos, estos se organizan en función del proceso de aprendizaje de los estudiantes. En el caso de este profesor es posible establecer que en su estilo relacional co-existen enmarcamientos fuertes y débiles para la dimensión c4, ya que si bien el profesor suele apurar a los niños y hacer énfasis verbales y actitudinales en el control de la temporalidad de la clase, suele permitir que cada niño finalice las actividades en su tiempo y dedica tiempos especiales a los niños que, a su juicio, tiene mayores dificultades para el aprendizaje de determinados contenidos.

Todos los profesores observados mantienen el control unilateral de las intervenciones que realizan, o no, los estudiantes, así como de las distintas interacciones posibles en

el contexto de la clase, evidenciando un fuerte enmarcamiento en el control de la participación e interacción.

Los profesores N°1 y N 2 muestran, en su práctica profesional, fuertes enmarcamientos en relación al control sobre las conductas de los estudiantes, lo que se expresa en un énfasis disciplinario que se presenta recurrentemente en la relación pedagógica. En el caso del profesor N°3, no se aprecia este tipo de énfasis disciplinar entendido como control de las conductas de los estudiantes, por lo que existe un enmarcamiento débil para esta dimensión.

No fue posible observar controles en el código lingüístico y de los significados en ninguna de las clases registradas de ninguno de los tres profesores de primero básico.

### 6.2.3. CUARTO AÑO BÁSICO

#### 6.2.3.1 Categoría :Clasificación

De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Integración de sub-sectores de aprendizaje
b	Distinción saber escolar-saber dóxico
c	Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes
d	Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje
e	Distinción de los distintos momentos de la clase
f	Distinción sobre quien posee el conocimiento
g	Ubicación de estudiantes según rendimiento
h	Distinción entre buenos y malos estudiantes

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los tres docentes de 4º año básico (P1, P2 y P3):

**Cuadro N° 5 4Básico**

Clasificación			
	P1	P2	P3
a	Fuerte	Fuerte	Débil
b	Fuerte y Débil	Fuerte y Débil	Débil
c	Fuerte	Fuerte	Débil
d	Fuerte	Fuerte	Débil
e	Fuerte	Fuerte	Fuerte
f	Fuerte	Fuerte	Débil
g	No se observa	Fuerte	Fuerte
h	Fuerte	Fuerte	Fuerte

Fuerte
Débil
No se observa
Fuerte y Débil

- **Profesor N°1:** Se aprecia que en la mayoría de las dimensiones consideradas para el análisis existe una Clasificación fuerte; es decir, en la

interacción didáctica no se produce una integración de contenidos escolares entre sub-sectores de aprendizaje, ni al interior del mismo sub-sector observado.

Además, se hace una clara distinción entre aquellas acciones o tareas propias del docente y las acciones o tareas propias de los estudiantes. Esto último parece relacionarse con la distinción entre quien es la fuente del conocimiento a ser comunicado en el aula y quienes deben recibirlo, como así también entre los diferentes momentos de la clase, pues hay una instancia para escuchar la explicación del docente y otra para reproducir el conocimiento transmitido.

Asimismo, la correcta o incorrecta reproducción del conocimiento escolar permite la distinción entre buenos o malos estudiantes, no obstante, no se evidencia que dicha distinción se manifieste también en la distribución de los educandos en la sala. Respecto de la distinción entre el conocimiento escolar y el dóxico, ésta asume características de Clasificación fuerte y débil, pues dependiendo del tipo de actividad que deben realizar los estudiantes, el profesor legitima el saber experiencial y en otras sólo admite aquel tipo de conocimiento que ha sido transmitido por él mismo.

- **Profesor N°2:** De manera similar al Profesor N°1, también se evidencia que para la mayoría de las Dimensiones consideradas existe una Clasificación fuerte. Esto se traduce en que durante las sesiones registradas no se integran contenidos escolares correspondientes a otros sub-sectores de aprendizaje ni del mismo sub-sector.

Se evidencia una clara distinción entre el quehacer propio del profesor y de las tareas de los estudiantes, ello se relaciona con la diferenciación entre quien posee y transmite el conocimiento, como función propia del docente, y quien debe recibirlo, actividad propia de los educandos. La distinción de los momentos de la clase, también permite orientar a los participantes en la interacción respecto de los quehaceres que les corresponde realizar a cada uno.

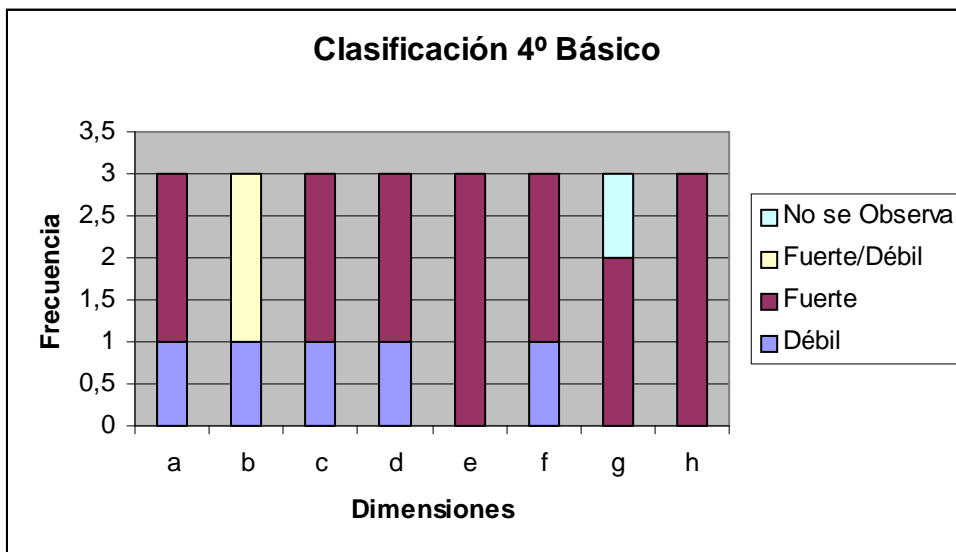
Al igual que en el caso anterior, el profesor N°2 hace una distinción entre buenos y malos estudiantes, aplicando dicha distinción en la distribución de los educandos en la sala de clases.

- **Profesor N°3:** En este caso se evidencia un leve predominio de Clasificación débil en las dimensiones estudiadas. Es posible observar que el Profesor integra conocimientos escolares correspondientes a otros sub-sectores de aprendizaje, como así también contenidos pertenecientes al sub-sector registrado para este estudio. Asimismo, legitima la incorporación del saber dóxico, por lo que no es sólo el docente la fuente de donde proviene el conocimiento a ser aprendido en la clase. Esto último se vincula con la débil Clasificación observada entre el hacer-decir propio del profesor y el hacer-decir propio de los estudiantes, ya que entre las labores de los educandos también se incluye el aportar con el conocimiento a ser comunicado en el aula.

A pesar de lo anterior, se observa que en la interacción didáctica existe una distinción entre los diferentes momento de la clase, como así también, entre buenos y malos estudiantes, aplicando esta diferenciación en la distribución de los educandos en el aula.

La relación entre las dimensiones consideradas para esta categoría en este nivel escolar, se puede observar en el siguiente gráfico:

**Gráfico N°5**



El gráfico muestra que en las tres prácticas estudiadas, los docentes operacionalizan su saber pedagógico con una Clasificación fuerte en las Dimensiones Distinción de los distintos momentos de la clase y Distinción entre buenos y malos estudiantes. Esto último es coincidente con la distribución de los educandos en el aula según su rendimiento escolar, que hacen dos de los tres profesores.

En una tendencia similar, en las Dimensiones Integración de sub-sectores de aprendizaje y Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje se observa que dos de los tres educadores no integran los conocimientos escolares, estableciendo límites simbólicos entre el saber escolar de los distintos sub-sectores que conforman el marco curricular nacional, como así también al interior de estos mismos. Por otra parte, en una proporción idéntica a lo recién señalado, se evidencia una Clasificación fuerte en la diferenciación entre el decir-hacer del profesor y el de los estudiantes. Entre esta diferenciación se encuentra la transmisión del conocimiento, como una tarea propia del docente y la recepción de dichos conocimientos, como una labor que le compete los educandos.

A pesar de que los conocimientos escolares son transmitidos en correspondencia con los sub-sectores de aprendizaje, la Dimensión Distinción saber escolar-saber dóxico asume características de Clasificación Fuerte y Débil, es decir, en ocasiones se promueve la integración del conocimiento experiencial, legitimándolo en las interacciones, no obstante, se observa que éste debe hacer referencia solo a los contenidos del sub-sector de aprendizaje en el cual se inserta la clase, y al mismo tiempo, a los contenidos tratados en ese momento.

### 6.2.3.2 Categoría Enmarcamiento

De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Control del currículo
b	Control de las adecuaciones del currículo.

c1	Control del tiempo de aprendizaje: El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades
c2	Control del tiempo de aprendizaje: El/la docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que según el profesor tienen problemas para aprender
c3	Control del tiempo de aprendizaje: Se realizan actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender
c4	Control del tiempo de aprendizaje: El tiempo de la clase está mayoritariamente centrado en las acciones del docente
d	Control de la participación en la interacción
e	Control de las acciones.
f	Control del código lingüístico y de los significados

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los tres docentes del nivel (P1, P2 y P3):

**Cuadro N° 6 4° Básico**

Enmarcamiento			
	P1	P2	P3
a			
b			
c1			
c2			
c3			
c4			
d			
e			
f			

	Fuerte
	Débil
	No se observa
	Fuerte y Débil

- **Profesor N°1:** El cuadro N°6 muestra que existe un Enmarcamiento fuerte en la mayoría de las Dimensiones consideradas para el análisis. Es decir, el currículo desarrollado en el aula es coincidente con lo expresado en el marco curricular nacional, por lo que no se aprecia que se incorporen modificaciones al mismo, incluso a pesar de que el profesor haga la distinción entre estudiantes que aprenden y otros presentan dificultades para hacerlo.

