



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

**CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS
DOCENTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA INSERTOS EN
ESCUELAS VULNERABLES EN RELACIÓN AL DOMINIO B;
CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO PARA EL
APRENDIZAJE, DEL MARCO PARA LA BUENA ENSEÑANZA**

**Memoria para optar al título de educadora de Educación Diferencial, especialista en
problemas de aprendizaje**

Autoras: Paula Hernández Alvarado
Jeniffer Romero Pérez
Profesora guía: Dra. Ana María Figueroa Espínola

Financiado por proyecto MYS

Santiago de Chile, Mayo, 2014

Agradecimientos

¡Señor! Tú que enseñaste, perdona que yo enseñe; que lleve el nombre de maestra, que Tú llevaste por la Tierra.

Maestro, hazme perdurable el fervor y pasajero el desencanto. Arranca de mí este impuro deseo de justicia que aún me turba, la mezquina insinuación de protesta que sube de mí cuando me hieren. No me duela la incompreensión ni me entristezca el olvido de las que enseñé.

Dame el ser más madre que las madres, para poder amar y defender como ellas lo que no es carne de mis carnes. Dame que alcance a hacer de una de mis niñas mi verso perfecto y a dejarte en ella clavada mi más penetrante melodía, para cuando mis labios no canten más.

Hazme fuerte, aun en mi desvalimiento de mujer, y de mujer pobre; hazme despreciadora de todo poder que no sea puro.

Dame sencillez y dame profundidad; líbrame de ser complicada o banal en mi lección cotidiana.

Dame el levantar los ojos de mi pecho con heridas, al entrar cada mañana a mi escuela. Que no lleve a mi mesa de trabajo mis pequeños afanes materiales, mis mezquinos dolores de cada hora.

Aligérame la mano en el castigo y suavízamela más en la caricia. ¡Reprenda con dolor, para saber que he corregido amando!

Haz que haga de espíritu mi escuela de ladrillos. Le envuelva la llamarada de mi entusiasmo su atrio pobre, su sala desnuda. Mi corazón le sea más columna y mi buena voluntad más horas que las columnas y el oro de las escuelas ricas.

Y, por fin, recuérdame desde la palidez del lienzo de Velázquez, que enseñar y amar intensamente sobre la Tierra es llegar al último día con el lanzazo de Longinos en el costado ardiente de amor.

Con extractos del poema “La oración de la maestra” de Gabriela Mistral. Quiero pensar mi nuevo camino como profesora, agradecer a quiénes me ayudaron a obtener el título profesional, a mi madre, tía Gina y con especial afecto a mi tía Juana y Teresa que me acompañan espiritualmente en la culminación de este proceso. Además, recordar a quiénes fueron mis profesores y me enseñaron a amar la profesión docente y por sobretodo, agradecer a cada niño y niña que me impulsa a ser cada día una mejor profesora, pues veo mi infancia pasada en ellos y porque ellos son el reflejo de mi pedagogía.

Paula

Agradecimientos

El agradecimiento suele desatar una reacción en cadena. Quienes nos alientan nos inspiran a su vez a ir hacia otras personas con palabras y acciones de aliento. Esto ha sido así a lo largo del proceso de la escritura de este estudio...

Primero que todo, quiero darle infinitas gracias a Dios por permitirme disfrutar de este termino de proceso, el cual no fue fácil puesto a toda la rigurosidad y tiempo que demandaba.

Quisiera agradecer a todas las personas que de alguna u otra manera hicieron posible que esto se concretara; a mi familia, por su paciencia, esfuerzos, alientos y motivación, cuyas preguntas; “¿Cómo vas con la tesis?, ¿Te falta mucho?” me presionaban y me alentaban a trabajar arduamente. A la persona que ha estado a mi lado de forma incondicional, aquel compañero de vida, mi marido, quien con su amor, apoyo y paciencia me animó para que todo se pudiera llevar a cabo.

También quisiera agradecer a mi compañera de universidad, de sueños, de experiencias laborales y amiga, Paula, con la cual compartimos largas horas y manuscritos acabados y ahora solo resta decir trabajo terminado.

De igual forma quisiera darle mis sinceros agradecimientos a la profesora Tatiana Cisternas por compartir su experiencia, mostrarme la dedicación y la labor de ser de educadora e investigadora.

Además, quisiera agradecer a nuestra profesora guía por su paciencia, sugerencias y el tiempo invertido en cada detalle de este trabajo.

A todos ellos gracias por permitir que esta etapa culminara, la cual es solo la antesala de lo que se viene...

Jeniffer R.

Índice

Introducción.....	9
Capítulo I: Problematicación	
1. Antecedente del problema.....	10
2. Formulación y delimitación del Problema.....	15
3. Relevancia y pertinencia del estudio.....	16
Capítulo II: Objetivos	
2.1 Objetivo General.....	17
2.2 Objetivos Específicos.....	17
Capítulo III: Marco teórico	
Introducción Marco teórico.....	18
3.1 Concepciones de aprendizaje a través del tiempo.....	19
3.1.1 Enfoque Conductista.....	19
3.1.2 Enfoque constructivista.....	20
3.2 Aprendizaje Social.....	21
3.3 Clima; escolar y en el aula.....	23
3.3.1 Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B del MBE).....	24
3.4 Práctica docente.....	25
3.4.1 Prácticas pedagógicas en escuelas catalogadas como vulnerables.....	26
3.5 Interacción en el aula.....	27
3.5.1 Metodología Interaccional Integrativa (MII).....	28

3.6 Marco Conceptual

3.6.1 Clima en el aula.....	30
3.6.2 El Marco para la Buena Enseñanza (MBE).....	31
3.6.3 Prácticas docentes.....	32
3.6.4 Concepto de vulnerabilidad.....	32
3.6.5 Interacciones.....	33

Capítulo IV: Diseño metodológico

4.1. Fundamentación del enfoque metodológico.....	34
4.2 Estrategia metodológica.....	34
4.3 Metodología de trabajo.....	35
4.3.1 Recolección de antecedentes.....	35
4.3.2 Elaboración del marco teórico.....	36
4.3.3 Selección de escenario y participantes.....	37
4.3.4 Instrumento de recolección de datos.....	38
4.3.5 Metodología de análisis.....	40

Capítulo V: Análisis

I) Análisis por caso.....	49
A) Docente 1.....	49
B) Docente 2.....	56
C) Docente 3.....	64
D) Docente 4.....	72

II) Comparación entre prácticas de los docentes que facilitan y obstaculizan la generación de un clima propicio para el aprendizaje.....	82
III) Percepción de los docentes respecto al clima en el aula.....	94
IV) Consistencia entre lo que se dice y lo que se hace en la sala de clases.....	105
Capítulo VI: Discusión.....	121
Capítulo VII: Conclusión.....	127
Capítulo VIII: Criterio de rigurosidad metodológica.....	132
Capítulo IX: Limitaciones del estudio.....	133
Bibliografía.....	134
Anexos.....	138

Introducción

El presente estudio indaga las características de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza. El interés en esta temática surgió porque desde nuestra experiencia formativa y práctica, le otorgamos una alta importancia a la consideración de las emociones de los estudiantes y a la relevancia de generar un contexto interaccional favorable hacia los aprendizajes, tarea que está pendiente por parte de los docentes de Educación General Básica que ejercen en escuelas vulnerables, ya que estudios realizados anteriormente reflejan la presencia de prácticas pedagógicas que se caracterizan por generar un ambiente en el aula negativo y perjudicial para la adquisición de aprendizaje por parte de los estudiantes prioritarios.

Asimismo, el clima que genera el docente en el aula determina en gran medida la calidad de los aprendizajes. Una mayor importancia adquiere esta dimensión en escuelas prioritarias, las que se caracterizan por obtener bajos resultados en pruebas estandarizadas y altos índices de fracaso escolar. Por lo que el siguiente estudio tuvo el propósito de caracterizar el tipo de clima en el aula generado por docentes de Educación General Básica en sus prácticas pedagógicas en escuelas vulnerables. Para llevarlo a cabo se realizó una descripción de las prácticas docentes según el Marco para la Buena Enseñanza.

La investigación es cualitativa, tiene un diseño de estudio de caso y utiliza como técnicas de recolección; la observación de clases no participante y la entrevista semiestructurada. Los resultados encontrados dan cuenta del clima que se desarrolla en el aula en función de las prácticas docentes que propician un ambiente positivo y las que propician uno negativo, obstaculizando la adquisición de aprendizajes.

Capítulo I

Problematización

1.1 Antecedentes del Problema

El clima en el aula y sus efectos sobre el aprendizaje han sido objeto de estudio y discusión, ya que se conoce que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida del ambiente que genera el docente. Por lo que se destacan el papel de las interacciones que se dan entre el profesor y los alumnos en el entorno o lugar donde se dan los procesos de enseñanza aprendizaje. Más relevante es cuando se piensa en contextos de vulnerabilidad social donde se necesita invertir esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza impartida en escuelas que acogen a estudiantes en fragilidad social, pues el papel de los colegios es mitigar el impacto del contexto desfavorecido en la adquisición de aprendizajes. Por lo que a continuación se mostrarán evidencias sobre la importancia de observar cómo se dan las prácticas docentes en relación al clima en el aula en escuelas vulnerables.

Según los datos entregados por la Clasificación de Establecimientos por Grupo Socioeconómico (GSE)¹; de la categorización obtenida a partir de la prueba SIMCE 2012 en 2° básico, 4° básico, II medio y III medio; de 7.752 establecimientos educacionales que rindieron la prueba, 2.410 escuelas aparecen dentro del grupo socioeconómico Bajo, lo que equivale a un 31% del total de las escuelas. Asimismo, 2.439 colegios aparecen en el GSE Medio-Bajo, lo que corresponde a un 32% del conjunto de escuelas. Por lo tanto, aproximadamente dos tercios del total de establecimientos educacionales del país se catalogan y denominan como escuelas vulnerables, ya que cuentan con altos índices de vulnerabilidad social.

A nivel internacional Chile se destaca por poseer una preocupante marca, pues es una de las naciones que tiene más altas tasas de segregación escolar, ya que de los 65 países que rindieron la prueba PISA 2012², los resultados del test arrojaron que 37,9% de los estudiantes chilenos viven en condiciones de vulnerabilidad social, lo que sitúa a Chile entre las 20 naciones con mayor porcentaje de alumnos sumidos en la pobreza. Lo anterior resulta ser alarmante, puesto que mientras existan altos valores de segregación escolar,

¹ Metodología para agrupar establecimientos por nivel socioeconómico en Chile. Elaborado por el Departamento de Pruebas Nacionales de la División de Evaluación de Logros de Aprendizaje de la Agencia de Calidad de la Educación.

² Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de unos exámenes que se realizan cada tres años en varios países con el fin de determinar la valoración internacional de los alumnos. Es realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

limitadas serán las posibilidades de desarrollo del segmento de la población escolar de sectores más pobres. Desde esta perspectiva la educación y la innovación en escenarios vulnerables debiera tener siempre presente el interés por generar las mejores oportunidades de aprendizaje en la escuela, considerando las coordenadas socioculturales que la enmarcan. Esto en el buen fin de crear espacios de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes (Villalta, M. & Guzmán, M. 2010).

Los niños y jóvenes que asisten a escuelas vulnerables se caracterizan por tener, entre otras cosas, dificultades para adaptarse socialmente, lo que provoca hipotéticamente el consumo de drogas, depresión, ansiedad, agresividad ante el entorno, etc. Todas estas variables afectan directamente la retención escolar, así como el éxito o el fracaso académico de los estudiantes.

En términos generales se puede decir que los niños en condición de alta vulnerabilidad social, presentan un alto nivel de conflictividad hacia las figuras familiares, hacia el contexto escolar, carencias afectivas, agresividad hacia su entorno cercano, e identificación con grupos de pares en condiciones similares. Estos últimos aspectos se ven intensificados por un precario desarrollo moral que les configura una escala valórica que justifica sus acciones (Retuert, 2005).

En relación a la escuela, los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos al ingresar a la educación formal están privados de algunos hábitos de comportamiento para poder convivir y de los esquemas de conocimiento necesarios para enfrentarse con éxito a las tareas académicas. Manifiestan una incomprensión de las normas y objetivos escolares, tienen escasa motivación de logro, bajo nivel de autoestima generado en sus familias o en las mismas escuelas, presentan poca tolerancia a la frustración y ausencia de expectativas a mediano plazo. Esto frecuentemente conlleva dificultades en el aprendizaje, en el desarrollo emocional y, finalmente, en el acceso al empleo (Manzano, N 2008).

En cuanto a la distribución de los docentes en escuelas vulnerables, contrario a lo que se espera, existe un ordenamiento sistemático de profesores con niveles menores de formación docente (FID) y desempeño académico en escuelas en contextos educativos desfavorables. Es decir, los docentes contratados en escuelas municipales del grupo socioeconómico bajo tienen una FID de menor calidad respecto a los profesores contratados en escuelas municipales del grupo socioeconómico medio y medio-alto. Más específicamente, en las escuelas prioritarias hay un menor porcentaje de profesores con especialidad y una menor proporción de profesores que estudiaron una carrera docente de mayor duración, pues sólo el 18% de estos estudió 9 o más semestres de pedagogía. (Ortúzar, Flórez, Milesi, & Cox 2009).

En consecuencia, las escuelas vulnerables tienen un menor rendimiento académico, obteniendo bajos resultados en evaluaciones estandarizadas como el SIMCE, en

comparación a las escuelas catalogadas dentro del grupo socioeconómico medio-alto y alto. Por lo tanto, se concluye que el ordenamiento sistemático de profesores con desigual formación inicial en escuelas con distinto grado de vulnerabilidad, tiene importantes consecuencias para explicar la gran brecha de rendimiento que existe entre niños en condición de pobreza y niños fuera de esta condición.

Diversos autores denominan como escuelas efectivas a aquellas que cuentan con factores vinculados al aula que permiten el éxito de los estudiantes, tales como generar una enseñanza intencional, planificada con objetivos explícitos y prácticas coherentes con éstos; tiempos efectivos de aprendizaje; realizan un constante monitoreo de los progresos de los alumnos; cuentan con disciplina en el aula; etc. Además, éstas se caracterizan por crear un clima en el aula positivo: un clima distendido, ordenado, alegre, afectuoso y respetuoso, sin interrupciones, altas expectativas, refuerzos positivos y estímulos para que los estudiantes se comprometan con la tarea (Bellei, C.; Raczynski, D.; Muñoz, G.; Pérez, 2004). Sin embargo, las que obtienen malos resultados académicos y presentan altos índices de fracaso escolar, se caracterizan por no darle la importancia que corresponde a las variables descritas anteriormente y por poseer prácticas docentes que generan ambientes en el aula que no propician aprendizajes de calidad en los estudiantes, ya que dichas prácticas docentes en la labor educativa reproducen la injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre-focalización en los errores, las respuestas al quiebre de las normas son excesivamente negativas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía hacia la escuela, miedo al castigo y la equivocación (Romero y Hernández, 2012).

Además, desde el estudio de las neurociencias se conoce que un mal clima en el aula produce tensión y la tensión hace que algunas partes del cerebro no funcionen bien, y que por lo tanto los alumnos no aprenden. Es decir, los ambientes tensos en las escuelas y en el hogar, atentan contra las capacidades de aprendizaje de los niños. De la misma manera, ambientes sanos, favorecen el equilibrio emocional, y consecuentemente, favorecen el aprendizaje (Casassus, 2008).

Por otro lado, los resultados de la Evaluación Docente del año 2012³ refleja que el 88, 6% de los docentes genera ambientes en el aula adecuados para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas Municipales, mientras que 11,14% restante no logra o alcanza un nivel adecuado para favorecer el aprendizaje.

Conjuntamente, la evidencia empírica aportada por investigaciones recientes sugiere la necesidad de observar cómo se efectúan las prácticas docentes en distintos contextos y

³ La Evaluación Docente (Chile) consiste en la evaluación obligatoria alrededor de un total de 70.000 docentes que ejercen en aulas de establecimientos municipales. Este sistema busca contribuir a la mejora de la calidad de la educación fortaleciendo la profesión docente. De carácter formativo está orientado a mejorar las prácticas de los docentes y está a cargo del Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).

esto ha motivado a diferentes autores a comenzar una búsqueda para dar respuesta a este interés. Por esto, describiremos a continuación diversas investigaciones que han tenido como objeto de estudio a las escuelas vulnerables, las prácticas docentes en dichas escuelas y estudios que han abordado el clima de aprendizaje en el aula.

Diversos estudios realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos, destacan que se producen dos tipos de climas en el aula, uno positivo y otro negativo, y que estos tienen una directa influencia sobre el rendimiento académico, la adquisición de habilidades cognitivas, aprendizajes efectivos y sobre la actitud frente al estudio por parte de los alumnos, y que estos benefician o desfavorecen estas variables, dependiendo del ambiente en el que se lleven a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje (Cornejo & Redondo, 2001).

Un estudio (M, Román 2005), en que se caracteriza la dificultad del cambio pedagógico en escuelas prioritarias, en relación a las interacciones que se establecen entre el profesor y los estudiantes, se destaca el hecho de la influencia de las expectativas que tienen los docentes sobre sus estudiantes prioritarios en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas, puesto que al ser alumnos con múltiples factores de riesgo externos que dificultan su desarrollo de habilidades cognitivas, los profesores creen que son factores complejos de superar o modificar, por lo que no despliegan prácticas docentes que impliquen un desafío cognitivo, sólo se limitan a acomodar su quehacer pedagógico a actividades que les hagan más agradable su estancia por la escuela y a reproducir ciertas normas de comportamiento social. En efecto, las prácticas sólo se orientan hacia aspectos relacionales y actitudinales, cuartándoles el progreso y mejoramiento de resultados académicos. Por lo tanto, queda de manifiesto que las escuelas vulnerables se caracterizan por tener una dotación de educadores que considera que no es posible lograr procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad con alumnos desfavorecidos socialmente, ya que suponen que predominan los factores de riesgo asociados a los estudiantes por sobre las potencialidades de cada uno de ellos. Igualmente, otro factor que destaca este estudio en sus resultados, es la falta de reflexión y crítica sobre la propia práctica educativa, ya que los docentes consideran que son los factores familiares y contextuales los que no les permiten entregar calidad educativa dentro de estas escuelas.

Por su parte, la investigación acerca de los factores de mayor incidencia sobre los niveles de aprendizaje escolar de los estudiantes ha expuesto que el clima escolar es la variable que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento escolar. En el contexto de comprender las variables que tienen efecto en los rendimientos académicos, se encomendó realizar el Primer Estudio Internacional Comparativo en Lenguaje, matemáticas y factores asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de la educación básica (en adelante PEIC), demostró como primera conclusión que el clima escolar es la variable que demuestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y en matemáticas. Como segunda conclusión, se expuso que lo sucedido dentro de las escuelas en América latina tiene una

influencia mayor en los resultados de los alumnos que lo que ocurre fuera de ella, con lo cual se mitiga el impacto del contexto (en este caso vulnerable), ya que la suma de los impactos de los factores intra escuela son varias veces superiores al impacto de los factores extra escuela (Cassasus, 2003). Contradiciendo la creencia de los docentes declarado en la investigación sobre la dificultad del cambio pedagógico en contextos vulnerables.

En un estudio realizado por las autoras Ibáñez, Druker y Rodríguez (2011), cuyo objeto de estudio eran los docentes de escuelas rurales, uno de los objetivos de esta investigación consistía en realizar una comparación entre las prácticas pedagógicas y el dominio B del Marco para la Buena Enseñanza: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, expuso que al analizar la práctica de los profesores con los criterios y descriptores del Dominio B, se obtuvo como resultado la presencia de correspondencia entre los criterios y descriptores del dominio B del MBE con las prácticas pedagógicas estudiadas. Es decir, los docentes de escuelas rurales propician un contexto interaccional grato, tienen altas expectativas sobre el aprendizaje de sus estudiantes, valoran especialmente la autoestima, el desarrollo de valores y habilidades sociales por parte de los estudiantes. Por lo demás, los fundamentos y explicaciones dados en la revisión de sus clases, son coherentes con lo observado en sus prácticas, entre otras conclusiones.

Además, una investigación sobre la relación entre alumnos y profesores presenta entre algunos de sus resultados que los estudiantes con mayor fragilidad económica perciben en el colegio un ambiente menos imaginativo, creativo y estimulante para cultivarse; un ambiente menos favorable y con menor interés de los profesores por el aprendizaje; una relación más autoritaria con sus profesores y un contexto normativo más restrictivo; una relación menos cercana con sus profesores y menor preocupación de sus maestros por sus problemas personales (Zepeda, 2009), pues entre más vulnerables son los colegios y sus alumnos, peor evalúan los niños y adolescentes su relación con los profesores.

La revisión realizada ofrece evidencias que apunta hacia una problemática general referida a la enseñanza en escuelas vulnerable. Mientras estos se plantearon la pregunta desde la relación y las interacciones que se establecen entre los docentes y los estudiantes en el que se destacaron el valor de las expectativas de enseñanza, variables y/o factores vinculados al clima en el aula, también sobre la comparación de las prácticas pedagógicas con los parámetros establecidos por el MBE, es que optamos por plantear nuestra pregunta desde las características de la praxis docente en contextos vulnerables utilizando como referencia las dimensiones planteadas en el dominio B del MBE, puesto que los aspectos asociados al clima o ambiente de aprendizaje escolar en sectores vulnerables, ha tenido un tratamiento marginal y su visibilidad pública es, por lo menos, débil.

1.2 Formulación y delimitación del Problema

Atendiendo a los antecedentes revisados, la clasificación de las escuelas con buenos y malos resultados académicos según los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como el SIMCE ha generado una sobre-focalización sobre los resultados escolares y un desinterés respecto a las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellas, el clima que los docentes generan en el aula, aun cuando se conoce que el factor clima del aula es la variable que aparece siendo la más importante en la adquisición de aprendizajes significativos. Una mayor importancia adquiere esta dimensión dentro de los contextos de alta vulnerabilidad, puesto que los estudiantes descritos en situación de fragilidad requieren de más y mejor educación por ser la clave para la diversificación y movilidad social.

No obstante, la mayoría de las escuelas vulnerables se caracterizan por bajo rendimiento en evaluaciones estandarizadas, elevados índices de repitencia escolar, alta tasa de retiro de estudiantes y sobre-edad de los alumnos respecto de su curso. Por lo tanto, el contexto vulnerable es uno de los más complejos para realizar la práctica docente, ya que la diversidad de problemas sociales, familiares, afectivos, entre otros, a los que están expuestos los estudiantes, hace compleja la labor docente.

Entonces es relevante estudiar las prácticas pedagógicas en relación al clima en el aula que generan los docentes que se desempeñan en escuelas vulnerables por diversas razones. En primer lugar, existen escasos estudios que abordan esta temática, considerando que la calidad de los aprendizajes depende en gran medida del tipo de interacciones que se dan durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y el alto porcentaje de escuelas vulnerables en Chile. En segundo lugar, por la evidencia entregada por las investigaciones, ya que dan a conocer que en contextos educativos adversos predominan mayoritariamente prácticas docentes ineficaces, en donde las interacciones sociales y pedagógicas están destinadas a una socialización mínima de carácter regulativo y que se caracterizan por no representar un desafío cognitivo que les permitan a los estudiantes ampliar o modificar su conocimiento.

Específicamente, nos interesa conocer las características de las prácticas pedagógicas en relación al clima en el aula de los docentes que se desempeñan en escuelas vulnerables, desde las interacciones que se dan entre docente y alumno. Además, pretendemos conocer cuáles son las acciones o interacciones que al docente le permiten favorecer o no la generación de un clima favorable para el aprendizaje, ya que se evidencia una escasez de estudios respecto a las dimensiones del clima en el aula en escuelas vulnerables.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, nos preguntamos ¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas de los docentes egresados de la carrera de Educación

General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al clima que éstas propician en el aula? Para realizar esta caracterización adherimos al enfoque planteado por el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), en donde utilizaremos como referencia el dominio B; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, el cual nos permitirá describir de manera más definida y completa las dimensiones de las prácticas de los profesores.

Además, las preguntas que guiaron esta investigación son:

- ¿Cómo son las prácticas del docente en relación al ambiente que genera en el aula?
- ¿Cuáles son las prácticas de los docentes que facilitan y obstaculizan la generación de un clima propicio para el aprendizaje?
- ¿En qué se diferencian y asemejan las prácticas de los docentes que facilitan y obstaculizan la generación de un clima propicio para el aprendizaje?

1.3 Relevancia y pertinencia del estudio

Los resultados de la presente investigación pretenden generar discusión en torno a la temática del clima en el aula que generan los docentes de educación Básica en escuelas vulnerables, puesto que los aspectos asociados al ambiente de aprendizaje escolar en las denominadas escuelas prioritarias han tenido un tratamiento marginal. Por lo que no se le ha dado la valoración adecuada al tipo y/o las características del clima en el que tienen lugar los procesos de enseñanza-aprendizaje que se conciben en las escuelas en contextos adversos.

Además, la visibilidad pública del tema es débil, ya que existe escasa investigación en torno al área. Por lo que, los resultados de esta investigación pretenden revelar abiertamente el tipo de interacción que se dan entre el docente y el alumno dentro del aula de clases, ya que necesitamos conocer por medio de descripciones detalladas el ambiente que generan los docentes en aulas de escuelas críticas para reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan con estudiantes de estrato socioeconómico bajo y así aportar a los procesos de cambio pedagógico con la finalidad de lograr aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Capítulo II

Objetivos

2.1 Objetivo General:

Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza.

2.2 Objetivos Específicos:

- Describir las prácticas del docente en relación al clima que genera en el aula.
- Describir las prácticas de los docentes que facilitan y obstaculizan la generación de un clima propicio para el aprendizaje.
- Comparar aquellas prácticas de los docentes que facilitan y obstaculizan la generación de un clima propicio para el aprendizaje.

Capítulo III

Marco teórico

Esta investigación pretende caracterizar las prácticas pedagógicas en relación al clima en el aula, que desarrollan los y las docentes de Educación General Básica insertos en escuelas de vulnerabilidad social. Teniendo en cuenta que las prácticas pedagógicas están fuertemente influenciadas por los distintos contextos educativos. Casassus señala al respecto, *“Hay que preparar las clases, pero la enseñanza no es una comida pre envasada. Las clases no son para alumnos abstractos; son para alumnos concretos y específicos”*. (Casassus, 2003, p.2), así, desde esta premisa explicaremos una serie de aspectos relevantes que nos permitirán conocer los elementos que influyen al momento de realizar una clase.

A continuación, se describirán brevemente las temáticas generales y específicas indagadas en la construcción del marco teórico.

En una primera instancia, identificamos los enfoques de aprendizajes, con el fin de introducir al lector en el concepto de aprendizaje, esto nos permitirá comprender y dimensionar cómo van surgiendo las variadas prácticas pedagógicas que se pueden efectuar en la sala de clases. Este apartado es crucial para entender los puntos que se desglosan posteriormente.

Luego, se aborda la teoría del aprendizaje histórico - social que desarrolla Vigotsky, cuyos conceptos o ideas principales ayudan a comprender el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo, por otro lado, se analiza desde esta teoría cómo debiese actuar el docente en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en claro que los profesores actúan como agentes de cambio para influir de manera positiva en los estudiantes. En donde el docente no se centra en la enseñanza sino en el aprendizaje y en la construcción de conocimientos del estudiante, no solo de contenidos, sino también para la vida.

Consecutivamente se expone lo que plantea el Dominio B; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) y se realiza una vinculación con la temática del presente estudio. Por esta razón, profundizamos en este mismo ítem sobre el clima en el aula, con la finalidad de dilucidar lo que mencionan varios autores sobre el clima; un buen clima en el aula favorece la adquisición de aprendizajes significativos.

La práctica docente siempre ha sido y será un punto de debate y de estudio importante, ya que esta práctica repercute en los aprendizajes que obtenga el estudiante. En

este apartado, explicaremos cómo son estas prácticas específicamente en escuelas catalogadas como vulnerables, con todas sus características y dilemas que presenta.

Para finalizar, mencionaremos las interacciones que existen dentro de un aula, así como también se realiza una relación entre interacción y clima en el aula, fundamentando la aparición de esta temática. Por otro lado, para concretizar lo expuesto, se describe una innovación pedagógica; Metodología interaccional integrativa (MII), que nos permite comprender la existencia de una continua búsqueda para mejorar las prácticas habituales.

3.1 Concepciones de aprendizaje a través del tiempo

El docente ha ido cambiando a través del tiempo, a la par con los paradigmas de la evolución de la sociedad, que influyen mutuamente en el tipo de sistema educacional de un período establecido.

Asimismo, con el transcurso del tiempo se han manifestado diferentes planteamientos acerca de lo que es el aprendizaje y cómo se aprende. Por lo tanto, podemos encontrar múltiples redefiniciones sobre lo que es aprendizaje, por ejemplo; ‘son respuestas automáticas’, ‘reproducción de datos’ o ‘construcciones mentales’, entre otras.

A continuación, se mostraran dos enfoques; el conductismo y el constructivismo, cabe mencionar que al llevarlos a la práctica en la sala de clases pueden existir mixturas entre ambos enfoques.

3.1.1 Enfoque Conductista

El enfoque conductista fue tomando forma a raíz de diversos aportes que se fueron desarrollando, en un comienzo Pavlov llevó a la práctica el pensamiento de Aristóteles respecto a que la conducta de las personas está determinada por lo que ocurre en el contexto, y no por lo que ocurre en el aprendiz. Esto se concretó en los experimentos de condicionamiento que realizaba a su perro para que salivara cuando él tocaba una campana. Debido a lo observado, Pavlov planteó que las personas pueden ser condicionadas para tener una conducta específica, si es que se introducen ciertos estímulos en el contexto. Es decir, lo que ocurre en el “aprendiz” está determinado por lo que ocurre en el contexto. Basado en esta premisa, Watson desarrollo su modelo de estímulo - respuesta que estudia el comportamiento observable o la conducta, considerando el entorno como un conjunto de estímulos - respuestas. Es decir, al presentar un “estímulo”, se consigue una “respuesta”, que cuando se repite, se obtiene el “aprendizaje”. En esta perspectiva, el alumno no tiene intervención en el aprendizaje y la estructura de la realidad es independiente del aprendiz.

A partir de lo anterior, Skinner puso énfasis en premiar o entregar un “refuerzo” cuando las personas obtienen resultados positivos. Es por ello, que en esta concepción, el aprendizaje se organiza en torno a objetivos instruccionales que se encuentran claramente formulados de manera que se pueda evaluar lo aprendido.

La teoría del conductismo, en términos generales, se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir. Algunos autores claves en el desarrollo de la teoría conductista son Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner, los cuales realizaron experimentos donde se podía observar que mediante algún estímulo específico, existe una respuesta o conducta condicionada.

De acuerdo a lo anteriormente visto, el aprendizaje dentro de un contexto conductista es el proceso por el cual las personas adquieren cambios en su comportamiento, mejoran sus actuaciones, reorganizan sus pensamientos, descubren nuevas maneras de comportamientos y adquieren nuevos conceptos de información. Es decir, no es un proceso de construcción sino de incorporación de información a través del condicionamiento conductista. De este modo, el aprendiz es ‘estimulado’ para que incorpore conceptos a su memoria y es ‘premiado’ una vez que es capaz de ‘devolverlos’ al profesor o a una prueba. Por lo tanto, el docente es quién realiza las gestiones necesarias dentro del aula para presentar un mecanismo de control, con el fin de mantener un clima en que se pueda aprender y el estudiante aprende aquello que le confronta a una situación novedosa, experimenta una necesidad y produce un cambio en su personalidad.

3.1.2 Enfoque constructivista

Es necesario clarificar que el constructivismo constituye, antes que nada, una posición epistemológica, es decir, referente a cómo se origina y también a cómo se modifica el conocimiento. *“Se ha dicho varias veces que la concepción constructivista no es en sentido estricto una teoría, sino más bien un marco explicativo que partiendo de la consideración social y socializadora de la educación escolar, integra aportaciones diversas cuyo denominador común lo constituye un acuerdo en torno a los principios constructivistas”* (Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia, Solé & Zabala, 2004, p. 8)

Muchos de los conceptos que subyacen al movimiento constructivista tienen historias largas y han tenido auge en distintos momentos, apreciables en las obras de Baldwin, Dewey, Piaget, Vigotsky, Bruner, y otros importantes investigadores y teóricos.

Vigotsky, plantea que el constructivismo es una teoría de transmisión cultural, como también una teoría del desarrollo, ya que la educación no sólo implica el desarrollo potencial del individuo, sino también la expresión y el crecimiento histórico de la cultura humana, es decir, que la educación no es sólo dominante en el desarrollo cognitivo, sino

que también es la esencia de la actividad sociocultural. Además destaca, que los conceptos cotidianos o las experiencias cotidianas y los conceptos científicos o aprendizajes de contenido deben estar interconectados y son interdependientes, es decir, unos no pueden existir sin los otros. A través del uso de conceptos cotidianos, los niños logran darle sentido a las definiciones y explicaciones de éstos, por lo tanto, podemos decir que los conceptos cotidianos median en la adquisición de conceptos científicos. Esta teoría establece que el “sujeto cognoscente” construye sus propios conocimientos, es así como la dinámica pedagógica debe aplicar estrategias que lleven al alumno a descubrir por sí mismo el conocimiento, naciendo aquí la idea del aprendizaje por descubrimiento.

Es imprescindible señalar que desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje siempre toma lugar en un contexto determinado, por esta razón el docente se describe como un educador por los procesos de aprendizajes de los estudiantes, es un guía o mediador de dicho proceso, en donde estructura su intervención educativa para que los alumnos sean los protagonistas de su aprendizaje, en que el sujeto sea capaz de organizarlos, comunicar sus pensamientos y experiencias. *“La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza parte del hecho obvio de que la escuela hace accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal, y no sólo en el ámbito cognitivo; la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido, lo que supone incluir también las capacidades del equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motrices. Parte también de un consenso ya bastante asentado en relación al carácter activo del aprendizaje, lo que lleva a aceptar que éste es fruto de una construcción personal, pero en la que no interviene sólo el sujeto que aprende; los otros significativos, los agentes culturales, son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo al que hemos aludido”.* (Coll, et al., 2004, p.15)

3.2 Aprendizaje Social

Continuando con los aportes que realizó Vigotsky queremos destacar la teoría histórico - social, en donde el desarrollo cognitivo está ligado a la interacción social entre las personas, por ende propone al lenguaje como herramienta mediadora del desarrollo. Refiriéndonos a esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural, ya que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos, por ello considera que la psicología propiamente humana es un producto mediado por la cultura.

Consideramos indispensable, relacionar los aportes de Vigotsky al ámbito educativo, como lo es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que es un concepto central en el análisis de las prácticas educativas y en el diseño de estrategias de enseñanza, ya que se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un alumno; el límite de lo que él solo

puede hacer, el cual se denomina nivel de desarrollo real y el límite de lo que puede hacer con ayuda o mediación, es decir, el nivel de desarrollo potencial. Entre la Zona de Desarrollo Real y la Zona de Desarrollo Potencial, se abre la ZDP, que es el espacio en que gracias a la interacción y la ayuda de otros una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea, con un nivel que no sería capaz de tener individualmente.

Por otro lado, está la teoría socio-histórica integra otro concepto; el andamiaje, esta es una técnica que consiste en modificar el nivel de apoyo que se le brinda a un aprendiz para realizar una tarea o una actividad. A medida que se visualice una mejora en el desempeño del alumno, el profesor brindará menos ayuda y la ZDP irá disminuyendo, o dicho de otra manera, la ZDP se va haciendo más corta a medida que el estudiante requiere menos apoyo para realizar la tarea. Como resultado del diálogo con un experto, el niño organiza sus conceptos y su pensamiento se vuelve más lógico. Es por esto, que a través del andamiaje se puede intervenir en la ZDP, ya que el docente crea situaciones de enseñanza que facilitan la internalización de los contenidos a aprender. Con la ayuda del docente, en la ZDP los alumnos pueden lograr ciertos aprendizajes que antes solamente eran potenciales.

Para esta teoría existe una relación entre aprendizaje y desarrollo. Puesto, que los procesos de aprendizaje ponen en marcha los procesos de desarrollo, *“Para este autor las funciones psíquicas superiores son primeramente interindividuales, para pasar a ser intraindividuales a partir de un proceso de interiorización posterior”... “el aprendizaje precede al desarrollo despertando procesos evolutivos que, de otra manera, no podrían ser actualizados. Ese aprendizaje se potencia en función de la ayuda que las personas que rodean al niño le ofrecen. Estamos ante una actitud de intervención educativa que considera que la propuesta adecuada de aprendizajes puede contribuir a impulsar el desenvolvimiento cognoscitivo de los niños”* (Beltrán, Bueno, 1995, p.126). Contrariamente a esto, existen planteamientos teóricos, donde el desarrollo antecede al aprendizaje, un ejemplo de ello es lo que propone Jean Piaget *“el desarrollo precede al aprendizaje y, por lo tanto, se necesita conocer, previamente, los niveles de desarrollo alcanzados por el niño, para proponerle, en función de los mismos, los diversos aprendizajes.*

El desarrollo es un pre-requisito del aprendizaje. La utilización con carácter predictivo de pruebas de madurez, de test de C.I. se apoya en esta orientación teórica. Estamos ante una actitud de espera educativa, es decir, es necesario que el niño alcance determinados niveles de desarrollo para poder proponerle determinados aprendizajes. El aprendizaje utiliza los resultados del desarrollo pero no influye directamente sobre él, no lo modifica ni lo acelera.” (Beltrán, Bueno, 1995, p.126). A pesar de esta diferencia Vigotsky y Piaget, se caracterizaron por ocuparse e interesarse en temas similares, *“Ambos autores comparten el mismo interés por la génesis de los procesos psicológicos, y sus enfoques se centran simultáneamente en la historia (perspectiva filogenética) y en los*

mecanismos de adquisición durante la infancia (perspectiva ontogénica)” (Schneuwly, Bronckart, 2008, p.9).

Entonces con la intención de sintetizar, podemos señalar que en la teoría propuesta por Vigotsky la educación no es estática, lineal o inactiva, todo lo contrario. Supone la idea de potencialidad de esencial importancia para pensar la educación, otorgándole importancia a la intervención docente y viéndolo como un mediador entre la cultura y el individuo.

3.3 Clima; escolar y en el aula

Desde pequeños los niños empiezan a ir a la escuela, utilizando gran parte del día para ello, y posiblemente es allí donde desprenden sus primeras relaciones fuera del ámbito familiar, es decir los educandos se comienzan a formar como seres sociales. De este modo la escuela se presenta como un importante contexto social y de aprendizaje, dando lugar a nuevos e inéditos retos, con el fin de contribuir al crecimiento personal.

Resulta entonces, muy importante que el docente se preocupe por establecer un buen clima dentro del aula, siendo capaz de saber comunicar con los otros desde el respeto y el aprecio. La comunicación se presenta como una buena herramienta de aprendizaje, de relaciones interpersonales y de refuerzo social positivo *“pueden venir de los profesores que animan, estimulan, controlan con miradas, palabras, sonrisas... y gracias a ello mejoran o modifican el comportamiento del alumno, pero también los compañeros pueden actuar como agentes reforzadores y como modelos de comportamiento”* (Gómez, Mir & Serrats, 2000, p.59). Por otro lado, es importante fomentar un clima de mutua ayuda y confianza, en donde los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje y el profesor el guía, el referente y el encargado de dirigir el grupo y facilitar la convivencia, siempre dando el ejemplo con sus actitudes y carácter, es decir, propiciando un clima escolar positivo en donde se *“...permite al estudiante sentirse acompañado, seguro, querido, tranquilo...”* posibilitando su desarrollo integral. Pero, ¿Qué sucede cuando no se propicia este clima dentro del aula?, es más, ¿Qué ocurre con los estudiantes que conviven en climas desfavorables? *“los climas sociales negativos... producen estrés, irritación, desgano, depresión, falta de interés y una sensación de estar agotado física y mentalmente”* (Aron, Milicic, 1999, p.26), Osler (2006) agrega, que un *“... clima donde predomina la falta de respeto genera y permite entender el origen y naturaleza de otras expresiones de violencia”* (p. 578). Es decir, *“Las características del clima escolar han demostrado ser importantes y relevantes en casi todos los aspectos de violencia escolar y que, los climas positivos en los establecimientos educacionales han sido definidos como protectores e inhibidores del uso de la violencia de los niños”*. (Khoury-Kassabri, Benbenishty & Astor, 2005, p.178)

Además, cuando se trata de comprender cuáles son los factores que intervienen en el aprendizaje, la variable “clima del aula” es la que aparece como la que más importante, *“Para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, hay que interrogarse acerca de quién enseña y quién aprende, así como acerca de la relación que se da entre ellos: Quién lo hace y con quién lo hace. Si el docente conoce la materia, la diferencia de logros entre un docente y sus alumnos y otro docente y sus alumnos, no está en la técnica que se utilice, sino que principalmente en los climas emocionales, en los tipos de interacciones que llevan en ese clima y en las características de las interacciones que ocurren dentro de ese clima”*. (Cassasus, 2003, p.1)

Reforzando lo anterior, el clima o ambiente escolar es una construcción que integra a todos los estamentos que componen la comunidad educativa y que tiene una incidencia en los procesos de enseñanza - aprendizaje, al comprender uno de los factores que intervienen en el aprendizaje, el variable clima del aula influye de manera directa.

3.3.1 Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B del MBE)

En el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), se plantean criterios sobre como debiese ser el desempeño profesional de los docentes en el sistema escolar, estos criterios se dividen conformando cuatro dominios. En el actual estudio haremos mención al dominio B; Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, ya que se relaciona con la temática principal.

Este dominio se refiere a las características que debe tener la relación entre profesores y alumnos la cual se funda en *“un trato respetuoso y cordial, donde el profesor no olvida su rol de autoridad pedagógica y responsable del curso en que enseña y los estudiantes reconocen en él esa autoridad. En un ambiente como el descrito, el profesor escucha seriamente a todos los alumnos y promueve que ellos se escuchen entre sí, tanto en conversaciones sobre sus experiencias y sentimientos, como en las referidas a los aprendizajes. En dichas ocasiones, valoriza sus aportes, los comenta, los enriquece, abre espacios al intercambio con el resto del curso...”* Y considera la diversidad, como un medio para generar aprendizaje *“... el profesor demuestra con sus actitudes que las diferencias culturales, étnicas, físicas o socioeconómicas son consideradas como fortalezas, en cuanto permiten enriquecer las conversaciones, conocimientos y experiencias del conjunto de los alumnos”* (MINEDUC, 2008, p.23).

De acuerdo a lo señalado, el dominio B se caracteriza por enfocarse en el ambiente y clima que genera el docente, a la vez se sustenta del carácter de las interacciones que

ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorables cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto y cuando se establecen normas constitutivas de comportamiento. También contribuye en este sentido a la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

3.4 Práctica docente

La práctica docente se entiende como toda acción que permite llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula. Una adecuada práctica docente debe estar unida a la realidad del aula. Todo educador debiese tener como deseo, mejorar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, estimulando el pensamiento creativo y crítico del estudiante *“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 los 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”* (Ibáñez, Díaz, Druker, Rodríguez & Smith, 2009, p.12). Desde esta perspectiva, al docente se le otorga un carácter mediador, el cual debe ocuparse de múltiples elementos a la hora de ver un contenido, como lo es la participación, las experiencias previas de los estudiantes, los valores, el contexto en que están insertos, etc. Bajo este contexto, la Educación Básica tiene como finalidad la formación integral del educando. Sin embargo, aún persisten prácticas pedagógicas absolutamente desvinculadas con el contexto y cotidianidad del estudiantado.

Es así como la práctica docente actualmente trasciende de una concepción técnica del rol del profesor *“El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran en el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada), y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara”* (Fierro, Fortoul & Rosas, 1999, p.21).

Con el transcurso del tiempo ha aumentado el interés sobre las prácticas docentes, principalmente por un tema de controversia como lo son los malos resultados en las pruebas estandarizadas que se les aplican a los estudiantes y a docentes actualmente. Debido a esto, se está haciendo cada vez más necesario evaluar a los docentes, realizando intento tras intento por obtener un buen instrumento de evaluación que permita conocer de manera cabal las competencias, habilidades y herramientas que posee un docente en el momento

de interaccionar en el aula con los estudiantes, con el fin de asegurar calidad educativa. A esto se le suma una serie de modificaciones que se han realizado para un mejor rendimiento escolar de los estudiantes, no obstante estas modificaciones han logrado muy pocos resultados; *“los esfuerzos fundamentales para procurar una mejor calidad educativa se han centrado fundamentalmente en mejorar los contenidos de los programas, los planes de estudio, los libros de textos, los años de formación y los niveles de titulación de los docentes”* (Espínola, 1990, p.104).

Por otro lado, algunos investigadores (Flores & Zerón, 2007; García & Madriaza, 2005) plantean algo muy preocupante que permite develar lo que ocurre actualmente en algunos escenarios escolares, esto radica en el contexto escolar chileno que estaría favoreciendo la emergencia de prácticas de violencia, por cuanto habría una pérdida del sentido de la educación tras el fracaso de las escuelas públicas en cumplir las promesas de integración social, afectando especialmente a los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad, como lo son las escuelas vulnerables.

3.4.1 Prácticas pedagógicas en escuelas catalogadas como vulnerables

La clasificación de establecimientos por grupo social económico (GSE), permite comparar los resultados de diferentes establecimientos, considerando los cuestionarios aplicados a los padres y apoderados por el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y por el índice de vulnerabilidad (IVE – SINAEB) dada por la junta nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), lo que se observa es el nivel educacional de la madre y padre, ingreso económico mensual en el hogar, índice de vulnerabilidad. A raíz de esta información se analiza que establecimientos están o no en peligro de vulnerabilidad social.

En aquellos establecimientos que han sido catalogados como vulnerables, se presentan estudiantes que en su mayoría experimentan situaciones que influyen en su vida y rendimiento escolar, por ejemplo, situación de pobreza, drogadicción, abandono, y/o violencia, presentan problemas familiares y/o sociales, generalmente manifiestan una deficiente comprensión de las normas y objetivos escolares, tienen escasa motivación de logro de aprendizajes, un bajo nivel de autoestima, presentan poca tolerancia a la frustración y ausencia de expectativas a mediano plazo. Por otro lado, los niños y jóvenes que integran las escuelas catalogadas como vulnerables, son estudiantes con comportamientos desadaptativos que no logran congeniar con las normas del sistema educativo, es por esto que se requiere revisar y transformar ideas y concepciones sobre el conocimiento, la cultura escolar, las oportunidades que se instauran para que los estudiantes aprendan.

Las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los docentes deben ser personas capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje (Ainscow, 2001; Beyer, 2001; Riehl, 2000). Lo anterior, es altamente relevante por los datos provenientes de estudios chilenos, realizados por el MINEDUC (2007) muestran la variabilidad del alumnado presente en el aula de clases.

La sociedad del futuro, según Cedeño (2012), exigirá al docente enfrentarse con situaciones difíciles y complejas: concentración de poblaciones de alto riesgo, diversificación cultural del público escolar, grupos extremadamente heterogéneos, multiplicación de diferentes lugares de conocimiento y de saber, acceso a puestos en forma provisoria, rápidas y permanente evolución cultural y social especialmente en los jóvenes en quienes existe la sensación de que no hay futuro y una suerte de pérdida del sentido del saber o el aprender.

No obstante, las prácticas pedagógicas habituales que se están desarrollando en los contextos vulnerables se proyectan como un espacio homogéneo en cuanto a acciones y sujetos, alejándose significativamente de las realidades del sistema educacional y del propio estudiante.

3.5 Interacción en el aula

Queremos señalar que nos abocaremos a la interacción que se desarrolla al interior del aula a través del triángulo interactivo: alumnos - contenidos - docente, ya que depende del clima que se desarrolle en el aula, el tipo de interacciones que se entablan.

La interacción en el aprendizaje es una parte primordial en el proceso de enseñanza - aprendizaje, puesto que la interacción que existe en una experiencia educativa es la que define de qué manera el alumno aprende con respecto a los contenidos, sus compañeros y el docente, es decir, dependiendo de la forma en que el docente proyecte su práctica, es como ocurrirá la interacción alumno - contenido, alumno - alumno y docente - alumno. Como plantea Vigotsky, la interacción trasciende a lo social; *“La influencia de la interacción con otras personas, adultos o coetáneos es, por tanto, crucial para la construcción por parte del niño de sus estructuras cognoscitivas.”* (Beltrán, Bueno, 1995, p.126 -127).

Cada vez más, *“los profesores y los programas son responsables de la calidad de las interacciones que proporcionan a los niños pequeños”* (Hamre, Goffin & Kraft-Sayre, 2009, p.20) ya que, aún pueden existir muchos casos en que los docentes no transan la interacción o la aclaración de algún contenido, puesto que consideran que son ellos los principales actores en su práctica, no permitiendo la participación de los educandos, así como también pueden existir docentes que permiten un papel activo del estudiantado, obteniendo una interacción entre contenido - alumno que presenta oportunidades

estructuradas para que el estudiante participe (respondiendo a una pregunta o llevando a cabo una acción) con el fin de resolver un problema, esto permite que reflexione, indague y construya su aprendizaje a partir de una interacción más profunda. Asimismo, en la práctica educativa se desarrolla una interacción entre docente - alumno, respecto a esto, existe una diferencia sustantiva a como se veía al docente años atrás, puesto que antes se podía percibir como una figura de autoridad extrema, pero actualmente se hace imprescindible dejar fuera esta asimetría tan marcada, puesto que es necesario entablar relaciones de cercanía, en donde el profesor sea un facilitador y precursor de una interacción constante con sus estudiantes. Otro tipo de relación que se desarrolla en la sala de clases, es la interacción estudiante - estudiante, y básicamente se centra en la cooperación en equipo, en parejas o mediante la clase completa, esto genera un ambiente socio afectivo e intelectual que promueve la apertura, la tolerancia a la diversidad y el trabajo en equipo para el desarrollo intelectual.

Teniendo en consideración la interacción activa del estudiante y la mediación del docente, junto con la práctica intelectual y afectiva, se está desarrollando una buena práctica docente que favorece el clima en el aula de clases, *“Con la llegada de las nuevas corrientes pedagógicas, la enseñanza de conceptos pasa a un segundo plano, con lo que se desmonta una gran parte de objetivos de la enseñanza tradicional; en los sistemas educativos actuales, lo realmente importante es la educación integral del niño, la preparación para la vida, etc. Como consecuencia de todo ello -entre otros muchos aspectos también importantes-, se fortalece enormemente el estudio de las interacciones personales, tanto a nivel de relaciones profesor - alumno, como a nivel de las relaciones entre alumnos. Ésta es una de las principales razones por las que la interacción entre iguales se ha convertido en uno de los aspectos ineludibles de la psicología de la educación”*. (Beltrán, Bueno, 1995, p. 438)

3.5.1 Metodología Interaccional Integrativa (MII)

En este apartado presentamos una innovación pedagógica que tiene directa relación con lo mencionado anteriormente, dicha innovación es la Metodología Interaccional Integrativa (MII) creada por la Doctora en educación Nolfi Ibáñez, que se centra en la interacción que se desarrolla en el aula en un sentido amplio, por otro lado, se posiona de las concepciones de aprendizaje y emociones de la biología del conocimiento de Humberto Maturana, y basa su sistemática de aplicación en los planteamientos de la escuela soviética, principalmente en Vygotski y Luria.

Para referirse de manera general de qué se trata esta innovación pedagógica se hará mención a sus objetivos y principios que plantea; por un lado, los objetivos que presenta recaen en favorecer la disposición a los aprendizajes escolares, aumentar la autoestima y la

seguridad en sí mismo, mejorar la autonomía en el aprendizaje. Y por otro lado, sus principios y fundamentos plantean que es necesario que se desarrolle un ambiente propicio para el aprendizaje, ya que la característica de la propuesta se basa en que toda acción se encuentra una emoción, cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción. También, hace referencia al amor como emoción, que favorece la interacción y el aprendizaje, pues supone aceptar la diversidad del otro como legítima. Y finalmente plantea que no es posible distinguir en la experiencia si estamos errados. La equivocación es siempre posterior a la reflexión de lo ya realizado.

Esta innovación pedagógica implica principalmente el hacerse cargo de la diversidad, así como también, considerar las emociones de los estudiantes para favorecer sus aprendizajes, valorar los conocimientos, experiencias, sentidos y significados que se han construido previamente, propiciar la interacción e intercambio entre pares, estructurar actividades que permitan más de un modo de ejecución, evaluar tanto el proceso como el producto. Además, como mencionamos, el docente basa su práctica pedagógica en el respeto, valora las diversas respuestas, legitima al otro, los estudiantes participan siendo seguros, autónomos, respetuosos, críticos y reflexivos, pues se comparten experiencias y saberes, por lo tanto, el docente acoge y valora las experiencias de los estudiantes generando un ambiente consciente de las diversas realidades que se pueden encontrar en una sala de clases, esto además de generar un buen clima en el aula, permite que el docente sea capaz de seleccionar la herramienta necesaria o estímulo indicado para gatillar o provocar cambios en el conocimiento, es decir, dependiendo de los estímulos, experimentamos continuos cambios determinados por nuestra estructura (No podemos hacer ciertas cosas debido a nuestra estructura biológica). El medio instruccional no puede hacer que se provoquen cambios en nosotros, pero influye en ocasionar cambios posibles aceptados en la propia estructura y no especificados desde afuera, como plantea Maturana. Sin embargo, si bien el medio no determina lo que ocurre internamente en una persona, sí selecciona la dirección de sus cambios estructurales.

Estas concepciones abren muchas posibilidades, para entender y modificar las prácticas docentes, en un entorno propiciado por la emoción del amor, donde se funda lo social, en armonía, aceptación y respeto. Entendiendo y teniendo en consideración la diversidad de alumnado presente en una sala de clases.

3.6 Marco Conceptual

A partir de lo expuesto en el marco teórico, es necesario realizar una precisión en cuanto a algunos conceptos. Existen casos donde es ineludible exponer distintas opciones ante una temática, debido a que presentan múltiples significados y no se ha llegado a un consenso, o bien, hay ciertos conceptos que son necesarios describir con mayor profundidad, por esto mismo, señalaremos cuál es nuestra postura ante esta diversidad de

significados, para que el lector comprenda desde donde nos estamos posicionando o desde qué perspectiva lo estamos abordando.

3.6.1 Clima en el aula

Numerosos autores han propuesto diferentes clasificaciones para tipificar el clima escolar y del aula; sin embargo, todos los autores coinciden en que tanto el clima escolar como el de aula se desarrollan entre dos extremos: uno favorable, que representa un clima abierto, participativo, ideal, coherente, en el cual existiría mayor posibilidad para la formación integral del educando desde el punto de vista académico, social y emocional, puesto que existirían más oportunidades para la convivencia armónica. El otro extremo sería desfavorable y estaría representado por el clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje, según lo planteado por Molina y Pérez (2006).

El clima escolar: *“... Es la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar... y el contexto... en el cual estas interacciones se dan”* (Cornejo, Redondo, 2001, p. 15). Es decir, se valora por la calidad de las relaciones entre sus miembros y los sentimientos de aceptación o de rechazo de los demás. Un buen clima escolar incide en la convivencia que permite abordar los conflictos de manera adecuada. Y además, es un factor que influye en la calidad de la enseñanza, según diversos estudios en diferentes contextos y con distintos instrumentos, realizados por Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt (1997), hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo variables como; académicas, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio. No obstante, en un clima escolar distendido se tienden a externalizarse menos las conductas agresivas y delictivas. Entonces, resulta evidente que, las percepciones del clima impactan en el comportamiento y en el ajuste emocional de los estudiantes.

Como señala R. Martínez (1996), el clima está constituido por el ambiente percibido e interpretado de los miembros que integran una organización, es decir la escuela y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos de los alumnos y profesores en ese contexto. Por otro lado, la comunicación es un aspecto relevante y positivo que conforma el clima general.

Es por esto que *“La variable que tiene mayor efecto positivo en el aprendizaje es el clima del aula. El buen clima en el aula es lejos lo que mejor repercute en el aprendizaje escolar. Es decir, aquella sala (escuela) en el cual el profesor tiene una buena relación con*

los estudiantes, los alumnos no pelean (continuamente) entre sí, y hay una disciplina aceptada y aplicada. Los niños buscan así en el colegio una relación de confianza pero de una autoridad clara” (Froemel, 2001, p. 11).

Como se describió el concepto o termino clima, ha sido utilizado en la literatura de diversas maneras. Podemos concluir que el clima generado en el aula es el eslabón necesario para una tarea educativa eficaz, este clima es percibido por los estudiantes y tiene totalmente relación con su actitud hacia el aprendizaje, ya que un clima favorable facilita que el estudiante pueda enfocarse en algún contenido o actividad, sentirse seguro, en un lugar grato, donde está consciente que existe una relación de confianza y respeto.

3.6.2 El Marco para la Buena Enseñanza (MBE)

Este instrumento fue elaborado por el Ministerio de Educación el año 2003, a partir de la reflexión tripartita de los equipos técnicos de éste, de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores, considerando la experiencia nacional e internacional sobre criterios acerca del desempeño profesional de docentes de los sistemas escolares. A lo largo de su desarrollo pretende dar respuesta, a tres preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco: ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer? Y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?

El MBE pretende entregar y establecer los lineamientos mínimos en los que el ejercicio docente debiese desarrollarse, y proyecta como debería ser el docente para obtener un buen desempeño en su actuación profesional, a través de la vinculación entre la teoría y la práctica pedagógica. Por consiguiente, establece lo que los docentes chilenos deben conocer y saber hacer para estructurar y reestructurar situaciones de aprendizaje significativo contextualizadas a la realidad de los estudiantes.

En él se establecen los cuatro dominios que el docente debería manejar, estos van desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente.

El primer dominio es el A, y corresponde a la preparación de la enseñanza, se especifica las competencias didácticas que el educador debe poseer para constituir el proceso de enseñanza en la escuela, puesto que *“El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados”* (MINEDUC, 2003, p. 16).

El segundo dominio B, que concierne a la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, este dominio es relevante solo si entendemos que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes depende de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. Además es altamente beneficiosa la tendencia del docente a buscar fortalezas, más que debilidades de sus estudiantes, valorándolo de forma total. Este dominio abarca las interacciones que ocurren en el aula y plantea que los aprendizajes son favorables cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto. Como mencionamos anteriormente nos enfocaremos en este dominio.

El tercer dominio C, llamado Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes. Apunta a la motivación de los estudiantes por su particular proceso de aprendizaje y a las habilidades del docente para organizar situaciones interesantes para los educandos con el fin de lograr aprendizajes efectivos, a demás utiliza sus criterios para considerar las experiencias e intereses de los estudiantes.

Por último el dominio D, que se enfoca en las Responsabilidades profesionales, tiene relación al compromiso del profesor con *“el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes”* (MINEDUC, 2003, p. 33).

3.6.3 Prácticas docentes

Este es un concepto que posee varios usos y por lo tanto diversos significados. Pero en este estudio nos centramos en las prácticas docentes que se desarrollan en instituciones educativas del sistema formal y se refiere a la demostración experimental de los docentes respecto a los conocimientos que adquirieron, o bien, la práctica docente del educador es el conjunto de actividades que estructura y realiza en el aula para direccionar el proceso de enseñanza - aprendizaje de sus estudiantes, y está determinada por la suma de competencias, habilidades y capacidades que debiera poseer el profesional de la educación en su ejercicio inicial de la carrera docente.

3.6.4 Concepto de vulnerabilidad

Podemos encontrar a diversos autores que definen el concepto de vulnerabilidad, por lo tanto, tiene múltiples significados y es aplicable a ámbitos muy diversos, como por ejemplo; social, escolar, económica, ecológica, demográfica, etc.

Con frecuencia se escucha hablar de “poblaciones vulnerables”, con el fin de describir a aquellos grupos de personas que por las condiciones del medio en que viven, están en una situación propensa al daño.

El concepto de vulnerabilidad, según la RAE, es la Cualidad de vulnerable, y vulnerable se define en la misma RAE, como, una persona que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente.

La vulnerabilidad, es definida también por MIDEPLAN, como “*un proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad del individuo, hogar o comunidad, de ser herido, lesionado o dañado ante cambios o permanencia de situaciones internas y/o externas*” (MIDEPLAN, 2002, p. 32).

Nosotras nos inclinamos mayormente por la noción de vulnerabilidad como característica que surge de la interacción entre una constelación de factores externos e internos, que convergen en individuos, hogares o comunidades particulares en un tiempo y un espacio determinados, “... *Las condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo al combinarse con la falta de respuestas y las debilidades internas pueden conducir a que el individuo, hogar o comunidad sufran un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuestos a determinados riesgos*” (Busso, 2001, p.8). Estos riesgos son el ingreso mensual que se dispone, la educación de los padres y el nivel socio económico, en el caso de un estudiante, que pueden desatar una deserción escolar, violencia, drogadicción, etc.

3.6.5 Interacciones

Estas interacciones que se mantienen en la escuela y principalmente en la sala de clases, son fundamentales para que el estudiante se desarrolle socialmente. Esta interacción la definimos como la relación que el estudiante conserva con el docente y con el contenido. Es decir, la organización de la actividad conjunta entre profesor y alumnos, a través de acciones tanto discursivas como no discursivas alrededor del contenido o tarea escolar.

Capítulo IV

Diseño Metodológico

4.1 Fundamentación del enfoque metodológico

El enfoque metodológico elegido para esta investigación es el cualitativo, ya que implicó la construcción del conocimiento a través de la comprensión mediante la experiencia, la interpretación como método prevaleciente a través del trato holístico de los fenómenos. Además porque ofrece profundidad y vinculación al posicionar los comportamientos y actitudes de los docentes en el contexto que adquieren significado. Asimismo, el estudio asumió un enfoque investigativo de tipo descriptivo, puesto que produce datos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (Taylor y Bogdan, 1987), orientado a revelar cómo se dan las prácticas pedagógicas en relación al clima en el aula en contextos vulnerables, elemento fundamental en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Además, nos adherimos al enfoque cualitativo porque nos permitió describir y analizar las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones (McMillan & Schumacher, 2005) de los docentes en su contexto natural, el aula de clases.

Cabe mencionar que el proceso de esta investigación es flexible, ya que el enfoque cualitativo permite modificar lo que se tenía previsto en un comienzo o incluso después. Así mismo ocurrió en esta investigación desde que se comenzó con el trabajo de campo, haciendo observaciones, reflexiones sobre lo visto y analizando si los instrumentos se enfocaban a lo que pretendíamos identificar, por esto fuimos ajustando algunos elementos del trabajo, como por ejemplo las pautas de observación, la orientación de las observaciones y el guión de entrevista, pues, es necesario considerar que un contexto determinado se mueve en la complejidad, ambigüedad y en la incertidumbre, (Strauss y Corbin, 1997; 1990).

4.2 Estrategia metodológica

La estrategia de investigación que se utilizó en este estudio, corresponde a un enfoque de estudio de caso instrumental, que pretende capturar la complejidad de situaciones específicas mediante la descripción detallada, en esta ocasión, de un grupo de docentes que se desempeñan en escuelas vulnerables, pues cada estudio de caso es el medio por el cual podemos comprender el clima que se genera en el aula. Es decir, el estudio de

casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de un docente en concreto. Además, corresponde a un estudio de caso instrumental de carácter colectivo, ya que los casos serán estudiados en conjunto.

4.3 Metodología de trabajo

Dada las características de este estudio se desarrolló en tres fases de investigación:

Fase 1: Recopilación de antecedentes de diversas fuentes, elaboración del marco teórico del estudio, construcción de instrumentos y coordinación y preparación del trabajo de campo.

Fase 2: Ejecución de las observaciones a 4 docentes en distintas comunas de la Región Metropolitana y finalmente culminar con la realización de las entrevistas.

Fase 3: Organización de los datos recopilados, análisis de los datos y redacción del informe final.

4.3.1 Recolección de antecedentes

En esta fase se realizó una revisión exhaustiva de antecedentes de revistas electrónicas e informes técnicos en relación a prácticas docentes en escuelas vulnerables.

Se logró recopilar el máximo de antecedentes de contexto que nos permitieron identificar las necesidades y tensiones que experimentan los docentes que ejercen profesionalmente en establecimientos educacionales que acogen a estudiantes pertenecientes a grupos socioeconómicos bajos. Además, esta exploración de referencias nos facilitó problematizar y argumentar la relevancia del problema.

Por otra parte, la exploración de antecedentes empíricos y/o teóricos nos ayudó a encontrar la originalidad del problema al relacionarlo con investigaciones anteriores vinculadas al tema. La principal fuente de recopilación de estudios fueron portales de difusión de producción científica.

Esta exploración de antecedentes contextuales y teóricos se desarrolló desde marzo de 2013 hasta noviembre del mismo año.

Respecto a las temáticas revisadas, se hizo referencia a ponencias presentadas en congresos: Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables de los autores de Villalta, M. y Guzmán, M. (2010) y al trabajo Prácticas pedagógicas empleadas por los docentes egresados de la carrera de Educación General Básica insertos

en una escuela vulnerable, en relación al dominio B del MBE de Hernández, P. y Romero, J. (2013).

Los artículos considerados de revistas científicas son: Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva del autor Manzano, N. (2008), Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual de los investigadores Cornejo, R. y Redondo, J. M. (2007). Además, el trabajo Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas de la investigadora Román, M. (2004). Por último, el estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana de la Zepeda, S. C. (2009).

