



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN BÁSICA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“EL CLIMA ESCOLAR EN AULAS DE PRIMER AÑO BÁSICO”

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA DE EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA CON MENCIÓN EN ESTUDIO Y COMPRENSIÓN DE LA
NATURALEZA

AUTORAS: FRANCISCA A. NAVARRETE S.
A. VALERIA VERA G.

PROFESORA GUÍA: MARCELA SANTANDER

SANTIAGO, MARZO DE 2013

Dedicamos esta memoria...

*A nuestras hijas, Isidora y Emilia,
que gracias a su cariño y sonrisas,
que con su simple existencia
nos dieron la motivación suficiente
para llegar a nuestra meta,
cumplir nuestros sueños
y alcanzar nuestra vocación.*

Con infinito amor...

Mamá.

Esta investigación es el reflejo de la perseverancia, por esta misma razón quiero agradecer a quienes me ayudaron en este caminar: a mi madre, María Elena, por su incondicional apoyo; a mi padre, Enrique, ya que sin él nada de esto hubiese sido posible.

A mis hermanos Héctor, Claudia y Mónica por su cariño y preocupación, y a Fermín, por su contención y apoyo.

A mi tía Carmen, por su tiempo, que al dármele tuve el suficiente para poder terminar todo esto. A Isi, mi inspiración... A mi familia, que sin ellos nada soy.

Y a Vale que, ha sido una persona incondicional este tiempo crucial, la persona indicada para desarrollar estas travesías en la vida, aquí vamos por nuestro último paso amiga.

Francisca Navarrete Salas

Quiero agradecer a todos quienes me apoyaron durante este largo proceso, me alentaron a seguir, a quienes me dieron una mano cuando ya no sabía qué hacer. Quiero agradecer en especial a mi tía Piri, quien con su ayuda permitió que pudiera estudiar mientras mi pequeña Emi era muy pequeña; a mi Monito, mi gran amigo, quien siempre tuvo una palabra de aliento y que su apoyo fue fundamental para poder terminar este proceso.

A mi compañera, confidente y amiga Francisca, trabajar con ella ha sido lo más grato de todo este término de proceso y que sin duda ha hecho de esta experiencia, casi traumática para muchos, lo más simple y gratificante para ambas.

Y a quien le ha dado sentido a mi existencia, mi Cozamoza, mi princesa, mi vida... que todo este esfuerzo ha sido por y para ella.

Agradecerles infinitamente a todos...

A. Valeria Vera

*Sin olvidar a la profesora Marcela, que nos dio su apoyo, su tiempo y su confianza;
al Colegio José Arrieta y al Liceo República de Siria, y en especial a sus
profesores involucrados en nuestro proyecto.*

Contenido	Página
Dedicatoria.....	4
Agradecimientos.....	5
PRESENTACIÓN.....	11
I. PRÓLOGO.....	12
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
IDENTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	13
JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.....	17
III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....	21
OBJETIVO GENERAL.....	21
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
IV. MARCO TEÓRICO.....	22
CAPÍTULO 1: APRENDIZAJE.....	22
LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE.....	23
EL APRENDIZAJE DESDE EL ESTÍMULO RESPUESTA.....	25
EL APRENDIZAJE DESDE LA MEDIACIÓN.....	27

<i>EL APRENDIZAJE DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.....</i>	<i>35</i>
<i>CAPÍTULO 2: EL CLIMA ESCOLAR.....</i>	<i>39</i>
<i>DIMENSIONES DEL CLIMA ESCOLAR.....</i>	<i>41</i>
<i>RELACIÓN ENTRE CLIMA Y LA MEJORA DE LA ESCUELA.....</i>	<i>43</i>
<i>CAPÍTULO 3: EL AULA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN.....</i>	<i>44</i>
<i>CLIMA DE AULA.....</i>	<i>44</i>
<i>LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS.....</i>	<i>45</i>
<i>TIEMPO Y ESPACIO PEDAGÓGICO.....</i>	<i>51</i>
<i>TIEMPO.....</i>	<i>52</i>
<i>ESPACIO.....</i>	<i>58</i>
<i>ELEMENTOS DEL ESPACIO.....</i>	<i>59</i>
<i>EL PROCESO EDUCATIVO EN EL AULA.....</i>	<i>62</i>
<i>DISPOSICION DE LOS ALUMNO EN LA SALA DE CLASES.....</i>	<i>64</i>
<i>TIPOLOGÍAS DE PROBLEMAS EN EL AULA.....</i>	<i>67</i>
<i>V. ENFOQUE METODOLÓGICO.....</i>	<i>69</i>
<i>ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>69</i>
<i>ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN.....</i>	<i>70</i>
<i>REALIDAD 1.....</i>	<i>70</i>

<i>REALIDAD 2</i>	71
<i>PARTICIPANTES</i>	72
<i>DOCENTES</i>	73
<i>REALIDAD 1</i>	73
<i>REALIDAD 2</i>	73
<i>ESTUDIANTES</i>	73
<i>REALIDAD 1</i>	73
<i>REALIDAD 2</i>	74
<i>RECOLECCIÓN DE DATOS</i>	74
<i>OBSERVACIÓN DIRECTA</i>	74
<i>OBSERVACIÓN PARTICIPANTE</i>	76
<i>CUESTIONARIO</i>	77
<i>METODOLOGÍA DE TRABAJO</i>	77
<i>REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA</i>	78
<i>OBSERVACIÓN, RECOLECCIÓN DE DATOS</i>	78
<i>ANÁLISIS</i>	79
VI. <i>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS</i>	81

<i>EN RELACION A QUE EL EDUCADOR MANIFIESTA ALTAS EXPECTATIVAS SOBRE LAS POSIBILIDADES DE APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES.....</i>	<i>81</i>
<i>EN RELACION A QUE EL EDUCADOR FAVORECE EL DESARROLLO DE LA AUTONOMIA DE LOS ALUMNOS EN SITUACION DE APRENDIZAJE.....</i>	<i>89</i>
<i>EN CUANTO A LAS RELACIONES PROFESOR-ALUMNO.....</i>	<i>94</i>
<i>EN CUANTO A LAS RELACIONES ENTRE PARES.....</i>	<i>99</i>
<i>EN RELACION A COMO LOS ESTUDIANTES PERCIBEN LA SITUACION DE APRENDIZAJE Y COMO LA VALORAN</i>	<i>102</i>
VII. CONCLUSIONES.....	106
BIBLIOGRAFÍA.....	113
ANEXOS.....	116
<i>ANEXO 1:PAUTA DE OBSERVACIÓN.....</i>	<i>116</i>
<i>ANEXO 2: CUESTIONARIO A NIÑOS.....</i>	<i>117</i>
<i>ANEXO 3:PAUTA DE OBSERVACIÓN</i>	<i>118</i>
<i>ANEXO 4: TABLA PARA ANÁLISIS.....</i>	<i>123</i>
<i>ANEXO 5: NOTAS.....</i>	<i>127</i>

Uno de los problemas fundamentales que tiene la educación en nuestro país es la poca capacidad de entender y analizar los problemas que se presentan dentro de la sala de clases, de la preocupación de los profesores por el cómo están ejerciendo su labor y si esta forma es la adecuada para el curso en el que se encuentran.

Creemos que sí se tomaran en cuenta las capacidades de los alumnos, el tiempo que se emplea en cada asignatura dentro de la sala de clases, el espacio en donde se desenvuelven los alumnos, el clima que se genera dentro del aula; el aprendizaje sería mucho más significativo para los niños y para el profesorado.

Por esta razón es que profundizamos en este tema, que se resume en el “clima escolar”, siendo objeto de nuestro estudio dos realidades de distintos establecimientos educacionales para luego poder tener nuestro propio planteamiento de clases significativas.

La educación es el medio fundamental en la que se hacen posibles el desarrollo integral de las sociedades, es la que maneja el saber de las nuevas generaciones; es por eso que se debe tener una buena base en la educación que no solo contemple los contenidos mínimos, sino que se preocupe de otros saberes, saberes que sirvan a la sociedad en general.

Pero la educación es el medio final. Para que los cambios se hagan permanentes, el tipo enseñanza que se ejerza dentro de cada aula es importante, imprescindible, para lograr este desarrollo social. Porque no basta con que el docente adquiera los conocimientos necesarios para enseñar, hay que tener en cuenta otros factores que son igual de importantes que el saber del profesorado.

El lugar en donde se lleva a cabo todo el proceso de enseñanza – aprendizaje no solo se tiene que ver como eso, abarca mucho más que el espacio físico; tiene que ver con el ambiente, con los tratos y/o las relaciones que se generen, la manera de distribuir a los actores de cada aula, la manera de abordar los contenidos, la utilización de materiales acordes a las edades de los alumnos, etc.

Para que los aprendizajes sean significativos, debe ser de importancia para el alumno, como dice Juan Casassus (2003), el niño no tiene por qué interesarle una materia que ha sido diseñada, planificada y ejecutada por un adulto, sin tener mayores visiones de cuáles son los intereses de los niños, las motivaciones que ellos tienen para aprender, no se pretende decir, que solo hay que enseñar lo que a los niños les interese, sino más bien, tomar en cuenta estos intereses y armar en contenido a raíz de ello.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

IDENTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En las últimas décadas la educación se ha transformado en uno de los ámbitos de mayor preocupación de los gobiernos del mundo. Chile no es la excepción, puesto que el currículum vigente se ha preocupado de generar metas para mantener la educación dentro de los parámetros establecidos.

Los establecimientos educacionales y el Ministerio de Educación han puesto su foco en la calidad en la educación como uno de los pilares de la Reforma Educacional, como lo demuestra la Ley de Aseguramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, aprobada en 2011¹. Dentro de las variadas iniciativas para el mejoramiento de ésta, se han guiado y enfocado en los resultados de las pruebas SIMCE² y PSU³, siendo los resultados de estas desfavorables para las metas planteadas por el gobierno. El último SIMCE realizado arrojó los siguientes resultados:

En 4º Básico se observa un aumento significativo de seis puntos en el puntaje promedio de Matemática respecto de la evaluación anterior. En las otras pruebas los puntajes promedio se mantienen estables.

En Lectura 42% de los estudiantes alcanza el Nivel Avanzado, 27% el Nivel Intermedio y 31% el Nivel Inicial. En comparación con la evaluación anterior, se

¹ Ley de aseguramiento que crea nuevos instrumentos pro-calidad, ordenando a los establecimientos en cuatro categorías: alto, medio, medio-bajo e insuficiente, entre otros aspectos.

² Abreviatura correspondiente al Sistema de Medición de Calidad Educacional, prueba rendida por alumnos de segundo, cuarto y octavo básico, y segundo medio de todo el país.

³ Abreviatura correspondiente a la Prueba de Selección Universitaria, la que rinden los postulantes a la Educación Superior.

observa una disminución significativa del porcentaje de estudiantes que alcanza el Nivel Avanzado y un aumento del porcentaje de estudiantes que se ubica en el Nivel Inicial.

En Matemática, 30% de los estudiantes logra los aprendizajes descritos en el Nivel Avanzado, 39% se ubica en el Nivel Intermedio y 31% de los estudiantes en el Nivel Inicial. En comparación con la evaluación anterior, se observa un aumento significativo del porcentaje de estudiantes en Nivel Intermedio y una disminución en el porcentaje de estudiantes en Nivel Inicial. (www.simce.cl)

Si bien el SIMCE, lo que busca es contribuir al mejoramiento de la calidad, su principal tarea es medir los conocimientos que los alumnos reciben, pero su fin innato es, seleccionar.

Otra política de mejora en la calidad de la educación es la Evaluación Docente⁴. Tanto el SIMCE como PSU son desarrolladas por alumnos, ahora bien, la Evaluación Docente es realizada por profesores, cuyo objetivo es fortalecer la profesión docente y contribuir a mejorar la calidad de la educación.

Entre los años 2003 y 2010 se han realizado más de 80.000 evaluaciones a docentes correspondientes a Enseñanza Básica, Educación Media, Educación Parvularia y Educación Especial. Los docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica (a través de un portafolio), así como la visión que el propio evaluado tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos (director y jefe técnico del establecimiento). (www.docentemas.cl)⁵

Ahora bien, los resultados que se han proyectado en dicha evaluación, no han sido muy favorables para los docentes que ejercen en el aula. El 2011 de los

⁴ Evaluación rendida por los docentes que cumplen ciertos requisitos como el de trabajar en un establecimiento municipal, por ejemplo. Esta evaluación considera distintos aspectos de la práctica pedagógica, según lo que respecta al Marco para la Buena Enseñanza.

⁵ Página dada por el Ministerio de Educación, donde explica todo lo relacionado con la evaluación docente.

resultados obtenidos tenemos un 1.4 % se encuentra en un nivel Insatisfactorio, 27,2 % en un nivel Básico, 64,3 % en un nivel Competente y solo un 7.1 % está en un nivel destacado. (Resultados Evaluación Docente CPEIP, 2011)

En comparación con el año 2010, los profesores competentes aumentaron en un 6,2% y los destacados en un 1,1%. En tanto, los docentes con evaluación básica disminuyeron en un 6,1%, mientras que aquellos profesionales que obtuvieron un insatisfactorio disminuyeron en un 1,2%, el que se enmarca en una cifra positiva. (Resultados Evaluación Docente CPEIP, 2011)

Dentro de lo que evalúa la evaluación docente, el portafolio entregado es el que mayor porcentaje tiene, en cuya división se presentan los siguientes criterios: organización de los elementos de la unidad, análisis de las actividades de las clases, calidad de la evaluación de la unidad, reflexión pedagógica, ambiente de la clase para el aprendizaje, estructura de la clase, interacción pedagógica.

En una entrevista dada por el ministro de educación Harald Beyer, relacionada con la evaluación docente y sus resultados señaló que los docentes esperan obtener calificaciones de “competentes” que no se esfuerzan o preocupan por tener una mayor calificación, además con respecto a la categoría de dimensión pedagógica y reflexión fue la que obtuvo menor puntaje por parte de los docentes, lo que quiere decir que si no existe una buena interacción dentro de la sala de clases entre profesor y alumno estos últimos no aprenden. (www.docentemas.cl).

Entre las razones de tipo práctico que globalmente han llevado, a estudiar los factores que se asocian con la educación de calidad, se encuentran: i) la competencia internacional en el campo económico que requiere de mayores y mejores niveles educativos en la mayoría de las personas; ii) que actualmente, la calidad de la educación (considerando sus elementos de equidad y excelencia) es una meta que persigue la mayoría de los países y que se evalúa con datos objetivos disponibles; iii) que las integraciones regionales de cualquier tipo y la

globalización, requieren mayor homogeneidad educativa.
(<http://unesdoc.unesco.org>)

Mena y Valdés (2008) cita a Oneto (2003) quien dice que todos estos planteamientos, en busca de la calidad educacional, han dejado de lado uno de los temas más relevantes “*el clima social escolar*” en cuyo interior encontramos relaciones maestro alumno, las que están mediadas por el conocimiento, es una relación humana de carácter intersubjetivo.

El conocimiento no puede ser visto como algo aislado de la relación y el ambiente en que se construye. Tal como señala Onetto (óp. cit.), si bien es cierto que la transmisión de conocimiento es el objetivo prioritario de la escuela (y si esto no sucede, la escuela no cumple con su función social), también es cierto que no es posible lograr dicho objetivo sin una relación favorable para el aprendizaje; “(...) si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender”.

Howard y colaboradores (1987, cit. en Arón y Milicic, 1999, p.32), realizaron estudios sobre la importancia del clima social escolar en las escuelas. Ellos descubrieron que, para facilitar los aprendizajes en los alumnos, una institución debe contar con un clima social escolar positivo; el que se distingue por poseer las siguientes características: conocimiento continuo, académico y social, respeto, confianza, moral alta, cohesión, oportunidad de input, renovación, cuidado, reconocimiento y valoración, ambiente físico apropiado, realización de actividades entretenidas y variadas, comunicación respetuosa, cohesión en cuerpo docente.

En base a estos resultados y preocupaciones por elevar la calidad en la educación, nos hemos planteado las siguientes interrogantes:

- ❑ ¿Qué factores del aula favorecen el ambiente escolar de primer año básico en dos realidades educativas?

- ▣ ¿De qué manera los docentes favorecen en sus prácticas un ambiente escolar adecuado para el aprendizaje de las niñas y niños?
- ▣ ¿Qué tipo de relaciones pedagógicas surgen en los ambientes de aprendizaje de las aulas de primer año escolar?
- ▣ ¿Qué valor otorgan los niños al clima escolar?

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

El impacto del clima social escolar influye considerablemente en el actuar de los alumnos dentro de la sala de clases, pues no deben olvidar que ellos pasan la mayor parte del día en el colegio y que el resultado de este clima afectará su comportamiento dentro de la sociedad. La tarea del docente es fundamental porque son los principales ejecutores de un buen clima social escolar, son un referente dentro de los alumnos, para ello deben ser ejecutores de manera positiva, así todos los actores de la educación (estudiantes, profesores) se verán beneficiados por el buen clima.

Las políticas públicas, últimamente se han enfocado en los resultados finales de los alumnos en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, basándose en las pruebas estandarizadas. Pero se ha dejado de lado el proceso y los diferentes factores que gatillaron esos resultados, puesto que han estado sustraídas de nuestra atención.

El gobierno exige calidad a los colegios, pero ¿a costa de qué o quiénes? Técnicamente lo que interesa es que se transmita el máximo de contenidos posible, sin importar cómo hacerlo. Una solución al problema de calidad, sería detenemos y tomar en cuenta el “clima social escolar”, puesto que es relevante su buen manejo en los rendimientos de los alumnos. Y así lo deja claro un estudio, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la

Educación, el que arrojó que el clima social es la variable que muestra el mayor efecto sobre el rendimiento en lenguaje y matemáticas.

Los alumnos pasan noventa minutos por bloque pedagógico, dentro de estos minutos, muchas son las cosas que suceden y que de una u otra forma gatillan en el alumno y en los resultados que estos obtengan. No solo influye en ellos los contenidos a tratar en la clase, sino también son de suma importancia la manera en que hacen propios estos conocimientos nuevos, las actividades que se hacen para ello, la disposición de los participantes en el aprendizaje, el tiempo, el espacio y los sucesos ajenos al aprendizaje que puedan suceder.

Hay que recalcar que los educandos solo tienen atención para lo que se les quiere enseñar los primeros veinte minutos, el resto del tiempo no tienen la concentración suficiente, afectando la total asimilación de los aprendizajes.

En nuestro país, la política pública en educación ha destacado la importancia de la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, tanto desde sus políticas de convivencia y SACGE⁶, como desde el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección y tal como se profundizará más adelante. (Mena y Valdés, 2008)

Si tomamos en cuenta las características que acompañan al clima social escolar, nos daremos cuenta que estos pueden cambiar de manera trascendental un resultado. Nuestra misión será entonces, generar un clima social escolar positivo. Y ¿cómo lo logramos?, modificando el clima escolar actual. Es un cambio a nivel institucional, que incluye a docentes, administrativos y alumnos.

La tarea del docente es fundamental, porque son los principales ejecutores de un buen clima social escolar dentro del aula, son un referente de los alumnos, para ello deben ser ejecutores y participantes de un cambio a nivel institucional, así todos los actores de la educación (estudiantes, profesores, directivos) se verán

⁶ Sigla correspondiente a Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar.

beneficiados por las cosas agradables y propicias para el aprendizaje y la convivencia que un buen clima genera.

Dentro del aula se desarrollan distintos tipos de convivencia, siendo las relacionadas con las emociones desagradables, las que más influyen y afectan el buen desarrollo del clima social escolar. Dichas emociones obstaculizan mejoras en los aprendizajes de los alumnos, dejando entre ver que existe una variable directa entre emociones positivas, las que desencadenan en un clima social escolar favorable.