Asimismo, el control del tiempo de aprendizaje en relación con la determinación del plazo para realizar las actividades, es ejercido por el profesor, sin que éste conceda tiempo adicional para la realización de las mismas, o bien entregue más actividades para aquellos estudiantes que a su juicio presentan dificultades. No obstante, también en la Dimensión Control del tiempo de aprendizaje, se evidencia que el tiempo de la clase está centrado mayoritariamente en las acciones de los educandos.

Por otra parte, tanto el control de la participación en las interacciones, como de las acciones de los alumnos es ejercido también por el profesor. Esto último es coincidente con lo observado en la Distinción entre el hacer-decir del docente y el de los estudiantes, puesto que entre las labores propias del educador está la regulación de las participaciones en el aula y de las acciones que ejecutan los estudiantes.

De acuerdo a lo observado en las tres sesiones registradas no se logró establecer un enmarcamiento fuerte o débil en relación al control del código lingüístico o de los significados o sentidos construidos en la interacción didáctica, pues la legitimación del saber dístico no presentó una caracterización única.

- **Profesor N°2:** Se evidencia un Enmarcamiento fuerte para la mayoría de las Dimensiones estudiadas. Esto indica que, al igual que en el caso del Profesor N°1, el currículo implementado en el aula corresponde a lo expresado en el marco curricular nacional, sin que se incorporen modificaciones al mismo, a pesar de que el docente establezca una distinción entre estudiantes que aprenden y otros presentan dificultades para hacerlo.

En cuanto al control del tiempo de aprendizaje, es el docente quien determina el plazo para la ejecución de las actividades, no obstante, el profesor concede tiempo adicional para aquellos estudiantes que no logran cumplir con el tiempo inicialmente asignado. Debido a lo anterior, el educador no entrega actividades adicionales a aquellos estudiantes que inicialmente no logran los objetivos de aprendizaje, pues al permitir un plazo adicional, todos los educandos culminan las actividades presupuestadas.

Por otra parte, el tiempo de la clase está centrada mayoritariamente en las actividades de los estudiantes, las que según lo evidenciado en el Cuadro N°5, se focalizan en la reproducción del conocimiento transmitido por el profesor.

Las dimensiones Control de la participación en la interacción, y Control de las acciones de los estudiantes presentan un enmarcamiento fuerte, por lo que dicho control es ejercido por el educador. Esto se vincula con la distinción entre los distintos momentos de la clase y la diferenciación entre quien posee el conocimiento y quien debe recibirlo. Ello, debido a que la identificación de distintas instancias al interior de cada una de las sesiones, permite establecer la realización de acciones diferenciadas entre profesor y estudiantes, particularmente a partir, de quien es el la fuente del conocimiento escolar transmitido y de quienes son los destinatarios de dicha transmisión. Asimismo el control del código lingüístico y de los significados o sentidos construidos en la interacción didáctica es coherente con lo recién señalado, dado que la transmisión de conocimientos exclusivamente escolares, involucra la transferencia de significados en un formato lingüístico particular.

- **Profesor N°3:** El Cuadro N°6 muestra un leve predominio de enmarcamiento fuerte en las dimensiones estudiadas. El currículo implementado en el aula, como las modificaciones efectuadas al mismo, se relaciona no solo con el marco curricular oficial, sino que también con los intereses de los mismos estudiantes, evidenciándose la emergencia de contenidos a partir de la participación de éstos en las interacciones de la clase.

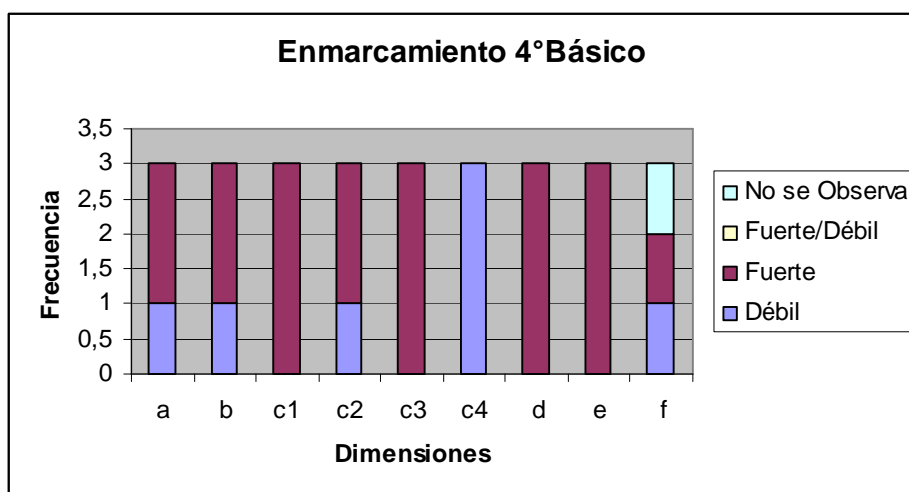
El control del tiempo de aprendizaje, en cambio, presenta un enmarcamiento fuerte, dado que es el docente el que determina el plazo para la realización de las actividades didácticas, siendo las mismas para todos los estudiantes y sin que

éstos cuenten con tiempo adicional para el desarrollo de las tareas escolares, incluso para aquellos educandos que a juicio del profesor presenten dificultades para aprender. No obstante lo anterior, el tiempo de la clase está mayoritariamente centrada en las acciones de los estudiantes.

El control de la participación en la interacción y de las acciones de los educandos es ejercido por el profesor, esto se relaciona con la distinción entre los diversos momentos de la clase. Dicha diferenciación favorecería la regulación, tanto en la participación de las interacciones, como de las acciones que realizan los estudiantes. Sin embargo, el control de las acciones no se vincula con la diferenciación de tipos de haceres propios del docente o propios de los educandos. Respecto del control del código lingüístico y de los sentidos o significados construidos, se evidencia un Enmarcamiento débil, lo que podría estar relacionado con la incorporación y legitimación del saber dóxico, a pesar de que en algunos momentos el profesor hace hincapié en el uso de términos propios de la disciplina estudiada.

El siguiente gráfico muestra la relación entre las prácticas estudiadas y las dimensiones consideradas en esta categoría.

**Gráfico N° 6**



El gráfico N°6 muestra que en las tres prácticas pedagógicas estudiadas, los docentes operacionalizan su saber pedagógico a través de un Enmarcamiento fuerte en las Dimensiones Control del tiempo de aprendizaje, referido tanto a la determinación del tiempo para la realización de las actividades, como a la asignación de actividades adicionales para aquellos estudiantes que a juicio del profesor presentan problemas para aprender.

De igual forma, los tres docentes observados presentan un Enmarcamiento fuerte en las Dimensiones Control de la participación en las interacciones y Control de las acciones de los estudiantes. El tipo de enmarcamiento ejercido en estas dos últimas dimensiones podría vincularse con la clara distinción que hacen los tres profesores de los diversos momentos de la clase, pues tal como ya se ha mencionado, dicha diferenciación podría facilitar el control de los aspectos mencionados. En un sentido contrario, en los tres casos observados para este nivel escolar se evidencia que el tiempo de la clase se centra mayoritariamente en las actividades de los educandos.

Respecto del Control del currículo y las modificaciones al mismo, se puede observar en el Gráfico N°6, que en la mayoría de las prácticas estudiadas (dos de tres), la implementación curricular efectuada en el aula corresponde a lo especificado por los programas de estudio oficiales de los correspondientes sub-sectores de aprendizaje. Solo uno de los profesores efectúa modificaciones en el currículo desarrollado en el aula, siendo este mismo docente también el que integra conocimientos entre sub-sectores de aprendizaje y al interior del sub-sector observado. El Control del código lingüístico y de los significados o sentidos construidos en el aula adopta diferentes modos, pues en uno de los casos se observa un Enmarcamiento débil, correspondiendo al docente que efectúa modificaciones al currículo e incorpora el conocimiento dóxico. En el segundo caso, este Enmarcamiento es fuerte y en el tercero no se pudo observar con claridad esta dimensión.