Los libros analizados en la revisión de literatura son: Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? De los investigadores Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. y Pérez, L. M. (2004). También, el libro La escuela y la (des)igualdad de Casassus, J. (2003). Finalmente, el capítulo del libro Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos de los académicos Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C. y Cox, C. (2009) encontrado en el libro Camino al Bicentenario: Propuestas para Chile. Concurso políticas públicas 2009.

Sobre los artículos encontrados en páginas de internet, se encontró el texto Convivencia escolar en contextos de pobreza de Retuert, G. (2005) y Aprendizaje, emociones y clima de aula de Casassus, J. (2008).

Por otro lado, se consideró sólo un informe FONIDE titulado Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana de las autoras Ibáñez, N., Druker, S. y Rodríguez, S. (2009).

Para finalizar, los informes técnicos de instituciones chilenas que se usaron como referencia, fueron Metodología de construcción de grupos socioeconómicos, pruebas SIMCE 2012 realizado por la Agencia de Calidad en la Educación, Resultados evaluación docente 2012 y Marco para la Buena Enseñanza efectuados por el Ministerio de Educación. A nivel internacional el informe PISA 2012, Resultados y focos escrito por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

4.3.2 Elaboración del marco teórico

Esta fase consistió en la recopilación y análisis de antecedentes bibliográficos. La principal lectura realizada fue el MBE, ya que en base a este documento seleccionamos los elementos de las prácticas docentes y del clima que teníamos que desarrollar. Luego ahondamos en los temas que estructuraban los objetivos, para que ningún concepto quedara

sin su desarrollo. Las siguientes lecturas fueron fundamentales para elaborar el marco teórico: El constructivismo en el aula, escrito por Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. (2004); Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción, de los autores Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (1999); Propuesta de intervención en el aula: Técnicas para lograr un clima favorable en la clase, de los autores Gómez M^a., Mir. V., Serrats M^a. (2000); Psicología, cultura y Educación. Perspectivas desde la obra de Vygotski, escrito por Castorina, J., Dubrosky, S. (2004); El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista, de los siguientes autores Monereo, C., Solé, I. (1999); El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano, de los autores Maturana, H., Varela, F., (2003). Además de algunos estudios que tenían relación con los subtítulos del marco teórico; Saber pedagógico y práctica docente: Estudio en aulas de educación Parvularia y Básica, de las autoras Ibáñez, N., Druker, S., Rodríguez, S. (2009); Profesores frente al espejo... Realidad laboral y calidad de vida, escrito por; Santander. S., Riobó, S., Zapata, L., (2005). Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XX, escrito por Busso, G. (2001).

La revisión bibliográfica tuvo una duración de dos años, donde se incluyeron diversas investigaciones relacionadas a los temas de investigación (mencionadas en la recolección de antecedentes), que nos permitió configurar los capítulos del marco teórico y el marco conceptual de la investigación.

4.3.3 Selección de escenario y participantes

Se consideraron las prácticas de 4 docentes; 3 mujeres y 1 hombre, los cuales se desempeñan en el nivel de cuarto básico. Los criterios fundamentales para seleccionar al grupo de docentes, es que fueran docentes de Educación General Básica y que trabajaran con estudiantes del grupo socioeconómico medio-bajo y bajo. A continuación se presenta la caracterización de los docentes:

Caso - Docente	Edad	Institución	Institución Selectividad	Tipo de Formación	Otros grados	Experiencia Profesional
1	26	Universidad pública	Alta	Especialista	_____	2 años
2	30	Universidad pública	Alta	Especialista	Cursando Magister en psicología educacional	3 años
3	25	Instituto Profesional	Baja	Generalista	_____	2 años
4	34	Instituto	Baja	Generalista	Postítulo en	5 años

		Profesional			lenguaje	
--	--	-------------	--	--	----------	--

El grupo de docentes seleccionados se desempeñaban en 3 establecimientos educacionales pertenecientes a la Región Metropolitana que acogen a estudiantes con altos índices de vulnerabilidad social. Según los criterios mencionados, las características de los establecimientos es la siguiente:

Caso - Docente	Dependencia establecimiento	Área	Región	Comuna	IVE SINAIE 2013	Grupo Socio-económico
1	Particular Subvencionado	Urbano	Metropolitana	San Bernardo	90,1%	Bajo
2	Particular Subvencionado	Urbano	Metropolitana	Pudahuel	63,9%	Medio-Bajo
3 y 4	Particular Subvencionado	Urbano	Metropolitana	Pedro Aguirre Cerda	81,8 %	Bajo

Para la participación de los casos de estudio, fue necesario gestionar la autorización y compromiso de los directivos (ver anexo nº1, autorización a directores/as) y profesores, reuniéndose con ellos en sus lugares de trabajo durante el inicio del primer semestre del año escolar. De acuerdo a lo mencionado, pudimos contar con el compromiso y la autorización formal de los participantes involucrados.

Corresponde a un muestreo intencional de caso extremo, ya que se seleccionó aquellos casos que se encuentran en los extremos del rango de una variable; se trabajó con 4 docentes con el grado académico de licenciado en Educación y título profesional de profesor de Educación General Básica, independiente de los años de ejercicio profesional y de la institución de educación superior de la que hayan egresado.

4.3.4 Instrumento de recolección de datos

Para el desarrollo del trabajo de campo escogimos la observación no participante, en donde no nos vinculamos en el funcionamiento regular del grupo, con el fin de no intervenir en el contexto y no interferir o influir en la información recogida. Dichas observaciones fueron dirigidas a la comprensión global del clima que se generaba en la sala de clases, para lograrlo se utilizó el registro audiovisual donde cada docente fue filmado durante cinco clases con una duración de dos horas pedagógicas durante una semana. Se utilizó la filmación de video porque la grabación permite, la repetición y la fijación (Santos, 1990), de modo que pudimos disponer del material vivo con facilidad y suma precisión

cada vez que lo requirió el análisis. Además, se optó por la grabación, con el fin de reproducir la actividad relacional en su conjunto y posteriormente facilitar la descripción, interpretación y análisis de los datos.

De las grabaciones realizadas sólo se consideraron tres y se descartaron las dos iniciales, con el fin de que los docentes, como también los estudiantes se acostumbrarán a tener una cámara con ellos durante las clases. Posteriormente, se aplicó una pauta de análisis de videos semiestructurada (ver anexo n°2, pautas de análisis de videos) para describir cada uno de los episodios pertinentes que nos permitieron caracterizar el clima que se generaba en el aula. Esta pauta de análisis de los videos se elaboró de acuerdo las dimensiones del dominio B, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje del MBE (Mineduc, 2003).

Por otro lado, utilizamos la entrevista, puesto que es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación, es una de las formas de conocer qué es lo que sucede y por qué sucede al preguntar a quienes están involucrados con el objeto de estudio. También, porque la entrevista es más democrática que la observación, ya que permite participar a los sujetos de una forma abierta (Santos, 1990). Dicha entrevista era de tipo semiestructurada, puesto que contó con un guión que nos permitió realizar preguntas predeterminadas y preguntas espontáneas que surgieron durante la conversación. Las preguntas fueron desarrolladas en función de una adaptación de los descriptores presentes en el dominio B del MBE.

Es necesario destacar que la entrevista semiestructurada fue sometida a juicio de expertos y aplicada a docentes en un estudio anterior relacionado con la misma temática de (ver anexo n°3, primer guión entrevista), de la cual configuramos algunas preguntas (ver anexo n°4, segundo guión entrevista). Por otro lado, en el momento de entrevistar utilizamos la grabadora, para posteriormente realizar transcripciones de las entrevistas (ver anexo n°5, transcripciones de entrevistas).

Por otra parte, a cada docente participante de la investigación se le presentó el consentimiento informado de la grabación de clases y participación de la entrevista (ver anexo n°6, consentimientos informados). Con el fin de que los profesores decidieran libremente participar en el estudio sin que haya persuasión, manipulación ni coerción y con el propósito de que estuvieran informados de la privacidad de sus datos personales.

4.3.5 Metodología de análisis

- **Análisis de los videos.**

En función de los objetivos del estudio, se opta por un análisis de interacción, el que se realiza a partir de las categorías previamente establecidas.

En un primer nivel de análisis, se establecieron 4 ejes de estudio que se conjugan con los descriptores del dominio B del MBE, además se indican las categorías o dimensiones y las subcategorías o subdimensiones que en éste se establecen. La matriz de análisis presentada a continuación ilustra de mejor manera cómo se articula el análisis:

Ejes de análisis	Dimensión	Subdimensión
Características del clima de relaciones que establece el docente.	Establecimiento del clima de relaciones interpersonales.	Relación estudiante-profesor.
		Tipo de intercambio con los estudiantes.
		Gestión de las demandas de los estudiantes.
	Proporción de oportunidades de participación a los alumnos.	Tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes.
		Gestión de la diversidad.
	Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.	Manera de abordar los conflictos entre estudiantes.
		Acciones que realiza el docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos.
		Modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes.
	Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.	Fomento del respeto entre estudiantes hacia las diferencias individuales de sus compañeros.
		Promoción de la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes.
Manifestación de las expectativas del docente	Presentación de situaciones de aprendizaje	Tipo de situaciones de aprendizaje que presenta el

sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.	para sus alumnos.	docente.
		Gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea.
	Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.	Actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando los estudiantes llegan a resultados adecuados.
	Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.	Estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes.
	Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.	Estimulación del interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad.
Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula.	Consistencia de las normas de comportamiento dentro del aula.	Congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje.
	Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.	Generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes.
		Incitación a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia por parte de los estudiantes.
		Tipo de monitoreo por parte del profesor hacia las normas de convivencia.
	Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia.	Forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos.
Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los	Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.	Organización del tiempo durante el desarrollo de la clase.
		Mediación de las actividades de enseñanza.
		Explicitación del producto que

aprendizajes.		se espera obtener con la actividad de aprendizaje.
	Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.	Tipo de disposición de trabajo de los estudiantes.
		Relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio.
		Utilización del entorno social y cultural de la escuela como recurso de aprendizaje.
	Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.	Uso de recursos.
		Relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza.

El desglose de la matriz presentada es el siguiente:

- Características del clima de relaciones que establece el docente, para el análisis de éste eje de estudio se utilizaron las siguientes categorías y subcategorías:
 - Clima de relaciones interpersonales que instaura el profesor: Esto se desglosa en el tipo de relación entre el docente y el estudiante. Además, el tipo de intercambio con los estudiantes, si corresponde a foco en el docente que se caracteriza por los monólogos, instrucciones, llamadas de atención, entrega poca autonomía al estudiante (hace la actividad por el estudiante), uso de refuerzos como amenazas y/o castigo. Por otro lado cuando el foco se centra en el estudiante, se evidencia si el docente hace: preguntas, hay un constante diálogo, parafraseo, el docente propicia construcciones individuales o colectivas, problematizaciones, dilemas, reflexión sobre experiencias, etc. Además, sobre la gestión de las demandas de los estudiantes, nos referimos a si las comenta, contiene, jerarquiza, ignora, enriquece, amplia, etc.
 - Proporción de oportunidades de participación a los alumnos: Se considera el tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes, si el profesor termina o no respondiendo, si busca o no coincidencias, si estimula o no la construcción colectiva, si busca o no respuestas exactas, etc. También, sobre la gestión que realiza el docente respecto a la diversidad, es decir, tipo de estudiantes en que se enfoca, manejo de las diferencias, estrategias, indiferencia, etc.

- Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos: Nos referimos a la manera de abordar los conflictos entre estudiantes por parte del docente, las acciones que realiza en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos, brinda una adecuada resolución, no interviene, etc. Además, sobre el modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes, presencia y el tipo de ésta.
- Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas: Se considera las acciones que realiza el docente para fomentar el respeto entre estudiantes hacia las diferencias individuales de sus compañeros y la promoción que realiza el profesor para la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes, se identifica la presencia, forma y resultados.
- Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos, para el análisis se utilizaron las siguientes categorías y subcategorías:
 - Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos: Se describe el tipo de situaciones de aprendizaje que presenta el docente, es decir, corresponde a situaciones de aprendizaje interesantes y/o desafiantes o no, considera la edad e intereses de sus estudiantes, etc. Asimismo, la gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea, el docente concede el tiempo suficiente para que busquen buenas soluciones o no a las actividades planteadas en clases.
 - Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda: Se refiere a las actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción que manifiesta el docente cuando los estudiantes llegan a resultados adecuados.
 - Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje: Nos referimos a la estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes, el profesor estimula o no sistemáticamente la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias por parte de los estudiantes
 - Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad: Hay presencia o no de estimulación del docente sobre interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad y cuáles acciones o estrategias realiza para motivarlo.

- Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula, para el análisis de eje de estudio se utilizaron las siguientes categorías y subcategorías:
 - Consistencia de las normas de comportamiento dentro del aula: En relación a la congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje.
 - Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia: Generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes, el docente realiza acciones para que los estudiantes le otorguen un sentido compartido entre todos, etc. También, la incitación que realiza el docente a los estudiantes para que colaboren en la supervisión del cumplimiento de las reglas de convivencia en la sala de clases, el docente incita o no a los estudiantes a monitorear el cumplimiento de las reglas dentro de la sala, que estrategias realiza. Por último, el tipo de monitoreo por parte del profesor hacía las normas de convivencia, nos referimos a cómo el docente supervisa las reglas, las ignora, realiza monitoreo individual o colectivo.
 - Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia: Nos referimos a la forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos, las acciones que realiza y el resultado que tienen éstas sobre los alumnos.
- Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes, para el análisis de eje de estudio se utilizaron las siguientes categorías y subcategorías:
 - Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo: Hace referencia la organización del tiempo durante el desarrollo de la clase, el docente pierde o no el tiempo en acciones que no se relacionan con las actividades de la clase, realiza o no una gestión adecuada de los momentos de la clase. Además, la presencia o no de mediación de las actividades de enseñanza, éstas tiene o no orientación precisa, los estudiantes comprenden lo que se propone, trabajan sin perder el tiempo, etc. Por último, el docente explicita o no el producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje y de qué forma lo realiza.
 - Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje: Tipo de disposición de trabajo de los estudiantes, el docente los dispone a trabajar de formar individual, en parejas y/o grupales. Además, cuál es la relación existente entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio.

- Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos: El docente hace o no uso de recursos para el aprendizaje, qué tipo, el modo, resultados, facilitación de los recursos hacía los estudiantes. Para terminar, con la relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza el docente en las actividades planteadas en clases.

- **Análisis de las entrevistas**

Respecto a la entrevista semiestructurada, se analizó para complementar las observaciones de clases, ya que resultó fundamental indagar en la experiencia y valoraciones que pueda hacer el docente sobre el clima que genera en el aula. Para la entrevista se realizó el análisis de contenido en función de las categorías emergentes del discurso de los docentes y los criterios predeterminados en las entrevistas descritos en la siguiente tabla:

Elementos del Clima en el aula	
Clima interaccional en el aula.	Percepción.
Participación de los estudiantes.	Presencia/ formas de participación.
Incumplimiento de tareas propuestas.	Modos de respuesta.
Solidaridad entre estudiantes.	Presencia/formas de fomentar.
Diversidad de estudiantes.	Modos de abordar la diversidad presente en el aula.
Diversas Estrategias.	Estrategias utilizadas en el aula.
Normas de comportamiento.	Tipo de normas.
Quiebre de las normas.	Formas de abordar el quiebre de las normas.
Asignaturas transversales.	Relación con otros subsectores/ relación con la vida cotidiana.
Distribución del tiempo en la clase.	Estructura de la clase.
Organización del espacio.	Distribución del espacio en el aula.

- **Análisis del discurso contrastado con las observación**

Nos interesó vincular el discurso de los docentes con las observaciones realizadas, para ver la correlación entre el discurso y la práctica en el aula. Para realizar este analisis usamos las categorías extraídas del análisis de las entrevistas:

Categoría	Subcategoría
Clima interaccional en el aula.	- Relación estudiante-docente. - Motivación y conocimientos previos.
Participación de los estudiantes.	- Selección por las características de los estudiantes.
Solidaridad entre estudiantes.	- Fomento de la de solidaridad.
Autonomía.	-Estrategia para motivar Autonomía.
Normas de comportamiento.	-Abordaje de las normas de comportamiento.
Distribución del tiempo en la clase.	-Estructuración definida. -Orden según características de los estudiantes.

Con las cuales se contrastó la descripción realizada en la pauta de análisis de los videos. A raíz de lo mencionado levantamos clasificaciones para el docente de acuerdo a la información que recogimos en cada una de las subcategorías, éstas son; consistencia e inconsistencia, posteriormente, al analizar las categorías y realizamos un análisis global con la cual surgió otra clasificación; consistencia parcial (ver anexo n°7, análisis IV). Es decir el análisis consta de tres fases:

1° fase.- *Análisis de subcategorías*: Clasificar como consistencia o inconsistencia de acuerdo a las subcategorías analizadas, si lo que plantea el docente en la entrevista concuerda con lo que se visualizó en sus clases. Consistencia se entendió cuando lo planteado en la entrevista se condice con la descripción en la pauta de análisis de videos. Asimismo, inconsistencia se pensó cuando lo expresado por el profesor en la entrevista no concordó con lo observado en sus clases.

2° fase.- *Análisis de categorías*: Se comprendió la totalidad de subcategorías y se ubicó al docente de acuerdo a las clasificaciones; consistencia (si todas las subcategorías se presentaron como consistentes), consistencia parcial (cuando se combinó la consistencia con la inconsistencia, sin importar la cantidad de veces) e inconsistencia en las categorías (se manifiesta cuando en todas las subcategorías el docente fue inconsistente).

3° fase.- *Análisis global*: Integrando todas las clasificaciones de las categorías podremos dilucidar manera global si el docente presenta consistencia, consistencia parcial, inconsistencia, estas se acordaran viendo la mayor reiteración de una clasificación.

Por otro lado, utilizaremos las clasificaciones mencionadas haciendo uso de algunos indicadores: Entenderemos por consistencia global cuando el docente en cada una de las categorías y por ende en cada subcategorías se evidencia concordancia entre lo que menciona en la entrevista y lo que se visualiza en sus tres observaciones de clases. Nos

referiremos a consistencia parcial global, cuando en la mayoría de las categorías se obtuvo consistencia parcial, por lo tanto, el discurso del docente y las observaciones de clases se evidencian consistencias e inconsistencias. Hablaremos de inconsistencia global cuando el docente presenta mayormente en las categorías y por ende en las subcategorías inconsistencia. Es decir, nunca se evidenció concordancia entre lo que decía el docente con lo que hacía.

Capítulo V

Análisis

En el presente apartado se desarrolla un análisis de la información obtenida que se expresa en los aspectos que resultaron visibles y marcaron una tendencia dentro de las observaciones realizadas. El análisis se organiza a partir de los distintos descriptores que se presentan en el dominio B; Creación de un clima propicio para el aprendizaje del MBE. Por otra parte, los resultados se presentan organizados en cuatro dimensiones: I) Análisis por caso; II) Comparación entre prácticas de los docentes que facilitan y obstaculizan la generación de un clima propicio para el aprendizaje; III) Percepción de los docentes respecto al clima en el aula, y IV) Consistencia entre lo que se dice y lo que se hace en la sala de clases.

Por lo tanto, en primer lugar se describe a cada docente, incorporando elementos manifestados en los instrumentos (pautas de observación y transcripción de entrevistas), para lograr una caracterización global de cada caso. En una segunda instancia, de acuerdo a las observaciones realizadas y al análisis de ítem I, se comparan las prácticas docentes que obstaculizan la generación de un clima propicio para el aprendizaje (Docentes 3 y 4) con las prácticas docentes que facilitan la generación de un clima propicio para el aprendizaje (Docente 1 y 2). Además, se extraen de las entrevistas categorías que surgen a raíz de las respuestas de los docentes, evidenciando las percepciones y valoraciones que tienen éstos acerca de las temáticas tratadas. Por último, se utilizan algunas de las categorías y subcategorías de la entrevista (que se pueden correlacionar con lo observado) y se contraponen con las observaciones de clases realizadas, para levantar nuevas categorías, dependiendo del caso, de consistencia o inconsistencia entre lo que dicen y hacen los docentes.

I) Análisis por caso.

A continuación se describe de manera individual y detallada cada uno de los docentes participantes del estudio.

A) Docente 1

1. Características del clima de relaciones que establece el docente.

1.1 Características del clima de relaciones interpersonales que establece el docente.

Respecto a la relación estudiante-profesor, la docente genera una relación de cercanía, respeto y empatía. Se abren espacios para que los estudiantes presenten dudas, aportes y comentarios. Cabe mencionar que cuando surgen inquietudes por parte de los estudiantes, la docente se ocupa de estas no importando en el momento de la clase que se encuentren. Asimismo, la relación que se establece muestra a la docente como mediadora y dispuesta a colaborar en el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. En la entrevista que se realizó, menciona: *“Es que siento que las relaciones de confianza se han ido dando. Yo soy súper buena para tirar la talla en el curso, de repente contamos chistes, hacemos hartas dinámicas que van surgiendo y se va generando automáticamente con eso un clima de confianza”, “(..) Son hartas cosas, actitudes chicas, acercarse, preguntarle; ¿Cómo está?, ¿Qué tomó de desayuno?, ¿Cómo están las cosas en la casa?, ¿cómo está con las amigas? De repente en los recreos preguntarles. Como profe jefe me dedico a hacer eso también”.*

En relación al tipo de intercambio de la docente con los estudiantes, se evidencia que el foco está centrado en el estudiante, ya que propicia el diálogo, considera sus aprendizajes previos, la construcción colectiva e individual a través de la participación. La docente realiza llamadas de atención, principalmente, para que los estudiantes dejen de pararse y de hablar. Cuando presenta las actividades realiza varias preguntas al azar y cede la palabra a quien la pida levantando la mano. Al terminar la actividad sistematiza por medio del diálogo, preguntas y respuestas.

Por otra parte, en cuanto a la gestión de las demandas de los estudiantes generalmente la docente se anticipa a los requerimientos, preocupándose mucho de que los estudiantes tengan todo el material. Por otro lado, amplía las respuestas de los alumnos para enriquecerlas de manera apropiada y educativa.

1.2 Proporción de oportunidades de participación a los alumnos.

En relación al tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes, la docente toma las respuestas de los estudiantes, y las complementa o amplía, permitiendo una construcción colectiva. Sin embargo, busca una respuesta exacta que, cuando no se logra, repite la misma pregunta a distintos estudiantes.

Sobre la gestión de la diversidad en el aula, la docente se enfoca en todos los estudiantes, y, dependiendo de cómo van avanzando con algunas actividades, realiza una mayor o menor intervención. Además, se ocupa de los estudiantes que tienen mayores dificultades de aprendizaje, prestándoles mayor atención y apoyo. Con respecto a la discriminación que surge por la diversidad de estudiantes, la docente menciona: *“Puede que se haya dado discriminación por estudiantes que tienen un aprendizaje más lento, pero se les aclara que todos somos distintos y volvemos al tema de la diversidad, que todos somos diferentes, que no somos todos iguales”*.

Por otro lado, la docente manifiesta que ante la diversidad de estudiantes realiza estrategias variadas: *“De repente tener un segundo recurso, se terminó la actividad, poner una actividad más. Por ejemplo, con la Saray hay que bajarle el nivel. Porque ella es una niña de capacidad cognitiva de tres o cuatro años. Hay que tener muchas actividades diferentes. De hecho en las planificaciones nosotros hacemos adaptaciones curriculares”*.

1.3 Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

En cuanto a la manera de abordar los conflictos entre estudiantes, la docente muestra capacidad para manejar los conflictos con calma, comentando con todos los estudiantes el porqué de lo sucedido.

En relación a las acciones que realiza la docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos, interviene llamando la atención de manera calmada y explicitando que no se deben hacer comentarios peyorativos entre pares. La docente se refiere a una situación en específico: *“Y ahora particularmente en el curso hay un alumno que está pendiente con un tema de discriminación, no es el asunto de cognición, sino porque una niña vive en campamento, están molestándola, ahora me toca hacerle intervención porque me enteré ayer, entonces ahora me toca mediar respecto a eso. Generalmente se les olvida a quienes estaban molestando, como que cambian de 'chiche' ”*.

Correspondiente, al modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes, la docente se preocupa de que los estudiantes comprendan lo que se plantea y lo que se pide, está dispuesta en todo momento a ayudar.

1.4 Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

En consideración al fomento del respeto entre estudiantes hacia las diferencias individuales de sus compañeros, se evidenció que la docente se preocupa por que los estudiantes se respeten, llamándoles la atención cuando es necesario, con el fin de no dejar pasar ninguna situación donde se falte el respeto. Además en la entrevista, menciona como gestiona el respeto dentro de la sala de clases: *“Mira, particularmente esta semana estamos trabajando a full el tema del “respeto para ser respetado”. Y en general aunque no esté esa consigna siempre intentamos marcar las normas de la sala. En esto, ellos tienen claro cuáles son sus derechos, sus deberes, el levantar la mano, y yo juego un poco con el asunto de las filas, para ir reforzando conductas, al ganar puntos, por ejemplo si no levantó la mano no tiene el punto, o si contestó el alumno de la fila tres mientras estaba hablando el otro, bueno va a perder un punto. En todo eso para ir generando el hábito”.*

Asimismo, se observó que la docente estimula la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes. La docente manifiesta que es difícil que se genere el respeto y la confianza entre los estudiantes: *“Es bien complicado porque hay bandos bien distintos, o sea, no es que se vea en la sala, se ve más afuera, porque hay líderes tanto positivos como negativos. Entre ellos es complicado, por ejemplo, los líderes negativos cuando se meten con una idea, es súper complejo sacársela porque no lo demuestran en clase, la demuestran fuera de clase.*

Y en la sala está también eso, debo respetar al compañero, más que nada se genera conversándoles. Y en orientación tenemos como un plan ya más consistente que por ejemplo lo aplicamos durante el mes de mayo, abril o mayo, no lo recuerdo, que tenía que ver con identificar primero las falencias del curso, después las propias, que apor to yo a que el curso tenga cosas malas, y ver las de mis compañeros, pero de mis compañeros ver las cosas positivas y a ellos les gustó mucho”.

2. Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

2.1 Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos.

Se evidenció que el tipo de situaciones de aprendizaje que presenta la docente logra captar el interés de los estudiantes. Toma los aprendizajes previos de ellos, vincula los contenidos con otras temáticas, y los ejemplos se centran en la vida cotidiana de los estudiantes. Por otra parte, se puede identificar claramente la estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre). La docente en la entrevista especifica aún más en lo observado:

“Primero para conectarlos buscar siempre ejemplos cercanos, de su realidad, de lo que saben, y por eso mismo nosotros en el colegio tenemos la particularidad que nuestra planificación se basa en el modelo de Marchant, quién propone que en vez de hacer inicio, desarrollo y desenlace, el inicio se divide en dos pequeñas partes que son primero; la motivación y la activación de conocimientos previos, se marca mucho, a diferencia de las planificaciones normales, comunes por así decirlo que son poco más generales. Aquí se marca más el asunto de la normalización, la motivación y los conocimientos previos. Ese es el enganche, es súper útil, asociarlo a cosas que ya conozcan y de esa forma les es más fácil contextualizarse con lo que estamos viendo, que de repente son cosas prácticas.”

Por otra parte, la docente menciona que es complicado propiciar situaciones de aprendizajes acorde a todos los estudiantes: *“Me es muy difícil por las diferencias que hay en el curso, tengo alumnos realmente brillantes y alumnos que tienen una capacidad cognitiva de tres años, entonces, generar actividades que sean desafiantes, para algunos van a ser, por ejemplo, invente un cuento, para los niños del PIE es un reto, pero para los más despiertos (...) entonces ahí tengo que tener finalmente una actividad más compleja, anota en el cuaderno, ya en vez de crear un cuento, crea un cuento con tales características y como que le voy aumentando un poco la dificultad.”*

En relación, a la gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea, la docente les anticipa a los estudiantes del tiempo que disponen para cada actividad, estructurando la clase de manera organizada. Además brinda el tiempo suficiente en las actividades, para que busquen soluciones favorables.

2.2 Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

Existen actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando los estudiantes llegan a resultados adecuados. La docente se ocupa de revisar el trabajo realizado por los estudiantes incitándolos a corregir y/o mejorar el trabajo efectuado. Además, hacen uso de refuerzos positivos como premiar con una buena calificación y comentarle al resto del curso quienes trabajaron bien y si obtuvieron una buena calificación.

La docente se refiere a estos refuerzos positivos como: *“Estímulos fugitivos. Aunque no ponga el siete en el libro, el siete en el cuaderno, hay un revoltijo, la carita feliz, que el felicitaciones, siempre el estímulo positivo, de repente ya, si no lo hace, obviamente hay que aplicar el castigo, el que está como reglamentado, de llamar al apoderado, o de anotar en el cuaderno que no trabajó, anotar en el libro si es mucho, pero siempre partiendo por lo positivo. No es que trabaja o te voy a anotar, trabaja para que te saques un siete, más refuerzo positivo antes que el castigo”.*

2.3 Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

Sobre la estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes, la docente considera espacios en su clase para que los estudiantes puedan opinar, preguntar. Además, los estimula para que encuentren soluciones por sí mismos, siendo una mediadora entre el contenido y sus estudiantes. Sumado a lo anterior, la docente en la entrevista se refiere a la manera que utiliza para conseguir que los estudiantes generen autonomía: *“Dándoles un ejemplo, un pie para que hagan las cosas intentando que despierten, tirándoles la actividad, después diciéndole ya hágalo usted solo. Pero, no es esa la actividad, o sea, intento hacer varias, que sea una actividad guiada, una actividad en pareja y una actividad solo. Generalmente es como de proceso, primero entre todos, después más o menos solito como lo que fue hoy día y ya mañana viene hágalo usted solo. Pero siempre así modelando, dando ejemplos, contextualizando con la realidad de ellos, siempre en ese orden. Digamos de lo más dependiente a lo más independiente. No es tirarles de una todo el proceso.”*

2.4 Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

Se presencia estimulación del interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad. La docente los estimula y colabora para que puedan realizar toda la actividad y de manera adecuada.

En cuanto al interés por el aprendizaje fuera de clases, la docente menciona: *“Puede ser a través de las tareas que se les dan. Muchas veces les cuento cosas y los dejo como en la intriga y preguntan, tía, ¿qué pasó entonces?- averígüelo. Pero soy muy de contarles, de alguna serie que estoy viendo, o de cosas no personales, pero cosas que no se contextualizan a la escuela como contenido, pero de conocimiento general parece que sirven. Por ejemplo un día que mi cumpleaños era para el día de los inocentes, y llegaron al día siguiente muchos tía tal día, así como dejándolos en la duda es como entretenido para ellos.”*

3. Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula.

3.1 Las normas de comportamiento consistentes dentro del aula.

Respecto a la congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje, las normas son congruentes y flexibles dependiendo de la actividad que se propone en clases. En relación a

las normas de comportamiento, la docente menciona como se establecieron: *“Es que, a principio de año, hicimos como un cuadro con la actividad de historia y geografía, y ciencias sociales, vimos asuntos democráticos, nos sirvió para normar y dejar claro las cosas. El asunto de que siempre se les olvida; levantemos la mano, pidamos permiso, pidamos por favor, digamos gracias, si quiere botar basura levante la mano pida permiso. El tema de los papeles, recoja esto, ordenemos la fila, para salir párese detrás de la silla, ¿por qué? con eso yo logro que dejen la fila ordenada. Entonces es la constancia y ser consistente, es las normas que uno impone, o sea si yo digo el que no ordena no sale y al final nadie ordena y todos salen no va a haber ninguna constancia en la actitud que quiero lograr y consistencia en mi discurso. Entonces, lo que se dice si hay que hacerlo”*.

3.2 Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.

No se distinguió en las sesiones observadas que la docente creara espacios para la generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes en el aula de clases.

Sin embargo, la docente incita a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia por parte de los estudiantes; de acuerdo al método que utiliza para monitorear el orden de la filas, los estudiantes se auto regulan para poder tener puntos.

Correspondiente al tipo de monitoreo por parte del profesor hacía las normas de convivencia, la docente monitorea en todo momento las normas de convivencia de manera individual y colectiva. La docente manifiesta que principalmente mira a los estudiantes y los hace partícipes: *“Observación, de repente pongo uno que otro alumno de una fila que me vaya ayudando, ya como tú estás en esta fila te vas a encargar de tal y tal cosa”*.

3.3 Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia.

Con respecto a la forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos, la docente les llama la atención cuando los estudiantes actúan en disonancia con las actividades planteadas o generan situaciones de falta de respeto. En la entrevista la docente menciona que es complejo y habitual los quiebres de las reglas: *“Ahora estamos pasando por un proceso de hartos quiebres de las normas de convivencia, está bien pesadita la cosa en el curso. Es conversarles, el viernes nos tuvo un buen rato conversando, o sea ni siquiera fue retando, no, conversando. Cuando corresponde es un llamado de atención fuerte. Dependiendo de la situación que se haya dado es la citación al apoderado, o*

derivación a inspección que ahí está el comité de convivencia escolar. Pero en el reglamento están bien estipuladas las sanciones según el nivel de la falta”.

4. Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

4.1 Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.

En cuanto a la organización del tiempo durante el desarrollo de la clase, se observó que se gestiona de forma adecuada y eficiente, ya que logra abordar con los estudiantes los distintos momentos de la clase. Además, la docente da instrucciones precisas y los estudiantes distribuyen su tiempo de forma adecuada y no se distraen en cosas que no se relacionen con la actividad llevada a cabo, pues este tipo de actividades logran captar sus intereses.

De acuerdo a esta organización que la docente gestiona, menciona lo siguiente: *“En la mañana, a las once de la mañana la rutina es súper normal, dejamos unos cinco minutos para saludarnos, ordenar las cosas, sacar los cuadernos, escribo el objetivo, unos diez o quince minutos para el inicio, y bueno, lo que se demore el desarrollo y dejo quince minutos al final, los diez primeros de esos quince son para la revisión general, y los últimos cinco son para ordenar la sala, de repente ordenar las filas también, ver quién puede salir primero, pero así se ordenan y bueno los segundos bloques, como tienen lectura silenciosa, ahí se acortan un poquito los períodos para dejar tiempo de su recreo. Pero, en general es como esa la estructura como te comenté antes, que son cuatro momentos de la clase, pero dándole siempre énfasis a la motivación y al desarrollo, a la contextualización y a las ideas previas”.*

Sobre la mediación de las actividades de enseñanza, los estudiantes comprenden lo que deben realizar, ya que la orientación está muy clara, la mayoría trabaja sin interrumpir su continuidad, pero otros estudiantes pierden el tiempo, en acciones que no corresponde a lo que se requiere.

Además, la docente explicita el producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje. Plantea claramente lo que se espera con la clase y con las actividades realizadas.

4.2 Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.

Respecto al tipo de disposición de trabajo de los estudiantes, la docente trabaja mucho las actividades que se realizan en parejas, esta se realiza con el compañero que tienen al lado, y aconseja que lo realicen de a dos para comentar sobre las actividades.

La docente distribuye los puestos y/o filas dependiendo de las necesidades de los estudiantes: *“Ah ya, hasta ahora no he trabajado mucho por grupo, pero cuando se hace, intento dejarlos lo más igual quizá a las filas, porque esas filas están ordenadas según necesidades educativas especiales, y alguna dificultad que tengan de la parte física. Por ejemplo tengo un niño que tiene una leve sordera en el oído derecho, entonces tengo que sentarlo hacia la derecha para que pueda escuchar bien con el izquierdo, niños que son cortos de vista están más adelante, niños con mala conducta están adelante, los niños PIE están en la fila dos, los niños que tienen más dificultades de aprendizajes los tengo con un alumno que le va muy bien al lado, está todo estratégicamente ordenado en la sala”*.

Además sobre la relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio. El uso del espacio siempre fue el mismo, no importando si la actividad fue individual o grupal.

4.3 Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.

En cuanto al uso de recursos y la relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza los recursos utilizados tienen directa relación con las actividades que se realizaron. Estos recursos fueron variados; pizarrón, libros, mapa, láminas de lectura, etc.

B) Docente 2

1. Características del clima de relaciones que establece el docente.

1.1 Características del clima de relaciones interpersonales que establece el docente.

Respecto a la relación estudiante-profesor, la docente genera una relación de cercanía y empatía con sus estudiantes. Abre espacios para preguntas durante todos los momentos de la clase. Promueve relaciones de respeto, en la medida en que se preocupa de escuchar y enriquecer los aportes de los estudiantes. Utiliza recursos adicionales para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, generan relaciones en torno al

aprendizaje, pues se muestra como mediadora y colaboradora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual forma, la docente en la entrevista menciona el humor y el respeto como pilares fundamentales en sus clases para favorecer emociones para el aprendizaje: *“emociones positivas en relación al buen humor, al que se atreva uno a decir cosas chistosas sin el miedo a que se desordenen demasiado. Yo creo que esas emociones positivas ayudan mucho al cerebro, así como la parte neurológica tenga una apertura hacia el aprendizaje. Yo confié en eso, o sea la neurociencia es básica en este tema del aprendizaje, que las cosas no partan desde el estómago, desde la intuición, sino que se hagan por un motivo en especial y esas emociones tienen que ser emociones positivas, que ellos se sientan acogidos, respetados, valorados, oídos”*. *“Tratando de no ser como ofensiva, de no discriminarlos, de no reírme de sus errores, de las fallas, al contrario tomarlo - pucha me equivoque, no importa, el error es una forma de aprendizaje también, de hecho es súper importante para el aprendizaje”*.

En relación al tipo de intercambio del docente con los estudiantes, se evidencia que el foco está centrado en el estudiante, ya que la docente abre espacios para un diálogo permanente que favorecen la integración de aportes y preguntas en todos los momentos de la clase. Tal como lo declara en la entrevista: *“trato de que ellos compartan y digan harto, que se comuniquen, de preguntarles qué les pareció, qué les gusto, con el fin de que ellos opinen harto. Encuentro que eso es importante para favorecer un buen clima. Que no sea una clase, a pesar que nosotros siempre solemos hacerlo, que sea unidireccional, solo de mí para ellos, ¡No! que ellos también entreguen, que ellos también compartan”*. Además en el cierre institucionaliza los contenidos tratados, lo que propicia la construcción colectiva de los aprendizajes.

Por otra parte, en cuanto a la gestión de las demandas de los estudiantes se observó que la docente responde a todas las demandas de los estudiantes. Tal cual como lo menciona en la entrevista: *“El escucharlos, yo creo que buena parte de la clase se me va escuchándolos a ellos (ríe) porque tienen tanto que decir y a mí me da como pena dejarlos de repente con la palabra en la boca, a pesar de que a veces es forzoso porque uno tiene que avanzar”*. Además, la docente amplía y vincula los aportes que hacen los estudiantes sobre el contenido con la vida cotidiana o con otros subsectores de aprendizaje.

1.2 Proporción de oportunidades de participación a los alumnos.

La tendencia observada sobre el tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes por parte de la docente, mostró que busca la respuesta exacta en el momento en que hace preguntas a los alumnos, pero a su vez amplía y enriquece las respuestas de los alumnos. Además, la docente está dispuesta a responder preguntas en cualquier momento de la clase. Por otra parte, realiza preguntas al grupo curso y preguntas dirigidas o saca a participar en la pizarra interactiva a quiénes no han intervenido en la clase, encargándose de que todos

los estudiantes colaboren de alguna forma cuando se está planteando o haciendo un cierre del contenido trabajado. Sobre esto menciona: *“Siento que en una clase es súper difícil hacer que todos participen de manera oral, pero si por ejemplo cuando hacemos actividades escritas, la idea es que ellos creen, digan lo que sienten, que ellos se expresen y cuando se preguntan cosas de manera oral, tratar de ir sacando a los que no hablan mucho, a los que no se ofrecen por sí mismo, a los que no confían mucho en su decir y si a veces no quieren hablar en voz alta no importa, me acerco, los escucho y transmito la idea”*.

Sobre la gestión de la diversidad en el aula, no se observan estrategias diversificadas para abordar las diferencias de los estudiantes. La docente se ocupa de todos los estudiantes y dependiendo de cómo estén desarrollando la actividad, realiza o no una mayor intervención.

1.3 Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

En cuanto a la manera de abordar los conflictos entre estudiantes, la docente muestra capacidad para manejar los conflictos (burlas y descalificaciones), de manera adecuada. No ignora ningún conflicto entre los estudiantes e interviene para solucionar los problemas entre algún grupo de alumnos y luego comenta los conflictos con el resto del curso, como lo declara en la entrevista: *“Es que hay mucho conflicto entre ellos, mucho... mira, es fea la palabra pero hay mucho conventilleo, las niñas de ese curso son súper conventilleras. Inventan cositas; que me dijo esto y me dijo... entonces yo trato de aclarar las situaciones; ¿pero qué te dijo? ¿Pero es tan grave? ¿Valía la pena pegarle? Tratar un poquito de mediar, yo creo que esas es una de las soluciones que uno puede hacer, no soy mucho de llamar al apoderado, me cuesta harto”*.

Sobre, las acciones que realiza la docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos, interviene en cada situación de esta naturaleza que se presentan entre los niños/as del curso, permitiendo que no se produzcan burlas entre los estudiantes, llamándoles la atención de manera calmada y explicitando que no se deben hacer comentarios peyorativos entre pares. Precisamente, como la profesora lo menciona en la entrevista: *“no he dejado en ningún momento pasar ninguna ofensa, ningún maltrato, porque todo eso hiere y es un puñal que te van enterrando cada vez que a ti te dicen algo malo y que nadie te defiende, más encima te dejan solo, o sea, es doble puñal... qué triste. De hecho, la mediación es así, el mediador trabaja en esa función de contener y de no dejar pasar cosas”*. Además, agrega: *“porque si yo dejo que un niño maltrate a otro, eso va a ser como algo normal y esas situaciones no hay que normalizarlas. Eso no se puede normalizar, el momento que yo dejo pasar un maltrato, lo normalice. Entonces, si yo lo detengo y lo hago ver; no, eso no está bien, eso no se hace y pongo el ejemplo mío, el ejemplo de otro o de repente tomó ídolos de ellos, un futbolista o cualquier cosa es útil*

para mí, una historia”. Por lo que en las observaciones se distinguen muy pocas situaciones de conflicto entre los estudiantes.

Correspondiente, al modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes, se observó que la docente modela actitudes de comprensión, confianza y colaboración con los estudiantes, estimulando este tipo de relaciones entre ellos, la docente intenta dar el ejemplo de solidaridad o colaboración compartiendo su material (lápices, pegamentos, entre otros) con los alumnos. Al igual como lo expresa la docente: *“yo siempre les digo; ¡pero yo comparto, yo les presté mis cosas! Y eso siempre se los digo, y en todos los cursos, yo llevo mis cosas, mis parlantes, mis alargadores”*.

Además, en la entrevista la docente menciona que promueve actitudes de solidaridad ayudándose del mensaje que entregan algunos contenidos escolares e invita a sus estudiantes a reflexionar sobre las temáticas que tratan, cómo lo menciona: *“trato de hacerlo a través del mismo subsector de lenguaje, con los cuentos, o con la fábula, por medio de lo mismo que ellos van leyendo, del discurso también, de que sea un discurso”*. Por lo que, la docente favorece actitudes que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4 Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

En consideración al fomento del respeto entre estudiantes hacia las diferencias individuales de sus compañeros, se evidenció que la docente se preocupa de que los estudiantes respeten sus diferencias, por ejemplo, llamándoles la atención cuando ironizan con alguna respuesta, comentario o por características físicas de algún estudiante. La docente expresa: *“(…) hay situaciones que no dejo pasar, o sea yo escucho algo y de inmediato eso se conversa, trato de que se converse, de que ellos opinen; pero cómo, cómo paso eso, chiquillos somos todos... y con el discurso de siempre, somos todos seres humanos, lo que nos distingue, nos nutren es cosas así, de qué la diferencia al final no es una cosa para que nos separe, al contrario es una cosa que nos une, que nos ayuda a hacer esto más entretenida”*. Por lo que, la docente trata de instalar con sus estudiantes la aceptación a la diversidad en el aula.

Asimismo, se analizó que la profesora estimula la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes, ya que se ocupa de solicitar a los estudiantes que se interesen y respeten los aportes que realizan sus pares.

2. Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

2.1 Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos.

El tipo de situaciones de aprendizaje que presenta la docente logran captar el interés de los estudiantes. La profesora se ocupa de vincular los contenidos con otras temáticas y de considerar los intereses y aprendizajes previos de sus estudiantes. La docente declara: *“Darles tareas que sean un poco más ligadas a sus intereses, tratar de que ellos inventen, por ejemplo, su tema para escribir un cuento o para una fábula, ellos lo intenten, no darles temas así tan cuadrado es lo que yo quiero que hagan, no, miren, estas son las intenciones mías, estas son las normas, bajo esto tienen que hacerlo pero el tema que ustedes quieran, entonces tratar un poco que ellos vayan descubriendo sus propios intereses”, “me gusta mucho jugar, entonces encuentro súper entretenido, por ejemplo cuando uno estábamos pasando los sustantivos y ellos lo han visto tantas veces y que hay que volver a pasar los sustantivos, recojo los aprendizajes previos y nos ponemos a jugar bachillerato con los sustantivos y entonces me dicen, pero tía ¿por qué con los sustantivos?, pero bueno si siempre han jugado bachillerato con sustantivos propios y comunes, ustedes no sabían, no se habían dado cuenta”*.

Además invita a sus estudiantes a reflexionar sobre aspectos de la vida cotidiana. En relación a esto y al subsector de lenguaje que trabaja con el curso observado, menciona: *“En la sala utilizamos harto lo que es la lectura, obviamente no la lectura de cualquier cosa, yo siempre trato de elegir textos que sean valóricos, que entreguen mensajes. No elijo porque lean nomás o a veces sus propios trabajos también, porque a partir de lo que ellos hacen se obtienen hartos aprendizajes”*.

La gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea es adecuada, ya que no se pierde tiempo en cosas que no se vinculan a la tarea. La docente maneja el tiempo de manera eficiente, pues brinda a los estudiantes el tiempo suficiente para realizar las tareas que asigna. Además, entrega una mediación efectiva que hace que los estudiantes puedan terminar sus trabajos en el tiempo propuesto.

Por otra parte, se puede identificar claramente la estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre).

2.2 Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

La docente muestra actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando los estudiantes llegan a resultados adecuados, ya que se ocupa de revisar el trabajo realizado por los estudiantes incitándolos a corregir y/o

mejorar el trabajo que están realizando, diciéndoles qué cosas están bien o qué cosas deben mejorarse. Asimismo, lo expresa en la entrevista: *“siempre les doy la oportunidad de corregirlo, lo leo, le reviso; mire corríjalo, esto está mal, esto hay que corregir, esto acá, esto allá, o sea, no como que llego y tomo, arranco los trabajos, y coloco un dos. No, porque la idea es que, si ellos vieron que había algo mal hecho y lo pueden corregir antes de que yo ponga la nota”*.

Además, hace uso de refuerzos positivos como premiar con una buena calificación y comentarle al resto del curso quienes trabajaron bien y se sacaron buena nota.

2.3 Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

Sobre la estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes, la docente estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias con el fin de favorecer la autonomía en los estudiantes. Además, se esfuerza por intervenir y mediar para que los estudiantes logren los objetivos de la clase de forma autónoma. La profesora les comenta a los estudiantes que deben esforzarse por hacer los trabajos porque después se pueden corregir si no lo están haciendo de la manera adecuada.

2.4 Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

La profesora estimula el interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad, pues interviene y colabora con los estudiantes para que realicen trabajos de calidad en la sala de clases, diciéndoles qué están haciendo mal y cómo podrían mejorar. Asimismo, brindan oportunidades para que los estudiantes puedan mejorar sus trabajos en otras instancias, como llevárselo y mejorar o terminar en la casa. Respecto a la mediación que realizada durante la clase menciona: *“yo los ayudo mucho con la retroalimentación, me toma mucho tiempo, es súper desgastante”, “pero siento que son momentos importantes de aprovechar, porque estando con ellos hay que sacarles el mayor provecho, porque uno les puede decir fíjate en esto, corrige esto otro, a lo mejor los trabajos no van a ser de calidad cien por ciento, pero si se ha notado un avance”*.

3. Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula

3.1 Las normas de comportamiento consistentes dentro del aula

Respecto a la congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje, se observó que son

congruentes con las actividades de clases y responden a las usuales normas de levantar la mano para hablar, no gritar, trabajar en la clase, etc.

3.2 Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia

No se observó que la docente creara espacios para la generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes en el aula de clases. Tampoco, se observó que incitara a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia por parte de los estudiantes.

Referente al tipo de monitoreo por parte del profesor hacia las normas de convivencia, se observó que la docente realiza monitoreo individual y grupal. La profesora camina por la sala para supervisar el trabajo de los estudiantes y para vigilar el cumplimiento de las normas. Tal como lo menciona en la entrevista: *“trato de estar atenta, los mismos chiquillos te dicen de repente tía me hizo esto, ya e inmediatamente hay que ir a ver la situación, estar muy pendiente, yo rara vez me siento a no ser de pasar lista, pero ni eso, o sea es muy raro que yo me siente en la clase, entonces siempre me estoy paseando para acá, para allá, a no ser de que esté pendiente de una cosa me quedo más estática, pero por lo general mi conducta habitual es de paseo, yo me paseo por toda la sala, estoy viendo, vigilando y justamente cuando bajo la cabeza y ellos me ven se producen los conflictos, porque no se sienten vigilados, soy la vigilante, yo le digo veo poco, por favor no me engañen”*.

Además, abordan los quiebres de manera efectiva ya que se restablece el buen comportamiento después de una llamada de atención. Por otra parte, aprovecha los conflictos graves entre los estudiantes para reflexionar en conjunto con el curso. De esta manera, el tipo de monitoreo no desvía la atención de los estudiantes.

3.3 Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia

Con respecto a la forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos, la docente no ignora el quiebre de las normas y cuando lo afronta lo hace de manera amable y empática, no se observa aplicación de sanciones por parte de la docente. Además, cuando se le pregunto qué sanciones realiza cuando no se siguen las normas de comportamiento declaró: *“Soy súper mala para sancionar, me declaro incompetente en la sanción, es como que siempre aludo a la conciencia, pero tú ¿Por qué lo hiciste?, es como para que ellos piensen, reflexionen, ¿Qué te motivo a hacerlo?, ¿Te molesto tanto lo que hizo como para llegar a pegarle?, es como removerlo un poco”, “ejemplo sanciones, después de conversar con ellos si no logro controlar la situación, recurro a la sanción del libro, a la inspección, que muy rara vez he llevado a la inspección, y cuando lo hago es el mismo niño”*.

También, sobre un niño que no controla su comportamiento y se comportan muy mal en comparación al resto del curso, señala que en ocasiones le pide que salga de la sala. Sin embargo, se usan amenazas como que no podrán salir a participar a la pizarra si no se comportan según las reglas.

4. Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

4.1 Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.

Respeto a la organización del tiempo durante el desarrollo de la clase por parte de la docente, se observó que se gestiona de forma adecuada y eficiente, ya que no pierden el tiempo en cosas que no se vinculan con la clase. Además, la docente da instrucciones precisas y los estudiantes distribuyen su tiempo de forma adecuada.

La mediación de las actividades de enseñanza que se efectúan en el aula. La docente entrega instrucciones precisas a los estudiantes. Además, es una constante guía a los estudiantes durante las actividades. También, se observa que la profesora considera el contexto, los intereses y los aprendizajes previos de sus estudiantes para facilitar el aprendizaje de los mismos.

Al mismo tiempo, se observó la presencia de explicitación del producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje, ya que la docente en todas las clases mencionó el producto que esperaba que los estudiantes entregaran o hicieran durante la clase, ya sea realización de guías, ejercicios en el cuaderno, etc.

4.2 Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.

Respecto al tipo de disposición de trabajo de los estudiantes se notó que en todas las sesiones la docente planteó actividades con trabajo individual y en parejas entre los estudiantes. Además sobre la relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio en el aula, se observó que la disposición de la clase es acorde a la actividad que planteaba la profesora.

4.3 Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.

En cuanto al uso de recursos y la relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza, se basa en la pizarra para desarrollar la clase y se apoya de recursos

adicionales como data show, láminas con dibujos, etc. Lo que da cuenta de una preocupación por usar distintas estrategias para captar el interés de los estudiantes.

C) Docente 3

1. Características del clima de relaciones que establece el docente.

1.1 Características del clima de relaciones interpersonales que establece el docente.

Respecto a la relación estudiante-profesor, la docente genera una relación autoritaria y hostil con los estudiantes, ya que tiende a ignorar los requerimientos de los estudiantes y se muestra como la figura de autoridad y control en la sala de clases.

Durante la clase, abre los espacios para consultas sólo al inicio, aun cuando las preguntas de los estudiantes se producen durante todas las etapas de la clase. Además, no hace uso de recursos que le permitan enriquecer las respuestas de los alumnos.

También, no favorece interacciones relacionadas con los aprendizajes, ya que en el resto de las instancias de la clase (desarrollo y cierre) ignora las preguntas y/o comentarios de los estudiantes. Además, la docente se presenta en constantes ocasiones de forma agresiva y autoritaria.

En relación al tipo de intercambio del docente con los estudiantes, se evidencia presencia de foco en el estudiante y en la docente, aunque de forma predominante se centra en la profesora. No favorece la integración de aportes y preguntas a la clase, pues como se dijo anteriormente, la profesora sólo abre espacios para intervenciones de los alumnos un determinado momento de la clase. Principalmente, durante los otros espacios de la clase, se dedica a llamar la atención a los niños, haciendo uso de refuerzos positivos y mayoritariamente negativos.

Por otra parte, la gestión de las demandas de los estudiantes se observó que generalmente la docente ignora las demandas de los estudiantes. Sin embargo, cuando las considera, intenta ampliar las respuestas de los alumnos para enriquecerlas.

1.2 Proporción de oportunidades de participación a los alumnos.

La tendencia observada sobre el tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes por parte de la docente, mostró que en el momento en el que hace preguntas a los alumnos busca una respuesta exacta y cuando la respuesta no es la que busca la considera mala.

Respecto al espacio que instaura un diálogo con los estudiante y la gestión de la participación de los alumnos: “(...) *hacerlos participar, y a veces cuando participan mucho, porque siempre hay dos o tres que son los que más participan, y los otros se van quedando como allá atrás rezagados, empiezo a decir ya, tu no participas, tu no participas, tu no participas en esta pregunta, entonces para que los otros participen. Pasa mucho eso, es muy común*”. Además, expone limitar las intervenciones de los estudiantes más participativos con el fin de hacer colaborar al resto del curso que no lo ha hecho.

Además, cuando los estudiantes se encuentran realizando actividades y se acercan a preguntar a la docente si está correcto lo que están haciendo, la profesora les responde que no está correcto y que deben hacerlo otra vez, asimismo, no media para que los estudiantes puedan corregir sus errores.

Otro aspecto interesante, es que la docente jerarquiza las demandas de los estudiantes, pues en ninguna ocasión ignoró los requerimientos del alumno perteneciente al proyecto de integración (PIE).

Sobre la gestión de la diversidad en el aula, no se observan el uso de estrategias diversas para abordar las diferencias entre los estudiantes por parte de la docente. Por ejemplo, al estudiante que es parte del PIE en ningún momento lo consideró en las actividades planificadas para el resto de la clase, siempre estaba realizando actividades marginadas al resto de sus compañeros.

1.3 Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

En cuanto a la manera de abordar los conflictos entre estudiantes, la docente no muestra capacidad para manejar los conflictos, pues se ve que no aborda de manera adecuada los problemas (burlas y descalificaciones) entre los estudiantes, ya que en la mayoría de las ocasiones la docente tiende a ignorar los conflictos y frente a estos responde con sarcasmo. No obstante, en las situaciones que los aborda; lo hace llamando la atención de forma agresiva y no realizan mayor intervención o no contribuye a una adecuada resolución.

Sobre, las acciones que realiza el docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos, como se dijo en el párrafo anterior, la docente mayormente ignora las situaciones de burlas entre los estudiantes, que se descalifican o faltan el respeto en presencia de la docente. Además, suelen llamarse mutuamente la atención y hacerse callar en presencia de la docente.

Correspondiente, al modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes, no se observa que la docente estimule o modele estos comportamientos frente a sus alumnos, por lo que no favorecen interacciones amistosas y de cooperación que faciliten el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula.

En la entrevista la docente menciona que promueve actitudes de solidaridad hablando sobre el tema con los estudiantes. Hace alusión a un estudiante parte del proyecto de integración de la escuela, y menciona que los niños del curso no lo integran en actividades habituales, como jugar en el recreo: *“Siempre hablo con ellos y les digo: el Nico no es igual a nosotros, tenemos que dar las gracias a dios que nosotros estamos sanos, el Nicolás no. Nosotros tenemos que cuidarlo, es nuestro deber cuidarlo, protegerlo”, “que tú eres sano, de que tú eres afortunado”*. La docente incentiva a que demuestren actitudes como proteger a un compañero, sin embargo marca la diferencia entre el niño del PIE y el resto del curso, aludiendo a que él es un niño enfermo, en vez de hablar sobre la discapacidad del estudiante de manera positiva.

1.4 Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

En consideración al fomento del respeto entre estudiantes hacía las diferencias individuales de sus compañeros, no se evidenció que la docente promoviera que los estudiantes respetaran las diferencias individuales de sus pares.

Respecto a las diferencias culturales y/o socioeconómicas entre los estudiantes de la escuela, la docente declara en la entrevista decirle a los alumnos del curso: *“los niños más grandes, que son súper complicados, andan a los garabatos que aquí y allá, son terribles. Entonces, yo siempre trato de decirles que yo no quiero que sean como ellos, que ellos son distintos, ellos eligieron otro camino”*. Además, sobre el fomento del respeto hacía las diferencias étnicas, la profesora menciona que lo hace hablando con los estudiantes o sancionándolos cuando no las respetan, *“por ejemplo un peruano, hay un haitiano y también por ejemplo al peruano le hacen bullying, le tiran un sobre nombre re feo, y yo siempre les digo que no, que no, que no. Mi forma es hablar siempre de una forma franca, sin estar o sin esconderlo, siempre considerarlo”*.

Asimismo, no se observó que la docente estimulará la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes.

2. Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

2.1 Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos.

De acuerdo al tipo de situaciones de aprendizaje que presenta la docente resultan poco atractivas para los estudiantes. La profesora no expone el contenido de manera contextualizada y no considera los intereses de los alumnos. Al contrario de lo que expresa en la entrevista: *“Siempre comienzo con la activación de conocimientos previos, o recordando lo que vimos en la semana pasada, recordando la unidad, y aspectos importantes con preguntas, la explicación, mi actividad y al final doy tiempo para preguntas, revisión individual, ya a ver ¿cómo vas tú?, ya tía yo tengo esto, ¿Qué hago aquí?, eso es como al final”*. Asimismo, no resultan desafiantes ni motivadoras para los niños. En las clases que presenta no se identifican claramente el inicio y el desarrollo, además no realiza cierre de las actividades. Por otro lado, en pocas ocasiones se explicita el objetivo de la clase, tal como lo menciona en la entrevista: *“(…) en la pizarra un lugar que dice objetivos de la clase, y ahí de repente pongo los objetivos”*.

Igualmente, sobre qué aspectos considera para elaborar una actividad de aprendizaje desafiante y acorde a las características y necesidades de sus estudiantes, la docente declara considerar el nivel de los estudiantes para planificar la clase: *“Todos son distintos por el tema de que cada uno es distinto, son diferentes realidades. Entonces yo considero el nivel, como van en el tema de la lectura, algunos van más bajos otros más avanzados, algunos leen muy bien, otros niños que todavía no leen”, “si yo veo que una actividad que por ejemplo es de segundo básico, está en los planes de segundo básico pero si yo la veo muy complejo para los niños de mi curso, no la puedo hacer. Porque si yo les paso ya hagan esta guía donde no ubican nada, donde no conoce, no la van a hacer. Siempre trato de empezar con cosas sencillas y a partir de eso ir complejizando porque si no, no trabajan”*.

Además, menciona el análisis y reflexión como principales ejes de su clase: *“siempre trato de ser como más comprensiva, más reflexiva, siempre más análisis, más profundización de lo que leen. Siempre trato de que eso no esté fuera de la planificación”*.

La gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea no es adecuada, ya que se pierde mucho tiempo en cosas que no se vinculan a la tarea. La docente otorga a los estudiantes tiempos excesivos para realizar tareas que se podrían resolver en menos tiempo si los estudiantes contarán con la mediación adecuada por parte de la profesora.

2.2 Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

No se percibió que la docente mostrará actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando los estudiantes llegan a resultados adecuados. A pesar de que se observa que la docente hace uso de refuerzos positivos cuando los estudiantes llegan a la respuesta correcta.

Sin embargo, en la entrevista la docente expreso que motiva la indagación y autosatisfacción en los estudiantes cuando llegan a resultados adecuados: *“siempre mediante la conversación yo intento motivarlos en el fondo porque lo que están haciendo no es para sacarse una buena nota en la prueba sino que para que algún día ellos lleguen a ser lo que ellos quieren, por ejemplo una quiere ser doctora, otra quiere ser veterinaria y así”*. La docente da énfasis en la recompensa personal y profesional que obtendrán si consiguen buenos resultados académicos en la escuela.

También, en relación a producir en sus estudiantes el interés por aprender más allá de la sala de clases, la docente declara haber encontrado limitaciones en los apoderados por mandarles tarea a los estudiantes. Tal como lo expresa: *“yo les enviaba tres cuadernos de tarea, cuaderno de matemáticas, cuaderno de lenguaje, y todos los días, las mamás me alegaban me decían Tía es que mucha tarea, que hoy día dictado que el miércoles prueba y yo les dije a ver mamitas, cuando sean grandes ellos lo van a agradecer, les decía yo”*.

2.3 Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje

Sobre la estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes, la docente no estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias para favorecer la estimulación de la autonomía. Eso sólo se hace presente en el espacio que la docente abre para las preguntas y en cual interviene para obtener respuestas exactas de los estudiantes. Además, aunque no haya una correcta mediación, la profesora espera que los estudiantes trabajen de forma autónoma. En la entrevista expresa: *“los guío un poco y a partir de eso trato de que ellos vayan descubriendo cosas, y a medida de eso van avanzando y van siendo más autónomos, en realidad es difícil*. Por lo mismo, la docente dice que se le hace difícil estimular la autonomía porque los niños son poco autónomos y sobre esto agrega: *“Es porque no quieren, porque son flojos, por un tema de que no quieren pensar, que eso les produce mucho pensar y están acostumbrados al tema de la ley del mínimo esfuerzo”*.

2.4 Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

No hay presencia de estimulación del interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad porque la docente no invierte esfuerzos para lograr buenos resultados; sólo se limita a sancionar los errores de los estudiantes, pues cuando un niño le muestra la tarea a la docente, ésta suele contestar que “está malo” y que lo deben hacer de nuevo hasta que encuentren la respuesta correcta. Inclusive, en una de las clases observadas la docente retó a un niño por contestar mal una guía.

Respecto a esto, la docente expone en la entrevista usar el refuerzo positivo para estimular a los estudiantes: *“siempre al final de la hora, cuando casi nos vamos les hago preguntas y esas preguntas son con puntos en las pruebas, o sea a ellos les fascina por ejemplo, se sacaron un seis en la prueba y se sacan un siete si tienen el puntito, entonces trato de que ya, esta materia va a ser con 5 preguntas con puntos, les digo, y entonces ahí están todos participando, todos responden aunque esté malo, lo responden porque están desesperados por el punto así que eso como que les motiva digamos, eso trato de hacer.*

3. Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula.

3.1 Las normas de comportamiento consistentes dentro del aula.

Respecto a la congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje, se analizó que son congruentes con las actividades de clases y responden a las usuales normas de levantar la mano para hablar, no gritar, trabajar en la clase, etc.

3.2 Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.

Tampoco se distinguió en las observaciones realizadas que la docente creara espacios para la generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes en el aula de clases. No obstante, en la entrevista la docente menciona haber analizado con los estudiantes las normas de comportamiento: *“Las normas de comportamiento las vimos el primer día de clases, las analizamos, en la sala. Lo primero, la base de todo, el que está ahí de los primeros es el respeto. Analizamos lo que era el respeto, mediante lluvia de ideas entonces ellos entienden que hay que respetar”.*

No se advirtió que los estudiantes participarán en el monitoreo de las normas de convivencia. La docente no incita a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia

por parte de los estudiantes. Sin embargo, hay una incongruencia entre lo visto y lo declarado en la entrevista, ya que expresa: *“Tengo un grupo de alumnos que son los encargados de la semana, un encargado general, un encargado de disciplina, un encargado de delantal y de cotona y el de la limpieza. A ellos les pongo la tarea de fiscalizar esas cosas, por ejemplo Pachi, tú eres la encargada de fiscalizar el delantal y la cotona, y ella se encarga con un lápiz va viendo quién trajo cotona y quien no trajo, también en el tema de la disciplina que traté de poner a un niño que se porta muy mal en la disciplina, pero es imposible, se porta muy mal, y le digo pero tú eres el encargado de disciplina tú me tienes que ayudar y me dice, a ya, se compone y se acuerda que es el encargado de disciplina. Y el encargado general que es el que supervisa a los tres, él me va diciendo, como se portaron en el recreo le digo yo, ya tía paso esto, esto, y esto. Y así generalmente”*.

Además, sobre lo observado en la clases, el monitoreo realizado por la docente desvía la atención de los alumnos, ya que se hace uso de gritos y agresividad frente al quiebre de las normas.