La desmotivación de los profesores es otro factor que influye en el clima escolar, ya que si a ellos se les coarta su capacidad como docentes en la toma de decisiones y en cómo realizar sus clases o que contenidos tratar en ellas, no se enfrentaran de buena manera frente a los alumnos, creando un ambiente tenso. En cambio si la directiva de los establecimientos educacionales permite una autonomía educativa en las aulas a los profesores, el ambiente que se genere dentro de la sala de clases permitirá un buen desarrollo del clima social escolar, lo que a su vez influirá en el buen rendimiento de los alumnos. Otro punto a tratar es la relación que se genera entre profesores y alumnos tanto dentro como fuera del aula, si esta relación es positiva el clima que se generara dentro de la sala de clases será positivo, si la relación es negativa o no hay relación profesor-alumno no habrá un clima positivo. El que exista una relación positiva no significa que el profesor deba ser amigo de sus alumno y deje su papel de docente, sino que se involucre en el aspecto personal de sus educandos, que sepa que les ocurre a nivel familiar para entender el actuar de ellos en el colegio y dentro de la sala de clases y con sus demás compañeros.

Juan Casassus, plantea que un docente debe generar una conexión con sus alumnos, creando un vínculo, puesto que, cuando un alumno siente que está siendo visto, escuchado sin críticas por ser él o ella quien es, provoca una conexión que eleva los aprendizajes, por el contrario cuando no hay una conexión; los aprendizajes son bajos.

Los alumnos pasan la mayor parte del tiempo en los colegios, doce años de su vida con aproximadamente ocho horas diarias dedicadas al estudio y a generar vínculos que permiten crear un ambiente grato para poder desarrollar las diversas habilidades que el alumno debe poseer.

III. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

OBJETIVO GENERAL.

“Analizar los componentes académicos, sociales, físicos y afectivos del clima escolar en aulas de primer año básico”

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ▣ Estudiar los factores sociales y educativos que intervienen en el desarrollo del clima escolar en aulas de primer año básico.
- ▣ Evaluar los dispositivos pedagógicos que utiliza el docente para el manejo del clima escolar en situaciones de aprendizaje en el aula.
- ▣ Identificar las relaciones pedagógicas que surgen en el aula y gatillan un ambiente escolar hacia el aprendizaje.

El siguiente Marco Teórico sienta las bases teóricas que permitieron contextualizar la presente investigación, la que se asienta en dos realidades de primer año básico, que se observaron, registraron y analizaron por un semestre.

Dicho marco se divide en tres capítulos, los que aparecen a continuación:

- Capítulo 1: Aprendizaje.
- Capítulo 2: Clima Escolar
- Capítulo 3: El aula como espacio de socialización.

CAPÍTULO 1: APRENDIZAJE

Para poder ahondar sobre el tema que nos compete dentro de esta memoria, primero queremos esquematizar las diferentes corrientes que existen dentro de las teorías de aprendizaje, para luego enfocarnos en la que nos importa y nos parece más relevante para nuestro trabajo: El Enfoque Constructivista.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE

Las teorías deben afrontar al ser humano en el entorno físico y sociocultural estableciendo relaciones concretas para moldear o modificar al sujeto. Pero no todos los enfoques teóricos se enfrentan al problema de comprender el funcionamiento del aprendizaje en el sujeto, los procesos por los cuales aprende, y menos se acercan a lo que sucede en las aulas.

Por todo lo anterior existen dos grandes enfoques con variadas corrientes cada uno. En primer lugar se encuentran las “Teorías Asociacionistas” (o conductistas) de condicionamiento, de estímulo – respuesta y que dentro de las cuales se distinguen dos corrientes:

- ❑ Condicionamiento Clásico: en donde sus principales exponentes son Pavlov, Watson, Guthrie.
- ❑ Condicionamiento Instrumental u Operante: en donde sus principales exponentes son Skinner, Hull. (Gimeno, 1999, p.37)

Este primer enfoque teórico está categorizado por ser un proceso mecánico, generalmente asociado a estímulo – respuesta y que son determinadas por las condiciones externas y que por lo tanto se ignora la intencionalidad de intervención de las variables de la estructura interna.

En segundo lugar encontramos las “Teorías Mediacionales” (o constructivistas) dentro de las cuales pueden encontrarse varias corrientes, cada una con un matiz distinto:

- ❑ Aprendizaje social, condicionamiento por imitación de modelos: en donde sus principales exponentes son Rosenthal, Bandura, Lorenz.
- ❑ Teorías cognitivas: dentro de las cuales se encuentran:

- Teoría de la Gestalt y la psicología fenomenológica (tiene que ver con los fenómenos que ocurren dentro del sujeto y lo modifican): en donde sus principales autores son Maslow, Kofka, Köhler
- Psicología genético – cognitiva en donde los principales autores son Piaget, Bruner, Ausubelt.
- Psicología genético – dialéctica: en donde sus principales exponentes son Vogotsky Luria, Rubinstein.

▣ La teoría del procesamiento de la información: en donde sus principales autores son Mayer, Pascual Leone, Gagné. (Gimeno, 1999, p.37).

Este segundo enfoque considera que cualquier tipo de aprendizaje es intervenida en mayor o menor medida por las peculiaridades de la estructura interna, en donde las condiciones externas son mediadas por las condiciones internas.

A pesar de que cada enfoque tiene sus propias características que las diferencias y las hacen únicas, pero a la vez tienen algunos supuestos comunes, que queremos nombrarlos antes de pasar a explicar cada enfoque:

▣ El aprendizaje no es estudiado como un proceso en sí mismo, sino que se encuentra relacionado con otros mecanismos de procesamiento de la información, como el almacenamiento a corto plazo o a la memoria a largo plazo, la memoria de trabajo, la transferencia, la organización del conocimiento, etc.

El aprendizaje es estudiado a través de la memoria y la transferencia, es decir, analiza la organización de la información en los sistemas de almacenamiento a largo plazo y como se aplica y generaliza en función al contexto y las tareas a realizar.

▣ Cualquier tipo de teoría sobre el aprendizaje está fundamentada en una teoría sobre la representación del conocimiento, en donde este queda

almacenado en la memoria a largo plazo y cuando la información es almacenada, debe adoptar cierto tipo de organización para que sea posible la explicación de cómo recuperarla y utilizarla de manera adecuada.

- En todas las teorías trabajadas hasta el día de hoy, y específicamente las que abordaremos, el aprendizaje es concebido como el proceso que permite establecer relaciones entre el conocimiento que el sujeto ya posee con las nuevas informaciones que está recibiendo. Por lo tanto, cada teoría del aprendizaje lo que busca es explicar cómo se producen las conexiones y relaciones entre las nuevas y viejas informaciones, y cómo el conocimiento previo es moldeado con el nuevo conocimiento.

EL APRENDIZAJE DESDE EL ESTIMULO RESPUESTA

La educación y más bien el proceso de la enseñanza es visto como una tecnología diseñada para programar refuerzos en un momento determinado, por eso es necesario dividir los conductos hasta identificar sus unidades operacionales más básicas, dejando de lado las variables internas de cada individuo y no tomando en cuenta la importancia de las dinámicas propias de los aprendizajes, la enseñanza queda resumida en la preparación y organización de los esquemas y tipos de conductas deseadas para el individuo, olvidando las peculiaridades individuales del propio sujeto como las adquiridas como instancias mediadoras que se resisten a ser moldeadas de manera sencilla y mecánica.

Los aportes entregados por Pavlov y el condicionamiento clásico, la ley del efecto de Thorndike, el condicionamiento de Skinner y sus principios sobre el reforzamiento positivo y negativo, el castigo y la evitación, son teorías o planteamientos incuestionables siempre y cuando se apliquen para entender y producir determinados fenómenos o aspectos parciales de los procesos de

aprendizaje. La crítica más estricta hacia el conductismo se alza sobre la epistemología que son la base para esta teoría o enfoque y en contra de sus aplicaciones más prácticas en el campo de la enseñanza y de la modificación de la conducta, cuando la dinámica propia del organismo es simple y lineal puede ser explicada como una vía simple de transición, pero basta que la estructura interna se complique y organice como efecto de los aprendizajes sucesivos, la relación de estímulo – respuesta se diversifica, al ser mediada por las variables internas que el organismo ha ido construyendo y continua con su proceso de modificación.

Las conductas de los animales y las primeras formas de reacción del niño pueden recibir una explicación satisfactoria dentro de las teorías del condicionamiento, el condicionamiento ha simplificado el problema real de la conducta humana.

En cuanto al condicionamiento operante de Skinner es el que ha tenido mayor significancia dentro de la perspectiva didáctica del conductismo, por una parte la consideración del aprendizaje como un proceso ciego y mecánico asociado a los estímulos – respuestas y recompensas y por otro lado la creencia en el poder de los reforzadores, siempre y cuando sean aplicados sobre unidades de conductas simples.

Con todo lo anteriormente expuesto la enseñanza se convierte en una tecnología para preparar las contingencias, las características y peculiaridades de cada situación para repuntarlas en la administración de refuerzos, no existen variables internas o endógenas, solo existe una organización estudiada del escenario para que cada componente juegue su papel y que en cada momento actúe el reforzador adecuado. En cuanto a conductas más complejas, éstas deben dividirse en las unidades más básicas y simples, para lograr ordenarlas en función de su secuencia jerárquica, se fija y se aprende cada elemento por medio del reforzamiento y se provoca la secuencia conductual requerida.

A partir de la eficacia de la conducta observable se pretende que los objetivos de cada unidad de enseñanza puedan ser programados con facilidad, reforzados

de manera independiente y evaluados con claridad. La eficacia es una adquisición que puede acarrear efectos secundarios, respuestas y tensiones importantes que pueden llegar a limitar futuros aprendizajes que perturben finalmente el desarrollo al ser tratada como una eficacia a corto plazo y destinada a tareas simples de aprendizaje. Esto sucede, en un ejemplo concreto, si para que los niños aprendan cierto contenido se incentiva con premios o algún agente externo, porque se acostumbrarán a realizar los quehaceres por las ganas de recibir ese incentivo externo y no porque deseen aprender por sí solos.

Como la intención del conductismo es lograr un cambio en la conducta observable de los alumnos en el sentido que desea el docente tiene tres concepciones de aprendizaje extrínsecas al ser humano.

La primera es *aprender como un proceso de incremento de informaciones* que se refiere al aprendizaje como la adquisición y acumulación de informaciones que hace que una persona sepa muchas cosas. La segunda clasificación del aprendizaje es *Aprender como memorización*, es decir, se guarda la información para que se pueda repetir su alguien pide que lo hagamos. Esta forma de aprender es el tipo de aprendizaje que, en la práctica, los docentes y sistemas de educación esperan que los alumnos requieran. Y el último tipo es *aprender como acción*, en donde es un proceso de incorporación de hechos, destrezas, competencias y métodos que pueden ser utilizados según la necesidad. (Casassus, 2003)

EL APRENDIZAJE DESDE LA MEDIACIÓN

Las Teorías Mediacionales del aprendizaje tienen por objeto de estudio los procesos internos, en el que las condiciones externas actúan mediadas por estructuras internas del individuo; es decir, el aprendizaje depende de las relaciones del sujeto con el entorno en el que vive y en su relación con los demás.

Para explicar de mejor manera éstas teorías utilizaremos las divisiones utilizadas por J. Gimeno y A. Pérez en el libro “Comprender y transformar la enseñanza” que se basa en la coincidencia de algunos puntos fundamentales: - la importancia de las variables internas, - la consideración de la conducta como totalidad, - la supremacía del aprendizaje significativo que supone reorganización cognitiva y actividad interna. Así es como las categoriza en:

a) la corriente de la Gestalt o teoría de campo.

Esta corriente supone reacciones contra la orientación mecánica del asociacionismo conductista, en donde, como se dijo anteriormente, la forma de asociar el aprendizaje parcelado y fraccionario, al final deforma y distorsiona la significancia del aprendizaje en conjunto. Por eso definen el concepto de campo como el mundo psicológico en donde opera una persona en un determinado momento, es decir, hay un conjunto de fuerzas que interactúan alrededor del sujeto y que son responsables de los procesos de aprendizaje.

Didácticamente, la teoría de campo tiene gran valor para la regulación del aprendizaje humano en la escuela, por su interpretación holística y sistémica de la conducta y la consideración de las variables internas como portadoras de la significancia del aprendizaje; tiene una explicación de los tipos de aprendizaje más complejos y superiores (representacional, de conceptos, de principios, de solución de problemas) exigiendo a mediadores en la intervención de las estructuras cognitivas que implica operaciones en donde tengan en común la comprensión significativa de situaciones. Así es como el aprendizaje se convierte en un instrumento de desarrollo perfectivo de las capacidades intelectuales y de supervivencia que permiten la expansión creadora de la vida individual y social del sujeto.

La organización didáctica de la enseñanza tiene que tener en cuenta la dimensión global y subjetiva de los fenómenos del aprendizajes trata de la orientación cualitativa de su desarrollo, del perfeccionamiento de los instrumentos

utilizados para la adaptación e intervención creadora, de la claridad y conciencia de las fuerzas y los factores que finalmente configuran el espacio vital específico.

Esta teoría tiene unos puntos débiles que merecen una revisión no aunque no sea de manera detallada.

- ❑ Se descuida la verificación empírica de las hipótesis ricas y fecundas nacidas desde la teoría de campo.
- ❑ Percepción y aprendizaje no son iguales, la percepción es el primer y más importante paso para comprender los complejos procesos de aprendizaje y que implican fenómenos de asociación y recombinación.
- ❑ El aprendizaje se interpreta en términos de percepción, dejando de lado la importancia de la actividad, de las acciones y operaciones subjetivas al momento de reformular los esquemas cognitivos.

b) Psicología genético – cognitiva.

Desde los postulados definidos por la Gestalt, se merece clarificar el funcionamiento de la estructura interna del organismo, como mediadora de los procesos de aprendizaje. La psicología genético – cognitiva afronta el problema y presenta ciertos principios de explicación, presentando ciertos postulados los cuales se explicarán a grandes rasgos a continuación:

- ❑ El aprendizaje como fin provoca la modificación y transformación de las estructuras, que al mismo tiempo permiten realizar nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad, siendo el aprendizaje un factor y un producto del desarrollo al mismo tiempo.
- ❑ Las estructuras cognitivas pasan a ser reguladores los cuales se la influencia del medio se ve subordinada, es decir, son los resultados de los procesos genéticos construidos en los intercambios.
- ❑ Existen dos movimientos que explican el proceso de construcción genética: la *asimilación*, que es un proceso de integración, a veces forzado, de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras antiguas construidas por

el individuo; y la *acomodación*, que es la reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación anteriormente realizada.

- Piaget considera que si el organismo es capaz de dar una respuesta necesita un grado de sensibilidad específica a las incitaciones otorgadas por el medio donde se desenvuelve. Este grado de sensibilidad o nivel de competencia se va desarrollando en el transcurso de la historia del individuo a partir de los aprendizajes adquiridos.
- El conocimiento es una elaboración subjetiva que termina en el interés de las representaciones organizadas entre lo real y en la formación de instrumentos formales del conocimiento. Al diferenciar los aspectos figurativos, que tiene que ver con el contenido, de los aspectos operativos, que tiene que ver con lo formal, Piaget sustenta las bases para una nueva concepción didáctica basada en las acciones sensoriomotrices y en las operaciones formales.
- Todos los procesos cognitivos adquieren nuevas dimensiones, en donde, en todas las tareas hay una participación activa del sujeto en los distintos procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones dadas por el aprendizaje.

En todo tipo de aprendizaje la actividad será constante, desde las que tienen lugar en la etapa sensomotriz hasta la que culmina con las operaciones formales. Para Piaget existen cuatro factores principales que intervienen en el desarrollo de las estructuras cognitivas y que regulan la normativa del aprendizaje: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio.

c) Ausubel y el aprendizaje significativo.

Esta teoría centra su análisis en la explicación de los aprendizajes de los cuerpos del conocimiento que incluyen conceptos, principios y teorías. El aprendizaje significativo, según sea el caso por recepción o por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico, comprende la

adquisición de nuevos significados. La clave del aprendizaje significativo está dado por la vinculación sustancial de las nuevas ideas y conceptos con la base cognitiva de la persona.

Por esta razón Ausubel distingue dos dimensiones en el significado potencial del material de aprendizaje: la *significatividad lógica*, que es la estructura interna del material o sea, la secuencia lógica en los procesos y consecuencias en las relaciones entre los elementos que lo componen; y la *significatividad psicológica*, es decir que sus contenidos son comprendidos desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

Existen dos condiciones para se produzca el aprendizaje significativo, la primera es la potencialidad significativa del material, y la segunda es la disposición positiva del sujeto respecto del aprendizaje, esto tiene que ver con la motivación, emociones y actitudes que están presentes en todo aprendizaje.

Lo importante de las aportaciones de Ausubel es que su explicación aprendizaje significativo implica la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo, lo que ayuda a clarificar los procesos de construcción del conocimiento. Los nuevos significados para Ausubel son el producto de un intercambio, de una fusión que se generan en la interacción de la nueva idea o concepto potencialmente significativo con las ideas ya obtenidas por el alumno en su estructura cognitiva.

La potencialidad significativa del material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su base cognitiva, es decir, la planificación didáctica de cualquier proceso de aprendizaje significativo debe comenzar por conocer la estructura ideal y mental del individuo que realizará las tareas del aprendizaje. Ausubel considera que la estructura cognitiva de cada sujeto manifiesta una *organización jerárquica y lógica*, en la que cada concepto ocupa un lugar en función de su nivel de abstracción, de esta manera el aprendizaje significativo produce la estructuración de conocimiento previo y la extensión de su potencialidad explicativa y operativa.

Al aprender de forma significativa, las interferencias mediadas a corto plazo son menos posibles y muchos más resistentes al olvido, lo que reforzará la significación e importancia del presente, siempre y cuando siga siendo válido dentro del conjunto jerárquico, la realización de este aprendizaje puede favorecerse desde afuera, siempre que se organice el material de una forma lógica y jerárquica, y se presenten en secuencias ordenadas en función de su potencialidad de inclusión.

La transferencia y la capacidad para realizar los aprendizajes están en relación directa con la cantidad y calidad de las ideas firme que posee el alumno. Una planificación rica en contenidos y correctamente organizada manifiesta una potente capacidad de transferencia, ya sea a la aplicación de múltiples situaciones concretas, es decir, la transferencia lateral; como a la solución de problemas y formulación de nuevos principios a partir de los ya adquiridos, es decir la transferencia vertical. Para Ausubel el problema que plantea la explicación del aprendizaje por descubrimiento es que parece subordinar al aprendizaje por recepción, es difícil comprender y aceptar cómo la formación de estas estrategias se explica únicamente por la actividad interna que requiere el aprendizaje receptivo. El proceso de adquisición de significados es activo, pero que requiere un tipo de actividad intelectual diferente al aprendizaje por descubrimiento, las habilidades de investigación y solución de problemas requiere la práctica, la participación activa del individuo, la búsqueda real y no la sola organización de lo recibido significativamente.

d) La psicología dialéctica y su punto de vista.

De dentro de esta teoría podemos encontrar dos escuelas con importantes aportes hacia el campo del aprendizaje y del desarrollo cognitivo y que detallaremos a continuación.

1) La Escuela Soviética.

Esta corriente se basa en la concepción dialéctica de la relación entre

aprendizaje y desarrollo, el aprendizaje se encuentra en función de la comunicación y el desarrollo y es el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido.