### 6.1.5 SEXTO AÑO BÁSICO

#### 6.2.4.1 Categoría: Clasificación

De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Integración de sub-sectores de aprendizaje
b	Distinción saber escolar-saber dóxico
c	Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes
d	Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje
e	Distinción de los distintos momentos de la clase
f	Distinción sobre quien posee el conocimiento
g	Ubicación de estudiantes según rendimiento
h	Distinción entre buenos y malos estudiantes

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los tres docentes del nivel (P1, P2 y P3):

Cuadro N°7

Clasificación			
	P1	P2	P3
a	Fuerte	Fuerte	Fuerte
b	Fuerte	Débil	Fuerte
c	Débil	Fuerte y Débil	Fuerte
d	Débil	Débil	Fuerte
e	Fuerte	Fuerte	Fuerte
f	Débil	Débil	Fuerte
g	Débil	Débil	No se observa
h	Débil	Débil	Fuerte

	Fuerte
	Débil
	No se observa
	Fuerte y Débil

- **Profesor N°1:** Se aprecia una dominancia de la Clasificación débil, particularmente en las dimensiones: Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes, Distinción

de conocimientos del sub-sector de aprendizaje, Distinción sobre quien posee el conocimiento, Ubicación de estudiantes según rendimiento y Distinción entre buenos y malos estudiantes. Por el contrario en las dimensiones donde se observa



una Clasificación fuerte son: Integración de sub-sectores de aprendizaje, Distinción saber escolar-saber dóxico y Distinción de los distintos momentos de la clase

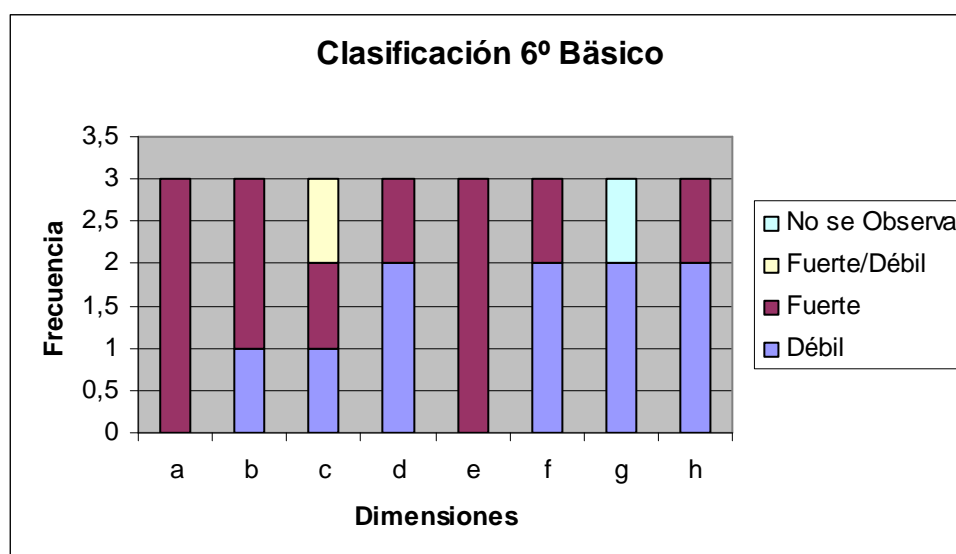
- **Profesor N°2:** Al igual que el docente anterior, también se advierte una Clasificación débil en la mayoría de las dimensiones consideradas para el análisis. Así entonces en esta categoría se hayan: Distinción saber escolar-saber dóxico, Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje, Distinción sobre quien posee el conocimiento, Ubicación de estudiantes según rendimiento y Distinción entre buenos y malos estudiantes. En la categoría de Clasificación fuerte se ubican: Integración de sub-sectores de aprendizaje y Distinción de los distintos momentos de la clase.

Es importante mencionar que la dimensión Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes presenta una Clasificación tanto fuerte como Débil, ya que la característica que ella asuma depende del momento de la clase. Al inicio de la sesión se aprecia que hay un énfasis en la distinción de las tareas propias de la profesora, las que corresponden por ejemplo a: determinar el objetivo, contenido y las actividades a realizar. En la medida que avanza el desarrollo de la sesión los estudiantes van incorporando contenidos nuevos, compartiendo con la profesora, de manera indirecta, la tarea de determinar los contenidos de la clase. Durante la evaluación el límite disminuye aún más pues esta actividad no es solo tarea de la profesora sino que también de los mismos estudiantes

- **Profesor N°3:** En el caso de este docente se observa una clara dominación de Clasificación fuerte para casi todas las dimensiones consideradas para el análisis. Sólo en la dimensión Ubicación de estudiantes según rendimiento, no fue posible distinguir si la distribución de los estudiantes en la sala obedecía a algún criterio en particular.

El siguiente gráfico muestra la relación entre las tres prácticas pedagógicas estudiadas y cada una de las dimensiones consideradas en esta categoría:

Gráfico N°7



A pesar de que los profesores N°1 y N°2 operacionalizan su saber pedagógico con una Clasificación mayoritariamente débil, el gráfico muestra que en las Dimensiones Integración de sub-sectores de aprendizaje y Distinción de los distintos momentos de la clase, la Clasificación en las tres prácticas pedagógicas estudiadas es fuerte, es decir, en ninguno de los tres casos se efectúa una integración de los contenidos escolares tratados con independencia del sub-sector de aprendizaje del cual se trate, apreciándose un marcado asignaturismo en la práctica pedagógica, lo que probablemente corresponde a una tradición de nuestra cultura escolar.

Por otra parte, los tres docentes también hacen una marcada distinción de los momentos de la clase, lo que al complementarlo con el análisis efectuado en el primer nivel, corresponde a una estructura compuesta por el inicio de la sesión, la que puede o no puede contemplar una contextualización de los contenidos escolares considerados para la misma, el desarrollo de las actividades didácticas y la evaluación de los aprendizajes propuestos. En el caso del Profesor N°3, de acuerdo a los hallazgos del primer nivel de análisis este momento de la estructura de la clase no está presente. El gráfico también permite visualizar que en la dimensión Distinción de conocimientos del sub-sector de aprendizaje, hay un dominio de Clasificación débil, es decir, a pesar de que existe una marcada distinción entre los conocimientos de los subsectores de aprendizaje, esta distinción disminuye cuando se trata de conocimientos propios de un mismo sub-sector.

En una orientación similar a lo anterior, en las dimensiones Distinción sobre quien posee el conocimiento, Ubicación de estudiantes según rendimiento y Distinción entre buenos y malos estudiantes, también hay un predominio de Clasificación débil. Tanto en el caso del Profesor N°1 como del Profesor N°2, las fuentes del conocimiento a ser comunicado en clases pueden ser tanto el docente como los estudiantes, lo que coincide con el hecho de no efectuar una distinción entre buenos y malos estudiantes y por ende no ubicarlos al interior del aula bajo dicha distinción.

Respecto de la dimensión Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes, los tres docentes estudiados operan de diversa manera. En el caso del Profesor N°1 esta distinción es débil, en el caso del profesor N° 3, en cambio, esta distinción es marcadamente fuerte, y en el caso del Profesor N°2 esta distinción está estrechamente relacionada con el momento de la clase del cual se trate, pues existen momentos donde esta distinción es claramente marcada y en otros donde la misma se desvanece.

6.2.4.2 Categoría: Enmarcamiento. De acuerdo a la matriz de análisis establecida, las dimensiones consideradas en esta categoría son las siguientes:

a	Control del currículo
b	Control de las adecuaciones del currículo.
c1	Control del tiempo de aprendizaje: El/la docente determina el tiempo en el cual los estudiantes deben realizar las actividades
c2	Control del tiempo de aprendizaje: El/la docente espera o da tiempo adicional para realizar actividades a los niños que según el profesor, tienen problemas para aprender
c3	Control del tiempo de aprendizaje: Se realizan actividades adicionales para aquellos niños que, según el profesor, tienen problemas para aprender
c4	Control del tiempo de aprendizaje:

	El tiempo de la clase está mayoritariamente centrado en las acciones del docente
d	Control de la participación en la interacción
e	Control de las acciones.
f	Control del código lingüístico y de los significados

El siguiente cuadro muestra los resultados del análisis comparativo efectuado para esta categoría y sus dimensiones, correspondiente a la práctica pedagógica de los tres docentes del nivel (P1, P2 y P3):

Cuadro N° 8 6° Básico

Enmarcamiento			
	P1	P2	P3
a	Débil	Débil	Fuerte
b	Débil	Débil	Fuerte
c1	Débil	Débil	Fuerte
c2	Débil	Débil	Fuerte
c3	Débil	Débil	Fuerte
c4	Débil	Débil	Fuerte
d	Fuerte y Débil	Fuerte y Débil	Fuerte
e	Débil	Fuerte y Débil	Fuerte
f	Débil	Débil	Fuerte

	Fuerte
	Débil
	No se observa
	Fuerte y Débil

- **Profesor N°1:** Tal como se aprecia en el Cuadro N°8 se evidencia que en casi todas las Dimensiones consideradas para el análisis hay un Enmarcamiento débil, es decir el control del currículo desarrollado en el aula, de las modificaciones efectuadas al mismo, del tiempo destinado al aprendizaje, de las acciones propiamente tal, del código lingüístico empleado y de los significados o sentidos construidos es compartido entre el docente y sus estudiantes.

En el caso del tiempo destinado al aprendizaje, es importante señalar que debido a que el docente no establece tiempos específicos para la ejecución de las actividades, sino que entrega un plazo global para la realización de las mismas, no se hace necesario esperar a algunos estudiantes o bien entregarles tiempo adicional. Asimismo, no se requiere dar actividades adicionales para los estudiantes que a juicio del docente presentan problemas para aprender, esto se relaciona con que en la interacción pedagógica el profesor no hace una distinción (Clasificación débil) entre buenos y malos educandos.

Se evidencia que el control de la participación en las interacciones asume características tanto fuertes como débiles, ya que ellas dependen del momento de la clase del cual se trate. Del análisis de cada una de las sesiones registradas se puede apreciar que la regulación fuerte sobre las interacciones en la clase se producen al comienzo de ésta, durante la contextualización de los contenidos a trabajar, el profesor ejerce este control solicitando silencio para escuchar las respuestas y opiniones de los compañeros o bien para dictar las instrucciones.