Correspondiente al tipo de monitoreo por parte del profesor hacía las normas de convivencia, se observó que la docente realiza monitoreo individual y grupal. En momentos, la profesora camina por la sala para supervisar que los estudiantes estén realizando las actividades. Además, no aborda los quiebres de manera efectiva ya que al llamar la atención, los estudiantes restablecen el buen comportamiento por un momento, aunque luego vuelven a producirse los mismos conflictos en el aula. Asimismo, realiza un control punitivo ya que las respuestas que da no son respetuosas y violentan la integridad de sus estudiantes, pues se caracterizan por la agresión verbal y amenazas hacía estos.

En la misma línea, no usa las transgresiones como oportunidades de aprendizaje. A pesar de lo que declara en la entrevista: *“Mediante reflexión, mediante análisis, y mediante preguntas, ¿Qué creen que paso? ¿Qué les parece?”, “(..) en base a eso los hice reflexionar ¿Qué creen que paso afuera? ¿Qué les parece? levantando la mano, ellos decían, no que es malo, no porque nadie tiene derecho a pegarle a nadie”*.

3.3 Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia.

Con respecto a la forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos, la docente ignora en gran medida el quiebre de las normas y cuando las aborda lo hace de manera ofensiva y violenta, aplicando sanciones. Además, agrega en la entrevista que las formas sancionar el quiebre de las normas son: *“En el caso de que no se cumplan, llamo a los papás o pongo anotación”, “Depende de la gravedad del asunto, la verdad, porque a veces me dicen tía me piñizco, me tiro el pelo, y trato de que pasen desapercibido, ya pídele*

disculpas, ahora si es más grave ¿Cómo sanciono? Con suspensión, en caso de que sea muy grave”.

Por otro lado, naturaliza y legitima el uso del reto hacia los estudiantes cuando transgreden las normas de convivencia, diciéndoles que lo hace por su bien, tal como lo expresa en la entrevista: *“Siempre les doy cariño, les digo que soy como la mamá del colegio, que los tengo que proteger y que si los reto es por su bien. Siempre como que se los recalco y ellos lo saben, porque siempre dicen si la tía te reta es porque te quiere y si no te retara es porque no le interesas. Ellos lo tienen súper claro”.*

4. Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

4.1 Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.

Referente a la organización del tiempo durante el desarrollo de la clase por parte de la docente, se analizó que no se gestiona de forma adecuada y eficiente, ya que pierde tiempo realizando actividades que no se vinculan con el contenido de la clase y se pierde tiempo en realizar actividades que requieren menos tiempo del que se les asigna. Además, la docente da instrucciones precisas para realizar las tareas, sin embargo, los estudiantes desaprovechan el tiempo en cosas que no se vinculan con la tarea, pues no resultan interesantes para ellos. Aun así, la tarea propuesta por la docente se termina antes de la hora pedagógica de la clase, por lo que hay presencia de “tiempo muerto” antes de la salida a recreo.

Sobre la mediación de las actividades de enseñanza, la docente entrega instrucciones precisas. Sin embargo, no son motivadores del aprendizaje y no se preocupa de guiar la realización de las tareas por parte de los alumnos. Se observa que la docente no selecciona otros métodos de aprendizaje considerando el contexto y las distintas maneras de aprendizaje para facilitar el aprendizaje de los niños en contexto vulnerable.

La docente explicita el producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje, ya que en todas las clases mencionó que esperaba que los estudiantes entregaran o hicieran durante la clase, ya sea la realización de guías, ejercicios en el cuaderno, etc.

4.2 Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.

Respecto al tipo de disposición de trabajo de los estudiantes se examinó que en todas las sesiones la docente planteó actividades con trabajo individual por parte de los estudiantes, tal como lo expresa en la entrevista: *“(…) trabajan en forma individual”.*

Además sobre la relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio en el aula, se observó que la disposición de la clase es acorde a la actividad que plantea la docente. También, sobre la disposición física de los estudiantes en la sala de clases menciona: *“digamos se sientan en parejas. Trato de poner al medio a los niños que se porta más o menos, a los niños que van más avanzados siempre la trato de ponerlos en esta fila (señala a la derecha), para tener un esquema y ver el trabajo, porque si siento a un niño que va muy atrasado en cuanto a contenido y uno que va muy avanzado, siempre en una prueba el otro niño le va a copiar. Me ha pasado que de repente digo a ver esta niña se sacó un siete y esta otra niña se sacó un siete, esta niña tiene buen rendimiento y esta otra bajo rendimiento, se sentaron juntas. Entonces trato de mimetizar la sala para que vayan de acuerdo al nivel”*.

4.3 Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.

En cuanto al uso de recursos y la relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza, la docente utilizó la pizarra para desarrollar la clase y no se apoyaba en recursos adicionales.

D) Docente 4

1. Características del clima de relaciones que establece el docente.

1.1 Características del clima de relaciones interpersonales que establece el docente.

Respecto a la relación estudiante - profesor que se establece, está fundada por la asimetría, autoritarismo, lejanía y hostilidad. Generalmente los estudiantes se acercan al escritorio del docente a realizarle preguntas porque no distinguen alguna palabra que está escrita en la pizarra, además el docente no se ocupa de generar un espacio dentro de la clase para que surjan preguntas por parte de los estudiantes. Por otro lado, tampoco propicia las interacciones permanentes, por el contrario, el docente se caracteriza por tener una escasa comunicación con los estudiantes, les llama la atención y menciona posibles castigos.

De acuerdo a la relación que entabla con los estudiantes, el docente está consciente de que establece de cierta manera autoritarismo, y lo realiza como mecanismo de defensa ante la vulnerabilidad que se somete: *“A ver yo siempre he tenido bien marcado eso, el profesor es quien manda en la clase, porque en un colegio como este no se podría ser de otra forma, o sea uno les entrega un poquito de libertad a los chiquillos, se suben arriba de*

uno. Pero, si siempre con la confianza suficiente para que ellos de repente lleguen y me puedan contar lo que les está pasando, ellos tienen también esa posibilidad. Yo creo que no me ven como una persona súper lejana, a pesar de que ellos saben que me deben respetar, también se pueden acercar y contarme lo que les está pasando”.

En relación al tipo de intercambio del docente con los estudiantes, el foco se centra en el docente, quien emite instrucciones para la actividad y su interés principal dentro de la clase es que los estudiantes terminen de copiar lo que está escrito en la pizarra. Por lo mismo, sus comentarios y/o preguntas se centran en saber quién termino, cuanto han avanzado en la escritura o en pedir que anoten. No favorece la integración de aportes y preguntas a la clase. Principalmente, durante los otros espacios de la clase, se dedica a llamar la atención a los niños, haciendo uso mayoritariamente de refuerzos negativos.

Por otra parte, se observó que en cuanto a la gestión de las demandas de los estudiantes el docente atiende a las preguntas que realizan los estudiantes solo si se relacionan con el contenido o con lo que están efectuando, generalmente tienen relación con qué y cómo tienen que realizar la actividad. No obstante, otro tipo de demandas las ignora, no dándoles respuestas ni posibles soluciones ante dificultades que preocupan a los estudiantes.

1.2 Proporción de oportunidades de participación a los alumnos.

De acuerdo al tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes por parte del docente, se evidencia que busca respuestas exactas. Cuando éstas no se producen, es decir cuando están errados los estudiantes, el docente responde a través de distintas formas: declarando el error o realizando sonidos que representan que se está cometiendo un error, con el fin de obtener una respuesta correcta, sin mayor mediación.

Con respecto a la participación de todos los estudiantes en la clase, se observa que son pocas las oportunidades en donde pueden participar los estudiantes y cuando se abren espacios, el docente elige a los estudiantes para que participen, además menciona que no se puede realizar la participación de todos los estudiantes, y la culpa recae en el estudiante, no en la gestión que él realiza: *“es prácticamente imposible. Siempre hay uno u otro que no quiera participar porque se siente desmotivado, porque no le gusta, porque tiene sueño, hay muchos factores que van a influir. Pero, por ejemplo tenemos alumnos muy buenos para algunas unas cosas y alumnos muy buenos para otra cosa y de esa forma tratamos de llegar a ellos. Como les decía antes aplicando distintas estrategias, con alumnos que les gustan más matemáticas, ellos son los alumnos que monitorean las actividades de los*

otros, son los monitores por sector que nosotros tenemos o que yo tengo en mi curso, no sé si los demás profesores lo tendrán”.

Sobre la gestión de la diversidad en el aula, el docente no se ocupa de atender a la diversidad del estudiantado, existe una indiferencia por parte de él, pues presenta mayor ayuda a los que se acercan a él o le preguntan. Utiliza una estrategia para realizar las clases, esta es: escribir en la pizarra y que los estudiantes transcriban, la explicación es escasa y las actividades tienen un solo modo de ejecución. En una ocasión, por ejemplo, cuando está por terminar la clase, el docente se pasea por la sala para observar en donde habían quedado los estudiantes y es allí donde se percata de que un estudiante que llegó hace poco al colegio no comprendía la materia. Por esta razón no había llevado a cabo la actividad. Ante esa situación, el profesor le explica de manera breve de que se trata lo que están viendo. Contrariamente a lo observado, en la entrevista el docente menciona que utiliza diversas estrategias para abarcar la diversidad de estudiantado: *“se hace todo, con ellos se realizan diferentes instancias en el aprendizaje o se utilizan diferentes estrategias, yo trato de buscar lo que a ellos más les gusta (...) entonces ya perfecto si les gusta la creación de algún texto veamos los tipos de textos y hay mismo le vamos metiendo los sustantivos, los artículos, los adverbios, para que ellos se vayan interesando, sobre todo se trabaja en la creación de los cuentos y leyenda. Si no les gustan las oraciones, creemos las oraciones sin que ellos se den cuenta”.*

1.3 Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

En cuanto a la manera de abordar los conflictos entre estudiantes, el docente en la mayoría de las ocasiones tiende a ignorar los conflictos que se dan entre estudiantes y cuando trata de abordar los problemas, en ocasiones los hace callar, pero generalmente no interviene para que los estudiantes solucionen sus conflictos, pues tiende a invisibilizarlos.

Sobre, las acciones que realiza el docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos, el docente no interviene cuando los estudiantes se descalifican y/o se faltan el respeto entre ellos y las pocas veces que interviene no brinda una adecuada resolución a los conflictos, pues sólo hace callar o grita.

Correspondiente al modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes, el docente está la mayoría del tiempo de la clase en su escritorio con el computador, en pocas ocasiones está de pie para ver cuánto han avanzado en escribir los estudiantes o si necesitan ayuda.

1.4 Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

En consideración al fomento del respeto entre estudiantes hacia las diferencias individuales de sus compañeros, no se observa que el docente promueva que los estudiantes respetaran las diferencias individuales de sus pares, a pesar de existir situaciones donde se podía propiciar este valor. No obstante en la entrevista manifiesta algo totalmente distinto: *“Ellos saben que tienen que respetar por el hecho de ser distintos. Nosotros cuando lo vimos el año pasado, costaba, ¿Por qué? porque tenían el ejemplo de que pasaba con el otro niño, o sea esa persona desde que llego hasta ahora que está en tercero, lo molestaron siempre, entonces ellos tenían esa imagen, y de hecho le decían un sobrenombre que al principio los míos también se lo decían, pero después con el tiempo cambio, - oye ¿por qué le dices así? no se llama así, él tiene su nombre, entonces cuando va a la clase, lo llaman por su nombre y no por el sobrenombre, no costo nada, digamos ahora que ellos se vieron en la realidad de tener a alguien de otro país, porque económicamente hablando somos como todos iguales, culturalmente hablando, o sea hay uno o dos que podemos decir que se escapa como la norma del curso, pero los demás todos están bien parejos, el tema es solamente con alguien distinto, es decir de otra nacionalidad”*.

Asimismo, no se observó que el docente estimulara la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes. De acuerdo a la diversidad de aprendizajes menciona en la entrevista: *“Sí, igual cuesta con ellos, yo muchas veces le he encontrado la razón, cuando llega el resultado de las evaluaciones por ejemplo, ellos siempre tienen buenas calificaciones, muy rara vez ellos obtienen un cuatro son de seis y siete, por ejemplo cuando hay que hacer una corrección o hacer una prueba de nuevo, eso a ellos también les cuesta, porque siendo que se debió estudiar para una prueba, y los demás no estudiaron es que son flojos, es que aquí y que allá y con los apoderados es exactamente lo mismo”*.

2. Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

2.1 Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos.

Se observó que el tipo de situaciones de aprendizaje que presenta el docente resultan poco atractivas, motivadoras y desafiantes para los estudiantes. La falta de interés de algunos se evidencia, porque los estudiantes duermen, comen, se colocan de pie y hablan

dentro de la sala. En las clases que presenta no se identifica claramente el inicio y el desarrollo, además no realiza un cierre de las actividades.

En base a lo que considera el docente para elaborar situaciones de aprendizaje desafiantes y acorde a las características y necesidades de sus estudiantes, hace alusión a lo siguiente: *“El año pasado, nosotros estando en tercero vimos contenidos de cuarto básico, sin que ellos supieran obviamente y avanzamos bastante en las clases que en sí eran de cuarto, obviamente tomando también lo de tercero, porque ellos venían muy acostumbrados al tema de las guías, primero y segundo los bombardearon de guías, entonces cuando yo los tome en tercero, costó mucho para que ellos escribieran, el solo hecho de escribir el objetivo de la pizarra a ellos le significaban quince minutos, entonces eso costo, pero ya después se fueron adecuando, y sabían que a clase que llegaran conmigo tenían que ponerle objetivo o tener escrito objetivo y después escribir lo que era, y empezamos a trabajar de esa manera. Había que sacarle el jugo, si primero y segundo trabajaron con guías, yo no trabajo nada con guías, entonces vamos trabajando contenidos de cuarto y este año también le he metido algo más de quinto que se yo, tratando de que ellos siempre puedan ir dando un poco más”*.

La gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea es inadecuada, ya que el docente otorga a los estudiantes tiempos excesivos para realizar tareas que se podrían resolver en menos tiempo si los estudiantes contarán con otro tipo de recursos, esto se refiere a que el docente pierde demasiado tiempo en escribir en la pizarra y luego en que copien los estudiantes. En una clase, al pasar 44 minutos el docente deja de escribir en la pizarra y luego el resto de tiempo los estudiantes tienen que copiar. Al realizar esta tarea éstos se demoran mucho y en innumerables ocasiones pierden la atención de lo realizan. No obstante, el docente piensa que utilizando la pizarra es el mejor método: *“Yo sé que los chiquillos pueden, es cosa de que uno los acostumbre, porque si uno lo acostumbra a la guía, ¿Qué estas generando con eso? A no ser de que sea un texto o comprensión lectora”*.

2.2 Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

No se percibió generalmente que el docente mostrara actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando los estudiantes llegan a resultados adecuados. En una ocasión el docente quiere que ellos descubran por sí mismos y de manera individual busquen lo que se les está pidiendo. No permitiendo que se ayuden entre los estudiantes, sino que busquen en el cuaderno el contenido que les sirve para identificar la clasificación de las palabras en las oraciones.

Refiriéndonos al interés que poseen los estudiantes hacia el aprendizaje, el docente menciona: *“Pucha hay de todo como ustedes vieron en la sala, hay alumnos que si están*

muy interesados en aprender, que cumplen con su responsabilidad. Pero la verdad es que no tienen mayor interés, ni ellos ni sus papas”.

2.3 Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

Sobre la estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes, el docente no estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias para favorecer la estimulación de la autonomía. Lo que este docente promueve es que los estudiantes busquen las respuestas por sí solos, ya que se caracteriza por realizar trabajos individuales y no permite que los estudiantes se ayuden entre sí.

Al referirse a la autonomía el docente indica: *“No se hace siempre, pero si el año pasado nosotros en un sector hablamos por ejemplo del síndrome de down, yo no les explique nada, no me acuerdo si era ese tema en realidad, ya perfecto les dije - ahora ustedes se van a hacer cargo de su propio aprendizaje, van a leer, van a averiguar, van a investigar y van a exponer, entonces ellos llegaron después con unos palitos de helado con la definición del síndrome y los pasaban uno por uno y lo explicaban, yo creo que son buenas instancias, no lo volví a hacer, aunque resulto bastante bien, yo creo que hay que retomar eso, porque sirvió”.*

Por otro lado, se evidenció que no permite que se genere intercambio en la clase entre los estudiantes, puesto que realiza actividades de manera individual. Contrariamente, en la entrevista cuando se pregunta por la ayuda que se da entre pares menciona algo distinto a lo observado: *“Sí, se ayudan, o sea dentro de los subgrupos que hay dentro del grupo, porque si los ponemos a hacer un trabajo en grupo de cuatro a cinco personas son muy pocas las que trabajan. Tienen que ser trabajo como de dos, máximo tres, y cuando están con las personas que ellos quieren estar, se ayudan, ahora hay unos casos que cuesta y que son bastante egoístas con sus cosas, y - no es que yo hice mis tareas y no tiene por qué tener lo mismo que yo, pero son los menos, en general se ayudan”.*

2.4 Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

No hay presencia de estimulación del interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad porque el docente no invierte esfuerzos para lograr buenos resultados, puesto que se centra en la manera de escribir de los estudiantes; letra legible, que consideren márgenes y mayúsculas. Es más castiga a los

estudiantes cuando no escriben de manera correcta, borrando lo que llevan escrito y amenazando que para la próxima si no mejora le sacará la hoja.

Al referirse sobre como promueve en sus estudiantes los trabajos de calidad: *“Trabajo de investigación, no sé de repente alguna cosa que ellos no entiendan, eso lo hago harto, tío ¿de qué se trata esto? - ya anótelo y lo va a averiguar y me lo va a decir, y ellos llegan con la información, no todos obviamente, es que en el diccionario me aparecía esto y ellos ponen hasta no sé j tanto después los números (risas) y eso también resulto bien, eso me gusto harto, por eso este año les pedí dentro de la lista de útiles el diccionario, cuando ellos no saben alguna palabra, me dicen ¿tío que significa esto? - ¿tiene su diccionario? - Ah! sí, entonces, la Airy que es un caso bien puntual, como que me quiere poner a prueba, tío ¿Qué significa esta palabra? Y busca unas palabras, haber le dije yo; ¿De dónde sacaste eso? - del diccionario, y si está en el diccionario usted lo tiene que saber, - pero que pretendes le dije yo, ¿qué me sepa todo el diccionario? - no, ya pero a ver qué significa me dice, - no sé mira lo averiguo y te lo digo, y se quedan más tranquilos, pero son “pillos”, me tienen siempre como poniendo a prueba”.*

Además menciona que es difícil el interés y auto exigencia por parte de los estudiante, puesto que no están acostumbrados a llevar trabajos de calidad, por otro lado explicita situaciones en donde utiliza refuerzos negativos, pudiendo generar en el niño graves problemas de frustración y autoestima: *“Cuesta porque a los chiquillos tú le dices tráiganme una carpeta de los animales vertebrado, es un ejemplo, llegan con una hoja con dos animales pegados, ya tío ahí está mi trabajo, entonces una vez cuando me llegaron con una hoja, yo le dije ¿esto tú crees que es un trabajo? Esto está para la basura, entonces lo que yo hice fue tratarlos como grandes y les pedí; la portada, arriba tiene que venir el logo del colegio obviamente escrito a mano, si no tienen para imprimir, índice, desarrollo, la conclusión, y la introducción. Pero tío eso es mucho - pero esta hoja que ustedes me entregaron no vale la pena, me pongo a revisar esto van a haber puros rojos, por eso cuesta mucho en ellos, porque piensan que es entregar una hoja y ya está listo el trabajo, entonces no se esmeraban de hacer algo como muy preparado (...) Entonces, si yo se lo hubiese recibido la primera vez el trabajo, habrían entregado todos una porquería, que no valía la pena revisar, porque estaba más que sucio, pero entendieron”.*

3. Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula.

3.1 Las normas de comportamiento consistentes dentro del aula.

Respecto a la congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje, se analizó que son congruentes con las actividades de clases y responden a las típicas normas de levantar la

mano para hablar, no gritar, trabajar en la clase, etc. A pesar de esto el docente muchas veces deja pasar por alto muchas de estas reglas no favoreciendo el desarrollo de la actividad. En la entrevista se comenta que las normas de convivencia son creadas por los estudiantes: *“Levantar la mano para hablar, pedir permiso para ir al baño, no pararse, no botar papeles al suelo, no decir garabatos, respetar a los profesores. Eso está en la sala, porque ellos lo hicieron, además que nos exigen que deben estar en la sala de clase y visible. Esas son las normas que se hacen al principio y ellos mismos son las que lo crean”*. Además agrega, en relación a la congruencia de las normas de convivencia con las actividades de aprendizaje: *“Yo creo que están en total relación absolutamente, es que además uno convive a diario, entonces no puedes crear una norma que sabes que va a ser prácticamente imposible de cumplir, tiene que estar todo acorde”*.

3.2 Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.

Tampoco se distinguió que el docente creara espacios para la generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes en el aula.

Además no se observó que los estudiantes participarán en el monitoreo de las normas de convivencia, por lo que el docente no incita a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia por parte de los estudiantes. De manera contraria el docente manifiesta que hace participar a los estudiantes en la supervisión de normas de convivencia: *“Mira esto nosotros lo empezamos a ver del año pasado y cuando alguien le pasaba eso, ellos mismo decían, tío mire lo que hizo, o sea de repente se paró y boto un papel, tío boto un papel y eso no debe hacerlo. Este año no, este año no están como respetando mucho las normas, entonces yo tuve que empezar a poner puntaje, y los separe por lista, como el libro se va juntando de a cinco, entonces yo también hice los mismos grupitos de los cinco, y entre ellos mismos se tienen que regular, por ejemplo estamos nosotros en un grupo, y tú botaste un papel, oye recoge ese papel porque nos vas a perjudicar a todos, si tú lo hiciste y no lo quisiste recoger todo el grupito queda amonestado, y lo mismo para la asistencia, mi curso es el que tiene mejor asistencia dentro del colegio, ¿Por qué? Por lo mismo porque se toman a esos cinco y si uno falla, todos fallan y todos son amonestados de una u otra forma”*.

Correspondiente al tipo de monitoreo por parte del profesor hacía las normas de convivencia, se puede evidenciar que en ocasiones el docente ignora cuando existe un comportamiento inadecuado dentro de la sala de clases, como lo es, gritarse de un extremo a otro, pararse en innumerables ocasiones, faltarse el respeto. Pero, cuando el docente hace algo para que los estudiantes dejen de realizar cosas que no tiene que ver con la actividad,

alza su voz, les recuerda lo mal que se han portado, lo mal que les fue en la guía o en la prueba y/o lo mal que les puede ir.

3.3 Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia.

Con respecto a la forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos, el docente no tiene una manera adecuada de abordar los quiebre de las reglas, ya que en ocasiones grita o responde de manera violenta, en otras ignora estas irregularidades, es inconsistente en el monitoreo y persisten refuerzos negativos. El docente menciona como amonesta a los estudiantes cuando existe un quiebre de normas: *“Son amonestados con menos puntos, porque nosotros tenemos que tener en la sala también un panel con toda la lista y ellos van acumulando puntaje para la salida, o yo en lo personal les traigo regalos, hacemos competencia de repente con los chicos, entonces el que no tenga todos los ticket que corresponda, no va a recibir el regalo (...) entonces eso, de esa forma se les amonesta, se les quita puntaje, y no reciben ningún regalo, tuve que hacerlo porque ya no respetaban las normas”*.

4. Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

4.1 Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.

En cuanto a la organización del tiempo durante el desarrollo de la clase, se observó que no se gestiona de forma adecuada y eficiente, puesto que pierde toda la clase o gran parte de ella escribiendo en la pizarra y esperando que los estudiantes copien una gran cantidad de escrito. Las instrucciones y explicaciones sobre el contenido son escasas, no hay retroalimentación ni espacios para que los estudiantes generen preguntas o que el docente realice preguntas.

En la entrevista, el docente realiza una crítica a la estructuración tradicional de clase y luego menciona aspectos que él considera: *“Haber, si la clase fuese lo que dice el papel, tendría que ser súper estructurada, por ejemplo en la mañana 15 minutos de lectura silenciosa, luego 5 minutos de ejercicio de relajación, luego esto luego esto otro, yo no hago eso, porque imagínate perdería 30 min en puras tonteras, o sea que yo considero que son tonteras, a lo mejor igual sirve, lo que si yo hago es la lectura silenciosa (...) pero cuando no me corresponde lenguaje también lo hago, porque siempre tenemos libros nosotros para leer, los libros de lectura complementaria lo tomamos para eso. Al inicio en matemáticas hacemos dictado de tablas, bueno ahora lo empecé a hacer porque vi que en*

las tablas estaban muy mal, y de esos dictados se toman siete por ejemplo, se promedia y va una nota al libro (...) pero si los chiquillos no están logrando los aprendizaje, uno tiene que modificarlo”.

Sobre la mediación de las actividades de enseñanza, el docente entrega instrucciones precisas y los estudiantes comprenden lo que tienen que realizar, pero los estudiantes pierden el tiempo realizando acciones distintas a las que se les solicitó. En las actividades, el docente no es mediador en el aprendizaje y no se preocupa de guiar la realización de las tareas por parte de los alumnos.

Por otro lado, el docente explicitó el producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje, ya que en todas las clases mencionó los objetivos y con ello lo que se esperaba que los estudiantes entregaran o hicieran durante la clase.

4.2 Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.

Respecto al tipo de disposición de trabajo de los estudiantes se evidenció que en todas las sesiones el docente planteó actividades con trabajo individual de los estudiantes, no variando en cuanto a la posición de los estudiantes. En la entrevista el docente hace alusión a la distribución de los puestos que tienen los estudiantes: *“Ya, yo soy de la idea que uno trabaja bien si está conforme con quien está, entonces no impongo, por ejemplo yo llegue a principio de año, perfecto siéntense con quienes quieran, entonces se sentaron, paso el tiempo y yo sentía bullita, de repente, una bulla más de lo normal, porque siempre hay bulla en la sala (...) por eso los alumnos que son más buenos para hablar, que se paran, o a los más grandes, tengo que dejarlos atrás, porque si los siento adelante no van a dejar ver. O también siento a uno que le cuesta con uno que no le cuesta. Esa decisión la tomamos con las tías de integración, para que reciban apoyo, porque hay algunas alumnas que les cuesta más que otras. Entonces, siempre están así si una terminó, tío mire donde va recién mi compañera, entonces siempre están hay como pendientes de que la otra trabaje”.*

Además sobre la relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio en el aula, se observó que la disposición de la clase es acorde a la actividad que planteó el docente.

4.3 Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.

En cuanto al uso de recursos y la relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza, el docente utilizó la pizarra para desarrollar la clase y no se apoyó

de recursos adicionales. Produciéndose así una monotonía entre la propuesta, actividad y recurso.

II) Comparación entre prácticas de los docentes que facilitan y obstaculizan la generación de un clima propicio para el aprendizaje.

El trabajo que se desarrolla en este ítem, constituye una propuesta de interpretación de las observaciones realizadas a cuatro docentes, entre ellos, se evidenció que hay un grupo de docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes y otro grupo que facilita la adquisición de aprendizajes. Basado en esto, se realiza una comparación de estos dos grupos de docentes que emergieron, acompañando lo observado con descripción de episodios. A través de estas interpretaciones se realiza un ejercicio analítico que intenta brindar una aproximación a las características de las prácticas en escuelas vulnerables. Se describen los episodios para hacer más explícita y comprensiva las diferencias entre las prácticas que favorecen o no un clima propicio para el aprendizaje. Para esto se usa la tabla de descripción de la práctica docente a través de la interactividad profesor-alumnos propuesta por Tatiana Goldrine.

1. Características del clima de relaciones que establece el docente.

1.1 Características del clima de relaciones interpersonales que establece el docente.

Respecto a la relación estudiante-profesor, los docentes que no favorecen la adquisición de aprendizajes generan una relación autoritaria y hostil con los estudiantes. Abren los espacios para preguntas sólo al inicio de la clase, no hacen uso de recursos que les permitan enriquecer las respuestas de los alumnos. No propician las interacciones relacionadas con los aprendizajes, ya que en el resto de las instancias de la clase (desarrollo y cierre) ignoran las preguntas y/o comentarios de los estudiantes. Además, los docentes se presentan en constantes ocasiones de forma negativa y agresiva como la figura de autoridad. De manera muy distinta se relacionan los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes, puesto que generan una relación de cercanía y empatía con sus estudiantes. Abren los espacios para preguntas durante todos los momentos de la clase. Los profesores generan relaciones de respeto, ya que ellos escuchan y enriquecen sus aportes. Además, hacen uso de recursos adicionales para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Asimismo, generan relaciones en torno al aprendizaje y se muestran como mediadores y dispuestos a colaborar en el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.

En relación al tipo de intercambio del docente con los estudiantes, se evidencia que en los docentes que no favorecen la adquisición de aprendizajes el foco está en el estudiante y en el docente, aunque de forma predominante se centra en el profesor. No favorecen la integración de aportes y preguntas a la clase, pues como se dijo anteriormente, sólo propician espacios un determinado momento de la clase. Principalmente, durante los otros espacios de la clase, se dedican a llamar la atención a los niños, haciendo uso de refuerzos positivos y mayoritariamente negativos.

Por otra parte, en la relación que tienen los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes, sin duda el foco está centrado en el estudiante, ya que los docentes abren espacios de diálogo permanentes que favorecen la integración de aportes y preguntas en el transcurso y en el cierre o institucionalización de los contenidos de la clase, lo que propicia la construcción colectiva de los aprendizajes.

Situación	Descripción	Ejemplos
El docente está dando inicio a la clase, anticipando lo que se realizará en el transcurso de esta, mientras sucede esto hay un estudiante que está hablando, el docente hace callar al estudiante, agregando que después en la prueba no entiende nada.	Profesor: llama atención, utiliza prejuicio. Alumno: No contesta, hace lo solicitado.	P: Benjamín cállate por favor, esto es para todos después en la prueba no entiendes nada. A: (El estudiante agacha la cabeza y deja de conversar)
La docente está contando una leyenda y hay dos niños que están conversando, esto impide que todos escuchen y se les pide que dejen de hacerlo.	Profesora: Llama la atención. Alumno: Hace lo solicitado.	P: Oh que están conversadores, Danco si quiere hacer un comentario levanta la mano para todos, estamos conversando entre todos. A: (Deja de conversar)

Por otra parte, la gestión de las demandas de los estudiantes que realizan los docentes no facilitan la adquisición de aprendizaje, generalmente ignoran las demandas de los estudiantes pero en la instancia en que las consideran; los docentes intentan ampliar las respuestas de los alumnos para enriquecerlas. Aunque en instantes, no las aborda de manera apropiada y educativa. En cambio, la gestión ante las demandas de los estudiantes que

realizan los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes, se caracteriza por que los docentes atienden a todas las demandas de los estudiantes. Asimismo, se preocupan de anticipar a los posibles requerimientos de sus estudiantes, pues se ocupan de responder a quienes hacen preguntas y quienes no lo hacen para observar que todos hayan comprendido como se realiza la tarea o el aprendizaje del contenido tratado en la clase. Además, los docentes amplían y vinculan los aportes sobre el contenido que hacen los estudiantes con la vida cotidiana o con otros subsectores de aprendizaje.

Situación	Descripción	Ejemplos
Una estudiante le dice al docente que cierre la puerta porque hace frio, otro estudiante agrega que las ventanas también. El docente no responde, la estudiante vuelve a decir lo mismo no obteniendo respuesta ni la acción esperada.	Alumno: Solicita	A: Profesor ¿puede cerrar la puerta? Hace frio.
	Profesor: No responde	P: (La mira)
	Alumno: Reitera solicitud	A: ¿Profesor puede cerrar la puerta?
	Alumno1: Amplia solicitud	A1: Si las ventanas también.
Mientras la docente escribe las preguntas en la pizarra, una estudiante le pregunta; cómo se contabilizan los párrafos, la docente deja lo que realizaba y le explica.	Profesor: No responde	P: (No responde)
	Alumno: Solicita	A: Profesora, ¿cómo se cuentan los párrafos?
	Profesor: Responde	P: (La docente se acerca a su puesto para explicarle.)

1.2 Proporción de oportunidades de participación a los alumnos.

Ambos grupos de docentes que emergieron tienen una similitud en el tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes, pues se evidenció que en el momento en el que hacen preguntas a los alumnos buscan la respuesta exacta. Sin embargo cuando intervienen al no recibir la respuesta correcta, se evidencian grandes diferencias; mientras que los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes, manifiestan a sus estudiantes cuando están errados a través de distintas formas, diciéndolo literalmente o realizando sonidos que los estudiantes interpretan como aviso de un error. Además, cuando los estudiantes se encuentran realizando actividades y se acercan a preguntar al docente si está correcto lo que están haciendo, el profesor les responde que no está correcto y que lo hagan otra vez, sin

mayor mediación. Los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes cuando no obtienen la respuesta esperada, amplían y enriquecen los comentarios expuestos por los niños. Además, los docentes están dispuestos a responder preguntas en cualquier momento de la clase. Por otra parte, realizan preguntas al grupo curso y preguntas dirigidas a quiénes no ha participado en la clase, encargándose que todos los estudiantes participen de alguna forma cuando se está planteando o haciendo un cierre respecto el contenido trabajado.

Situación	Descripción	Ejemplos
Al estar restando, la docente pregunta y surge una respuesta errónea. La docente manifiesta que está equivocado y brinda la respuesta sin realizar mediación.	Profesor: Pregunta Alumno: Responde de manera incorrecta Profesor: Da cuenta del error y brinda respuesta	P: 52 menos 28, ¿Qué es lo primero que tengo que hacer al ver una resta con canje? A: Pedirle al 5 P: No, no, no, hay una estructura, tengo que hacer la T.
Los estudiantes no recuerdan un elemento del mapa, y la docente le da como pista la primera y última letra de la palabra y escribe en la pizarra espacios entre estas letras para que le digan cuales más la componen.	Profesor: Pregunta Alumnos: Responde de manera incorrecta Profesor: Pregunta Alumnos: Afirman Profesor: Entrega pistas Alumnos: preguntan Profesor: Responde Alumnos: Descubren respuesta	P: ¿Cómo se llaman las que están de arriba abajo, que van de norte a sur? A: Paralelos P: Le pregunte al Brayan. ¿Les doy una pista? A: ¡Ya! P: Empieza con M A: ¿y termina con? P: S A: Meridiano

Sobre la gestión de la diversidad en el aula, los docentes no utilizan estrategias diversificadas para abordar las diferencias entre los estudiantes por parte de los estudiantes, por ejemplo; la docente que no facilita la adquisición de aprendizajes, cuenta con un niño que es parte del PIE en su sala de clases, en ningún momento lo consideró en las actividades planificadas para el resto del clase, siempre estaba realizando actividades marginadas al resto de sus compañeros. En cambio, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes se ocupan de los estudiantes que tienen mayor dificultad para entender o realizar las tareas y asimismo, apoyar al resto de la clase. Por lo que se enfocan en todos los estudiantes y dependiendo de cómo estén haciendo la actividad, realizan o no una mayor intervención.

1.3 Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

En cuanto a la manera de abordar los conflictos entre estudiantes, los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes muestran incapacidad para manejar los conflictos, pues se ve que los docentes no abordan de manera adecuada los problemas (burlas y descalificaciones) entre los estudiantes, ya que en la mayoría de las ocasiones los docentes tienden a ignorar problemas y reaccionan de manera violenta. No obstante, en las situaciones que los abordan; lo hacen llamando la atención de forma agresiva y no realizan mayor intervención o no contribuyen a una adecuada resolución. Contrariamente a lo expuesto, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes muestran capacidad para manejar los conflictos, pues se ve que los profesores abordan de manera adecuada los problemas (burlas y descalificaciones) entre los estudiantes. Intervienen para solucionar los problemas entre los alumnos y comentan los conflictos con el resto del curso.

Situación	Descripción	Ejemplos
El docente no interviene ante una situación en donde un estudiante a otro le faltaba el respeto, cuando contesta mal una suma.	Alumno: Responde de manera incorrecta Alumno1: Hace callar de mala manera Profesor: Ignora	A: Es 40 A1: Puta quédate callado P: (No hace nada)
La docente aborda de manera favorable el único problema que existió entre los alumnos; una estudiante está en el suelo llorando. La docente	Profesora: Llama la atención	P: A ver acá hay 50% responsabilidad de uno y 50% responsabilidad del otro, ya que no se tenían que andar paseando por la sala, y el otro estudiante

rápida-mente va a ver qué sucedió, y se entera que le hicieron una zancadilla. Al pasar unos minutos la profesora comenta lo que ocurrió con los estudiantes, manejando la situación con calma.	Alumnos: Escuchan	por sentarse con los pies en dirección al pasillo. A: (Escuchan)
---	-------------------	---

Sobre, las acciones que realiza el docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos, como se dijo en el párrafo anterior, los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizaje mayormente ignoran las situaciones de burlas entre los estudiantes, ya que se descalifican o faltan el respeto frente a ellos. Pero, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes intervienen en cada situación de esta naturaleza que se presentan entre los niños del curso, permitiendo que no se produzcan burlas entre los estudiantes, llamando la atención de manera calmada y explicitando que no se deben hacer comentarios peyorativos entre pares.

Correspondiente, al modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes, no se observa que los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes estimulen o modelen estos comportamientos frente a sus alumnos, por lo que no favorecen interacciones amistosas y de cooperación que faciliten el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula. De manera muy distinta los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes modelan actitudes de comprensión, confianza y colaboración con los estudiantes, estimulando este tipo de relaciones entre ellos, dando el ejemplo de solidaridad o colaboración por parte del profesor hacia los alumnos y reflexionando con el curso sobre estos comportamientos. Por lo que, los docentes favorecen interacciones que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.4 Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.

En consideración al fomento del respeto entre estudiantes hacia las diferencias individuales de sus compañeros, no se evidenció en los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizaje realizarán alguna estrategia o actividad para que los estudiantes respetaran las diferencias individuales de sus pares. Por otra parte, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes se preocupan de que los estudiantes respeten sus diferencias, por ejemplo llamándoles la atención cuando ironizan con alguna respuesta o comentario de otro estudiante.

Asimismo, no se observó que los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes estimularán la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes. En contraste con lo anterior, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes se ocupan de solicitar a los estudiantes que se interesen y respeten los aportes que realizan sus pares.

2. Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

2.1 Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos.

El tipo de situaciones de aprendizaje que presentan los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes, resultan poco atractivas para los estudiantes. Los profesores no exponen el contenido de manera contextualizada y no consideran los intereses de los alumnos. Asimismo, no resultan desafiantes ni motivadoras para los niños. En las clases que presentan no se identifican claramente el inicio y el desarrollo, además no realizan cierre de las actividades. Por otro lado, en pocas ocasiones se explicita el objetivo de la clase. En contraposición a lo mencionado, las actividades que presentan los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes logran captar el interés de los estudiantes. Los profesores se ocupan de vincular los contenidos con otras temáticas y de considerar los aprendizajes previos de sus estudiantes. Además invitan a sus estudiantes a la reflexionar sobre aspectos de la vida cotidiana y dentro de la clase se puede identificar claramente la estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre).

Situación	Descripción	Ejemplos
El docente no presenta una situación de aprendizaje desafiante ni motivadora para los estudiantes, lo que hacen es reforzar una materia vista, esto genera que el comportamiento de los estudiantes sea desinteresado.	Profesor: Comenta Alumno: Pregunta Profesor: Responde	P: Vamos a reforzar un contenido ya visto, porque con la guía que se realizó se pudo ver que aún no manejan el contenido. A: Ah, ¿De nuevo tío? P: Sí.
La docente toma los aprendizajes previos que los estudiantes poseen, puesto que han leído varios textos que se pretenden diferenciar	Profesor: Pregunta Alumno: Responde	P: ¿Se acuerdan de alguna leyenda que hayamos leído? A: Sí, la Pincoya

en la clase a través de un cuadro comparativo. La actividad motiva a los estudiantes.	Profesor: Pregunta	P: ¿Por qué es una leyenda?
	Alumno: Responde	A: Porque es de un pueblo (...)

La gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea no es adecuada, puesto que los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes pierden mucho tiempo en cosas que no se vinculan a la tarea. Los docentes otorgan a los estudiantes tiempos excesivos para realizar tareas que se podrían resolver en menos tiempo si los estudiantes contarán con la mediación adecuada por parte de los profesores. Por lo demás, la preocupación principal del docente se centra en tareas que no implican un desafío cognitivo para los estudiantes; como copiar lo que está escrito en la pizarra. Opuesto a lo que realiza este grupo de docentes descritos, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes manejan el tiempo de manera eficiente, pues dan a los estudiantes el tiempo suficiente para realizar las tareas. Además, entregan una mediación efectiva que hace que los estudiantes puedan terminar sus trabajos en el tiempo propuesto.

2.2 Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

No se percibió que los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes mostrarán actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando lo estudiantes llegan a resultados adecuados. A pesar de que se observa que los docentes hacen uso de refuerzos positivos cuando los estudiantes llegan a la respuesta correcta. De manera contraria, se evidencia que los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes se ocupan de revisar el trabajo realizado por los estudiantes incitándolos de manera educativa a corregir y/o mejorar el trabajo que están realizando, diciéndoles que cosas están bien o qué cosas deben mejorarse. Además, hacen uso de refuerzos positivos como premiar con una buena calificación y comentarle al resto del curso quienes trabajaron bien y se sacaron buena nota.

Situación	Descripción	Ejemplos
Una estudiante emite una pregunta, pero la respuesta del docente se basa en que revise el material, esto no ayuda a la estudiante quién le dice al profesor que no aparece en el cuaderno lo	Alumno: Pregunta	A: Profesor ¿él es sustantivo común?,
	Profesor: Pide que busque la repuesta	P: Revise su cuaderno esta todo allí.

que ella busca, ante esto el docente contesta de manera inadecuada.	Alumno: No la encuentra Profesor: No media la inquietud.	A: No sale nada. P: Léalo, no espere que le den todo hecho (Alza la voz.)
Un estudiante realiza un comentario mencionando la palabra caleta, la docente le propone que busquen en el diccionario esa palabra, la cual se dan cuenta que no aparece en el diccionario y lo explica con sus palabras.	Alumno: Comenta Profesor: Pregunta Alumno: Responde Profesor: Propone indagar y explica	A: Es caleta P: ¿Sabes lo que significa caleta? A: No P: Busquémoslo en el diccionario... Ah! No sale, pero es como un puerto pequeñito donde los pescadores tienen sus botes y salen a pescar. No tiene nada que ver con que sea mucho o sea poco.

2.3 Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

Sobre la estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes, los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes, no estimulan de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias para favorecer la estimulación de la autonomía. Sólo se hace presente en el espacio que los docentes abren para las preguntas y en cual interviene para obtener respuestas exactas de los estudiantes. Además, aunque no haya una correcta mediación, el docente espera que los estudiantes trabajen de forma autónoma. Por otro lado, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes estimulan de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias para favorecer la estimulación de la autonomía. Además, se esfuerzan por intervenir y mediar para que los estudiantes logren los objetivos de la clase de forma autónoma. Los profesores les comentan a los estudiantes que deben esforzarse por hacer los trabajos porque después se pueden corregir si no lo están haciendo de la manera adecuada.

2.4 Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

La estimulación del interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad no se manifiesta, pues los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes no invierten esfuerzos para lograr buenos resultados, ya que sólo se limitan a sancionar los errores de los estudiantes y que lo deben hacer de nuevo hasta que encuentren la respuesta correcta. Inclusive, uno de los docentes retó a un niño por contestar mal una guía. Pero, el grupo de docentes que favorecen la adquisición de aprendizajes colaboran con los estudiantes para que realicen trabajos de calidad en la sala de clases. Asimismo, brindan oportunidades para que los estudiantes puedan mejorar sus trabajos en otras instancias, como en la casa.

3. Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula.

3.1 Las normas de comportamiento consistentes dentro del aula.

Respecto, a la congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje. Se evidencia una similitud con los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes, tanto como las que facilitan la adquisición de aprendizajes, puesto ambos grupos de docentes se ocupan de la coherencia entre las actividades que plantean en clases con las normas de comportamiento.

3.2 Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.

Tampoco se evidenció en los dos grupos de docentes que emergieron la generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes en el aula de clases.

Los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizaje, no gestionan ninguna estrategia para incitar a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia por parte de los estudiantes. Además el monitoreo realizado por los docentes desvía la atención de los alumnos, ya que se responde con gritos y agresividad frente al quiebre de las normas. Por otro lado, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes utilizaban métodos para incitar a los estudiantes a ser partícipes del cumplimiento de las reglas, esta consistía en que los estudiantes por fila auto regularan el comportamiento de sus compañeros.

Correspondiente al tipo de monitoreo por parte del profesor hacía las normas de convivencia, se observó que todos los docentes caminan por la sala realizando monitoreo individual y grupal. No obstante existen matices cuando nos enfocamos en la manera que abordan los quiebres de norma, puesto que los docentes que no facilitan el aprendizaje realizan un control punitivo porque las respuestas no son respetuosas pues violentan la

integridad de los estudiantes. De manera muy distinta lo abordan los docentes que facilitan el aprendizaje, ellos logran restablecer buen comportamiento después de una llamada de atención. Por otra parte, aprovechan los conflictos graves entre los estudiantes para reflexionar en conjunto con el curso.

3.3 Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia.

Con respecto a la forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos, los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizaje, ignoran en gran medida el quiebre de las normas y cuando las abordan lo hacen de manera ofensiva y violenta, hacen uso de sanciones negativas como el grito y la amenaza constante. En cambio, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes no dejan pasar los quiebres de normas y cuando las afrontan lo hacen de manera amable y empática. No se observa uso de sanciones por parte (de) los docentes. Sin embargo, se usan amenazas como que no podrán salir a participar a la pizarra si no se comportan según las reglas.

Situación	Descripción	Ejemplos
El docente después de escribir en la pizarra se acerca a un estudiante para cerciorar cuánto ha avanzado, pero al ver que ha escrito poco interviene enojado.	Profesor: Llama la atención de manera autoritaria. Alumno: Responde Profesor: Presiona	P: Ya se te fue toda la clase en solo eso (dice gritando y le señala el cuaderno) A: ¡oh! voy acá P: Apúrate, sino no vas a alcanzar.
Un estudiante se da vuelta en su mismo puesto para hablar con su compañero de atrás, y la docente interviene proponiendo y solicitándoles algunas cosas.	Profesor: Pregunta, no sanciona.	P: ¿Vas a trabajar con él? No tengo ningún problema que trabaje con él, pero despacito y sin desorden. A: (Mueve la cabeza afirmando y continua en la misma posición trabajando con el compañero)

4. Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

4.1 Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.

Pertinente a la organización del tiempo durante el desarrollo de la clase por parte de los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizaje, se analizó que no se gestiona de forma adecuada y eficiente, ya que los docentes pierden tiempo realizando actividades que no se vinculan con el contenido de la clase y se pierde tiempo excesivo en escribir, copiar un texto, etc. Además, a pesar de que los docentes dan instrucciones precisas para realizar las tareas, los estudiantes desaprovechan el tiempo en cosas que no se vinculan con estas, pues no resultan interesantes para ellos. Aun así, la tarea propuesta por los docentes se termina antes del término de la hora pedagógica de la clase, por lo que hay presencia de tiempo muerto antes de la salida a recreo. Contrariamente, los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes, se observó que distribuyen el tiempo de manera eficiente, respetando los distintos momentos de la clase: inicio, desarrollo, cierre. Además, los docentes dan instrucciones precisas y los estudiantes distribuyen su tiempo de forma adecuada y no se distraen en cosas que no se relacionen con la actividad, pues logran captar su interés.

Sobre la mediación de las actividades de enseñanza, ambos grupos de docentes entregan instrucciones precisas. Sin embargo, los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizaje no son motivadores del aprendizaje y no se preocupan de guiar la realización de las tareas por parte de los alumnos. Se observa que los docentes no seleccionan otros métodos de aprendizaje considerando el contexto y las distintas maneras de aprendizaje para facilitar el aprendizaje de los niños en contexto vulnerable. Una mediación muy distinta es la que realizan los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes, puesto que las actividades resultan motivadoras, por lo que los estudiantes se preocupan por hacer las tareas. Además, que cuentan con la constante guía de los docentes. También, se observa que los docentes consideran el contexto, los intereses y los aprendizajes previos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Además, todos los docentes explicitan el producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje, ya que en todas las clases mencionaron el producto que esperaban que los estudiantes entregaran o hicieran durante la clase, ya sea la realización de guías, ejercicios en el cuaderno, etc.

4.2 Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.

Respecto al tipo de disposición de trabajo de los estudiantes se examinó que los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizaje, plantearon actividades con trabajo individual de los estudiantes. Y los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes, sus propuestas de actividades se realizaban de manera individual y en parejas.

Por otra parte, la relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio en el aula, se observó que la disposición de la clase es acorde a la actividad que plantearon todos los docentes.

4.3 Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.

En cuanto al uso de recursos y la relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza, los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes utilizaron la pizarra para desarrollar la clase y no se apoyaban de recursos adicionales, no así los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes, puesto que se apoyaban de recursos adicionales como data show, láminas con dibujos, etc. Lo que da cuenta de una preocupación por usar distintas estrategias para captar el interés de los estudiantes.

III) Percepción de los docentes respecto al clima en el aula.

Presentamos un análisis de las entrevistas efectuadas donde se podrá identificar aquello que es relevante desde la experiencia y perspectiva de los entrevistados. Esta información otorgada por los docentes fue sometida a análisis del contenido y a la reducción de datos, extrayendo las categorías y sub categorías de las distintas respuestas brindadas. El fin es contraponer esta información que corresponde a lo que dice el docente (su representación mental) frente al análisis hecho anteriormente de las observaciones de clases; en el proceso, se pretende, verificar si existe o no consistencia entre el discurso y su práctica.

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	FRASES CODIFICADAS
1. Clima interaccional en el aula.	1.a) Relación estudiante-docente.	“Entiendo, el ambiente, la relación que se da entre los estudiantes, el profesor.” (Docente 2)
		“Clima del aula tiene que ver con el ambiente que se genere dentro de las clases y que lo generan los alumnos y el profesor.” (Docente 3)
	1.b) Relaciones interpersonales de respeto y confianza.	“Mira, particularmente esta semana estamos trabajando a full el tema del “respeto para ser respetado”. (Docente 1)
		“Tratando de no ser como ofensiva, de no discriminarlos, de no reírme de sus errores, de las fallas, al contrario tomarlo; <i>pucha me equivoque, no importa</i> , el error es una forma de aprendizaje también, de hecho es súper importante para el aprendizaje.” (Docente 2)
		“Si es un buen clima, hay un ambiente de respeto, de confianza donde los niños se atreven a decirte las cosas, a preguntar, a

		opinar, a participar.” (Docente 2)
	1.c) Relaciones de asimetría.	“A ver yo siempre he tenido bien marcado eso, el profesor es quien manda en la clase, porque en un colegio como este no se podría ser de otra forma, o sea uno les entrega un poquito de libertad a los chiquillos, se suben arriba de uno.” (Docente 4) “Siempre les doy cariño, les digo que soy como la mamá del colegio, que los reto por su bien.” (Docente 3)
	1.d) Correlación con el aprendizaje.	“Otorgar a los estudiantes las condiciones más óptimas para que ellos puedan lograr el aprendizaje (...)” (Docente 1) “Por ejemplo si no hay un clima de respeto, de que ellos sepan ubicarse en su lugar, no se va a poder generar nunca un buen aprendizaje.” (Docente 4)
	1.e) Emociones positivas.	“Yo creo que esas emociones positivas ayudan mucho a que el cerebro, así como la parte neurológica tenga una apertura hacia el aprendizaje.” (Docente 2) “yo creo que el cariño es una emoción indispensable en el aula.” (Docente 2)
	1.f) Motivación y conocimientos previos.	“Aquí se marca más el asunto de la normalización, la motivación y los conocimientos previos (...)”(Docente 1) “(…) pero dándole siempre énfasis a la motivación, al desarrollo y a la contextualización” (Docente 1) “Bueno tratar de hacer la motivación (...)” (Docente 2) “(…) activación de conocimientos previos, o recordando lo que vimos en la semana pasada (...)” (Docente 3)
	2. Participación de los estudiantes.	2.a) Selección por las características de los estudiantes.
		“intento ir pescando a los que están más en la luna, y que si tu participaste démosle la oportunidad a otro compañero.” (Docente 1) “tratar de ir sacando a los que no hablan mucho, a los que no se ofrecen por sí mismo, a los que no confían mucho en su decir.” (Docente 2)
		2.b) Dificultades ante la participación.
		“La participación de todos, en todos los sectores, es prácticamente imposible. Siempre hay uno u otro que no quiera participar porque se siente desmotivado, porque no le gusta, porque tiene sueño, hay muchos factores que van a influir.” (Docente 4)
	3. Incumplimiento de tareas propuestas.	3.a) Conversar con el apoderado sobre el incumplimiento.
		“Recurro a apoderado, porque afortunadamente tengo buen grupo de apoderados, bien preocupados por los niños, algunos en realidad no pero, la mayoría se preocupa y cuando los niños no trabajan en clases se habla con el apoderado, se les da tareas extra para la casa y se pide que se consiga la materia.” (Docente 1) “Llamo al apoderado, hablo con él, le explico, lo anoto... si no vienen los llamé por teléfono. Todo lo que les quiero decir en persona se los digo por teléfono.” (Docente 3)
		3.b) Oportunidad ante el incumplimiento.
		“Hay varios trabajos que yo les di una oportunidad, dos oportunidades, tres oportunidades...” (Docente 2) “Ahora lo que hacemos nosotros, es trabajar con los grupos que más les cuesta, están con la tía Marcela o con las profesionales

		especialistas.” (Docente 4)
4. Solidaridad entre estudiantes.	4.a) Actitudes de solidaridad.	“Ellos son súper solidarios, por ejemplo, si un compañero no trae material, se comparten.” (Docente 1)
		“Eso acá no cuesta nada, en general, no cuesta mucho, nosotros siempre estamos haciendo cosas como para ayudar a los demás...” (Docente 4)
	4.b) Falta de solidaridad.	“Hay una particularidad que ellos tienen grupos muy definidos, les cuesta compartir con niños que no sean de su grupo.” (Docente 2)
		“(...) porque muchos son súper egocéntricos todavía, o sea muchos en su casa son hijos únicos y todos le ponen atención a ellos, entonces en la escuela cuesta mucho que ellos entiendan que no somos solitos” (Docente 2)
	4.c) Medidas para fomentar la solidaridad.	“(...) en el mismo subsector de lenguaje, con los cuentos, o con la fábula, a través de lo mismo que ellos van leyendo, del discurso también (...)” (Docente 2)
		“Entonces llamar a los apoderados es el último recurso, acá las cosas se tienen que vivir y se tienen que aprender con ellos en la sala, en contexto con sus compañeros, conmigo, con otros profesores y así.” (Docente 2)
		“Siempre hablo con ellos y les digo: <i>el Nico no es igual a nosotros, tenemos que dar las gracias a dios que nosotros estamos sanos, el Nico no.</i> Nosotros tenemos que cuidarlo y protegerlo. Eso como que los hace sensibilizarse un poco, también ponemos un poco de teatro, siempre trato de poner las emociones a disposición para que en el fondo se de esta situación de solidaridad.” (Docente 3)
5. Diversidad de estudiantes.	5.a) Económico.	“En la parte económica son súper diversos, tengo niños muy pobres a niños de con una situación “normal” por así decirlo (...)” (Docente 1)
	5.b) Cognitivo.	“(...) como también tienen diferencias cognitivas” (Docente 1)
	5.c) Cultural.	“(...) Ahora sí cuando viene una persona que no pertenece al País por ejemplo un extranjero.” (Docente 4)
		“Y no hay muchas diferencias étnicas, tengo niños que saben idioma mapuche” (Docente 1)
	5.d) Dialogar acerca de la diferencias.	“Mostrándoles diferentes opciones, diferentes culturas.” (Docente 1)
		“El lenguaje para mí es una excusa para trabajar la parte valórica de los chiquillos.” (Docente 2)
		“Yo siempre soy súper franca, hablamos de la realidad que ellos tienen como colegio y de la realidad que ellos tienen como comuna y no sé cómo les decía antes yo tengo varios niños que tienen familiares presos por ejemplo, el papá, la mamá, que los tíos, que la abuela, que al papá lo mataron, que la mamá se ahorcó, que la droga.” (Docente 3)
6. Diversas Estrategias.	6.a) Estrategia para el aprendizaje	“(...) muy difícil por las diferencias que hay en el curso, tengo alumnos realmente brillantes y alumnos que tienen una capacidad cognitiva de tres años.” (Docente 1)

	acorde a las necesidades.	“(…) siempre trato de elegir textos que sean valóricos, que entreguen mensajes.” (Docente 2)
		“Entonces yo considero el nivel, como van en el tema de la lectura, algunos van más bajos, otros más avanzados, algunos leen muy bien, otros niños que todavía no leen.” (Docente 3)
	6.b) Estrategia para motivar Autonomía.	“Generalmente es como de proceso, primero entre todos, después más o menos solito.”(Docente 1)
		“Entonces ese tipo de cosas, tratar de que ellos hagan cosas más solos. Y mucho trabajo grupal también, o sea, yo creo que parte de la autonomía es guiar, encausar, mediar y que ellos después avancen solitos, y obviamente las cosas se corrigen en grupo, yo les explico, hay harta retroalimentación, trato de que sea así.” (Docente 2)
		“(…) no los puedo dejar que reflexionen todo el rato y que estén siempre viendo de qué se trata, sino que los guío un poco y a partir de eso trato de que ellos vayan descubriendo cosas, y a medida de eso van avanzando y van siendo más autónomos.” (Docente 3)
	6.c) Estrategias para la participación de sus estudiantes.	“Tratando de motivarlos a que sigan participando, aunque se equivoquen y digan algo que no tenga nada que ver con lo que estamos hablando.” (Docente 3)
7. Normas de comportamiento.		“aplicando distintas estrategias, con alumnos que les gusta más matemáticas, ellos son los alumnos que monitorean las actividades de los otros, son los monitores por sector que nosotros tenemos.” (Docente 4)
	7.a) Constante en la rigurosidad.	“(…) entonces es la constancia y ser consistente, las normas que uno impone o sea si yo digo <i>el que no ordena no sale</i> y al final nadie ordena y todos salen, no va a haber ninguna constancia en la actitud que se quiere lograr” (Docente 1)
	7.b) Centrado en el respeto.	“(…) parte por el respeto al otro, el que ellos visualicen que al lado de ellos, hay otra persona, hay varias personas(…)”(Docente 2)
8. Medidas ante el quiebre de normas.		“Lo primero, la base de todo, el que está ahí de los primeros es el respeto.” (Docente 3)
	8.a) Citación al apoderado, anotación o inspección.	“Cuando corresponde es un llamado de atención fuerte. Dependiendo de la situación que se haya dado es la citación al apoderado o derivación a inspección que ahí está el comité de convivencia escolar (…)” (Docente 1)
		“(…) pero por ejemplo sanciones, después de conversar con ellos, si no logro controlar la situación, recorro a la sanción del libro, a la inspección, que muy rara vez he llevado a la inspección, y cuando lo hago es el mismo niño.” (Docente 2)
	8.b) Suspensión.	“Depende de la gravedad del asunto, la verdad, porque a veces me dicen <i>tía me piñizco, me tiro el pelo</i> , y trato de que pase desapercibido, <i>ya pídele disculpas</i> , ahora si es más grave ¿Cómo sanciono? Con suspensión, en caso de que sea muy grave.” (Docente 3)
	8.c) Suprimir	“(…) son amonestados con menos puntos, porque nosotros

	recompensa	tenemos que tener en la sala un panel con toda la lista y ellos van acumulando puntaje para la salida que realiza el colegio” (Docente 4)
		“(…) o yo en lo personal les traigo regalos, hacemos competencia de repente con los chicos, entonces el que no tenga todos los ticket que corresponda, no va a recibir el regalo.” (Docente 4)
9. Asignaturas transversales.	9.a) Relación de asignatura con las normas.	“(…) a principio de año, hicimos como un cuadro con la actividad de historia y geografía, y ciencias sociales, que estamos dándole full con eso, vimos asuntos democráticos, que nos sirvió para normar y dejar claro las cosas, y ya las tienen claras” (Docente 1)
	9.b) Relación de asignatura y valores.	“(…) para mí el lenguaje no es el objetivo último, a lo mejor a diferencia de otros profes de lenguaje, para mí es un medio a través del cual yo puedo llegar a los chiquillos y trabajar muchos temas distintos.” (Docente 2)
		“El lenguaje para mí es una excusa para trabajar la parte valórica de los chiquillos” (Docente 2)
10. Distribución del tiempo en la clase.	10.a) Estructuración definida.	“(…) dejamos unos cinco minutos para saludarnos, ordenar las cosas, sacar los cuadernos, escribo el objetivo, unos diez o quince minutos para el inicio, y bueno, lo que se demore el desarrollo y dejo quince minutos al final, los diez primeros de esos quince son para la revisión general, y los últimos cinco son para ordenar la sala, de repente ordenar las filas también” (Docente 1)
		“(…) tratar de hacer la motivación, a no ser de que sea una continuación de clase, cuando es continuación no me preocupo mucho de la parte de la motivación porque ya venimos con un trabajo anterior, el desarrollo obviamente, y lo que casi nunca alcanzo porque siempre tengo que atender un millón de cosas entremedio, es el cierre de la clase” (Docente 2)
		“(…) la activación de conocimientos previos, o recordando lo que vimos en la semana pasada, recordando la unidad, y aspectos importantes con preguntas, la explicación, mi actividad y al final doy tiempo para preguntas, revisión individual, <i>ya a ver ¿cómo vas tú?, ya tía yo tengo esto, ¿Qué hago aquí?, eso es como al final.</i> ” (Docente 3)
	10.b) No considera estructura.	“Haber, si la clase fuese lo que dice el papel, tendría que ser súper estructurada, por ejemplo en la mañana 15 minutos de lectura silenciosa, luego 5 minutos de ejercicio de relajación, luego esto luego esto otro, yo no hago eso, porque imagínate perdería 30 minutos en puras tonteras, o sea que yo considero que son tonteras (...)” (Docente 4)
11. Organización del espacio	11.a) Orden según necesidades educativas especiales.	“(…) intento dejarlos lo más igual quizá, a las filas, porque esas filas están ordenadas según necesidades educativas especiales, y alguna dificultad que tengan de la parte física.” (Docente 1)
		“(…) yo los organizo según los que son SEP, PIE y el resto del curso, porque como recibo apoyo en el aula la tía del PIE trabaja

		de manera más personalizada con un grupo de PIE, los otros con el grupo SEP, y yo con el resto de los chiquillos, a pesar de que yo nunca descuido a ninguno.” (Docente 2)
	11.b) Distribución homogénea.	“Trato de poner al medio a los niños que se porta más o menos, a los niños que van más avanzados siempre trato de ponerlos en esta fila (señala a la derecha), para tener un esquema y ver el trabajo, porque si siento a un niño que va muy atrasado en cuanto a contenido y uno que va muy avanzado, siempre en una prueba el otro niño le va a copiar.” (Docente 3)
	11.c) Apoyo de estudiantes con distinta capacidad.	“(…) por eso a ellos con los alumnos que son más buenos para hablar o que se paran, o a los más grandes, tengo que dejarlos atrás, porque si los siento adelante no van a dejar ver. O también siento a uno que le cuesta con uno que no le cuesta. Esa decisión la tomamos con las tías de integración, para que reciban apoyo, porque hay algunas alumnas que les cuesta más que otras.” (Docente 4)

A continuación, se presentan los hallazgos de las entrevistas realizadas a los docentes, que permitieron conocer percepciones sobre las distintas acciones y medidas que se llevan a cabo en la sala de clases, es decir, cómo el docente encauza su práctica pedagógica. Además, nos brindaron información sobre las estrategias que utilizan para generar ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Cabe mencionar que las dimensiones en las que se divide este apartado tienen directa relación con los distintos criterios presentes en el dominio B, del MBE, pues las preguntas realizadas fueron adecuaciones de lo que plantea este dominio. Por lo tanto, las respuestas adoptaron esta misma temática. A pesar de ello, y a raíz de las diversas experiencias, percepciones, competencias que tienen los docentes, se obtuvieron diferentes discursos, en donde se vieron semejanzas y diferencias, estableciendo categorías y sub categorías de la información.

A. Características del contexto interaccional en clases.

De acuerdo al Clima interaccional en el aula, algunos docentes plantean que se basa en la relación entre estudiante - docente. Además agregan que las relaciones interpersonales que se desarrollan en el aula deben estar basadas en el respeto y cariño. Pero, por otro lado se manifiestan aspectos basados en una relación asimétrica, puesto que es el docente quien manda en la sala de clases, esto genera distancia entre sus estudiantes, no permitiendo la construcción entre ambos, sino imposición por parte del docente.