Vigotsky afirma que el desarrollo sigue al aprendizaje y es éste quien crea el área de desarrollo potencial, en oposición a lo propuesto por Piaget y la concepción de los estadios del desarrollo, ya que para la psicología dialéctica son más una descripción que una explicación del desarrollo; para explicar la evolución del niño/a no importa demasiado si el sujeto ha pasado por la etapa simbólica y se encuentra en la etapa preoperacional, lo que verdaderamente es significativo es cómo cada sujeto atravesó dichas etapas, lo que construyó en ellas, las actividades realizadas, etc.

Para la psicología soviética no es la actividad y la coordinación de las acciones realizadas por el sujeto las responsables de la formación de las estructuras formales de la mente, sino que la apropiación del bagaje cultural producido por la evolución histórica de la humanidad que se transmite en la relación educativa, la psicología soviética resalta el valor de la *instrucción, la transmisión educativa y la actividad tutorizada*, más que de la actividad experimental del niño por sí solo. Por lo tanto concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje ya que la palabra es el instrumento más poderoso para transmitir la experiencia histórica de la humanidad, el lenguaje es el instrumento prioritario de transmisión social, es a través de éste que el niño se adueña de un nuevo factor de desarrollo, es asimilado en la comunicación desarrollada con los adultos y se transformará de manera definitiva en medio de generalización, en instrumento del pensamiento y en instrumento para regular el comportamiento.

Para la psicología soviética la actividad del individuo es el motor fundamental del desarrollo, pero la actividad no es vista como única ni como el intercambio aislado del individuo con su entorno físico, sino que es visto como la

participación constante en los procesos de búsqueda, en el intercambio de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje.

2) La Escuela de Wallon.

La psicología genéticodialéctica francesa de Wallon reafirma los principales postulados de la escuela soviética, el aprendizaje es incomprendible sin su ubicación dentro del proceso de desarrollo, y el desarrollo es un concepto metafísico sin su explicación a partir del aprendizaje que se lleva a cabo en el intercambio del organismo con el medio. Explica el paso de lo orgánico a lo psicológico y que tiene lugar en la impregnación social de lo psíquico. Para Wallon existen cuatro elementos explicativos del paso de lo orgánico a lo psíquico: la emoción, la imitación, la motricidad y el *socius*.⁷

Dentro de esta teoría es importante el papel que le concede a la emoción. La emoción es una expresión corporal del estado interno y que luego va adquiriendo el carácter de comunicador, la comunicación de la emoción exige una relación entre el significante y el significado, el primer momento del proceso representacional. Desde el origen el pensamiento se vincula con los aspectos emotivos y afectivos con los cuales después establecerá un discurso permanente lleno de contradicciones y apoyos. La importancia dada por Wallon a la motivación intrínseca no es más que la expresión de la naturaleza de las concepciones genéticas.

Toda actividad cognitiva presente en el niño implica en su desarrollo o en su conclusión, componentes afectivos inevitables que por sí mismos impulsan el aprendizaje. Cuando la enseñanza recurre a motivaciones extrínsecas habría que preguntarse qué tan separadas se encuentran las tareas realizadas de la realidad vital que preocupa al sujeto.

Por todo esto se puede decir que en el constructivismo el aprendizaje ocurre mediante asociaciones mentales en el cerebro del individuo. Estos tipos de

⁷ *Socius*: explicación de Wallon para el YO psíquico.

aprendizajes son dos; *aprender como generación de sentido*, que es el proceso mediante el que se incorporan informaciones relacionándose con otros conceptos que ya se encuentran incorporados en nuestro desarrollo intelectual. La segunda forma de aprendizaje es *aprender como la reinterpretación de la realidad*, que es el proceso mediante el cual se reorganiza y reinterpreta la experiencia del mundo con la incorporación de nuevas informaciones.

EL APRENDIZAJE DESDE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO.

El término constructivismo es utilizado por muchos autores para caracterizar determinadas posiciones epistemológicas, psicológicas y educativas, es usado como una manera de interpretar la realidad y la naturaleza humana, pero el consenso dentro de los mismos autores y académicos sobre el real significado del término no es muy duradero, puesto que al igual que estudiosos del tema aparecen diferentes términos o utilizaciones de este mismo. Por eso que es mejor hablar de concepciones constructivistas antes de referirse de manera aislada a la representación del constructivismo.

Dentro del relativismo, mirado desde una forma de aprendizaje, se pueden observar dos focos; el primero tiene que ver con la manera en como el aprendizaje se basa o se centra en que todo viene desde fuera, desde el exterior y la existencia del mundo exterior y que desde esa visión “exógena” es la que luego se internaliza y se logra el aprendizaje, por otro lado se encuentra la visión “endógena” la cual señala que el aprendizaje parte desde el interior de cada ser humano, pero no deja de lado la existencia de un mundo exterior al ser. Es por esto que las orientaciones endógenas y exógenas están presentes dentro de las propuestas educativas que se elaboran y se justifican. El aprendizaje, desde el punto de vista de esta perspectiva educativa y de manera muy general, se encuentra relacionado con la forma de describir los procesos por los cuales los nuevos estímulos son discriminados y las correlaciones o asociaciones entre dichos estímulos son detectadas para así lograr el acceso a los nuevos conocimientos. Muchas de estas

orientaciones marcan una importancia de un entorno rico y estimulante para la exploración de los estudiantes, en donde el planteamiento de preguntas interesantes, lleven a la resolución de los problemas, el aprendizaje se entiende como la construcción de variadas formas posibles para interpretar el mundo a partir de la relación e interacción social y educativa apoyándose en la colaborativa participación dentro de un aula en donde la práctica es común para todos. Esto significa que si se encuentra un clima social adecuado dentro y fuera de la sala de clases el aprendizaje que se puede llevar a cabo es mucho más significativo tanto para los alumnos y alumnas, así como para el profesorado.

Dentro de la psicología, el constructivismo se posiciona como “evolutivo, educativo, cognitivo, terapéutico” y dentro de las posiciones evolutivas y educativas se han logrado desarrollar deferentes orientaciones teóricas que se encuentran relacionadas con los postulados constructivistas, como por ejemplo:

- El constructivismo piagetiano: que se refiere al constructivismo inspirado en la teoría esquemática y la manera en que el ser humano procesa la información.
- El constructivismo social o sociocognitivo: que hace referencia a la teoría histórica y cultural del desarrollo y aprendizaje y a la teoría sobre la construcción del conocimiento en determinados dominios específicos.
- También se hacen llamar “constructivistas” a diferentes propuestas educativas que se elaboran a partir de referencias basadas en una más de estas teorías.

Las personas son agentes activos del conocimiento, según la teoría piagetiana y la perspectiva del constructivismo radical las personas interpretan su experiencia en función de sus propios conocimientos, todo cambio procedente de la organización significa una construcción personal a partir de las experiencias del aprendizaje, en donde las personas ponen en juego las capacidades y las logran ampliar lo que permite que sea impermeable.

En cuanto Vigotsky y la teoría histórico-cultural, los niños interiorizan lo pensado y hecho a través de la participación colectiva entre ellos, dentro de una construcción en el plano intrapsicológico, un papel importante juegan las zonas de desarrollo próximo como un rol activo de los niños y niñas y de todas las personas en general.

El proceso de construcción de conocimientos se entiende como una construcción conjunta realizada con ayuda del profesorado y compañeros de clases. En este sentido el aula se entiende como una “comunidad de aprendices en la que el profesor o profesora orquesta las actividades” en donde se hace primordial la comunicación y la comprensión para hacer que todas las actividades se puedan realizar. El conocimiento se construye en la escuela y es gracias a las concepciones de diferentes discusiones dentro de cada aula, existe una intersubjetividad del contexto. La construcción y comunicación de nuevos conceptos se produce gracias a las prácticas sociales en donde el discurso educativo presenta un papel primordial, la socialización de los alumnos, la forma de hablar, de comunicarse entre ellos, son agentes específicos dentro del contexto cultural.

En cuanto a los estudios realizados por Piaget, el aprendizaje se basaba en un proceso endógeno denominado desarrollo intelectual, dentro de los aspectos interesantes a nuestro tema, tendríamos que centrarnos en los conceptos de esquema, estructura, reorganización y representación del mundo.

Siguiendo con Piaget y su teoría, las personas interactúan con una realidad inexistente y la van construyendo a medida que actúan e interactúan sobre ellas, esta realidad subjetiva cumple como función principal la adaptación de éstos con sus entornos vitales, como las actividades que las personas realizan son determinantes para las nuevas acciones y transformaciones que llevan a cabo, necesitamos remitirnos al concepto de esquema. Este concepto es una pieza central dentro de la descripción del desarrollo cognitivo, los esquemas son marcos asimilados que permiten la realización sobre los objetos con los que se interactúan

diariamente. Estas acciones se pueden llevar a cabo en dos tipos: Si se trata de acciones físicas se denominan “esquemas de acción”; Si se trata de acciones en donde interiorizan el aprendizaje, es decir, utilizan las operaciones, se denominan “esquemas operatorios”. Ambos tipos de acciones, son aplicables a un conjunto muy amplio y variado de objetos o propiedades que estos objetos comparten a diario. Los esquemas se relacionan entre sí por una serie de reglas, como por ejemplo: el test de coherencia interna racionalista, en donde las ideas correctas van conjugándose de manera que el resultado es coherente.

Para hablar de la estructura, Piaget hace referencia a dos ideas claves: La transformación y la autorregulación. El funcionamiento cognitivo se encuentra regulado por la puesta en acción de todos los procesos de asimilación y acomodación, en donde la primera consiste en la incorporación de la información a los esquemas ya existentes en los seres humanos y la segunda implica una transformación de los esquemas ajustados de este modo a la realidad.

El desarrollo de la construcción de estos nuevos esquemas y estructuras se originan mediante un proceso de equilibrio-desequilibrio-reequilibrio, de modo que cuando se logra un completo equilibrio en el esquema y estructura armada, se pasa a un nivel mayor de equilibrio.

De acuerdo a una serie de estudios realizados por Piaget, concluye que los niños y niñas al interactuar con la realidad construyen activamente los significados de los objetos del exterior, a esta interacción la denominó “representaciones espontáneas”.

CAPÍTULO 2: CLIMA ESCOLAR

Tanto los medios escritos, y audiovisuales han fijado su ojos en los conflictos que se producen en los centros de enseñanza. Varios son los afectados, tanto alumnos como profesores, estos últimos sintiendo grandes crisis de estrés, violencia, presión psicológica, culpando de todas estas consecuencias, al clima escolar producido a nivel institucional y en el interior del aula. Si tenemos consecuencias negativas en los profesores o alumnado, estamos frente a un clima escolar que dificulta el aprendizaje e impide el buen funcionamiento de la enseñanza.

Frente a este gran problema se han hecho diferentes investigaciones y análisis, para enfrentar la violencia que se vive en el aula; donde se observa la falta de disciplina por parte de los alumnados y las condiciones adecuadas para que el profesorado pueda ejercer la autoridad.

Un estudio realizado por el Instituto Idea de la Fundación Santa María en el año 2002, indicó que el alumnado siente desinterés por aprender, pero a su vez no se preocuparon del por qué tienen desinterés; dejando así, de lado las prácticas pedagógicas implementadas al interior del aula y que pueden ser variable directa de la falta de interés de los alumnos por aprender. Pues bien, si queremos ahondar en el clima escolar, tenemos que visualizar, que no solo los docentes y alumnos son parte de un buen clima escolar, puesto que también se necesita de la contribución de la administración (con sus disposiciones legislativas y sus prácticas de gestión); las familias y los medios de educación. La idea es generar un clima escolar donde exista motivación por aprender y por sobre todo un entorno acogedor que permita el buen trabajo de los docentes y alumnos.

Ahora bien, ante todas estas preocupaciones, ahondaremos en el significado del clima escolar, el cual no está asociado específicamente a la disciplina y autoridad, sino que es un tema a nivel macro, el cual se refiere a las

condiciones organizativas y culturales de un centro. Tarter y Kottkamp caracterizan al clima escolar como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa.

Por su parte, Parsons (en Freiberg, 1999) considera que el clima escolar se refiere a la coherencia entre la organización, los recursos y las metas, en la medida en que un centro de enseñanza saludable es aquel en el que los aspectos técnicos, institucionales y de gestión están en armonía. Entonces, el clima se vincula a una perspectiva psicológica y emocional; cómo los individuos se sienten en la escuela y cómo viven las diferentes situaciones educativas.

Relacionando el clima con el rendimiento escolar podemos observar que, diferentes fuentes bibliográficas han propuesto que sí existe una relación directa entre ambas, puesto que la percepción de los alumnos hace relación en su motivación y en las ganas de aprender. En esta misma dirección Wang, Haertel y Walberg (1977) han encontrado en sus investigaciones que, cuando se vincula la manera de enseñar con la creación de un ambiente positivo, se produce un impacto en el aprendizaje semejante al que se puede atribuir a las categorías relativas a la capacidad del estudiante.

En este sentido las clases eficaces, las cuales están trabajadas uniendo todos los aspectos (metodologías didácticas, respeto, etc.) promueven el aprendizaje de todo el alumnado, y a su vez originan relaciones positivas de todo el grupo desarrollando procedimientos orientados hacia el éxito.

Para generar un clima escolar que tenga estrecha relación con el aprendizaje, hay que preocuparse y hacer hincapié en una serie de aspectos que involucren a todos los participantes internos y externos del establecimiento. En primera instancia, si existen expectativas académicas y de excelencia; donde se preocupe de las capacidades, trabajo intelectual, manteniendo un compromiso en la educación, podemos lograr expectativas más altas en la educación.

Si queremos tener escuelas eficaces debemos tener en cuenta que es un trabajo que necesita la participación de diferentes actores de la educación. Lo que se busca es tener directores que sean líderes positivos, que posean diferentes características; deben ofrecer ayuda a los miembros del profesorado, crean un entorno que insiste en los procesos y conocimientos. O sea, está pendiente de cada una de las aristas que se manejan en la escuela. Además de estos aspectos debemos fijarnos, que una escuela eficaz debe poseer un contexto ordenado y coherencia escolar; una atmósfera ordenada, donde se vean reflejados valores y normas y metas propuestas por la escuela. Una tarea primordial, es poder generar que los profesores se encuentren satisfechos con su trabajo, así podrán crecer su moral y generar un clima escolar acogedor y propicio para generar aprendizajes. Por su parte los estudiantes al percibir a los profesores satisfechos serán propicios a demostrar y elevar los resultados académicos.

Lograr un buen clima escolar que posibilite el aprendizaje de todo el alumnado, el logro de las metas que la escuela se plantea, la colaboración de las familias y el bienestar profesional del profesorado, reclama considerar la escuela como un sistema. El clima escolar favorable hace que el alumnado se sienta motivado para aprender, y ese clima tiene que ver con más factores que la disciplina, la autoridad y el esfuerzo. La idea de que el clima escolar está relacionado con los resultados que obtienen los estudiantes y la satisfacción del profesorado no aparece de forma espontánea. Es un proceso que ha de construirse desde la planificación de la mejora de la escuela.

DIMENSIONES DEL CLIMA ESCOLAR

El clima escolar no solo abarca las dimensiones físicas del aula, sino que también las que están fuera de ellas, y que influyen directamente en los individuos y en cómo estos se comportan e interactúan. Tagiuri (1962) ha propuesto que un

clima organizativo implica cuatro dimensiones: ecológica, relacionada con el contexto físico; del medio, que tiene que ver con las características sociales de los individuos y grupos que participan de una organización; del sistema social, que refiere a los patrones de las relaciones de los individuos y del grupo; y de la cultura, que influye en las creencias, valores y significados de grupo asociado de manera colectiva. Gonder (1994) citado por Hernández y Gil (2004), plantea, que tras haber recogido varios trabajos de diferentes autores sobre clima escolar, llega a la conclusión que el clima escolar necesita de cuatro componentes: el académico: referido a las normas, creencias y prácticas de la escuela; el social: relacionado con la comunicación y la interacción entre las personas que están en la escuela; el físico: vinculado a aspectos físicos y materiales de la escuela (sobre todo al mantenimiento y acceso a los materiales); el afectivo: basado en los sentimientos y actitudes compartidos por los estudiantes de la escuela. A su vez, otros autores han promovido que existen dimensiones del clima de aula que influyen por sobre todo en la motivación y en el rendimiento de los alumnos, aquí podemos observar: participación, apoyo, interés, ambiente, claridad, orden, niveles de logro, impersonalidad y seguridad. Otros, plantean que para generar un clima propicio hacia el aprendizaje, se deben mantener ciertos códigos en común, donde tanto los profesores y estudiantes los asimilen, aquí encontramos: respeto, moral alta, confianza, preocupación, cohesión, comunicación, etc.

Si anteriormente señalamos los factores que marcaban un clima escolar positivo, ahora diremos que para mejorar un clima escolar hay que hacer una reflexión sobre las condiciones que han llevado a una escuela a caer en un clima escolar tóxico. Es por esto que los profesores pueden darse cuenta y preguntarse por ejemplo ¿qué cambios se pueden optar para mejorar un clima escolar a corto plazo? o ¿qué factores nos permiten crear un ambiente escolar positivo de aprendizaje? Estos cuestionamientos, que al final mejoran un clima escolar, tienen que ser adoptados por profesores, estudiantes y la comunidad educativa, para así poder trabajar en forma conjunta y lograr resultados, donde todos los actores resultan beneficiados.

RELACIÓN ENTRE CLIMA Y LA MEJORA DE LA ESCUELA

El logro de aprendizajes significativos en los alumnos, debemos tener en cuenta la importancia que tiene un clima escolar positivo, el cual debe contener una serie de elementos entregados por todo el equipo escolar.

Dentro de estos elementos, podemos hacer alusión primeramente, a que un establecimiento debe ser un lugar seguro para aprender, tanto a la integridad física y psicológica de profesores y estudiantes. Los profesores deben apoyar constantemente a sus alumnos, construyendo relaciones positivas en base a confianza y respeto, puesto que así, los estudiantes se sentirán incluidos y participes de las clases.

El profesor es una muestra de ejemplo para sus alumnos, en base a esto, es que los docentes deben forjar la justicia y el respeto entre alumnos- alumnos y profesor-alumnos. Además estos, deben promover altas expectativas combinándolas con el progreso y desarrollo de los alumnos.

Todas estas concepciones no plantean que el clima escolar tiene una importancia muy significativa dentro de la educación. Muchas veces tomamos en cuenta otras variables, dejando de lado las que de verdad interesan y que producen cambios en los aprendizajes. Como dice Kohn (1996), si se quiere la excelencia académica, hay que prestar atención a cómo se siente el alumnado en la escuela solo y en compañía de otros. Situación que tiene una profunda relación con el clima escolar, hay que contribuir a revalorizar la importancia de la implicación activa de toda la comunidad educativa en la creación de un clima escolar positivo y favorable a que todos, alumnado y profesorado, encuentren su lugar para aprender.

CAPÍTULO 3: EL AULA COMO ESPACIO DE SOCIALIZACIÓN

El presente capítulo consta de tres partes, éstas son:

- El clima de aula.
- Las relaciones pedagógicas.
- Tiempo y espacio pedagógico.

CLIMA DE AULA

Si los aprendizajes dependen de las emociones, lo primero que hay que hacer es entender cómo funcionan las emociones en los aprendizajes de cada alumno, ya que las emociones cambian a cada momento. Esto se refiere a entenderlas como mecanismos de acción, el aprendizaje, y de interacción, la pedagogía, y a cómo éstas ocurren en un contexto o clima de trabajo, el aula.