- **Profesor N°2:** De manera similar al Profesor N°1, en este caso también se evidencia una Enmarcación débil en la mayoría de las dimensiones consideradas para el análisis. Tanto el control del currículo desarrollado en el aula, de las

modificaciones efectuadas al mismo, del tiempo destinado al aprendizaje, del código lingüístico empleado y de los significados o sentidos construidos es ejercido tanto por el docente como por los estudiantes. La Dimensión referida al tiempo de aprendizaje opera también de manera similar al Profesor N°1, ya que no existe plazos específicos para la realización de las actividades, siendo innecesario esperar u otorgar tiempo adicional a algunos estudiantes, vinculándose de igual modo con la Clasificación débil en la distinción de buenos y malos estudiantes.

Respecto de las Dimensiones control de la participación en la interacción se evidencia que las características de éstas dependen del momento de la clase del cual se trate. Así por ejemplo, en el caso de la participación en las interacciones, ellas son fuertes solo al comienzo de la clase, ya que durante la contextualización de los contenidos a trabajar el profesor pide silencio para formular preguntas y escuchar las respuestas y opiniones de los estudiantes, o bien solicita silencio para leer las instrucciones de las guías. En cambio, durante la realización de las actividades no hay una regulación de los turnos para hablar y los estudiantes están permanentemente intercambiando opiniones.

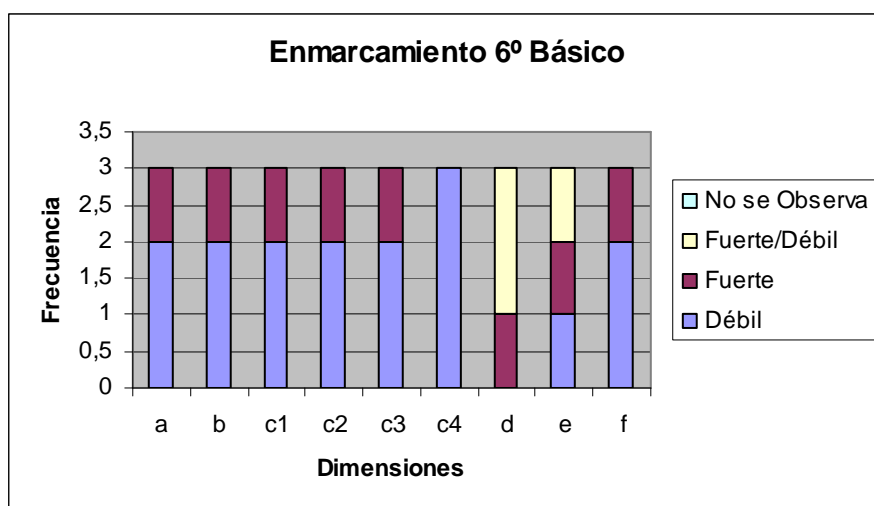
En cuanto al control de las acciones, éste también depende del momento de la clase, ya que al inicio y al final de ellas el docente controla significativamente las acciones realizadas por los estudiantes, tales como mantenerse en silencio y sentados; pero durante el desarrollo de las actividades este control es débil

- **Profesor N°3:** Al contrario de lo observado en los dos Profesores anteriores, en este caso se evidencia que en casi todas las Dimensiones contempladas para el análisis existe un Enmarcamiento fuerte. Así entonces, el control del currículo desarrollado en el aula, de las modificaciones efectuadas al mismo, del tiempo destinado al aprendizaje, de la participación en la interacción, de las acciones propiamente tales, del código lingüístico y de los significados es ejercido solo por el docente, sin que pudiesen considerarse los requerimientos y diferencias existentes entre los estudiantes.

La única dimensión observada con un Enmarcamiento débil corresponde al control del tiempo de aprendizaje en lo referido a sobre quién está centrado la mayor parte del tiempo de la clase. En este caso si bien el tiempo está focalizado mayoritariamente en las acciones de los estudiantes, dichas acciones corresponden al currículo sobre el cual el docente ejerce el control.

La relación entre las tres prácticas estudiadas en este nivel y cada una de las dimensiones consideradas en esta categoría, se puede visualizar en el gráfico siguiente:

### Gráfico N° 8



El Gráfico N° 8 muestra que en la mayoría de las prácticas observadas (2 de 3) se operacionaliza el saber pedagógico con un Enmarcamiento débil en las Dimensiones de control del currículo desarrollado en el aula, de las modificaciones efectuadas al mismo, del tiempo destinado al aprendizaje, del código lingüístico y de los significado o sentidos construidos. Respecto de la Dimensión del control del tiempo de aprendizaje, solo en lo referido a sobre quien está centrado el tiempo utilizado en la clase, se aprecia que en los tres docentes existe un Enmarcamiento débil, no obstante, es preciso recordar, que en el caso del Profesor N°3, este tiempo se utiliza para un tipo de desarrollo curricular controlado sólo por el maestro.

En relación con el control de la participación en las interacciones, en dos de los tres docentes este tipo de control puede ser fuerte o débil, dependiendo del momento de la clase y en el tercer Profesor, este tipo de control es siempre fuerte. Lo anterior es coincidente con lo observado en la distinción de los diferentes momentos de la clase (Clasificación fuerte), pues al haber una diferenciación de instancias al interior de cada sesión, esta distinción en los Profesores N°1 y N°2 podría deberse a que el tipo de control ejercido en la participación de las interacciones se da según el momento distinguido.

En cuanto al control del código lingüístico y de los significados o sentidos construidos, se aprecia que la participación de los estudiantes, a partir de sus propios intereses y necesidades, en el control del currículo implementado en el aula, posibilita que ellos también puedan ejercer control sobre el código lingüístico empleado. Esto debido a que el relato de sus propias experiencias conlleva el tratamiento de contenidos emergentes, construyendo nuevos significados y sentidos al vincularlos con los contenidos escolares ya tratados.

### 6.3 Análisis general

Se presentan los resultados del análisis general relativos a: la comparación entre todas las prácticas pedagógicas estudiadas en cada una de las dimensiones establecidas para las categorías de Clasificación y Enmarcamiento; la relación entre los resultados del análisis de las prácticas con dichas dimensiones, en cada categoría, y la correspondencia entre el primer y segundo nivel de análisis para los aspectos del saber pedagógico considerados en el estudio.

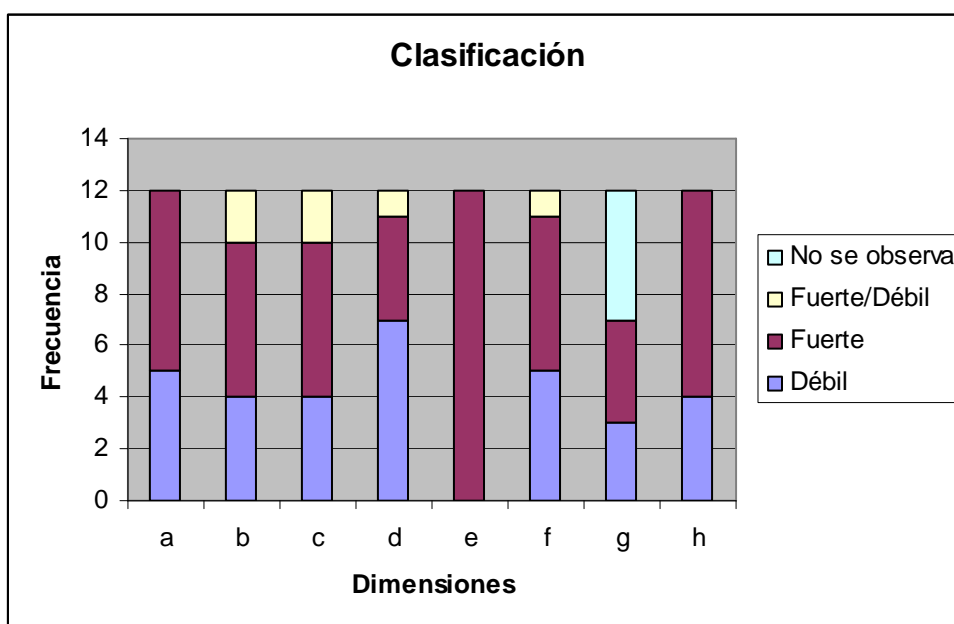
### 6.3.1 Categoría Clasificación

A continuación se muestran los resultados del análisis comparativo general entre las prácticas pedagógicas de todos los profesores que formaron parte del estudio, en cada una de las dimensiones establecidas para esta categoría (cuadro N°9), así como el resultado de la relación efectuada entre todas las prácticas estudiadas con dichas dimensiones (gráfico 9).

**Cuadro N°9**

	Pre-escolar			1° Básico			4° Básico			6° Básico		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
a												
b												
c												
d												
e												
f												
g												
h												

**Gráfico N°9**



Tal como muestra el Gráfico N°9 en casi todas las dimensiones estudiadas se observa que la práctica pedagógica se realiza con características de Clasificación fuerte y débil. Solo en la dimensión Distinción de los distintos momentos de la clase se evidencia que la Clasificación es fuerte en todos los docentes observados.