“A ver yo siempre he tenido bien marcado eso, el profesor es quien manda en la clase, porque en un colegio como este no se podría ser de otra forma, o sea uno les entrega un poquito de libertad a los chiquillos, se suben arriba de uno.” (Docente 4)

A pesar de esto, el docente 4, está consciente de la correlación entre el clima interaccional y el aprendizaje, pues menciona que no se va a poder generar un buen aprendizaje si no existe un clima de respeto:

“Por ejemplo si no hay un clima de respeto, de que ellos sepan ubicarse en su lugar, no se va a poder generar nunca un buen aprendizaje.” (Docente 4)

Respecto a las emociones positivas, una docente está muy consciente que son necesarias en la interacción con sus estudiantes, además el cariño aparece como indispensable en el aula. Por otra parte, las docentes mencionan que es fundamental para el clima que se desarrolla motivar a los estudiantes y dar espacio para conocer sus aprendizajes previos:

“Aquí se marca más el asunto de la normalización, la motivación y los conocimientos previos (...) pero dándole siempre énfasis a la motivación, al desarrollo y a la contextualización” (Docente 1)

“Bueno tratar de hacer la motivación (...)” (Docente 2)

“(...) activación de conocimientos previos, o recordando lo que vimos en la semana pasada (...)” (Docente 3)

En cuanto a la participación de los estudiantes, algunas docentes se enfocan en los alumnos que están desinteresados, o que no han participado. Un docente, manifiesta que existen dificultades ante la participación de todos, y la culpa recae en sus estudiantes, no en su intervención:

“La participación de todos, en todos los sectores, es prácticamente imposible. Siempre hay uno u otro que no quiera participar porque se siente desmotivado, porque no le gusta, porque tiene sueño, hay muchos factores que van a influir.” (Docente 4)

Ante una situación hipotética de incumplimiento de tareas propuestas, los docentes explican que conversan con los apoderados y le cuentan acerca de la tarea no realizada. Otros docentes mencionan que brindan oportunidades ante el incumplimiento:

“Hay varios trabajos que yo les di una oportunidad, dos oportunidades, tres oportunidades (...)” (Docente 2)

“Ahora lo que hacemos nosotros, es trabajar con los grupos que más les cuesta, están con la tía Marcela o con las profesionales especialistas.” (Docente 4)

Referente a la solidaridad entre estudiantes, algunos docentes declaran que no cuesta que se den actitudes de solidaridad, pero una docente tiene mayores dificultades en este tema, por diversas razones:

“Hay una particularidad que ellos tienen grupos muy definidos, les cuesta compartir con niños que no sean de su grupo (...) porque muchos son súper egocéntricos todavía, o sea muchos en su casa son hijos únicos y todos le ponen atención a ellos, entonces en la escuela cuesta mucho que ellos entiendan que no somos solitos” (Docente 2)

En cuanto a las medidas que realizan para fomentar la solidaridad son diversas; se presenta una fábula, llamar a los apoderados, hablando con ellos o sensibilizarlos:

“(...) en el mismo subsector de lenguaje, con los cuentos, o con la fábula, a través de lo mismo que ellos van leyendo, del discurso también (...) Entonces llamar a los apoderados es el último recurso, acá las cosas se tienen que vivir y se tienen que aprender con ellos en la sala (...)” (Docente 2)

“Siempre hablo con ellos y les digo: *el Nico no es igual a nosotros, tenemos que dar las gracias a dios que nosotros estamos sanos, el Nico no*. Nosotros tenemos que cuidarlo y protegerlo. Eso como que los hace sensibilizarse un poco, también ponemos un poco de teatro, siempre trato de poner las emociones a disposición para que en el fondo se de esta situación de solidaridad.” (Docente 3)

B. En relación a la diversidad de estudiantes.

En relación a la Diversidad de estudiantes, algunos docentes plantean que existen diferencias económicas, cognitivas y culturales, además agregan que dialogan acerca de estas diferencias, para que los estudiantes se den cuenta de que todos somos distintos:

“Mostrándoles diferentes opciones, diferentes culturas.” (Docente 1)

“El lenguaje para mí es una excusa para trabajar la parte valórica de los chiquillos.” (Docente 2)

“Yo siempre soy súper franca, hablamos de la realidad que ellos tienen como colegio y de la realidad que ellos tienen como comuna. Cómo les decía antes yo tengo varios niños que tienen familiares presos por ejemplo, el papá, la mamá, que los tíos, que la abuela, que al papá lo mataron, que la mamá se ahorcó, que la droga.” (Docente 3)

De acuerdo a las competencias de los docentes, no sólo deben manejar distintas estrategias en el momento de presentar un contenido nuevo, sino también para la diversidad de estudiantes, para motivar la autonomía y participación en clases.

En este sentido, una docente manifiesta que es complejo desarrollar actividades acorde a las necesidades de sus estudiantes:

“(...) muy difícil por las diferencias que hay en el curso, tengo alumnos realmente brillantes y alumnos que tienen una capacidad cognitiva de tres años.” (Docente 1)

Por otro lado, una docente al tratar la diversidad de estudiantado, se enfoca en los estudiantes que saben o no leer:

“Entonces yo considero el nivel, como van en el tema de la lectura, algunos van más bajos otros más avanzados, algunos leen muy bien, otros niños que todavía no leen.” (Docente 3)

Algunos docentes señalan que para motivar la autonomía, se debe variar y pasar por trabajos que se realizan entre todos, en grupo o de manera individual:

“Generalmente es como de proceso, primero entre todos, después más o menos solito.” (Docente 1)

“Entonces ese tipo de cosas, tratar de que ellos hagan cosas más solos. Y mucho trabajo grupal también, o sea, yo creo que parte de la autonomía es guiar, encausar, mediar y que ellos después avancen solitos, y obviamente las cosas se corrigen en grupo, yo les explico, hay harta retroalimentación, trato de que sea así.” (Docente 2)

Por otro lado, un docente se basa en el descubrimiento:

“(…) no los puedo dejar que reflexionen todo el rato y que estén siempre viendo de qué se trata, sino que los guío un poco y a partir de eso trato de que ellos vayan descubriendo cosas, y a medida de eso van avanzando y van siendo más autónomos.” (Docente 3)

En relación a las estrategias que mencionan los docentes para fomentar la participación de sus estudiantes, una de ellas es no considerar el error, por otro lado, un docente tiene monitores por asignaturas:

“aplicando distintas estrategias, con alumnos que les gusta más matemáticas, ellos son los alumnos que monitorean las actividades de los otros, son los monitores por sector que nosotros tenemos.” (Docente 4)

C. Establecimiento de normas y sanciones ante el quiebre.

El docente es el primer responsable de lograr un ambiente propicio para el aprendizaje. Debe tener un trato cordial y claro, recordar clase a clase los compromisos de convivencia o las normas de convivencia.

De acuerdo a las normas de comportamiento, una docente se refiere que debe ser constante en la rigurosidad del establecimiento de estas normas:

“(…) entonces es la constancia y ser consistente, es las normas que uno impone o sea si yo digo *el que no ordena no sale* y al final nadie ordena y todos salen no va a haber ninguna constancia en la actitud que quieren lograr ni consistencia” (Docente 1)

Por otro lado, algunos docentes al referirse a las normas de comportamiento afirman que deben estar centradas en el respeto:

“(…) parte por el respeto al otro, el que ellos visualicen que al lado de ellos, hay otra persona, hay varias personas (…)” (Docente 2)

“Lo primero, la base de todo, el que está ahí de los primeros es el respeto.” (Docente 3)

Existen diferentes medidas ante el quiebre de normas, que toman los docentes, por un lado mencionan citación al apoderado, anotación o una acusación a inspección:

“Cuando corresponde es un llamado de atención fuerte. Dependiendo de la situación que se haya dado es la citación al apoderado o derivación a inspección que ahí está el comité de convivencia escolar (…)” (Docente 1)

“(…) pero por ejemplo sanciones, después de conversar con ellos, si no logro controlar la situación, recorro a la sanción del libro, a la inspección, que muy rara vez he llevado a la inspección, y cuando lo hago es el mismo niño.” (Docente 2)

Otra docente menciona que cuando el quiebre de normas es grave, sanciona con suspensión:

“Depende de la gravedad del asunto, la verdad, porque a veces me dicen *tía me piñizco, me tiro el pelo*, y trato de que pasen desapercibido, *ya pídele disculpas*, ahora si es más grave ¿Cómo sanciono? Con suspensión, en caso de que sea muy grave.” (Docente 3)

Por último, un docente hace uso de suprimir una recompensa, ante el quiebre de normas de convivencia:

“(…) son amonestados con menos puntos, porque nosotros tenemos que tener en la sala un panel con toda la lista y ellos van acumulando puntaje para la salida que realiza el colegio” (Docente 4)

“(…) o yo en lo personal les traigo regalos, competencia de repente con los chicos, entonces el que no tenga todos los ticket que corresponda, no va a recibir el regalo.” (Docente 4)

Además algunos docentes mencionan que hay asignaturas que son transversales, por ejemplo ciencias sociales lo relacionan con las normas de convivencia:

“(…) a principio de año, hicimos como un cuadro con la actividad de historia y geografía, y ciencias sociales, que estamos dándole full con eso, vimos asuntos democráticos, que nos sirvió para normar y dejar claro las cosas, y ya las tienen claras” (Docente 1)

En otro caso, se utiliza la asignatura de lenguaje para tratar diversos temas:

“(…) para mí el lenguaje no es el objetivo último, a lo mejor a diferencia de otros profes de lenguaje, para mí es un medio a través del cual yo puedo llegar a los chiquillos y trabajar muchos temas distintos.” (Docente 2)

D. Los distintos momentos de la clase.

En cuanto a la distribución del tiempo en la clase, la mayoría de los docentes mencionan tener una estructura definida:

“(…) dejamos unos cinco minutos para saludarnos, ordenar las cosas, sacar los cuadernos, escribo el objetivo, unos diez o quince minutos para el inicio, y bueno, lo que se demore el desarrollo y dejo quince minutos al final, los diez primeros de esos quince son para la revisión general, y los últimos cinco son para ordenar la sala, de repente ordenar las filas también” (Docente 1)

“(…) tratar de hacer la motivación, a no ser de que sea una continuación de clase, cuando es continuación no me preocupa mucho de la parte de la motivación porque ya venimos con un trabajo anterior, el desarrollo obviamente, y lo que casi nunca alcanzo porque siempre tengo que atender un millón de cosas entremedio, es el cierre de la clase” (Docente 2)

“(…) la activación de conocimientos previos, o recordando lo que vimos en la semana pasada, recordando la unidad, y aspectos importantes con preguntas, la explicación, mi actividad y al final doy tiempo para preguntas, revisión individual, *ya a ver ¿cómo vas tú?, ya tía yo tengo esto, ¿Qué hago aquí?*, eso es como al final.” (Docente 3)

A excepción de los casos anteriores, un docente no considera una estructura definida en su clase:

“Haber, si la clase fuese lo que dice el papel, tendría que ser súper estructurada, por ejemplo en la mañana 15 minutos de lectura silenciosa, luego 5 minutos de ejercicio de relajación, luego esto luego esto otro, yo no hago eso, porque imagínate perdería 30 minutos en puras tonteras, o sea que yo considero que son tonteras (…)” (Docente 4)

En cuanto a la Organización del espacio, algunos docentes consideran un orden según las necesidades educativas especiales:

“(…) intento dejarlos lo más igual quizá, a las filas, porque esas filas están ordenadas según necesidades educativas especiales, y alguna dificultad que tengan de la parte física.” (Docente 1)

“(…) yo los organizo según los que son SEP, PIE y el resto del curso, porque como recibo apoyo en el aula la tía del PIE trabaja de manera más personalizada con un grupo de PIE, los otros con el grupo SEP, y yo con el resto de los chiquillos, a pesar de que yo nunca descuido a ninguno.” (Docente 2)

Por otro lado, un docente no permite que los estudiantes de buen rendimiento compartan puesto con otro que tiene un rendimiento inferior:

“Trato de poner al medio a los niños que se porta más o menos, a los niños que van más avanzados siempre la trato de ponerlos en esta fila (señala a la derecha), para tener un esquema y ver el trabajo, porque si siento a un niño que va muy atrasado en cuanto a contenido y uno que va muy avanzado, siempre en una prueba el otro niño le va a copiar.” (Docente 3)

Otro docente plantea lo contrario y piensa que de manera heterogénea en cuanto a las habilidades cognitivas, los estudiantes se ayudan entre sí, agrega que las educadoras diferenciales, le propusieron este orden:

“(…) por eso a ellos con los alumnos que son más buenos para hablar o que se paran, o a los más grandes, tengo que dejarlos atrás, porque si los siento adelante no van a dejar ver. O también siento a uno que le cuesta con uno que no le cuesta. Esa decisión la tomamos con las tías de integración, para que reciban apoyo, porque hay algunas alumnas que les cuesta más que otras.” (Docente 4)

IV) Consistencia entre lo que se dice y lo que se hace en la sala de clases.

En este apartado pretendemos contrastar lo que dice el docente (en la entrevista) con lo que hace en la sala de clases (información obtenida en la observación de clases), es decir veremos la consistencia entre estas dos acciones; el decir y el hacer, con el fin de dilucidar si la información que nos entregan los docentes la operacionalizan en sus clases.

A continuación presentaremos un análisis realizado a partir de categorías y subcategorías (Anexo N°7) en donde vinculamos las frases codificadas en el análisis de la entrevista con lo observado en clases, cabe mencionar que no todo lo dicho por los docentes se pudo evidenciar en sus acciones, como por ejemplo; el ‘Incumplimiento de tareas propuestas’, no se pudo observar si el docente conversaba con el apoderado sobre el incumplimiento ni cuando le brindaban oportunidad ante el incumplimiento. Tampoco se evidencia la ‘Solidaridad entre estudiantes’ ni las medidas para fomentar la solidaridad. Además, la ‘Diversidad de los estudiantes’ no se vio los aspectos económicos, cognitivos, culturales, ni el diálogo acerca de las diferencias. Por otra parte, en la categoría de ‘Diversas estrategias’ no se observaron las ‘Estrategia para el aprendizaje acorde a las necesidades’ que mencionaron. En tanto a en las ‘Medidas ante el quiebre de normas’, no se evidenció la citación al apoderado, anotación o inspección, suspensión ni la supresión de recompensa. En las ‘Asignaturas transversales’ no se manifiesta la relación de asignatura con las normas, relación de asignatura y valores. Por último, en la ‘Organización del espacio’, no se visualiza la distribución homogénea en ninguno de los docentes.

Docente 1:

1. Clima interaccional en el aula.

1.a) Relación estudiante-docente.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Otorgar a los estudiantes las condiciones más óptimas para que ellos puedan lograr el aprendizaje (...)”	Relación de cercanía, respeto y empatía. La docente actúa como mediadora, dispuesta a colaborar en el aprendizaje de cada uno de sus

	estudiantes.
--	--------------

La docente 1 cuando se refiere al clima interaccional en el aula menciona que establece una correlación entre clima y aprendizaje, preocupándose de entregar condiciones óptimas para que los estudiantes puedan abocarse a la clase y en cuanto a lo observado la docente actúa como mediadora dispuesta a colaborar en el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes. Por tanto, establece *consistencia* entre lo que dice y hace.

1.b) Motivación y conocimientos previos.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Aquí se marca más el asunto de la normalización, la motivación y los conocimientos previos (...) pero dándole siempre énfasis a la motivación, al desarrollo y a la contextualización”.	Toma los aprendizajes previos de los estudiantes, vincula los contenidos con otras temáticas, y los ejemplos se centran en la vida cotidiana.

Además, manifiesta la importancia de la motivación y conocimientos previos, los cuales se ven plasmados en sus clases en donde toma los aprendizajes previos, vincula los contenidos con otras temáticas, y da ejemplos centrados en la vida cotidiana de los estudiantes. Por lo mencionado, la docente presenta *consistencia* en esta categoría.

Entonces, en la presente categoría; clima interaccional en el aula, la docente presenta *consistencia*.

2. Participación de los estudiantes.

2.a) Selección por las características de los estudiantes.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Intento ir pescando a los que están más en la luna, y que si tu participaste démosle la oportunidad a otro compañero.”	La docente considera espacios en su clase para que los estudiantes puedan opinar, preguntar. Fomenta la aceptación de aportes y opiniones, además de incentivar a las preguntas.

Relacionado a la participación de los estudiantes, la docente manifiesta que los selecciona por las características de los estudiantes, esto se evidencia, ya que la docente considera espacios en su clase para que los estudiantes sean partícipes de esta. Es decir, la docente presenta *consistencia* de acuerdo a lo mencionado.

3. Solidaridad entre estudiantes.

3.a) Fomento de la de solidaridad.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Ellos son súper solidarios, por ejemplo, si un compañero no trae material, se comparten.”	La docente los estimula y da el ejemplo colaborando para que puedan realizar toda la actividad de manera adecuada, además de facilitarles el material.

Por otra parte, manifiesta que entre estudiantes se dan actitudes de solidaridad, como compartir los materiales. Esto se visualiza cuando la docente los estimula a ser solidarios, dando el ejemplo. De acuerdo a lo expuesto, la docente presenta *consistencia*.

4. Autonomía.

4.a) Estrategia para motivar Autonomía.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Generalmente es como de proceso, primero entre todos, después más o menos solitos.”	Al inicio de la clase todos participan y la actividad posterior la realizan en parejas o individualmente.

Referente a la autonomía, la docente menciona que es clave comprender que es un proceso; primero opta por realizar actividades entre todos y en una segunda actividad dejarlos solos o con un par. En las observaciones esto se graficó al inicio donde en la clase todos participan y la actividad siguiente la realizan con un par o solos. Por lo tanto, la docente presenta *consistencia* entre su discurso y sus acciones.

5. Normas de comportamiento.

5.a) Abordaje de las normas de comportamiento.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) entonces es la constancia y ser consistente, las normas que uno impone o sea si yo digo <i>el que no ordena no sale</i> y al final nadie ordena y todos salen, no va a haber ninguna constancia en la actitud que se quiere lograr.”	Se evidenció que la docente se preocupa por que los estudiantes se respeten, llamándoles la atención cuando es necesario.

En cuanto a las normas de comportamiento, la docente manifiesta que es importante ser constante en la rigurosidad, es decir si se coloca una norma hay que cumplirla. Y en sus

actos esto se evidenció, puesto que la docente les llama la atención a los estudiantes cuando fuese necesario. Por consiguiente, la docente presenta *consistencia*.

6. Distribución del tiempo en la clase.

6.a) Estructuración definida.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) dejamos unos cinco minutos para saludarnos, ordenar las cosas, sacar los cuadernos, escribo el objetivo, unos diez o quince minutos para el inicio, y bueno, lo que se demore el desarrollo y dejo quince minutos al final, los diez primeros de esos quince son para la revisión general, y los últimos cinco son para ordenar la sala, de repente ordenar las filas también.”	Se observó una estructura de la clase definida con sus respectivos momentos de la clase, los cuales se gestionan de forma adecuada y eficiente, ya que no pierden el tiempo en cosas que no se vinculan con la clase.

Por otro lado, cuando nos referimos a la distribución del tiempo en la clase, la docente manifiesta que tiene una estructura definida, en donde claramente se respetan los distintos momentos de la clase y esto se vio reflejado en las observaciones donde hay un orden muy sistemático. De manera tal, que la docente demuestra *consistencia* entre lo dicho y hecho por los docentes.

6.b) Orden según características de los estudiantes.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) Intento dejarlos lo más igual quizá, a las filas, porque esas filas están ordenadas según necesidades educativas especiales, y alguna dificultad que tengan de la parte física.”	La docente trabaja mucho las actividades que se realizan en parejas, esta se realiza con el compañero que tienen al lado, y aconseja que lo realicen de a dos para comentar sobre las actividades.

En tanto a la organización del espacio, la docente menciona que existe un orden según necesidades educativas especiales. Y cuando realiza actividades en pareja lo hace en función de ese orden. En cuanto a lo que se observó, se puede mencionar que la docente trabaja varias actividades que se realizan en parejas, las cuales se deben efectuar con el compañero que tienen al lado. Por esta razón la docente presenta *consistencia*.

Entonces, en la presente categoría; distribución del tiempo en la clase, la docente presenta *consistencia*.

De acuerdo a la información mencionada en las distintas categorías y subcategorías, la docente **presenta una consistencia global entre lo que dice y hace**, en todo momento

lo que planteaba en la entrevista tenía correspondencia con lo que se observó. Por otro lado, cabe mencionar que en el análisis de comparación, desarrollado anteriormente, la práctica de esta docente se catalogó como facilitadora de la adquisición de aprendizajes de sus estudiantes. Es decir, la docente presenta un discurso que se refleja en sus clases y además en estas clases la práctica docente es favorable para la adquisición de aprendizajes de sus estudiantes.

Docente 2:

1. Clima interaccional en el aula.

1.a) Relación estudiante-docente.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Entiendo, el ambiente, la relación que se da entre los estudiantes y el profesor.” “Emociones positivas en relación al buen humor, al que se atreva uno a decir cosas chistosas sin el miedo a que se desordenen demasiado”.	Relación de cercanía y empatía con sus estudiantes. En sus clases trata de que los estudiantes se sientan cómodos, siendo chistosa y cariñosa.

La docente 2 cuando se refiere al clima interaccional en el aula se enfoca en la relación estudiante-docente, la cual está fundada en emociones positivas, esto se evidencia en la cercanía y empatía que la docente establece con sus estudiantes. Por lo tanto, docente presenta *consistencia*.

1.b) Motivación y conocimientos previos.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Bueno tratar de hacer la motivación (...)”	La profesora se ocupa de vincular los contenidos con otras temáticas y de considerar los intereses y aprendizajes previos de sus estudiantes.

Por otra parte, considera la motivación, los cuales son imprescindibles en sus clases, cosa que se visualiza también cuando vincula los contenidos con otras temáticas cotidianas o juegos. Por consiguiente presenta *consistencia* entro lo que hace y dice.

Entonces, en la presente categoría; Clima interaccional en el aula, la docente presenta *consistencia*.

2. Participación de los estudiantes.

2.a) Selección por las características de los estudiantes.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Tratar de ir sacando a los que no hablan mucho, a los que no se ofrecen por sí mismos, a los que no confían mucho en su decir.”	La docente estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones.

En cuanto a la participación de los estudiantes la docente los selecciona de acuerdo a las características específicas. Contrarrestándolo con lo observado, concuerda puesto que, la docente estimula a los estudiantes a realizar preguntas, opiniones y/o aportes. Es decir, la docente demuestra *consistencia*.

3. Solidaridad entre estudiantes.

3.a) Fomento de la de solidaridad.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Yo creo que trato de hacerlo a través del mismo subsector de lenguaje, con los cuentos, o con la fábula, por medio de lo mismo que ellos van leyendo, del discurso también, de que sea un discurso, no sé... yo siempre les digo; <i>¡pero yo comparto, yo les presté mis cosas!</i> Y eso siempre se los digo, y en todos los cursos, yo llevo mis cosas; mis parlantes, mis alargadores.”	La docente modela actitudes de comprensión, confianza y colaboración con los estudiantes. La docente da el ejemplo de solidaridad o colaboración compartiendo su material (lápices, pegamentos, entre otros) con los alumnos.

La docente menciona que para fomentar la solidaridad entre estudiantes utiliza el subsector de lenguaje y además dando el ejemplo, esto se refleja en sus clases, donde la docente a través del diálogo va regulando actitudes no favorables y da el ejemplo en todo momento, compartiendo materiales. Por consiguiente, la docente presenta *consistencia*.

4. Autonomía.

4.a) Estrategia para motivar Autonomía.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Entonces ese tipo de cosas, tratar de que ellos hagan cosas más solos. Y mucho trabajo grupal también, o sea, yo creo que parte de la autonomía es guiar, encausar, mediar y que	La docente guía a los estudiantes ante las actividades que presenta. Utiliza el trabajo grupal e individual.

ellos después avancen solitos, y obviamente las cosas se corrigen en grupo, yo les explico, hay harta retroalimentación, trato de que sea así.”	
---	--

De acuerdo a la estrategia que utiliza para motivar la autonomía, la docente menciona que utiliza el trabajo grupal e individual, suponiendo que para fomentar la autonomía es necesario guiar, encausar, mediar y retroalimentar. Esto se refleja en las observaciones donde guía a los estudiantes ante las actividades, utilizando trabajo grupal e individual. De acuerdo a lo mencionado la docente presenta *consistencia*.

5. Normas de comportamiento.

5.a) Abordaje de las normas de comportamiento.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) parte por el respeto al otro, el que ellos visualicen que al lado de ellos, hay otra persona, hay varias personas (…)”	La docente se preocupa de que los estudiantes respeten sus diferencias, por ejemplo llamándoles la atención cuando ironizan con la respuesta, comentarios o por características físicas de algún estudiante.

Relacionado con las normas de comportamiento, la docente manifiesta que todo parte por el respeto hacia al otro, este decir se concretiza cuando se evidencia a la docente llamando la atención a los estudiantes cuando faltan el respeto a algún estudiante o no respetan las normas de comportamiento. Por lo tanto, la docente muestra *consistencia* entre lo que manifiesta y realiza.

6. Distribución del tiempo en la clase.

6.a) Estructuración definida.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) tratar de hacer la motivación, a no ser de que sea una continuación de clase, cuando es continuación no me preocupo mucho de la parte de la motivación porque ya venimos con un trabajo anterior, el desarrollo obviamente, y lo que casi nunca alcanzo porque siempre tengo que atender un millón de cosas entremedio, es el cierre de la clase”	Se observó que la docente da énfasis en la motivación, en el desarrollo se ocupa del proceso de todos los estudiantes. Utilizando de forma adecuada y eficiente, ya que no pierden el tiempo en cosas que no se vinculan con la clase.

Por otro lado, cuando la docente hace alusión a la distribución del tiempo en la clase, plantea que consta de una estructuración definida y su principal énfasis es la

motivación, el desarrollo, y el cierre de la clase que a veces por tiempo no puede realizar. En lo que concierne a lo observado, la docente utiliza de forma adecuada y eficiente el tiempo, ya que no lo pierde en cosas que no se vinculan con la clase, mostrando una estructura definida. De acuerdo a lo mencionado, la docente presenta *consistencia*.

6.b) Orden según características de los estudiantes.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) Yo los organizo según los que son SEP, PIE y el resto del curso, porque como recibo apoyo en el aula la tía del PIE trabaja de manera más personalizada con un grupo de PIE, los otros con el grupo SEP, y yo con el resto de los chiquillos, a pesar de que yo nunca descuido a ninguno.”	La docente se ocupa de las necesidades de todo el curso. En todas las sesiones la docente planteó actividades con trabajo individual y en parejas entre los estudiantes.

En lo que respecta a la organización del espacio, la docente lo realiza según las necesidades educativas especiales, los estudiantes que pertenecen a la ley SEP y el resto del curso, a pesar de eso manifiesta que se ocupa de todo el curso. Se evidenció que la docente plantea actividades de manera individual y en parejas, en estas dos opciones la docente guía a todos los estudiantes por igual. Por lo que presenta *consistencia*.

Entonces, en la presente categoría; distribución del tiempo en la clase, la docente presenta *consistencia*.

Por lo tanto, podemos concluir que en las categorías y subcategorías la docente **presenta consistencia global entre lo que dice y hace**, puesto que su discurso concuerda totalmente con lo que desarrolla en la sala de clases. Además, al igual que la docente 1 en el análisis de comparación, la práctica que desarrolla la docente se cataloga como facilitadora en la adquisición de aprendizajes de sus estudiantes. Concluyendo así que la docente presenta concordancia en el decir y el hacer y es más realiza una buena práctica favoreciendo el aprendizaje de sus estudiantes.

Docente 3:

1. Clima interaccional en el aula.

1.a) Relación estudiante-docente.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Siempre les doy cariño, les digo que soy como la mamá del colegio, que los reto por su bien.” (Docente 3)	La docente genera una relación autoritaria y hostil con los estudiantes. Tiende a ignorar los requerimientos de los estudiantes y se muestra de forma negativa como la figura de autoridad y control en la sala de clases.

El docente 3 se refiere al clima interaccional en el aula y menciona que se vincula con la relación estudiante-docente, puesto que tiene que ver con el ambiente que se genera dentro de las clases, en donde trata de ser cariñosa, pero se evidencia que la docente se muestra de forma negativa como la figura de autoridad y control en la sala de clases. Por lo que de acuerdo a lo mencionado presenta *inconsistencia*.

1.b) Motivación y conocimientos previos.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) activación de conocimientos previos, o recordando lo que vimos en la semana pasada (…)”	La profesora no expone el contenido de manera contextualizada y no considera los intereses de los alumnos.

En tanto a la motivación y conocimientos previos, la docente nos cuenta que se ocupa de activar los conocimientos previos, o recuerda lo de la clase pasada, no obstante en las observaciones se evidencia que la profesora no expone el contenido de manera contextualizada y no considera los intereses del estudiantado. Por lo tanto, presenta *inconsistencia*.

Entonces, en la presente categoría; Clima interaccional en el aula, la docente presenta *inconsistencia*.

2. Participación de los estudiantes.

2.a) Selección por las características de los estudiantes.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Entonces ellos participan y yo trato de que aunque esté mal, aunque esté perdido en las nubes, no se note y hacerlos participar, y a	El momento en el que hace preguntas a los alumnos busca la respuesta exacta y cuando la respuesta no es la que busca la docente: les dice

veces cuando participan mucho, porque siempre hay dos o tres que son los que más participan y los otros se van quedando como allá atrás rezagados, empiezo a decir ya, tu no participas, tu no participas, tu no participas en esta pregunta, entonces para que los otros participen”.	explícitamente que está mal.
--	------------------------------

En cuanto a la participación de estudiantes la docente menciona que trata de incitar a que participen, aunque estén cometiendo error, dándoles la oportunidad a los estudiantes que no participan por voluntad propia, no obstante en las observaciones se evidencia que la docente manifiesta cuando un niño está respondiendo mal la pregunta, manifestando *inconsistencia* en su discurso con las acciones.

3. Solidaridad entre estudiantes.

3.a) Fomento de la de solidaridad.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Siempre hablo con ellos y les digo: <i>el Nico no es igual a nosotros, tenemos que dar las gracias a Dios que nosotros estamos sanos, el Nico no.</i> Nosotros tenemos que cuidarlo y protegerlo. Eso como que los hace sensibilizarse un poco, también ponemos un poco de teatro, siempre trato de poner las emociones a disposición para que en el fondo se de esta situación de solidaridad.”	Se evidenció que la docente no se ocupaba de un estudiante (Nico) que aún no sabe leer. Se les daban tareas, pero no se cercioraba su término o si lo estaba realizando de manera adecuada. Además, no se presencia que fomente la solidaridad entre sus estudiantes.

Referente a la solidaridad entre estudiantes, la docente nos comenta que realiza medidas para fomentar la solidaridad y ejemplifica con un niño que tiene necesidades educativas especiales permanentes, en donde sensibiliza al resto de los estudiantes para que solidaricen con él. Pero, en las observaciones se visualiza que la docente no se ocupa del estudiante mencionado, en ocasiones se les daban tareas distintas que al resto, pero no se cercioraba su término o si lo estaba realizando de manera adecuada. Por lo que se evidencia *inconsistencia*.

4. Autonomía.

4.a) Estrategia para motivar Autonomía.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) no los puedo dejar que reflexionen todo el rato y que estén siempre viendo de qué se trata, sino que los guío un poco y a partir de eso trato de que ellos vayan descubriendo cosas, y a	Se observaron pocos espacios donde los estudiantes pueden participar, y las actividades realizadas en las clases se desarrollaban individualmente.

medida de eso van avanzando y van siendo más autónomos.”	
--	--

En relación a la estrategia que utiliza la docente para motivar la autonomía, plantea que no puede dejar que los estudiantes reflexionen todo el rato, pero en lo que da énfasis es en que los estudiantes vayan descubriendo cosas. Por otra parte, se observaron pocos espacios donde los estudiantes pueden participar, y las actividades realizadas en las clases se desarrollaban individualmente. Por lo tanto, presenta *inconsistencia* ya que no integra al estudiante para que participe en las sala de clases.

5. Normas de comportamiento.

5.a) Abordaje de las normas de comportamiento.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Lo primero, la base de todo, el que está ahí de los primeros es el respeto.”	No se evidenció que la docente promoviera que los estudiantes respetaran las diferencias individuales de sus pares.

Enfocándonos a las normas de comportamiento, la docente menciona que está centrada en el respeto, pero en las observaciones no se evidenció que la docente promoviera el respeto por los estudiantes. Por lo tanto, manifiesta *inconsistencia* entre lo que dice y hace.

6. Distribución del tiempo en la clase.

6.a) Estructuración definida.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) la activación de conocimientos previos, o recordando lo que vimos en la semana pasada, recordando la unidad, y aspectos importantes con preguntas, la explicación, mi actividad y al final doy tiempo para preguntas, revisión individual, <i>ya a ver ¿cómo vas tú?, ya tía yo tengo esto, ¿Qué hago aquí?</i> , eso es como al final.”	No se distinguen los momentos que tiene la clase, pierde tiempo realizando actividades que no se vinculan con el contenido de la clase y se pierde tiempo en realizar actividades que requieren menos tiempos para realizarse.

Refiriéndonos a la distribución del tiempo en la clase, la docente menciona que presenta una estructuración definida, en donde da tiempo a la activación de conocimientos previos, o recordando la unidad, y aspectos importantes con preguntas, la explicación, la actividad y al final da tiempo para más preguntas y revisión individual. Pero, lo mencionado no se operacionaliza en ningún momento, ya que no se distinguen los

momentos que tiene la clase, además pierde tiempo realizando actividades que no se vinculan con el contenido de la clase. De acuerdo a lo mencionado, el docente presenta *inconsistencia*.

6.b) Orden según características de los estudiantes.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Trato de poner al medio a los niños que se portan más o menos, a los niños que van más avanzados siempre trato de ponerlos en esta fila (señala a la derecha), para tener un esquema y ver el trabajo, porque si siento a un niño que va muy atrasado en cuanto a contenido y uno que va muy avanzado, siempre en una prueba el otro niño le va a copiar”.	La docente estructura la ubicación de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico.

La docente manifiesta que tiene un orden en la sala de acuerdo a las características académicas de los estudiantes. Y se visualiza ese orden en las sala de clases. Por consiguiente demuestra *consistencia*.

Entonces, en la presente categoría; Distribución del tiempo en la clase, la docente presenta *consistencia parcial*.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente y en función de ver la mayor reiteración de una clasificación, podemos ver que solo una vez obtuvo consistencia parcial y en todas las restantes inconsistencia, entonces la docente **presenta inconsistencia global entre lo que dice y hace**, puesto que su discurso se ve alterado por las diferentes acciones que realiza en la sala de clases. Además, por otro lado, en el análisis de comparación realizado anteriormente esta profesora fue catalogada como aquella que no desarrolla prácticas docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes de sus estudiantes.

Docente 4:

1. Clima interaccional en el aula.

1.a) Relación estudiante-docente.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“A ver yo siempre he tenido bien marcado eso, el profesor es quien manda en la clase, porque en un colegio como este no se podría ser de otra forma, o sea uno les entrega un poquito de libertad a los chiquillos, se suben arriba de uno.”	Está fundada por la asimetría, autoritarismo, lejanía y hostilidad. Generalmente los estudiantes se acercan al escritorio del docente a realizarle preguntas porque no distinguen alguna palabra que está escrita en la pizarra, además el docente no se ocupa de generar un espacio dentro de la clase para que surjan preguntas por parte de los estudiantes.

El docente 4 manifiesta que en el clima interaccional en el aula hay una relación asimétrica, puesto que “profesor es quien manda en la clase”. En las observaciones esto se refleja, evidenciando un autoritarismo, lejanía y hostilidad entre profesor-estudiantes. Logrando esta subcategoría *consistencia*.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Por ejemplo si no hay un clima de respeto, de que ellos sepan ubicarse en su lugar, no se va a poder generar nunca un buen aprendizaje.”	Está fundada por la asimetría, autoritarismo, lejanía y hostilidad. En donde se presencia faltas de respeto entre estudiantes y profesor-estudiante.

En cuanto al clima interaccional en el aula, se manifiesta una correlación con el aprendizaje, pero la obligación de generar un clima de respeto recae en los estudiantes. En las observaciones se manifiesta que el docente no respeta las opiniones ni preguntas de los estudiantes, puesto que las ignora, instaurando una relación asimétrica. Por lo tanto el docente presenta *inconsistencia* entre lo que dice y hace.

1.b) Motivación y conocimientos previos.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Siempre trato de ir un paso más adelante con los chiquillos, siempre se les está exigiendo mucho más de lo que pueden dar, o de lo que dan digamos, porque siempre pueden más.” (Docente 4)	El profesor no exige a los estudiantes y no los motiva de acuerdo a las actividades que realiza.

El docente manifiesta que le exige a sus estudiantes, pero en las clases presenta actividades que no son un desafío ni motivadoras para los estudiantes, es decir, presenta *inconsistencia*.

Entonces, en la presente categoría; Clima interaccional del aula, la docente presenta *consistencia parcial*.

2. Participación de los estudiantes.

2.a) Selección por las características de los estudiantes.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“La participación de todos, en todos los sectores, es prácticamente imposible. Siempre hay uno u otro que no quiera participar porque se siente desmotivado, porque no le gusta, porque tiene sueño, hay muchos factores que van a influir.”	No se observó que el docente estimulara la aceptación de opiniones, participación, preguntas e intereses diversos de los estudiantes.

El docente se refiere al motivo de porque no es posible en una clase que todos participen, recayendo la culpa en el estudiante, no obstante el docente no abre espacios para que estos puedan tener un rol activo. Por consiguiente el docente presenta *inconsistencia*.

3. Solidaridad entre estudiantes.

3.a) Fomento de la de solidaridad.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Eso acá no cuesta nada, en general, no cuesta mucho, nosotros siempre estamos haciendo cosas como para ayudar a los demás...”	No se observa que el docente promueva que los estudiantes respetaran las diferencias individuales e incentive a la solidaridad entre pares.

En relación a la solidaridad entre estudiantes, el docente plantea que no cuesta nada las actitudes de solidaridad, mencionando que el colegio y en la sala se trabaja en eso. Pero en las clases no se observa que el docente suscite que los estudiantes respetaran ni compartieran. Por lo tanto, presenta *inconsistencia* su discurso con las acciones que realiza.

4. Autonomía.

4.a) Estrategia para motivar Autonomía.

Abocándonos en las estrategias para la participación de los estudiantes, el docente afirma que aplica distintas estrategias vinculadas con sus intereses, a nombrar monitores de matemáticas, lenguaje, para mantener el orden, etc. No obstante en las observaciones se

muestra una única estrategia en las sesiones, por otro lado no se evidencia monitoreo por parte de los estudiantes. Por lo tanto, denota inconsistencia.

5. Normas de comportamiento.

5.a) Abordaje de las normas de comportamiento.

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Aplicando distintas estrategias, con alumnos que les gusta más matemáticas, ellos son los alumnos que monitorean las actividades de los otros, son los monitores por sector que nosotros tenemos.”	No se evidencia monitoreo por parte de los estudiantes.

De acuerdo a las normas de comportamiento, el docente menciona que aplica varias estrategias, no obstante no se evidencia estas estrategias en las clases. Por lo tanto, presenta *inconsistencia* en su decir y hacer.

6. Distribución del tiempo en la clase

6.a) Estructuración definida

Mención en la entrevista	Observado en clases
“Haber, si la clase fuese lo que dice el papel, tendría que ser súper estructurada, por ejemplo en la mañana 15 minutos de lectura silenciosa, luego 5 minutos de ejercicio de relajación, luego esto luego esto otro, yo no hago eso, porque imagínate perdería 30 minutos en puras tonteras, o sea que yo considero que son tonteras (...) lo que si yo hago es la lectura silenciosa (...) Al inicio en matemáticas hacemos dictado de tablas, bueno ahora lo empecé a hacer porque vi que en las tablas estaban muy mal”.	La clase no tiene estructura definida, gran parte de la clase se el docente se dedica a escribir en la pizarra y los estudiantes a transcribir.

Sobre la distribución del tiempo en la clase. El docente no considera estructura definida, pero si nos explica que realiza lectura silenciosa al inicio de la clase, y se aboca más al desarrollo, pero se evidenció que gran parte de la clase el docente se dedica a escribir en la pizarra y los estudiantes a transcribir. Por lo tanto, la docente presenta *inconsistencia*.

6.b) Orden según características de los estudiantes

Mención en la entrevista	Observado en clases
“(…) Por eso a ellos con los alumnos que son más buenos para hablar o que se paran, o a los más grandes, tengo que dejarlos atrás, porque si los siento adelante no van a dejar ver. O también siento a uno que le cuesta con uno que no le cuesta. Esa decisión la tomamos con las tías de integración, para que reciban apoyo, porque hay algunas alumnas que les cuesta más que otras.”	Se evidenció que en todas las sesiones que el docente muestra una organización de los puestos preocupándose que todos puedan ver bien la pizarra.

Refiriéndonos a la organización del espacio el docente lo ordena de acuerdo a la distinta capacidad o características de sus estudiantes. Por otro lado, se evidenció un orden definido en la sala de clases, además las actividades planteadas fueron de manera individual, no variando en cuanto a la posición de los estudiantes. Mostrando una *consistencia*.

Entonces, en la presente categoría; Distribución del tiempo en la clase, la docente presenta *consistencia parcial*.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente podemos señalar que el docente presenta consistencia sólo cuando se refiere a la relación asimétrica, y a la organización del espacio. Por otro lado, no presenta consistencia al referirse a la correlación clima y aprendizaje, participación de los estudiantes, la solidaridad entre estudiantes, estrategias para la participación y en la distribución del tiempo en la clase. Por lo tanto, de manera general el docente **presenta una inconsistencia entre lo que dice y hace**, ya que lo que menciona en la entrevista no se ve reflejado en las observaciones, siendo clasificado en la categoría de sin consistencia. Además, en el análisis de comparación este profesor fue catalogado como aquel que no desarrolla prácticas docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes de sus estudiantes.

Capítulo VI

Discusión

En Chile se han hecho múltiples esfuerzos por mejorar la educación y revertir los malos resultados en escuelas en sectores vulnerables, lamentablemente esta situación no se revierte. Desde hace poco más de dos décadas se está implementando en Chile una reforma educativa de corte constructivista acompañada de una fuerte inversión estatal orientada a capacitar a los profesores y mejorar la infraestructura en las escuelas (MINEDUC, 2002). No obstante, el proceso de concreción en el aula ha seguido caminos y ritmos diferentes a los esperados. Cabe preguntarnos entonces, ¿Qué aspectos son necesarios para llevar a cabo una buena práctica docente? Humberto Maturana plantea, que si el docente basa su práctica pedagógica en el respeto, valora las diversas respuestas, legitima al otro; los estudiantes participarán siendo seguros, autónomos, respetuosos, críticos y reflexivos, pues se comparten experiencias y saberes, por lo tanto, cuando el docente acoge y valora las experiencias de los estudiantes genera un ambiente consciente que considera las diversas realidades que se pueden encontrar en una sala de clases.

Asimismo, estudios constructivistas muestran evidencias sobre la importancia de las emociones y el rol fundamental que toman en la enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, el sistema educacional no le da la importancia correspondiente a la relación entre afecto y cognición, por lo general deja descuida el proceso y le da mayor importancia a los resultados.

Parte del proceso, es que el docente debe asegurar que los estudiantes comprendan la diversidad en el aula y que los estudiantes se sientan cómodos para participar en las actividades de aprendizaje. Por lo que los profesores deben estar atentos a las necesidades emocionales de sus alumnos y adelantarse a posibles problemas para dar solución efectiva y no romper el ambiente positivo de trabajo.

También el ambiente escolar es una construcción que integra a todos los estamentos que componen la comunidad educativa y que tiene una incidencia directa en los procesos de enseñanza - aprendizaje, al comprender uno de los factores que intervienen en el aprendizaje, nos damos cuenta que la variable clima del aula influye de manera directa en él. El clima debe ser de mutua ayuda y confianza, en donde los estudiantes sean los protagonistas de su aprendizaje y el profesor el guía, el referente y el encargado de dirigir el grupo y facilitar la convivencia, siempre dando el ejemplo con sus actitudes.

Además, se debe tener en consideración la conceptualización del lenguaje, pues a través del lenguaje los estudiantes construyen realidades. La comunicación tiene que ser una buena herramienta de aprendizaje y de relaciones interpersonales, el refuerzo social

positivo. Tratarlos con descalificativos y agresiones no es adecuado, ya que se conoce que las interacciones recurrentes en el amor amplían y estabilizan la convivencia pero las interacciones recurrentes en la agresión interfieren y destruyen la buena convivencia. Por esto el lenguaje, como dominio de coordinaciones conductuales consensuales, no puede haber surgido en la agresión que restringe la convivencia (Maturana, H. 2001).

De acuerdo a los resultados obtenidos en los distintos niveles de análisis realizados, podemos señalar que las diversas fuentes de información nos permitieron tener una visión más amplia de cada docente participe de este estudio. Al comienzo cuando se realizó el análisis por caso, nos percatamos de que existían dos clases de grupos; aquellos cuyas prácticas docentes favorecían la adquisición de aprendizajes y otros profesionales que sus prácticas docentes no favorecían la adquisición de aprendizaje. A raíz de esto pudimos evidenciar notables diferencias entre los docentes; la manera que establecen un clima de relaciones con sus alumnos, en las expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos, en el establecimiento y mantención de normas consistentes de convivencia en el aula, y también en el establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos. Esto, se puede relacionar con las distintas concepciones de aprendizaje que tiene cada docente, como se podrá dilucidar de acuerdo a las prácticas observadas el grupo que se clasificó como favorecedor de la adquisición de aprendizajes tiene una visión constructivista, donde colocan énfasis a entablar relaciones de cercanía, de altas expectativas, de superación, de respeto y valorización, en donde fueron facilitadoras y precursoras de una interacción constante con sus estudiantes, favoreciendo de esta manera que se lleven a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos. Donde se evidenció que genera espacios para preguntar y manifestar inquietudes, aportes, cuestionamientos, opiniones y comentarios de todos los alumnos. Además, de que el docente prepara situaciones desafiantes e interesantes, las clases tenían una estructura definida y daban énfasis en la motivación, considerar los aprendizajes previos, variar en los recursos y permitir que entre los estudiantes existiese retroalimentación dejándolos trabajar en grupo. Por otra parte, las normas de convivencia estaban establecidas y no dejaban pasar ningún quiebre abordándolo de manera reflexiva y adecuada. Desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje siempre toma lugar en un contexto determinado, estas docentes subscriben sus prácticas como educadoras por los procesos de aprendizajes de los estudiantes, en donde estructuran su intervención educativa para que los alumnos sean los protagonistas de su proceso de aprendizaje, comunicar sus pensamientos y experiencias, y ellas son guías o mediadoras de dicho proceso.

Centrándonos en lo observado en las prácticas docentes que fueron catalogadas como no favorecedoras en la adquisición de aprendizaje, cuando el profesor pretendía que los estudiantes aprendieran alguna temática en particular, lo hacían mediante la repetición una y otra vez (exponiendo o anotando). Asimismo, el intercambio entre docente - alumno, muchas veces se veía alterado, puesto que tienden a ver al profesor como una figura de

autoridad. Es imprescindible que los docentes comiencen a cambiar la concepción que se tenía hace años en el sistema escolar, en donde los maestros creaban una relación asimétrica para que los estudiantes se mantengan en orden y los respeten. El clima de aula está constituido por el ambiente percibido e interpretado de los miembros que integran una organización, es decir la escuela y, a su vez, ejerce una importante influencia en los comportamientos de los alumnos y profesores en ese contexto (Martínez, 1996). En cuanto a las normas de comportamiento, la docente 3 y el docente 4 controlan la conducta con un modelo de gestión punitivo, podemos decir que actúa a través de la aplicación de una sanción o corrección como medida principal. En concreto, estos docentes estudiados adoptaban actuaciones que se caracterizan por los gritos, retos, y amenazas aun cuando saben cuán perjudicial es para los estudiantes.

El docente es quien enseña o dirige el aprendizaje y el estudiante aprende aquello que se le expone. Esta práctica descrita se asemeja a algunos aspectos de la teoría del conductismo, a pesar de que la docente 3 en su discurso manifiesta que sus clases son distintas incorporando varios elementos que aporta el constructivismo, por lo que podemos decir que está consciente de algunos aspectos que favorecen la práctica docente, pero se produce un quiebre en el ejercicio docente.

Cabe mencionar que todos los docentes entregaban refuerzos positivos como puntos y caritas, pero en el docente 4 manifiesta otorgar refuerzos positivos ante una respuesta o acción adecuada (dulces, puntos, lápices), y también refuerzos negativos ante incumplimiento de tarea (no colocar punto para un paseo, no entregar premios). Por otro lado, Maturana (1982) plantea que el medio instruccional no puede hacer que se provoquen cambios en nosotros, pero si hace gatillar cambios posibles, aceptados en la propia estructura y no especificados desde afuera. Sin embargo, si bien el medio no determina lo que ocurre internamente en una persona, sí selecciona la dirección de sus cambios estructurales. Desde la teoría propuesta por Vigotsky, la educación no es estática, lineal o inactiva, sino que es vista en sus posibilidades a mediano y largo plazo. Este rasgo supone la idea de potencialidad, que es de esencial importancia para pensar la educación. Esta propuesta otorga importancia a la intervención tanto docente como de otros miembros del grupo de pertenencia como mediadores entre la cultura y el individuo.

Por otro lado, en las observaciones y entrevistas realizadas se evidenció consistencia en el discurso y en el actuar en los profesores que generan prácticas docentes que facilitan la adquisición de aprendizaje, en donde ejemplifican con lo que llevan a cabo, tienen fundamentos acerca de lo que realizan, conocimientos de métodos y ciertas estrategias, son autocríticas. En los profesionales cuyas prácticas no facilitan la adquisición de aprendizaje se visualiza una inconsistencia, en donde existe una larga brecha entre el decir y el hacer, la docente 3 y el docente 4 nos hablaron de una manera de interactuar y de hacer clases totalmente distintas a las que presenciamos. Ambos docentes se caracterizan por constituir

un clima relacional entre docente - estudiante basado en la aprensión y desconsideración hacia los estudiantes, no generan situaciones de respeto, aunque posteriormente en la entrevista, expresan los beneficios y cuán importante es el respeto entre docente - estudiantes.

De manera contraria los docentes que facilitan la adquisición de aprendizaje están al corriente de que los estudiantes deben percibir un ambiente escolar positivo y agradable. Somos conocedoras de que es en ese lugar donde los educandos se comienzan a formar como sujetos sociales, asimismo el presenciar reglas claras y consistentes beneficia a los estudiantes no sólo en la escuela sino también fuera de ella.

Referentes teóricos plantean que la interacción estudiante - estudiante, se centra en la cooperación en equipo, en parejas o mediante la clase completa que crea un ambiente socioafectivo e intelectual que promueve la apertura, la tolerancia a la diversidad y el trabajo en equipo para el desarrollo intelectual. La parte activa del alumno, la guía y encuadre del docente crean una práctica intelectual y afectiva muy productiva. No obstante existen dos resultados referente a esta temática; por un lado, algunos docentes reprochan la solidaridad y retroalimentación que se da entre los estudiantes, es por esto que se enfocan en trabajos individuales coartando la construcción entre pares, esto lo justifican mencionando que no realizan trabajos en grupos para que no se desordenen. Y no tratan de intentar por lo menos que los estudiantes se familiaricen con esa estructura, optan por lo más fácil que es dejarlo de hacer, a pesar de que el docente 4 expresa los beneficios que trae trabajar en grupo. Por otro lado, se evidencia en los docentes que facilitan la adquisición de aprendizajes, que en conjunto como curso construyen conocimientos, y en las actividades generalmente se trabaja en parejas y se incita a que exista una retroalimentación con sus compañeros. En correlación con lo mencionado la teoría histórico-social de Vigotsky, nos plantea que el desarrollo cognitivo está ligado a la interacción social entre las personas, en donde, propone al lenguaje como herramienta mediadora del desarrollo. Refiriéndonos a esta perspectiva, el ser humano es ante todo un ser cultural, ya que el individuo no se relaciona únicamente en forma directa con su ambiente, sino también a través de y mediante la interacción con los demás individuos.

Es necesario destacar que los factores intra-aula encontrados y que afectan directamente a los alumnos de los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizajes, inciden en el fracaso escolar, ya que la propia dinámica y estructura del sistema educativo, los actores que forman parte de este y el tipo de interacciones que se promueven, confluyen como factores responsables entre los elementos que favorecen el proceso de deserción educativa (Sepúlveda & Opazo, 2009). Por lo tanto, estamos frente a posibles futuros desertores del sistema escolar, ya que los docentes promueven una actitud negativa de los procesos que se viven en la escuela. De este modo, estos estudiantes en situación potencial de deserción evidencian también las limitaciones del sistema educativo para generar una

educación calidad para todos los individuos en sectores de pobreza, puesto que los docentes no conciben otra forma de práctica pedagógica.

Estas abismantes diferencias obtenidas en los resultados se puede deber a la vocación, a la distinta formación que tuvieron, a la motivación en sus lugares de trabajos, los años de experiencia, el contexto en que se desempeñan, a infinitas motivos, esto lo decimos de acuerdo a la experiencia surgida en la práctica profesional en un establecimiento catalogado como vulnerable, sabemos cuán difícil es la labor docente en este contexto, los factores externos que pueden influir en la sala de clases, las distintas personalidades y actitudes de los estudiantes, la falta de respeto hacia el docente, el lidiar con los apoderados, a la misma vez la presión que existe desde la dirección, las reuniones de profesores, los desacuerdos. Pero, frente a un mismo contexto se pueden obtener distintos resultados, por la manera de realizar las clases, el clima que se genera, las actividades que se plantean, la preparación del material, es totalmente distinta. Por lo que, demostramos que se puede realizar una buena práctica en este contexto complicado, ¿Qué pasa entonces con los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizaje de sus estudiantes? Los docentes investigados que se clasificaron en el grupo mencionado pertenecen a un mismo establecimiento en donde puede existir una falta de supervisión y apoyo. Pero a pesar de estos factores que pueden influir en sus prácticas, no debemos olvidarnos de la gran labor que deben desempeñar cuando educan a distintos niños todos los años, los cuales su futuro puede depender de este contacto con el docente, pues adquiere mayor relevancia en situación de vulnerabilidad, donde la escuela es la única que puede mitigar el impacto del contexto.

El docente 4 nos manifiesta en la entrevista que cuando entró al establecimiento tenía sueños de poder aportar a los estudiantes, se esforzaba, se quedaba más horas, pero cuando vio que no había de ninguna parte reconocimiento, dejó de hacerlo. Entonces, algo pasa en el intertanto de los primeros años de ejercicio docente, y es ahí donde el docente se enfrenta a las escasas horas que tienen para planificar, a la baja remuneración, a la desmotivación, a la frustración, a la falta de supervisión, al desconocimiento de diversas estrategias, es más, el enfrentarse a este contexto conlleva mucho más trabajo. Pero consideramos que no es sólo es labor de los docentes, sino también de cada establecimiento donde instauran visiones y misiones que no se lleven a cabo, en donde el jefe de UTP no está capacitado para aportar con técnicas, estrategias nuevas a los docentes, puesto que si nos quedamos sólo con lo que en nuestra formación aprendimos, es muy probable estar en presencia de una práctica docente monótona, en donde los estudiantes anticipan lo que el docente hará, se utilizan los mismos recursos y no se sorprende ni se capta el interés de los estudiantes. Es necesario avanzar hacia una práctica que integre todos estos elementos comentados para que facilite la adquisición de aprendizaje de sus estudiantes. Y por sobre todo conseguir un adecuado clima de aula debe ser un fin en sí mismo, y es la base para que se puedan generar adecuadas situaciones de aprendizaje (Barrera, M. 2012), pues se debe

crear un clima adecuado en el que se produzcan los procesos de enseñanza, porque si los estudiantes se sienten menospreciados y perciben un ambiente negativo, no se mostrarán interesados por realizar las actividades y de participar activamente en la construcción de su propio conocimiento, aun cuando la clase planteada por el profesor sea buena, pues clima adecuado que propicie los aprendizajes, es requisito para el éxito académico.

Capítulo VII

Conclusión

Para caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica que se desempeñan en escuelas vulnerables, en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza (MBE). Se hizo necesario describir las prácticas pedagógicas observadas y posteriormente identificar las prácticas docentes que facilitaban y obstaculizaban el aprendizaje. Por lo tanto, se observó que la docente 1 genera una relación con sus estudiantes de cercanía, respeto y empatía, se muestra como mediadora dispuesta a colaborar en el aprendizaje. Además, abre espacios en la clase para que los estudiantes manifiesten dudas, compartan aportes y/o comentarios, asimismo, si éstos surgen en otros momentos de la clase, la docente los considera, respondiendo dudas, preguntas y complementando o ampliando los aportes de los alumnos contribuyendo a una construcción colectiva de los aprendizajes dentro del aula. Por otro lado, se preocupa de revisar el trabajo realizado por los estudiantes incitándolos a corregir y/o mejorar sus trabajos para obtener resultados de calidad.

Por otro lado, la docente incita a supervisar el cumplimiento de las normas de convivencia en la sala de clases, consensuando estrategias con los alumnos para que ellos participen en el monitoreo de las reglas de comportamiento y se regulen la conducta entre sus pares. También, cuando interviene en los conflictos o en el quiebre de las normas, la docente los resuelve con calma, comentándolos y/o llamándoles la atención de forma respetuosa a los estudiantes. Por lo demás, respecto a la organización de las actividades de aprendizaje, en su mayoría la docente utiliza la modalidad de trabajo en parejas, pues expone que deben trabajar con su compañero para comentar entre ellos las tareas que están realizando.

En cuanto a la docente 2, se consideró que genera una relación de cercanía y empatía que se caracteriza por el respeto hacia sus estudiantes. Durante la clase, abre los espacios en todos los momentos de la clase para que los alumnos se expresen y se preocupa por escuchar sus inquietudes. Asimismo, enriquece sus aportes, siendo una mediadora y colaboradora en el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

En relación, al quiebre de las normas de convivencia, la docente muestra capacidad para manejar los conflictos de manera adecuada y efectiva, además, utiliza los problemas entre los estudiantes como problemáticas generales para reflexionar en conjunto con el curso. Respecto a la organización de las actividades de la clase, la docente utiliza trabajo individual y en parejas entre los estudiantes.

Por lo dicho anteriormente y a los criterios establecidos en el MBE, se establece que los docentes 1 y 2 se identifican por generar un clima propicio para el aprendizaje, ya que en sus prácticas pedagógicas se identifican elementos que hacen que sus estudiantes se sientan cómodos, interesados, tomando un rol activo, entre otros.

En relación a la docente 3, crea una relación autoritaria y hostil con los estudiantes, ya que tiende a ignorar los requerimientos de los estudiantes y se muestra de forma negativa como la figura de autoridad y control en la sala de clases.

Abre espacios para consultas y dudas sólo al inicio de las actividades, sin embargo los estudiantes hacen preguntas durante todo el transcurso de la clase que son ignoradas por la profesora.

Por otro lado, no se observa que la docente use estrategias diversificadas para abordar las diferencias entre el alumnado y para facilitar el aprendizaje de los estudiantes que presenta dificultades, pues la docente no utiliza otros medios o diversas estrategias para que los contenidos de aprendizaje sean accesibles a todos los estudiantes. Al mismo tiempo, a uno de los estudiantes con discapacidad permanente perteneciente al proyecto de integración, no lo incorporaba a la actividad que realizaba con el resto del curso.

Además, la docente no muestra capacidad para manejar los conflictos, en la mayoría de las ocasiones la docente ignora los problemas que se producían entre los estudiantes y en los casos que interviene, la docente no los resolvía ni buscaba soluciones para que no se volviera a producir y utilizaba el sarcasmo con los alumnos, asimismo, los aborda llamando la atención de forma agresiva.

Ahora bien, la docente no incita a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia por parte de los estudiantes. Además, el monitoreo realizado por la docente desvía la atención de los alumnos, ya que hace uso de gritos y agresividad frente al quiebre de las normas, particular de un control punitivo.

En consideración a la organización de las actividades de aprendizaje, la docente en todas las sesiones dispuso el trabajo en forma individual.

Por otro lado, el docente 4 entabla una relación con sus estudiantes fundada por la asimetría, autoritarismo y hostilidad. El docente no se ocupa de generar un espacio dentro de la clase para que surjan preguntas por parte de los estudiantes. Tampoco propicia las interacciones permanentes profesor-estudiante, por el contrario, el docente se caracteriza por tener una escasa comunicación con los estudiantes,

Por otro lado, no se ocupa de atender a la diversidad del estudiantado y hace uso de sólo un medio y estrategia para realizar las clases. El docente copia la materia en la pizarra, espera que los estudiantes la traspasen al cuaderno y luego entrega una escasa explicación del contenido, por lo que las actividades sólo tienen un modo de ejecución.

En cuanto a la manera de abordar los conflictos entre estudiantes, el docente no muestra capacidad para manejarlos, pues los ignora, llama la atención solicitando silencio y menciona posibles castigados.

Se evidenció que en todas las sesiones los docentes plantearon actividades con trabajo individual de los estudiantes. Por lo que, al igual que el caso anterior y la evidencia encontrada, se menciona que el docente genera un clima desfavorable para el aprendizaje de los estudiantes.

Por medio de la descripción por casos de las prácticas docentes en relación al clima en el aula, se evidencia que existen dos aristas respecto a las prácticas pedagógicas: aquellas prácticas docentes que facilitan y otras que no facilitan la adquisición de aprendizajes. En donde el primer grupo presenta un clima propicio para el aprendizaje, participativo, ideal, coherente, en el cual existe mayor posibilidad de que los estudiantes se formen en un ambiente en la escuela armónico y holístico, que considera lo académico, social y emocional para plantear actividades de aprendizaje.

El otro extremo, se caracteriza por prácticas en donde el ambiente es desfavorable para el aprendizaje y se manifiesta como un clima cerrado, autoritario, unidireccional, punitivo y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática, por lo cual, se producen comportamientos individuales y sociales hostiles, que inciden negativamente en la convivencia y el aprendizaje (Moreno et al, 2011).

A modo de comparación de ambos grupos, podemos decir que mientras algunos docentes se ocupan de un múltiples factores y elementos en su práctica docente, como lo es: la cercanía, empatía, dialogo constante con los estudiantes, integrar los aportes y preguntas, responsabilidad por las diferentes demandas o requerimientos de los estudiantes, además de considerar los distintos ritmos de aprendizajes en el aula, preocupación por intervenir para mejorar y/o resolver los problemas entre los estudiantes. Además, promover la solidaridad, respeto y comprensión, dando el ejemplo con actitudes y acciones por parte de los docentes. Por otro lado, referente a las actividades de aprendizaje que se plantean, atención por vincular el contenido con la vida cotidiana, considerando los aprendizajes previos. En cuanto a la organización, manejo eficiente del tiempo de la clase. Respecto al producto que se espera, explicitarlo e incitar a corregir con el fin de obtener trabajos de calidad por parte de los estudiantes. Sobre la participación de los alumnos, estimular la indagación y

formulación de opiniones. Por último, manejar el quiebre de las normas de comportamiento considerando la convivencia armónica y descartando el uso de sanciones punitivas.

Contrariamente, los docentes que se caracterizan por no generar un clima que facilite la adquisición de aprendizajes, éstos entablaban una relación autoritaria y hostil, no favorecen la integración de aportes ni preguntas durante la clase y en reiteradas ocasiones tiende a ignorar los requerimientos de los estudiantes. No se muestran como mediadores del aprendizaje y no consideran la diversidad dentro del aula. También muestran incapacidad para manejar conflictos, prefieren ignorar los problemas entre los estudiantes. Asimismo no favorecen interacciones amistosas y de cooperación entre el alumnado, pues no fomentan el respeto. Las situaciones de aprendizajes resultan poco atractivas para los estudiantes, pues prefieren hacer otras actividades que no se relacionan con la clase, ya que los docentes no contextualizan ni consideran los intereses de los estudiantes. Por otra parte, no utilizan el tiempo de manera ineficiente, pues existen vacíos durante la clase, es decir, hay mucho tiempo entre el término de la actividad y la salida a recreo, y pierden mucho tiempo en actividades que no se relacionan con las actividades de la clase. Además, no muestran actitudes de interés por el aprendizaje e indagación de los estudiantes, no supervisan el cumplimiento de las reglas de convivencia y cuando se producen quiebres a las normas, los docentes ignoran o responden con acciones punitivas y contestan de manera agresiva y ofensiva hacia sus estudiantes. Sobre los métodos de enseñanza, sólo utilizan una técnica de enseñanza y no las complementan con otros recursos de aprendizaje.

A pesar de las diferencias abismantes, existen algunas semejanzas entre las prácticas que facilitan la adquisición de aprendizajes con las que no. Por ejemplo, todos los docentes buscan la respuesta exacta cuando realizan preguntar a los estudiantes. Además, todos plantean normas de comportamiento similares en el aula. Por otro lado, ninguno de los docentes genera reflexión sobre las normas de convivencia, utilizan el mismo método para monitorear en la sala de clases. Todos los docentes explicitan el producto que esperan obtener con las actividades o tareas que plantean y estas últimas tienen relación con el uso del espacio físico donde se trabajan.

Por otra parte, existió una dicotomía en los docentes que no facilitan la adquisición de aprendizaje entre lo que dice y hace en su práctica. Mientras que los docentes que facilitan la adquisición de aprendizaje, expresaban en su discurso lo que se reflejaba en sus clases. De manera más específica, el grupo que facilita un clima propicio para el aprendizaje presentan consistencia entre lo que dicen y hacen, ya que en todo momento lo que expresaban en la entrevista tenía correspondencia con lo que se observó. Por otro lado, el grupo de docentes que no generan un clima propicio para el aprendizaje no presentan consistencia entre lo que dicen y hacen, puesto que el discurso no concuerda con su práctica pedagógica.

Cabe mencionar que las respuestas y explicaciones de los docentes que generan un buen clima en el aula, se evidencia que se muestran reflexivos y autocríticos sobre su práctica docente. Además, de que son capaces de fundamentar su quehacer. Aspectos que no son visibles en los profesores que no generan un buen clima en el aula.