Cuando se habla de clima de aula, no se hace referencia a las características materiales o de infraestructura como libros, inmobiliario, edificios, etc. Se trata más bien de algo más sutil como lo es el clima emocional del aula, este clima es mejor en escuelas de un nivel sociocultural alto ya que estos alumnos tienen más desarrolladas las competencias socioemocionales que los alumnos en escuelas de riesgo. Pero los alumnos de niveles socioculturales más bajos que se encuentran en escuelas con un buen clima emocional, tienen mejores puntajes o logros que niños del mismo nivel que asisten a escuelas en donde el clima emocional no es preponderante.

El clima emocional del aula es un concepto que se encuentra compuesto por tres variables relacionadas con el vínculo:

- El tipo de vínculo entre docente y alumno.
- El tipo de vínculo entre los alumnos.
- El clima que surge de esta doble vinculación.

Al hablar de vínculo se hace referencia a una relación recurrente con un cierto nivel de profundización, y para que ocurra esto se necesita una conexión, o sea, una competencia por parte del docente, por la cual el alumno siente que es visto, escuchado y aceptado por lo que es. El buen clima se basa principalmente en la existencia de la confianza y seguridad, ambas emociones presentes dentro del aula, hacen posible el aprendizaje efectivo.

El clima de aula por sí solo es el factor que más explica las variables de aprendizajes, es la variable que más explica el por qué los alumnos de una sala de clases, del mismo nivel, del mismo establecimiento educacional, aprenden más que otra.

Que los alumnos desarrollen competencias emocionales en cada interacción realizada no implica ni se opone al logro académico, por el contrario, estas competencias desarrollan la capacidad de resolver problemas cognitivos. La educación focalizada en lo emocional es totalmente una ganancia y que a su vez sirve para el desarrollo de competencias sociales y para el éxito académico.

LAS RELACIONES PEDAGÓGICAS

Relación pedagógica es la interacción entre *profesor – contenido – estudiante*, en un escenario educativo donde se propicia la formación del ser humano. Debido a que existe una complejidad entre las relaciones de las

personas, en el espacio educativo no hay excepción, ya que se cuenta con expresiones de las dimensiones en cada ser humano, se hablará por lo tanto de relaciones pedagógicas.

▣ **La relación del docente con la materia:** El problema principal de la educación hoy en día es la disciplina y la forma de enfrentar esta indisciplina es mediante técnicas de gestión en un estilo netamente conductista, en donde se establecen reglas y determinan premios o castigos como consecuencias de estas reglas. La disciplina es un tema de interés, o más bien dicho de la falta de interés. La mejor manera de tener disciplina dentro de la sala de clases es que la materia que el docente pone a disposición de los alumnos sea interesante, que desafíe, entretenga, motive y repique en los alumnos. Y no solo eso, que el profesorado debe conocer y reconocer los contenidos que está enseñando, si el docente no conoce la materia los alumnos lo notan de inmediato y la forma en que entregan los contenidos debe ser entretenida, participativa, haciendo diálogo entre los alumnos, si ellos se interesan con todo esto, la disciplina estará presente.

▣ **La relación del alumno con la materia:** la materia es el objeto del aprendizaje que es capaz de gatillar distintas emociones en los alumnos, ya sea de aceptación o rechazo, es por esto que la selección de los contenidos a tratar es de mucha importancia. Si la materia no se transforma en algo adecuado, del interés intrínseco por parte de los alumnos, si se les pide memorizar datos o fechas (materia) que no son del interés, si se basa en la pedagogía de la amenaza, solo se logrará que algunos alumnos puedan devolver las informaciones condicionadas por el docente, no serán capaces de hacerla suya y aprender significativamente.

Existen dos caminos para que los niños tengan una buena relación con la materia: El primero es el conductista, el que se basa en el premio y castigo. Aquí es el adulto quien impone el contenido a los alumnos,

independientemente si este contenido a tratar es del interés del alumnado. Los sistemas educacionales nacionales han optado por este camino, se ajustan a él las técnicas de presión y de control que les ofrece la gestión moderna. En este camino en contexto, o sea el docente, tiene la responsabilidad de “hacer” las cosas al alumno quien toma un papel pasivo dentro de este proceso.

El segundo camino es nace de la posibilidad de que sea el propio alumno quien establezca las conexiones con el mundo, hace que el alumno sienta que la materia que se está enseñando le concierne, preocupé a él personalmente. En este camino es el alumno el que tiene la responsabilidad ya que el trabajo de aprender depende de él, de acuerdo a sus propias características, el proceso de aprendizaje ocurre en el alumno no en el contexto en el que ocurre la enseñanza. La responsabilidad del docente recae en general todas las condiciones posibles para que el aprendizaje pueda ocurrir en el alumno.

- **La relación del docente consigo mismo:** Aquí se debe tener claridad de la opinión que el docente tiene de sí mismo, cuáles son sus intenciones, sus intereses, seguridades, talentos e inseguridades como docente. Debe tener claridad acerca de las materias lo que aumenta la eficacia del docente, lo que le hace ser más honesto consigo y con sus alumnos y así a contribuir a un mejor clima en el aula.
- **La relación del profesor con el alumno:** Es la relación principal, pone al alumno en el centro del proceso de conexión en la relación profesor – alumno. Para que el alumno pueda abrir la mente hacia el aprendizaje lo importante es que sienta que su experiencia es respetada y comprendida por el profesor. El docente debe estar emocionalmente competente, su posición frente a los alumnos debe ser de aceptación, para que se dé una relación interpersonal entre profesores y alumnos, esto no quiere decir que

se trate de una relación permisiva. Una relación emocionalmente consciente permite actuar de acuerdo a lo que requiere dicha relación. En el fondo se trata de tener la competencia necesaria para saber quién necesita, qué tipo de relación y en qué momento. Esta relación se desarrolla en profundidad más adelante.

▣ **La relación entre los alumnos:** Cuando existe una tendencia a la crueldad y a la violencia entre los alumnos, hay un mal clima, malos aprendizajes sociales y malos resultados académicos. La escuela y el particular el aula son lugares preferidos para aprender competencias sociales, se prestan para el aprendizaje social, el propósito de la tarea del profesorado es nutrir estas relaciones entre los alumnos.

Esto es posible si se lleva a cabo un trabajo docente en donde la preocupación sea la de generar un clima de confianza mutua en la sala de clases, un requisito para esto es que les coloquen atención a las interacciones emocionales entre los alumnos, permitir y activar la participación de ellos.

El aula es, sin duda, el lugar donde ocurre la relación profesor-alumno por excelencia, y como toda relación humana, posee unas características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular, algunas de sus características son:

La relación se establece con cada uno y con todos los alumnos en su conjunto, cada alumno aporta a la relación su manera de ser, su intimidad, sus necesidades, emociones y prejuicios, que influyen en sus comportamientos y respuestas. Entre las necesidades de los alumnos están el hecho de que se les conozca y acepte como son, que se les escuche, que se les entregue afecto; todo esto es de suma importancia en la tarea de la educación, ya que se están formando personas.

El profesor, al igual que los estudiantes, aportan a la relación: su manera de ser, sus necesidades, prejuicios y obligaciones, que influyen significativamente en sus emisiones y también en sus respuestas. Cuando el profesor no controla sus reacciones, cuando se deja llevar por sus emociones, por sus simpatías, por procedimientos en el pasado eficaces sin atender el presente, cuando trasluce su tedio, cuando externaliza su disconformidad con alguna norma del colegio, cuando extrapola su experiencia personal como modelo de lo que debería ser o lo que se debería hacer, mediatiza y contamina la relación con sus alumnos.

La relación entre el profesor y el alumno no se establece sobre la base de simpatía mutua, afinidad de caracteres o de intereses comunes. Si no, más bien, es una relación asimétrica, donde se esperan indicaciones a seguir. Es una relación que se establece entre personas de diferente edad y grado de madurez. A la intensidad, variedad e irracionalidad de las reacciones, de los comportamientos, de las actitudes y de las motivaciones de los alumnos, el profesor debe responder con paciencia, ecuanimidad, prudencia y exigencia en su actuar, en sus juicios y en las manifestaciones de su carácter.

En la relación es muy importante que el docente se libere de preconceptos y estereotipos y mantenga expectativas positivas sobre todos sus alumnos.

En el aula profesores y alumnos actúan en función de su forma de percibir la realidad, ambos se ven influidos por el aspecto físico, lenguaje que utiliza, su postura, el tono de voz, etc. en el caso del docente, además se deja llevar por la información que tiene de él y su familia.

El profesor influye en muchos aspectos en el estudiante, la relación no se puede considerar como un hecho casual o intrascendente, por el contrario, es de suma relevancia, ya que trasciende en la formación y, más aún, en la vida del educando, ayudará a que el alumno pueda adquirir sentimientos de superación, de valor personal, de estimación, un concepto de sí mismo o todo lo contrario, sentimientos de minusvalía, frustración, apatía e inadecuación. Es tanta la influencia que las expectativas que tiene el profesor sobre el alumno se cumplen,

sin que el enseñante se dé cuenta, su discurso, su comportamiento y sus actitudes son diferentes según considere bueno o malo a un alumno, esto se observa, por ejemplo, en situaciones en donde el profesor tiende a ser más tolerante con el error de un buen alumno, donde le da más tiempo para aclarar sus dudas.

Además de lo anterior, la comunicación influye en el autoestima de los estudiantes, ya que la imagen que tenemos de nosotros mismo está constituida a través de los que los demás nos dicen que somos. Una persona que tiene la autoestima baja no tiene confianza en sí misma, no cree en sus posibilidades, quizá en su vida le faltó un apoyo considerable. Un factor clave para llevar a cabo esta comunicación, es escuchar al otro, que por el contrario de lo que se piensa, es un papel bastante activo en la comunicación, quien escucha se entrega al otro con el objetivo de descodificar lo que le transmiten; para escuchar al otro hay que tener disponibilidad, empatía, mostrar interés, eliminar juicios inmediatos, utilizar la reformulación, estar atento a la comunicación no verbal.

Conjuntamente con escuchar a los estudiantes, la retroalimentación es muy importante en el aula, porque existen innumerables situaciones que pueden interrumpir el hilo conductor de la clase, sea dentro de la misma sala o del derredor. La retroalimentación en los alumnos promueve la capacidad de que se cuestionen a sí mismos el sentido de saber si percibieron lo transmitido; y para el docente es necesario ya que le permite saber si una comunicación es eficaz o no. No olvidando que la comunicación no verbal, da los mismos antecedentes.

Al profesor le compete marcar el inicio, la dinámica y la continuidad de la relación profesor-alumno: en primer lugar, porque es a él a quien corresponde generar el clima apropiado en el aula que garantice la fluidez de las relaciones con los alumnos. En este sentido, tiene en sus manos la posibilidad de fomentar un ambiente rico en situaciones de crecimiento o, un ambiente lo suficientemente tenso e incómodo que termine frenando la expresión y la participación en los alumnos. En segundo lugar, para promover un clima apropiado en el aula hay que partir con el ejemplo, que es un elemento esencial en nuestra labor; no podemos

pedir algo que no seamos capaces de desarrollar nosotros primero. Y en tercer lugar, porque la construcción de un ambiente apropiado y cálido dentro del aula reclama que el docente no enajene su responsabilidad en el control y manejo de la disciplina. Los brotes de indisciplina exigen una rápida respuesta pues atentan contra el desarrollo eficiente de una clase. Un ambiente cálido y exigente a la vez se construye:

- Con reglas claras, ya que cada alumno tiene sus puntos de vista en torno a los acontecimientos, ni tampoco el docente no puede aparecer algunas reglas de la nada.
- El docente debe velar y cuidar para que dentro del aula los elementos físicos y materiales estén armónicamente dispuestos, ordenados y limpios. De ese modo también se contribuye a la generación de un ambiente cálido y propenso al trabajo.
- Organizar eficazmente las actividades a realizar con los alumnos comenzando, con la presentación de los objetivos de las mismas.

Los maestros como parte esencial de la relación educativa estamos obligados a promover un ambiente óptimo para que se generen buenas relaciones maestro-alumno basadas en la confianza y respeto mutuos. No olvidando el ser asertivos y tener siempre el control en el aula.

TIEMPO Y ESPACIO PEDAGÓGICO.

Dos temas importantes de la educación son el tiempo y el espacio, conceptos que nos acompañan y que utilizamos en el día a día sin darnos cuenta, todo ocupa un espacio y un tiempo, para llevar a cabo el aprendizaje no existe una excepción. El tiempo es relativo y el espacio es concreto pero se analizará por puntos a continuación.

TIEMPO

El tiempo de los educandos no tiene límites, no hay una división clara entre el momento de aprendizaje y el tiempo libre. Por la misma razón se considera que mientras mayor sea el tiempo de escolarización, mayor será el nivel de educación, se dice que hay un reconocimiento general de la relación del tiempo de aprendizaje con su resultado. ¿Pero, qué sucede con la relación cantidad – calidad? No por tener más tiempo de aprendizaje significa que exista una mejor educación. Aunque de todas maneras parece que si los educadores tienen más tiempo aumentará la calidad de la actividad educativa. De ahí la reivindicación de la comunidad educativa, de que los alumnos tengan mayor tiempo para su educación. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el tiempo es un recurso escaso.

Unidades de relacionadas con la enseñanza.

Los estudios revelan la división del tiempo en cuatro unidades según los objetivos que se estipulen. Estas unidades se presentan en el siguiente cuadro (Domènech y Viñas, 2007):

RELACIONADAS CON LAS FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN
Enseñanza obligatoria
Etapas educativas
RELACIONADAS CON OBJETIVOS A MEDIO PLAZO
Ciclos
Cursos escolares
RELACIONADAS CON LA ORGANIZACIÓN INMEDIATA A CORTO PLAZO
Semestres
Evaluaciones, unidades didácticas
Meses
RELACIONADAS CON LA PROGRAMACIÓN PARA APLICACIÓN INMEDIATA

Jornadas
Sesiones

Esta división en unidades nos da a entender que no todas son utilizadas de la misma forma por los distintos agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No es lo mismo el tiempo de los docentes, de los estudiantes o el destinado a la gestión educativa, cada uno tiene un rol en la labor educativa; el tratamiento del tiempo debe hacerse en función de cada una de las personas y de sus responsabilidades dentro del sistema educativo, y por lo tanto, las unidades de tiempo van a depender del papel que tenga cada persona del establecimiento escolar, y según el equipo y el órgano en el que se esté actuando, participará en decisiones relacionadas con ellas.

Ahora bien, sus tiempos deben estar relacionados, pero son independientes a la hora de distribuir sus minutos; el tiempo debe tratarse como un recurso institucional y se ha de distribuir en función de los objetivos previos seleccionados cuidadosamente, pero lo que sucede realmente es que primero se establecen los horarios y posteriormente se deciden los objetivos en función de estos horarios.

Una crítica que se puede hacer a la distribución tradicional del tiempo en los centros educativos es que no se relacionen las decisiones tomadas en distintos niveles de distribución del tiempo. Un ejemplo de esto es cuando el profesor realiza una clase y no tiene clara la distribución del semestre o de alguna otra unidad de tiempo, dificultará el proceso educativo, ya que el ritmo de trabajo no será coherente, se añadirán sucesivamente retrasos en el aprendizaje y sobre todo se dará un tratamiento de tiempo a las actividades y a los temas independientemente de la importancia que tenga cada contenido en el aprendizaje general. Es decir, el tiempo en el establecimiento parece ser todo igual excepto cuando se refiere a épocas previas a evaluaciones.

Existen inadecuaciones a las unidades de tiempo antes descritas, no tanto respecto a sí mismas, sino respecto a su utilización con coherencia global.

Antúnez y Gairín (1996), citado por Domènech y Viñas (2007), distingue los siguientes elementos:

- Uniformidad en el tratamiento del tiempo.
- Excesiva fragmentación.
- Distribución del tiempo poco coherente con las necesidades de los alumnos.
- Tiempo incoherente respecto a la metodología y los contenidos.

En la actualidad ya nadie discute que en la formación de los alumnos se interrelacionan elementos muy diversos y que la separación entre tiempo para el aprendizaje y tiempo libre es solamente un aspecto formal, útil y convencional para los educadores. El alumno forma y construye sus conocimientos a partir de todas sus experiencias.

En cuanto a las condiciones y limitaciones del uso del tiempo, se puede afirmar que el ritmo de trabajo de las personas varía a lo largo de la jornada. Por ello es conveniente programar el trabajo de los alumnos/as en función de estos ritmos, como por ejemplo:

- Que se dosifique la duración de las clases.
- Se distribuyan las materias durante la jornada según su grado de dificultad.
- Se aprovechen los momentos de máxima energía para la realización de tareas con mayor dificultad.
- Se tenga en cuenta que el cansancio disminuye el ritmo de trabajo a medida que el día avanza.

El grado de atención de los alumnos es variable y tiene limitaciones. Para esto se recomienda:

- ❑ Utilizar la más amplia variedad de técnicas didácticas de aprendizaje para mantener la atención y evitar la fatiga.
- ❑ Limitar el tiempo de las actividades a la capacidad de atención de los alumnos.
- ❑ Usar técnicas de motivación para que mantengan la atención sin un esfuerzo desmesurado.

La fatiga disminuye la capacidad de aprendizaje. Estudios realizados han demostrado que la capacidad de aprendizaje después de llegar a un momento óptimo de rendimiento disminuye rápidamente. Se recomienda:

- ❑ Limitar las jornadas de trabajo de los alumnos en cuanto a horas.
- ❑ Limitar las horas consecutivas de trabajo.
- ❑ Utilizar al máximo el horario matinal para evitar el cansancio de la tarde.
- ❑ Realizar momentos de descanso.

En el establecimiento educativo se debe:

- ❑ Relacionar el tiempo con las actividades de los alumnos.
- ❑ Dar tiempo para la realización de los ejercicios y guiar su desarrollo.
- ❑ Establecer momentos de estudio guiados.
- ❑ Relacionar las actividades complementarias con el currículum global.
- ❑ Cuidar el contexto y el clima ambiental, aprovechar los tiempos de descanso para la formación integral en aspectos de convivencia.
- ❑ Analizar la metodología utilizada en las distintas materias para relacionarla con el alumnado.

A pesar de que la actividad escolar tiene a los estudiantes ocupados la mayor parte del día, éstos realizan otras actividades sobre las que el profesorado

no tiene ningún control. Estas actividades pueden complementar o dificultar el aprendizaje escolar, los estudiantes pueden manifestar dificultades y limitaciones a su posible aprendizaje.

Otro punto que se puede agregar a este panorama, es el afán de algunos padres el que sus hijos realicen actividades complementarias, haciendo un horario excesivo para los alumnos. Y para los estudiantes de grandes ciudades en donde deben agregar, además, el hecho del transporte.

Un debate que se genera en el ámbito educativo es la existencia de la media jornada y jornada completa. ¿La jornada completa es mejor o peor que la media jornada? Depende de varios factores: de las exigencias otorgadas en cada establecimiento educacional, de cómo cada establecimiento ha planteado el hecho de la jornada, de las edades que tienen los alumnos. Un ejemplo de este debate es lo ocurrido en la mayoría de los establecimientos educativos en los cuales se implementaron cambios en la jornada, ya que el planteamiento original era que los niños no llevaran tareas para el hogar, que la extensión del horario era para que existieran talleres para ayudar el aprendizaje “de la mañana”, poder realizar las tareas en los establecimientos, para tener el apoyo de los libros y materiales presentes en el colegio. Pero en la realidad es que los niños no tienen esos talleres, llevan tareas para la casa, a veces en exceso, y el tiempo para estar en el hogar se ve aún más disminuido por la realización de las tareas escolares.