En las dimensiones Integración de sub-sectores de aprendizaje, Distinción saber escolar-saber dóxico, Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes y Distinción entre buenos y malos estudiantes, se aprecia una clara tendencia hacia una Clasificación fuerte, es decir, en las prácticas pedagógicas registradas, a excepción del nivel pre-escolar, existe un marcado asignaturismo, lo que implica el establecimiento de límites simbólicos entre los conocimientos escolares.

Este énfasis en la diferenciación entre los conocimientos de los sub-sectores de aprendizaje también se traslada a la separación entre los conocimientos propiamente escolares y los conocimientos experienciales, lo que probablemente constituye la base para la distinción entre buenos y malos estudiantes.

De igual forma, la separación entre las acciones (discursivas o físicas) propias del docente y las acciones (discursivas o físicas) propias de los estudiantes, se relacionan con las distinciones anteriores, debido a que es el profesor quien, desde su experticia en el correspondiente sub-sector de aprendizaje, legitima el conocimiento a ser transmitido en el aula. En coherencia con lo anterior, las Dimensiones Distinción sobre quien posee el conocimiento y Ubicación de estudiantes según rendimiento, también muestran un leve predominio de Clasificación fuerte. Es decir, la labor de transmitir el conocimiento y la tarea de recibirlo constituye una de las acciones por medio de las cuales se materializa la distinción entre las acciones propias del profesor y propias de los estudiantes. Asimismo, a partir del resultado en el proceso de recepción del conocimiento evidenciado por el profesor, éste diferencia en la relación pedagógica a los estudiantes con procesos de aprendizaje exitosos de aquellos con bajos resultados, confirmando esta distinción a través de la distribución física de los estudiantes en la sala de clases.

Es importante mencionar que a pesar del marcado asignaturismo evidenciado en el análisis de la práctica pedagógica de los profesores que conforman el estudio, se aprecia que hay una tendencia a integrar los conocimientos al interior del correspondiente sub-sector de aprendizaje, puesto que en esta Dimensión se observa una Clasificación mayoritariamente débil.

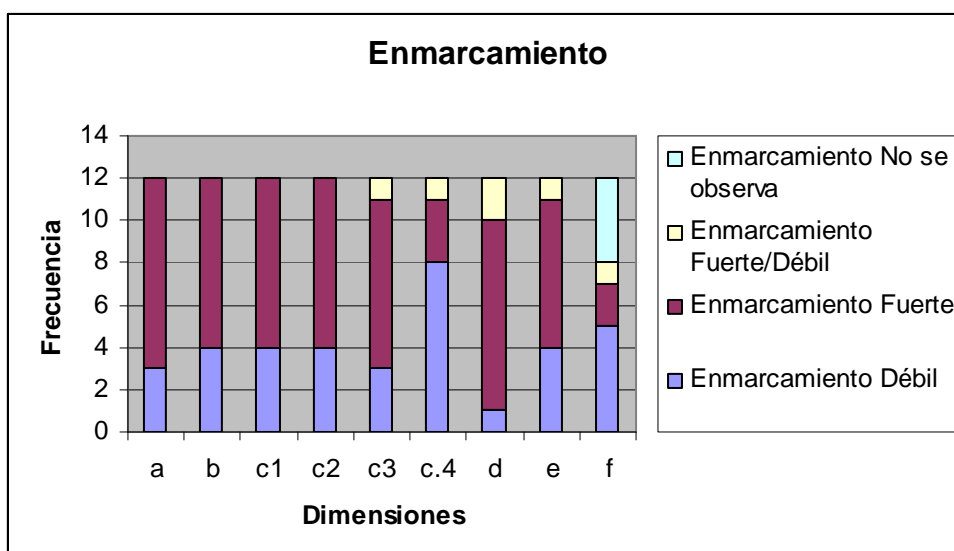
### 6.3.2 Categoría Enmarcamiento

A continuación se muestran los resultados de la comparación entre las prácticas pedagógicas de todos los profesores que formaron parte del estudio, considerando cada una de las dimensiones establecidas para esta categoría (cuadro 10), y el resultado de la relación entre todas las prácticas estudiadas con las dimensiones de la categoría (gráfico 10).

**Cuadro N°10**

ENMARCAMIENTO												
	Pre-escolar			1° Básico			4° Básico			6° Básico		
	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3	P1	P2	P3
<b>a</b>												
<b>b</b>												
<b>c1</b>												
<b>c2</b>												
<b>c3</b>												
<b>c4</b>												
<b>d</b>												
<b>e</b>												
<b>f</b>												

**Gráfico N°10**



Tal como muestra el gráfico N°10, las prácticas pedagógicas de los docentes incluidos en el estudio es realizada tanto con características de Enmarcamiento fuerte como débil. Sin embargo, se evidencia que un claro predominio de Enmarcamiento fuerte para casi todas las dimensiones consideradas en el análisis.

Lo anterior significaría que es el docente el que ejerce el control del currículo implementado en el aula, de las posibles adecuaciones que se le introduzcan al mismo y del tiempo destinado para el aprendizaje, ya sea en lo referido al plazo estipulado para la realización de las actividades escolares, la concesión de tiempo adicional para la ejecución de éstas o la asignación de actividades suplementarias para aquellos estudiantes que a juicio del profesor presenten dificultades para aprender.

Cabe destacar que al comparar a todos los docentes incluidos en el estudio se aprecia una coincidencia en los resultados obtenidos tanto para la Clasificación como para el Enmarcamiento, puesto hay una clara tendencia a establecer límites tanto en el conocimiento enseñado y aprendido, la estructuración del contexto interaccional para la enseñanza de los contenidos escolares y los roles o acciones pertinentes ya sean al maestro como a los alumnos. Asimismo, se evidencia que el control sobre el tipo de conocimiento a ser enseñado, el tiempo destinado para el aprendizaje de dichos conocimientos y las acciones requeridas para tal efecto es ejercido mayoritariamente por el profesor.

En relación a la correspondencia con la implementación del currículo oficial, se puede establecer que para la mayoría de los docentes considerados en el estudio se establece un Enmarcamiento fuerte para la dimensión de Control del currículo, lo que implica que tanto los objetivos como los contenidos tratados en las clases registradas corresponden a lo establecido por el MINEDUC. En este mismo sentido, y para la dimensión de Control de las adecuaciones del currículo, sólo en el caso del profesor N°1 de preescolar, el profesor N°3 de primero básico o y el profesor N°3 de cuarto básico, fue posible constatar la existencia de modificaciones motivadas por necesidades o intereses de los estudiantes, así como integración entre subsectores de aprendizaje.

### 6.3.3 Correspondencia entre primer y segundo nivel de análisis



- **En relación al saber sobre cómo ocurre el aprendizaje** ( concepción de aprendizaje subyacente a las prácticas estudiadas):

Las concepciones de aprendizaje subyacentes a las prácticas estudiadas, que serían congruentes con el supuesto que el aprendizaje ocurre por la captación de las propiedades de los estímulos del medio y no por una construcción del sujeto a partir de sus conocimientos y experiencias previas, se corresponden, con una excepción, con Clasificación y Enmarcamiento Fuertes para la mayoría de las dimensiones relativas a este saber. La clasificación fuerte de las dimensiones Distinción saber escolar-saber dóxico y Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes, implica que el profesor no considera las vivencias, valoraciones, experiencias e interpretaciones de las experiencias de los alumnos como aportativas a la resolución de problemas o a la aclaración de los contenidos de la clase. Los enmarcamientos fuertes implican que, con diferentes énfasis, los profesores tienden a mantener el control unilateral de los distintos aspectos involucrados en la relación pedagógica.

La excepción la constituye la profesora 3 de 1° básico para la categoría Clasificación, en dos dimensiones: Distinción saber escolar-saber dóxico y Distinción entre el decir-hacer del profesor y de los estudiantes.

Por su parte, las concepciones de aprendizaje que implicarían que este proceso ocurre desde el sujeto, a partir de conocimientos y experiencias previas, se corresponden, en general, con Clasificación y Enmarcamiento Débil en las dimensiones relacionadas, en todos los casos. Se observan diferencias sólo para distintos momentos de la clase, en dos de las prácticas observadas. Una clasificación débil implica que los conocimientos a ser aprendidos y enseñados están mucho menos limitados por los roles de transmisor/receptor de conocimientos, considerándose las experiencias, valoraciones y opiniones de los estudiantes como contenidos válidos para ser enseñados y aprendidos en el contexto de las relaciones de aula. Un enmarcamiento débil implica que el control del currículo desarrollado en el aula, las modificaciones efectuadas al mismo, el tiempo destinado al aprendizaje, las acciones que se establecen, el código lingüístico empleado y los significados o sentidos construidos, son compartidos, con distintos énfasis, entre el docente y sus estudiantes. fuertes distinciones respecto al tipo de conocimiento específico que consideran válido para ser enseñado en el contexto de la sala de clases, el cual aparece acotado por el estilo relacional que configura la práctica profesional de los docentes.

- a) **En relación al saber sobre cómo facilitar un contexto interaccional en el aula que favorezca el aprendizaje** (propiciar una disposición emocional favorable en los estudiantes):

En los casos en que se distingue una concepción de aprendizaje que supone la construcción de conocimientos desde el sujeto, a partir de sus experiencias e intereses, la práctica pedagógica de los docentes propicia la disposición emocional favorable en sus estudiantes. Para todos ellos, existe correspondencia con Clasificación y Enmarcamiento Débil en la mayoría de las dimensiones relacionadas con este saber. Las diferencias observadas en los enmarcamientos que los profesores realizan en relación al control del tiempo son fundamentales para la comprensión del estilo relacional que caracteriza su práctica pedagógica, puesto que enmarcamientos débiles implican que el tiempo de la clase está en función de los aprendizajes de los niños y enmarcamientos fuertes informan que, al contrario, los aprendizajes de los estudiantes se estructuran en función al tiempo impuesto por el profesor.