Por otro lado, al hacer una comparación entre las prácticas reales y los criterios de buenas prácticas establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza, se concluye que las prácticas pedagógicas de los docentes que se enmarcan por no facilitar la adquisición de aprendizajes en una escuela con altos índices de vulnerabilidad social, se condicen con muy pocos criterios del dominio B, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje del MBE. Al contrario de los docentes que crean un clima adecuado dentro del aula, existe una correspondencia con los criterios y descriptores del dominio B.

Es necesario destacar que las prácticas que generan un clima desfavorable también se asocian a la dinámica de la escuela en su conjunto, pues se pudo mirar como sus prácticas se asemejaban a la de otros docentes de la escuela. Otro aspecto negativo, en el que hacemos énfasis, es como los estudiantes alinean su conducta a algunos comportamientos del docente, replicando la agresividad en su forma de relacionarse con sus pares.

Además, destacamos como principal resultado de esta investigación, que a pesar de las dificultades que se puedan presentar al trabajar en contextos de vulnerabilidad social, es posible desarrollar una práctica pedagógica cercana a una concepción constructivista, enmarcada en un clima favorable, en donde el docente realiza las acciones necesarias para obtener en ambiente de aprendizaje óptimo para sus estudiantes. Para facilitar esto, es importante que los docentes cuenten con una gama de estrategias pedagógicas para poder desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje en diversos contextos.

Para finalizar, destacamos la interrogante sobre ¿Cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje en sectores de vulnerabilidad social? Además, a esta pregunta deberíamos agregarle la inquietud sobre ¿quiénes están enseñando y dentro de qué parámetros éticos se están desempeñando?, tal vez ahí se encuentren las respuestas al fracaso escolar en contextos vulnerables.

Capítulo VIII

Criterios de credibilidad en la investigación

Para consolidar la credibilidad de esta investigación desde el trabajo en el campo, se realizó trabajo prolongado en un mismo lugar, es decir, se observó a cada docente en su escuela durante cinco sesiones con el fin de minimizar las distorsiones producidas por la presencia de los investigadores en el ambiente natural de la sala de clases. Por lo que se descartaron las dos primeras y se analizaron las tres últimas.

Además, se realizó triangulación de métodos por medio de la observación de clases y la entrevista semiestructurada, con el propósito de contrastar las diferencias que aparecen en la descripción y valoración de la realidad realizadas a través de ellos (Santos, 1990). Asimismo, para obtener mayor riqueza interpretativa y analítica.

Por otro lado, se seleccionó un muestreo dirigido o intencional, es decir, muestro de casos extremos, pues se escogieron docentes heterogéneos que nos permitieron diferenciar y comparar distintas realidades que nos permitió analizar diferentes puntos de vista sobre el clima que se genera en el aula.

Por último, respecto a la transferencia, el fin de la investigación cualitativa no es generalizar los resultados de un estudio. Sin embargo, los resultados y contribución de esta investigación podrían entregar pautas para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas vulnerables, pues podrían replicarse los criterios de buenas prácticas pedagógicas en relación al clima en el aula y/o mejorar las prácticas que tengan en común elementos de las prácticas docentes que no favorecen un clima propicio en el aprendizaje, con el fin de mejorar los aprendizajes de los estudiantes desfavorecidos.

Capítulo IX

Limitaciones del estudio

Las que emanan del investigador:

Reconocemos como límites de nuestra investigación, el haber elegido sólo dos estrategias de recolección de datos; la observación y entrevista semiestructurada. Pensamos que se hubiese podido contribuir al propio trabajo de los profesores, por medio de grupos focales para someter a debate a los docentes, respecto a su trabajo en el aula. Además, posteriormente a las grabaciones de clases, se podría haber mostrado a los docentes episodios claves para que reflexionaran sobre su práctica, y así posiblemente contribuir a la mejora de los procesos de enseñanza - aprendizaje desde la perspectiva del propio docente.

Por otro lado, a pesar de haber realizado una investigación anterior, la inexperiencia como investigadoras en el manejo de la metodología cualitativa incidió principalmente en que necesitamos de tiempos prolongados para analizar la información obtenida, lo que hizo que nos atrasáramos en los tiempos estipulados para concluir el estudio.

Las que emanan del objeto de estudio:

Principalmente se invirtió mucho tiempo para poder tener un primer contacto en el colegio con los docentes, esto se produjo por la tardía respuesta de los directores para autorizarnos a ingresar al establecimiento y en los diversos problemas horarios que tenían los mismos docentes.

Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos*. Madrid: Narcea.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 2(9), 117-123.
- Beltrán, J. & Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Madrid: Marcombo.
- Bellei, C., Raczynski, D., Muñoz, G. & Pérez, L. M. (2004). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede?*. Santiago: UNICEF.
- Beyer, L. E. (2001). The value of critical perspectives in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52, 151-161.
- Busso, G. (2001, junio). *Vulnerabilidad Social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XX*. Documento presentado en el seminario internacional: Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y El Caribe, Santiago, Chile.
- Casassus, J. (2003a). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM Ediciones.
- Casassus, J. (2003b). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. Disponible en: <http://www.educacionemocional.cl/documentos/aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf>
- Casassus, J. (2008). *Aprendizaje, emociones y clima de aula*. Disponible en: <http://www.educacionemocional.cl/documentos/aprendizajeemocionesyclimadeaula.pdf>
- Cedeño, S. (2012). *Competencias del nuevo docente del siglo XXI*. Disponible en: <http://www.educando.edu.dp> [2013, 14 de septiembre].
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (2004). *El constructivismo en el aula* (14ª Ed.). Barcelona: Graó.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 15, 11-52.
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos*, XXXIII(2), 155-175.

- Chile, Ministerio de Educación (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Autor.
- Chile, Agencia de Calidad en la Educación (2012). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos, pruebas SIMCE 2012*. Santiago: Autor.
- Chile, Ministerio de Educación (2013). *Resultados evaluación docente 2012*. Santiago: Autor.
- Chile, Ministerio de Planificación Nacional (2002). *Síntesis de los principales enfoques, métodos y estrategias para la superación de la pobreza*. Santiago: Autor.
- Espinola, V. (1990). La calidad de la educación: Algunas dimensiones importantes. *Cuadernos de Educación*, 194, 90-150.
- Fierro, C., Fortoul, B & Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Flores, L. & Zerón, A. M. (2007). Paradojas de la violencia escolar en Chile: desde la subjetividad fenomenológica de los actores. *Boletín de Investigación Educacional*, 22, 14-28.
- Froemel, J. E. (2001, noviembre). *UNESCO, factores de rendimiento escolar*. Conferencia presentada en congreso sobre educación pública, Santiago, Chile.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). Sentido y sinsentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. *Psykhé*, 14(1), 165-180.
- Gómez, M. T., Mir, V. & Serrats, M. G. (2000). *Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en clase* (6ª Ed.). Madrid: Narcea.
- Guba, E. G. (1989). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista En: La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Aka
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Choomat-Mooney, L. (2009). *Conducting Classroom Observations in School Based Research*. Washington DC: APA Press.
- Hamre, B. K., Goffin, S., & Kraft-Sayre, M. (2009). *CLASS Implementation Guide*. Available on Teachstone. Disponible en: <http://www.teachstone.org/wpcontent/uploads/2010/06/CLASSImplementationGuide.pdf>
- Hernández, P. & Romero, J. (2013, enero). *Prácticas pedagógicas empleadas por los docentes egresados de la carrera de Educación General Básica insertos en una escuela vulnerable, en relación al dominio B del MBE*. Ponencia presentada en IX Jornadas Universitarias de Investigación, Santiago, Chile.

- Ibáñez, N., Druker, S. & Rodríguez, S. (2009). *Saber pedagógico y práctica docente en escuelas rurales de comunidades mapuche de la Región de la Araucanía. Estudio comparativo con escuelas de la Región Metropolitana* (FONIDE No. 55), Santiago: Autores.
- Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R. & Astor, A. (2005). The effects of school climate, socioeconomics, and cultural factors on student victimization in Israel. *Social Work Research*, 29 (3), 165-180.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Manzano, N. (2008). Jóvenes en contextos de vulnerabilidad y la necesidad de una escuela comprensiva. *Revista docencia*, 35, 49-57.
- Martínez, R. A. (1996). *Familia y Educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Maturana, H. (2005). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Disponible en: <http://www.systac.cl/emociones.pdf>
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Molina, N & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2013). *PISA 2012, Resultados y focos*. Disponible en: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Ortúzar, M. S., Flores, C., Milesi, C. & Cox, C. (2009). Aspectos de la formación inicial docente y su influencia en el rendimiento académico de los alumnos. En I. Irrázaval, E. Puga & M. Letelier (Eds.), *Camino al Bicentenario: Propuestas para Chile. Concurso políticas públicas 2009* (pp. 155-186). Santiago: Universidad Católica.
- Osler, A. (2006) Excluded girls: interpersonal, institutional and structural violence in schooling. *Gender and Education*, 18(6), 571-589.
- Retuert, G. (2005). *Convivencia escolar en contextos de pobreza*. Disponible en: [http://d3ds4oy7g1wrqq.cloudfront.net/supervisionpsicoeducacional/myfiles/Convivencia-en-contextos-de-pobreza-\(extenso\).pdf](http://d3ds4oy7g1wrqq.cloudfront.net/supervisionpsicoeducacional/myfiles/Convivencia-en-contextos-de-pobreza-(extenso).pdf)

- Riehl, C. J. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70, 55-81.
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Persona y Sociedad*, 18(3), 145-172.
- Santos, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Ediciones Akal.
- Schneuwly, B. & Bronckart, J. P. (2008). *Vigotsky hoy*. Madrid: Editorial Popular.
- Sepúlveda, L. & Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar?, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. California: Sage.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos* (2ª Ed.). Barcelona: Paidós.
- Villalta, M. & Guzmán, M. (2010, septiembre). *Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables*. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2021, Buenos Aires, Argentina.
- Zepeda, S. C. (2009). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45, 1-13.

ANEXOS

Índice de anexos

	Pág.
• Anexo 1	Autorización a directores/as.....140
• Anexo 2	Pautas de análisis de los videos.....141
• Anexo 3	Guión primera entrevista.....203
• Anexo 4	Guión primera entrevista.....204
• Anexo 5	Transcripciones entrevistas.....207
• Anexo 6	Consentimientos informados.....251
• Anexo 7	Matriz de Análisis IV.....259

ANEXONº1: AUTORIZACIÓN A DIRECTORES/AS



Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación
Departamento de Educación
Y filosofía.

05, Abril de 2013

Directora

Presente

Junto con saludarla, consideramos pertinente presentarnos antes de realizar nuestra petición, somos estudiantes de IX semestre de Pedagogía en Educación Diferencial de la UMCE y actualmente nos encontramos realizando una investigación (nuestra tesis) sobre *“Prácticas pedagógicas de los docentes egresados de la carrera de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables”*, Y queremos invitar a participar al colegio XXX. Es por ello que requerimos su autorización para poder acceder al establecimiento y la sala de clase donde esté la profesora de Educación General Básica XXX, para poder observar sus clases y posteriormente entrevistarla. Este trabajo en terreno tendrá aproximadamente duración de dos semanas, con 5 visitas intermitentes a las salas de clase.

Como producto final, nos comprometemos a entregar al colegio, un informe detallado con los resultados y conclusiones del estudio que pretendemos realizar.

Esperando contar con su colaboración, se despiden atentamente,

Paula Hernández A.

Jeniffer Romero P.

ANEXO N°2: PAUTAS DE ANÁLISIS DE VIDEOS

Docente 1

1. Características del clima de relaciones que establece el docente.

1.1 Establecimiento del clima de relaciones interpersonales			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Relación estudiante-profesor.	Existe una relación de cercanía, donde el estudiante participa de la clase y puede brindar su opinión.	Existe una relación favorable para el aprendizaje entre estudiante - profesor, los estudiantes presentan dudas, aportes, comentarios, por otro lado la docente abre espacios para que los niños puedan realizar lo anteriormente dicho.	Hay una relación de cercanía, los estudiantes no dudan en preguntar y comentar en cualquier momento.
Tipo de intercambio con los estudiantes.	La docente principalmente realiza llamadas de atención, para que los estudiantes dejen de pararse y de hablar. Cuando presenta las actividades realiza varias preguntas eligiendo a estudiantes por las distintas filas o da la palabra a quien levanta la mano, luego al terminar la actividad sistematiza por medio del diálogo y preguntas. Además cuando explica permite la construcción colectiva e individual. Por lo tanto, el foco está centrado principalmente en los estudiantes.	La docente se preocupa mucho si comprenden el contenido y si entendieron que se debía realizar, para esto utiliza; preguntas, diálogo, aprendizajes previos. Por otro lado, se ocupa de mantener el orden y las normas, pidiendo en reiteradas ocasiones que los estudiantes pongan atención y trabajen. (01:25 La docente pide justificativo a cuatro niños que faltaron el viernes. Pero los estudiantes no tienen y le pide la libreta para mandar comunicación, diciéndoles que es un punto menos en la	El foco está en los estudiantes, ya que propicia el diálogo con estos, considera sus aprendizajes previos, la construcción colectiva e individual a través de la participación. Busca que los estudiantes mantengan el orden y puedan escucharse entre ellos. (2° parte 18:00 La docente les pide a los estudiantes que le cuenten una leyenda y un mito cortito, porque harán un cuadro comparativo. 2° parte 20:10 La docente está contando una leyenda y hay dos

	(18:50 La docente realiza preguntas, para identificar sus aprendizajes previos. 30:50 La docente da algunas indicaciones para que los estudiantes escriban en el cuaderno. 31:30 La docente pide a los estudiantes que tomen asiento. 33:10 La docente realiza preguntas individuales a los estudiantes para reforzar conocimientos de las partes que conforman un mapa. 33:15 La docente le pide a una estudiante que se deje de pasear. 36:50 La docente pide a un estudiante que escriba el objetivo en su cuaderno. 01:16:20 La docente pide que presten atención, pero los niños continúan hablando y parándose de los puestos, y realizó una acción que permitió de nuevo el orden. 01:18:00 La docente pregunta quienes tienen el libro de clases en la sala, y dice: “la próxima pondré puntos para la prueba a quien traiga el libro y voy a quitar puntos a quién no lo traiga”. 01:19:00 La docente pregunta sobre la línea del ecuador y al estudiante se le olvido, pide que entre	prueba. 04:35 La docente escribe el objetivo de la clase, lo lee y le pregunta a los estudiantes: “¿qué significará?”. 05:17 La docente pregunta a los estudiantes: “¿cuál texto leyeron la clase anterior?” y realiza preguntas acerca de lo leído. 23:00 La docente realiza preguntas constantes, entablando un diálogo con los estudiantes. 33:05 La docente dice que pasará puesto por puesto revisando para ver cómo van trabajando. 43:40 Un estudiante le pregunta algo a la docente y esta le devuelve una contra pregunta. 46:05 La docente pregunta si alguien tiene una duda para ir a su puesto.)	niños que están conversando impidiendo que todos escuchen y se les pide que dejen de hacerlo. 2° parte 23:00 Los estudiantes realizan un cuadro comparativo sobre la leyenda y el mito. 2° parte 26:30 La docente comenta que si necesitan ayuda y no se acuerdan bien de las características del mito o la leyenda, pueden apoyarse en el libro, y menciona la página. 2° parte 33:00 La docente se pasea por los puestos y trata de que los niños comprendan lo que tienen que hacer. 2° parte 04:35 Se le pide a un niño que se vaya a sentar.)
--	--	--	---

	todos le recuerden en la posición que van con los brazos, que anteriormente habían hecho.)		
Gestión de las demandas de los estudiantes.	Generalmente la docente se anticipa a los requerimientos, preocupándose mucho de que los estudiantes tengan todo el material.	La docente se ocupa de todas las demandas que tienen los estudiantes, y logra anticiparse ante algunos requerimientos. (25:17 Mientras escribe las preguntas en la pizarra, una estudiante le pregunta por cómo se contabilizan los párrafos, la docente deja lo que realizaba y le explica.)	La profesora está atenta a todos los estudiantes que le piden ayuda, incluso a los que no realizan demandas. (2° parte 43:18 Hay muchos estudiantes que requieren ayuda y la docente se da el tiempo de responderlas.)

Apreciación final

La relación entre estudiante - docente es favorable y de cercanía, en donde el foco está centrado en el estudiante, generando así espacios de participación y diálogo, considerando las ideas previas de los estudiantes. Asimismo se ocupa de las demandas de los estudiantes, anticipándose a posibles requerimientos, además se preocupa y acerca a los estudiantes que no preguntan. Por otro lado, vela por un ambiente de orden, es por esto que en innumerable ocasiones llama la atención.

1.2 Proporción de oportunidades de participación a los alumnos

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes.	Realiza la misma pregunta a distintos estudiantes, esto permite la construcción colectiva. Por otro lado, la docente busca la respuesta exacta por parte de los estudiantes. (19:28 Un estudiante dice una respuesta errada, y la docente corrige.	La docente opta por querer una respuesta exacta, estimula la construcción colectiva e incentiva a los estudiantes dando ejemplos y pidiendo que revisen el libro. (55:30 Mientras un estudiante le muestra su respuesta, la docente le lee una palabra que está mal	La docente toma las respuestas de los estudiantes, y las complementa o amplía con el contenido que verán, permitiendo una construcción colectiva. (2° parte 18:40 Un estudiante cuenta un mito, y luego la docente amplía rescatando el aporte

	23:30 Los estudiantes no recuerdan un elemento del mapa, y la docente le da como pista la primera y última letra de la palabra y escribe en la pizarra espacios entre estas letras para que le digan cuales más la componen.)	escrita, le dice que lo corrija viendo el libro.)	que realizó el estudiante.)
Gestión de la diversidad.	La docente se ocupa de las necesidades de todos los estudiantes.	La docente se ocupa de los estudiantes que tienen mayor dificultad de aprendizaje, además de prestar atención y apoyo a los demás estudiantes. (38:40 La docente pregunta si alguien no entiende lo que hay que hacer. Y le plantea una situación a un estudiante, pero él no le responde, le da el tiempo necesario y puede realizarlo. 41:20 La docente le realiza otra actividad a una niña que aún no sale leer fluidamente.)	La docente se enfoca en todos los estudiantes, y depende de cómo están realizando la actividad, realiza una mayor o menor intervención.
Apreciación final La docente en su clase permite la construcción colectiva de conocimientos, por medio de comentarios, ejemplos y preguntas. Por otro lado, busca la respuesta exacta, pidiéndoles que indaguen. Además se ocupa de responder a todos los requerimientos de los estudiantes, incluyendo a los estudiantes que requieren de otra actividad o tienen dificultad para comprender.			
1.3 Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3

Manera de abordar los conflictos entre estudiantes.	La docente aborda de manera favorable el único problema que existió entre los estudiantes, ya que comenta él porque de lo sucedido y maneja la situación con calma. (01:01:20 La docente rápidamente va a ver qué paso ya que había mucho ruido; una estudiante se cayó porque le hicieron una zancadilla, y sale llorando de la sala, la docente comenta que hay 50% responsabilidad de uno y 50% responsabilidad del otro, ya que no se tenían que andar paseando por la sala, y el otro estudiante por sentarse con los pies en dirección al pasillo.)	No se observa.	No se observa.
Acciones que realiza el docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos.	La docente ante una burla, hace notar que es feo lo que está realizando. (50:00 Un estudiante realiza una pregunta acerca de algo que ya se había dicho y desde el otro extremo dicen “aaaa” la docente pregunta quién realizó eso, y agrega que era feo.)	No se observa.	Ante burlas, la docente les pide a los estudiantes que no las realicen. (2° parte 16:20 La docente para que identifiquen diferencias, llama a un estudiante para que se pare al lado de ella, y sus compañeros dicen diferencias; el niño es flaite y la profesora no, ella les pide a los estudiantes que no le digan flaite. 2° parte

			17:05 Tía usted es mujer y el niño afeminado, la docente dice: “no estamos haciendo las cosas para que ocurra eso, lo de formal y todo eso está bien, pero ese tipo de comentario no corresponde”).)
Modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes.	La docente está durante toda la clase, mirando en que van los estudiantes y si tienen alguna duda o si no comprenden.	La docente se ocupa de que los estudiantes comprendan, brindándoles apoyo constantemente.	La docente se preocupa de que los estudiantes comprendan lo que se plantea y lo que se pide, está dispuesta en todo momento a ayudar.
Apreciación final Ante un conflicto la docente comenta la situación, no otorgando ningún tipo de castigo. Por otro lado, cuando existieron situaciones de burlas entre los estudiantes interviene pidiendo que dejen de realizarlo. En cuanto a la postura que sostiene en la clase es de preocupación por que los estudiantes comprendan, para esto ayuda en el proceso y desarrollo de las actividades.			
1.4 Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Fomento del respeto entre estudiantes hacia las diferencias individuales de sus compañeros.	La docente les pide a los estudiantes que se respeten entre ellos.	No se observa.	La docente les pide a los estudiantes que se respeten entre ellos.
Promoción de la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes.	La docente les pide a los estudiantes que se interesen y respeten los aportes que realizan sus pares. (01:22:10 Una estudiante dice algo y la docente pregunta si la escucharon, los estudiantes le dicen que no, y recuerda lo que vieron en el acto cívico de la semana pasada acerca del	No se observa.	La docente les pide a los estudiantes que respeten los aportes que realizan sus pares. (2° parte 18:30 Un estudiante cuenta un mito, la docente menciona que estuvo muy bien, pero que los demás no lo escucharon, recuerda que están en un ambiente de respeto,

	respeto.)		y que deben respetar para ser respetados.)
Apreciación final En general los estudiantes no realizaban ningún tipo de discriminación, pero se tuvo que recordar que es importante respetar, pues estaban hablando cuando algunos de sus compañeros aportaban en la clase.			

2. Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

2.1 Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de situaciones de aprendizaje que presenta el docente.	La docente toma los aprendizajes previos de los estudiantes, ya que era un contenido que ya habían visto. Los estudiantes no se interesan mucho por la actividad y la docente tuvo que mediar en el comportamiento. (18:50 La docente realiza preguntas, para identificar sus aprendizajes previos.)	La situación de aprendizaje es desafiante para los estudiantes, ya que deben utilizar la estrategia de releer para comprender un texto, y luego responder preguntas y colocarles preguntas a respuestas dadas.	La docente toma los aprendizajes previos que los estudiantes poseen, puesto que han leído varios textos que se pretenden diferenciar en la clase a través de un cuadro comparativo. La actividad motiva a los estudiantes.
Gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea.	La docente les anticipa a los estudiantes del tiempo que disponen para cada actividad, estructurando el tiempo de manera organizada.	La docente brinda el tiempo suficiente en las actividades, para que busquen soluciones favorables.	La docente da el tiempo necesario para que los estudiantes realicen las actividades.
Apreciación final Las situaciones de aprendizajes son interesantes y desafiantes para los estudiantes, considera sus aprendizajes previos para que comprendan lo que se les propone, por otro lado, estructura su clase de manera que los estudiantes cuenten con el tiempo suficiente para poder realizar tranquilos y bien las actividades.			
2.2 Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3

Actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando los estudiantes llegan a resultados adecuados.	Promueve la búsqueda de una palabra que no tiene relación con lo que se plantea en la clase, sino que le será útil para comunicarse en cualquier momento. Cuando los estudiantes terminan y lo realizan correctamente, la docente les comenta a los demás estudiantes que su compañero se sacó un siete. (47:30 Un niño realiza un comentario, mencionando la palabra caleta, la docente le propone que busquen en el diccionario esa palabra, no sale la palabra en el diccionario y lo explica. 49:55 La docente dice que espera poner 45 7.0, es decir a todos los niños.)	Cuando los estudiantes terminan y lo realizan correctamente, la docente les comenta a los demás estudiantes que su compañero se sacó un siete. Promueve que por sí solos logren soluciones.	Cuando los estudiantes terminan y lo realizan correctamente, la docente les comenta a los demás estudiantes que su compañero se sacó un siete. Promueve la búsqueda de las respuestas. (2° parte 49:50 Un estudiante no ha avanzado mucho, la docente le dice: “oh vamos recién ahí”, le pide que saque el libro, le hace preguntas, y sugiere que vea una parte del libro para guiarse.)
Apreciación final La docente revisa cada actividad colocando nota, cuando los estudiantes logran realizar las actividades de acuerdo a lo esperado son reconocidos. La docente motiva a que los estudiantes indaguen y busquen soluciones por si solos o junto a su compañero.			
2.3 Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes.	La docente considera espacios en su clase para que los estudiantes puedan opinar, preguntar, además los estimula para que encuentren soluciones por si solos, siendo una	La docente considera espacios en su clase para que los estudiantes puedan opinar, preguntar, además los estimula para que encuentren soluciones por si solos, siendo una	La docente considera espacios en su clase para que los estudiantes puedan opinar, preguntar, además los estimula para que encuentren soluciones por si solos, siendo una

	mediadora del contenido.	mediadora del contenido.	mediadora del contenido.
Apreciación final La docente brinda espacios para que existan situaciones en donde los estudiantes opinen, comenten, pregunten, además estimula a indagar y ayuda a los estudiantes para que lleguen a la solución o respuesta correcta.			
2.4 Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Estimulación del interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad.	La docente estimula a los estudiantes para que puedan realizar las actividades de manera adecuada.	La docente colabora estimulando a los estudiantes a que realicen las actividades correctamente. (56:50 Una niña no comprende algo que sale en el texto, la docente la motiva a que vuelva a leer, diciéndole: “si es necesario leerlo 10 veces, lo leemos 10 veces”.)	La docente los estimula a los estudiantes para que puedan realizar toda la actividad y de manera adecuada.
Apreciación final La docente tiende a estimular a los estudiantes para que realicen las actividades de la mejor manera que puedan.			

3. Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula.

3.1 Las normas de comportamiento consistentes dentro del aula.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje.	Las normas son congruentes y flexibles dependiendo de la actividad que se propone en clases.	Las normas son congruentes y flexibles dependiendo de la actividad que se propone en clases.	Las normas son congruentes y flexibles dependiendo de la actividad que se propone en clases.
Apreciación final Existe total relación con las normas de comportamiento con las actividades realizadas.			

3.2 Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Incitación a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia por parte de los estudiantes.	Por el método que utiliza la docente para monitorear el orden de las filas, los estudiantes se auto regulan para poder tener puntos. (00:26 Una estudiante le hace un gesto de silencio a una compañera que pertenece a su misma fila.)	Por la estrategia que utiliza la docente para monitorear el orden de la filas, los estudiantes se supervisan entre sí.	No se observa.
Tipo de monitoreo por parte del profesor hacia las normas de convivencia.	Realiza monitoreo de manera individual y grupal. Recuerda una norma que es levantar la mano para opinar y esperar que le den la palabra. (00:50 La docente hace un concurso de filas; en la pizarra coloca puntos a la fila que esta ordenada. 01:44 La docente hace que una niña bote el dulce. 04:50 La docente se pasea, pidiendo silencio y cerciorando que estén realizando la tarea asignada, mientras los estudiantes leen. 13:40 La docente felicita a la fila que tuvo 2 puntos y llama	La docente monitorea en todo momento las normas de convivencia de manera individual y colectiva. (16:12 Un estudiante se da vuelta, y la docente le dice que no tiene ningún problema que trabaje con un compañero pero despacio, y sin desorden.)	La docente monitorea en todo momento las normas de convivencia de manera individual y colectiva. Recuerda lo importante que es el respeto. Y utiliza estrategias para que los estudiantes puedan colocar atención. (2° parte 09:40 Un estudiante se estira, la docente le pregunta al resto si quieren estirarse todos para botar la flojera. 2° parte 59:45 La docente le llama la atención a dos estudiantes y dice que no pude colocar estrellas (concurso

	la atención individualmente a estudiantes que no pudieron estar en silencio en la lectura. 16:20 La docente vuelve a ver por filas si todos sacaron su cuaderno y libro, para colocar puntos. 17:00 La docente va a realizar una pregunta, pero antes recuerda que deben levantar la mano y esperar que se les de la palabra.)		de filas) por que están conversando. 2° parte 01:01:15 La docente realiza otra ronda de estrellas, para que se ordenen. 3° parte 00:10 La docente hace que los niños respiren y suspiren para que se calmen. 3° parte 04:35 La docente le pide a un estudiante que deje de jugar y que se siente derecho. El estudiante le responde y la docente le dice que le “baje el tonito”. 3° parte 08:40 Estando en clases suena un teléfono, y la docente dice que habían conversado sobre la prohibición de estos en clases, se lo quita.)
--	---	--	---

Apreciación final

No se observa una reflexión sobre las normas por parte de los estudiantes. La estrategia del concurso por filas, permite e incentiva a que los mismos estudiantes se supervisen entre sí, y por otro lado durante las clases la docente monitorea de manera colectiva e individual.

3.3 Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia.

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos.	La docente llama la atención cuando los estudiantes hacen acciones que no tienen que ver con las actividades planteadas.	Se les llama la atención cuando los estudiantes hacen acciones que no tienen que ver con las actividades planteadas.	Se les llama la atención cuando los estudiantes hacen acciones que no tienen que ver con las actividades planteadas o situaciones de falta de respeto. (1° parte 01:05 Un estudiante le tira algo a otro, y la docente

			hace el comentario de que si cree que su compañero es perro que le tira las cosas para que las vaya a buscar, además agrega: “¿no cree usted que le tiene que entregar las cosas en la mano a su compañero?” 1° parte 01:55 La docente menciona que todos los días tiene que perder 5 minutos para poder hablarles.)
Apreciación final Se les llama la atención cuando los estudiantes hacen acciones que no tienen que ver con las actividades planteadas.			

4. Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

4.1 Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Organización del tiempo durante el desarrollo de la clase.	La docente estructura la clase comenzando por la lectura silenciosa. Toma los aprendizajes previos de los estudiantes por medio de preguntas y explica el contenido tomando los aportes de los estudiantes, copia en la pizarra, les da tiempo para escribir y realizar dos actividades, mientras ayuda a los estudiantes puesto por puesto. Para finalizar sistematiza lo que realizaron y	La docente realiza preguntas para que descubran que se verá en la clase, pide que releen un texto y plantea algunas preguntas en la pizarra, las cuales da el tiempo suficiente para que terminen de responder en el cuaderno. La docente se pasea por todos los puestos, realizando preguntas, respondiendo a los niños inquietudes, promoviendo a la reflexión y respuestas adecuadas. Concluye con la participación	La docente estructura la clase comenzando por la lectura silenciosa. Toma los aprendizajes previos de los estudiantes por medio de preguntas y explica el contenido tomando los aportes de los estudiantes, copia en la pizarra un cuadro comparativo, les da tiempo para escribir y realizar la actividad, mientras ayuda a los estudiantes por sus puestos. Para finalizar pregunta a distintos estudiantes por lo que

	revisa los cuadernos colocando nota. De acuerdo a esta organización la docente gestiona de manera adecuada la organización del tiempo. (03:08 Al inicio de la clase, la docente les comenta a los estudiantes que en vez de 15 minutos, realizarán 10 minutos de lectura silenciosa. 14:00 La docente explica tomando los aportes de los estudiantes y luego escribe unas definiciones en la pizarra, les da 10 minutos para que lo copien. 57:50 La docente pasa revisando puesto por puesto si la primera actividad está completa, marcando en el cuaderno a quienes terminaron. 01:25:00 La docente les menciona a los estudiantes que pasará revisando los cuadernos, tocan el timbre y les pide a los alumnos que dejen sus cuadernos encima.)	de los estudiantes para que cuenten lo que contestaron. De acuerdo a esta organización la docente gestiona de manera adecuada la organización del tiempo. (08:30 La docente dará unos minutos para que releen un texto. 01:12:40 La docente pregunta al estudiante mediando, para que comprenda. 01:15:50 La docente pregunta por las filas elementos que tuvieron que contestar en el cuaderno.)	respondieron, y consulta si alguno tiene una respuesta distinta o si están de acuerdo, luego revisa los cuadernos para colocarles nota. De acuerdo a esta organización la docente gestiona de manera adecuada la organización del tiempo. (1° parte 03:45 Los estudiantes realizan lectura silenciosa, en el libro de lenguaje. 2° parte 13:27 La docente pregunta acerca del significado de un concepto. 2° parte 15:05 La docente hace pasar a un estudiante al frente y le pide a otro alumno que diga una diferencia entre el estudiante que está de pie y ella. 3° parte 01:00 La docente pregunta a los estudiantes; que pusieron en las distintas cosas que se pedían, además pregunta si alguien quiere agregar algo o si tienen algo distinto.)
Mediación de las actividades de enseñanza.	Los estudiantes comprenden lo que deben realizar, ya que la orientación está muy clara, la mayoría trabaja sin interrumpir su	Los estudiantes comprenden lo que deben realizar, ya que la orientación está muy clara, la mayoría trabaja sin interrumpir su	Los estudiantes comprenden lo que deben realizar, ya que la orientación está muy clara, la mayoría trabaja sin interrumpir su

	continuidad, pero otros estudiantes pierden el tiempo, en acciones que no corresponde a lo que se requiere.	continuidad, pero otros estudiantes pierden el tiempo, en acciones que no corresponde a lo que se requiere.	continuidad, pero otros estudiantes pierden el tiempo, en acciones que no corresponde a lo que se requiere.
Explicitación del producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje.	La docente plantea claramente lo que se espera con la clase y con las actividades realizadas.	La docente plantea claramente lo que se espera con la clase y con las actividades realizadas.	La docente plantea claramente lo que se espera con la clase y con las actividades realizadas.
Apreciación final La docente gestiona de manera adecuada la organización del tiempo, no lo pierde en acciones que no tienen relación con lo que se desarrolla en la clase y plantea claramente lo que se espera con la clase y con las actividades realizadas. Por otro lado, los estudiantes comprenden lo que deben realizar, ya que la orientación está muy clara, la mayoría trabaja sin interrumpir su continuidad, pero otros estudiantes en ocasiones pierden el tiempo en acciones que no corresponde a lo que se requiere.			
4.2 Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de disposición de trabajo de los estudiantes.	La docente plantea que la segunda actividad que aparece en el libro puede ser en parejas, pero con el compañero que tienen al lado. Pero, si quieren la pueden realizar solos, pero sugiere que lo hagan en parejas, pues es más fácil (54:40 La docente señala que permite que se haga esta actividad en parejas, pero con la condición de no cambiarse de puesto.)	Pueden realizar la actividad en pareja. (25:50 La docente antes de que se realice la actividad les dice a los estudiantes que no tiene problema en que discutan las respuestas con su compañero y entre los dos armar una.)	No plantea que se puede desarrollar en parejas, así que los estudiantes dan por hecho que se realiza individualmente.
Relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio.	El uso del espacio siempre fue el mismo, no	El uso del espacio siempre fue el mismo, no	El uso del espacio siempre fue el mismo, no importando si la

	importando si la actividad fuese individual o grupal.	importando si la actividad fuese individual o grupal.	actividad fuese individual o grupal.
Apreciación final Generalmente la docente permite que realicen las actividades en parejas, con su compañero de puesto. El uso del espacio siempre fue el mismo, no importando si la actividad fue individual o grupal. Por otro lado, no se observa en ninguna clase que la docente utilice el entorno social y cultural de la escuela como recurso de aprendizaje.			
4.3 Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Uso de recursos.	Unas láminas con texto, para la lectura silenciosa, al inicio de la clase, colocan música 10 min para que los estudiantes sepan cuando se termina la lectura. Coloca un mapa pegado en la pizarra. Utiliza el libro para realizar una actividad.	Utiliza el libro, la para releer un texto y la pizarra para escribir definiciones y preguntas.	Utiliza la pizarra para realizar el cuadro comparativo y el libro como apoyo, pues sale la materia que necesitan. Hace uso de recursos humanos, para que los estudiantes comprendan lo que deben realizar, pidiéndole que pase al frente a un estudiante.
Relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza.	Es acorde el tipo de actividad con el recurso utilizado.	Es acorde el tipo de actividad con el recurso utilizado.	Es acorde el tipo de actividad con el recurso utilizado.
Apreciación final Hay matices en los recursos utilizados en las clases observadas, estos tienen directa relación con las actividades que se realizaron.			

Docente 2

1. Características del clima de relaciones que establece el docente.

1.1 Establecimiento del clima de relaciones interpersonales			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3

Relación estudiante-profesor	La docente genera una relación de cercanía y empatía con sus estudiantes. Abre los espacios para preguntas durante todos los momentos de la clase. Genera relaciones en torno al aprendizaje, pues se muestra como mediadora y colaboradora en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes construyan aprendizajes en el aula.	La docente genera una relación de cercanía y empatía con sus estudiantes. Abre los espacios para preguntas durante todos los momentos de la clase. Genera relaciones en torno al aprendizaje, pues se muestra como mediadora y colaboradora en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes construyan aprendizajes en el aula.	La docente genera una relación de cercanía y empatía con sus estudiantes. Abre los espacios para preguntas durante todos los momentos de la clase. Genera relaciones en torno al aprendizaje, pues se muestra como mediadora y colaboradora en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que los estudiantes construyan aprendizajes en el aula.
Tipo de intercambio con los estudiantes	El foco está centrado en el estudiante, ya que la docente abre espacios de dialogo permanentes que favorecen la integración de aportes y preguntas en todos los momentos de la clase, asimismo, se preocupa de enriquecer dichos aportes. Además, en el cierre de la clase, la docente institucionaliza los aprendizajes. Por otro lado hace uso de refuerzos positivos cuando los estudiantes participan durante la clase. (1° parte 15:00 Preguntas a grupo	El foco está centrado en el estudiante, ya que la docente abre espacios de dialogo permanentes que favorecen la integración de aportes y preguntas en todos los momentos de la clase, asimismo, se preocupa de enriquecer dichos aportes. También, en todo momento vincula el contenido con la vida cotidiana. Además, en el cierre de la clase, la docente institucionaliza los aprendizajes. (1° parte 15:00 Preguntas a grupo curso. 2° parte 10:30 preguntas dirigidas. 1° parte 17:00 Vincula con la vida cotidiana.	El foco está centrado en el estudiante, ya que la docente abre espacios de dialogo permanentes que favorecen la integración de aportes y preguntas en todos los momentos de la clase, asimismo, se preocupa de enriquecer dichos aportes. También, en todo momento vincula el contenido con la vida cotidiana. Además, en el cierre de la clase, la docente institucionaliza los aprendizajes.

	curso. 1° parte 17:10 refuerzo positivo a respuesta de estudiante. 5° parte 00:00 refuerzo positivo, “muy bien escrito”.)	1° parte 19:00 Vincula con otro contenido.)	
Gestión de las demandas de los estudiantes	La docente responde a todas las demandas de los estudiantes. Además, enriquece, agrega información y amplía los comentarios realizados por los estudiantes. (2° parte 03:00 responde a la demandas de preguntas sobre la tarea.)	La docente responde a todas las demandas de los estudiantes. Además, enriquece, agrega información y amplía los comentarios realizados por los estudiantes.	La docente responde a todas las demandas de los estudiantes. Además, enriquece, agrega información y amplía los comentarios realizados por los estudiantes.

Apreciación final

La docente genera una relación cercana y respetuosa en torno al aprendizaje con los estudiantes. Se muestra como una mediadora de los aprendizajes, pues les otorga un rol activo a los alumnos, abriendo constantes momentos en la clase para el diálogo. Además, se preocupa por escuchar y atender todas las demandas de los estudiantes que surjan durante la clase.

1.2 Proporción de oportunidades de participación a los alumnos

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes	La docente cuando hace preguntas busca la respuesta exacta, pero cuando los estudiantes responden, la profesora amplía y enriquecen las respuestas de los alumnos. Además, la docente responde preguntas en cualquier momento de la clase. Por otra parte, realiza preguntas al grupo curso y preguntas	La docente cuando hace preguntas busca la respuesta exacta, pero cuando los estudiantes responden, la profesora amplía y enriquecen las respuestas de los alumnos. Además, la docente responde preguntas en cualquier momento de la clase. Por otra parte, realiza	La docente cuando hace preguntas busca la respuesta exacta, pero cuando los estudiantes responden, la profesora amplía y enriquecen las respuestas de los alumnos. Además, la docente responde preguntas en cualquier momento de la clase. Por otra parte, realiza

	dirigidas o saca a participar en la pizarra interactiva a quiénes no han intervenido en la clase. (1° parte 15:00 Preguntas a grupo curso 2° parte 16:00 saca estudiantes a la pizarra, explicita a quién quiera salir a participar.)	preguntas al grupo curso y preguntas dirigidas o saca a participar en la pizarra interactiva a quiénes no han intervenido en la clase. También propicia que los alumnos compartan sus trabajos con su curso, sólo quiénes están dispuestos a hacerlo, la docente no obliga a los estudiantes. (1° parte 05:00 preguntas a grupo curso sobre el cuento leído, posteriormente hace que los estudiantes lean sus trabajos al curso. 2° parte 15:30 hace leer a niña que no ha participado en lectura en la clase. 2° parte 05:00 hace a los niños leer la fábula que se va a trabajar.)	preguntas al grupo curso y preguntas dirigidas o saca a participar en la pizarra interactiva a quiénes no han intervenido en la clase.
Gestión de la diversidad	Se observan estrategias diversificadas, la docente utiliza otros métodos para favorecer los ritmos de aprendizaje en el aula. La docente se ocupa de todos los estudiantes y dependiendo de cómo estén haciendo la actividad, realizan o no una mayor intervención. Uso de data show y power point. (3° parte 18:00 aceptar diversidad.)	Se observan estrategias diversificadas, la docente utiliza otros métodos para favorecer los ritmos de aprendizaje en el aula. La docente se ocupa de todos los estudiantes y dependiendo de cómo estén haciendo la actividad, realizan o no una mayor intervención. Sin embargo, en escasas ocasiones brinda la respuesta sin mayor	Se observan estrategias diversificadas, la docente utiliza otros métodos para favorecer los ritmos de aprendizaje en el aula. La docente se ocupa de todos los estudiantes y dependiendo de cómo estén haciendo la actividad, realizan o no una mayor intervención. Uso de data show y power point.

		mediación. Uso de data show y power point. (2° parte 07:50 da la respuesta sin mayor mediación.)	
Apreciación final La docente responde a todas las solicitudes o preguntas de los estudiantes. Además, amplía y enriquece las respuestas dadas por los estudiantes, aun cuando en la mayoría de las ocasiones hace preguntas buscando la respuesta exacta. Por otra parte, realiza preguntas al grupo curso y preguntas dirigidas, también pregunta quién quiere salir a la pizarra interactiva o saca a participar a quiénes no han intervenido en la clase. Por último, la docente utiliza estrategias diversificadas, haciendo uso de TICs en el aula.			
1.3 Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Manera de abordar los conflictos entre estudiantes.	La docente aborda de manera adecuada los problemas entre los estudiantes. No ignora ningún conflicto entre los alumnos e interviene para solucionar los problemas y luego los comenta con el resto del curso.	La docente aborda de manera adecuada los problemas entre los estudiantes. No ignora ningún conflicto entre los alumnos e interviene para solucionar los problemas y luego comenta los conflictos con el resto del curso.	La docente aborda de manera adecuada los problemas entre los estudiantes. No ignora ningún conflicto entre los alumnos e interviene para solucionar los problemas y luego comenta los conflictos con el resto del curso.
Acciones que realiza el docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos	La profesora interviene en cada conflicto que se da entre los estudiantes durante la clase. Además, no ignora ni permite burlas y descalificaciones entre los estudiantes. La docente llama la atención de manera calmada y explicitando que no se deben hacer comentarios peyorativos entre los pares.	La profesora interviene en cada conflicto que se da entre los estudiantes durante la clase. Además, no ignora ni permite burlas y descalificaciones entre los estudiantes. La docente llama la atención de manera calmada y explicitando que no se deben hacer comentarios peyorativos entre los pares.	La profesora interviene en cada conflicto que se da entre los estudiantes durante la clase. Además, no ignora ni permite burlas y descalificaciones entre los estudiantes. La docente llama la atención de manera calmada y explicitando que no se deben hacer comentarios peyorativos entre los pares.

	(1° parte 06:40 llama la atención calmada, solo dice “chicas” y las estudiantes guardan silencio. 2° parte 15:30 no ignora las burlas entre compañeros.)		
Modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes.	No observado.	La docente modela actitudes de comprensión, confianza y colaboración con los estudiantes. La docente da el ejemplo de solidaridad o colaboración compartiendo su material (lápices, pegamentos, entre otros) con los alumnos. La profesora dialoga con los estudiantes sobre la importancia de la comprensión hacia al otro, del respeto y de la ayuda y colaboración mutua, usando como ejemplo acciones y actitudes que ella ha tenido con los estudiantes. (1° parte 09:30 Habla con sus estudiantes de que deben ser comprensivos como ella, que en ocasiones hace excepciones como esperar y recibir trabajos atrasados. 2° parte 00:30 comenta que es importante el respeto hacia los compañeros. 3° parte 02:00, le dice a un estudiante que se porte bien, porque	La docente modela actitudes de comprensión, confianza y colaboración con los estudiantes. La docente da el ejemplo de solidaridad o colaboración compartiendo su material (lápices, pegamentos, entre otros) con los alumnos.

		ella siempre lo está ayudando, habla de la consideración y confianza.)	
Apreciación final Son pocos los conflictos que se producen entre los estudiantes. Los problemas que se provocan entre la docente y los estudiantes suelen ser por el quiebre de las normas de comportamiento durante la clase. A los cuales la docente aborda de manera adecuada. En el caso de los conflictos entre los estudiantes, la docente no ignora ninguna situación de conflicto y utiliza como problemáticas generales para reflexionar con el curso. Por otra parte, la docente modela actitudes de solidaridad y comprensión, dando el ejemplo; prestando sus materiales y experiencia de vida.			
1.4 Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Fomento del respeto entre estudiantes hacia las diferencias individuales de sus compañeros.	La docente se preocupa de que los estudiantes respeten sus diferencias, por ejemplo llamándoles la atención cuando ironizan con la respuesta, comentarios o por características físicas de algún estudiante, pues comenta a sus estudiantes la importancia y riqueza de la diversidad humana. (2° parte 11:10 Pide a los estudiantes que se respeten entre compañeros, por ejemplo escuchar al otro hablar.)	La docente se preocupa de que los estudiantes respeten sus diferencias, por ejemplo llamándoles la atención cuando ironizan con la respuesta, comentarios o por características físicas de algún estudiante.	La docente se preocupa de que los estudiantes respeten sus diferencias, por ejemplo llamándoles la atención cuando ironizan con la respuesta, comentarios o por características físicas de algún estudiante.
Promoción de la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes.	La docente en constates ocasiones les solicita a los estudiantes que se interesen y respeten los aportes que	La docente en constates ocasiones les solicita a los estudiantes que se interesen y respeten los aportes que	La docente en constates ocasiones les solicita a los estudiantes que se interesen y respeten los aportes que

	realizan sus pares. (2° parte 18:00 La docente pide que no se burlen de las respuestas de los compañeros.)	realizan sus pares. Cuando los estudiantes no lo hacen, la docente no sanciona, pero dialoga con los estudiantes sobre el respeto.	realizan sus pares.
Apreciación final Durante la clase, los estudiantes respetan las opiniones, preguntas, etc., de sus pares. En episodios aislados, los niños no las respetan, pero la docente interviene al instante comentándoles la importancia de respetar al otro.			

2. Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

2.1 Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de situaciones de aprendizaje que presenta el docente.	La docente realiza situaciones de aprendizaje desafiantes, que logran captar el interés de los estudiantes. Considera aprendizajes previos, vincula con otros subsectores y los invita a reflexionar sobre el contenido en la vida cotidiana. (1° parte 04:00 Capta atención. Niños participan de la lectura inicial, siguiendo la lectura con su libro. 1° parte 07:50 vincula contenido con otra subsector de aprendizaje. Actividades que invitan a la reflexión de cosas cotidianas.	La docente realiza situaciones de aprendizaje desafiantes, que logran captar el interés de los estudiantes. Considera aprendizajes previos, vincula con otros subsectores y los invita a reflexionar sobre el contenido en la vida cotidiana. Además, utiliza una forma lúdica para evaluar los aprendizajes.	La docente realiza situaciones de aprendizaje desafiantes, que logran captar el interés de los estudiantes. Considera aprendizajes previos, vincula con otros subsectores y los invita a reflexionar sobre el contenido en la vida cotidiana. (1° parte 05:15 Hace activación de conocimientos previos. 2° parte 03:05 Vincula con otro subsector de aprendizaje. 3° parte 09:45 Realiza cierre de actividad, sistematizando lo visto en clases.)

	5° para 16:00, cierre de actividad.)		
Gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea.	No se pierde tiempo en cosas que no se vinculan a la tarea. La docente maneja el tiempo de manera eficiente, pues da a los estudiantes el tiempo suficiente para realizar las tareas. La docente constantemente media para que los estudiantes puedan terminar sus trabajos antes de que termine la hora de clases. Se puede identificar claramente la estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre).	No se pierde tiempo en cosas que no se vinculan a la tarea. La docente maneja el tiempo de manera eficiente, pues da a los estudiantes el tiempo suficiente para realizar las tareas. La docente constantemente media para que los estudiantes puedan terminar sus trabajos antes de que termine la hora de clases. Se puede identificar claramente la estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre).	No se pierde tiempo en cosas que no se vinculan a la tarea. La docente maneja el tiempo de manera eficiente, pues da a los estudiantes el tiempo suficiente para realizar las tareas. La docente constantemente media para que los estudiantes puedan terminar sus trabajos antes de que termine la hora de clases. Se puede identificar claramente la estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre).
Apreciación final La docente realiza actividades desafiantes y acordes al nivel de los estudiantes. Logra captar el interés de los estudiantes, realizando activación de conocimientos previos, vincula con la vida cotidiana y los relaciona con otros subsectores de aprendizaje, por lo que los alumnos trabajan sin perder el tiempo. Además, la clase se estructura con inicio, desarrollo y cierre.			
2.2 Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando los estudiantes llegan a resultados adecuados.	La docente revisa el trabajo realizado por los estudiantes incitándolos de manera educativa a corregir y/o mejorar el trabajo que están realizando, diciéndoles que cosas están bien o qué cosas deben mejorarse.	La docente revisa el trabajo realizado por los estudiantes incitándolos de manera educativa a corregir y/o mejorar el trabajo que están realizando, diciéndoles que cosas están bien o qué cosas deben mejorarse. Lo hace mirando los trabajos que los estudiantes se acercan a mostrarle y pasando	La docente revisa el trabajo realizado por los estudiantes incitándolos de manera educativa a corregir y/o mejorar el trabajo que están realizando, diciéndoles que cosas están bien o qué cosas deben mejorarse.

		por las filas para monitorear los trabajos. (2° parte 01:30 Comenta a los estudiantes que siempre tienen que hacer los trabajos, no importa si están mal, porque después se pueden corregir.)	
Apreciación final La docente estimula actitudes de interés por el aprendizaje cuando revisa los trabajos realizados por los estudiantes y los motiva para corregir y/o mejorar lo que están haciendo, diciéndoles que elementos están bien, qué cosas puede corregirse o agregarse.			
2.3 Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes	La docente estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias por parte de los estudiantes. Además, interviene y media para que los estudiantes logren los objetivos de la clase de forma autónoma. La profesora les comenta a los estudiantes que deben esforzarse por hacer los trabajos porque después se pueden corregir si no lo están haciendo de la manera adecuada.	La docente estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias por parte de los estudiantes. Además, interviene y media para que los estudiantes logren los objetivos de la clase de forma autónoma. La profesora les comenta a los estudiantes que deben esforzarse por hacer los trabajos porque después se pueden corregir si no lo están haciendo de la manera adecuada. (2° parte 01:30 La docente menciona que siempre tienen	La docente estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias por parte de los estudiantes. Además, interviene y media para que los estudiantes logren los objetivos de la clase de forma autónoma. La profesora les comenta a los estudiantes que deben esforzarse por hacer los trabajos porque después se pueden corregir si no lo están haciendo de la manera adecuada.

		que hacer los trabajos, no importa si están mal, porque después se pueden corregir.)	
Apreciación final La docente estimula la indagación, formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones por parte de los estudiantes, revisando sus trabajos, interviniendo para que los estudiantes mejoren lo que están haciendo y principalmente, mediando para que los alumnos construyan aprendizajes de forma activa y autónoma.			
2.4 Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Estimulación del interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad.	La profesora interviene y colabora con los estudiantes para que realicen trabajos de calidad en la sala de clases, diciéndoles que están haciendo mal y cómo podrían mejorarlas. (6° parte 00:00 Revisa el trabajo que un estudiante le va a mostrar y media haciendo preguntas para que la estudiante se dé cuenta de las cosas que le faltan y mejore calidad de su trabajo.)	La profesora interviene y colabora con los estudiantes para que realicen trabajos de calidad en la sala de clases, diciéndoles que están haciendo mal y cómo podrían mejorarlas. Además, brindan oportunidades para que los estudiantes puedan mejorar sus trabajos en otras instancias, como llevársela y mejorarla en la casa. (2° parte 02:40 Le dice a una estudiante que ella puede leer su cuento (trabajo) y que puede corregirlo y traerlo a la siguiente clase y al resto del curso también, para mejorar la nota. 2° parte 05:05. Un estudiante se acerca a mostrarle su trabajo y le dice que está bien, pero hay que corregir ciertas cosas.)	La profesora interviene y colabora con los estudiantes para que realicen trabajos de calidad en la sala de clases, diciéndoles que están haciendo mal y cómo podrían mejorarlas y felicitando por el buen trabajo que realizan.

Apreciación final

La docente estimula el interés y auto exigencia de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad, colaborándoles durante la realización de éstos, comentándoles a los estudiantes qué cosas de la tarea les faltan, cuáles se deben mejorar y felicitando por las actividades que están hechas como ella esperaba. Además, si no consiguen mejorar sus trabajos durante la clase, la profesora brinda la oportunidad de que puedan mejorarlo en la casa.

3. Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula.

3.1 Las normas de comportamiento consistentes dentro del aula.

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje.	Son congruentes con las actividades de clases y responden a las comunes normas de levantar la mano para hablar, no gritar, trabajar en la clase, etc.	Son congruentes con las actividades de clases y responden a las comunes normas de levantar la mano para hablar, no gritar, trabajar en la clase, etc.	Son congruentes con las actividades de clases y responden a las comunes normas de levantar la mano para hablar, no gritar, trabajar en la clase, etc.

Apreciación final

Son congruentes con las actividades de clases y se adecuan a las normas generales.

3.2 Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes.	No se observan.	No se observan.	No se observan.
Incitación a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia por parte de los estudiantes.	No se observan.	No se observan.	No se observan.
Tipo de monitoreo por parte del profesor hacia las normas de convivencia	La docente realiza monitoreo individual y grupal. Camina por la sala para supervisar el trabajo de los estudiantes y para vigilar el cumplimiento de las	La docente realiza monitoreo individual y grupal. Camina por la sala para supervisar el trabajo de los estudiantes y para vigilar el cumplimiento de las normas.	La docente realiza monitoreo individual y grupal. Camina por la sala para supervisar el trabajo de los estudiantes y para vigilar el cumplimiento de las normas.

	normas.		
Apreciación final La docente realiza monitoreo individual y grupal para supervisar las normas de comportamiento durante la clase. Además, camina por la sala para supervisar el trabajo de los estudiantes y para vigilar el cumplimiento de las normas. Sin embargo, no se aprecian momentos en que la docente incentive a los estudiantes a colaborar en el respeto de las reglas de comportamiento.			
3.3 Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos.	La docente afronta el quiebre de las normas de manera amable y empática, no se observa uso de sanciones negativas por parte de los docentes. No obstante, la docente amenaza a los estudiantes de no dejarlos participar en la clase si siguen conversando. (1° parte 03:30 Amenaza de que al siguiente estudiante que habla durante la clase, no saldrá a participar al pizarra interactiva. 3° parte 06:00 La docente les dice si se quedan calladitos, podrán trabajar mejor. Responde de manera amable al quiebre de las normas. 3° parte 07:50 Responde imponente, alza la voz para captar la atención y luego con tono amable. 3° parte 12:00 Llama la atención a	La docente afronta el quiebre de las normas de manera amable y empática, no se observa uso de sanciones negativas por parte los docentes. Los estudiantes no vuelven a quebrar las normas. (1° parte 12:20 Los estudiantes hablan y la docente pide “silencio”. 2° parte 11:50 De forma amable pide que se queden en silencio.)	La docente afronta el quiebre de las normas de manera amable y empática, no se observa uso de sanciones negativas por parte los docentes. Los estudiantes no vuelven a quebrar las normas. (3° parte 04:56 Un par de estudiantes se ponen a conversar durante la clase y la docente de forma amable les dice que presten atención a la actividad.)

	una niña porque no saco su cuaderno, se acerca y le habla de forma amable.)		
Apreciación final La docente afronta el quiebre de las normas de manera amable y empática, no se observa control punitivo y uso de sanciones negativas por parte los docentes. En consecuencia la docente obtiene los resultados que esperaba, pues los estudiantes no vuelven a quebrar las normas dentro del aula.			

4. Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

4.1 Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Organización del tiempo durante el desarrollo de la clase.	Lo gestiona de forma adecuada y eficiente, ya que no pierde el tiempo en cosas que no se vinculan con la clase. La docente tiene un buen manejo del tiempo porque se logra ver con los estudiantes los distintos momentos de la clase. Además, la docente da instrucciones precisas y los estudiantes distribuyen su tiempo de forma adecuada y no se distraen en cosas que no se relacionen con la actividad.	Lo gestiona de forma adecuada y eficiente, ya que no pierde el tiempo en cosas que no se vinculan con la clase. La docente tiene un buen manejo del tiempo porque se logra ver con los estudiantes los distintos momentos de la clase. Además, la docente da instrucciones precisas y los estudiantes distribuyen su tiempo de forma adecuada y no se distraen en cosas que no se relacionen con la actividad.	Lo gestiona de forma adecuada y eficiente, ya que no pierde el tiempo en cosas que no se vinculan con la clase. La docente tiene un buen manejo del tiempo porque se logra ver con los estudiantes los distintos momentos de la clase. Además, la docente da instrucciones precisas y los estudiantes distribuyen su tiempo de forma adecuada y no se distraen en cosas que no se relacionen con la actividad.
Mediación de las actividades de enseñanza.	La docente entrega instrucciones precisas a los estudiantes.	La docente entrega instrucciones precisas a los estudiantes. Además,	La docente entrega instrucciones precisas a los estudiantes. Además,

	Además, guía a los estudiantes en las actividades. También, la profesora considera el contexto, los intereses y los aprendizajes previos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	guía a los estudiantes en las actividades. También, la profesora considera el contexto, los intereses y los aprendizajes previos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.	guía a los estudiantes en las actividades. También, la profesora considera el contexto, los intereses y los aprendizajes previos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.
Explicitación del producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje.	La docente menciona el producto que espera que los estudiantes entreguen después de la clase. Además, para motivar el trabajo utiliza refuerzo positivo, como dar décimas para una prueba por contestar una pregunta compleja.	La docente menciona el producto que espera que los estudiantes entreguen después de la clase.	La docente menciona el producto que espera que los estudiantes entreguen después de la clase.
Apreciación final La docente gestiona en forma adecuada el tiempo, pues alcanza a ver todos los momentos de la clase con sus estudiantes. Además lo gestiona de manera eficiente, pues no hay espacios o tiempos sin hacer nada entre el término de la clase y salida a recreo. Por otro lado, explicita el producto u objetivo que espera que los estudiantes efectúen. Entrega instrucciones claras, ya que los estudiantes distribuyen su tiempo para hacer la tarea de forma autónoma y no pierden el tiempo destinado a trabajar.			
4.2 Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de disposición de trabajo de los estudiantes.	Actividades con trabajo individual y en parejas entre los estudiantes.	Actividades con trabajo individual y en parejas entre los estudiantes.	Actividades con trabajo individual y en parejas entre los estudiantes.
Relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio.	La disposición de la clase es acorde a la actividad que plantea la profesora.	La disposición de la clase es acorde a la actividad que plantea la profesora.	La disposición de la clase es acorde a la actividad que plantea la profesora.

Apreciación final			
La docente estructura el trabajo de los estudiantes en forma individual y en parejas. Por otra parte, la disposición de la clase es acorde a la actividad que plantea la profesora.			
4.3 Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Uso de recursos	Uso de data, pizarra interactiva, para presentar, desarrollar y finalizar la actividad.	Uso de data, pizarra interactiva, para presentar, desarrollar y finalizar la actividad.	Uso de data, pizarra interactiva, para presentar, desarrollar y finalizar la actividad.
Relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza.	Acorde a las actividades que plantea la docente.	Acorde a las actividades que plantea la docente.	Acorde a las actividades que plantea la docente.
Apreciación final			
La docente usa recursos como data show y pizarra interactiva para desarrollar las clases, que resultan apropiados para las actividades planteadas.			

Docente 3

1. Características del clima de relaciones que establece el docente.

1.1 Establecimiento del clima de relaciones interpersonales.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Relación estudiante-profesor.	La docente genera una relación autoritaria y hostil con sus alumnos. La profesora no los escucha, ya que generalmente no atiende las solicitudes de los estudiantes. Sin embargo, en ocasiones comenta los aportes de los estudiantes durante la clase, no obstante no	La docente genera una relación autoritaria y hostil con sus alumnos. La profesora no los escucha, ya que generalmente no atiende las solicitudes de los estudiantes. Sin embargo, en ocasiones comenta los aportes de los estudiantes durante la clase, no obstante no logra ampliar los comentarios. La docente sólo abre	La docente genera una relación autoritaria y hostil con sus alumnos. La profesora no los escucha, ya que generalmente no atiende las solicitudes de los estudiantes. Sin embargo, en ocasiones comenta los aportes de los estudiantes durante la clase, no obstante no logra ampliar los comentarios. La docente sólo abre

	logra ampliar los comentarios. La docente sólo abre espacios para las preguntas durante el inicio de la clase.	espacios para las preguntas durante el inicio de la clase.	espacios para las preguntas durante el inicio de la clase.
Tipo de intercambio con los estudiantes.	El tipo de intercambio de la docente con los estudiantes se presenta mayoritariamente con foco en el docente. Cuando los estudiantes no siguen las normas establecidas en el aula, la docente tiende a molestarse y a amenazar a los estudiantes con sanciones. La docente abre espacios para preguntas solo al inicio de la clase. Realiza preguntas dirigidas y cuando los estudiantes dan la respuesta que la profesora esperaba, hace uso de refuerzos positivos y sólo en una ocasión se utiliza el error para construir aprendizajes colectivos. (1° parte 15:00 Amenaza con enojarse y ponerse como bruja cuando los niños rompen las normas de convivencia. 1° parte 19:00. Foco en el estudiante, pregunta respuestas. 1° parte 27:00.	El tipo de intercambio de la docente con los estudiantes se presenta mayoritariamente con foco en el estudiante. Esta clase se usó para que los estudiantes presentaran disertaciones. Respecto al diálogo con el estudiante, la docente hace variadas preguntas al grupo curso sobre los trabajos presentados. Además, hace preguntas a los alumnos que presentan para ampliar la información que entregan. (5° parte 10:10 Pregunta sobre dudas o preguntas al curso, después de la disertación de un compañero. 3° parte 15:30 Preguntas a grupo curso)	El tipo de intercambio de la docente con los estudiantes se presenta mayoritariamente con foco en el docente. La docente hace preguntas a los estudiantes durante el inicio de la clase, en otras palabras, sólo hace preguntas a los estudiantes durante la presentación o introducción del contenido a tratar. Además, hace uso de refuerzos positivos cuando los niños le dan la respuesta exacta a su pregunta y sanciona a los estudiantes cuando no cumplen con las normas de comportamiento. (2° parte 34:30 Refuerzo positivos. Preguntas sobre lectura silenciosa y de contenido de la clase.)