Por otro lado el tiempo del docente está condicionado al horario lectivo, realiza una diversidad de tareas para el desarrollo de un currículum que pretenda una formación integral, pero las que no están relacionadas directamente con el proceso de enseñanza – aprendizaje, aparecen como complementarias y se dejan sin concretar desde el punto de vista temporal.

La distribución lineal de las responsabilidades debe recoger las tareas que se asocian a cada persona, determinadas en la normativa. Cabe preguntar si un profesor puede realizar efectivamente sus responsabilidades con los recursos temporales que la dirección del establecimiento le ha otorgado. La estructuración

de los reglamentos de los establecimientos parten de la reflexión del cómo el profesorado utiliza su tiempo, para racionalizarlo en: trabajo, prever la posibilidad, la dedicación a las contingencias educativas; todas ellas fundamentales en la concepción de educación integral de los alumnos. La determinación de instrumentos para la organización del tiempo en el profesorado debe situarse en un contexto específico.

Una clasificación de las tareas para los profesores podría ser:

- ❑ Labores vinculadas directamente al proceso educativo del alumnado.
- ❑ Planificación de la enseñanza y de la organización de los recursos.
- ❑ Labores de coordinación y planificación curricular.
- ❑ Formación y desarrollo profesional, investigación curricular y diseño, elaboración y experimentación de materiales curriculares.
- ❑ Labores en relación con el entorno escolar.
- ❑ Labores de participación y gestión.

Organización del tiempo.

A partir del análisis de la distribución de las tareas y los tiempos utilizados, los equipos de profesores tienen ya los elementos para organizar el tiempo. Se pueden resumir las siguientes indicaciones (Viñas 1994):

- ❑ Organizar todo el tiempo del profesorado, a partir de la práctica.
- ❑ No todos pueden hacer todo, distribución de tareas.
- ❑ Establecer prioridades de los objetivos en cada uno de los ámbitos de tareas.
- ❑ Definir las actividades. Reservarse del perfeccionismo como una medida de calidad.
- ❑ Diversificar los horarios en el establecimiento.
- ❑ Regular el tiempo dejando espacio para imprevistos.

- Los horarios pueden cambiar a lo largo del curso. Hay que aprovechar los momentos de menos presión para facilitar los momentos de agobio.

ESPACIO

“La escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado: a la escuela hay que ir”. (Trilla, 1895, citado por Domènech y Viñas, 2007).

La escuela nace en el momento en que se delimita un espacio y se le da una estructura para que cumpla la función de instruir. No hay escuela sin espacio delimitado. Definir el espacio escolar desde un punto de vista amplio y global, supone incluir el medio físico y material de cada centro educativo, junto con las interrelaciones que se producen en dicho medio y con el medio que lo rodea.

Si cualquier espacio puede ser utilizado de formas diferentes e insistimos en la valoración de dichos espacios no tanto como elementos estructurales y autónomos, sino como lugares donde se desarrollan procesos educativos, basados en relaciones e interrelaciones con los propios elementos del espacio exterior, podemos llegar a la conclusión de que el espacio no delimita la configuración de las relaciones educativas.

El espacio es considerado neutral siempre y cuando no determine el uso que se pueda hacer de él, la neutralidad es aparente ya que un espacio puede dificultar o facilitar los usos previamente determinados, el hecho de asumir la distribución como algo natural puede llevarnos al uso y funcionamiento que se haga de este en un momento determinado.

Antiguamente las escuelas se aislaban de la sociedad con el objeto de cuidar el saber de la contaminación mundana, y esto respondía a una concepción de educación y sociedad encerrada en sí misma. La nueva relación bidireccional supone un replanteamiento del concepto de “espacio educativo”, que si bien

mantiene la estructura institucional de los edificios, se dispersa cada vez más en un conjunto de espacios y escenarios educativos.

El avance vertiginoso de las nuevas tecnologías ha sido uno de los fenómenos que han transformado la sociedad provocando cambios en la economía, las relaciones sociales, la cultura y, en la educación. Han pretendido una revolución en los procesos de información a través de las redes de telecomunicación cada vez más presentes en nuestras sociedades desarrolladas, lo que supone verdaderas revoluciones en el proceso de información, tanto desde un punto de vista social como educativo.

La concepción abierta al exterior del centro educativo responde no solo a una necesidad de incorporar esta multiplicidad de elementos externos, sino también a los cambios en el papel específico que la escuela juega como institución en el conjunto de la sociedad y, en particular, en relación con el resto de sectores, instituciones y ámbitos que comparten funciones con el mundo escolar.

Para hablar del espacio educativo hoy, es necesario revisar los elementos que posee. Hay que atender a los elementos que conforman el espacio, la distribución, ubicación, cantidad y calidad, etc., pero también a las interacciones entre los sujetos y los objetos, las actividades que facilitan, con el fin último de saber si dichos elementos forman parte de un proceso educativo que favorece la renovación y la mejora constante de la calidad de enseñanza. Estos serán los mejores indicadores que podemos utilizar en un análisis de elementos que configuran el espacio de la escuela.

ELEMENTOS DEL ESPACIO

Los medios educativos actuales se han convertido en un instrumento de convivencia, de educación social, de perfeccionamiento en la responsabilidad. La pedagogía activa plantea cambios en la unidad educativa, que sigue siendo la base del trabajo en la escuela, y se integra totalmente en los elementos generales

y comunitarios que constituyen el soporte real de la pedagogía. En este sentido, las aulas polivalentes o comunes se convierten en elementos complementarios para desarrollar la labor educativa, centralizando muchas de las actividades. El aula se especializa y en ella se identifican las diferentes funciones, diferenciándolas según las edades.

Si el estudiante pasa a ser un sujeto activo en su aprendizaje, el espacio escolar deberá responder a esta nueva concepción. Domènech y Viñas, clasifican el conjunto de elementos estructurales del espacio en docentes; recreativos; de servicio; de gestión; de circulación y comunicación; y un gran espacio común. Los que definen a continuación.

- Los espacios docentes: son el aula propiamente tal junto con las aulas consideradas como laboratorios, biblioteca, salas múltiples, etc. En estas aulas se desarrollan actividades educativas programadas y ordenadas según las necesidades del currículum de cada asignatura y curso. “se considera al aula como la célula fundamental del trabajo educativo” (Domènech y Viñas, 2007).
- Los espacios recreativos: los componen generalmente los patios. En algunos lugares se puede considerar también las salas de juegos, aunque generalmente no las hay. Estos espacios, al igual que los anteriores, tienen una función educadora, los estudiantes se manifiestan y actúan en forma libre y espontánea, “son los únicos espacios que son propiedad de los estudiantes” (Domènech y Viñas, 2007). Estos espacios también pueden contribuir a actividades de expresión artística, oral, corporal, dramatizaciones, de experimentación, de ciencias, hasta incluir la matemática. Generalmente estos espacios reciben poca atención por parte de los docentes.
- Los espacios de servicios: corresponden a baños y comedores. Es de mucha importancia la limpieza y el orden de estos lugares, que permita su utilización. En educación básica los espacios de comedores debe

cumplir una función educativa, mientras que en educación media, tiene un sentido más relacional.

- ❑ Los espacios de gestión: son espacios utilizados para realizar la gestión del conjunto de actividades que se desarrollan en el establecimiento, éstos son dirección, secretaría, sala de profesores. Estos espacios favorecen el trabajo docente fuera de las horas de clases, donde los profesores preparan clases, material, evaluaciones, etc.

Disponer de un espacio específico y con material adecuado en los establecimientos educacionales para las funciones alternativas de los docentes, facilita la tarea del profesor. En básica, el aula es el espacio utilizado por el docentes para trabajar en el desarrollo de las clases, dejando de lado el hecho que los espacios de gestión sirven para el trabajo en equipo, la comunicación, intercambio de información y puntos de vista entre los docentes.

- ❑ Espacios de circulación y comunicación: corresponde a la entrada del establecimiento, los pasillos, las escaleras, etc. Estos espacios cumplen dos funciones: la de permitir una circulación física entre el conjunto de instalaciones y la de facilita la comunicación del trabajo que se desarrolla en el establecimiento.
- ❑ Gran espacio común: el espacio debería ser adaptable en cuanto a su estructura básica, es decir, que dicha estructura pueda cambiarse de forma puntual o permanente. Esto significa la posibilidad de introducir cambios en las dimensiones, ampliando o reduciendo espacios, o convirtiéndolos a nuevas organizaciones o modelos. El espacio debería ser también flexible, en cuanto a que los espacios pudieran cumplir funciones diferentes y se pudieran variar los servicios y las dependencias sin introducir cambios en profundidad en la estructura.

EL PROCESO EDUCATIVO EN EL AULA

En el aula, se dan respuestas a un conjunto de demandas cuyas características comunes deben ser su contribución al proceso educativo de todos los alumnos. Domènech y Viñas citan a Cano y Lledó, quienes explican que la configuración espacial del aula debe intentar dar respuesta a las siguientes necesidades:

- El aula debe ser el lugar de encuentro con otros, para conseguirlo, el clima que se respira en el aula, el ambiente, los equipamiento deben facilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. La coexistencia en una misma aula de un grupo determinado homogéneo, ha de hacer factible la construcción de una clase como grupo humano cohesionado con objetos, metas e ilusiones comunes.
- El aula debe sugerir una multiplicidad de acciones educativas y formativas en un sentido amplio. Lo que respira en el aula, los materiales que están al alcance de los alumnos y la dinámica que se cree en relación alumnado-profesorado, ha de facilitar a todos los alumnos un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales.
- El aula debe estar abierta al mundo que la rodea. Esto conecta con la idea global de aula, que entiende que el conjunto de aprendizajes no tiene por qué desarrollarse con exclusividad dentro de las cuatro paredes del aula. Hay que buscar escenarios distintos, ya sean contruidos o naturales, en la propia escuela o apropiándose de espacios cercanos, siempre de acuerdo con las tareas emprendidas y con los objetivos que se persiguen.
- El aula debe ser un espacio acogedor, un entorno escolar en el que el funcionamiento del alumnado sea siempre el mismo no favorecerá la acogida de todos los estudiantes. Los alumnos tienen a menudo distintos estados de ánimo, manifiestan diferentes intereses y explicitan distintas expectativas, a lo largo del día y a lo largo del curso. Por ello, el espacio aula debe dar respuesta y acoger esta diversidad de requerimientos por parte de los sujetos principales. Creer que los estudiantes siempre estarán

dispuestos de igual manera a responder a los requerimientos del profesorado, es no entender en absoluto la función de educar.

- ❑ El aula ha de ser un lugar distinto y peculiar, un espacio que pueda ser construido activamente por todos los miembros del grupo que acoge, en el que se puedan reflejar sus peculiaridades y su propia identidad.
- ❑ En aula es el lugar en el que se pueden tomar decisiones, sin esperar a la aprobación de grandes presupuestos, y a menudo actuando en forma individual y autónoma.

El trabajo en el aula debe romper el esquema clásico de explicación, preguntas y trabajo individual, plantearse el qué hacer con el espacio e mobiliario se desprende de una concepción constructivista, en la cual prima la actividad del alumnado, los conocimientos previos, la capacidad de experimentación, de planteamiento de problemas, actividades colectivas y cooperativas, participación en clases, etc.

Las modificaciones de los espacios del aula pueden cambiar positivamente los rendimientos y el comportamiento de los alumnos. Si se consiguen estos cambios con su participación, las modificaciones serán más positivas, podemos observar esta participación en los debates de clase, asambleas, aportación de propuestas, mayor número de preguntas, etc.

Cela y Palou (1997) citados por Domènech y Viñas (2007), nos proponen las siguientes medidas para conseguir que el aula sea un lugar abierto:

- ❑ Intentar que el aula sea un espacio de socialización, de esta manera facilitaremos que los alumnos lo sientan como propio.
- ❑ Procurar que los alumnos tengan voz en la distribución de muebles y materiales.
- ❑ Crear subdivisiones para usos diversos.
- ❑ Tener presente la existencia de alumnos con capacidades diferentes.
- ❑ Tener en cuenta la existencia de zonas de trabajo individual y para el trabajo colectivo.

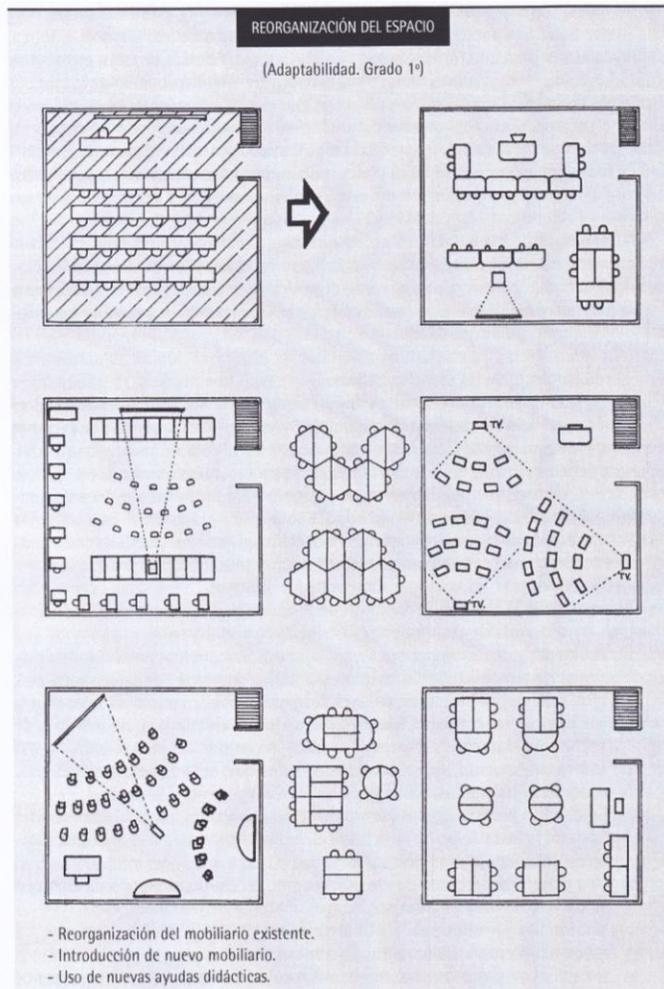
- Fomentar la estética para que sea un lugar acogedor y responsabilizar a los usuarios para que esta estética varíe.
- Superar en la medida de lo posible la escasez de espacio, con la utilización frecuente de otras zonas de la escuela.

DISPOSICIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA SALA DE CLASES.

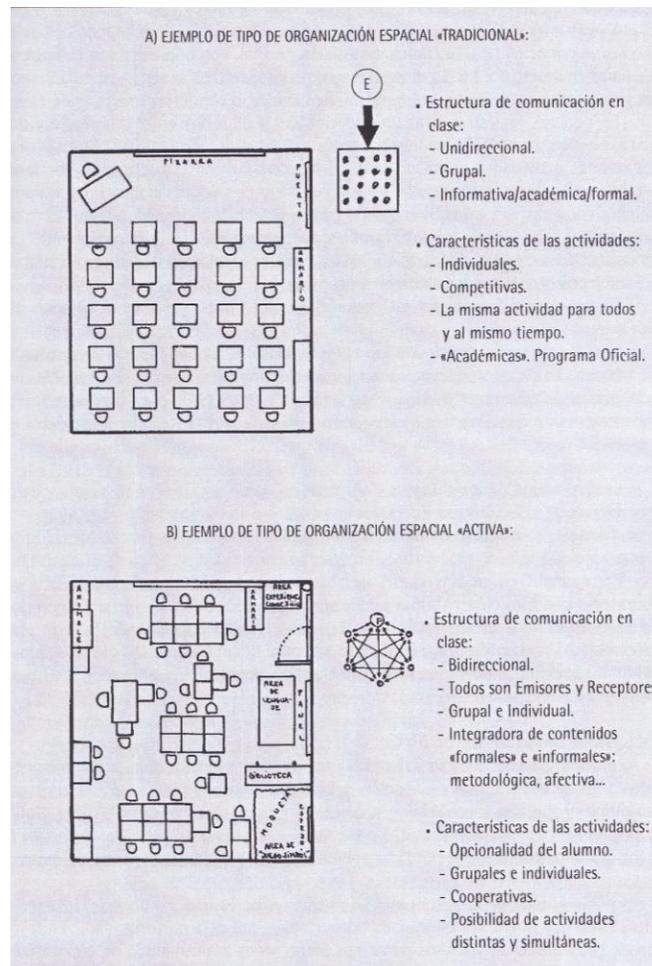
Si dejamos a los alumnos escoger, seguramente podríamos observar como los alumnos más motivados, los que mantienen una actitud más positiva respecto al aprendizaje, se sentarían más próximos al docente, en las primeras filas, mientras que el resto tendería a situarse fuera del radio de acción directa. Los que tenderían a sentarse con los amigos son los que revelan mayor sociabilidad. Los menos interesados en la clase se sentarían en las filas posteriores. Existe una interrelación entre el lugar que ocupan los alumnos y el interés. Pero el docente es el que dispone la distribución de los alumnos, el que decide a su parecer cual es el mejor lugar para sentar a tal o cual estudiante, que alumnos deben estar más cerca, si se pueden formar grupos de trabajo.

La manera de sentarse presenta casi siempre una relación jerárquica: la mesa del docente es más grande, hay un mayor espacio a su alrededor, con la pizarra cerca de su radio de acción, las mesas de los alumnos están enfrentadas a la del profesor y su capacidad de movilidad es más reducida. La distribución de los estudiantes favorece generalmente actitudes de trabajo y rendimiento escolar.

El siguiente cuadro son propuestas de reorganización del espacio (Unzurrunzaga, 1974, citado por Domènech y Viñas, 2007):



Y el siguiente cuadro habla de las organizaciones espaciales en el aula (Cano y Ledo, 1990, citados por Domènech y Viñas, 2007):



Grupo normal de clase: esta disposición tiene muchos modelos que se pueden sintetizar en tres: la clásica disposición en filas con mesas aisladas entre sí; en grupos de tres, cuatro o cinco alumnos, normalmente; y la formación de círculos o estructuras rectangulares.

Las estructuras unidireccionales tienden a favorecer actividades individuales, competitivas y homogéneas. En cambio la estructura bidireccional (que integra elementos formales e informales) favorece la opcionalidad, trabajos cooperativos y hacer actividades distintas pero simultáneas. En grupo el

aprendizaje puede ser más fructífero entre las diversas unidades creadas, en cambio la relación bidireccional se establece entre todos los elementos del grupo.

La disposición de los estudiantes no ha de ser siempre la misma y debe depender de la relación que queramos establecer o dar prioridad en un momento dado, lo ideal sería poder combinar no solo la disposición de los niños sino el número de profesores que dirigen una actividad concreta. La utilización del espacio y la posibilidad de crear espacios está en función del grado de autonomía que tenga el grupo de alumnos, va a depender de la edad que éstos tengan.

TIPOLOGÍAS DE PROBLEMAS EN EL AULA

- ❑ Los estudiantes se quejan a menudo de las conductas de otros estudiantes.
- ❑ Los estudiantes precisan de ayuda para encontrar cosas que hacer y para localizar materiales.
- ❑ Los alumnos no se interesan por ninguna actividad sin la dirección del docente o no permanecen en ésta sin intervención de éste.
- ❑ Después de los primeros días no se emplean la mayoría de los centros de interés del aula.
- ❑ El material escolar desaparece de la estantería.
- ❑ Durante las sesiones de trabajo hay mucho ruido y abundan los movimientos fortuitos.
- ❑ Los estudiantes precisan de una nueva orientación y jamás acaban nada.
- ❑ La mayoría de los niños revelan un tiempo de atención muy corto.
- ❑ Hay piezas de juegos y rompecabezas perdidas, rotas o mal colocadas.
- ❑ Una unidad bien dispuesta apenas es empleada.
- ❑ En ciertas áreas se produce una conmoción al final de un periodo de actividad.
- ❑ Emplean el material de un modo erróneo.
- ❑ Rara vez los materiales son utilizadas en un área popular.
- ❑ Muchos alumnos eligen una y otra vez los mismos materiales.