En cambio, en los casos en que la concepción de aprendizaje distinguida es la que supone la captación de estímulos del medio, la correspondencia con Clasificación y Enmarcamiento Fuerte no es general, y se da sólo para aquellos docentes que no

propician una disposición emocional favorable en sus estudiantes. En el caso de quienes sí lo hacen, se da tanto la correspondencia con dimensiones de Clasificación y Enmarcamiento Fuertes como con Débiles.

- b) **En relación al saber sobre la atención pedagógica a la diversidad que es condición de la situación educativa** (aceptación de los significados y sentidos que traen los estudiantes):

Se consideran las dimensiones b, c, f, y h de Clasificación, y todas las de Enmarcamiento. En la mayoría de los casos en que se distingue una concepción de aprendizaje que supone la construcción activa desde el estudiante a partir de sus conocimientos previos, los docentes acogen la diversidad, aceptan distintas respuestas y valoran las experiencias de los niños. Para todos ellos, existe correspondencia con Clasificación y Enmarcamiento Débil, en la mayoría de las dimensiones consideradas. En los casos en que se distingue una concepción de aprendizaje que implica la especificación del aprendizaje desde el medio, los profesores, en general, no acogen la diversidad de sentidos y significados que traen los niños y no valorar sus experiencias previas. En estos casos, se observa correspondencia con Clasificación y Enmarcamiento Fuerte, en la mayoría de las dimensiones consideradas.

## 7.- Conclusiones

➤ En todos los casos, se puede determinar cuál de las concepciones de aprendizaje consideradas en el estudio, subyace a las prácticas pedagógicas estudiadas.

➤ A ocho de las doce prácticas observadas, subyace la concepción de aprendizaje que supone que lo que hace o dice el profesor especifica lo que el alumno aprende; es decir, la concepción de aprendizaje es la que supone que este proceso ocurre por la captación de las propiedades de los estímulos del medio. Lo anterior significa que esos docentes conservarían premisas de pensamiento sobre una realidad objetiva y única que el estudiante debe aprender “tal como es”. Consecuentemente, estas prácticas se caracteriza por ser especialmente instruccionales (se les indica a los alumnos qué y cómo hacer), donde se reitera la instrucción y la explicación para facilitar la memorización, no se dan espacios para que los alumnos den su opinión sobre los temas, y si los hay, estas opiniones no son incorporadas al desarrollo de los contenidos. En la mayoría de estas prácticas, el saber pedagógico se operacionaliza con Clasificaciones y Enmarcamientos Fuertes, en todas las Dimensiones establecidas para el estudio. Sin embargo, algunos de estos profesores propician un contexto interaccional en el que predomina una disposición emocional favorable de los estudiantes hacia las actividades de aprendizaje. Tres de estos ocho docentes aceptaron ser entrevistados, y los fundamentos, explicaciones y comentarios vertidos por ellos son, en general, coherentes con lo observado en sus clases. En relación a la correspondencia con las recomendaciones del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, en tres de estas ocho prácticas se observa que existe esta correspondencia para la mayoría de los criterios y descriptores del MBE pertinentes a las clases analizadas; en las otras cinco, esta correspondencia es parcial o mínima.

➤ En los cuatro casos en los que se puede determinar que la concepción de aprendizaje subyacente a la práctica pedagógica es la que supone un proceso de construcción desde el estudiante, a partir de sus conocimientos y experiencias previas (uno de preescolar, uno de cuarto básico y dos de sexto básico), los docentes propician un contexto interaccional grato para los alumnos y acogen la diversidad presente en sus cursos. Tres de estos cuatro docentes aceptaron ser entrevistados, y sus fundamentos, explicaciones y comentarios son coherentes con lo realizado en las clases observadas. En estos cuatro casos, existe correspondencia entre la práctica observada y la mayoría de los criterios y descriptores del Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza.

➤ En todas las prácticas pedagógicas en las que se observa a los estudiantes con una disposición favorable para el aprendizaje, como interés en la actividad a realizar, petición de precisiones al profesor, entusiasmo por participar, opinar y contar sus experiencias, discutir con sus compañeros sobre la resolución de un problema, entre otros; los docentes estructuran la situación de clases a partir de pedir a los alumnos que indiquen lo que saben sobre el tema de la clase, los escuchan, aunque algunos no incorporen sus comentarios a la temática, no destacan los errores de sus estudiantes, hacen preguntas abiertas y les permiten más de un modo de ejecución. En general, estos docentes no enfatizan la disciplina en el sentido del silencio y el control del movimiento de los alumnos, sino más bien se centran en que todos realicen las actividades. Lo anterior ocurre en todas las prácticas a las que subyace la concepción de aprendizaje como construcción activa a partir de conocimientos previos e intereses de los alumnos, pero también se observa en una práctica pedagógica de preescolar, una de primero y una de cuarto básico, a las que subyace la concepción de que el aprendizaje es determinado externamente. Es decir, la estructuración de una situación de aprendizaje en la que los estudiantes se sienten gratos e interesados, no necesariamente se corresponde con una concepción de aprendizaje de tipo “constructivista” por parte del profesor o profesora, pero sí con la imbricación que para el docente tienen aprendizajes y emociones, según lo explicitado en las entrevistas.

➤ De las prácticas pedagógicas analizadas, sólo en cuatro de ellas se observa que se acoge e incorpora la diversidad de construcciones de mundo, sentidos y significados, que traen los alumnos a la temática de la clase. Esto ocurre principalmente de dos modos, en los que no se sanciona ni verbal ni actitudinalmente la respuesta o comentario erróneo: a) el o la estudiante responde incorrectamente o hace un comentario no atinente, el profesor o profesora no destaca el error y pregunta la opinión a los demás, después de lo cual la respuesta correcta es consensuada; y b) la profesora no dice ni hace nada al respecto, escucha al alumno y sigue escuchando a los otros; en un momento posterior de la clase, orienta la conversación de modo de clarificar para todos el concepto o la respuesta correcta. En todas estas prácticas se permite más de un modo de ejecución para la realización de las actividades, se formulan preguntas abiertas y se propicia una disposición emocional favorable en los estudiantes. Las cuatro prácticas corresponden a los profesores cuyo saber pedagógico se fundamentaría en la concepción de que el aprendizaje ocurre a partir de los conocimientos previos del estudiante, sus experiencias, intereses y emociones.

➤ La mayoría de los docentes cuyas prácticas se estudiaron, implementan el currículo oficial sin modificaciones. Con excepción del nivel pre-escolar, se aprecia un marcado asignaturismo, lo que implicaría el establecimiento de límites simbólicos entre los conocimientos escolares, lo que no podría favorecer aprendizajes integrales. Sólo en algunos casos se integran contenidos del mismo subsector.

➤ Es el marco curricular oficial el que guía la determinación del docente de lo que se debe aprender en el aula y el tiempo destinado para dicho aprendizaje. Para lograr

este propósito, el profesor requiere del control de las acciones de los educandos de manera de focalizar las mismas en el desarrollo de las actividades escolares. En coherencia con lo recién señalado, el tiempo de la clase está focalizado mayoritariamente en las acciones que realizan los estudiantes, pues ello constituiría un facilitador para el logro de los objetivos establecidos en el marco curricular oficial que es controlado desde la práctica pedagógica de los educadores. Es importante señalar que a pesar de que el control del currículo implementado en el aula es ejercido por el docente, hay un número importante de profesores que evidencia un Enmarcamiento Débil en el control del código lingüístico empleado y de los significados o sentidos construidos en el aula; es decir, por una parte se posibilita el uso de códigos no formales o distintos al usado en clases, y por otra, se acepta que los conocimientos construidos en el aula se denominen con un lenguaje distinto al empleado por el profesor.