	Construcción colectiva, utilización del error.)		
Gestión de las demandas de los estudiantes.	La docente generalmente ignora las demandas de los estudiantes y en las ocasiones que atienden a las demandas de los estudiantes no lo hace de manera apropiada. Asimismo, la docente no interviene en situaciones de conflicto entre los alumnos, aun cuando los niños le hayan solicitado que mediara. No obstante, jerarquiza las necesidades del estudiante perteneciente al proyecto de integración escolar, pues no ignora ninguna de sus peticiones. Además, en instantes, no las aborda de manera apropiada y educativa. (3° parte 17:00 No aborda las demandas educativamente, “ya te explique, no lo voy a hacer de nuevo” 3° parte 07:00 Ignora a los alumnos que le dicen que los estaban molestando. 3° parte 02:40 Ignora demanda de los estudiantes, y una niña se molesta. Jerarquiza, atiende	La docente amplía trabajo hecho por estudiantes con preguntas para profundizar después de la disertación de cada un alumno. En la mayoría de las ocasiones ignora las demandas de los estudiantes y cuando lo hace, no las aborda de manera adecuada. (3° parte 01:30 Ignora demanda de una estudiante. 2° parte 16:10, ignora demanda de una estudiante, dice que no lo diga nada.)	La profesora ignora las demandas de los estudiantes, aun cuando los estudiantes levantan la mano para preguntar. (1° parte 11:20 Los niños levantan la mano y profesora ignora.)

	inmediatamente las demandas del niño participante del proyecto de integración.)		
Apreciación final La profesora genera una relación autoritaria y hostil con sus alumnos, pues tiende a ignorar los requerimientos de los estudiantes. El único momento de diálogo permanente con la docente, es en el inicio de la clase, posteriormente no abre espacios para que los estudiantes hagan preguntas o solicitudes, por lo que el foco se centra en el docente. Por otro lado, cuando los estudiantes no respetan las normas de convivencia, la docente contesta de forma agresiva, haciendo uso de amenazas y sanciones.			
1.2 Proporción de oportunidades de participación a los alumnos.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes.	Cada vez que la docente hace preguntas a los estudiantes, busca la respuesta exacta y cuando ninguno de los estudiantes encuentra la respuesta que la docente busca, ésta termina respondiendo por ellos sin realizar ninguna mediación. (1° parte 10:00 La docente hace un juego de sumas y pide respuestas con justificación a los estudiantes, busca la respuesta exacta. 1° 18:40 parte Termina dando la respuesta correcta sin mayor mediación.)	La docente en cada pregunta que realiza busca que los estudiantes le den la respuesta exacta. Además, cuando los alumnos se equivocan en la respuesta, la docente les hace saber que no es la respuesta que solicita y cuando ninguna estudiante logra encontrar la respuesta, la docente termina respondiendo por ellos y no realiza ninguna mediación para que los estudiantes construyan aprendizajes. (3° parte 15:20 Da la respuesta sin mayor mediación.)	La profesora busca la respuesta exacta en cada pregunta que realiza. Cuando los estudiantes responden erróneamente o no encuentran la respuesta que la docente espera, termina respondiendo ella sin mayor mediación. Sin embargo, intenta que los estudiantes construyan aprendizajes colectivos, pero no lo consigue de forma efectiva, ya que muchos estudiantes no están prestando atención en lo que sucede durante la clase. (1° parte 22:00 Trabajan viendo las respuesta de una lectura, con el grupo curso y la docente realiza preguntas dirigidas: “¿de qué se trata el

			texto?” 1° parte 24:00 Da la respuesta sin mayor mediación; “¿Los animales están divi...?” Divirtiéndose” 2° parte 37:00 Saca a niña a la pizarra para que explique la tarea sobre el contenido visto.)
Gestión de la diversidad.	La docente no usa estrategias para abordar las diferencias dentro del aula, no hace uso de más de una estrategia para presentar los contenidos. Además, no incluye al niño perteneciente al proyecto de integración en las actividades que realiza con el resto del curso.	La docente no usa estrategias para abordar las diferencias dentro del aula, no hace uso de más de una estrategia para presentar los contenidos. Además, no incluye al niño perteneciente al proyecto de integración en las actividades que realiza con el resto del curso.	La docente no usa estrategias para abordar las diferencias dentro del aula, no hace uso de más de una estrategia para presentar los contenidos. Además, no incluye al niño perteneciente al proyecto de integración en las actividades que realiza con el resto del curso.
Apreciación final La docente en cada pregunta que realiza busca que los estudiantes le den la respuesta exacta. Además, cuando los alumnos están errados en la respuesta, la docente les hace saber que no es la respuesta que solicita y cuando ninguna estudiante lograr encontrar la respuesta, la docente terminan respondiendo por ellos y no realiza ninguna mediación para que los estudiantes construyan aprendizajes. Por otra parte, la docente no atiende a los distintos tipos de aprendizaje dentro de aula, pues no utiliza estrategias diversificadas que les permitan a todos los estudiantes comprender los contenidos tratados, pues sólo presenta los contenidos de manera expositiva. Asimismo, la docente hace actividades aparte del resto del curso al estudiante perteneciente al proyecto de integración, generalmente le da actividades como pintas letras, dibujar números, etc.			
1.3 Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Manera de abordar los conflictos entre estudiantes.	Ignora los conflictos y usa el sarcasmo.	Ignora los conflictos y usa el sarcasmo.	Agresiva y no educativa.

	La docente en la mayoría de las ocasiones la tiende a ignorar los conflictos y frente a éstos usa el sarcasmo. Además, cuando aborda los problemas que se presenta entre los estudiantes, lo hace llamando la atención de forma agresiva y no interviene para que los estudiantes soluciones sus conflictos, pues la docente tiende a invisibilizarlos.	La docente en la mayoría de las ocasiones la tiende a ignorar los conflictos y frente a éstos usa el sarcasmo. Además, cuando aborda los problemas que se presenta entre los estudiantes, lo hace llamando la atención de forma agresiva y no interviene para que los estudiantes soluciones sus conflictos, pues la docente tiende a invisibilizarlos.	La docente en la mayoría de las ocasiones la tiende a ignorar los conflictos y frente a éstos usa el sarcasmo. Además, cuando aborda los problemas que se presenta entre los estudiantes, lo hace llamando la atención de forma agresiva y no interviene para que los estudiantes soluciones sus conflictos, pues la docente tiende a invisibilizarlos.
Acciones que realiza el docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos	La docente no interviene cuando los estudiantes se descalifican y/o se faltan el respeto entes ellos y en las ocasiones que interviene no brinda una adecuada resolución a los conflictos. (1° parte 00:30 La profesora ignora las situaciones de burla, no interviene.)	La profesora no interviene cuando los estudiantes se descalifican y/o se faltan el respeto entes ellos y en las ocasiones que interviene no brinda una adecuada resolución a los conflictos. Además, los niños se tratan de forma agresiva, tal como la docente lo hace con ellos. (1° parte 00:10 Aborda y pregunta si ella fue la que enseñó la grosería. 2° parte 16:20 Un niño le dice a la docente que tiene un conflicto con un estudiante y ella no lo resuelve de forma apropiada. 3° parte 17:00 los	La profesora no interviene cuando los estudiantes se descalifican y/o se faltan el respeto entes ellos y en las ocasiones que interviene no brinda una adecuada resolución a los conflictos, pues no media buscando las causas y posibles soluciones compartidas para resolver los problemas, sólo se limita a sanciones a los estudiantes involucrados. (1° parte 01:00 Niña le hace una zancadilla a otro estudiante y la profesora dice “¡oye! Cómo se te ocurre” y la anota en el libro y sólo pregunta por qué la empujó.

		niños se hacen callar, copian conducta de la profesora.)	2° parte 01:30 No resuelve conflicto, grita a los estudiantes involucrados y deja el problema sin resolver. Da permiso para ir al baño a un estudiante y luego no deja ir a otros que se lo solicitan. 2° parte 32:00 Un estudiante va a contarle el conflicto que tuvo con una niña y la profesora lo rechaza y le dice que no lo va a escuchar si no le pide disculpas por hacerla rabiar a ella, por lo que el estudiante se puso a llorar y la docente le presta atención porque lo ve sollozando. 2° parte 34:00 Aborda adecuadamente conflicto entre estudiantes, le pregunta por qué le pego a un compañero e intenta que dialoguen los estudiantes que tuvieron el conflicto.)
Modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes.	No se observan.	No se observan.	No se observan.
Apreciación final La docente tiende a ignorar los conflictos, burlas y faltas de respeto entre los estudiantes y cuando los aborda lo hace usando el sarcasmo y el control punitivo, lo que genera momentos de tensión en el aula, pues la docente se muestra irritada frente a sus alumnos y no interviene para solucionarlos con el fin de que no se vuelvan a producir. Tampoco se observa que la docente modele actitudes de comprensión y colaboración.			

1.4 Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Fomento del respeto entre estudiantes hacia las diferencias individuales de sus compañeros.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Promoción de la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Apreciación final No se evidencia que la docente estimule el respeto entre estudiantes hacia diversidad en el aula de clase. Tampoco, se evidenció la promoción de la aceptación de opiniones de los estudiantes, entre otras.			

2 Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

2.1 Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de situaciones de aprendizaje que presenta el docente.	Considera el nivel de los estudiantes en las actividades planteadas, pero estas no son contextualizadas, no explicitan el objetivo y no involucran los conocimientos previos de los estudiantes, por lo que las clases no resultan motivadoras para los estudiantes. (1° parte 07:00 Al niño que es participe del proyecto de integración lo hace hacer pintar unas letras. Mientras el resto del curso trabaja la asignatura de matemáticas.	Presentación de disertaciones, adecuada situación de aprendizaje. Sin embargo, no logra captar el interés de los estudiantes sobre los temas que se están exponiendo.	Las situaciones de aprendizaje que presenta la docente no resultan ser desafiantes para los estudiantes, en esta sesión la docente pide a los estudiantes que hagan un dibujo relacionado con el contenido visto. Además, no se logra identificar el inicio, desarrollo y cierre de una clase.

	2° parte 15:00 Después de la explicación del contenido de resta con canje, la profesora le pide al niño participe del proyecto de integración que haga una actividad distinta a la que realiza el curso.)		
Gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea.	Concede el tiempo suficiente para que los estudiantes realicen la tarea.	Concede tiempo excesivo para resolver una guía que podía hacerse en menos tiempo. Sin embargo, considera el tiempo adecuado para presentación de trabajos de los estudiantes.	Los estudiantes pierden tiempo excesivo en acciones que no se vinculan con la tarea. La docente otorga a los estudiantes tiempos excesivos para realizar tareas que se podrían resolver en menos tiempo si los estudiantes contaran con la mediación adecuada por parte de la profesora.
Apreciación final La docente presenta situaciones de aprendizaje acordes al nivel de los estudiantes. Sin embargo, no contextualiza el contenido ni activa conocimientos previos, por lo que no logra captar el interés de los alumnos. Además, concede tiempos excesivos a los estudiantes para realizar actividades. Por lo tanto, en las clases no se identifica un desarrollo y cierre de las actividades.			
2.2 Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando los estudiantes llegan a resultados adecuados.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Apreciación final No se observan instancias en que la docente estimule actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción por parte de los estudiantes.			

2.3 Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes.	Sólo se observa estimulación por parte del profesor, en el inicio de la clase cuando hace una actividad en conjunto con los estudiantes para resolver ejercicios de resta con canje. La docente no estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias para favorecer la estimulación de la autonomía.	La docente no estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones y el hallazgo de soluciones propias para favorecer la estimulación de la autonomía. No obstante, se distingue la presencia de la estimulación de la autonomía sólo durante el inicio de la clase, en donde la docente abre el espacio para que los estudiantes participen, respondiendo preguntas o dando sus aportes.	No se observa
Apreciación final La docente generalmente no incentiva o estimula la indagación, la formulación de opiniones ni el hallazgo de soluciones propias de los estudiantes. Sólo lo hace al inicio de la clase, en el momento en que abre espacios para las preguntas y comentarios de los estudiantes.			
2.4 Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Estimulación del interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad.	No se observa.	La docente no logra de forma efectiva que los estudiantes logren buenos resultados en las actividades que realizan, ya que sólo se limitan a sancionar los errores de los estudiantes, pues cuando un niño le muestra la tarea al docente, ésta suele contestar que “está	La docente no logra de forma efectiva para que los estudiantes logren buenos resultados en las actividades que realizan, ya que sólo se limitan a sancionar los errores de los estudiantes, pues cuando un niño le muestra la tarea al docente, ésta suele contestar que “está

		malo” y que lo deben hacer de nuevo hasta que encuentren la respuesta correcta. Inclusive, la docente retó a un niño por contestar mal una guía. (2° parte 07:20 Un niño no brinda un resultado esperado y le pide que lo haga de nuevo para que consiga la respuesta correcta. 2° parte 11:00 Reta a un niño por equivocarse en una guía, le dice que está segura que lo hizo sin pensar y le pide que lo haga de nuevo.)	malo” y que lo deben hacer de nuevo hasta que encuentren la respuesta correcta.
--	--	---	--

Apreciación final

La docente no invierte de forma efectiva para que los estudiantes logren buenos resultados en las actividades que realizan, pues sólo sanciona el error y no media para que los alumnos corrijan o descubran en qué están errados. Únicamente se limita a contestar qué no está bien lo que han realizado.

3 Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula.

3.1 Las normas de comportamiento consistentes dentro del aula.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje.	Las normas son congruentes con las actividades de clases. Por ejemplo, estar sentado y realizar la tarea, no gritar en la sala de clases, etc.	Las normas son congruentes con las actividades de clases. Por ejemplo, estar sentado y realizar la tarea, no gritar en la sala de clases, etc.	Las normas son congruentes con las actividades de clases. Por ejemplo, estar sentado y realizar la tarea, no gritar en la sala de clases, etc.
Apreciación final			
Son congruentes con las actividades de clases y se adecuan a las normas generales en escuelas.			

3.2 Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Incitación a supervisar el cumplimiento de las reglas de convivencia por parte de los estudiantes.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Tipo de monitoreo por parte del profesor hacia las normas de convivencia	La docente realiza monitoreo individual y grupal. En momentos la profesora camina por la sala para supervisar que los estudiantes estén realizando las actividades. Además, no aborda los quiebres de manera efectiva ya que al llamar la atención, los estudiantes restablecen el buen comportamiento por un momento pero luego vuelven a producirse los mismos conflictos. Realiza un control punitivo, pues sanciona y responde de forma agresiva a los quiebres de las normas de convivencia. También, la profesora para captar la atención hace alusión a la “posición de	La docente realiza monitoreo individual y grupal. En momentos la profesora camina por la sala para supervisar que los estudiantes estén realizando las actividades. Además, no aborda los quiebres de manera efectiva ya que al llamar la atención, los estudiantes restablecen el buen comportamiento por un momento pero luego vuelven a producirse los mismos conflictos. Realiza un control punitivo, pues sanciona y responde de forma agresiva a los quiebres de las normas de convivencia. También, la profesora para captar la atención hace alusión a la “posición de escuchar” y llama la atención individualmente. Se	La docente realiza monitoreo individual y grupal. En momentos la profesora camina por la sala para supervisar que los estudiantes estén realizando las actividades. Además, no aborda los quiebres de manera efectiva ya que al llamar la atención, los estudiantes restablecen el buen comportamiento por un momento pero luego vuelven a producirse los mismos conflictos. Realiza un control punitivo, pues sanciona y responde de forma agresiva a los quiebres de las normas de convivencia. También, la profesora para captar la atención hace alusión a la “posición de escuchar” y llama la atención individualmente. Se

	escuchar” y llama la atención individualmente “cállate”. Se pasea por la sala de clases para supervisar que los estudiantes estén trabajando en la actividad.	pasea por la sala de clases para supervisar que los estudiantes estén trabajando en la actividad.	pasea por la sala de clases para supervisar que los estudiantes estén trabajando en la actividad.
--	---	---	---

Apreciación final

No se observa que la docente abra espacios para que los estudiantes reflexionen sobre las normas de convivencia, tampoco que incentive a los alumnos a colaborar en el monitoreo de las normas de convivencia.

Por otro lado, la docente camina por alrededor de la sala para monitorear las reglas de comportamiento en el aula.

3.3 Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia.

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos.	La docente ignora un gran número de situaciones en las que se rompen las normas de comportamiento. Sin embargo, cuando las aborda lo hace de manera ofensiva y violenta. Recurre constantemente a la amenaza de sanción. Además, la profesora no logra restablecer el orden durante unos minutos pero los mismos quiebres que sanciono vuelven a repetirse durante la clase. (1° parte 00:10 La profesora anota en el libro de clases. 1° parte 08:23 Usa el sarcasmo cuando una niña le dice que otro le quito la goma y ella dice “porque parece que le gustas”.	La profesora ignora constantemente momentos en que los estudiantes quiebran las normas de comportamiento. No obstante, cuando interviene lo hace de forma excesivamente agresiva, con gritos, golpes de elementos (golpear libro sobre la mesa). Con esto, la docente no logra restablecer el orden durante unos minutos pero los mismos quiebres que sanciono vuelven a repetirse durante la clase. Sin embargo, cuando las aborda lo hace de manera ofensiva y violenta. Recurre constantemente a la amenaza de sanción.	La docente ignora constantemente momentos en que los estudiantes quiebran las normas de comportamiento. No obstante, cuando interviene lo hace de forma excesivamente agresiva, con gritos, golpes de elementos (golpear libro sobre la mesa). Con esto, la docente no logra restablecer el orden durante unos minutos pero los mismos quiebres que sanciono vuelven a repetirse durante la clase. Sin embargo, cuando las aborda lo hace de manera ofensiva y violenta. Recurre constantemente a la amenaza de sanción. (1° parte 01:40

	1° parte 17:20 La docente grita para llamar la atención y amenaza de suspensión de clases al estudiante y de quitar el juguete y no volver a entregarlo. 2° parte 03:10 Amenaza de quitar juguetes, los estudiantes lo guardan. 3° parte 12:30 Nuevamente, amenaza de suspender a un estudiante por molestar a un compañero. 3° parte 13:13 amenaza a un estudiante de llamar al apoderado, simula que lo hace y el niño se asusta y le dice que si quiere trabajar. Se pone a llorar porque profesora le ha dicho que ha aguantado demasiado. 3° parte 06:05 Amenaza con castigar al mismo estudiante por decir groserías en la sala.)	(2° parte 00:30 Ignora la grosería que un estudiante dice en voz alta. 2° parte 01:00 Ignora burla entre compañeros, después de qué se dicen muchas cosas pide que “la corten”. 5° parte 19:30 La docente le grita “cállate, has hinchado todo el día” a un estudiante. 5° parte 17:40 La docente le dice a un estudiante de manera agresiva “cállate”. 5° parte 16:00 La docente responde de manera agresiva frente a la no atención de los niños, golpea libro sobre mesa. 5° parte 16:30 La docente grita a una niña para que se siente. 3° parte 18:40 La docente eleva la voz para corregir conducta de un niño. 5° parte 03:30 La docente le dice a un estudiante “cállate y siéntate”. 2° parte 18:00 La docente amenaza a un niño con quitarle la prueba y ponerle nota 2 porque está conversando. El niño se enoja y dice: “qué bueno que lo van a cambiar de colegio” y la docente responde con ironía, conducta que el resto del curso imita. 2° parte 05:20 Agresividad y grito de	Estudiante acusa a una compañera que fue anotada por la profesora por molestar y la profesora dice que no le interesa que fue lo que dijo porque no va a tratar con niñas insolentes. 1° parte. 03:00 Amenaza con quitar minutos del almuerzo si no se apuran en sacar el cuaderno. 1° parte. 04:20 La docente le dice a una niña “cállate”. 1° parte 05:00 La docente le dice a una estudiante “cállate, no hables, trata de controlarte”. 1° parte 05:00 La docente amenaza, voy a quitar esa agenda. 1° parte 05:40 La docente le dice a una estudiante “te sientas y te callas”. 2° parte 04:50 Amenaza de quitar maquillaje a una estudiante. 2° parte 08:40 Reta a una niña por burlarse de sus compañeras, le dice que está discriminando. Amenaza a la niña de suspender porque la tiene aburrida, golpea libro contra mesa de forma agresiva. 2° parte 27:40 Golpea mesa, grita y quita recreo a estudiante por tirarle la goma a una compañera. No soluciona problema.)
--	--	--	---

		la docente a niña que estaba perdiendo el tiempo en otra actividad. 3° parte 08:00 Amenaza de poner nota 2 a niña que no quiere salir a disertar por vergüenza. 3° parte 09:00 Amenaza de poner nota 2 a la gente que está hablando mientras un compañero diserta.)	
Apreciación final Se producen constantes conflictos entre los estudiantes a los cuales la docente ignora. Son pocas las situaciones en las que interviene y cuando lo hace no brinda una adecuada resolución ya que vuelven a producirse los mismos problemas durante la clase. Para controlar el cumplimiento de las normas, amenaza con sanciones a quiénes no las respetan.			

4 Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

4.1 Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Organización del tiempo durante el desarrollo de la clase	No se gestiona de forma adecuada, ya que al inicio de la clase, la docente hace una actividad que no tiene relación con la clase que se realizó posteriormente. Además, los niños terminan de hacer la guía antes de que termine la clase, por lo que hay mucho tiempo de sobra antes de que termine la hora de clase, por ende, el curso se desordena. En fin,	Después del término del recreo y comienzo de la clase, la docente decide ir al baño. Los estudiantes pierden tiempo en realizar actividades que no se vinculan con la tarea. (1° parte 00:00 Va al baño al comienzo de la clase. 4° parte 16:40 Hay una niña jugando en el suelo sin poner atención a la clase. 2° parte 01:00 La docente pide lectura	Los estudiantes pierden tiempo en realizar actividades que no se vinculan con la tarea. Además, la docente entrega tiempos excesivos para realizar tareas que se pueden hacer en tiempos más reducidos. Mucho tiempo perdido o tiempo excesivo en copiar un título.

	presencia de tiempo perdido.	silenciosa la mayoría de los estudiantes no realizan lo solicitado por la profesora. Niños perdiendo el tiempo en otras cosas. 2° parte 05:20 Niña perdiendo tiempo en otra cosa, a lo que la docente responde con agresividad y grito. Mal distribución del tiempo. Media hora para leer y hacer una guía que se puede terminar en menos tiempo. Pérdida de tiempo, los niños terminan guía antes de lo previsto y se ocupan en otras cosas.)	
Mediación de las actividades de enseñanza	La docente da instrucciones precisas sobre la actividad a los estudiantes, pero lo estudiantes trabajan de forma pausada, pues tienden a perder tiempo de la actividad en realizar acciones que no se vinculan con la tarea. Además, la docente no selecciona y/o no utiliza más de un método o estrategia para trabajar un contenido. (1° parte 16:00. Ignora que un niño este en el suelo sin prestar atención a lo explicación del contenido.	La docente no selecciona y/o no utiliza más de un método o estrategia para presentar el contenido a los estudiantes. Los estudiantes comprenden lo que deben hacer, pero aun así se ocupan en realizar otras cosas.	La docente no selecciona y/o no utiliza más de un método o estrategia para presentar el contenido a los estudiantes. Los estudiantes comprenden lo que deben hacer, pero aun así se ocupan en realizar otras cosas.

	1° parte 22:30, niños jugando a las bolitas mientras ella explicar, ignora.)		
Explicitación del producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje.	Explica o repasa resta con canje para que los estudiantes respondan una guía. Guía con nota acumulativa, que retira al final de la clase.	Sí explicita el producto que espera, una disertación con apoyo visual.	Si explicita que quiere que lo dibujen y que luego interrogará Sí explicita el producto que espera, un dibujo y que luego interrogará.
Apreciación final La docente no gestiona el tiempo de forma adecuada, pues pierde tiempo en actividades que no se vinculan con la clase o da tiempos excesivos para realizar algunas tareas. La docente entrega instrucciones claras, sin embargo, los estudiantes destinan la mayoría de su tiempo en actividades que no se vinculan con las tareas. Asimismo, la docente no media para que los estudiantes que trabajen en lo que les solicito la profesora.			
4.2 Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de disposición de trabajo de los estudiantes	Trabajo individual, declara que pueden trabajar en parejas.	Individual.	Individual.
Relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio.	Propuesta que no requería otro uso del espacio, satisface el habitual.	Propuesta que no requería otro uso del espacio, satisface el habitual.	Propuesta que no requería otro uso del espacio, satisface el habitual.
Apreciación final La docente privilegia el trabajo individual. Por otro lado, las propuestas de aprendizaje planteadas se relacionaban con el uso del espacio.			
4.3 Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Uso de recursos	La docente uso un cartel con círculos para hacer sumas con lo que logro captar la atención de los estudiantes.	No se observan.	No se observan.

Relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza.	La docente utilizó la pizarra para desarrollar la clase y no se apoyaba de recursos adicionales. (1° parte 09:00 Usa material, una hoja con círculos para contar, para hacer un juego de sumas entre números para abordar el contenido de conjuntos, no muy coherente. Luego continúa con resta con canje.)	La docente utilizó la pizarra para desarrollar la clase y no se apoyaba de recursos adicionales.	La docente utilizó la pizarra para desarrollar la clase y no se apoyaba de recursos adicionales.
Apreciación final Las propuestas, el tipo de actividad eran acordes a los recursos que utilizaba, pero no usaba recursos adicionales para facilitar la comprensión de algún contenido.			

Docente 4

1. Características del clima de relaciones que establece el docente.

1.1 Establecimiento del clima de relaciones interpersonales			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Relación estudiante-profesor.	Existe poca comunicación, la relación se caracteriza por ser hostil y lejana. Cuando los estudiantes comentan aspectos que no se relaciona con lo que se está viendo en el momento, el docente no les contesta. Los estudiantes sólo tienen que copiar desde	Existe una relación que se caracteriza por ser distante y hostil en donde ellos realizan preguntas, pero el docente generalmente no ayuda a los estudiantes a obtener o mejorar las repuestas, sino que les plantea que busquen en su cuaderno. No obstante los	La relación que se entabla se basa en que el docente responde ante las demandas, cuando expone realiza pregunta a los estudiantes, trata de controlar el orden de manera inadecuada (gritos, órdenes) y en ocasiones pasa por alto aspectos como gritos, que se paren

	la pizarra, y su mayor interacción con el docente es hacerle preguntas sobre palabras que no distinguen por la letra.	estudiantes tienen la confianza de acercarse a su escritorio y preguntar. El docente mayormente desde su escritorio trata de mantener el orden, cuando ve que los estudiantes están conversando pregunta constantemente si terminaron.	constantemente, o que se hagan callar entre estudiantes. Los estudiantes se acercan a preguntar, participan, no se preocupan de realizar lo que se demanda, cuando se le llama la atención continúan haciendo la acción que se reprochó.
Tipo de intercambio con los estudiantes.	El foco está en el docente, puesto que da instrucciones, llama la atención para lograr que terminen de copiar o que dejen de hablar, sólo realiza un par de preguntas al inicio de la clase. (02:05 El docente pregunta: “¿Quién se acuerda de lo que vieron la clase anterior?” después que le contestan, pide que lean la definición que escribieron. 09:20 El docente les dice a los estudiantes que si tienen duda que pregunten. 09:10 El docente les pide a los estudiantes que respeten los márgenes del cuaderno al escribir. 34:50 El docente llama la atención a un estudiante que se está consiguiendo un lápiz. 35:00 El docente responde cuando los estudiantes no entienden la letra. 44:40 El docente	El foco principalmente es el docente, ya que realiza instrucciones, llama la atención en cuanto a comportamiento y modo de escribir y plantea posibles castigos si no hacen la actividad. Por otro lado, a algunas estudiantes, le explica y a otras les dice que revisen su materia, pues está todo allí. (04:40 El docente hace callar a un estudiante, agregando que después en la prueba no entiende nada. 14:28 l docente les pide a los estudiantes que analicen las oraciones de manera individual, viendo el contenido de la clase de ayer en sus cuadernos. 20:45 El docente borra lo que había copiado un estudiante en su cuaderno, porque considera que	El foco está centrado mayormente en el docente, ya que recurre a llamadas de atención, y en posibles castigos que podrían tener algunos estudiantes si no dejan de hacer aspectos que no se relacionan con la actividad. Generalmente da instrucciones para que los estudiantes anoten y para que anoten de una manera determinada lo que está en la pizarra. Por otro lado, el docente cuando realiza los ejercicios en la pizarra su foco es el estudiante, ya que realiza preguntas, intentando que participen. (1°parte 02:11 El docente advierte a un estudiante que si realiza una vez más la acción que está realizando (saludando a la cámara) lo manda

	después de escribir en la pizarra se acerca a un estudiante y le dice enojado: ya se te fue toda la clase en solo eso, el estudiante le grita: oh! voy acá, el profesor le dice que se apure porque no va a alcanzar. 58:45/59:45 El profesor le pregunta a una estudiante si termino, ya que está conversando. 59:00 El docente revisa lo que escribió en el cuaderno una estudiante que se acerca a su escritorio diciéndole que termino.01:06:10 le entrega el cuaderno, diciéndole: para la próxima te voy a sacar la hoja. 01:07:05 un estudiante le dice al docente que escribe chico, por ese motivo se ha demorado, el docente le dice no es por eso, sino porque le gusta hablar y perder el tiempo, igual que otros estudiantes. 01:12:40 hay un estudiante de pie hace rato, el docente le pregunta que hace allí, el estudiante no le contesta y sigue de pie.)	su letra no se entendía. 22:18 El docente les dice a los estudiantes que dejen espacio para realizar cada una de las oraciones. 22:23 El docente corrige la escritura, para que los estudiantes consideren márgenes y mayúsculas. 30:30 Hay tres estudiantes mirando por la ventana a unos perros que ladraban en la calle, el docente les dice: “¿hasta qué hora tengo que esperar para que se pongan a trabajar?” 34:40 Una estudiante se acerca al escritorio del profesor para preguntar sobre si una palabra era adverbio de lugar, y le explica. 39:50 Una estudiante pregunta (mientras identificaban palabras en las oraciones) si reunión no era nada, el docente le recomienda que conjugue reunión. 40:50 El docente borra lo que ha escrito un niño por qué no considera los márgenes, agrega que de eso se debería preocupar en vez de mirar por la ventana. 25:57 El docente le advierte a un estudiante si continúa realizando lo que hace y lo va a cambiar de puesto.)	a dirección. 1° parte 04:11 Hay cuatro estudiantes de pie, mientras el docente escribe en la pizarra, además una niña que se paró porque no veía desde su puesto, el docente la manda a sentarse, diciéndole que de esa manera ve ella y los demás no (subiendo el tono de voz) 1° parte 07:55 Un niño se está consiguiendo un lápiz y el docente alza la voz para decirle: “apure con su lapicito” 2° parte 01:40 El docente pregunta a los estudiantes sobre un ejemplo de descomposición. 2° parte 09:24 El docente les indica a los estudiantes que copien los ejercicios resueltos que están en la pizarra. 2° parte 37:30 El docente golpea la mesa de un estudiante con sus manos, porque él no estaba trabajando y le pregunta: “¿hasta qué hora?” (alzando el tono de voz). 2° parte 49:48 El docente le dice a un niño que si realiza un reclamo más se va a ir. Le pide que se calle y se siente.)
--	--	---	--

Gestión de las demandas de los estudiantes.	El docente ignora los comentarios de los estudiantes, no los considera si no tienen relación con lo que están haciendo. (25:40 Una estudiante le dice al docente que cierre la puerta porque hace frio, otro estudiante agrega que las ventanas también. El docente no responde, la estudiante vuelve a decir lo mismo no obteniendo respuesta ni la acción esperada. 36:50 Un estudiante pregunta de que hay prueba mañana, el docente lo ignora. 39:42 Un estudiante le dice al profesor que no escriba más, el docente le responde que ya había dicho que iban a definir todos esos, y señala los tipos de adverbios. 52:40 Un estudiante le cuanta que una mamá le había dicho que estaba molestando a su hija, pero que él no lo había hecho, el docente lo ignora.)	El docente ignora una situación donde un estudiante prestó su cuaderno, y no se la han devuelto, es decir no tiene la materia necesaria para realizar la actividad. Cuando se le pregunta por la clasificación de una palabra, el docente les pide que revisen en el cuaderno. Al finalizar la clase, cuando está revisando lo que han hecho hay un estudiante nuevo que no entendía y no desarrolló ninguna pregunta, es allí donde el docente le trata de explicar en qué consiste lo que tenía que realizar. Es decir, jerarquiza dependiendo de las situaciones la acción que realiza. (21:17 Un estudiante le dice que le prestó su cuaderno y no se lo han de vuelto, en él tenía su materia y la tarea hecha. El docente no le dice nada. 31:10 Una estudiante realiza una pregunta al profesor él no le responde y su compañera de atrás le da la respuesta, el docente le dice que no se la dé porque se tiene que dar cuenta ella sola. 32:00 Una estudiante pregunta si una palabra es sustantivo	El docente brinda respuesta inmediata a preguntas que tienen que ver con qué y cómo se debe hacer. Antes demandas de otro tipo, las ignora; necesidad de ir al baño, estudiante sin lápiz. Además, cuando un estudiante menciona que lo están molestando, la gestión que realiza es insuficiente. (1° parte 07:14 El docente le dice a un estudiante que se siente y al acercarse le pregunta: “¿qué te pasa?”, el estudiante le cuenta que se le perdió el lápiz y el profesor no le dice, ni hace nada. 1° parte 13:17 El docente responde a preguntas de dos estudiantes que se acercan a él. 1° parte 15:53 El docente responde antes pregunta de estudiante, acerca de qué había que copiar. 2° parte 19:13 Un estudiante pide permiso para ir al baño y el docente le dice que no y menos para él que no trabajo. 2° parte 21:46 Un estudiante le pregunta algo referente a otra cosa, el docente le dice que lo haga después, y que se preocupe de lo que se va a evaluar que por eso queda atrasado.
--	---	--	--

		común, el docente le dice que revise su material, esta todo allí, la estudiante revisa y le dice: no sale nada, el profesor le dice que lo lea, que no espere que le den todo hecho. 1:02:40 Un niño nunca había visto esta materia, él es nuevo y el docente se detiene a explicarle.)	2° parte 25:28 Un niño le dice al profesor que lo están molestando, el docente menciona el nombre de quién lo está realizando.)
--	--	--	---

Apreciación final

La relación que se desarrolla entre estudiante - docente es distante y hostil, no existe un intercambio permanente, su foco es el docente, quien da instrucciones, llama la atención de distinta manera y menciona posibles castigos. Por otro lado, el docente atiende a las preguntas que realizan los estudiantes solo si se relacionan con el contenido o con lo que están efectuando, pero otro tipo de demandas las ignora, no dándoles respuestas ni posibles soluciones ante dificultades que preocupan a los estudiantes.

1.2 Proporción de oportunidades de participación a los alumnos

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de manejo de las respuestas de los estudiantes.	Cuando los estudiantes no contestan inmediatamente, el docente repite la pregunta, ya que busca una respuesta exacta. (02:05 El docente pregunta quién se acuerda lo que vieron la clase anterior, después que le contestan pide que le lean la definición que escribieron.)	El docente trata generalmente de que los estudiantes descubran lo que se le está pidiendo, cuando no ocurre les dice que lo lean de nuevo y cuando están en un error se los hace saber inmediatamente. (31:10 Una estudiante realiza una pregunta al profesor él no le responde y su compañera de atrás la intenta ayudar, pero el docente le dice que se tiene que dar cuenta ella sola. 32:00 Una estudiante pregunta si una palabra es sustantivo común, el docente le	El docente busca la respuesta exacta, generalmente les dice a los estudiantes cuando están errados a través de distintas formas; diciéndolo explícitamente o realizando sonidos que representan que se está cometiendo un error. (2° parte 03:52 Los estudiantes están sumando un número y un niño que participa se equivoca y el profesor le dice que ya se había sumado ese número que indica. 2° parte 04:02 El docente le pregunta a

		dice que revise su material, ya que está todo allí, la estudiante revisa y menciona que no sale nada, el profesor le dice que lo lea, que no espere que le den todo hecho. 1:02:40 Al finalizar la clase, mientras el docente ve en donde quedaron los estudiantes se percata que un niño nunca había visto la materia, puesto que él llegó hace poco al colegio, debido a esto el docente se detiene a explicarle.)	un estudiante una suma de dos números, al estar en un error el docente emite un sonido dando a entender que está mal, le repite la misma pregunta y el estudiante acierta.)
Gestión de la diversidad.	No se observa.	No se observa	No se observa.

Apreciación final

El docente busca una respuesta exacta, en ocasiones les dice que están equivocados, en otras vuelve a repetir la pregunta para obtener una respuesta correcta. De manera general, no realiza muchas instancias de intercambio, ya que gran parte del desarrollo de la clase consiste en que el docente escribe en la pizarra, mientras los estudiantes copian en sus cuadernos, reduciéndose el tiempo para que puedan realizar las tareas asignadas (descomponer números, identificar palabras presentes en oración).

Por otro lado, el docente no considera la diversidad de estudiantes, presenta mayor ayuda a los que se acercan a él o le preguntan.

1.3 Promoción de actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Manera de abordar los conflictos entre estudiantes.	El docente en la mayoría de las ocasiones tiende a ignorar los conflictos. Además, cuando trata de abordar los problemas que se presentan entre los estudiantes, en ocasiones los hace callar, pero generalmente no	El docente en la mayoría de las ocasiones la tiende a ignorar los conflictos. Además, cuando trata de abordar los problemas que se presentan entre los estudiantes, en ocasiones los hace callar, pero generalmente no	El docente en la mayoría de las ocasiones la tiende a ignorar los conflictos. Además, cuando trata de abordar los problemas que se presentan entre los estudiantes, en ocasiones los hace callar, pero generalmente no

	interviene para que los estudiantes solucionen sus conflictos, pues tiende a invisibilizarlos.	interviene para que los estudiantes solucionen sus conflictos, pues tiende a invisibilizarlos.	interviene para que los estudiantes solucionen sus conflictos, pues tiende a invisibilizarlos.
Acciones que realiza el docente en situaciones de burlas y descalificaciones entre los alumnos.	El docente no interviene cuando los estudiantes se descalifican y/o se faltan el respeto entre.	El docente no interviene cuando los estudiantes se descalifican y/o se faltan el respeto entre ellos y las pocas veces que interviene no brinda una adecuada resolución a los conflictos, pues sólo hace callar o grita.	El docente interviene haciendo callar o ignorando situaciones en donde los estudiantes se descalifican y/o se faltan el respeto. (1° parte 17:05 Una estudiante está tapando la pizarra y otra estudiante le grita “sale que no dejay ver” y el profesor la hace callar. 2° parte 04:04 Mientras un estudiante trata de dar respuesta a una suma, otro estudiante le dice: “puta quédate callado”. El docente no interviene. 2° parte 06:28 Cuando están todos participando, tratando de acertar en el resultado de una suma, nuevamente un estudiante le grita a otro de mala manera, el docente vuela a ignorar.)
Modelamiento de actitudes de comprensión, ayuda y colaboración con sus estudiantes.	El docente no presenta ayuda, ya que no la necesitan, puesto que tienen que escribir todo lo que está en la pizarra y	El docente está gran parte del tiempo de la clase en su escritorio con el computador, en pocas ocasiones se colocó de pie para	El docente se pasea en ocasiones por los puestos, para ver cuánto han avanzado y si tienen alguna consulta para ayudarlos.

	eso tardo toda la clase.	ver en que iban los estudiantes.	
Apreciación final El docente aborda los conflictos de los estudiantes ignorándolos o no realizando una mayor intervención. Por otro lado, el docente después de escribir en la pizarra, se sienta en su escritorio, a ratos se pasea por los puestos para ver si van copiando o si necesitan ayuda. Las actividades que se realizan son individuales, coartando una colaboración entre pares.			
1.4 Creación de un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socioeconómicas.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Fomento del respeto entre estudiantes hacía las diferencias individuales de sus compañeros.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Promoción de la aceptación de opiniones, preguntas e intereses diversos entre los estudiantes.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Apreciación final A pesar de existir situaciones en donde el docente podía propiciar el respeto, aceptación de diversas opiniones o diferencias, no las considera dentro de su clase.			

2. Manifestación de las expectativas del docente sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

2.1 Presentación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de situaciones de aprendizaje que presenta el docente.	El docente no presenta situaciones de aprendizajes interesantes, tampoco desafiantes, ya que los estudiantes sólo tenían que escribir lo que estaba en la pizarra y realizar algunas actividades cuyas repuestas	El docente no presenta situaciones de interés, tampoco se caracterizan por motivar a la mayoría de sus estudiantes, se centra en poder ejercitar lo que vieron en la clase pasada, pero de una manera tradicional, escribiendo oraciones e	El docente no presenta una situación de aprendizaje desafiante ni motivadora para los estudiantes, lo que hacen es reforzar una materia vista, esto genera que el comportamiento de los estudiantes sea de desinterés; no prestan atención, hablan, se paran. No

	estaban en el cuaderno. (09:13 El docente al iniciar la clase menciona: “vamos a ver los adverbios, dar la definición y ejemplos que trabajar de forma individual”).)	identificando que tipo de palabras la componen. La falta de interés de algunos se ve reflejado, porque los estudiantes duermen, comen, hablan dentro de la sala. (04:03 El docente pretende que los estudiantes analicen oraciones en donde identifiquen el adverbio, junto con otras palabras. 45:50 Hay estudiantes que están durmiendo y no hacen nada. Luego el docente se da cuenta y les pide que se pongan a trabajar.)	interesándoles mayormente lo que deben realizar. (1° parte 0:37 Lo que se realiza en esta clase es reforzar un contenido ya visto, pues con la guía que se realizó se pudo ver que aún no manejan el contenido. 2° parte 04:49 Mientras el docente explica lo que se realizaba en una descomposición, algunos estudiantes se paran, hablan, una estudiante le da la espalda al profesor durante toda la clase, no interesándose por lo que se está explicando).
Gestión del tiempo de trabajo de los estudiantes en la realización de la tarea.	Al pasar 44 minutos, el docente deja de escribir en la pizarra, y el resto de la clase la utiliza para que terminen de copiar los estudiantes.	El docente escribe, explica lo que deben realizar y los estudiantes tienen toda la clase para poder efectuar la actividad que se les propuso.	Da suficiente tiempo para que escriban lo que está en la pizarra y posteriormente para que realicen los ejercicios. (1° parte 10:22 Hay niños copiando lo de la clase anterior, y el docente les da el tiempo de que copien 1° parte 21:04 Se preocupa en saber en qué parte se encuentran los niños que están copiando lo de la clase anterior y lo va borrando a medida de que avanzan)
Apreciación final El docente no genera situaciones de aprendizaje interesantes ni desafiantes para los niños, es muy predecible lo que realizará en cada una de las clases. La preocupación principal del			

docente es que traspasen todo lo que está en la pizarra al el cuaderno, dedicándole gran parte de del tiempo en esta acción y en una ocasión toda la clase.

2.2 Transmisión de motivación por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Actitudes de interés por el aprendizaje, la indagación, la búsqueda y de autosatisfacción cuando lo estudiantes llegan a resultados adecuados.	No se observa.	Esta vez el docente quiere que los estudiantes descubran y busquen lo que se les está pidiendo.	No se observa.

Apreciación final

En una ocasión el docente quiere que los estudiantes lleguen a lo requerido, buscando en sus cuadernos, ya que habían escrito el contenido que les sirve.

2.3 Favorecimiento del desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Estimulación del desarrollo de la autonomía de los estudiantes.	No se observa.	El docente incentiva a que los estudiantes encuentren soluciones por si solos. (31:10 Una estudiante realiza una pregunta al profesor y su compañera de atrás le quiere dar la respuesta, el docente le dice que no se la dé porque se tiene que dar cuenta ella sola. 32:00 Una estudiante pregunta si una palabra es sustantivo común, el docente le dice que revise su material, esta todo allí, la estudiante revisa y menciona que no sale nada, el profesor le dice que lo lea, que no espere que le den	A pesar de que no fue principalmente una estimulación para el desarrollo de autonomía, el docente realiza una acción, con el fin de que una estudiante obtenga soluciones por sí solos, hay que considerar que el trabajo que realizaban era individual. (2° parte 38:07 Estaba una niña conversando con sus compañeras de atrás, el docente se acerca, le cambia de mesa el cuaderno y la niña le dice que la estaban ayudando, el docente responde que el trabajo es individual.)

		todo hecho.)	
Apreciación final El docente suele realizar trabajos individuales, en dos ocasiones estimula a que ellos solos lleguen a responder la actividad.			
2.4 Promoción de un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Estimulación del interés y auto exigencia por parte de los estudiantes en la realización de trabajos de calidad.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Apreciación final No se observa ninguna situación que evidencie que el docente estimula a los estudiantes a realizar trabajos de calidad.			

3. Establecimiento y mantención de normas de convivencia en el aula.

3.1 Las normas de comportamiento consistente dentro del aula.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Congruencia y flexibilidad de las normas de comportamiento para responder a las necesidades surgidas en las actividades de aprendizaje.	Las normas son congruentes y flexibles dependiendo de la actividad que se propone en clases.	Las normas son congruentes y flexibles dependiendo de la actividad que se propone en clases.	Las normas son congruentes y flexibles dependiendo de la actividad que se propone en clases.
Apreciación final A pesar de ser congruente las normas de comportamiento con las actividades, el docente muchas veces deja pasar por alto el estar de pie, conversaciones, faltas de respeto entre estudiantes, no realizar nada.			
3.2 Utilización de estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de normas de convivencia.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Generación de reflexión sobre las normas de convivencia por parte de los estudiantes.	No se observa.	No se observa.	No se observa.
Incitación a supervisar el cumplimiento de las reglas	No se observa.	No se observa.	No se observa.

de convivencia por parte de los estudiantes.			
Tipo de monitoreo por parte del profesor hacía las normas de convivencia	Llama la atención para que continúen realizando la actividad, no obstante paso por alto situaciones en donde los estudiantes conversaban de un extremo de la sala a otro, se paraban o conversaban. (34:50 llama la atención a un estudiante que se está consiguiendo un lápiz. 44:40 el docente después de escribir en la pizarra se acerca a un estudiante y le dice enojado que ya se le fue toda la clase en solo eso, el estudiante le grita; oh voy acá, el profesor le dice que se apure porque no va a alcanzar. 01:12:40 hay un estudiante de pie hace rato, el docente le pregunta que hace allí, el estudiante no le contesta y sigue de pie.)	Desde el escritorio monitoreaba que se realizara la tarea y que estuvieran en silencio, hizo callar a los estudiantes de manera individual en reiteradas ocasiones. (04:40 Hace callar a un estudiante, agregando que después en la prueba no entienden nada. 30:30 hay tres estudiantes mirando por la ventana, ya que se escuchaban ladridos de unos perros que estaban peleando en la calle, el docente les dice hasta que hora los tiene que esperar para que se pongan a trabajar.) 34:40 Una estudiante se acerca al escritorio del profesor para preguntar sobre si una palabra era adverbio de lugar, y le explica. 39:50 una estudiante si reunión no era nada, el docente le recomienda que conjugue reunión. 40:50 le borra lo que ha escrito un niño por qué no considera los márgenes, agrega que de eso se debería preocupar en vez de mirar por la ventana.	En ocasiones el docente ignora cuando existe un comportamiento inadecuado dentro de la sala de clases, como lo es, gritarse de un extremo a otro, pararse en innumerables ocasiones, faltarse el respeto. Pero, cuando el docente hace algo para que los estudiantes dejen de realizar cosas que no tiene que ver con la actividad, alza su voz, les recuerda lo mal que se han portado o lo mal que les fue en la guía. (1° parte 13:53 un niño se para nuevamente a conversar con dos compañeras y el profesor le pide que se deje de pedir cosas, ya que es una excusa para pararse. 1° parte 26:56 el docente mientras llena el libro los estudiantes conversan de un extremo a otro se paran de su asiento, luego de ignorar el desorden el docente, pide que se sienten y le revisa el. 2° parte 21:46 le pregunta algo referente a otra cosa, el docente le dice que lo haga después, y que se preocupe de lo que se va a evaluar, por eso queda atrasado.

		25:57 le advierte a un estudiante si continúa realizando lo que hace y lo va a cambiar de puesto.)	2° parte 25:28 Un niño le dice al profesor que lo están molestando, el docente mencionan el nombre de quien está molestando)
--	--	--	--

Apreciación final

Generalmente no considera las normas de convivencia, ignora algunas situaciones, y por otro lado monitorea mayormente desde su escritorio, haciendo callar. No motiva a los estudiantes a reflexionar ni a supervisar las normas.

3.3 Generación de respuestas frente al quiebre de las normas de convivencia.

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Forma de abordar el quiebre de las reglas por parte de los alumnos.	El docente ignora un gran número de situaciones en las que se rompen las normas de comportamiento. Sin embargo, cuando las aborda lo hace de manera ofensiva y violenta. Recurre constantemente a la amenaza de sanción. Por otro lado, el docente logra restablecer el orden durante unos minutos, pero al paso del tiempo se manifiestan los mismos quiebres que había sancionado.	El docente ignora un gran número de situaciones en las que se rompen las normas de comportamiento. Sin embargo, cuando las aborda lo hace de manera ofensiva y violenta. Recurre constantemente a la amenaza de sanción. Por otro lado, el docente logra restablecer el orden durante unos minutos, pero al paso del tiempo se manifiestan los mismos quiebres que había sancionado.	El docente ignora un gran número de situaciones en las que se rompen las normas de comportamiento. Sin embargo, cuando las aborda lo hace de manera ofensiva y violenta. Recurre constantemente a la amenaza de sanción. Por otro lado, el docente logra restablecer el orden durante unos minutos, pero al paso del tiempo se manifiestan los mismos quiebres que había sancionado.

Apreciación final

El docente se caracteriza por ignorar muchas situaciones en las que se rompen las normas de comportamiento. Cuando interviene lo hace de una manera violenta, ofensiva y con amenaza, permitiendo restablecer el orden por un momento, por lo que no es efectivo.

4. Establecimiento de un ambiente de trabajo y disposición de los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

4.1 Utilización de estrategias para crear y mantener un ambiente de trabajo.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Organización del tiempo durante el desarrollo de la clase.	Gestiona de manera inadecuada el tiempo, ya que el docente pierde toda la clase escribiendo en la pizarra y esperando que los estudiantes copien gran cantidad de escrito.	La organización del tiempo consta de escribir en la pizarra, dar instrucciones breves de lo que deben hacer y posteriormente los estudiantes deben realizar la actividad, considerando toda una clase para que identifiquen unidades gramaticales en 10 oraciones.	Gestiona de manera inadecuada el tiempo, ya que pierde gran parte de él escribiendo en la pizarra y esperando que los estudiantes copien el escrito, además se da el tiempo para atender a una apoderada en el desarrollo de la clase. Después de 28 min, el docente comienza a explicar el contenido de la clase. (2° parte 09:28 Resuelve los ejercicios en la pizarra en conjunto con los estudiantes, le pide que lo copien, mientras él atiende a un apoderado.)
Mediación de las actividades de enseñanza.	Los estudiantes comprenden lo que hay que hacer, pero como no les interesa mayormente pierden el tiempo.	Los estudiantes comprenden lo que deben hacer, pero les cuesta identificar, y pierden el tiempo realizando acciones distintas a las que se les solicito.	Los estudiantes comprenden lo que se les pide, pero pierden mucho tiempo en la realización de los ejercicios, puesto que hacen otras cosas que no se relacionan con la actividad. (2° parte 09:37 Los estudiantes se paran en la sala de clases, conversan con otros, no siguen las

			instrucciones y pierden el tiempo en otras acciones.)
Explicitación del producto que se espera obtener con la actividad de aprendizaje.	El docente menciona que se pretende obtener con la clase.	El docente menciona que se pretende obtener con la clase.	El docente manifiesta que se realizara una guía, para promediarlo con otra que ya realizaron. (1° parte 28:40 Se realizará una guía individual que se promediará con una guía que se obtuvieron malos resultados.)

Apreciación final

Gestiona de manera inadecuada el tiempo, puesto que pierde toda la clase o gran parte de ella escribiendo en la pizarra y esperando que los estudiantes copien una gran cantidad de escrito. Al ser una actividad que no les llama la atención, pierden el tiempo, realizan otras acciones, a pesar de comprender lo que se les solicita. El docente escribe el objetivo en cada clase, anticipando a los estudiantes lo que deberán realizar.

4.2 Estructuración del espacio de trabajo con las actividades de aprendizaje.

	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Tipo de disposición de trabajo de los estudiantes.	Los estudiantes deben traspasar lo que está escrito en la pizarra a su cuaderno, es decir individualmente.	Actividad individual.	Realizan una guía individual. (28:42 Los estudiantes trabajan individualmente.)
Relación entre las propuestas de enseñanza y el uso del espacio.	Utiliza el espacio habitual y con la misma disposición de puestos, ya que deben sólo escribir.	No varía el uso del espacio, ya que se pretendía que analizaran individualmente las oraciones.	Son acordes, ya que se pretendía ver individualmente el aprendizaje sobre un contenido en particular.

Apreciación final

Las actividades son individuales, es por esto que se relaciona lo requerido con el uso del espacio. Por otro lado, no se hace presente el entorno social y cultural como recurso de aprendizaje.

4.3 Utilización de recursos en las actividades de aprendizaje y facilitación a que los alumnos dispongan de ellos.			
	Observación 1	Observación 2	Observación 3
Uso de recursos.	El docente hace uso exclusivamente de la pizarra con el fin de que los estudiantes escriban la definición y tipos de adverbios. (15:00 El docente utiliza la pizarra para escribir el objetivo y la definición de los adverbios.)	El docente hace uso exclusivamente de la pizarra con el fin de que los estudiantes escriban oraciones en sus cuadernos, no obstante se demoran bastante tiempo en copiar. (06:15 El docente utiliza la pizarra para escribir el objetivo y las oraciones.)	El docente hace uso exclusivamente de la pizarra con el fin de que los estudiantes resuelvan los ejercicios en sus cuadernos, no obstante se demoran bastante tiempo en copiar. (1° parte 06:00 El docente utiliza la pizarra para escribir el objetivo y ejercicios.)
Relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza.	Durante la clase se propone definir los adverbios. Es decir, existe una desconexión entre la propuesta, actividad y recurso.	Se propuso analizar oraciones, se dan oraciones para identificar el tipo de palabras presente en ella y para esto utiliza la pizarra.	Se propuso reforzar el contenido, no obstante existió poca explicación, para pasar a ejercitar inmediatamente en la pizarra a través de ejemplos y luego de manera individual en cada uno de sus cuadernos.
Apreciación final Su único recurso utilizado es la pizarra, lo cual dificulta que se avance de la clase, junto con ello el interés de los estudiantes. En cuanto a la relación entre las propuestas, el tipo de actividad y los recursos que utiliza, podría haber existido más variedad; utilizar diversos recursos, actividades desafiantes y motivadoras, propuestas donde los estudiantes tengan una participación activa, no obstante el docente aplica lo mismo en todas las clases, volviéndose predecibles y monótonas.			

ANEXO N°3: GUIÓN PRIMERA ENTREVISTA

Entrevista semiestructurada, de acuerdo al DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

1- Clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

¿De qué manera establece un clima de relaciones óptimas de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto entre los estudiantes con su formación?

¿Cómo promueve la solidaridad entre los alumnos?

¿Cómo aborda las diferencias socioculturales de sus estudiantes?

¿Cómo genera un clima de respeto a la diversidad por parte de sus estudiantes?

2- Expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

¿Qué tipo de situaciones de aprendizaje plantea a sus estudiantes?

¿Cómo motiva a sus estudiantes a que realicen una constante indagación y búsqueda de adquirir aprendizajes?

¿Cómo promueve la autonomía de los estudiantes en situaciones de aprendizaje?

¿Cómo promueve un clima de perseverancia por parte de sus estudiantes para cumplir con los objetivos de aprendizaje?

3- Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

¿Cómo establece las normas de comportamiento en la sala de clases y Qué criterios utiliza para hacerlo?

¿De qué manera supervisa el cumplimiento de las normas de convivencia en el aula?

¿De qué forma maneja los quiebres de las normas de convivencia y Qué tipo de sanciones realiza?

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

¿Qué hace para crear un ambiente organizado dentro del aula Y de qué forma lo mantiene durante la clase?

El ambiente organizado dentro del aula ¿Cómo lo realiza? ¿En función de qué?

¿Qué recursos utilizo para cumplir con el objetivo de la alguna actividad?

ANEXO N° 4: GUIÓN SEGUNDA ENTREVISTA

Objetivo: Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza.

DOMINIO B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

1- ¿Qué entiende usted por Clima en el Aula?

2- ¿Qué emociones propicia usted para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes? ¿Puede ejemplificar?

CRITERIO B.1:

Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

Descriptores:

- Clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos.

3- ¿De qué manera establece relaciones de respeto y confianza con sus estudiantes?

4- ¿De qué propicia relaciones de respeto y confianza entre sus estudiantes?

- Oportunidades de participación para todos los alumnos.

5- ¿De qué forma propicia la participación de todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje que plantea? ¿Puede dar un ejemplo?

- Promover actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos.

6- ¿Qué haría si un estudiante se presenta en reiteradas ocasiones sin realizar su tarea?

7- ¿De qué manera promueve actitudes de solidaridad entre los estudiantes?

- Clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas.

8- ¿De qué manera considera en la clase las diferencias socioculturales de sus estudiantes? Ya sean, de género, culturales, étnicas y/o socio económicas.

9- ¿Cómo genera un clima de respeto hacia la diversidad de los estudiantes?

CRITERIO B.2:

Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

Descriptores:

- Situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos.

10- ¿Qué aspectos considera para elaborar una situación de aprendizajes desafiantes y acordes a las características y necesidades de sus estudiantes?

11- ¿De qué forma desarrolla la autonomía en sus estudiantes?

- Trasmisión de una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda.

12- ¿Cómo propicia en sus estudiantes el interés por aprender más allá de la sala de clase?

- Favorecer el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

13- ¿Cómo promueve la autonomía de los estudiantes en situaciones de aprendizaje?

- Promover un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.

14- ¿Cómo promueve que sus estudiantes se esfuercen por cumplir con los objetivos y realizar trabajos o tareas de calidad en la clase?

CRITERIO B.3:

Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

Descriptores:

- Establecer normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos.

15- ¿De qué forma establece las normas de comportamiento en la sala de clases? ¿Qué criterios utiliza para hacerlo? ¿Cuáles son estas normas de comportamiento?

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

16- En relación a las normas de comportamiento ¿Considera que son congruentes con una convivencia armónica dentro de la sala? ¿Por qué?

- Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.

17- ¿De qué manera supervisa el cumplimiento de las normas de convivencia en el aula?

- Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia.

18- ¿De qué forma maneja los quiebres de las normas de convivencia? ¿Qué tipo de sanciones realiza?

CRITERIO B.4:

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

Descriptores:

- Utilizar estrategias para crear y mantener un ambiente organizado.

18- Cuéntenos de qué manera distribuye el tiempo para estructurar su clase. ¿Qué aspectos considera?

- Estructuración del espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje.

20- La organización dentro del aula ¿Cómo lo realiza? ¿En función de qué?

ANEXO N° 5: TRANSCRIPCIONES DE ENTREVISTAS

Número de Entrevistados: 1

Nombre del/los entrevistado/s: Docente 1

Nombre del/los entrevistador/es: Jeniffer Romero

Fecha de la entrevista: 05/06/2013

Duración de la entrevista: 00:24:36

E: El objetivo de esta entrevista es caracterizar las prácticas pedagógicas de educación general básica insertas en escuelas vulnerables, y esto lo vamos a relacionar con el Dominio del Marco para la Buena Enseñanza.

La primera pregunta es; ¿Qué entiende por el clima en el aula?

P: Otorgar a los estudiantes las condiciones más óptimas para que ellos puedan lograr el aprendizaje, esto se refiere a que tengan su espacio limpio, que tengan estímulos visuales, que no haya bulla. Al final, brindar todas las condiciones para que tengan todas sus “antenitas” puestas en lo que se está explicando.

E: ¿Qué emociones propicia para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes?, ¿Puede ejemplificar?

P: Primero para conectarlos buscar siempre ejemplos cercanos, de su realidad, de lo que saben, y por eso mismo nosotros en el colegio tenemos la particularidad que nuestra planificación se basa en el modelo de Marchant, quién propone que en vez de hacer inicio, desarrollo y desenlace, el inicio se divide en dos pequeñas partes; la motivación y la activación de conocimientos previos, se marca mucho, a diferencia de las planificaciones comunes que son poco más general. Aquí se marca más el asunto de la normalización, la motivación y los conocimientos previos. Ese es el enganche, es súper útil, asociarlo a cosas que ya conozcan y de esa forma les es más fácil contextualizarse con lo que estamos viendo, que de repente son cosas prácticas.

E: ¿De qué manera establece relaciones de respeto y de confianza con sus estudiantes?

P: Mira, particularmente esta semana estamos trabajando a full el tema del “respeto para ser respetado”. Y en general aunque no esté esa consigna siempre, intentamos marcar las normas de la sala. En esto, ellos tienen claro cuáles son sus derechos, sus deberes, el levantar la mano, y yo juego un poco con el asunto de las filas, para ir reforzando conductas, ganar puntos, por ejemplo si no levantó la mano no tiene el punto, o si contestó el alumno de la fila tres mientras estaba hablando el otro, va a perder un punto. Se realiza esto para ir generando el hábito.

E: ¿Qué otras estrategias utilizas para generar eso? Porque yo vi hartas cosas que manifestabas en la sala de clases para favorecer las relaciones de respeto y confianza, aparte de las filas.

P: Es que siento que las relaciones de confianza se han ido dando. Yo soy súper buena para “tirar la talla” en el curso, de repente contamos chistes, hacemos hartas dinámicas que van surgiendo y se va generando automáticamente con eso un clima de confianza. A pesar de que yo soy súper “bruja” con ellos, y de repente hay que pegar un grito, así mismo después de eso yo soy capaz de olvidar y no encasillarme con el que se portó mal tampoco, sino que ir a conversar o de repente hacerle cosquillas, cualquier cosa que lo relaje, que no sienta el alumno que va a estar todo el día siendo apuntado con el dedo por portarse mal. Son hartas cosas, actitudes chicas, acercarse, preguntarle de repente en los recreos; ¿Cómo está?, ¿Qué tomó de desayuno?, ¿Cómo están las cosas en la casa?, ¿Cómo está con las amigas? Como profe jefe me dedico a hacer eso también.

E: La relación más cercana con los estudiantes.

P: Sí, mucho más cercana que con los otros cursos por lo menos.

E: Y la misma pregunta pero entre los estudiantes, ¿De qué manera propicia relaciones de respeto y confianza entre sus estudiantes?

P: Es bien complicado porque hay bandos bien distintos, o sea, no es que se vea en la sala, se ve más afuera, porque hay líderes tanto positivos como negativos. Entre ellos es complicado, por ejemplo, los líderes negativos cuando se meten con una idea, es súper complejo sacársela porque no lo demuestran en clase, la demuestran fuera de clase.

Y en la sala está también eso, debo respetar al compañero, más que nada se genera conversándoles. Y en orientación tenemos como un plan ya más consistente que por ejemplo lo aplicamos durante el mes de mayo, que tenía que ver con identificar primero las falencias del curso, después las propias, que aportó yo a que el curso tenga cosas malas, y ver las de mis compañeros, pero de mis compañeros ver las cosas positivas y a ellos les gustó mucho. Pero eso, opinando y conversando.

E: Entonces, están bien preocupados de este tema, la parte del colegio y como profesora también.

P: Si, o sea el colegio tiene un plan de acción porque si tú te fijas el contexto aquí son niños súper vulnerables en ese sentido.

E: ¿De qué forma propicia la participación de todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje que plantea?

P: Muchas veces como hoy por ejemplo que se notó mucho que el Pablo estaba hiperventilado. Tenía que hacerlo participar, porque si no a la primera que uno le dice que no a ese niño, bota las cosas, entonces para evitarlo de repente ya le digo *ya yaya*, lo dejo participar. Pero al mismo le digo que se “ponga las pilas”. También, intento ir pescando a los que están más en la luna, y que si tú participaste démosle la oportunidad a otro compañero, esas cosas.

E: ¿Y en todas sus clases se manifiesta eso?

P: Sí, en todas.

E: ¿Y al último se hace como una recopilación de todo lo que dice la actividad?

P: El cierre, la contextualización. De repente puede ser que no sea al final de la clase, puede estar entre medio, depende de la actividad también, pero si se hace la contextualización y la idea es que participen todos. Y a la par, aparte de hacer la recopilación final de la información, es el niño a niño, voy por todos los puestos, *¿Quién quiere que le ayude?, ayúdense con el compañero, apóyense en esto.*

E: Individualizado y después general.

P: Sí.

E: ¿Qué haría usted si un estudiante se presenta en reiteradas ocasiones sin realizar la tarea?

P: Pasa, comúnmente. Recurro al apoderado, porque afortunadamente tengo buen grupo de apoderados, bien preocupados por los niños, algunos en realidad no, pero la mayoría se preocupa y cuando los niños no trabajan en clases se habla con el apoderado, se les da tareas extra para la casa, se pide que se consiga la materia, y en clases estimularlo lo más posible a que trabaje.

E: ¿Y funciona esto con los apoderados?

P: A veces si, a veces no, *tía disculpe que no pude porque tuve que hacer ciertas cosas*, se entiende. Pero otras veces, no llegan con las tareas, diría que un cincuenta por ciento funcionan. Lo ideal sería más, pero no se puede pedir tanto. Hay papás que están muy comprometidos y papás que no.

E: ¿Y en cuanto a las actitudes de solidaridad entre los estudiantes?

P: Ellos son súper solidarios, por ejemplo, si un compañero no trae material se comparten, de repente hacemos actividades, *ya tú trae cualquier cosa, tú traes tu material*, hay que ser colaborativo. Hay uno en verdad que le cuesta, pero en general no son mezquinos para

nada, se ayudan entre ellos. No son muy empáticos en todos los casos, pero intentan harto de poder ayudarse con el otro.

E: ¿Y no tienen como esa mentalidad de que de repente los mismos papás les dicen “no tienes que prestar tus cosas” y contraponerse a la situación?

P: No, no pasa eso *mi mamá no me deja prestar la goma*. No, pero ellos son súper colaboradores y nosotros igual tenemos material de repente por si alguno no tiene muchos recursos, en ese sentido se le ayuda.

E: ¿De qué manera considera en la clase las diferencias socioculturales de tus estudiantes? Ya sean de género, cultural, étnica u otras.

P: En la parte económica son súper diversos, tengo niños muy pobres a niños con una situación “normal” por así decirlo. Pero, también tienen diferencias cognitivas, la fila dos está enfocada a niños que están con el proyecto de integración escolar, y esos son siete, tengo otros que están en reforzamiento entonces, el trabajo en clases es bastante generalizado, exceptuando los momentos en que yo voy al puesto, que matemáticamente no podría ser más de un minuto por niño, porque si no alcanzaría la hora.

Existe el apoyo fuera de aula, que es la psicopedagoga, la educadora diferencial, y nos ayuda harto la asistente de aula. Y no hay muchas diferencias étnicas, tengo niños que saben idioma mapuche, pero afortunadamente en tercero y en cuarto hemos tenido unidades que son de historia que apelan a la diversidad cultural, a aceptarse, al respeto, todas esas cosas que se van haciendo notar en clases. También en las clases empezamos a mostrar diferentes culturas, hemos hablado de los Mapuches, de los Pehuenches, de los Aymaras, de hartas. Para que ellos se abran un poquito al espectro de la diversidad que está en la tierra. Pero, no tienen muchas diferencias en ese sentido.