❏ Nada está nunca donde alguien pueda encontrarlo.

Nuestra experiencia práctica nos lleva a la conclusión que no podemos analizar ningún elemento aislado entre sí, y que tampoco es útil defender determinado aspecto como clave para desarrollar procesos de innovación educativa o situaciones en las que se favorezca una mayor calidad. Esto es válido para la mayoría de aspectos educativos, y lo es también para los recursos representados por los elementos espaciales. Por ejemplo, la distribución de los alumnos en una clase en grupos o en círculo, rompiendo la distribución “clásica” no es garantía de una enseñanza más democrática ni más participativa, como han señalado varios autores.

Podemos desarrollar una concepción del espacio y del tiempo mucho más flexible y menos rígida, adaptando los espacios, distribuyendo el tiempo de forma flexible e innovadora, según las necesidades educativas específicas, pero dicha flexibilidad puede contrarrestarse por una utilización rígida y cerrada de los materiales y propuestas didácticas.

Conclusión: una de las características principales es su limitación. Esta limitación reconocida también subjetivamente, será la circunstancia condicionante básica al utilizar el tiempo como recurso.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, el cual se orienta a interpretar la realidad considerando sus características desde la perspectiva de sus participantes. Como plantean Maykut y Morehouse (1999), la investigación cualitativa parte de una posición fenomenológica ya que se caracteriza por su énfasis en explicar, predecir y verificar acontecimientos observables, además de comprender el significado de los hechos y las acciones para las personas observadas.

En este sentido este estudio de *tipo descriptivo*, consistirá en la caracterización de un hecho, fenómeno, individuo o grupo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento. El principal propósito del investigador es describir situaciones y eventos; especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se analice.

El método y diseño de investigación que se aplicará es de tipo *etnográfico*, en este caso en particular se estudiará a partir de observaciones contextualizadas con el sentido de conocer en profundidad el establecimiento de relaciones de factores sociales y ambientales que emergen en un evento situado, en este caso el aula.

En este sentido, el método de este estudio nos lleva a ahondar y comprender en profundidad los fenómenos educativos en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado.

ESCENARIO DE LA INVESTIGACIÓN

Se observaron para esta investigación dos realidades, estas se detallan a continuación:

REALIDAD 1

El establecimiento educacional de la realidad 1 lleva por nombre Liceo República de Siria. Es una institución municipal que imparte enseñanza mixta desde pre – básica a enseñanza media, tiene dos sedes; la primera ubicada en Francisco de Villagra 185 en la comuna de Ñuñoa alberga a los niños y niñas desde pre – kínder a séptimo año básico. La mayoría de sus alumnos proviene de la comuna de Ñuñoa, teniendo la oportunidad también niños y niñas provenientes de Peñalolén, La Florida, Macul, La Reina y otras comunas, lo que permite una diversidad dentro de casa curso, pero todos los alumnos tienen en común que pertenecen a un nivel socio cultural medio – medio alto. El colegio tiene convenio con la JUNAEB por lo que los alumnos reciben la alimentación diaria necesaria (desayuno y almuerzo) siendo los niños “becados” los que tienen la opción de ir al casino.

La propuesta educativa planteada por las autoridades del establecimiento para la educación básica es fortalecer las potencialidades que cada alumno posee, desarrollando el pensamiento, incentivando el aprender haciendo y orientando cada una de las actividades realizadas hacia la consecución de estudiantes más autónomos, creativos, responsables y con valores inquebrantables.

El nivel de exigencia de cada prueba o trabajo a evaluar es alto, el 70% de exigencia para obtener una nota 4.0, y esa exigencia parte desde primero básico, en donde los alumnos deben esforzarse el doble que los niños y niñas de otros

establecimientos educacionales, y esa exigencia no juega en contra para los alumnos más pequeños, ellos se adaptaron al ritmo de la profesora.

No solo la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación tiene al Liceo República de Siria como centro de práctica, los alumnos de la carrera de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Andrés Bello también asisten diariamente al establecimiento para realizar sus prácticas pedagógicas dentro de esa cátedra.

En cuanto a la atención especializada que entrega el colegio, se puede mencionar que, el establecimiento completo, contando las autoridades, sabe que son exigentes en cuanto al rendimiento de los alumnos y alumnas, se preocupan de que la exigencia presente no pase la cuenta en el rendimiento de éstos y los apoyan de variadas formas, a los alumnos y a los padres; el proyecto de integración con el que cuentan es diferente al de otros establecimientos educacionales, ya que no los aíslan, no se retiran de la sala de clases para trabajar con ellos, sino que la especialista trabaja dentro del aula con el alumno, lo que facilita que no se distraiga o pierda de algo importante que suceda dentro del aula.

REALIDAD 2

Esta realidad corresponde al Colegio José Arrieta N° 712, está ubicado en Av. José Arrieta 6870, La Reina, Santiago; en esta dirección se encuentra la mayor población educativa, de primero a octavo año básico; su teléfono y fax es 2791863. Cuenta con un anexo, “El Barquito”, que se encuentra en Juanico Espinoza 7131, La Reina, lugar que ocupan los estudiantes de prekinder y kínder; su teléfono es 2784685. El horario de atención del establecimiento es de lunes a viernes, de 8:10 AM a 12:30 PM y de 14:10 PM a 17:30 PM. Su mail es colegio@colegiojosearrieta.cl y su página web es www.colegiojosearrieta.cl.

Actualmente el Colegio José Arrieta es una institución educacional Particular Subvencionada, donde el equipo de gestión lo conforma la Sra. Silvia Fernández, que es la principal autoridad del colegio y que se responsabiliza de lo académico y administrativo, la Sra. Mónica Luco, jefa de UTP, y la Sra. Dalva Alvez, Inspectora General. Cuenta con alrededor de 900 alumnos.

Siendo de la comuna de La Reina, atiende a estudiantes mayoritariamente de la comuna de Peñalolén con nivel socioeconómico más bien bajo, donde muy pocos de sus padres alcanzan estudios técnicos o profesionales. Existen algunos casos de riesgo social. Es por esta razón que se les trata de ayudar en lo mayor posible, esto se observa en la alimentación que se les entrega, se les da el desayuno a todos los que lo quieran recibir durante el primer recreo y el almuerzo a quienes tengan jornada escolar completa, en el caso de los estudiantes de NB1 que tienen clases solo durante la mañana, se les entrega almuerzo a niños con problemas económicos. Los textos que se les pide a los estudiantes que lean para sus pruebas de comprensión de lectura, les son prestados desde la biblioteca a todo el curso, los que son devueltos el día de la evaluación, con el fin de ahorrarles ese dinero a los apoderados.

Es un establecimiento con excelencia académica, con los mejores resultados del Simce en la comuna y que ofrece inglés desde Pre-Kinder, talleres extra programáticos, refuerzos educativos, libros de lecturas complementarias para cada alumno, Psicopedagogo y Orientadora.

PARTICIPANTES

Basándonos en la descripción de los hechos y situaciones suscitadas al interior del contexto de aula, se selecciona como objeto de estudio a los docentes de primer año básico y los estudiantes de dos realidades educativas. Se colocaron nombres de fantasía, en rigor a la privacidad de los actores participantes.

DOCENTES

REALIDAD 1

- Profesora jefe: Carmen (nombre de fantasía), cuyo título profesional es Profesora General Básica con Mención en Historia y Geografía y Matemática; Psicopedagogía y Educación Diferencial con Mención en trastornos de audición y lenguaje. En el establecimiento lleva 21 años de servicio, teniendo jefatura de primer y segundo año básico.
- Profesora en práctica: Eloísa, egresada de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica con Mención en Estudio y Comprensión de la Naturaleza.

REALIDAD 2

- Profesora jefe: Blanca (nombre de fantasía), cuyo título profesional es Profesora General Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación; además de título de Contador. En el establecimiento lleva 12 años de servicio, teniendo como jefatura primer y segundo año básico.
- Profesora en práctica: Antonia, egresada de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación General Básica con Mención en Estudio y Comprensión de la Naturaleza.

ESTUDIANTES

REALIDAD 1

Se observó a uno de los cuatro primeros años básicos del establecimiento, éste lo integran 45 estudiantes de entre 6 y 7 años, de los cuales 24 son niñas y 21 son niños. La realidad socioeconómica de estos alumnos es media alta, la mayoría vive con ambos padres aunque hay un gran porcentaje que proviene de

una familia monoparental, son niños que no pasan la tarde con los padres ya que ellos trabajan, por lo que son cuidados por niñeras o familiares.

REALIDAD 2

Los estudiantes de la realidad 2 pertenecen a uno de los tres primeros básicos del establecimiento. Este curso tiene 40 alumnos de entre 6 y 7 años al momento de la investigación, de los cuales 21 son niñas y 19 son niños. En cuanto a la realidad socioeconómica, se puede decir que es más bien baja, con un porcentaje considerable de familias monoparentales o con presencia padrastros, esto no evita que vivan con sus abuelos o más familiares bajo el mismo techo, la gran mayoría de los estudiantes vive de esta manera y con una sola fuente de ingresos. Varios de los estudiantes reciben beneficios de alimentación (desayuno, colaciones y almuerzo). La mayoría son cuidados en las tardes por familiares cercanos como abuelos o tíos, ya que los padres trabajan. Solo tres de ellos tienen padres con títulos universitarios.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Dentro de los instrumentos de recolección de datos obtenidos se encuentran: la observación directa, observación participante y cuestionario de opinión, las que se describen a continuación.

OBSERVACIÓN DIRECTA

La observación es un elemento fundamental de todo proceso investigativo; en ella se apoya el investigador para obtener el mayor número de datos. Es una

técnica que consiste en observar atentamente el fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

Existen dos clases de observación: la observación científica y la observación no científica. La diferencia básica entre una y otra está en la intencionalidad: observar científicamente significa observar con un objetivo claro, definido y preciso: el investigador sabe qué es lo que desea observar y para qué quiere hacerlo, lo cual implica que debe preparar cuidadosamente la observación. Observar no científicamente significa observar sin intención, sin objetivo definido y por tanto, sin preparación previa.

Dentro de la observación científica encontramos varios tipos pero la que destacaremos es la observación directa. Un investigador dedicado a la observación directa recopila sus datos observando a los sujetos, humanos o animales, en su entorno natural. Los científicos sociales que estudian el comportamiento humano observan las acciones que se producen en los hogares o en los lugares de trabajo, dependiendo de qué aspecto del comportamiento estén estudiando. Este método de observación directa es uno de los más utilizados, por su eficacia. El análisis de la situación se efectúa observando a la persona en estudio, de manera directa y dinámica, en pleno ejercicio de sus funciones, mientras el observante anota los datos clave de su observación en una hoja (pauta). Este tipo de observación es más recomendable para ser aplicado en trabajos que comprenden operaciones manuales o que sean sencillos o repetitivos.

Dado que no en todos los casos la observación responde todas las preguntas ni disipa todas las dudas, por lo general va acompañado de entrevistas a los observados y posterior análisis.

Las pautas de observación directa, fueron escritas cada vez que se observaba una clase desarrollada por la profesora jefe del curso en ambas realidades. Se registra a medida que van sucediendo los hechos en una clase

completa, se narran los acontecimientos con todos sus personajes (profesoras presentes y alumnos)⁸.

Las clases observadas corresponden a asignaturas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Ciencias Naturales; Historia, Geografías y Ciencias Sociales; Artística (artes visuales y música); Educación Tecnológica y Educación Física.

Estas pautas de observación permiten tanto evaluar las prácticas docentes mediante la observación de clases, como entregar a los maestros el conocimiento de las dimensiones que son observadas, para un posterior análisis.

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Para la recogida de información que sustenta nuestra investigación utilizamos la técnica de Observación Participante, en donde como investigadores participamos en el contexto, experiencia y vida cotidiana estudiada durante tres meses, para conocer directamente toda la información que posee nuestro sujeto de estudio sobre su propia realidad.

La observación participante es una técnica de observación utilizada en las ciencias sociales en donde el investigador comparte con los investigados su contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos de estudio sobre su propia realidad, o sea, pretender conocer la vida cotidiana de un grupo desde el interior del mismo. Un aspecto muy importante en este tipo de observación es el proceso de socialización con el grupo investigado para que sea aceptado como parte de él y, a la vez, definir claramente dónde, cómo y qué debe observar y escuchar.

⁸ Ver anexo 1.

Durante dicho proceso, el investigador debe seleccionar el conjunto de informantes para recolectar la información, a los cuales además de observar e interactuar con ellos, puede utilizar técnicas como la entrevista, la encuesta, la revisión de documentos y el diario de campo o cuaderno de notas en el cual escribe las impresiones de lo vivido y observado, para poder organizarlas posteriormente.

CUESTIONARIO

Para obtener el punto de vista de los niños, se aplicó a ambas realidades un cuestionario que consta de dos ítems, ambos ítems poseen preguntas dicotómicas y cuyas respuestas están formuladas con respuestas de sí y no; con dibujos de “caritas felices” si es un sí o “caritas tristes” si es un no. El primer ítem posee 9 preguntas alusivas a la apreciación que los estudiantes tienen de su profesora en el aula y el ítem dos posee 4 preguntas, las que están relacionadas con el cómo se sienten los niños en clases⁹.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

Los pasos a seguir en nuestra investigación constan de revisión bibliográfica, la obtención de datos y los posteriores análisis. Los que se presentan a continuación:

⁹ Ver anexo 2.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Nuestra investigación comenzó revisando diferentes textos sobre el clima de aula para instruirnos y ahondar más sobre el tema y saber qué y cómo observar dentro de la sala de clases, desde la profesora, los alumnos presentes, las situaciones particulares de cada clase en diversas asignaturas. Los primeros textos que llegaron a nuestras manos fueron de Nolfi Ibañez, los que tratan de las investigaciones y estudios de las emociones en el aula en la Universidad; luego llegamos a los textos de Juan Casassus, que también trata de la emocionalidad, además de aprendizaje, climas educacionales y de la escuela. Llegando a determinar nuestro enfoque investigativo, vinculándolo netamente con el clima en el aula; y a partir de esto, se seleccionaron autores como Viñas para determinar el concepto de espacio y tiempo; Cubero para determinar todo lo relacionado con el constructivismo, además de revisar las distintas formas de evaluación existentes en la educación como la Evaluación Docente y el Marco para la Buena Enseñanza, entre otros textos.

OBSERVACIONES, RECOLECCIÓN DE DATOS

Las observaciones fueron escritas en una primera pauta, en ella aparece, al comienzo, la fecha de la observación y el nombre del observante. Posteriormente se indica la descripción de la situación educativa, donde se especifica el sector de aprendizaje, los recursos utilizados en la clase, en qué momento del día sucedió, además de explicitar eventos importantes de considerar en ella, como por ejemplo una vacuna; se indicaba alguna situación fuera de lo común que sirviera para explicar posteriormente algún comportamiento de los sujetos en estudio. Y para terminar la pauta existe un registro de observación, el que se escribe como si fuese la narración de una película, desde el principio hasta el final, descriptiva y detalladamente, con todas las acciones sucedidas, el cómo y quienes participaban en ella.

En el día a día, en las interacciones con los actores de la investigación, se realizaron observaciones, que también se agregaron a la información recolectada, como características de ellos, tanto durante la clase registrada como en los recreos y demás horas pedagógicas. Estas observaciones fueron registradas informalmente y también mediante pautas de observación¹⁰, las que sirvieron para realizar clases acorde a sus intereses y crear la confianza y la interacción.

Una vez terminadas las observaciones, se les hizo entrega a cada uno de un cuestionario, el que contestaron cada pregunta de manera anónima, con la mayor sinceridad posible, marcando con equis sobre las respuestas.

ANÁLISIS.

Con la información recopilada, se distinguen nudos de significado de acuerdo al objetivo del estudio. Dicho análisis se elaboró por realidades a partir de cada instrumento creado.

Las pautas de observación del comienzo, fueron vaciadas en tablas¹¹ según criterios e indicadores y se analizaron por puntos según los criterios e indicadores anteriormente mencionados.

La información recopilada en las pautas de observación fue vaciada en tablas por criterios e indicadores, dichos criterios se presentan a continuación:

I. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizajes y desarrollo de los estudiantes.

¹⁰ Ver anexo 3.

¹¹ Ver anexo 4

- II. Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.**
- III. Relaciones Profesor- Alumno**
- IV. Relaciones entre pares**

Las encuestas realizadas a los educandos, fueron elaboradas gracias a la información entregada por nuestro marco teórico, además de todo lo recogido en por medio de la observación participante. Los resultados de estas encuestas y las observaciones son presentados a continuación en el siguiente punto.

VI. RESULTADOS DE LA INVESTIGACION Y ANÁLISIS

Los resultados y análisis de todo el material recopilado de cada realidad, sea observación directa, pautas de observación de clases o encuesta a los estudiantes, se presentan a continuación:

Las pautas completadas por observación directa se vaciaron en pautas con indicadores y criterios. Se presentan los análisis de dichas pautas de manera conjunta, mostrando ambas realidades.

EN RELACIÓN A QUE EL EDUCADOR MANIFIESTA ALTAS EXPECTATIVAS SOBRE LAS POSIBILIDADES DE APRENDIZAJES Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES.

- Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes, despertando la curiosidad y el deseo de aprender.

En función de este criterio podemos decir que por lo observado en ambas realidades, el medio audiovisual es un captador de interés, existe un cambio en los estudiantes cuando hay videos y movimiento en las clases, se muestran más participativos, se despierta la curiosidad y el deseo de aprender, en un primer momento se desorientan por el cambio de su rutina, preguntan (en la realidad 2) por cuando se realizarán las guías, pero con el pasar de los días, cambian su actitud y preguntan, opinan, aprenden de manera distinta, más significativa.

A modo de ejemplo de lo analizado anteriormente se presentan las siguientes actividades visualizadas en clases de la realidad 2:

En las clases de ciencias podemos destacar: *La profesora en práctica no da mucha explicación de lo que verán hoy, solo, que es la continuación de la clase de los cuerpos celestes, que verán el video y a partir de ahí ellos, le dirán de qué se trata la clase. Con esto da pie a la motivación: un cortometraje de Disney. Los niños están muy atentos y les fascina el video, se ríen con cada movimiento divertido de los personajes.*¹²

La profesora pide la participación de dos alumnos adelante, sale Florencia y Paloma, las que piden salir levantando la mano. La gran mayoría quería salir adelante. Explica que una será el Sol y la otra la Tierra (Paloma el Sol y Florencia la Tierra), la Tierra gira lentamente. Pregunta ¿en qué parte de Florencia es de día?, ¿qué parte es de noche?, ¿ambas suceden cosas juntas? Para todas las preguntas contestan a coro.

Cuando se despierta la curiosidad, automáticamente se despierta la participación, esto se genera ya que se presenta la clase de manera interesante; esto sucede en clases que no sean de Lenguaje y Comunicación ni en Matemática, ya que estas asignaturas son estructuradas, rígidas, en las otras se permite un poco más la experimentación, crear nuevas actividades, y en el caso de las profesoras en práctica, se le da más libertad para hacer la clase. En Lenguaje y Comunicación y Matemática las clases son más mecánicas, que por lo general consisten en realización de guías; de lápiz y papel, mientras más se haga, se ejercite, es mejor. En ambas realidades, se observa el peso del currículum; lo que más importa son los resultados, no el proceso, en donde el resultado más palpable es el que se da en la prueba SIMCE, y cómo se observa a los establecimientos desde fuera por el puntaje obtenido en dicha prueba, un establecimiento es mejor que otro si obtiene un puntaje más alto.