- Sólo en tres de las prácticas estudiadas se observan adecuaciones curriculares en función de las características del grupo de estudiantes, con excepción de las adecuaciones destinadas a niños integrados.
- El análisis efectuado con la matriz de la propuesta pedagógica Metodología Interaccional Integrativa (MII), permite relacionar la implementación curricular de las prácticas pedagógicas estudiadas, con el Dominio B del Marco para la Buena Enseñanza, en la mayoría de sus criterios y descriptores.
- Todos los profesores entrevistados manifiestan tener altas expectativas de las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. En un caso en el que los logros de aprendizaje de contenidos programáticos no han sido los esperados por la docente, ella lo atribuye al poco apoyo de la familia y a la carencia de condiciones para el estudio, y no al potencial de aprendizaje de los estudiantes.
- La operacionalización de las categorías de Clasificación y Enmarcamiento permiten ratificar los resultados del primer nivel de análisis, en cuanto a las concepciones de aprendizaje subyacentes a las prácticas estudiadas, a la estructuración de los contextos interaccionales en el aula que favorecerían los aprendizajes de los estudiantes, y a la aceptación e incorporación de la diversidad presente en el grupo de estudiantes de cada curso. Del mismo modo, este segundo nivel de análisis posibilita confirmar la marcada presencia del currículo oficial en las prácticas estudiadas, la falta de adecuaciones curriculares relacionadas con las características de los alumnos y sus contextos, y la casi inexistente integración entre subsectores de aprendizaje, aspectos de los que debería hacerse cargo la formación docente inicial y continua.
- La concepción de aprendizaje como proceso de construcción a partir de los conocimientos previos del estudiante, se vincula con estilos de interacción en la sala de clases que propician la disposición emocional favorable de los alumnos, la aceptación de la diversidad y la validación de los sentidos y significados que traen los niños, así como con la estructuración de actividades grupales que permitan la socialización del proceso entre pares. Todo lo anterior, se corresponde mayoritariamente con las categorías de Clasificación y Enmarcamiento Débiles.
- Finalmente, podemos concluir que los aspectos del saber pedagógico considerados en el estudio son operacionalizados de distintos modos, *según sea la concepción de aprendizaje subyacente al quehacer profesional del profesor o profesora y el contexto interaccional que él o ella propicia en el aula*, lo que estaría indicando que estos son dos dominios fundamentales a considerar en la formación docente inicial y continua, más allá del fortalecimiento del conocimiento disciplinar y

de las didácticas específicas. Los docentes cuyas prácticas fueron analizadas, operacionalizan su quehacer de modo consistente con las premisas de pensamiento subyacentes: si piensan que lo externo es lo que informa de su existencia, entonces enfatizan la repetición, cautelan el orden y el silencio, priorizan el trabajo individual y las evaluaciones con preguntas de respuesta única, porque el objetivo es que las relaciones y las cosas se aprendan tal como son, objetivamente. En cambio, si la concepción subyacente supone que el aprendizaje es un proceso que se determina desde el sujeto, a partir de sus distinciones, donde los cambios que en él ocurren se sustentan en su bagaje experiencial, emocional y cognoscitivo, entonces los docentes propician la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo, valoran las experiencias e incorporan la diversidad de sentidos presente en el grupo, para que los nuevos conceptos, relaciones, situaciones u objetos que se desea que los estudiantes aprendan, tengan más posibilidades de ser significativos para todos.

## 8. Recomendaciones para la formulación de políticas públicas

La práctica pedagógica implica aspectos de gran complejidad que se articulan en función de las premisas de pensamiento de quienes la realizan, dado que el propósito del quehacer profesional docente es que los estudiantes aprendan aquello que se determina como objetivos de aprendizaje, y cada profesor o profesora hará lo que estime más adecuado para lograr dichos objetivos. Los resultados de esta investigación reafirman la necesidad de atender a aspectos que no han sido suficientemente considerados en la formación inicial y continua, y que parecen ser previos y determinantes de los modos de puesta en acto del saber pedagógico en el aula: la concepción de aprendizaje, el cómo establecer un contexto interaccional en el aula que facilite los aprendizajes y cómo incorporar la diversidad de construcciones de mundo que traen los estudiantes en cada grupo curso.

El estudio muestra que los aspectos del saber pedagógico que fueron considerados son operacionalizados de distintos modos, *según sea la concepción de aprendizaje subyacente al quehacer profesional del profesor o profesora del grupo de estudio y según el contexto interaccional que él o ella propicia en el aula*. Los docentes desarrollan su quehacer profesional de modo consistente con las premisas de pensamiento subyacentes: quienes piensan que lo externo es lo que informa de su existencia enfatizan la repetición, cautelan el orden y el silencio, priorizan el trabajo individual y las evaluaciones con preguntas de respuesta única, porque el objetivo es que las relaciones y las cosas se aprendan tal como son, objetivamente. En cambio, si la concepción subyacente supone que el aprendizaje es un proceso que se determina desde el sujeto, a partir de sus distinciones, donde los cambios que en él ocurren se sustentan en su bagaje experiencial, emocional y cognoscitivo, entonces los docentes propician la participación de los estudiantes, el trabajo colaborativo, valoran las experiencias e incorporan la diversidad de sentidos presente en el grupo. Lo anterior, muestra la enorme relevancia que tiene la concepción de aprendizaje subyacente a la práctica pedagógica del docente, al mismo tiempo que muestra que la mayoría de los profesores participantes en la investigación basa su accionar en el aula en concepciones de aprendizaje ausentes desde hace casi dos décadas en la formación inicial y continua, a pesar de ser profesionales interesados en aportar a la investigación educacional y en mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, tal como lo demuestra tanto su aceptación a participar en el estudio como su discurso, en el caso de las profesoras entrevistadas. Lo anterior permite inferir que no existiría una cabal comprensión de la relación entre la teoría que se aprende, en la formación o en el perfeccionamiento, y la práctica en situaciones concretas de aprendizaje y enseñanza, lo que podría ser una de las causas de la falta de coherencia que aún persiste entre el discurso pedagógico de los profesores y sus prácticas en el aula.

Pensamos que para lograr que los docentes y los futuros profesores “se apropien” de lo que aceptan en el discurso, es necesario una rearticulación de la teoría-práctica que permita la vivencia de la relación dialógica entre lo que el docente aprende en su formación y/o perfeccionamiento sobre el aprendizaje y la comunicación humana y el “aterriaje” de aquello en su propia experiencia como estudiante o profesor-estudiante. Dado que la formación y el perfeccionamiento se basan en teorías de tipo constructivistas que son ampliamente aceptadas, podemos inferir que el principal obstáculo epistemológico para la transformación de la práctica pedagógica en la escuela no es la comprensión de la teoría como tal, sino la comprensión de la relación dialógica entre esa teoría y la práctica concreta en contextos particulares. Nuestra recomendación es considerar estos aspectos en el perfeccionamiento

docente, en los programas o cursos de las distintas áreas y niveles, enfatizando el rol del docente como profesional de la disciplina pedagógica, cuyo objeto de estudio es la educación para el desarrollo humano de quienes son sus estudiantes. A nuestro juicio, se ha priorizado el rol técnico del docente, quien, cada vez más, se esfuerza por seguir las indicaciones y sugerencias del currículo oficial, sin que exista una base de entendimiento provisto por su formación como profesor o profesora, que le permita apropiarse y recrear las nuevas estrategias y metodologías basadas en las teorías de aprendizaje que aprendió, pero que casi no tuvo ocasión de vivenciar como estudiante o ver aplicadas a la práctica en aula. Esto es, no se han podido visualizar, al menos no suficientemente, situaciones concretas de interacción profesor-estudiante con objetivos claros de aprendizaje, que respondan a los postulados teóricos aceptados. La formación docente inicial y el perfeccionamiento de los profesores en servicio serían las instancias en las que se debería evidenciar la operacionalización de las nuevas concepciones de aprendizaje, para propiciar un cambio real en las premisas de pensamiento de los docentes acerca de cómo ocurre el aprendizaje en sus estudiantes. Para el o la docente, las experiencias de formación que le permitan tener la vivencia de modos de interacción en la situación de aprendizaje que sean coherentes con las teorías que son aceptadas en el discurso, podría ser una manera eficaz de instalar una especie de *cultura de la exigencia de una debida correspondencia discurso-teoría-práctica*, que parece estar todavía ausente en la formación inicial y continua, independientemente del nivel o disciplina.

Esta es una recomendación concreta, no teórica; es decir, si los programas, cursos o seminarios destinados a la formación docente continua, en cualquier nivel y subsector, tuviesen obligatoriamente una unidad en la cual el profesor o profesora a cargo debiese demostrar a sus profesores-estudiantes la coherencia entre la teoría de aprendizaje en la que se basa (o que enseña y/o acepta) y el modo en que estructura las situaciones de aprendizaje en ese curso, podríamos iniciar esa cultura de la exigencia de una debida correspondencia discurso-teoría-práctica en educación. Considerando que la mayoría de los profesores que imparten tales cursos son docentes formadores de profesores, esta unidad de correspondencia efectiva discurso-teoría-práctica tendría alcances importantes también en la formación docente inicial, puesto que dichos formadores tendrían la necesidad de revisar sus propias prácticas para hacerlas coherentes con lo que enseñan.

Una segunda recomendación, que no corresponde a los resultados del estudio pero se vincula a la experiencia de su realización, se refiere a la necesidad de continuidad de los recursos destinados por el MINEDUC a la investigación educacional y a establecer mecanismos que permitan un mayor tiempo para el desarrollo de los estudios cualitativos. Las investigaciones en distintos contextos de nuestra realidad escolar que están siendo posibles gracias a estos fondos, nos permitirá tener una visión general de nuestra realidad educativa desde distintos ángulos en el mediano plazo. Del mismo modo, la difusión e intercambio de estos estudios ampliará nuestro campo de acción y disminuirá los tiempos necesarios para obtener información relevante proveniente de la investigación educacional en el país y comunicarnos con investigadores de áreas afines. La ampliación del tiempo es indispensable para estudios cualitativos que pretendan tener impacto en la solución de las problemáticas que relevan.