E: En cuanto a la diversidad que existe de acuerdo cantidad de alumnos de la escuela, ¿Existen diferencias entre los alumnos por ejemplo malas palabras hacia los que tienen un aprendizaje más lento?

P: Puede que se haya dado, pero se les aclara que todos somos distintos y volvemos al tema de la diversidad de recién, que todos somos diferentes. Y ahora particularmente en el curso hay un alumno que está pendiente con un tema de discriminación, no es el asunto de cognición, sino porque una niña vive en campamento, la están molestando, ahora me toca hacerle intervención porque me enteré ayer, entonces ahora me toca mediar respecto a eso. Generalmente se les olvida a quienes estaban molestando, como que cambian de “chiche”.

E: Referente a eso mismo ¿Cómo genera un clima de respeto hacia la diversidad de los niños?

P: Mostrándoles diferentes opciones, diferentes culturas. Hoy día en la misma actividad que era de diferenciar mitos y leyendas, buscamos diferencias entre personas. Eso también, aunque no directamente, se demuestra que no somos todos iguales.

E: ¿Qué aspectos considera para elaborar una situación de aprendizaje desafiante y de acuerdo a las necesidades y características de sus estudiantes?

P: Me es muy difícil por las diferencias que hay en el curso, tengo alumnos realmente brillantes y alumnos que tienen una capacidad cognitiva de tres años, entonces, generar actividades que sean desafiantes, para algunos van a ser, por ejemplo, invente un cuento, para los niños del PIE es un reto, pero para los más despiertos, el Michael, el Pato, la Cony, va a ser nada, entonces ahí tengo que tener finalmente una actividad más compleja, *anota en el cuaderno, ya en vez de crear un cuento, crea un cuento con tales características* y como que le voy aumentando un poco la dificultad, pero es súper difícil porque existen rasgos bien distintos y bien marcados, entonces esa es la parte más complicada para mí porque como te decía, lo que para unos es un reto, para otros es pan comido.

E: Entonces, ¿Realiza actividades diversas?

P: Claro, de repente tener un segundo recurso, se terminó la actividad, poner una actividad más. Por ejemplo, con la Saray hay que bajarle el nivel. Porque ella es una niña de capacidad cognitiva de tres o cuatro años. Hay que tener muchas actividades diferentes. De hecho en las planificaciones nosotros hacemos adaptaciones curriculares.

E: ¿De qué forma desarrolla la autonomía en sus estudiantes?

P: Dándoles un ejemplo, un pie para que hagan las cosas, intentando que despierten, tirándoles la actividad, después diciéndole *ya hágalo usted solo*. Pero, no es esa la actividad, o sea, intento hacer varias, que sea una actividad guiada, una actividad en pareja y una actividad solo. Generalmente es como de proceso, primero entre todos, después más o menos solito como lo que fue hoy día y ya mañana viene hágalo usted solo. Pero siempre así modelando, dando ejemplos, contextualizando con la realidad de ellos, siempre en ese orden. Digamos de lo más dependiente a lo más independiente. No es tirarles de una todo el proceso.

E: ¿Cómo propicia en los estudiantes el interés por aprender más allá del aula de clases?

P: Puede ser a través de las tareas que se les dan. Muchas veces les cuento cosas y los dejo como en la intriga y preguntan, *tía, ¿qué pasó entonces?- averígüelo*. Pero soy muy de contarles, de alguna serie que estoy viendo, o de cosas no personales, pero cosas que no se contextualizan a la escuela como contenido, pero de conocimiento general, parece que sirven. Por ejemplo un día que mi cumpleaños era para el día de los inocentes, y llegaron al

día siguiente muchos *tía tal día* así como dejándolos en la duda es como entretenido para ellos.

E: Buena estrategia.

P: Sí, dejarlos metidos es lo mejor.

E: ¿Cómo provee que sus estudiantes se esfuercen por cumplir con los objetivos y realizar trabajos o tareas de calidad en la clase?

P: Estímulos fugitivos. Aunque no ponga el siete en el libro, el siete en el cuaderno hay un revoltijo; la carita feliz, que el felicitaciones, siempre el estímulo positivo, de repente ya, si no lo hace, obviamente hay que aplicar el castigo, el que está como reglamentado, de llamar al apoderado, o de anotar en el cuaderno que no trabajó, anotar en el libro si es mucho, pero siempre partiendo por lo positivo. No es que trabaja o te voy a anotar, trabaja para que te saques un siete, más refuerzo positivo antes que el castigo.

E: ¿De qué forma establece las normas de comportamiento en la sala de clases?

P: Es que, a principio de año, hicimos como un cuadro con la actividad de historia y geografía, y ciencias sociales, que estamos dándole full con eso, vimos asuntos democráticos, que nos sirvió para normar y dejar claro las cosas. El asunto de que siempre se les olvida; levantemos la mano, pidamos permiso, pidamos por favor, digamos gracias, si quiere botar basura levante la mano pida permiso y vaya a botar. El tema de los papeles, recoja esto, ordenemos la fila, para salir párese detrás de la silla, ¿por qué?, con eso yo logro que dejen la fila ordenada. Entonces es la constancia y ser consistente, es las normas que uno impone, o sea si yo digo el que no ordena no sale y al final nadie ordena y todos salen no va a haber ninguna constancia en la actitud que quieren lograr y consistencia en mi discurso. Entonces, lo que se dice si hay que hacerlo.

E: Me nombraste algunas normas de comportamiento pero al inicio del semestre ¿Establecieron algunas normas fijas?

P: Sí, las que te acabo de mencionar. De repente una que otra que se va dando por el camino, por ejemplo, que los sobrenombres y los garabatos.

E: En relación a las normas de comportamiento ¿Considera que son congruentes con la convivencia armónica dentro de la sala? ¿Por qué?

P: Si por supuesto, porque todo lo que se solicita en las normas son para formar una mejor convivencia, un ambiente más grato para ellos, porque yo les explico, *¿Cómo sería si alguien está contando algo que le pasó y están todo conversando?* Por el mismo tema empático, de ponerme en el lugar de la otra persona.

E: ¿Y cómo supervisas el cumplimiento de estas normas de convivencia?

P: Observación, de repente pongo uno que otro alumno de una fila que me vaya ayudando, ya como tú estás en esta fila te vas a encargar de tal y tal cosa. Y con la asistente de aula, ella es un gran aporte para el curso, ella me ayuda más.

E: ¿De qué forma maneja los quiebres de las normas de convivencia? y ¿Qué tipos de sanciones realiza?

P: Ahora estamos pasando por un proceso de hartos quiebres de las normas de convivencia, está bien “pesaita” la cosa en el curso. Es conversarles, el viernes nos tuvo un buen rato conversando, o sea ni siquiera fue retando, no, conversando. Cuando corresponde es un llamado de atención fuerte. Dependiendo de la situación que se haya dado es la citación al apoderado, o derivación a inspectoría que ahí está el comité de convivencia escolar. Pero en el reglamento están bien estipuladas las sanciones según el nivel de la falta.

E: ¿Son muy comunes esos quiebres de normas? O sea las derivaciones.

P: Sí, a inspectoría sobre todo, o llamadas al apoderado. Yo tengo hartas anotaciones al libro de clases, hay niños que ya tienen dos hojas de anotaciones y estamos a Junio. Yo registro todo en el libro de clases y las medidas se ven en inspectoría, quedan registros de entrevistas a apoderados. Pero todo eso está normado por el reglamento de convivencia escolar.

E: Cuéntenos, ¿De qué manera distribuye el tiempo para estructurar su plan? ¿Qué aspectos considera?

P: Ya, en la mañana, a las once de la mañana la rutina es súper normal, dejamos unos cinco minutos para saludarnos, ordenar las cosas, sacar los cuadernos, escribo el objetivo, unos diez o quince minutos para el inicio, y bueno, lo que se demore el desarrollo y dejo quince minutos al final, los diez primeros de esos quince son para la revisión general, y los últimos cinco son para ordenar la sala, de repente ordenar las filas también, ver quién puede salir primero, pero así se ordenan y bueno los segundos bloques, como tienen lectura silenciosa, ahí se acortan un poquito los períodos para dejar tiempo de su recreo. Pero, en general es como esa la estructura como te comenté antes, que son cuatro momentos de la clase, pero dándole siempre énfasis a la motivación y al desarrollo, a la contextualización y a las ideas previas.

E: Y la última pregunta, la organización dentro del aula, ¿Cómo la realiza? Y ¿En función de qué?

P: ¿Organización a qué se refiere?

E: Por ejemplo a la distribución de los niños, cuando se arman grupos...

P: ¡Ah ya!, hasta ahora no he trabajado mucho por grupo, pero cuando se hace, intento dejarlos lo más igual quizá a las filas, porque esas filas están ordenadas según necesidades educativas especiales, y alguna dificultad que tengan de la parte física. Por ejemplo, tengo un niño que tiene una leve sordera en el oído derecho, entonces tengo que sentarlo hacia la derecha para que pueda escuchar bien con el izquierdo, niños que son cortos de vista están más adelante, niños con mala conducta están adelante, los niños PIE están en la fila dos, los niños que tienen más dificultades de aprendizajes los tengo con un alumno que le va muy bien al lado, está todo estratégicamente ordenado en la sala.

E: ¿Son únicos los puestos?

P: Sí.

E: ¿Algo más que agregar?

P: No.

Número de Entrevistados: 1

Nombre del/los entrevistado/s: Docente 2

Nombre del/los entrevistador/es: Paula Hernández

Fecha de la entrevista: 10/06/2013

Duración de la entrevista: 01:01:40

E: ¿Qué entiendes por clima en el aula?

P: Entiendo, el ambiente, la relación que se da entre los estudiantes y con el profesor. El ambiente que genera el profesor, que si es un buen clima, hay un ambiente de respeto, de confianza donde los niños se atreven a decirte las cosas, a preguntar, a opinar, a participar. Donde también se establecen límites de respeto, de conducta, en donde los niños también se respetan entre sí. Yo creo que eso es súper importante y cuesta mucho, cuesta mucho lograr un buen clima en el aula.

E: ¿Qué emociones considera usted que es necesario gatillar para que los estudiantes se sientan cómodos en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

P: ¿Qué emociones?

E: Sí, emociones que favorece en los estudiantes.

P: Cómo emociones... yo creo que el cariño es una emoción indispensable en el aula, que se note que hay cariño hacia ellos y que lo que se hace, no se hace solo por cumplir sino que más allá de eso, que se hace porque hay un respeto hacia lo que ellos saben. Emociones...

E: Que favorezcan el aprendizaje de los chiquillos.

P: La alegría, (piensa), emociones positivas en relación al buen humor, al que se atreva uno a decir cosas chistosas sin el miedo a que se desordenen demasiado. Yo creo que esas emociones positivas ayudan mucho al cerebro, así como la parte neurológica tenga una apertura hacia el aprendizaje. Yo confié en eso, o sea la neurociencia es básica en este tema del aprendizaje, que las cosas no partan desde el estómago, desde la intuición, sino que se hagan por un motivo en especial y esas emociones tienen que ser emociones positivas, que ellos se sientan acogidos, respetados, valorados y oídos.

E: ¿Cómo generas un clima en el aula que favorezca el aprendizaje de los estudiantes? A parte de todas las emociones que hablamos, haces alguna otra cosa para generar un clima que sea favorable para el aprendizaje.

P: No siempre se puede pero si trato de que ellos compartan y digan hartos, que se comuniquen, de preguntarles qué les pareció, qué les gusto, con el fin de que ellos opinen hartos. Encuentro que eso es importante para favorecer un buen clima. Que no sea una clase, a pesar que nosotros siempre solemos hacerlo, que sea unidireccional, solo de mí para ellos, ¡No! que ellos también entreguen, que también compartan. Y el humor, yo creo que el humor es súper importante, yo soy muy buena para reírme y trato en la clase de que... siempre se me escapan bromas, “tallas”, trato de que obviamente no sean ofensivas, de no herir a los chiquillos. Y siempre surge una cosa de la que uno se puede reír hasta de uno mismo, así que no le tengo miedo a reírme de mí o decir algo que sea como obvio pero que nadie lo diga (ríe), pero yo creo que es súper importante eso del humor dentro de la sala, eso genera un clima, como que rompe el hielo, el humor rompe el hielo de la sala y la comunicación también.

E: ¿De qué manera establece relaciones de respeto y confianza entre usted y los estudiantes? A parte del buen humor...

P: Tratando de no ser como ofensiva, de no discriminarlos, de no reírme de sus errores, de las fallas, al contrario tomarlo; *pucha me equivoque, no importa*, el error es una forma de aprendizaje también, de hecho es súper importante para el aprendizaje. ¿Qué más? El escucharlos, yo creo que buena parte de la clase se me va escuchándolos a ellos (ríe) porque tienen tanto que decir y a mí me da como pena dejarlos de repente con la palabra en la boca, a pesar de que a veces es forzoso porque uno tiene que avanzar.

E: Claro eso vi, que tú te das el tiempo para escuchar...

P: Y *tía* (Hace un sonido de niños), (Ríe).

E: Lo que dice una parte, lo que dice la otra...

P: Y cuesta, quita tiempo, pero yo creo que es súper importante porque estamos todos muy necesitados de que nos escuchen y ellos son muy buenos para hablar de repente, no para comunicarnos, para hablar pero somos malos para escuchar y a los chiquillos les falta eso. De hecho yo los he acostumbrado un poco a que cuando ellos me hablen, mirarlos, me detengo así, *tía pero no me está escuchando*, claro porque yo misma los he acostumbrado a que cuando yo los escucho, los miro (ríe). Entonces me lo exigen ahora.

E: ¿De qué manera propicia la participación de todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje que plantea?

P: Siento que en una clase es súper difícil hacer que todos participen de manera oral, pero si por ejemplo cuando hacemos actividades escritas, la idea es que ellos creen, digan lo que sienten, que ellos se expresen y cuando se preguntan cosas de manera oral, tratar de ir sacando a los que no hablan mucho, a los que no se ofrecen por sí mismo, a los que no confían mucho en su decir y si a veces no quieren hablar en voz alta no importa, me acerco, los escucho y transmito la idea.

E: Los ayudas entonces...

P: Claro, porque eso es comprensible. Hay muchos a los que no les gusta hablar en público y no porque a uno le encante (ríe)...

E: A mí no me gustaba.

P: Claro, viste. Por lo menos a mí sí me gusta hablar en público, pero yo entiendo a los que no les gusta hablar porque uno igual pasa por una etapa así. Entonces los chiquillos tienen que irlo aprendiendo y de a poco, las cosas forzadas duelen mucho.

E: Frente a una situación hipotética en donde un estudiante presenta en reiteradas ocasiones incumplimiento de la tarea. ¿Cómo abordaría esa situación?

P: Mira justo se dio.

E: ¿Sí?

P: Sí, ese día, creo que la clase antes pasada. Hay varios trabajos que yo les di una oportunidad, dos oportunidades, tres oportunidades. Definitivamente no llegaron los trabajos porque fueron muchas oportunidades y yo se los recordaba y les explicaba; *mira tienes que hacerlo así, “asa”*, a muchos incluso cuando teníamos que hacer un diccionario bilingüe, yo les facilite el documento, les dije tráiganme un pendrive, yo les cargo el diccionario si no tienen internet y lo ven en su casa. Entonces preguntaba obviamente si tenían computadores, podían cargarlo en un pendrive y verlo en el computador, ya es una facilidad. Entonces los trataba de ayudar, de orientarles, les explique varias veces. Yo les decía que no importa, que es comprensible cuando uno no puede cumplir, cuando uno tiene

una falla, es comprensible y uno lo puede entender pero que esa falla se prolongue en el tiempo y que se vuelva una costumbre, eso es delicado y eso es malo, es nocivo, así que yo la determinación que tome; no me cumplieron una, dos, a la tercera es un rojo, es como bien cruel y de verdad que a mí me cuesta hacerlo y de hecho, no sé si podré hacerlo (ríe).

E: ¿Poner el uno?

P: No sé, ponerle el dos nomás porque ni siquiera se puede poner uno, pero ponerle la mala nota porque si no también...

E: ¿Y llegaron todos?

P: No llegaron todos, así que ahí me voy a ver enfrentada con el libro y un lápiz rojo. Sí, porque es difícil, es difícil, o sea yo no soy así como tajante, impositiva; *no, pero es que si no me cumplió hoy día tiene un rojo...* No, porque las cosas no son así. El mundo no es así, el mundo no es absoluto, no es blanco o negro, hay matices. Entonces yo entiendo esas situaciones pero ya cuando se aprovechan, y yo se les he dicho varias veces; *no se aprovechen de mí, no se aprovechen*. O sea, hay muchas posibilidades pero si se aprovecha y yo me doy cuenta que se están aprovechando, eso ya es fatal para mí. Eso no me gusta.

E: ¿Y vas a volver a dar tres oportunidades nuevamente?

P: Pero en otro trabajo, no en el mismo.

E: Claro en otro.

P: Claro.

E: Para ver si aprendieron.

P: Sí, obviamente, esa es una cualidad en mí, es una forma de ser, de dar oportunidades. No sé, son chicos y están aprendiendo.

E: ¿De qué manera promueve actitudes de solidaridad entre los estudiantes?

P: Mira, cuesta hartito volver solidario a niños que son como bien egoístas porque por lo menos el curso que tú viste, tiene una particularidad que ellos tienen grupos muy definidos, les cuesta compartir con niños que no sean de su grupo y te vas a dar cuenta a lo mejor en los videos que cuando hicimos grupos y yo separe a dos niñas; no querían trabajar con nadie más y había otra por allá que no quería nada con nadie y otro por acá, o sea cuesta mucho, el hecho de compartir con el resto, de hacer un trabajo colaborativo, de solidarizar con el otro que a lo mejor a uno le falta una material, el otro no se lo presta.

Yo creo que trato de hacerlo a través del mismo subsector de lenguaje, con los cuentos, o con la fábula, por medio de lo mismo que ellos van leyendo, del discurso

también, de que sea un discurso, no sé... yo siempre les digo; *¡pero yo comparto, yo les prestó mis cosas!* Y eso siempre se los digo, y en todos los cursos, yo llevo mis cosas; mis parlantes, mis alargadores.

E: Tratas de dar el ejemplo.

P: Exactamente. Yo llevo mis cosas y les digo; *pero como si yo comparto, cómo ustedes pueden ser tan egoístas.* Incluso son egoístas con mis cosas, o sea, ya es como mucho (ríe), hoy los retaba por eso... como son egoístas con cosas que ni siquiera son de ellos, porque es así el nivel de egoísmo. Así que con esas cosas, yo creo que mucho con el ejemplo y el discurso.

E: Y aparte que por los grupos definidos, ¿Tú crees que hay otro factor de qué por qué los chiquillos son tan cerrados en ese sentido?

P: Es que hay mucho conflicto entre ellos, mucho... mira, es fea la palabra pero las niñitas de ese curso son súper conventilleras. Inventan cositas; *que me dijo esto y me dijo...* entonces yo trato de aclarar las situaciones; *¿pero qué te dijo? ¿Pero es tan grave? ¿Valía la pena pegarle?* Tratar un poquito de mediar, yo creo que esas es una de las soluciones que uno puede hacer, no soy mucho de llamar al apoderado, me cuesta hartito porque...

E: Es como el último recurso para ti.

P: Sí, el último recurso porque yo encuentro que las habilidades sociales se cultivan en la sala de clases. Claro, ellos con la familia pero no puede un papá venir a tomar la decisión por un hijo o robar un lápiz y el papá viene y lo devuelve... no, esas cosas los chiquillos las tienen que ir aprendiendo. Entonces llamar a los apoderados es el último recurso, acá las cosas se tienen que vivir y se tienen que aprender con ellos en la sala, en contexto con sus compañeros, conmigo, con otros profesores y así. También hay gente que no aprende nunca, eso yo lo tengo claro, hay colegas que son así, que no aprendieron nunca, imagínate. Así que hay que hacer lo posible con los chiquillos.

E: Y cuándo usas el último recurso, ¿llegan los apoderados?

P: No siempre, yo he tenido buenas experiencias pero en general en este colegio no se cumple que el ciento por ciento de los apoderados lleguen, o sea hay hartito apoderado ausente, hartito problema, harta carencia en la familia.

E: Por el contexto también.

P: Por el contexto, claro.

E: ¿De qué manera se respetan las diferencias socioculturales de sus estudiantes? Ya sean, de género, culturales, étnicas y/o socio económicas.

P: ¿De parte mía o de parte de ellos?

E: De parte suya y de los chiquillos.

P: O sea los dos (ríe).

E: Sí.

P: Yo no sé si tengo las estrategias adecuadas, yo también estoy en un proceso de aprendizaje permanente, pero si siento que hay situaciones que no dejo pasar, o sea yo escucho algo y de inmediato eso se conversa, trato de que se converse, de que ellos opinen; *pero cómo, cómo paso eso, chiquillos somos todos...* y con el discurso de siempre, somos todos seres humanos, lo que nos distingue, nos nutren es cosas así, de qué la diferencia al final no es una cosa para que nos separe, al contrario es una cosa que nos une, que nos ayuda a hacer esto más entretenido. Entonces, yo creo mucho con el discurso y también ayudándome de los textos que ellos leen, que saquen aprendizajes de lo que leen... (Piensa) no sé, es difícil cuando vienen chiquillos de la casa así.

E: ¿Cómo?

P: Que ellos son así, porque por ejemplo; un compañero te hizo esto, *tú pégale y devuélvele el... acúsalo, dile esto a la profesora, dile esto otro*. Entonces, ellos replican las situaciones de su casa. Uno puede hablar mucho acá, orientarlos, guiarlos, hacer que hagan cosas pero resulta que en la casa no hay un apoyo permanente de lo mismo. Yo en las reuniones de apoderados igual trato el tema, yo siempre trabajo temas en las reuniones, independiente que acá en el colegio diga; no tienen este taller, porque diez minutos antes de la reunión a ti te dan un taller que hacer, a mí eso no me gustan, las cosas a última hora.

E: ¿Te imponen el tema del taller?

P: Sí, y con un texto. El otro día nos dieron uno pesimamente redactado, con vocabulario técnico, que yo lo entendía porque estoy estudiando psicología educacional, pero los papás no lo iban a entender. Entonces yo no aplique el taller como lo habían pedido acá por grupos, los fuimos comentando, les hice una lectura, después lo fuimos comentando, debatiendo el tema. Lo tuve que trabajar de otra manera porque no se entendía el texto bien. Entonces yo siempre trabajo un tema, la semana pasada como estamos en las habilidades sociales, me tocó la comunicación... con un video de la comunicación, cómo comunicarnos mejor con los chiquillos, el tema de escuchar mirando, que es súper importante, porque a veces cuando uno escucha pero no mira, dejaste sola a la otra persona. Entonces ese tipo de cosas son habilidades que se van desarrollando y cosas que a lo mejor uno no las sabe... a ciencia cierta, sino que lo hace por instinto. Entonces la idea es que lo sepan, que sepan lo que están haciendo.

E: Lo que me di cuenta es que en las clases tú no dejas pasar ninguna burla, ninguna. Te detienes, a cada cosa, *no, eso no se hace, no hay que molestar al compañero.*

P: Sí, esa es la parte fuerte mía, del discurso, o sea yo... no sólo discurso, esto es parte del ser también. Eso es porque yo lo pienso así, porque si yo dejo que un niño maltrate a otro, eso va a ser como algo normal y esas situaciones no hay que normalizarlas. Eso no se puede normalizar, el momento que yo dejo pasar un maltrato, lo normalice. Entonces, si yo lo detengo y lo hago ver; *no, eso no está bien, eso no se hace* y pongo el ejemplo mío, el ejemplo de otro o de repente tomó ídolos de ellos, un futbolista o cualquier cosa es útil para mí, una historia.

E: La Reina del fuego.

P: Claro, por ejemplo, la Reina del Fuego que es mi favorita (ríe), me encanta esa historia. Entonces por ejemplo, todo ayuda. El lenguaje es riquísimo, yo creo que por eso elegí esa mención, porque es un muy buen colaborador, no es el objetivo en sí, para mí el lenguaje no es el objetivo último, a lo mejor a diferencia de otros profes de lenguaje, para mí es un medio a través del cual yo puedo llegar a los chiquillos y trabajar muchos temas distintos.

E: Es transversal.

P: ¡Exacto! El lenguaje para mí es una excusa para trabajar la parte valórica de los chiquillos, que no se sepa (ríe). Entonces no dejo pasar y siempre, en todas las clases. No es que hubiese una cámara, no he dejado en ningún momento pasar una ofensa, ningún maltrato, porque todo eso hiere y es un puñal que te van enterrando cada vez que a ti te dicen algo malo y que nadie te defiende, más encima te dejan solo, o sea, es doble puñal... qué triste. De hecho, la mediación es así, el mediador trabaja en esa función de contener y de no dejar pasar cosas.

E: Y desde que empezaste, quizás desde cuando empezaste acá con un curso ¿Fueron disminuyendo las burlas con los chiquillos o no?

P: Yo siento que sí. Por ejemplo, a ese curso hasta el año pasado era terrible, por lo menos en mis clases, no sé cómo será con el resto, ese el problema, como no hay un refuerzo permanente... no es que sea muy conductista, para nada. Se utiliza el conductismo, si al final es una herramienta útil para normar la conducta, pero tiene que haber un refuerzo permanente. O sea, a un niño... me voy a pasar a la parte neurológica, los caminos cerebrales, los caminitos del aprendizaje como les digo yo a los chiquillos, si se transitan una y otra y otra vez, se forma un camino definitivo, si ese camino no se vuelve a transitar, se produce una poda neuronal, entonces ese camino al no transitarse nuevamente, se elimina, el cerebro lo elimina. Entonces, por eso es importante el refuerzo de las cosas; *no maltrates, no digas esto a tu compañero, así no se hace, puedes decírselo de otra manera,*

todo eso va produciendo un refuerzo, es un refuerzo permanente que en algún momento tendrá que dar un fruto o quedar en la mente y pasa.

E: Por lo menos cuando están contigo ha ido disminuyendo.

P: Sí, o sea hubieses conocido al curso el año pasado. Sí, definitivamente y en mi curso, en mi jefatura también. Antes eran muy fuertes las ofensas, muy mal pero ahora han disminuido y yo les hago ver a ellos, o sea, a mí no me gustaría que porque yo uso lentes me digan cuatro ojos y yo les cuento la historia de mi vista, yo tengo que usar obligatoriamente los lentes, si no los uso no veo nada, y qué terrible sería que más encima me molestaran. Me operaron cuando era chiquitita, entonces mi vista está dañada artificialmente, o sea no es un problema natural, está dañada, me hicieron daño. Entonces, más encima, que alguien venga y me ofenda, cuando los necesito si o si, cuando al final son mis compañeros durante todo el día. Entonces, a los chiquillos, como que esa parte motiva, como que han logrado conocerla en mí. Y a ellos les impacta, o sea, *chuta de verdad eso es tan malo*.

E: Los sensibilizas.

P: Los sensibilizo, yo siempre trabajo con eso, mucha sensibilización, tocar el corazón.

E: Si da resultado, está bien.

P: Si, esperamos que de resultado.

E: ¿De qué manera o que aspectos considera para elaborar una situación de aprendizaje para sus estudiantes?

P: ¿Cómo? ¿De qué manera?

E: O qué aspectos considera para elaborar una situación de aprendizaje para los estudiantes, yo vi que utiliza mucho el data, la pizarra...

P: En la sala utilizamos hartos lo que es la lectura, obviamente no la lectura de cualquier cosa, yo siempre trato de elegir textos que sean valóricos, que entreguen mensajes. No elijo porque lean nomás o a veces sus propios trabajos también, porque a partir de lo que ellos hacen se obtienen hartos aprendizajes. Cuando se están leyendo los trabajos de ellos, ponen más atención para ver que pueden corregir o cómo lo encuentra la tía, no sé.

E: Se sienten importantes también.

P: Se sienten importantes. Entonces obviamente, siempre pidiéndoles permiso para leer el trabajo en voz alta porque no llego y lo leo. También es importante que ellos sientan que son dueños de lo que hacen, que no es algo de que uno se apodera de ellos, no... ellos son dueños de su trabajo. Entonces yo siempre les doy la oportunidad de corregirlo, lo leo, le

reviso; *mire corríjalo, esto está mal, esto hay que corregir, esto acá, esto allá*, o sea, no como que llego y tomo, arranco los trabajos, y coloco un dos. No, porque la idea es que, si ellos vieron que había algo mal hecho y lo pueden corregir antes de que yo ponga la nota, mejor... porque el objetivo último no es la nota, es que se produzca un aprendizaje. Entonces eso, el repasar, el que ellos revisen, el que ellos vean.

E: ¿Y lo corrigen?

P: Sí... que ellos se autoevalúen también, ya lo hecho, tuvimos presentaciones y ellos también evaluaron las presentaciones de sus compañeros, yo les decía; *no haga críticas destructivas y les explique lo que era ser destructivo, haga críticas constructivas ¿Cómo ayudamos al compañero que lo haga mejor la próxima vez? Ah, ya tía*. Y lo entendieron y lo hicieron, y era capaces de decirlo, y no porque fuera amiga ellos dejaban de decirle; *mira, sabes qué, es que tú leíste mucho, entonces al leer mucho se volvió algo un poco más fome* y ellos fueron súper constructivos en ese sentido.

E: Lo lograste.

P: Sí, lo lograron. Ellos lo lograron. Yo solamente di la pauta y ellos lo lograron. Entonces esas cosas son ricas, de ahí se generan situaciones de aprendizaje, todo es una situación de aprendizaje, ya sea de manera cognitiva, conductual, valórica, o sea, toda situación en la sala se puede transformar en un aspecto para que ellos aprendan en cualquier sentido, en cualquier ámbito de su formación.

E: ¿De qué forma desarrolla la autonomía de los niños para que le sea útil en la vida cotidiana?

P: Yo suelo ser muy como “mamá pollo”, creo que de a poquito lo he ido superando, pero suelo ser muy “mamá pollo”, de contener mucho, *de no pero ya tranquilo*, ahora trato de soltarlo un poquito más, si me dice; *tía no puedo hacer esto... ya bueno, hágalo usted, intente de nuevo*. Me cuesta hartito, o *tía tengo mal acá, revíseme*. Yo le reviso *ya pero corríjalo usted, mire, todas estas están malas, vea usted - no pero tía ¿Cuál más? – No, véalo usted, usted revise, yo ya le dije*. Entonces ese tipo de cosas, tratar de que ellos hagan cosas más solos. Y mucho trabajo grupal también, o sea, yo creo que parte de la autonomía es guiar, encausar, mediar y que ellos después avancen solitos, y después obviamente las cosas se corrigen en grupo, yo les explico, hay harta retroalimentación, trato de que sea así.

E: ¿Trabajan bien en grupo?

P: Sí, trabajan bien, me gusta cómo trabajan, por lo menos hay cursos en los que se puede trabajar más en grupo y hay otros en los que no, no mucho, porque no logran consolarse y pensar de a dos y es un escándalo. Pero en general a los niños le hace falta trabajar en grupo... y después en equipo, o sea, comienzan a trabajar en grupo y luego se van transformando en equipo.

E: Y en sexto ¿cómo es para trabajar en grupo?

P: ¿El quinto?

E: ¿El quinto era?

P: Quinto, es un quinto. Yo creo que son buenos para trabajar en grupo, siempre y cuando uno los deje trabajar en los grupos que ellos quieren. A la hora que yo los separo o les designo los grupos es un caos, allí estamos con problemas. Ellos no son capaces todavía de acomodarse a distintos caracteres, de ser tolerantes, allí hay una falla grave.

E: ¿Cómo trabajarías... esa parte?

P: Bueno, de partida el próximo trabajo que hagamos yo les dije que va a ser con papelitos, porque tampoco puede ser una decisión mía, porque o sino ellos van a decir *no es que usted decidió...* No, allí me tengo que lavar las manos al tiro y hacerlo por sorteo no más, o sea *es que salió este o este otro...* hablarlo obviamente, primero trabajar hartito el tema *chiquillos es importante trabajar en grupo, los vamos a separar pero no se preocupen que lo importante es aprender a trabajar con otro tipo de personas...* trabajar bien el tema, explicarles cómo se va a hacer, para que ellos ya tengan asumido que van a separarse y que...

E: Les puede tocar con cualquiera.

P: Exacto, entonces esos temas con cursos así en los que saben que son sus partes débiles primero hay que hacer un trabajo de concientización y después meterse en las patas de los caballos... claro, de todas maneras, así lo voy a hacer.

E: ¿Cómo motiva a sus estudiantes a que se interesen por aprender fuera de la escuela?

P: A ver, por aprender fuera de la escuela...

E: Si, que no lleguen solo a ver tele a la casa.

P: Mira... a ver, siempre yo les estoy contando vivencias, historias de gente que ha logrado salir adelante... historias, por ejemplo en un curso les hablaba la historia de bam-bam Zamorano que estudiamos en el mismo liceo, yo no lo conocí si porque era mayor que yo... obvio. ¿Ya? (risas) Pero les contaba historias de perseverancia, de gente que a lo mejor no ha tenido muchos recursos, que no ha tenido como las cosas fáciles, no se las han dado fáciles y que igual han logrado salir adelante. Para mi es importante conocer historias de vida de otras personas o que de repente crean en ti. Yo siempre se los digo; *Yo creo en ustedes... si ustedes pueden hacerlo... ustedes son inteligentes...* me ha llamado mucho la atención en este colegio, que ellos no se creen inteligentes.

E: ¿No?

P: No, no... el otro día estábamos haciendo unas clases de reforzamiento en cuartos básicos y yo le dije a una niña *pero usted es inteligente, use la cabecita – no tía es que nosotros no somos inteligentes...* y ahí tuve que sacar mis teorías polvorientas de Garner y decirles que sí, que todos somos inteligentes pero en distintas áreas, para distintas cosas, no podemos ser todos iguales, pero cuando uno le falta inteligencia en un área tiene que esforzarse más para lograr suplir esa área que es indispensable, por ejemplo, para el colegio. Entonces uno se tiene que esforzar más. Les cuento muchas cosas mías, yo les digo *pero no si yo nunca fui inteligente en el colegio, o sea no, no era de las niñas brillantes* entonces me dicen *pero tía si ahora es profesora* yo les digo *si pero más que por inteligencia es por perseverancia, con esfuerzo, por estudio, por ser aplicada.* A lo mejor yo no sé mucho, pero no importa, me pongo a estudiar y leo y me meto a esto, este curso, al otro, y entonces así voy supliendo muchas carencias.

Entonces el tema del ejemplo, de la motivación, de que si otro pudo ¿Por qué yo no? Eso es como súper importante tratar de darles tareas que sean así como para que hagan en la clase. Darles tareas que sean un poco más ligadas a sus intereses, tratar de que ellos inventen, por ejemplo, su tema para escribir un cuento o para una fábula, ellos lo intenten, no darles temas así tan como que sea todo tan cuadrado *es lo que yo quiero que hagan no, miren, estas son las intenciones mías, estas son las normas, bajo esto tienen que hacerlo pero el tema que ustedes quieran*, entonces tratar un poco que ellos vayan descubriendo sus propios intereses, yo pienso que eso es importante.

E: ¿Por qué crees que tienen tan bajas expectativas de ellos mismos, es decir de no sentirse inteligentes o de creer que no pueden?

P: Yo creo que es un problema de los profesores y de la casa, porque el discurso de sus padres es así; se sacan malas notas en algo, están en el en el proyecto de integración y no es un niño inteligente y siendo que los niños del PIE son de muy alto rendimiento. Los mismos profesores tienen bajas expectativas de chiquillos.

E: ¿Lo has visto?

P: Sí, los malos tratos de repente que le digan; pero *¿Usted es tonto?, ¿Se hace?, ¿Cómo no entiende?*, esas cosas son ofensivas, humillantes, entonces obvio que el niño se empieza a sentir así, o sea la profesión auto cumplida no es solamente una teoría, es real, y a veces pueda que un niño no es tan brillante, pero puede llegar a serlo, así como dice Menichetti; los genios no nacen, se hacen. Yo creo que todo parte de mi experiencia, no era una niña brillante, pero tampoco confiaba mucho en mí, por estos temas de la vista, poco menos que me iban a tener que regalar un bastón para la navidad, me sobreprotegían tremendamente, y de repente llego una persona que me dijo *no si tú puedes*, y yo era grande ya, y no lo sabía, entonces igual fue fuerte para mi enterarme que a tú edad yo si podía, a pesar de ser

perseverante en lo que hacía, pero como que nunca me proyecte en ir a la universidad, ni cosas mayores, porque yo no confiaba que yo podía llegar a serlo, tenía muchas limitaciones físicas, entonces de repente que llegue una persona que ni siquiera te conoce, pero que confíe en ti, es sorprendente para uno, fue decidor para que yo cambiara mi destino.

E: ¿Era un profesor en tu caso o no?

P: No era un oftalmólogo. Entonces esa persona creyó en mí, me dijo ya para de sufrir por el daño que te han hecho, igual que los evangélicos (risas), y de repente claro me encontré que yo podía y empecé a creer en mí, me empezó ir bien, al final fui ayudante, salí con premios de la universidad o sea yo me di cuenta gracias a otras personas que yo podía, entonces yo creo que esa es mi visión de la vida, si yo pude, porque ellos no pueden, si yo con limitaciones pude y al finales las limitaciones eran solamente mentales, la mente es poderosa, entonces esas son las limitaciones que yo pretendo eliminar de los chiquillos. No importa que el resto le diga cosas malas, en mi clase todos pueden, son súper inteligentes y el que hay que apoyar más, se le apoya no más, que vamos a hacer, no somos todos brillantes en las mismas áreas.

E: ¿Cómo promueve que sus estudiantes se esfuercen por cumplir con los objetivos y realizar trabajos o tareas de calidad dentro de la sala de clases?

P: Acá cuesta mucho que los trabajos que se realizan sean de calidad, cuesta “sacarles trote”, como se dice vulgarmente, pero primero como te decía antes tareas pensadas en los gustos de ellos, mucho juego, a mí me gusta mucho jugar, entonces encuentro súper entretenido, por ejemplo cuando uno estábamos pasando los sustantivos y ellos lo han visto tantas veces y que hay que volver a pasar los sustantivos, recojo los aprendizajes previos y nos ponemos a jugar bachillerato con los sustantivos y entonces me dicen, *pero tía ¿por qué con los sustantivos?*, pero bueno si siempre han jugado bachillerato con sustantivos propios y comunes, ustedes no sabían, no se habían dado cuenta. Entonces, yo le hago mucho material así, hojas en donde ellos tienen que completar cosas o la mímica de verbos, estamos haciendo los mismos verbos de siempre, pero en vez de que yo se los dicte, ellos sacan cartelitos y hacen una mímica, para que los chiquillos adivinen que acción está haciendo, así adivinan el verbo y después concretan en la hojita en presente, pasado, futuro. Como que siempre trato de partir por un juego, como que esa es siempre mi motivación para ellos.

E: Lo lúdico

P: Porque a mí me gusta mucho el juego y los chiquillos están en la edad que todos para ellos es juego, entonces de esa manera yo pretendo motivar. Ahora como se motiva para llegar al objetivo, claro eso también depende de ellos, porque también influye si la persona quiere o no aprender.

E: Claro en tu caso estas corrigiéndolos, está mal esto, esfuérzate aquí.

P: Sí, yo los ayudo mucho con la retroalimentación, me toma mucho tiempo, es súper desgastante, pero por ejemplo si tú tomas un cuaderno de caligrafía, partió con un cuatro, un tres o un dos, ahora están todos terminando sobre un seis, porque ellos han ido corrigiendo, yo les pongo, les marco, les pongo el tilde, mira no se llega hasta el borde de la línea o separa las palabras silábicamente, toda falla que yo vea le pongo una acotación, entonces el niño lo lee, porque yo me doy cuenta que lo lee, porque cambia y a la otra caligrafía ya lo mejoro y a la otra lo mejor y lo mantuvo, entonces yo le voy colocando, viste que se puede, mira corregiste esos errores y ya mejoro. Me doy ese tiempo, es muy desgastante, yo siento que mi vida se me va en el trabajo, pero también he creído que esta profesión primero tiene que ser con vocación y segundo es un apostolado, porque pucha que uno tiene que dar de sí. Entonces, he visto frutos, o sea ahora que estoy de titular, estoy a cargo del curso, he visto frutos pronto o sea no se ha demorado mucho el arbolito en crecer y dar manzanitas.

E: A demás, yo me he dado cuenta que te das el tiempo de leer cada cuento que te presentan.

P: Es muy agotador y de repente la clase se va en eso, pero siento que son momentos importantes de aprovechar, porque estando con ellos hay que sacarles el mayor provecho, porque uno les puede decir *fíjate en esto, corrige esto otro*, a lo mejor los trabajos no van a ser de calidad cien por ciento, pero si se ha notado un avance, eso lo puedo garantizar. Si tú te fijas los chiquillos no tienen puros rojos, el año pasado los chiquillos tenían puros rojos, pero siento que este año si ha habido progreso, porque ellos se sienten a lo mejor más respaldados, o sea yo puedo corregirlo, estoy haciéndolo mal, pero tengo la oportunidad de cambiarlo y eso me lleva a que mi nota sea mejor. Porque como te digo el fin último para mí no es la nota, es que ellos vayan aprendiendo en el camino, el proceso es más importante que es resultado.

E: ¿De qué forma establece las normas de comportamiento en la sala de clase?, ¿Qué criterios utiliza para hacerlo? y ¿Cuáles son estas normas de comportamiento?

P: Yo creo que todo parte por el respeto al otro, el que ellos visualicen que al lado de ellos, hay otra persona, hay varias personas, por ejemplo suelo hacer un ejercicio, cuando yo estoy hablando con una persona, y se acerca un niño, yo lo miro y le hago el gesto tratando de decirle mira estoy hablando con otra persona y ahí se dan cuenta o por ejemplo, si está hablando alguien, tiene que levantar la mano para opinar.

E: Ya, ¿Esa es una norma que tú estableces?

P: Claro que se trata de hacer que todos hagan eso, pero por ejemplo cuando uno levanta la mano y otro llega y empieza a hablar, trato de no escucharlo y poner atención solo al que

levanto la mano, para reforzarlo un poco, o por ejemplo cuando me dicen *pero tía ¿por qué no me pone atención?, ¿por qué no me escucha?* le digo, *mire a su alrededor de vuelta la cabeza, ¿ve que hay más gente alrededor suyo?* - ah sí tía - ya entonces *¿Por qué tú no eres capaz de respetar? si mira hay mucha gente y todos tienen ganas de hablar y decir cosas, pero si tú no respetas no lo vas a poder hacer* - ah ya tía - y es una cosa que no se soluciona con una vez que se les diga, dos, tres o cuatro veces. Porque muchos son súper egocéntricos todavía, o sea muchos en su casa son hijos únicos y todos les ponen atención a ellos, entonces en la escuela cuesta mucho que ellos entiendan que no somos solitos, entonces ese ejercicio de la cabeza a mí me gusta que mire alrededor.

Las normas son esas levantar la mano para opinar, obviamente no faltar el respeto al otro, y una es cuando hay un conflicto los demás no se pueden meter, o sea a no ser el que defiende, por ejemplo si hay una pelea pueden separar o contener, pero si hay un conflicto lo arreglamos las dos personas en conflicto y yo porque los demás empiezan, *tía sabe qué...*, y yo les digo *las viejitas “cahuíneras” se quedan en la casa aquí solucionamos los problemas las personas que están involucradas y yo*, y de repente en el patio igual, llegan con “cahuínes” y yo les digo *a ver quién es el involucrado, ya tía si yo sé que no me debo meter*, entonces de a poquito, es lento como una inyección de ulpo, pero espero que por lo que me dicen los mismos chiquillos, las palabras si van calando, es como la gotera que termina haciendo un hoyito.

E: ¿Y hay otras normas o no?

P: Por ejemplo el mantener su puesto, el hacerse cargo de su espacio, de sus cosas, mantener la limpieza, eso es súper importante trabajar en un lugar limpio, no maltratar a un compañero, no agredirlo verbalmente ni físicamente, el escuchar al otro, eso yo creo que esa es la más importante, el escuchar al otro.

E: ¿Y de qué manera supervisa el cumplimiento las normas de convivencia del aula?

P: Haber es que trato de estar atenta, los mismos chiquillos te dicen de repente *tía me hizo esto*, ya e inmediatamente hay que ir a ver la situación, estar muy pendiente, yo rara vez me siento a no ser de pasar lista, pero ni eso, o sea es muy raro que yo me siente en la clase, entonces siempre me estoy paseando para acá, para allá, a no ser de que esté pendiente de una cosa me quedo más estática, pero por lo general mi conducta habitual es de paseo, yo me paseo por toda la sala, estoy viendo, vigilando y justamente cuando bajo la cabeza y ellos me ven se producen los conflictos, porque no se sienten vigilados, soy la vigilante, yo le digo *veo poco, por favor no me engañen*.

E: Respecto a lo que paso hoy, porque yo vi quien se guardó la perforadora, ¿Qué hubieras hecho si no hubiese aparecido?

P: Los reviso, hay hubiese tenido que recurrir a lo último que haría, porque yo pregunte muchas veces, nunca motivo al soplón, *¿Quién lo vio?* ese es el segundo recurso (risas), siempre parto de la idea de quien lo tiene, el que lo hizo, me lo diga, después recurro a quien vio algo, y al último revisar y nunca lo he hecho, porque siento que es como una actitud súper invasora, falta de respeto que te revisen las cosas, claro hay un culpable, sabemos que hay una persona que lo hizo, y hay otro noventa y nueve por ciento que no lo hizo, el resto se va a sentir incomodo, se va a sentir mal.

E: A demás, que el culpable va a quedar a la vista de todos.

P: Pero, ¿lo escondió entre sus cosas?

E: sí

P: No puedo creerlo.

E: Pero eso pasa, ¿Qué tipos de sanciones realiza?

P: Soy súper mala para sancionar, me declaro incompetente en la sanción, es como que siempre aludo a la conciencia, pero tú *¿Por qué lo hiciste?*, es como para que ellos piensen, reflexionen, *¿Qué te motivo a hacerlo?*, *¿Te molesto tanto lo que hizo como para llegar a pegarle?*, es como removerlo un poco. Yo soy muy buena para la parte de comunicación, entonces siempre la parte del hablar para mí es muy fuerte, yo tengo puesta en una pizarrita una palabra vale más que mil golpes, los chiquillos el otro día le están pegando a la muralla mil golpes, me dicen *tía estamos comprobando su teoría, ver que una palabra es más poderosa que mil golpes*, eso es lo que querían comprobar, pero por ejemplo sanciones, después de conversar con ellos si no logro controlar la situación, recurro a la sanción del libro, a la insectoría, que muy rara vez he llevado a la insectoría, y cuando lo hago es el mismo niño.

E: ¿Qué hizo?

P: No porque falto el respeto en la sala y me falto el respeto a mí, eso fue en mi curso, es porque su boca es incontrolable, él te dice cualquier cosa, *usted la vieja...* Y los chiquillos me defienden, o sea mi curso, *pero ¿cómo tratas a la tía así?*, *ella a todos nos quiere y nos respeta*. Entonces es ese niñito el único que se sale de cómo está el curso, han tomado bien mis características; no es tan competitivo, tratar de hablar más las cosas, pero él se sale de eso, él es del lado, debería ser del curso del lado, más competitivo (risas). Es eso, primero tratar de solucionar las cosas conversando, después el libro, después la inspección y al último serían las llamadas de los papas.

E: ¿Y estás trabajando con a él?

P: Sí, con hartito cariño, pero me cuesta, de verdad que es un desafío para mí, es como bien fea la palabra, pero es como bipolar, o sea un día, *hola tía la he echado de menos*, y después se transforma, a mí me descompone, me hace enojar, yo siento que me enerva y hace que cambie todo mi buen humor.

E: ¿Y él también le falta el respeto a sus compañeros o no?

P: Sí también, pero como yo no le aguanto, tú te fijas, yo no dejo pasar situaciones, tiene el problema de Perry, rezongando y yo le digo *Tomás ¿Qué me estás diciendo?- si quiere le digo- dime le dije yo, prefiero que me digas a mí a que estés cuchicheando-no es que usted nunca me escucha, nunca me pone atención*, yo le dije; *la palabra nunca es súper grave, porque quiere decir que nunca yo te he escuchado, que nunca te dejo participar, que nunca te dejo hablar delante del curso*, le digo chiquillos, *¿Yo lo dejo hablar? Si tía, demasiado me dicen, ya ¿Yo lo escucho cuando quiere decir algo?- si tía siempre*, el resto ve que él no está diciendo la verdad, lo primero que trato de hacer es ponerlo en evidencia *o sea modera tu vocabulario, eso no es verdad, primero partamos diciendo que lo que estás diciendo no es real, - no pero que usted... - pero calma dime ¿Qué es lo que te está pasando?*, pero hay veces en que le tengo que decir, *sabes que espérame afuera un rato*, porque yo me empiezo a exasperar y es de los pocos niños que me saca de mis casillas, le tengo mucha paciencia.

E: ¿Nunca él ha intentado pegarte?

P: A sus compañeros les pega fuerte, como es chiquitito hay uno que siempre lo agarra en el camino y me ayuda, como una fiera parece que se engrifa y va otro que es más grande y lo agarra y ahí queda.

E: Inmovilizado.

P: Sí, yo llegue una vez a llamar a la mamá, ella tiene un quiosco afuera, porque había sido mucho ese día, tocaban cuatro horas seguidas con ellos, y ya las dos primeras habían sido insostenibles, porque el trastorna a todo el curso, y podemos estar haciendo una actividad súper donde están todos comprometidos, y él claro *tía usted nunca me deja participar*, y yo le pregunto a una niña, *claro, usted apoya a las mujeres siempre, es feminista*, yo le digo, mira *Tomás yo soy feminista porque en este caso hago que participen todos los del curso, hasta tú participaste ya*, y cuando sigue, ya chao, váyase un ratito para afuera.

Entonces un día llame a la mamá sabe que *por favor lléveselo las últimas dos horas*, fue un error mío, pero de verdad que yo estaba demasiado colapsada, le dije lléveselo porque yo no voy a estar con él así en la sala, se ha portado pésimo hoy día, la mamá se sintió tan mal por lo que yo le dije que fue donde la directora, y le pregunto si yo podía hacer eso de sacar a su hijo de la sala, entonces la directora me mando a llamar, que porque a mí se me había ocurrido hacer algo así, que no correspondía, me dijo que la estaba pasando a llevar, que como se me ocurría tomar una decisión así, yo le dije *sabe que, él me*

ofendió, me trato mal, me puso en ridículo delante de todo el curso, me trato de no sé qué, y los niños son testigo de eso, además no es la primera vez, son muchas veces, y si yo hubiese venido para acá a él lo hubiesen suspendido porque fue una agresión verbal, y yo a la mamá le dije. Yo no lo quiero perjudicar a él, pero el necesita ayuda psicológica, porque no logra contener su ira, sus emociones, sus palabras, el agrede, se exaspera, es gruñón, es tan descontrolada su actitud, que descontrola a todo el curso, y yo logro contener al curso, pero él se escapa, y lo pusieron en un tratamiento psicológico.

E: ¿Por qué me dices que fue un error lo que tú hiciste?

P: Para el colegio, para mí no, o sea yo mantengo mi posición, entre las alternativas que tenía hice lo menos malo para él, porque él no estaba bien en ese momento, y a mí me tenía mal, y al curso lo tenía mal, entonces claro para mí yo tome una buena decisión y yo mantuve lo que había hecho delante de la directora, claro por las normas no está bien hecho. Yo no voy a permitir que me traten mal, porque yo a los chiquillos no los trato mal, no los ofendo, les tengo respeto, los trato con cariño, y no siento que me merezca que me traten así.

E: ¿Te afecta esa situación?

P: A mí sí, es como una cosa casi de ego, porque yo siento que entrego mucho, que entrego cariño, afecto, como que uno espera recibir la retribución, pero no siempre es así. Pero, que me ofendan eso no, eso me complica mucho.

E: ¿De qué manera distribuye el tiempo para estructurar su clase, que aspectos considera?

P: Bueno tratar de hacer la motivación, a no ser de que sea una continuación de clase, cuando es continuación no me preocupo mucho de la parte de la motivación porque ya venimos con un trabajo anterior, el desarrollo obviamente, y lo que casi nunca alcanzo porque siempre tengo que atender un millón de cosas entremedio, es el cierre de la clase como que no considero una clase con inicio, desarrollo, termino, sino una clase continuada, es claro la motivación, el desarrollo, puede abarcar una clase y media y el cierre es por ejemplo el tipo de actividades como la que realice hoy día, el quien quiere ser educado, o una actividad en donde ellos pongan en juego lo que han ido aprendiendo, a pesar de que el proceso va súper evaluado, o sea no es que califique mucho, pero si valoro mucho el proceso, entonces la estructura de la clase se me escapa un poco el término de la clase, siento que se me...

E: ¿Pero no hay vacíos de tiempo?

P: Es que a veces cuando hay situaciones que se salen de lo que uno tiene previsto, si se producen vacíos de tiempo, o que de repente no se puede prender el data, que te falta una guía, que te falta el material, si...

E: ¿Pero nunca es del término de la clase hasta el recreo, por ejemplo, veinte minutos libre, quince?

P: Rara vez, o sea si me han quedado por ejemplo diez minutos libres, ha sido como lo máximo, cuando han trabajado, le doy un ratito libre para que jueguen, si se puede producir y si se ha producido, pero en general no encuentro que hayan vacíos de mucho tiempo.

E: ¿Qué haces en la motivación?

P: Para la motivación sobre todo los aprendizajes previos, rescato lo que más puedo de los aprendizajes previos, saber lo que ya saben, porque así uno estimula el cerebro, yo les digo a los chiquillos que vayan buscando los archivos pasados, el material que nos va a servir para esta clase, entonces yo le explico mucho de esas teoría de cómo funciona el cerebro para que ellos sepan que no son acciones aisladas o cosas que a uno se le ocurren, sino que tienen un fundamento, para mí es muy importante la fundamentación, el hacer el trabajo pedagógico una ciencia, hacerlo más creíble, no solamente desde el estómago, eso, la motivación siempre parte por muchas preguntas, que ellos opinen, que ellos digan, que cuenten sus cosas, cuenten experiencias, en qué tipo de situaciones han visto esto, trato de relacionar mucho las cosas que van a aprender con la vida cotidiana que nos aporta, porque a veces la misma fauna para ellos son un texto más, pero al final la fauna también nos entrega harta enseñanza, experiencia de vida, ¿en qué contexto utilizan la noticia?, ¿dónde vemos noticias?, ¿dónde escuchamos noticia?, entonces relacionarlo mucho con su vida, con sus vivencias, y con lo que les va a servir, y no sé a veces los juegos también los utilizo como motivación, pero siempre ellos me dicen, me pillan porque yo les digo *vamos a jugar*, y me dicen *a puesto que son juegos de lenguaje*, - bueno y a que viene a esta clase, estoy tremendamente identificada (Risas).

E: La organización dentro del aula ¿Cómo la organiza y en función de qué?

P: Depende del curso, porque tengo más horas, que son los cuartos básicos, yo los organizo según los que son SEP, PIE y el resto del curso, porque como recibo apoyo en el aula la tía del PIE trabaja de manera más personalizada con un grupo de PIE, los otros con el grupo SEP, y yo con el resto de los chiquillos, a pesar de que yo nunca descuido a ninguno, estoy pendiente de los tres grupos, si van a hacer trabajos en grupo, obviamente ellos se organizan, soy muy mala para imponer grupo a no ser de que sean situaciones puntuales, por ejemplo cuando no ha trabajado nunca con esa persona, yo impongo el grupo, pero por lo general dejo que trabajen con la persona que les guste trabajar.

E: ¿Pero están así organizados, por ejemplo una en esta parte, los de la ley SEP acá?

P: Sí en esta sala, con los cuartos, están los del PIE, los del SEP al otro lado y el resto del curso al medio, también por ejemplo los que tienen dificultades y que no están en SEP, ni en PIE, pero tienen problema de visión los pongo adelante, los que tienen dificultades de

atención, trato de ponerlos no más allá del segundo puesto, porque si no tienen muchas distracciones hacia delante, si tienen tres, cuatro, cinco compañeros, hay diez manos moviéndose, entonces hay mucha distracción, eso por un lado, a veces a los más desordenaditos también los siento adelante, entonces me faltan puestos adelante, yo le digo a los chiquillos. Los apoderados me dicen *pero siente a mi hijo adelante* y yo le digo señora *si la sala fuera horizontal, así larga, no habría ningún problema, pero sino ayúdeme a organizarla a usted.*

E: ¿Y con el quinto?

P: Ellos tienen su propia organización, que la ha hecho la profesora, yo mayormente no intervengo, a no ser de que separe a ciertas personas que provocan conflictos o que no trabajan bien juntas, eso si lo hago, es que ese curso es un poco más tranquilo que los dos cuartos, entonces si no me provocan un problema mayor en la sala yo dejo que este con la persona que quieren para que trabajen, pero en los cuartos no, los dirijo un poco más y sobre todo el mío lo controlo un poquito más.

E: ¿Y siempre los pones por ejemplo en el quién quiere ser educado las mesas así todas juntas o no?

P: Es que por ejemplo han habido programas de quien quiere ser educado, que han estado las dos meses en forma de U, como si fuera un programa de televisión, depende eso, del tiempo que yo tenga, la clase de hoy por ejemplo está amenazada por el acto cívico, entonces no me dio más tiempo y ellos se organizaron como pudieron, pero tan “achoclonada” no me gusta, por el problema de los temblores, yo siempre evito que los chiquillos se sienten amontonados, por seguridad nunca dejo que se sienten así, sólo hoy por que estaban terminando sus trabajos, era una situación especial.

E: Bueno Carola, hemos terminado.

Número de Entrevistados: 1

Nombre del/los entrevistado/s: Docente 3

Nombre del/los entrevistador/es: Paula Hernández

Fecha de la entrevista: 20/05/2013

Duración de la entrevista: 26:25

E: ¿Qué entiende usted por Clima en el Aula?

P: Clima del aula tiene que ver con el ambiente que se genere dentro de las clases y que lo generan los alumnos y el profesor.

E: ¿Qué emociones propicia usted para facilitar proceso de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes?

P: No sé, yo soy bien materna con los niños, trato de darles contención. Siento que eso lo hago de repente. Siempre les doy cariño, les digo que soy como la mamá del colegio, que los tengo que proteger y que si los reto es por su bien. Siempre como que se los recalco y ellos lo saben, porque siempre dicen *si la tía te reta es porque te quiere y si no te retara es porque no le interesas*. Ellos lo tienen súper claro.

E: ¿De qué manera establece relaciones de respeto y confianza entre usted y sus estudiantes?

P: Quizá dando el ejemplo. Con cosas tan simples como en vez de llegar y sacarles la goma, decirles *oye préstame la goma*. Con el ejemplo.

E: ¿De qué forma propicia la participación de todos los estudiantes en las actividades de aprendizaje que plantea?

P: Dando la palabra, tratando de no decirles que lo hicieron mal. Tratando de motivarlos a que sigan participando, aunque se equivoquen y digan algo que no tenga nada que ver con lo que estamos hablando. La otra vez me pasó que estábamos en una lectura, y de repente decía la palabra “el perro jadea”, entonces les expliqué y seguimos, entonces volví a releer el párrafo, y dije, *entonces el perro ja... -jalea tía*. Y no podía parar de reírme, no hallaba donde esconderme. Entonces ellos participan y yo trato de que aunque esté mal, aunque esté perdido, en las nubes, no se note y hacerlos participar, y a veces cuando participan mucho, porque siempre hay dos o tres que son los que más participan, siempre, y los otros se van quedando como allá atrás rezagados, empiezo a decir ya, tu no participas, tu no participas, tu no participas en esta pregunta, entonces para que los otros participen. Pasa mucho eso, es muy común.

E: ¿Qué harías si un estudiante se presenta en reiteradas situaciones sin realizar su tarea?

P: Llamo al apoderado, hablo con él, le explico, lo anoto.

E: ¿Y vienen siempre los apoderados?

P: No siempre, pero si no vienen los llamé por teléfono.

E: ¿Y qué hace si no vienen los apoderados?

P: Los llamé por teléfono. Todo lo que les quiero decir en persona se los digo por teléfono. Porque muchos no vienen porque trabajan, están todo el día ocupados. Por ejemplo cuando estábamos haciendo clases los sábados, conocí al papá de una niña que no conocía, entonces, lo conocí este año recién y fue porque los niños tenían clases los sábados. Ahí se

presentó, me dio su tarjeta y ahora cada vez que la niña tiene un problema yo lo llamo a su celular.

E: ¿De qué manera promueve actitudes de solidaridad entre los estudiantes?

P: Yo creo que hablando con ellos, aunque se les olvida al tiro. Por ejemplo nosotros tenemos al Nico, y el Nico es diferente. Y yo siento a veces que algunos lo integran, pero siento que la mayoría no lo hace. No juegan con él, lo dejan solo. No sé, a veces el Nico se junta con niños de otro curso y eso me da pena. Siempre hablo con ellos y les digo: *el Nico no es igual a nosotros, tenemos que dar las gracias a Dios que nosotros estamos sanos, el Nico no*. Nosotros tenemos que cuidarlo, es nuestro deber cuidarlo, protegerlo. Eso como que los hace sensibilizarse un poco, también ponemos un poco de teatro, siempre trato de poner las emociones a disposición para que en el fondo se de esta situación de solidaridad. Por ejemplo ayer estábamos leyendo un poema, y yo leí el poema, y el poema era tan lindo que yo me llegué a emocionar, y me caían las lágrimas y los niños empezaron a aplaudir. Y no niños es que me emocioné, es que el poema era muy lindo, el poema es del día de la mamá, el que van a leer, que van a recitar. Siempre es así con ese lado más emocional.

E: ¿Y aparte, lo molestan a Nicolás?

P: Si, lo molestan mucho, por eso siempre yo trato de trabajar con él, como el usa pañales siempre dicen: *ah que el Nico usa pañal, que el Nico es acá*, etc. Me da una rabia eso a mí. Por eso mismo hablo con los papás, son niños que en el fondo uno les habla pero las cosas se les olvidan, entonces cuando ocurre de nuevo yo vuelvo a sensibilizarlos, vuelvo a hablarles de *que tú eres sano, de que tú eres afortunado*, entonces trato por ese lado.

E: Y en cuanto a lo pedagógico, en torno a Nicolás ¿qué están haciendo, está en proyecto de integración?

P: No, al Nico yo le hago las actividades y yo le hago pruebas especiales. El conmigo hace lenguaje y matemáticas no más, porque tiene un problema grave de intelectual me parece que moderado, y no lo atienden precisamente por el tema de que es moderado y él no es para proyecto de integración sino que para escuela especial.

E: ¿De qué manera considera en la clase las diferencias socio-culturales de sus estudiantes? Ya sean de género, culturales, étnicas o socio-económicas.

P: Conversando, yo a veces me tomo toda la hora para conversar con ellos. Yo siempre soy súper franca, hablamos de la realidad que ellos tienen como colegio y de la realidad que ellos tienen como comuna y no sé cómo les decía antes yo tengo varios niños que tienen familiares presos por ejemplo, el papá, la mamá, que los tíos, que la abuela, que al papá lo mataron, que la mamá se ahorcó, que la droga. Entonces, yo siempre les hablo de eso y yo siempre les digo, ¿queremos seguir en este camino que no es bueno?, y le pregunto a los niños, “no” me dicen. Entonces yo trato igual como que los niños más grandes, que son

súper complicados, andan a los garabatos que aquí y allá, son terribles. Entonces, yo siempre trato de decirles que yo no quiero que sean como ellos, que ellos son distintos, ellos eligieron otro camino. En cuanto a lo étnico yo también, no hay niños de alguna étnica chilena, pero hay por ejemplo un peruano, hay un haitiano y también por ejemplo al peruano le hacen bullying, le tiran un sobre nombre re feo, y yo siempre les digo que no, que no, que no. Mi forma es hablar siempre de una forma franca, sin estar o sin esconderlo, siempre considerarlo.

E: ¿Qué aspectos considera para elaborar una apreciación e aprendizaje desafiante y acorde a las características y necesidades de sus estudiantes?

P: Por ejemplo, ver el nivel. Porque este segundo básico no es igual al segundo básico de ese o ese otro colegio. Todos son distintos por el tema de que cada uno es distinto, son diferentes realidades. Entonces yo considero el nivel, como van en el tema de la lectura, algunos van más bajos otros más avanzados, algunos leen muy bien, otros niños que todavía no leen. Principalmente eso, por ejemplo al Nico no le hago actividades donde tenga que leer, siempre considero el tema de la lectura pero siempre trato de ser como más comprensiva, más reflexiva, siempre más análisis, más profundización de lo que leen. Siempre trato de que eso no esté fuera de la planificación.

E: Consideras como los dos aspectos

P: Claro, siempre considero el tema de la lectura si es que van bien con la lectura, si es que es un texto muy abstracto para ellos trato de simplificarlo, trato de adaptarlo a ellos. Porque lógicamente si yo veo que una actividad que por ejemplo es de segundo básico, está en los planes de segundo básico pero si yo la veo muy complejo para los niños de mi curso, no la puedo hacer. Porque si yo les paso ya hagan esta guía donde no ubican nada, donde no conoce, no la van a hacer. Siempre trato de empezar con cosas sencillas y a partir de eso ir complejizando porque si no, no trabajan.