¹² Fragmentos de pautas de observación, lo escrito con letra cursiva son actividades desarrolladas en clases por las profesoras jefes y en práctica.

De las clases de Historia, geografía y ciencias sociales podemos destacar una del uso de los planos y los puntos de referencia, donde las actividades realizadas eran: *Con una imagen la profesora en práctica pregunta: ¿qué debo hacer para ir al cine? Sebastián contesta: ir derecho y después doblar a la derecha. La profesora en práctica dibuja el camino a seguir en la pizarra interactiva, ¿será así?, ¿pero ir derecho hasta dónde? Otra actividad es cuando la profesora en práctica explica que deben dibujar ciertos objetos en el lugar que se indica. En otra, reciben una lámina en blanco y una lámina con dibujos, los que deben ir según las indicaciones, deben armar una sala de estar.*

En cuanto a desafíos, no los hay o no se han observado, ya que está todo dado por el profesor, sobre todo en la realidad 2, que se presenta una rígida planificación clase a clase. Los estudiantes entregan ideas a partir de las preguntas o acciones realizadas por los profesores, en ningún caso se presenta una situación en las que de ellos dependa la clase o algún fragmento de ésta. En la realidad 1, se permite un poco más el azar, nunca se presentó una planificación en alguna asignatura, por eso la profesora podía jugar un poco con los contenidos a tratar en cada clase.

- Presenta los contenidos de manera interesante, adecuándolos a la realidad social y personal de los estudiantes (intereses y edades de los estudiantes).

En lo que respecta a la realidad 1, existe una diferencia entre la profesora jefe y la profesora en práctica; la que más muestra preocupación por este indicador es ésta última, un ejemplo de esto es cuando se tuvo que adecuar el contenido del ciclo del agua para primero siendo que se estudia en tercero básico, en una clase de ciencias naturales.

En la realidad 2 se observa que se hace todo lo posible por presentar las clases de manera interesante, acorde a la edad e intereses de los educandos, un ejemplo de esto es en los múltiples videos en la realidad 2, tratando de innovar también presentándoles otras maneras de aprender:

con música, juegos, dinámicas, etc., esto tanto con la profesora jefe como con la profesora en práctica. En la realidad 2, cuando nunca habían tenido una clase de música, y en manos de la profesora en práctica se les hizo participar en la primera clase con guitarra para captar su atención y hacerlo más interesante, no conocían instrumento alguno, menos cantar junto a una guitarra: en esta actividad se descubrió que tienen aptitudes para la música y que les serviría más adelante para alcanzar aprendizajes en otras asignaturas.

- Concede el tiempo suficiente para que los estudiantes encuentren buenas soluciones a las actividades que se presentan.

Respecto a la administración del tiempo, se puede decir que en general hay un buen manejo de él. En la realidad 2, hay un buen manejo del tiempo, gracias a las planificaciones y dejar nada al azar.

Un aspecto destacable en la realidad 1 es que en ocasiones los tiempos y actividades de aprendizaje intencionadas fueron interrumpidas por factores como; atraso de la impresión de guías de trabajo que no estaban a tiempo, y esto llevaba al docente a realizar hasta tres contenidos de tres asignaturas distintas en dos horas pedagógicas, esto se observa en su mayoría, en clases de la profesora jefe. Esto evidencia que en una de las realidades estudiadas el factor de la improvisación estaba presente lo que lleva a interpretar que si la acción educativa esta apegada a la línea del azar, sin duda no favorece el estado consciente de qué, cómo y para qué educar.

Se evidencia una secuencia de actividades acotadas a tiempos determinados que se cumplen. Sin embargo, se observa que existe una práctica de distinguir en el transcurso, a aquellos que terminan antes sus actividades y se les suman actividades complementarias sobre las mismas, para favorecer los tiempos de espera. En la realidad 2, en clases de la asignatura de matemática, la profesora jefe dice: *“Los más rápidos para*

terminar son Anaís y Sebastián”. La profesora jefe da la instrucción de los que terminan pintan las imágenes de la guía. Anaís y Sebastián comienzan a pintar, así pintan todos los que van terminando. Esto es observado como una práctica recurrente.

▣ Los estudiantes expresan sus opiniones e ideas, sin sentirse coartados.

Los estudiantes expresan sus opiniones e ideas, pero esto sucede solo cuando se les pide una respuesta o cuando hay un cambio en la manera de llevar a cabo la clase, cuando hay una actividad distinta a la planteada habitualmente. En ambas realidades dan ideas u opiniones solo cuando se les pregunta, están acostumbrados al sistema de preguntas – respuestas.

Un ejemplo de ello es una clase de ciencias naturales realizada por la profesora en práctica en la realidad 1, en donde se les planteó una clase diferente en donde los niños iban construyendo el aprendizaje en base a un experimento previo, pero donde siempre se vio manejado por las preguntas de la profesora en práctica y ellos solo se dedicaban a contestar y mediante sus respuestas iban creando su aprendizaje.

Otro ejemplo de la realidad 2 es: *La clase comienza cuando la profesora en práctica se queda delante de la pizarra y pregunta que saben acerca de los planos. Varios estudiantes levantan la mano para contestar, la profesora en práctica da la posibilidad de contestar a los que piden la palabra. Sofía Lizama contesta que son dibujos, Pablo Inostrosa dice que son mapas. Ambas situaciones son instruccionales; por esta misma razón podemos decir que, en la primera realidad se genera una relación unidireccional, sobre todo en las asignaturas de Lenguaje y Matemática. En la segunda realidad, se enfatiza el trabajo de lápiz y papel y de guías.*

- El profesor favorece la iniciativa de los estudiantes.

El profesor no favorece la iniciativa de los estudiantes, como se dijo anteriormente, en ambas realidades la profesora entrega todo. En la realidad 2 existe el siguiente ejemplo que sucede en una clase sobre la rotación de la Tierra: *Luciano, al momento de dibujar la rotación de la Tierra se levanta a mirar el globo terráqueo, la profesora en práctica se da cuenta de esto y ocupa la situación para volver a explicar la rotación y el cómo se mueve la Tierra (qué parte de ella se observa al moverla).*

De la realidad 1, podemos catalogar dentro de este indicador las clases realizadas de artes, en donde a los niños se les dejaba en plena libertad para pintar o crear algo, las indicaciones dada por la profesora jefe eran mínimas o básicas, les daba el “tema” (por ejemplo, la escuela) y los alumnos podían dibujar y pintar lo que quisieran y con los materiales que quisieran, con excepción de una niña Antonia, quien tenía la prohibición de pintar con témpera, puesto que se dedicaba a pintar la ropa de sus compañeros, mancharles el trabajo o ensuciar el suelo de la sala de clases.

- El profesor utiliza un lenguaje claro y pertinente en el tratamiento de los contenidos.

En ambas realidades las profesoras utilizan un lenguaje claro y pertinente en el tratamiento de los contenidos, y no solo en ellos, sino también hacia los estudiantes y hacia las colegas y paradocentes delante de los estudiantes. En la realidad 1, la profesora jefe durante la segunda mitad del segundo semestre les pidió un diccionario a los niños, para comenzar a enriquecer aún más el vocabulario de los niños, ya que la profesora jefe no solo se preocupaba de utilizar un lenguaje pertinente, sino que también los niños fueran enriqueciendo el suyo.

- Se comunican las intenciones (objetivos) sobre lo que se enseña.

En cuanto a este indicador, en ambas realidades se observa que las profesoras a cargo de los cursos no presentan los objetivos. En la realidad 1, se dice lo que va a hacer, lo enuncia, pero no lo explica solo dice “hoy veremos tal o cual cosa” (por ejemplo hoy veremos la descomposición numérica) y comienza la clase, no deja que los niños asimilen lo dicho por ella con lo que ellos creen que pueda ser. Lo importante a destacar no es el hecho de que los alumnos escriban en su cuaderno el objetivo, sino que los estudiantes sepan lo que van a aprender durante la clase, que tengan conciencia del aprendizaje que se quiere obtener. Con las profesoras en práctica hay un cambio, se les plantea el objetivo. En las primeras clases con objetivos entregados, existe un desconcierto por parte de los estudiantes, y ya en las clases siguientes, los alumnos pudieron entender la finalidad que tiene el hecho de presentar el objetivo de la clase. Un ejemplo de esta situación es en una clase de ciencias sociales: *La profesora en práctica da el objetivo de la clase, de este primer bloque, “identificar a Chile en distintos mapas”, para eso veremos los mapas, pero antes... observemos estas imágenes.*

Además de lo anteriormente señalado, existe otra diferencia entre las clases realizadas por las profesoras jefes y las realizadas por las profesoras en práctica, esto en ambas realidades, las clases ejecutadas por las practicantes, se presentan materiales, cambios audiovisuales y material didáctico que en las otras no se presentan, las profesoras jefes no usan materiales diferentes, no hay cambios en sus clases, no se le da la importancia que tiene al material didáctico, los niños a esta edad son de pensamiento concreto aún, y necesitan trabajar con material, con cosas concretas para que el aprendizaje que se desea lograr en ellos sea verdaderamente significativo .

Otro punto a destacar es que no hay secuencia en las actividades, no hay orden, incluso en la realidad 1 se observa que en dos horas pedagógicas puede llegar a realizarse tres actividades de tres asignaturas diferentes, una de cada una, cualquiera sean éstas. En la realidad 2, se observa que las clases de matemáticas y lenguaje poseen una estructura rígida, mientras que en las demás asignaturas no hay una estructura estricta, pero sí hay un orden, en cuanto a la planificación anual: en el caso de matemática, existe un orden en cuanto a los contenidos, se realizan ejercicios de varios contenidos; y en lenguaje se ve un poco de cada contenido, que visto desde afuera puede parecer desordenado pero sigue el orden dado por el método Matte. En ambas se ve una estructura, pero lineal; en la realidad 1 a simple vista no se observa, pero ambas realidades tienen su manera de trabajo bien definida.

- El profesor sistematiza los elementos significativos que se desarrollan en la clase con relación al contenido y retroalimenta positivamente lo que saben.

Existe sistematización solo cuando las profesoras en práctica desarrollan la clase, un ejemplo de esto es lo que sucede en una clase de ciencias naturales realizada en la realidad 2: *La profesora en práctica recoge la evaluación de la clase y realiza preguntas a modo de cierre, en ellas, explican con sus palabras como sucede el movimiento de rotación y sus consecuencias, hay varios que responden sin levantar la mano. La profesora pregunta si hay alguna duda y los niños responden que no.*

En ambas realidades no se observa una retroalimentación ni una aclaración de dudas, los niños no están acostumbrados a preguntar algo cuando no entienden, su rutina es escuchar pequeñas explicaciones y “hacer”, desarrollar actividades

- Se utilizan variedad de recursos dependiendo de los objetivos (libros, internet, periódicos, videos, power point, cartulinas, etc.,)

En ambas realidades este indicador no se observa cuando las clases son realizadas por las profesoras guías, pero sí cuando son realizadas por las profesoras en práctica.

EN RELACIÓN A QUE EL EDUCADOR FAVORECE EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA DE LOS ALUMNOS EN SITUACIONES DE APRENDIZAJE.

- ▣ Los alumnos participan de la clase, entregando opiniones.

En ambas situaciones no se favorece la participación de los estudiantes por iniciativa propia, sino que dan opiniones, respuestas o comentarios cuando son pedidos por la profesora, sin embargo, cuando se hace un cambio de actividad en su rutina, de manos de las profesoras en práctica, hay más participación e interés por lo tratado en clases, surgen más preguntas y comentarios.

Dentro de las situaciones observadas podemos destacar en la realidad 1 las siguientes: *En una clase de ciencias, en una demostración sobre el ciclo del agua, la profesora en práctica pregunta qué sucede con el agua al salir del hervidor y colocar un plástico cerca de la salida del agua, a lo que una alumna, Sofía C, dice que el plástico esta mojado. En la misma clase, respecto a otra pregunta dada por la profesora, sobre que tienen en común el experimento antes visto con la imagen de un paisaje colocado en la pizarra; un par de alumnos (Gabriela y Vicente D) que se sentaban juntos dicen que con el experimento del principio se puede ver el ciclo del agua y que ahora se va a ver en el paisaje. Y en la misma clase, un alumno (Alonso) formula una pregunta: ¿ese algo tiene que ver con el plástico que colocó sobre el hervidor?, a lo que la profesora en práctica responde que sí, y que ese plástico recibe un nombre, otro alumno (Gabriel) dice que es la atmósfera.*

En la realidad 2, en una clase de ciencias naturales, también realizada por la profesora en práctica, se puede destacar que cuando se estudiaba el movimiento de rotación, *En medio de la explicación de las imágenes surgen preguntas como ¿por qué la Tierra se ve plana si es redonda e inclinada?, o ¿tiene que ver el movimiento de rotación con los temblores?, aquí se ve la atención puesta a la clase, el interés, la participación de ellos y la manera de asociar aprendizajes anteriores con lo que se ve en el contenido a tratar.*

▣ Las actividades permiten diferentes modos de resolución.

Un punto negativo que se observa en las actividades es que no permiten distintos tipos de resolución, esto sucede en ambas realidades, por normas de los establecimientos educacionales y por su búsqueda en los resultados, no dejan que el alumno averigüe su mejor método para alcanzar los aprendizajes, sea en matemáticas como en otras asignaturas. Por ejemplo, en una clase de matemática realizada por la profesora jefe, se observa cómo a los alumnos se mecanizan, no son capaces de comprender lo realizado en un ejercicio de matemática, se les entregan pautas de cómo deben trabajar ante tal o cual problema. Ejemplo:

$$\begin{array}{l} \text{Suma } 17 + 4 \\ \swarrow \searrow \downarrow \\ 10 + 7 + 4 \end{array}$$

$$\begin{array}{l} \text{Resta } 17 - 4 \\ \swarrow \searrow \downarrow \\ 10 + 7 - 4 \\ \swarrow \searrow \downarrow \\ 10 + 3 \end{array}$$

La profesora jefe presentó el primer ejercicio de una adición, donde explica que se debe descomponer aditivamente el 17 y se le suma el 4, quedando en $10 + 7 + 4$. Esto en vez de esperar a que ellos buscaran una solución; lo mismo sucede con la sustracción, les da los pasos a seguir, tampoco explica lo que es descomponer, no dando a entender su finalidad.

- El profesor desarrolla estrategias de aprendizaje que luego el alumno hará suya (resúmenes, mapas conceptuales, pensamiento crítico, etc.)

En ambas realidades se presentan resúmenes y esquemas por las profesoras en práctica, con las profesoras jefes no sucede lo mismo, solo en la realidad 2 se observan algunas de las guías trabajadas con pequeñas definiciones conceptuales de los contenidos. Sin embargo, en la realidad 1 se le pide terminar la clase a la profesora en práctica con una guía resumiendo lo visto en clases, siendo la profesora jefe, la que no llevaba a cabo su requerimiento.

En una clase de ciencias de la realidad 1, con la profesora en práctica sucede lo siguiente: *Pregunta si alguien tiene una duda a lo que los niños en coro dicen que no, así que pasa a colocarle el nombre a cada fase del ciclo del agua (evaporación, condensación, solidificación, fusión) de manera que quede como un mapa conceptual, utilizando igualmente el paisaje como referencia.*

- Favorece la construcción conjunta de normas de convivencia que favorecen el respeto entre los estudiantes y el profesor.

Fuera del habitual: Cállate, siéntate y párate de la profesora jefe (donde se entendía un “estás castigado”), en la realidad 1 existe un mecanismo a partir de una familia de conejos, donde el hijo necesita aprender “normas de convivencia” y los niños tienen que darle el ejemplo. En la realidad 2, la profesora jefe da por entendida las normas de “convivencia” en el primer semestre, comenzando el segundo no hay problemas de disciplina, pero a medida que transcurre el tiempo, es necesario recordarlas, la profesora para esto pega unas láminas en la parte superior de la pizarra blanca, las láminas indican cómo deben sentarse, que deben levantar la mano para dar opinión, cómo tomar el lápiz, etc. Por lo escrito se puede decir que no existen normas de convivencia, y todo lo que

existe es formulado por la profesora, nada es en conjunto con los alumnos para favorecer el respeto mutuo.

- Utiliza estrategias que promueve el respeto a la diversidad de los estudiantes.

Sobre las estrategias para promover el respeto a la diversidad... tenemos un claro ejemplo no observable durante la clase, sino en los actos oficiales en el establecimiento de la realidad 1: En el curso existe un niño de otra creencia religiosa, es Testigo de Jehová, pero más que los demás niños tuvieran respeto hacia él, la profesora tuvo que enseñarle a Alonso respeto hacia la bandera y el himno nacional. Puesto que Alonso en un acto oficial dentro del colegio se tapa los odios, grita o se agacha durante el izamiento de la bandera y el canto del himno nacional. En la realidad 2 no se observa este indicador.

- Ayuda a los estudiantes a resolver los problemas de la mejor manera, tratando de que esta alternativa sea lograda por sus propios medios

Las profesoras, ayudan a los estudiantes a resolver los problemas de la mejor manera, pero no lo hace esperando que esta alternativa sea lograda por sus propios medios, más que ayuda son indicaciones que se les da del cómo hacerlo, a estas indicaciones se deben aferrar para no cometer errores. Un ejemplo de ello en la realidad 1, es en una clase de educación física, en esa oportunidad *algunos niños no lograban realizar el segundo tramo de una secuencia, el que consistía en que los niños debían pasar por un punto de la cancha de manera cuadrúpeda, pero sin flectar las rodillas. Para ello la profesora en práctica los corregía para que logran realizar de manera correcta el ejercicio.* En la realidad 2, *una situación destacable es lo que sucede con la profesora en práctica, se pasea puesto por puesto cuando desarrollan guías, observa lo que van respondiendo y se escucha cuando a algunos les dice: ¿está bien eso que escribiste?, ¿está bien eso que marcaste?, lea bien ¿qué error hay?, los niños al escuchar estas*

preguntas revisaban su trabajo y corregían cuando encontraban el error, así la profesora en práctica daba a entender que debían buscar sus resultados sin darles las respuestas, todo esto antes de corregir las actividades en la pizarra junto al curso.

- Utiliza recursos que favorecen la participación y el trabajo colaborativo.

En ambas realidades existe participación en clases pero de manera individual, siendo éstos los mismos alumnos que lo hacían siempre con sus comentarios. Existen escasos trabajos en equipo, en la realidad 1, dados principalmente por la profesora en práctica, en donde tenemos un ejemplo, hecho que sucede en la clase de lenguaje por la profesora en práctica: *Otra actividad de la clase consistía en que los alumnos trabajaran en grupos (por algo la distribución de la sala de clases) para esto a cada grupo se le entrega un set con varios tipos de textos literarios y ellos debían recortar y pegar cada texto donde correspondiese. Durante esta actividad la mayoría de los grupos trabajaron de manera ordenada y supieron acomodarse al trabajo en equipo, pero hubo un grupo que no trabajó, se dedicó a molestar al resto de los grupos.* En la realidad 2, por normas del establecimiento no se permiten este tipo de trabajos, los estudiantes se sientan siempre mirando en la misma dirección, hacia la pizarra, trabajando mayoritariamente guías individuales.

- El profesor armoniza la calidez personal con el rigor académico, combinadas en mayor o menor medida según el tipo de alumno.