## Referencias

- Alegría, M. y Cisternas, T. (2003) "Significados y Saberes que Orientan las Acciones Educativas de Estudiantes de Pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación". Actas Congreso FID. UMCE.
- Assael, J.; Soto, S. (1992) *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. PIIE
- Avalos, B. (2004) Las Instituciones Formadoras de Docentes y las Claves para Formar Buenos Docentes. [www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones\\_formadoras\\_claves\\_formar\\_buenos\\_docentes.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/instituciones_formadoras_claves_formar_buenos_docentes.pdf)
- \_\_\_\_\_ (2000) Desarrollo docente en el contexto de la institución escolar. Los microcentros rurales y los grupos profesionales de trabajo en Chile. [www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpetas=preal%20publicaciones%5Clibros&Archivo=07-MP.pdf](http://www.preal.org/Archivos/Bajar.asp?Carpetas=preal%20publicaciones%5Clibros&Archivo=07-MP.pdf)
- Bellei, C. (2005) ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?. En *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. C. Cox Editor. Universitaria. pp.125-209.
- Berstein, B. (1985) Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación* Universidad Pedagógica Nacional. N°15 :47-74.
- Cabrera, J. (2003) Discurso docente en el aula. *Estudios Pedagógicos* N°29:7-26 .
- Cerda, A.M.; Egaña, M.L.; Magendzo, A.; Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004) *El complejo camino de la formación ciudadana*. PIIE.
- Da Silva, T., T. (1998) Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de estudios del currículum, Vol. I, N°1*.
- Díaz, Q., V. (2005) Teoría emergente en la construcción del saber Pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación* N°37/3
- Díaz, Tatiana (2007) "Las relaciones pedagógicas profesor estudiante como configuradoras de escenarios curriculares intra aula". Tesis Doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Díaz T. y Druker, S. (2007) La democratización del espacio escolar. *Estudios Pedagógicos* Vol. XXXIII, N°1: 63-77
- Edwards, V.; Calvo, C.; Cerda, A.M.; Gómez, M.; Inostroza, G. (1995) *El Liceo por dentro: un estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación Media*. MINEDUC-MECE. Santiago.



- Errázuriz, M.; González, R.;  
Martinic, S.; Manzi, J.;  
Scharager, J.; Swope, J.  
Y Urzúa, P. (1994) *Demandas sociales a la Educación Media*.  
MINEDUC-MECE. Santiago
- Flórez, O., R. (1994) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Caracas. Mc  
Graw Hill.
- Godoy, X. y Miranda, A. (2006) Diversidad, lectura y escritura en la ciudad de Los  
Angeles, Chile: un estudio fenomenológico.  
*Investigaciones en educación*. Vol 6 N°2:101.112
- Ibáñez, Nolfia (1988) Metodología Interaccional Integrativa. Lineamientos  
generales. *Revista de la Asoc. Chilena de Lectura Ed.*  
Especial Conferencias: 19-30. ACHILS.
- \_\_\_\_\_ (1994) Acerca del aprendizaje. *AULA XXI* N°3:71-78.UMCE
- \_\_\_\_\_ (1996) La emoción: punto de partida para el cambio de la  
cultura escolar *Revista de la Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación* N°2: 47-59.
- \_\_\_\_\_ (2000) El lenguaje en el niño. Una nueva mirada. *Estudios  
Pedagógicos* N°26:51-67
- \_\_\_\_\_ (2002) La metodología Interaccional Integrativa: una  
propuesta de cambio. *Teoría e Práctica de Educacao*. Vol 4  
N°10: 97-114. Maringa. Universidade Estadual de Ma ringa.
- \_\_\_\_\_ (2002) Las Emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*  
N°28:31- 45
- \_\_\_\_\_ (2003) La construcción del mundo en el lenguaje. *Revista de  
Psicología de la Universidad de Chile*. Vol.XII N°271-84.
- \_\_\_\_\_ (2005) "Metodología Interaccional Integrativa (MII): Un  
modelo de aprendizaje. *Esquemas Pedagógicos* N°6:28  
-34. Universidad de Cundinamarca. Colombia
- Ibáñez, N. Barrientos, F.,  
Delgado, T.y Geisse, G. (2004) *Las emociones en el aula*. Colección DIMCE N°2
- Ibáñez, N.;  
Bröchhagen, D.;  
Díaz, T.; Rodríguez S.  
y Soto, C. (2003) Línea de Investigación de la Propuesta Pedagógica:  
metodología Interaccional Integrativa. En *Investigando y  
Educando: Estudios para el análisis y la aplicación* :197-227.  
UMCE
- Ibáñez, N. Barrientos, F.,  
Delgado, T., Figueroa, A.  
y Geisse, G. (2004a) Las emociones en el aula y la calidad de la educación.  
*Pensamiento Educativo* N°35:292-310

- Ibáñez, N.; Díaz, T.;  
Druker, S., S. Rodríguez  
Y Smith. C. (2007) Informe Avance Proyecto FONIDE/UMCE
- Ibáñez, N.; Barrientos, F.  
Delgado, T. y Geisse, G. (2007) La evaluación del contexto interaccional en el aula. Informe Final de Investigación. Santiago. CPEIP.
- Gardner, H. (1993) *Estructuras de la mente: La teoría de las Inteligencias Múltiples*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Goetz, J.P. y LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid. Morata.
- Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Ed.
- Latorre, M.;  
Martinic, N.;  
Sobrero, V. y  
Peters, C. (2004) Práctica docente y formación en las investigaciones de Tesis del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Una bibliografía analítica. *Pensamiento Educativo* Vol 35:. PUC
- Latorre, Del Rincón  
y Arnal, (1997) *Metodologías de la investigación educativa*. Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona.
- Letelier, M; López, R. y  
Martínez, M. (1993) Educación para el desarrollo. Hacia una cultura de Educación Innovativa". Informe Programa Cultura de la de la Innovación. Ministerio de Economía. Chile.
- Mercado, Ruth (2002) *Los saberes docentes como construcción social*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Maturana, H. (1982). Reflexiones: aprendizaje o deriva ontogénica. *Arch. de Biol. Y Med. Experimental*. Santiago Vol. 154: 261-272 .
- \_\_\_\_\_ (1990) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Hachette.
- \_\_\_\_\_ (1995) *La realidad: ¿objetiva o construida?* Anthropos.
- Maturana, H. e Ibáñez, N.: (1990) De la enseñanza al aprendizaje. *Revista de Educación* N° 174:21-24. Santiago. MINEDUC..
- Miller, E. (2002) "Políticas de formación docente en la mancomunidad del Caribe". En *Formación Docente: un aporte a la discusión*. UNESCO:15-34.
- Moon, B. (2002) "La Formación Docente en Inglaterra: perspectiva nacional e internacional" . En *Formación Docente: un aporte a la discusión*:148-167. UNESCO.

- MINEDUC (2003) Marco para la Buena Enseñanza.
- \_\_\_\_\_ (2005) Informe de la Comisión sobre Formación Docente Inicial. Serie Bicentenario.
- \_\_\_\_\_ (2006) Hacia una política de desarrollo profesional docente. Serie Bicentenario.
- Nervi, M. L. (2006) El saber pedagógico en Chile: Un contexto Contradictorio. En *Perspectivas Educativas* N°6.UMCE.
- M.L. Nervi y Hugo Nervi (2007) *¿Existe la Pedagogía?*. Santiago.. Universitaria.
- Pasmanik, D (2002) "La praxis educativa en la enseñanza de la lengua materna:un análisis desde la interactividad en el aula" Tesis Doctoral. PUC
- Pogré, P. y otros (2003) *Prácticas y resilencias en la formación de docentes. Jornadas nacionales. El espacio de la práctica en una Propuesta multidisciplinar para la formación de docentes.* Argentina. Universidad Nacional General Sarmiento.
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación: hacia una resignificación de la escuela.* Valparaíso: Ediciones Universitarias Valparaíso
- Redondo, J. y Cornejo, R. (2001) El clima escolar percibido por los alumnos de Enseñanza Media. *Ultima Década* N°15, CIDPA: 11-52
- Riquelme, P. (2000) Teorías implícitas y su influencia en la práctica pedagógica de un grupo de profesores pertenecientes a una escuela urbano marginal de Temuco. *Saberes y Haceres*, 2, 2:63-73.
- Rival, H (2005) *Las estrategias de aprendizaje como contenido en la formación de profesores.* Universidad Católica del Maule
- Romagnoli E. (1993) *Convivencia social en la enseñanza media* Santiago.CPU.
- Romeo, J. et al (2003) "El discurso del adolescente escolar chileno acerca de la participación".
- Sandín , M. (2003) "Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones". Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Schiefelbein, E. (1992) *En busca de la escuela del siglo XXI.* CPU -UNESCO.
- Schimpf-Hegrken, I. (2006) El modelo de formación de docentes inicial de la Universidad Humbolt de Berlín. En: *Modelos innovadores en la formación inicial docente.* UNESCO:255-315.

- Sepúlveda, P., C. (2003) "Clima motivacional: estudio en algunas aulas en Chile". Informe Final de investigación CPEIP. Encuentro de Investigadores en Educación XVII Nacional y III Internacional.
- Shapiro, L. E. (1997) La inteligencia emocional de los niños. Javier Vergara Ed.
- Shulman, L. (2005) El saber y entender de la profesión docente. Centro de Estudios Públicos \_Nº. 99: 195-224
- \_\_\_\_\_ (2005a) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado. V.9 n2
- Soussan G. (2002) "La formación de docentes en Francia. Los institutos universitarios de formación de maestros IUFM". En Formación Docente: un aporte a la discusión: 123-146. UNESCO
- Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid. Morata.
- Vaillant Denise (2004) Formación de formadores. Estado de la práctica. En Cuadernos de Preal, No 25. Santiago. 2a parte
- Villegas-Reimers, E. (2002) Formación Docente en los Estados Unidos de Norteamérica: Tendencias recientes en sus prácticas y políticas. En *Formación Docente: Un aporte a la Discusión*. OREALC/UNESCO:59-89.