E: ¿De qué forma desarrolla la autonomía en sus estudiantes?

P: Difícil. Es difícil porque los niños, sobre todo los niños de hoy en día son muy dependientes, siempre están diciendo *¿y qué hago ahora?*, no los puedo dejar que reflexionen todo el rato y que estén siempre viendo de qué se trata, sino que los guío un poco y a partir de eso trato de que ellos vayan descubriendo cosas, y a medida de eso van avanzando y van siendo más autónomos, en realidad es difícil.

E: ¿Por qué se te hace tan difícil?

P: Porque mis niños y los niños con los que he estado son poco autónomos y son muy demandantes. Por ejemplo la actividad de los animales decía *¿hay tía y este dónde va?*, como que es porque no quieren pensar que van y preguntan, *no les digo yo, hágalo usted, usted sabe, usted vea*, entonces trato de no ayudarlos todo el rato, trato de que ellos se las

ingenien, pero también siguiéndolos porque como te digo sino hacen cualquier cosa y no les interesa pensar. Por ejemplo tengo dos niños que leen pero que no les gusta leer, y no leen, por ejemplo tienen una guía, todas las mañanas les hago una guía de comprensión con un texto corto de 8 o 6 preguntas y siempre se saca puros rojos la niña, y ella sabe leer, se ha sacado siete en esos textos, son textos cortitos. Siempre me dice *ya tía, ya terminé*, y por terminar rápido me lo pasa, lo leo y está todo malo. *Vuelve a leerlo*, le digo yo. Es porque no quieren, porque son flojos, por un tema de que no quieren pensar, que eso les produce mucho pensar y están acostumbrados al tema de la ley del mínimo esfuerzo.

E: ¿Y no ha hecho ninguna otra medida para que tengan algún disfrute en la lectura?

P: A ellos les gusta, pero les gusta que les lea. Y ahí ya adquieren mayor comprensión, porque algunos todavía leen como silábico entonces les cuesta entender les cuesta, tienen que volver y ahí cuando vuelven ya entienden como más fluido. Entonces ahí comprenden, pero generalmente les gusta con ilustraciones, con dibujos, por ejemplo cuando lo hago con power point les pongo harto dibujo, o lecturas narradas también. Eso trato de hacer de repente.

E: ¿Cómo produce en sus estudiantes el interés por aprender más allá de la sala de clases?

P: Mediante conversación, siempre trato de preguntarles, y si yo sé por ejemplo la Pachi quiere ser doctora, yo siempre le digo ya, si tú quieres ser doctora tienes que aprender, y tienes que estudiar y se tienen que sacrificar, en la vida uno siempre tiene que hacer sacrificios, las cosas no son fáciles, si piensan que van a ser fáciles están equivocados. Y siempre trato de cómo ya y tú qué quieres hacer, qué quieres estudiar. No sé, yo quiero ser carabinero me dice uno, yo quiero ser futbolista me dice otro. Entonces siempre mediante la conversación yo intento motivarlos en el fondo porque lo que están haciendo no es para sacarse una buena nota en la prueba sino que para que algún día ellos lleguen a ser lo que ellos quieren, por ejemplo una quiere ser doctora, otra quiere ser veterinaria y así.

E: ¿Y tareas para la casa, funcionan o no?

P: Sí, o sea, ahora no les he enviado mucho porque como hemos estado en mucha prueba, el año pasado yo les enviaba tres cuadernos de tarea, cuaderno de matemáticas, cuaderno de lenguaje, y todos los días, las mamás me alegaban me decían Tía es que mucha tarea, que hoy día dictado que el miércoles prueba y yo les dije *a ver mamitas, cuando sean grandes ellos lo van a agradecer*, les decía yo, y ahora empecé a bajar el ritmo de las tareas porque están en jornada completa, entonces ahora les mando un solo libro y no todos los días, por ejemplo viene el texto que nos mandó el ministerio, un texto como de matemáticas lleno solo de actividades, entonces yo se los marco, ya este es para mañana. Ahora por ejemplo no se los he mandado hace una semana, por un tema de que hemos tenido prueba y quiero que se focalicen en la lectura, como tenemos prueba casi siempre de libros, quiero que se

focalicen en eso, así que no les he mandado, pero generalmente cuando mando, son cinco los que llegan con la tarea el día que corresponde, o si no me lo traen al día siguiente, y al siguiente, y así me van llegando de a poquito, ahí voy recolectando.

E: ¿Cómo promueve que sus estudiantes se esfuercen por cumplir con los objetivos y realizar trabajos o tareas de calidad en la sala de clases?

P: Tengo en la sala, pero lo hago re poco la verdad, en la pizarra un lugar que dice objetivos de la clase, y ahí de repente pongo los objetivos y siempre al final de la hora, cuando casi nos vamos les hago preguntas y esas preguntas son con puntos en las pruebas, o sea a ellos les fascina por ejemplo, se sacaron un seis en la prueba y se sacan un siete si tienen el puntito, entonces trato de que ya, esta materia, va a ser con 5 preguntas con puntos, les digo, y entonces ahí están todos participando, todos responden aunque esté malo, lo responden porque están desesperados por el punto así que eso como que les motiva digamos, eso trato de hacer.

E: ¿De qué forma establece las normas de comportamiento en la sala de clases? ¿Qué criterios utiliza para hacerlo? ¿Cuáles son estas normas de comportamiento?

P: Las normas de comportamiento las vimos el primer día de clases, las analizamos, en la sala. Lo primero, la base de todo, el que está ahí de los primeros es el respeto. Analizamos lo que era el respeto, mediante lluvia de ideas entonces ellos entienden que hay que respetar. En el caso de que no se cumplan, llamo a los papás o pongo anotación.

E: ¿Consideras que esas normas de comportamiento son congruentes para una convivencia armónica dentro de la sala de clases?

P: Sí, seguro que sí, pero el tema es que no todos la encauzan.

E: ¿De qué manera supervisa el cumplimiento de las normas de convivencia en el aula?

P: Tengo un grupo de alumnos que son los encargados de la semana, un encargado general, un encargado de disciplina, un encargado de delantal y de cotona y el de la limpieza. A ellos les pongo la tarea de fiscalizar esas cosas, por ejemplo Pachi, tú eres la encargada de fiscalizar el delantal y la cotona, y ella se encarga con un lápiz va viendo quién trajo cotona y quien no trajo, también en el tema de la disciplina que traté de poner a un niño que se porta muy mal en la disciplina, pero es imposible, se porta muy mal, y le digo *pero tú eres el encargado de disciplina tú me tienes que ayudar* y me dice, *a ya*, se compone y se acuerda que es el encargado de disciplina. Y el encargado general que es el que supervisa a los tres, él me va diciendo, *como se portaron en el recreo* le digo *yo, ya tía paso esto, esto, y esto*. Y así generalmente.

E: ¿De qué forma manejas lo quiebres de las normas de convivencia dentro de la sala?

P: Mediante reflexión, mediante análisis, y mediante preguntas, *¿Qué creen que paso? ¿Qué les parece?*, por ejemplo el otro día llego una apoderada, sucedió justo afuera de la sala, y estábamos en clases, llego una mamá “chucheta” a subir y bajar a un niño que le había pegado a su hijo, estaba el profesor de sexto, de quinto, el apoderado y el niño en cuestión, *como tú cabro chico, eres un roto picante* le gritoneo. Nosotros estábamos en clases y mirando para afuera, y tú que *“veni” a pegarle a mi hijo, te voy a esperar afuera la próxima vez*, el apoderado al niño, y el niño nada de tímido, le decía *bueno y que, qué tanto*. Y los profesores no hallaban donde meterse, y en base a eso los hice reflexionar *¿Qué creen que paso afuera? ¿Qué les parece? levantando la mano*, ellos decían, *no que es malo, no porque nadie tiene derecho a pegarle a nadie*, y era porque el niño le había pegado a su hijo, creo que le había dejado un diente suelto. Fue impactante, y eso los niños lo ven a diario, me cuentan cada cosa, el otro día me dijeron *llegaron baleando a la casa, que el otro día la mamá agarro un cuchillo y casi lo acuchilla*, a ese nivel, para ellos no es una cosa nueva, yo creo que para mí es más impactante ver esas cosas que para los niños, entonces siempre los hago reflexionar. Eso principalmente.

E: Y dentro de la sala de clases cuando se produce esos quiebres de comportamiento, ¿Qué tipo de sanciones realizas?

P: Depende de la gravedad del asunto, la verdad, porque a veces me dicen *tía me piñizco, me tiro el pelo*, y trato de que pasen desapercibido, *ya pídele disculpas*, ahora si es más grave *¿Cómo sanciono?* Con suspensión, en caso de que sea muy grave, por ejemplo el otro día Felipe dejo sangrando al compañero de la nariz, así que lo suspendí un día, lo anote, vino con la mamá el otro día a hablar del asunto, él me decía *me voy a portar bien tía*, pero se porta mal, porque Felipe es hiperactivo, se porta mal igual.

E: Cuéntenos ¿De qué manera distribuye el tiempo para estructurar su clase?

P: Siempre comienzo con la activación de conocimientos previos, o recordando lo que vimos en la semana pasada, recordando la unidad, y aspectos importantes con preguntas, la explicación, mi actividad y al final doy tiempo para preguntas, revisión individual, *ya a ver ¿cómo vas tú?, ya tía yo tengo esto, ¿Qué hago aquí?*, eso es como al final.

E: La organización dentro del aula, ¿Cómo la realiza? ¿Y en función de qué?

P: ¿La organización?

E: Sí, el espacio físico, si los niños trabajan en grupo o no....

P: No, trabajan en forma individual, digamos se sientan en parejas. Trato de poner al medio a los niños que se porta más o menos, a los niños que van más avanzados siempre la trato de ponerlos en esta fila (señala a la derecha), para tener un esquema y ver el trabajo, porque si siento a un niño que va muy atrasado en cuanto a contenido y uno que va muy avanzado, siempre en una prueba el otro niño le va a copiar. Me ha pasado que de repente digo a ver

esta niña se sacó un siete y esta otra niña se sacó un siete, esta niña tiene buen rendimiento y esta otra bajo rendimiento, se sentaron juntas. Entonces trato de mimetizar la sala para que vayan de acuerdo al nivel.

E: Eso sería todo, terminamos la entrevista, muchas gracias.

Número de Entrevistados: 1

Nombre del entrevistado: Docente 4

Nombre del entrevistador/es: Jeniffer Romero

Fecha de la entrevista: 06/05/2013

Duración de la entrevista: 45:37

E: En la siguiente entrevista, primero haremos una pregunta más general para poder ver en qué ámbito te ubicas más o menos y después seguimos con las preguntas específicas; ¿Qué entiende usted por clima en el aula?

P: Las posibilidades que se tienen para poder entregarle a los chiquillos. Por ejemplo, si no hay un clima de respeto, de que ellos sepan ubicarse en su lugar, no se va a poder generar nunca un buen aprendizaje.

E: ¿Qué emociones propicia usted para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje de sus estudiantes?

P: ¿Pero, eso es como ir al plano más afectivo o en el fondo que es lo que busca la pregunta?

E: Disposiciones que tiene el alumno hacia el aprendizaje.

P: ¿Cómo están ellos?

E: Si se interesan, no se interesan.

P: Ah, pucha hay de todo como ustedes vieron en la sala, hay alumnos que si están muy interesados en aprender, que cumplen con su responsabilidad. Pero la verdad es que no tienen mayor interés, ni ellos ni sus papas.

E: ¿Qué interacciones hace usted para motivarlos?

P: Se hace todo, con ellos se hacen diferentes instancias en el aprendizaje o se utilizan diferentes estrategias, yo trato de buscar lo que a ellos más les gusta. Por ejemplo lo que más domino es lenguaje, porque tengo un post título y lo que allí hacemos es el tema de la creación, entonces ya perfecto si les gusta la creación de algún texto veamos los tipos de textos y hay mismo le vamos metiendo los sustantivos, los artículos, los adverbios, para que

ellos se vayan interesando, sobre todo se trabaja en la creación de los cuentos y leyenda. Si no les gustan las oraciones, creemos las oraciones sin que ellos se den cuenta.

E: ¿De qué manera establece las relaciones de respeto y confianza con sus estudiantes?

P: A ver yo siempre he tenido bien marcado eso, el profesor es quien manda en la clase, porque en un colegio como este no se podría ser de otra forma, o sea uno les entrega un poquito de libertad a los chiquillos, se suben arriba de uno. Pero, si siempre con la confianza suficiente para que ellos de repente lleguen y me puedan contar lo que les está pasando, ellos tienen también esa posibilidad. Yo creo que no me ven como una persona súper lejana, a pesar de que ellos saben que me deben respetar, también se pueden acercar y contarme lo que les está pasando.

E: ¿De qué manera propicia relaciones de respeto y confianza entre sus estudiantes?

P: Entre ellos, nosotros establecemos normas, aparte son las que ellos mismos crean al principio de año, por ejemplo nosotros vemos lo que son las normas de convivencia al interior de la sala y del colegio, ellos son los que van diciendo, por ejemplo *no decir sobrenombres*, y cuando uno le está diciendo algo a otro, le dicen *oye recuerda que está dentro de la norma y hay que cumplirla*. Entonces, si uno lo marca desde el principio y de cosas que ellos mismos van creado es mucho más fácil.

E: ¿Y de qué forma propicia la participación de todos sus estudiantes en las actividades de aprendizaje que plantea?

P: La participación de todos, en todos los sectores, es prácticamente imposible. Siempre hay uno u otro que no quiera participar porque se siente desmotivado, porque no le gusta, porque tiene sueño, hay muchos factores que van a influir. Pero, por ejemplo tenemos alumnos muy buenos para algunas unas cosas, y alumnos muy buenos para otra cosa y de esa forma tratamos de llegar a ellos. Como les decía antes aplicando distintas estrategias, con alumnos que les gustan más matemáticas, ellos son los alumnos que monitorean las actividades de los otros, son los monitores por sector que nosotros tenemos o que yo tengo en mi curso, no sé si los demás profesores lo tendrán. Entonces, yo creo que es una buena forma de propiciar la participación de cada uno de ellos. El monitor se encarga de matemáticas de que el compañero haya realizado su tarea, y si al otro compañero no le gusta matemática, pero le gusta lenguaje, *ya monitor de lenguaje, tú vas a monitorear que se haga la tarea, que se cumpla con el objetivo*.

E: ¿Y siempre funciona?

P: No, ¿Por qué no funciona?, porque de repente yo le digo a los chiquillos *ya tu eres monitor de matemáticas revisa las tareas*, entonces llega la Estefany que siempre andaba en la sala hablando y suele decir; *¿Por qué ella que me tiene que revisar la tarea?, si no es la profesora*, entonces se forman esos tipos de problemas. Pero, ya han aprendido, de hecho

muchos querían participar y ser monitores, por ejemplo tuve que poner monitores por fila, monitores para el uniforme, monitores por la llegada.

E: Que todos tuvieran un cargo.

P: Era la idea, porque todos querían participar en algo, en una ocasión decía *ya Benjamín tú vas a ser el monitor de matemáticas, pero tío no me gusta las matemáticas, - ya entonces veámoslo por otro lado, monitor de los libros, tú vas a ser quien entrega los libros*, cosa que ellos mismos se vayan interesando por algo. De repente no sé la directiva del curso tiene que hacer una actividad, o tienen que bajar a sacar fotocopia, la secretaria es la encargada, entonces ella sabe que es lo que tiene que hacer, y eso les gusta, de esa manera están como más motivados.

E: Los haces participes, ¿Qué harías si un estudiante se presenta en reiteradas ocasiones sin realizar sus tareas?

P: Tengo más de un caso que se presentan siempre sin tarea, o sea cuesta que hagan la tarea en la clase en sí, les cuesta mucho escribir a algunos y más aún llegan sin tarea de la casa, cero preocupación por parte de los apoderados.

Ahora lo que hacemos nosotros, es trabajar con los grupos que más les cuesta, están con la tía Marcela o con las profesionales especialistas, también ellas tienen su grupito y vamos trabajando y si no se manda a buscar al apoderado, hay que tomar otras medidas porque el alumno tiene que trabajar de una u otra forma, o sea no se le puede dejar hacer lo que él quiere. Tengo un caso que él piensa que viene a dormir, él empieza por ejemplo una actividad y a los cinco minutos ya está durmiendo, entonces cero motivación, llega sin tarea, pero póngale un dictado de tabla, súper bueno, entonces el otro día me di cuenta, porque revise dos dictados. Ahora en cada clase de matemáticas hago un dictado pequeñito y he revisado dos y a él le ha ido bastante bien, entonces vamos a tener que tomarlo por ahí yo creo, voy a tener que buscar alguna estrategia de despertar el interés en otros sectores, para que haga lo mismo, para funcionar bien, porque de lo contrario estamos recién empezando, pero así como va yo veo bastante difícil que pueda avanzar a algún curso.

E: ¿Y llamaron al apoderado de él?

P: Sí, pero lamentablemente no vino, se citó a reunión cuando correspondía, también se llamó por teléfono, se fue a buscar a la casa, y la señora se comprometió y dijo *no se preocupe yo voy a estar a tal hora en la reunión*, y no llego, las profesionales también le tenían que hacer una anamnesis y tampoco apareció, entonces estamos un poquito cojos porque no se ha podido concretar nada con él lamentablemente.

E: ¿De qué manera promueves actitudes de solidaridad entre los estudiantes?

P: Eso acá no cuesta nada, en general, no cuesta mucho, nosotros siempre estamos haciendo cosas como para ayudar a los demás. Acá se sabe la realidad de todos y uno conoce la realidad de cada uno de los estudiantes, eso a nivel macro digamos, y se organizan

actividades de recolección de ropa, de alimentos, o rifas. Y en el interior de la sala también se generan, si vemos que un alumno le cuesta conseguir los útiles, aunque el colegio igual le entrega todo, de una u otra forma el colegio se encarga de eso, les entrega los cuadernos, lápices, saca punta, gomas que es lo que ellos van a utilizar, pero si hay un alumno que le cuesta comprar la agenda, su polera, el curso sabe de esa realidad y ya este año hemos entregado tres poleras del colegio al curso, entonces a ellos no les cuesta nada ayudar a los demás, ser solidarios. Pero a veces les cuesta, por ejemplo, el prestar sus lápices, a lo mejor si siempre viene con un lápiz, y esta vez no, es por algún motivo, o se le olvidó, o porque no tiene o se le perdió, que se yo.

E: ¿Y se ayudan entre ellos a hacer las tareas o no?

P: Sí, se ayudan, o sea dentro de los subgrupos que hay dentro del grupo, porque si los ponemos a hacer un trabajo en grupo de cuatro a cinco personas son muy pocas las que trabajan. Tienen que ser trabajo como de dos, máximo tres, y cuando están con las personas que ellos quieren estar, se ayudan, ahora hay unos casos que cuesta y que son bastante egoístas con sus cosas, y *no es que yo hice mis tareas y no tiene por qué tener lo mismo que yo*, pero son los menos, en general se ayudan.

E: ¿De qué manera considera en la clase las diferencias socio culturales de sus estudiantes, ya sea de género, étnicas, culturales o socio económicas?

P: Lo económico todos están en el mismo nivel, entonces no hay como mucha diferencia respecto a eso. Ahora si cuando viene un extranjero. Hace poco llegó un alumno que es peruano, y yo pensaba que iba a costar mucho que él se adaptara y que el curso se adaptara a él, porque había otro alumno acá que no es del curso que lo molestan durante gran parte del día.

E: ¿De la misma nacionalidad de su alumno?

P: Sí, y yo pensé que iba a ser exactamente lo mismo, y que me iba a costar con ellos, pero no ha costado nada, quizás sirvió mucho cuando nosotros vimos el tema en sociedad el año pasado, que hablamos acerca del tema de los extranjeros, cuando llegan de otros países que no hay que discriminar, que hay que apoyar, hay que aceptarlo y acogerlo. Parece que eso les quedo muy grabado porque este año llego el compañero él llevaba como una semana y yo tome una prueba, y los niños me dicen *pero tío, él no alcanzo de leer el libro porque el acaba de llegar*, a si bueno tienen razón, entonces súper bien en ese sentido, no hubo que hacer un trabajo mayor con ellos, porque ya venían como de antes con el tema de ser más solidarios con las personas que llegaban, sobre todo si es una persona a las que todos molestan como lo son los peruanos, y además que yo creo que influyo también el que hay una niña que es como prima lejana, ayudo también eso para que fueran más cercanos al niño.

E: ¿Cómo genera un clima de respeto hacia la diversidad de estudiantes?

P: Es cómo lo mismo, que ellos saben que tienen que respetar por el hecho de ser distintos. Nosotros cuando lo vimos el año pasado costaba, ¿Por qué? porque tenían el ejemplo de otro niño, o sea esa persona desde que llego hasta ahora que está en tercero, lo molestaron siempre, entonces ellos tenían esa imagen, y de hecho le decían un sobrenombre que al principio los míos también se lo decían, pero después con el tiempo cambió, *oye ¿por qué le dices así?, no se llama así, él tiene su nombre*, entonces cuando va a la clase, lo llaman por su nombre y no por el sobrenombre, no costo nada ahora que ellos se vieron en la realidad de tener a alguien de otro país, porque económicamente hablando somos como todos iguales, culturalmente hablando igual, o sea hay uno o dos que podemos decir que se escapa como la norma del curso, pero los demás todos están bien parejos, el tema es solamente con alguien distinto, es decir de otra nacionalidad.

E: ¿Y no hay problemas como en el sentido de la diversidad de los aprendizajes?

P: Es que por eso te digo, hay dos o tres que son los que se escapan, que son también los que yo les nombraba que son más egoístas en el sentido de prestar las cosas, pero se está trabajando con ellos, por eso también se eligieron monitores, para que pudieran apoyar a los demás.

E: Se está tratando de trabajar eso...

P: Sí, igual cuesta con ellos, yo muchas veces le he encontrado la razón, cuando llega el resultado de las evaluaciones por ejemplo, ellos siempre tienen buenas calificaciones, muy rara vez ellos obtienen un cuatro, son de seis y siete. Por ejemplo cuando hay que hacer una corrección o hacer una prueba de nuevo, eso a ellos también les cuesta, porque siendo que se debió estudiar para una prueba y los demás no lo hicieron *es que son flojos*. Con los apoderados es exactamente lo mismo, o sea la semana pasada tuve una reunión y puse como ejemplo a estos alumnos y de diez apoderados cinco se me tiraron encima, decían *que yo no podía hacer eso, no podía ponerlos como ejemplo*, - *pero ¿por qué no?*, les decía yo, *si son parte del curso tienen que ser un ejemplo para sus compañeros*, y me decían *es que no, usted está discriminando*, - *no ustedes son los que están discriminando, al decirme que los deje afuera, porque siendo parte del curso obviamente que van a ser un ejemplo y si ellos pueden, todos pueden*, al final asentían no más, no sé si habrán dicho ya bueno, o para que yo me quedara tranquilo y no siguiera diciéndoles nada. Pero me costó, se me tiraron encima, *profesor pero aquí allá*, peores que los alumnos, así que hay que lidiar con los alumnos y con los apoderados por igual.

E: A los que vienen a la reunión (Risas)

P: Sí, tengo veintiuno y en la reunión pasada vinieron muchos, porque yo he tenido reunión de cuatro o cinco personas, pero ese día habían diez o doce algo así, por lo menos ya había más de la mitad, se podían tomar algunas decisiones.

E: Había que aprovechar todo ese día, es bajo el promedio de cuatro o cinco apoderados.

P: Sí y eso es en todos los cursos, yo creo que influye el tema de la hora, nosotros realizamos la reunión de apoderados en nuestra hora de completación, y todos los colegios lo hacen seis de la tarde, siete de la tarde, pero acá nosotros que salimos a las tres de la tarde, no nos vamos a quedar hasta las seis para hacer una reunión, por razones obvias, o sea quien se va a quedar por nada a cambio, digámoslo así, el tema es bien claro, si acá no me dicen sabe que te puedes quedar de las tres y media a las siete, yo te pago todo lo que corresponde, me quedo, pero si no.

E: Aprovechando de trabajar igual.

P: Claro, avanzo en lo que tenga que avanzar, que se yo, pero si no, o sea uno entrega todo lo que tenga que entregar dentro de su jornada, pero más allá no, y es por un tema de experiencia también, de que uno nunca debe entregarse por completo a un lugar, no me estoy refiriendo a los niños diciendo lugar, porque al final eso no lo retribuye nadie, y si ellos como directivos tienen que tomar alguna decisión va a ser siempre favorable para ellos y para los demás nada, entonces no. Al principio, cuando yo llegue me quedaba, llevo ahora cuatro años acá, y antes trabajaba con los chiquillos, pero con el tiempo me fui dando cuenta que no, que yo estaba entregando mucho y no había nada de vuelta. Y si alguien por ejemplo tiene la culpa de algo, el profesor es el culpable, lo que paso el año antes pasado, el colegio venía muy mal en cuanto a resultado de SIMCE, y se puso a trabajar al profesor, y se fue todo el año con ensayos, además se sacaron algunos sectores de aprendizaje, por ejemplo; tecnología, educación física, artes visuales, se quitaron y se hacían solo reforzamiento, imagínate, ¿Cómo quedaron los niños?

E: Estresados.

P: ¿Y cómo quedo el profesor? Entonces después es que gracias al colegio dieron un SIMCE espectacular, doscientos ochenta en lenguaje, doscientos ochenta en matemáticas, muy buenos resultados. Pero, decían el colegio logro ese puntaje, gracias a que se modificaron las horas de artes visuales, que fue idea de los jefes, nunca se reconoce nada con los profesores.

E: El sacrificio de ser profe.

P: Nunca se reconoce nada, y una vez se planteó en reunión y este año que yo estoy en cuarto, me iban a empezar a molestar, pero yo parece que tengo un carácter un poquito más distinto al otro profesor, les dije *que necesitaba hacer mi “pega” tranquilo, que yo sabía lo que estaba haciendo y que no necesitaba que nadie me fuera a decir lo que yo tenía que hacer*, a lo mejor puede sonar un poquito de altanero, pero yo sé que hago las cosas bien con los chiquillos, entonces no necesito que me digan por ejemplo, *sabes que hoy día en vez de hacer esto, haz esto otro*, porque yo sé cómo ellos van aprendiendo, sé la forma que tienen de aprender. Entonces, yo les dije *sabes que me vas a dejar hacer mis clases tranquilo, no quiero terminar estresado, - es que saca educación física, - no lo voy a sacar, porque los chiquillos necesitan algo también para distraerse, - es que todos los días ensayo, - no, una vez a la semana*, y a lo mejor con eso voy a tener pésimos resultados.

E: Ahí va a ser por culpa del profe.

P: Y me van a decir, se obtuvieron esos resultados porque el profesor puso este, este y este problema, y si les va bien a los chiquillos, el colegio hizo una labor espectacular.

E: Ya, ahora algo anexo al tema, ¿Qué aspectos consideras para elaborar una situación de aprendizaje desafiante y acorde a las características y necesidades de tus estudiantes?

P: Yo siempre trato de ir un paso más adelante con los chiquillos, siempre se les está exigiendo mucho más de lo que pueden dar, o de lo que dan digamos, porque siempre pueden más. El año pasado, nosotros estando en tercero vimos contenidos de cuarto básico, sin que ellos supieran obviamente y avanzamos bastante en las clases que en sí eran de cuarto, obviamente tomando también lo de tercero, porque ellos venían muy acostumbrados al tema de las guías, primero y segundo los bombardearon de guías, entonces cuando yo los tome en tercero, costó mucho para que ellos escribieran, el solo hecho de escribir el objetivo de la pizarra a ellos le significaban quince minutos, entonces eso costo, pero ya después se fueron adecuando, y sabían que a clase que llegaran conmigo tenían que ponerle objetivo o tener escrito objetivo y después escribir lo que era, y empezamos a trabajar de esa manera. Había que sacarle el jugo, si primero y segundo trabajaron con guías, yo no trabajo nada con guías, entonces vamos trabajando contenidos de cuarto y este año también le he metido algo más de quinto que se yo, tratando de que ellos siempre puedan ir dando un poco más, porque yo sé que los chiquillos pueden, es cosa de que uno los acostumbre, porque si uno lo acostumbra a la guía, ¿Qué estas generando con eso? a no ser de que sea un texto o comprensión lectora.

E: ¿Y así mismo se genera autonomía?

P: Sí claro, entonces yo les dije este año a los chiquillos *bueno a nosotros no creo que nos cueste tanto este año, - ¿Por qué hay cosas que ya vimos?, si eso era tercero, - no chiquillos lo que pasa es que yo le metí cosas de cuarto, y cuando pasamos algo ahora, me preguntan tío ¿pero esto es quinto o de cuarto?*

E: Y aspectos como generales que abor das para desarrollar autonomía, aparte de que escriban y de que se acostumbren más a tu modo de trabajo.

P: Como que ellos tomen las riendas, a ver ¿Qué generamos con los chiquillos? no se hace siempre, pero si el año pasado nosotros en un sector hablamos por ejemplo del Síndrome de Down, yo no les explique nada, ya perfecto les dije *ahora ustedes se van a hacer cargo de su propio aprendizaje, van a leer, van a averiguar, van a investigar y van a exponer*, entonces ellos llegaron después con unos palitos de helado con la definición del Síndrome y los pasaban uno por uno y lo explicaban, yo creo que son buenas instancias, no lo volví a hacer, aunque resulto bastante bien, yo creo que hay que retomar eso, porque sirvió.

E: ¿Cómo propicia en sus estudiantes, el interés por aprender más allá de la sala de clases?

P: Trabajo de investigación, no sé de repente alguna cosa que ellos no entiendan, eso lo hago hartos, *tío ¿de qué se trata esto?, - ya anótelo, lo va a averiguar y me lo va a decir*, y ellos llegan con la información, no todos obviamente, es que en el diccionario, me aparecía esto y ellos ponen hasta j tanto, después los números (risas) y eso también resultó bien, eso me gustó hartos, por eso este año les pedí dentro de la lista de útiles el diccionario, cuando ellos no saben alguna palabra, me dicen *¿tío que significa esto? - ¿tiene su diccionario?* - Ah! Sí. Entonces, la Airy que es un caso bien puntual, como que me quiere poner a prueba, *tío ¿Qué significa esta palabra?* Y busca unas palabras, *haber* le dije yo *¿De dónde sacaste eso?, - del diccionario, y si está en el diccionario usted lo tiene que saber, - pero que pretendes* le dije yo, *¿qué me sepa todo el diccionario?* - no, ya pero *haber ¿qué significa?* me dice, *no sé mira lo averiguo y te lo digo*, y se quedan más tranquilos, pero son “pillos”, me tienen siempre como poniendo a prueba.

E: A estudiar el diccionario entonces (risas). ¿Cómo promueve que sus estudiantes se esfuercen por cumplir con los objetivos y realizar trabajos y tareas de calidad en la clase?

P: Cuesta, pero nosotros tenemos que motivar de alguna forma y una de ellas son las salidas, a los chiquillos les gusta mucho salir, el colegio realiza tres o cuatro salidas pedagógicas durante el año y los alumnos que van, tiene que cumplir con el requisito de tener buenas calificaciones, buen comportamiento y todo lo demás, entonces si ellos se han portado bien y que se han sacado buenos resultados en las evaluaciones y que han entregado buenos trabajos, saben que van a ir, y como les gusta, lo hacen.

E: ¿Y por qué dices que cuesta?

P: Cuesta porque lo chiquillos tú le dices tráiganme una carpeta de los animales vertebrado, es un ejemplo, llegan con una hoja con dos animales pegados, *ya tío ahí está mi trabajo*, entonces una vez cuando me llegaron con una hoja, yo le dije *¿esto tú crees que es un trabajo?* *Esto* le dije yo *está para la basura*, entonces que fue lo que yo hice, ya perfecto voy a tener que tratarlos como grandes, *la portada, arriba tiene que venir el logo del colegio obviamente escrito a mano si no tienen para imprimir, índice, desarrollo, la conclusión, y la introducción* - Pero tío eso es mucho - pero esta hoja que ustedes me entregaron no vale la pena, me pongo a revisar esto van a haber puros rojos, por eso cuesta mucho, porque piensan que es entregar una hoja y ya está listo el trabajo, entonces no se esmeraban de hacer algo como muy preparado. Pero, en lenguaje una vez teníamos que ver el tema de la familia, e hicimos un álbum fotográfico, ellos trajeron fotitos de distintas etapas más importantes y formamos un álbum con hojas block y con cartón, ellos se esmeraron de tal manera, que yo lo encontré precioso, lo anillaron con cintas, las niñas rosadas, le ponían las florcitas, esas cosas que van por los bordes, no sé cómo se llaman.

E: ¿Blondas?

P: Eso le pusieron y los stickers, los varones también se esmeraron también, uno lo hizo de cartón piedra, pero eran puros cuadritos que uno iba pasando, como un marco con la foto al

medio, eran todos iguales y le puso papel y lo embetuno café, quedo precioso. Entonces, si yo se lo hubiese recibido la primera vez el trabajo en esas condiciones, habrían entregado toda una porquería de trabajo, que no valía la pena revisar, porque estaba más que sucio, pero entendieron.

E: Tomando once y haciendo el trabajo.

P: Sí, esto igual es anexo el otro día dirección entregó una ficha que tenían que llenar, y era el nombre de ellos, con quien vivían, lo tenía que llenar el apoderado, entonces como en dos semanas de esto la Pamela me dice, *mira esto me dejo una apoderada que se le había olvidado traerlo*, lo recibo estaba doblado y lleno de cosas, de resto de comida, aceite, *mira esto como esta*, le dije.

E: Lo entregaron así.

P: Horrible todo sucio con aceite, tenía una mancha, claro tenía que haber estado tirado por ahí.

E: Has contestado temas relacionados al principio, pero si se queda algo, ¿De qué forma establece las normas de comportamiento en la sala de clase?, ¿Qué criterios utiliza para hacerlo? y ¿Cuáles son las normas de comportamiento?

P: Es que eso lo establecen ellos, son las normas de convivencia.

E: ¿Cuáles son?

P: Levantar la mano para hablar, pedir permiso para ir al baño, no pararse, no botar papeles al suelo, no decir garabatos, respetar a los profesores. Eso está en la sala, esta todo porque ellos lo hicieron, además que nos exigen que deben estar en la sala de clase y visible. Esas son las normas que se hacen al principio y ellos mismos son los que la crean.

E: ¿Qué pasa si alguien quiebra una norma de comportamiento?

P: Mira esto nosotros lo empezamos a ver del año pasado y cuando alguien le pasaba eso, ellos mismo decían, *tío mire lo que hizo* o sea de repente se paró y boto un papel, *tío boto un papel y eso no debe hacerlo*. Este año no, este año no están como respetando mucho las normas, entonces yo tuve que empezar a poner puntaje, y los separe por lista, como en el libro se va juntando de a cinco, entonces yo también hice los mismos grupitos de los cinco, y entre ellos mismos se tienen que regular, por ejemplo estamos nosotros en un grupo, y tú botaste un papel, oye recoge ese papel porque nos vas a perjudicar a todos, si tú lo hiciste y no lo quisiste recoger todo el grupito queda amonestado, y lo mismo para la asistencia, mi curso es el que tiene mejor asistencia dentro del colegio, ¿Por qué? Por lo mismo porque se toman a esos cinco y si uno falla, todos fallan y todos son amonestados de una u otra forma.

E: ¿Y cómo lo amonestas?

P: Les pego (Risas), son amonestados con menos puntos, porque nosotros tenemos que tener en la sala también un panel con toda la lista y ellos van acumulando puntaje para la salida, o yo en lo personal les traigo regalos, competencia de repente con los chicos, entonces el que no tenga todos los ticket que corresponda, no va a recibir el regalo. A los varones les traigo lápices, sacapuntas, minas, portaminas, cosas que a ellos les sirva, que le son de utilidad y que les gusta, porque a los niñas les traje unos lápices que se le sacaban las puntas, como son de colores y unas plumitas, y a los varones de cars y lo mismo con los sacapuntas, entonces eso, de esa forma se les amonesta, se les quita puntaje, y no reciben ningún regalo, tuve que hacerlo porque ya no respetaban las normas.

E: De nuevo en relación a las normas de comportamiento, ¿Considera que son congruentes con la convivencia armónica dentro de la sala?

P: Yo creo que están en total relación, absolutamente, es que además uno convive a diario, entonces no puedes crear una norma que sabes que va a ser prácticamente imposible de cumplir, tiene que estar todo acorde.

E: ¿De qué manera supervisa el cumplimiento de las normas de convivencia en el aula?

P: Es cómo de lo mismo.

E: Claro, cuéntenos de qué manera distribuye el tiempo para estructurar su clase, ¿Qué aspectos considera?

P: Haber, si la clase fuese lo que dice el papel, tendría que ser súper estructurada, por ejemplo en la mañana 15 minutos de lectura silenciosa, luego 5 minutos de ejercicio de relajación, luego esto luego esto otro, yo no hago eso, porque imagínate perdería 30 minutos en puras tonteras, o sea que yo considero que son tonteras, a lo mejor igual sirve, lo que si yo hago es la lectura silenciosa.

E: Que no es tan silenciosa.

P: Que no es para nada silenciosa, *cállate un rato si es silenciosa* y al rato están leyendo en voz alta. Eso lo hago la lectura silenciosa en todos los sectores, pero siempre tiene que ser al principio en la mañana a las 8:00, no se puede hacer la lectura silenciosa entrando del recreo.

Me toca cuatro días lenguaje, pero cuando no me corresponde lenguaje también lo hago, porque siempre tenemos libros nosotros para leer, los libros de lectura complementaria lo tomamos para eso. Al inicio en matemáticas hacemos dictado de tablas, bueno ahora lo empecé a hacer porque vi que en las tablas estaban muy mal, y de esos dictados se toman siete por ejemplo, se promedia y va una nota al libro.

En historia o en naturaleza, damos como textos más larguitos y leemos para introducirlos a lo que nosotros vamos a ver, por ejemplo los ecosistemas, los productores, los consumidores, los tipos de animales, que se yo. Entonces, ahora en historia me costó harto, estamos viendo la organización del país y me costó mucho la parte de la lectura que

tenemos que hacer para introducir al tema, tuve que traer unas láminas, aunque eso no estaba planificado, porque no está dentro de la clase en sí, porque es un texto introductor, yo explico la materia y los alumnos reconocen. Pero tuvimos que hacer otra cosa, traer ese tipo de laminitas, preguntar a los chiquillos; *¿los presidentes por quienes son elegidos?*, entonces algunos decían, *por los diputados, por los senadores*, entonces fuimos haciendo un mapa conceptual, en realidad la clase va saliendo en base a lo que van diciendo los chiquillos también, porque uno puede planificar el año, pero si los chiquillos no están logrando los aprendizajes, uno tiene que modificarlo. Por eso que acá yo siempre peleo por las planificaciones, porque a mí me las piden mensuales, entonces yo les decía que nos las iba a hacer mensual, como yo tengo SIMCE tengo que ir adecuando las clases, y las voy a traer semanal, entonces lo entendieron y lo aceptaron. Me van a echar a fin de año, porque está haciendo mucho problema este “cabro”, así que se va a ir nomas, estoy esperando respuesta (risas). Pero yo creo de esa forma, uno va viendo y organizando la clase en base a lo que van logrando con los chiquillos, si una cosa no me resulto, tengo que ver otra cosa rápido o si están muy lateados los chiquillos vamos cambiemos, ahora este último tiempo no ha podido ser así, porque me han pedido muchas cosas, y he tenido que terminar las planificaciones en la misma clase, porque supuestamente la iban a venir a revisar.

E: Los supervisores, se vuelve loco el colegio.

P: ¿Estuviste cuando vino subvenciones?

E: No, pero me han contado.

P: Es de locos esa cuestión y uno se pone nervioso.

E: ¿Revisan el libro y todo?

P: Claro, suben y cuentan los alumnos que hay, y lo peor de todo es que por ejemplo ayer faltaron tres y yo cerré con dos, entonces *¿Carlos tanto usted vino ayer?*, empiezan a preguntar.

E: ¿Si?

P: *Chiquillos por favor tú ayer viniste, - no tío responde, - si viniste, si preguntan tú viniste, - ah ya bueno.* Y uno se pone nervioso, acá son histéricos cuando llega subvención. Yo no trabajo regularmente con la puerta cerrada, pero de repente los chiquillos tienen frío y hay que cerrarla, entonces, un día estaba subvención y por la ventana me gritaban subvención y yo no escuchaba nada, abro la puerta y me pongo nervioso, cerrando el libro, los cabros me hablaban. El veintinueve vinieron fue horrible, ojala estuvieran ustedes, el colegio se moviliza por completo y después viene las peleas, *es que como no alcanzaste a firmar*, gracias a Dios nunca me ha pasado nada, pero tengo a colegas que si le ha pasado.

E: Y les llega un reto.

P: Y el reto claro, a mi menos mal que no me ha pasado, a la tía Sonia siempre le pasa, por eso con la tía Sonia siempre dejo el libro cerrado, porque le cuesta un poquito más, a lo mejor es más lenta.

E: Tiene más edad (risas). La última pregunta, la organización dentro del aula, ¿Cómo la realiza y en función de qué?

P: Pero la organización en base a qué ¿a los puestos de trabajo?

E: Sí.

P: Ya, yo soy de la idea que uno trabaja bien si está conforme con quien está, entonces no impongo, por ejemplo yo llegue a principio de año, perfecto siéntense con quienes quieran, entonces se sentaron, paso el tiempo y yo sentía bullita, de repente, una bulla más de lo normal, porque siempre hay bulla en la sala. Es una cuestión que el Ángelo nunca se calla, la Estefany nunca se calla, por eso a los alumnos que son más buenos para hablar o que se paran, o a los más grandes, tengo que dejarlos atrás, porque si los siento adelante no van a dejar ver. O también siento a uno que le cuesta con uno que no le cuesta. Esa decisión la tomamos con las tías de integración, para que reciban apoyo, porque hay algunas alumnas que les cuesta más que otras. Entonces, siempre están así si una termino, *tío mire donde va recién mi compañera*, entonces siempre están hay como pendientes de que la otra trabaje.

E: ¿Y en cuanto a la organización de los puesto cuando trabajasen grupos, o son muy pocas las veces?

P: Poquísimo, yo en lo personal no realizo, el otro día la tía de integración, como ellas también tienen que tener clases con nosotros, ellas llevan su clase hizo un trabajo grupal y se sentaron de cuatro o de cinco, y trabajaron sólo dos, los demás conversaban, entonces nos dimos cuenta de que no realizan el trabajo en grupo, por lo tanto si hay que traer algo es en pareja y con los que están hay sentados, o sea nada de darse vuelta, pero los que trabajan son muy pocos. Esa clase fue evaluada y hubieron resultados, pero fue desastroso, con alumnos que si trabajan solos tiene el siete, acá tenían un dos y tanto, porque ellos se repartieron los ejercicios, y eran dos para cada uno, entonces uno hizo lo que le correspondía, porque hizo lo suyo, pero el otro no trabajo, entonces a la hora de revisarlos, habían dos hechos que era de la gente que si trabajaba, entonces no.

E: ¿Por eso no trabajas en grupo?

P: Por eso, no a parte que se genera una bulla, imagínate si se complementan con más compañeros, no horrible, aunque dicen siempre que es bueno propiciar el trabajo en grupo, en equipo y la tontera, para quien le resulte, a mí no.

E: Ya, estamos listos con la entrevista. Muchas gracias.

ANEXO N°6: CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio de tesis, que lleva por título: *"Características del Clima en el Aula generado por docentes de Educación General Básica en sus Prácticas Pedagógicas en una escuela vulnerable"*, a cargo de; Paula Hernández y Jeniffer Romero, estudiantes de IX semestre de la carrera Educación diferencial con mención en problemas de aprendizajes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es *Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza*. Si acepta participar en este estudio autoriza a las investigadoras a realizar cinco observaciones no participativas en el aula, cada una se llevará a cabo en una hora pedagógica. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estime conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y su presentación será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados, asimismo los resultados de la investigación serán accesibles al establecimientos o a los sujetos participantes, es decir se asegura un retorno de la información que se obtendrá.

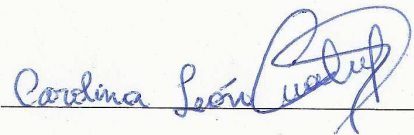
Su participación en este estudio no le reportara beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas docentes, tema educativo que genera un creciente interés hoy en día.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participantes puede contactar al comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 2412440.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio (Firma y Nombre)



Fecha: 10/06/2013

Campus Macul/ Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Teléfono: (56-2) 2412441 / Fax: (56-2) 2412699 / Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio de tesis, que lleva por título: “Características del Clima en el Aula generado por docentes de Educación General Básica en sus Prácticas Pedagógicas en una escuela vulnerable”, a cargo de; Paula Hernández y Jeniffer Romero, estudiantes de IX semestre de la carrera Educación diferencial con mención en problemas de aprendizajes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es *Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza*. Si acepta participar en este estudio requerirá responder a una entrevista semiestructurada que se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado es de 45 minutos aproximadamente. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

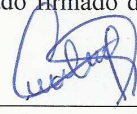
Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estime conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y su presentación será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados, asimismo los resultados de la investigación serán accesibles al establecimientos o a los sujetos participantes, es decir se asegura un retorno de la información que se obtendrá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas docentes, tema educativo que genera un creciente interés hoy en día.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participantes puede contactar al comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 2412440.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio (Firma y Nombre) Cardina León 

Fecha: 10/06/2013

Campus Macul/ Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 2412441 / Fax: (56-2) 2412699 / Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio de tesis, que lleva por título: *"Características del Clima en el Aula generado por docentes de Educación General Básica en sus Prácticas Pedagógicas en una escuela vulnerable"*, a cargo de; Paula Hernández y Jeniffer Romero, estudiantes de IX semestre de la carrera Educación diferencial con mención en problemas de aprendizajes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es *Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza*. Si acepta participar en este estudio autoriza a las investigadoras a realizar cinco observaciones no participativas en el aula, cada una se llevará a cabo en una hora pedagógica. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estime conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y su presentación será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados, asimismo los resultados de la investigación serán accesibles al establecimientos o a los sujetos participantes, es decir se asegura un retorno de la información que se obtendrá.

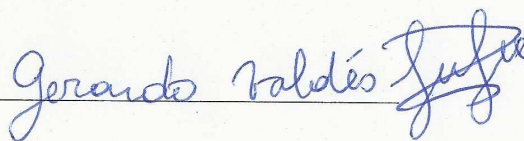
Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas docentes, tema educativo que genera un creciente interés hoy en día.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participantes puede contactar al comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 2412440.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio (Firma y Nombre)



Fecha: 06/05/2013

Campus Macul/ Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Teléfono: (56-2) 2412441 / Fax: (56-2) 2412699 / Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio de tesis, que lleva por título: "Características del Clima en el Aula generado por docentes de Educación General Básica en sus Prácticas Pedagógicas en una escuela vulnerable", a cargo de; Paula Hernández y Jeniffer Romero, estudiantes de IX semestre de la carrera Educación diferencial con mención en problemas de aprendizajes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es *Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza*. Si acepta participar en este estudio requerirá responder a una entrevista semiestructurada que se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado es de 45 minutos aproximadamente. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estime conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y su presentación será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados, asimismo los resultados de la investigación serán accesibles al establecimientos o a los sujetos participantes, es decir se asegura un retorno de la información que se obtendrá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas docentes, tema educativo que genera un creciente interés hoy en día.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participantes puede contactar al comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 2412440.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio (Firma y Nombre)

Fecha:

Gerardo Valdés
06/05/2013

Campus Macul/ Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Teléfono: (56-2) 2412441 / Fax: (56-2) 2412699 / Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio de tesis, que lleva por título: *"Características del Clima en el Aula generado por docentes de Educación General Básica en sus Prácticas Pedagógicas en una escuela vulnerable"*, a cargo de; Paula Hernández y Jeniffer Romero, estudiantes de IX semestre de la carrera Educación diferencial con mención en problemas de aprendizajes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es *Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza*. Si acepta participar en este estudio autoriza a las investigadoras a realizar cinco observaciones no participativas en el aula, cada una se llevará a cabo en una hora pedagógica. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estime conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y su presentación será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados, asimismo los resultados de la investigación serán accesibles al establecimientos o a los sujetos participantes, es decir se asegura un retorno de la información que se obtendrá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas docentes, tema educativo que genera un creciente interés hoy en día.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participantes puede contactar al comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 2412440.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio (Firma y Nombre)

Fecha:

20/05/2013

Campus Macul/ Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Teléfono: (56-2) 2412441 / Fax: (56-2) 2412699 / Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio de tesis, que lleva por título: “Características del Clima en el Aula generado por docentes de Educación General Básica en sus Prácticas Pedagógicas en una escuela vulnerable”, a cargo de; Paula Hernández y Jeniffer Romero, estudiantes de IX semestre de la carrera Educación diferencial con mención en problemas de aprendizajes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es *Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza*. Si acepta participar en este estudio requerirá responder a una entrevista semiestructurada que se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado es de 45 minutos aproximadamente. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estime conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y su presentación será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados, asimismo los resultados de la investigación serán accesibles al establecimientos o a los sujetos participantes, es decir se asegura un retorno de la información que se obtendrá.

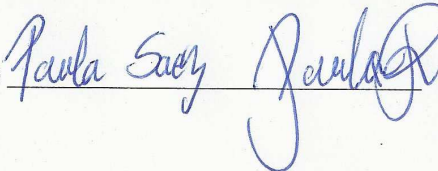
Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas docentes, tema educativo que genera un creciente interés hoy en día.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participantes puede contactar al comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 2412440.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio (Firma y Nombre)



Fecha: 20/05/2013

Campus Macul/ Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Teléfono: (56-2) 2412441 / Fax: (56-2) 2412699 / Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio de tesis, que lleva por título: *“Características del Clima en el Aula generado por docentes de Educación General Básica en sus Prácticas Pedagógicas en una escuela vulnerable”*, a cargo de; Paula Hernández y Jeniffer Romero, estudiantes de IX semestre de la carrera Educación diferencial con mención en problemas de aprendizajes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es *Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza*. Si acepta participar en este estudio autoriza a las investigadoras a realizar cinco observaciones no participativas en el aula, cada una se llevará a cabo en una hora pedagógica. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estime conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y su presentación será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados, asimismo los resultados de la investigación serán accesibles al establecimientos o a los sujetos participantes, es decir se asegura un retorno de la información que se obtendrá.

Su participación en este estudio no le reportara beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas docentes, tema educativo que genera un creciente interés hoy en día.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participantes puede contactar al comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 2412440.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio (Firma y Nombre)

Mariela Fuenzalida

Fecha: 05/06/2013

Campus Macul/ Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago

Teléfono: (56-2) 2412441 / Fax: (56-2) 2412699 / Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio de tesis, que lleva por título: “Características del Clima en el Aula generado por docentes de Educación General Básica en sus Prácticas Pedagógicas en una escuela vulnerable”, a cargo de; Paula Hernández y Jeniffer Romero, estudiantes de IX semestre de la carrera Educación diferencial con mención en problemas de aprendizajes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es *Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación General Básica insertos en escuelas vulnerables en relación al dominio B; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, del Marco para la Buena Enseñanza*. Si acepta participar en este estudio requerirá responder a una entrevista semiestructurada que se efectuará de manera personal y el tiempo estipulado es de 45 minutos aproximadamente. Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

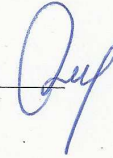
Además tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estime conveniente. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en las entrevistas a responder. Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación y su presentación será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados, asimismo los resultados de la investigación serán accesibles al establecimientos o a los sujetos participantes, es decir se asegura un retorno de la información que se obtendrá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas docentes, tema educativo que genera un creciente interés hoy en día.

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participantes puede contactar al comité de Ética de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 2412440.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio (Firma y Nombre) Mariela Fuenzalida 
Fecha: 05/06/2013

Campus Macul/ Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 2412441 / Fax: (56-2) 2412699 / Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl

ANEXO N°7: MATRIZ DE ANALISIS IV.

CATEGORIAS	SUB CATEGORIAS	ENTREVISTA	OBSERVACIÓN	CONSISTENCIA	INCONSISTENCIA
1. Clima interactivo en el aula.	1.a) Relación estudiante-docente.	“Otorgar a los estudiantes las condiciones más óptimas para que ellos puedan lograr el aprendizaje (...)” (Docente 1)	Relación de cercanía, respeto y empatía. La docente actúa como mediadora, dispuesta a colaborar en el aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.	D.1	
		“Entiendo, el ambiente, la relación que se da entre los estudiantes y el profesor.” “Emociones positivas en relación al buen humor, al que se atreva uno a decir cosas chistosas sin el miedo a que se desordenen demasiado”. (Docente 2)	Relación de cercanía y empatía con sus estudiantes. En sus clases trata de que los estudiantes se sientan cómodos, siendo chistosa y cariñosa.	D.2	
		“Siempre les doy cariño, les digo que soy como la mamá del colegio, que los reto por su bien.” (Docente 3)	La docente genera una relación autoritaria y hostil con los estudiantes. Tiende a ignorar los requerimientos de los estudiantes y se muestra de forma negativa como la figura de autoridad y control en la sala de clases.		D.3
		“A ver yo siempre he tenido bien marcado eso, el profesor es quien manda en la clase, porque en un colegio como este no se podría ser de otra forma, o sea uno les entrega un poquito de libertad a los chiquillos, se suben arriba	Está fundada por la asimetría, autoritarismo, lejanía y hostilidad. Generalmente los estudiantes se acercan al escritorio del docente a realizarle preguntas porque no	D.4	

		de uno.” (Docente 4)	distinguen alguna palabra que está escrita en la pizarra, además el docente no se ocupa de generar un espacio dentro de la clase para que surjan preguntas por parte de los estudiantes.		
		“Por ejemplo si no hay un clima de respeto, de que ellos sepan ubicarse en su lugar, no se va a poder generar nunca un buen aprendizaje.” (Docente 4)	Está fundada por la asimetría, autoritarismo, lejanía y hostilidad. En donde se presencia faltas de respeto entre estudiantes y profesor-estudiante.		D.4
	1.b) Motivación y conocimientos previos.	“Aquí se marca más el asunto de la normalización, la motivación y los conocimientos previos (...) pero dándole siempre énfasis a la motivación, al desarrollo y a la contextualización”. (Docente 1)	Toma los aprendizajes previos de ellos, vincula los contenidos con otras temáticas, y los ejemplos se centran en la vida cotidiana de los estudiantes.	D.1	
		“Bueno tratar de hacer la motivación (...)” (Docente 2)	La profesora se ocupa de vincular los contenidos con otras temáticas y de considerar los intereses y aprendizajes previos de sus estudiantes.	D.2	
		“(…) activación de conocimientos previos, o	La profesora no expone el contenido		D.3

		recordando lo que vimos en la semana pasada (...)” (Docente 3)	de manera contextualizada y no considera los intereses de los alumnos.		
		“Siempre trato de ir un paso más adelante con los chiquillos, siempre se les está exigiendo mucho más de lo que pueden dar, o de lo que dan digamos, porque siempre pueden más.”(Docente 4)	El profesor no exige a los estudiantes y no los motiva de acuerdo a las actividades que realiza.		D.4
2. Participación de los estudiantes.	2.a) Selección por las características de los estudiantes.	“Intento ir pescando a los que están más en la luna, y que si tu participaste démosle la oportunidad a otro compañero.” (Docente 1)	La docente considera espacios en su clase para que los estudiantes puedan opinar, preguntar. Fomenta la aceptación de aportes y opiniones, además de incentivar a las preguntas.	D.1	
		“Tratar de ir sacando a los que no hablan mucho, a los que no se ofrecen por sí mismos, a los que no confían mucho en su decir.” (Docente 2)	La docente estimula de forma sistemática la indagación, la formulación de opiniones.	D.2	
		“Entonces ellos participan y yo trato de que aunque esté mal, aunque esté perdido en las nubes, no se note y hacerlos participar, y a veces cuando participan mucho, porque siempre hay dos o tres que son los que más participan y los otros se van	El momento en el que hace preguntas a los alumnos busca la respuesta exacta y cuando la respuesta no es la que busca la docente: les dice explícitamente que está mal.		D.3

		quedando como allá atrás rezagados, empiezo a decir ya, tu no participas, tu no participas, tu no participas en esta pregunta, entonces para que los otros participen”. (Docente 3)			
		“La participación de todos, en todos los sectores, es prácticamente imposible. Siempre hay uno u otro que no quiera participar porque se siente desmotivado, porque no le gusta, porque tiene sueño, hay muchos factores que van a influir.” (Docente 4)	No se observó que el docente estimulara la aceptación de opiniones, participación, preguntas e intereses diversos de los estudiantes.		D.4
3. Solidaridad entre estudiantes.	3.a) Fomento de la de solidaridad.	“Ellos son súper solidarios, por ejemplo, si un compañero no trae material, se comparten.” (Docente 1)	La docente los estimula y da el ejemplo colaborando para que puedan realizar toda la actividad de manera adecuada, además de facilitarles el material.	D.1	
		“Yo creo que trato de hacerlo a través del mismo subsector de lenguaje, con los cuentos, o con la fábula, por medio de lo mismo que ellos van leyendo, del discurso también, de que sea un discurso, no sé... yo siempre les digo; <i>¡pero yo comparto, yo les presté mis cosas!</i> Y eso siempre se los digo, y en todos los	La docente modela actitudes de comprensión, confianza y colaboración con los estudiantes. La docente da el ejemplo de solidaridad o colaboración compartiendo su material (lápices, pegamentos, entre otros) con los	D.2	

		cursos, yo llevo mis cosas; mis parlantes, mis alargadores.” (Docente 2)	alumnos.		
		“Siempre hablo con ellos y les digo: <i>el Nico no es igual a nosotros, tenemos que dar las gracias a Dios que nosotros estamos sanos, el Nico no.</i> Nosotros tenemos que cuidarlo y protegerlo. Eso como que los hace sensibilizarse un poco, también ponemos un poco de teatro, siempre trato de poner las emociones a disposición para que en el fondo se de esta situación de solidaridad.” (Docente 3)	Se evidenció que la docente no se ocupaba de un estudiante (Nico) que aún no sabe leer. Se les daban tareas, pero no se cercioraba su término o si lo estaba realizando de manera adecuada. Además, no se presencia que fomente la solidaridad entre sus estudiantes.		D.3
		“Eso acá no cuesta nada, en general, no cuesta mucho, nosotros siempre estamos haciendo cosas como para ayudar a los demás...” (Docente 4)	No se observa que el docente promueva que los estudiantes respetaran las diferencias individuales e incentive a la solidaridad entre pares.		D.4
4) Autonomía	4.a) Estrategia para motivar Autonomía.	“Generalmente es como de proceso, primero entre todos, después más o menos solitos.”(Docente 1)	Al inicio de la clase todos participan y la actividad posterior la realizan en parejas o individualmente.	D.1	
		“Entonces ese tipo de cosas, tratar de que ellos hagan cosas más solos. Y mucho trabajo grupal	La docente guía a los estudiantes ante las actividades que presenta. Utiliza el trabajo grupal e	D.2	

		también, o sea, yo creo que parte de la autonomía es guiar, encausar, mediar y que ellos después avancen solitos, y obviamente las cosas se corrigen en grupo, yo les explico, hay harta retroalimentación, trato de que sea así.” (Docente 2)	individual.		
		“(…) no los puedo dejar que reflexionen todo el rato y que estén siempre viendo de qué se trata, sino que los guío un poco y a partir de eso trato de que ellos vayan descubriendo cosas, y a medida de eso van avanzando y van siendo más autónomos.” (Docente 3)	Se observaron pocos espacios donde los estudiantes pueden participar, y las actividades realizadas en las clases se desarrollaban individualmente.		D.3
		“aplicando distintas estrategias, con alumnos que les gusta más matemáticas, ellos son los alumnos que monitorean las actividades de los otros, son los monitores por sector que nosotros tenemos.” (Docente 4)	No se evidencia monitoreo por parte de los estudiantes.		D.4
5. Normas de comportamiento.	5.a) Abordaje de las normas de comportamiento	“(…) entonces es la constancia y ser consistente, las normas que uno impone o sea si yo digo <i>el que no ordena no sale</i> y al final nadie ordena y todos salen, no va a haber ninguna constancia	Se evidenció que la docente se preocupa por que los estudiantes se respeten, llamándoles la atención cuando es necesario.	D.1	

		en la actitud que se quiere lograr” (Docente 1)			
		“(…) parte por el respeto al otro, el que ellos visualicen que al lado de ellos, hay otra persona, hay varias personas(…)”(Docente 2)	La docente se preocupa de que los estudiantes respeten sus diferencias, por ejemplo llamándoles la atención cuando ironizan con la respuesta, comentarios o por características físicas de algún estudiante.	D.2	
		“Lo primero, la base de todo, el que está ahí de los primeros es el respeto.” (Docente 3)	No se evidenció que la docente promoviera que los estudiantes respetaran las diferencias individuales de sus pares.		D.3
		“Este año no están como respetando mucho las normas, entonces yo tuve que empezar a poner puntaje, y los separe por lista, como en el libro se va juntando de a cinco, entonces yo también hice los mismos grupitos de los cinco, y entre ellos mismos se tienen que regular”. (Docente 4)	No se observa que el docente utilice estrategias para abordar las normas de comportamiento. Es más, ignora el incumplimiento de estas.		D.4
6. Distribución del tiempo en la clase.	6.a) Estructura definida.	“(…) dejamos unos cinco minutos para saludarnos, ordenar las cosas, sacar los cuadernos, escribo el objetivo, unos diez o quince minutos para el inicio, y bueno, lo que se	Se observó una estructura de la clase definida con sus respectivos momentos de la clase, los cuales se gestionan de forma adecuada y eficiente,	D.1	

		demore el desarrollo y dejo quince minutos al final, los diez primeros de esos quince son para la revisión general, y los últimos cinco son para ordenar la sala, de repente ordenar las filas también” (Docente 1)	ya que no pierden el tiempo en cosas que no se vinculan con la clase.		
		“(…) tratar de hacer la motivación, a no ser de que sea una continuación de clase, cuando es continuación no me preocupó mucho de la parte de la motivación porque ya venimos con un trabajo anterior, el desarrollo obviamente, y lo que casi nunca alcanzo porque siempre tengo que atender un millón de cosas entremedio, es el cierre de la clase” (Docente 2)	Se observó que la docente da énfasis en la motivación, en el desarrollo se ocupa del proceso de todos los estudiantes. Utilizando de forma adecuada y eficiente, ya que no pierden el tiempo en cosas que no se vinculan con la clase.	D.2	
		“(…) la activación de conocimientos previos, o recordando lo que vimos en la semana pasada, recordando la unidad, y aspectos importantes con preguntas, la explicación, mi actividad y al final doy tiempo para preguntas, revisión individual, <i>ya a ver ¿cómo vas tú?, ya tía yo tengo esto, ¿Qué hago aquí?, eso es como al final.</i> ” (Docente 3)	No se distinguen los momentos que tiene la clase, pierde tiempo realizando actividades que no se vinculan con el contenido de la clase y se pierde tiempo en realizar actividades que requieren menos tiempos para realizarse.		D.3

		“Haber, si la clase fuese lo que dice el papel, tendría que ser súper estructurada, por ejemplo en la mañana 15 minutos de lectura silenciosa, luego 5 minutos de ejercicio de relajación, luego esto luego esto otro, yo no hago eso, porque imagínate perdería 30 minutos en puras tonteras, o sea que yo considero que son tonteras (...) lo que si yo hago es la lectura silenciosa (...) Al inicio en matemáticas hacemos dictado de tablas, bueno ahora lo empecé a hacer porque vi que en las tablas estaban muy mal”. (Docente 4)	La clase no tiene estructura definida, gran parte de la clase se el docente se dedica a escribir en la pizarra y los estudiantes a transcribir.		D.4
	6.b) Orden según características de los estudiantes.	“(...) intento dejarlos lo más igual quizá, a las filas, porque esas filas están ordenadas según necesidades educativas especiales, y alguna dificultad que tengan de la parte física.” (Docente 1)	La docente trabaja mucho las actividades que se realizan en parejas, esta se realiza con el compañero que tienen al lado, y aconseja que lo realicen de a dos para comentar sobre las actividades.	D.1	
		“(...) Yo los organizo según los que son SEP, PIE y el resto del curso, porque como recibo apoyo en el aula la tía del PIE trabaja de manera más personalizada con un grupo de PIE, los otros con	La docente se ocupa de las necesidades de todo el curso. En todas las sesiones la docente planteó actividades con trabajo individual y en parejas entre los estudiantes.	D.2	

	el grupo SEP, y yo con el resto de los chiquillos, a pesar de que yo nunca descuido a ninguno.” (Docente 2)		
	“Trato de poner al medio a los niños que se portan más o menos, a los niños que van más avanzados siempre trato de ponerlos en esta fila (señala a la derecha), para tener un esquema y ver el trabajo, porque si siento a un niño que va muy atrasado en cuanto a contenido y uno que va muy avanzado, siempre en una prueba el otro niño le va a copiar”. (Docente 3)	La docente estructura la ubicación de los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico.	D.3
	“(…) Por eso a ellos con los alumnos que son más buenos para hablar o que se paran, o a los más grandes, tengo que dejarlos atrás, porque si los siento adelante no van a dejar ver. O también siento a uno que le cuesta con uno que no le cuesta. Esa decisión la tomamos con las tías de integración, para que reciban apoyo, porque hay algunas alumnas que les cuesta más que otras.” (Docente 4)	Se evidenció que en todas las sesiones los docentes plantearon actividades con trabajo individual de los estudiantes, no variando en cuanto a la posición de los estudiantes.	D.4