Un claro ejemplo de esto es cuando a los niños los vacunaron con la BCG y la Tres víricas; en la realidad 1 se llevó a todo el curso al salón donde estaban las enfermeras. La profesora jefe contuvo a cada niño, abrazándolos y esperando a que los pincharan para darles un dulce “para pasar el dolor” decía ella. Si el niño estaba un poco intranquilo, ella le decía palabras tranquilizadoras o hacía algo para que al niño esta experiencia no

fuera traumática. Dentro de la sala de clases la profesora era estricta y rigurosa, tiene una voz potente que era capaz de intimidar a cualquiera.

En cuanto a las situaciones con las profesoras en práctica, es destacable la siguiente situación en la realidad 1: durante una clase de lenguaje, una estudiante, Gabriela, se puso a llorar de manera descontrolada, sin motivo alguno, la alumna en práctica observa la situación pero no hace nada al respecto y sigue con la actividad que está realizando. La profesora supervisora de la alumna en práctica llama a su lado a la niña que se encuentra llorando y conversan por un rato, después la niña se sienta y continúa con sus actividades en el cuaderno. Al terminar con esta actividad la profesora en práctica se acerca a la niña en cuestión y conversan por un rato, luego de esto la niña sale al baño para lavarse la cara. Cabe mencionar que la niña constantemente llora dentro de la sala de clases, cada vez que se enfrenta a situaciones desconocidas o si no entiende algo.

Y en la realidad 2, hay una rigidez marcada por el establecimiento, donde no se permite el afecto, sino con una considerable distancia; tanto la profesora como la profesora en práctica transmiten cariño a pesar del contexto, el cariño se observa en el trato, como por ejemplo, cuando las profesoras dan indicaciones de las actividades a realizar: *“en la lámina aparecen figuras geométricas, deben contar sus lados y pintar las figuras de acuerdo a la cantidad de lados. Si es de 3 lados es de color rojo... ahora debemos pintar las figuras de 4 lados de color amarillo”*. O en la manera de preguntar: *¿quién me puede decir dónde se ubica Chile en este mapa?*

EN CUANTO A LAS RELACIONES PROFESOR- ALUMNO

- Escucha a sus estudiantes, dejándolos que formulen diversas preguntas, tratando de no encasillarlas en absurdas o repetitivas.

En ambas realidades se observan escasas preguntas de los estudiantes, por el contrario, las que más se observan son las realizadas por las profesoras. Dentro de las preguntas que realizan los niños, la gran mayoría no está ligada a la clase como tal, sino a situaciones como ¿puedo ir al baño?, ¿Cuánto falta para el recreo?, y en el caso de la realidad 1 preguntan por el almuerzo, en el caso de la realidad 2 preguntan por el desayuno. Esto nos indica que no hay mucho interés por parte de los estudiantes sobre el contenido que se está tratando en la clase. En el caso de la realidad 1, dichas preguntas las usan como excusa para salir de la sala y jugar en el patio mientras sus demás compañeros se encuentran dentro del aula. En la realidad 2, en una clase de ciencias de la profesora en práctica, de la rotación de la Tierra, aparece lo siguiente: *En medio de la explicación de las imágenes surgen preguntas como ¿por qué la Tierra se ve plana si es redonda e inclinada?, o ¿tiene que ver el movimiento de rotación con los temblores?, aquí se ve la atención puesta a la clase, el interés, la participación de ellos y la manera de asociar aprendizajes, ya que preguntan por situaciones asociadas a sus experiencias, todo esto originado por las distintas actividades que se presentan.*

- Incorpora y favorece la integración de preguntas y experiencias de la totalidad de los alumnos, no solo de los más aventajados.

Como se mencionaba anteriormente, los alumnos no realizan muchas preguntas durante las clases o diferentes actividades que se realizan dentro del aula. En la realidad 1, en una clase de la profesora jefe, se puede observar que las experiencias vividas por los estudiantes, son escuchadas por parte de las profesoras en cuanto sean relevantes para el contenido que se está tratando en clases, aunque esto signifique una desviación del tema principal a tratar en clases; un ejemplo de esto es una clase de lenguaje, en donde *los niños estaban trabajando con el libro de lectura y apareció un recuadro para leer sobre la chueca, un deporte mapuche, y Daniela levanta la mano y comenta que ella tiene sangre*

*mapuche por parte de mamá y que en las vacaciones de verano se va para el sur y ayuda a su abuela en diversas tareas y comentó un poco sobre cómo vive su abuela, todos escuchaban atentos lo que Daniela decía, los demás compañeros y las mismas profesoras le realizaban preguntas. Si bien la clase no pudo seguir como la profesora lo había propuesto, ésta sirvió para aprender un poco sobre la cultura mapuche. En la realidad 2 tenemos que no comentan sus experiencias, por iniciativa propia no lo hacen, el único ejemplo registrado sucede en una clase de historia, geografía y ciencias sociales, hecha por la profesora en práctica, donde se les preguntó por *como llegaban al colegio desde su casa, al principio no sabían que contestar, la profesora, al no escuchar respuesta, vuelve a preguntar y le contestan pero muy vagamente, la profesora les pregunta ¿qué es lo que se observa en el camino al colegio? Cuando le contestan destaca que esos son puntos de referencia.**

- Resuelve los conflictos entre sus estudiantes, guiándolos para que estos manejen de la mejor forma sus discrepancias.

En este aspecto hay una diferencia entre las dos realidades, en la realidad 1 se trata de resolver conflictos entre los estudiantes de la mejor manera posible durante la clase o después de ésta, pero con ayuda de los profesores a cargo de ellos. Un ejemplo de esto es en una clase de educación física, se observa que durante una actividad en grupo varios niños comienzan a discutir, pero el profesor en práctica de la asignatura más la profesora en práctica de básica, conversaron con ellos, todo esto cuando ya el conflicto había avanzado y ya no había mucho respeto por parte de los niños hacia ellos mismos, peleaban por el puesto y simplemente no hacían los ejercicios; en algunos grupos habían peleas y el profesor en práctica de educación física se preocupó de que no pasara más.

En cambio en la realidad 2 no se observa esta condición, sino que, cuando se presenta un conflicto, se les manda a la oficina para solucionarlo por medio de un formulario, todo esto, con el profesor que se encuentren. En la oficina la inspectora o la directora, escucha las dos versiones y las escriben cada uno en una hoja, en la que además proponen una solución, un compromiso y una “tarea”, que es una consecuencia del “acto negativo”. Cada profesor en su sala tiene una lista de posibles sanciones, es avisado sobre que sanción escogió cada uno de los protagonistas del conflicto y deben hacer que se cumpla.

- Promueve actividades de socialización; incorporando diversos valores propios de un buen ambiente de estudio, (respeto, solidaridad, trabajo en equipo, etc.).

En este punto también se ve una gran diferencia entre ambas realidades, en la realidad 1 existen este tipo de actividades, en la realidad 2, no.

Un ejemplo en la realidad 1 sucede en una clase de educación física, donde, cuando se daba el Simce comunal, no se les permitió a los cursos salir al patio, debían hacer la clase dentro de la sala. En este contexto, la profesora les explicaba la situación, se encontraban también los profesores en práctica, y luego de unos minutos de conversación los estudiantes lograron entender que era por un motivo de fuerza mayor el hecho de no poder salir y desarrollar la clase afuera como siempre lo hacían, creando después de esto un ambiente tranquilo, de respeto, de compañerismo, desarrollaron la actividad explicada por los profesores en práctica, un dibujo alusivo a un deporte. Cabe destacar que en esta realidad, los niños saben trabajar en equipo, y si no es una actividad en grupo como tal, mantienen la solidaridad y el respeto.

En la realidad 2, se trabaja individualmente, están acostumbrados a manejar sus materiales, no hay mucha solidaridad entre ellos y se pide no

prestar sus cosas para evitar problemas entre ellos y posteriormente con los apoderados.

- Reconoce los logros de sus estudiantes, felicitándolos y motivándolos a seguir adelante

En la realidad 1 es observable en forma recurrente y en todas las clases que tuviesen actividades que impliquen logros por parte de ellos la profesora les da palabras de aliento, los felicita y motiva, pero si los niños no son capaces de seguir las indicaciones, como por ejemplo en una clase de educación tecnológica en donde las indicaciones dadas eran: pintar, pegar y recortar, hubo un par de niños Mariano y Franco que no siguieron las indicaciones y recortaron primero la profesora los reto, diciéndoles que no eran capaces de seguir unas simples instrucciones, que si se les perdía alguna imagen no podrían tener la nota 7, que no tenían opciones de hacer el trabajo nuevamente.

En la realidad 2, este indicador pasa a segundo plano, hay felicitaciones pero muy pocas situaciones muestran esta característica, lo más recurrente son las sanciones por no terminar actividades en forma recurrente, hacer desorden en clases o no seguir indicaciones de la profesora.

- Promueve actitudes de compromiso, solidaridad entre los alumnos, favoreciendo interacciones amistosas y gratificantes.

Al igual que otros indicadores anteriores, en la realidad 1 se observan varias situaciones, pero la más destacable es en una clase de matemática, dónde, antes de comenzarla, la profesora jefe hizo una oración, donde los niños tuvieron la oportunidad de pedirle a Dios por algo, muchos pidieron que todos los niños fueran felices, y una niña en especial (Claudette), pidió para que sus padres no pelearan más y que el papá no le

pegue a su mamá; dicho esto, Franco, su compañero de banco, le dio palabras de aliento y la abrazó.

En la realidad 2, se pide, por orden de dirección, no desarrollar actividades ni clases que favorezcan el compartir con otros niños, para ellos “aprovechar” el tiempo es lo más importante, mientras más trabajo individual se haga es mejor. Hay amistades entre ellos pero son las que se desarrollan en los recreos o en otras instancias que no son muy recurrentes (como convivencias), son lazos que crean con a lo más dos niños y entre ellos se da la solidaridad, el compañerismo, la amistad. No es algo que se promueva por la profesora jefe o el establecimiento.

EN CUANTO A LAS RELACIONES ENTRE PARES

- Existe cooperación entre los estudiantes.

Por lo observado en la realidad 1, la profesora promueve la cooperación entre los alumnos, ya sea prestando un lápiz o algún material en específico. Hay un caso en particular en donde se ve la cooperación entre ellos que merece ser destacado dentro de este indicador, en donde Gabriela le leyó el libro de lectura “Sapo y Sepo inseparables” para el control a otra alumna (Antonia) quien dijo en clases que su mamá no le había comprado el libro, para ello dedicó los tres recreos del día, porque la prueba era al último bloque.

En la realidad 2 es poco observable, no existe mucha cooperación, es escasa y solo se da por relaciones que se crean entre ellos, no por alguna actividad formulada por la profesora en clases.

- Logran compartir sus experiencias y emociones (alegría, rabia, enojo, etc.)

En la realidad 1, los alumnos se logran poner en el lugar del otro, por ejemplo: si una alumna se cae las demás compañeras van a buscar ayuda ya sea con los inspectores y algún profesor. También se da un caso dentro de la sala de clases en donde una alumna Gabriela no sabe muy bien controlar sus emociones y si es enfrentada a situaciones que cree la sobrepasan, ella explota en llanto y su compañera de banco Mariana y Rafaella y Martina T, siempre la consuelan y llaman a la profesora para que vea por qué se puso a llorar, aunque no siempre sea tomada en cuenta por la profesora.

En la realidad 2, comparten sus alegrías y enojos, pero al igual que el indicador anterior, sucede fuera de la sala de clases. Y la única vez que se observó a un estudiante con tristeza (Tomás), la profesora en práctica fue la que lo contuvo, los compañeros no le tomaron mucha importancia y la profesora jefe explicaba que era costumbre en él reaccionar así. Y en cuanto a compartir sus experiencias, sucede algo muy similar, es más recurrente fuera de la sala de clases.

- Escuchan las opiniones de sus compañeros.

En la realidad 1, la mayoría de los alumnos sabe quedarse en silencio si hay otra persona hablando, logran escuchar atentamente lo que el compañero está diciendo, salvo un par de niños (Alonso y Mariano); Alonso, quien no es capaz de escuchar a nadie, la profesora jefe comenta que un factor importante en su comportamiento es que es hijo único y que los padres lo consienten en todo lo que él desea y por lo mismo tiene problemas de sociabilización dentro de la sala de clases, ya que en los recreos puede jugar con el resto. El otro niño es Mariano que también un factor importante es la actitud de la madre no tiene poder sobre el niño, el niño es quien manda en la relación madre – hijo.

En la realidad 2, en general, no se observan problemas al momento de escuchar al compañero.

- Tienen una disposición adecuada frente a las actitudes de sus compañeros cuando realizan actividades distintas.

En ambas realidades, no se realizan actividades distintas. Cuando existen cambios mínimos en las clases, siguen siendo desarrolladas en forma individual.

- Los estudiantes se llaman por sus nombres (no por sus apodos).

En ambas realidades sucede que no existen apodos, si diminutivos o abreviaciones al nombre. Claro que por ser niños y estar en la etapa egocéntrica aún, suele pasar que si un alumno dice algo denotativo hacia algún otro compañero éste inmediatamente da aviso a la profesora quien toma las medidas pertinentes dependiendo de lo que se ha dicho.

- Comparten materiales para el desarrollo de las actividades de clases.

En la realidad 1 han compartido material, esto se observa en la siguiente situación: luego de una clase de Lenguaje, en donde la profesora en práctica sentó al curso en grupo, a la profesora jefe le pareció buena idea, dejando los bancos en la misma posición y realizando algunos cambios de puestos; desde ese cambio en el orden de la sala también cambio la forma de realizar los trabajos manuales, en donde al centro del grupo dejaban todos los materiales traídos por cada uno y en donde podía usar cualquier material siempre pidiendo el material a requerir.

En cambio, en la realidad 2, mientras menos compartan sus materiales existen menos problemas sobre todo con los apoderados, a la profesora jefe no le gustan las actividades en las que comparten, solo los trabajos individuales.

EN RELACIÓN A COMO LOS ESTUDIANTES PERCIBEN LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE Y COMO LA VALORAN.

En ambas realidades estudiadas casi la totalidad de los estudiantes les gusta lo que enseña la profesora, lo que significa que la enseñanza por parte de los profesores es bien recibida por los alumnos y el trabajo es realizado de buena manera.

Los niños opinan que comprenden lo que les enseña la profesora. Esto quiere decir que aparte de gustarle a los niños lo que el profesor enseña, también lo entienden y se puede ver reflejado en las calificaciones (único medio de comprobación de aprendizajes por parte de la escuela), ya que el alumnado casi en su totalidad tiene buenas notas y promedios¹³.

Los estudiantes sienten que son reforzados positivamente por la profesora cuando ejecutan bien sus tareas, esto igual se ve reflejado en las clases observadas, ya que la profesora cada vez que un niño hacía o decía algo bueno ella los felicitaba textualmente o les decía que eso “estaba bien” o “muy bonito.” Sin embargo existe una fracción aproximada al 10%, que aprecia que la profesora no los alienta positivamente que puede estar relacionado con aquellos estudiantes que presentaron dificultades en su proceso de aprendizaje y que fueron invisibilizados en el aula o bien eran objeto de retos y de sanciones por errores o comportamiento.

Pero también hay una gran mayoría de alumnos en ambas realidades que cree que el profesor les permite opinar en clases y expresar sus sentimientos. Esto lo podemos destacar ya que en las clases, por lo general, no se deja que el alumnado opine, exprese las emociones. Las clases no están diseñadas para que los niños hablen mucho, si se les otorga la oportunidad, son para respuestas breves, directas, no para que se extiendan en mucho tiempo con sus respuestas, así que si a pesar de todo esto, los niños reconocen que la profesora los deja opinar merece ser destacable.

¹³ Ver anexo 5

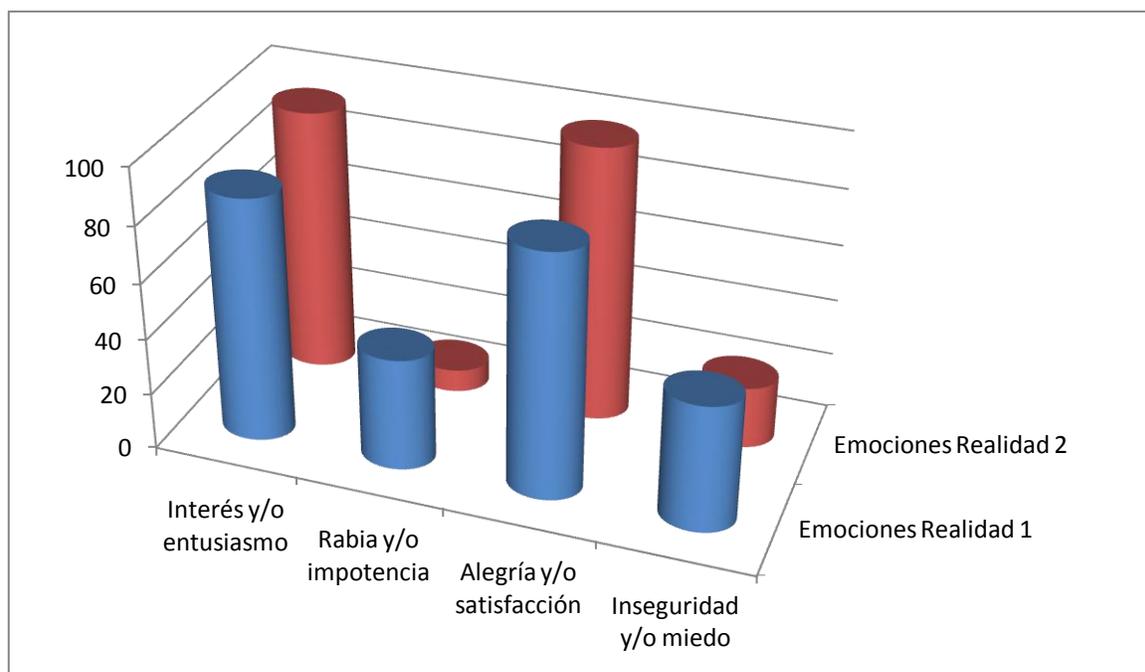
Los alumnos destacan el hecho que la profesora se dé el tiempo para observar los trabajos individuales y grupales, y a su vez en cada actividad que se les plantee a los niños. Es por eso que reconocen que pueden acudir a ella si tienen duda con el contenido que se está tratando en la clase. Pero como punto en contra se debe destacar que las profesoras no permiten el trabajo grupal, y a pesar de ello a la mayoría de los alumnos les gusta el trabajo en equipo, aunque claramente y por consecuencia de la no realización es que ellos aún no saben trabajar en equipo, solucionar los problemas en conjunto.

El cómo ven los alumnos la relación entre pares se puede decir que es de manera positiva, y es un claro reflejo de que, tanto como dentro y fuera de la sala de clases, la profesora no permite los malos tratos o insultos entre los niños, hacia los niños o desde los niños hacia las autoridades del establecimiento. Como caso particular es lo que sucede en la realidad 2, ya que si sucede algún conflicto, se les manda a dirección a solucionarlo; y en situaciones de conflicto más pequeñas, no son tomados en cuenta por la profesora.

Por todo lo anterior, se puede destacar que a los alumnos encuestados les gusta estar en clases ya que dentro de la sala de clases “no se pasa mal”. En la realidad 1, lo que más les agrada es cuando la profesora jefe les da tiempo para realizar diversas tareas, a veces en la clase de educación artística, les concedía cierto tiempo para que pudieran mostrar sus dotes artísticos: los niños bailaban, cantaban, recitaban poesía, etc., lo que ellos quisieran mostrar a la profesora y al resto de sus compañeros. Mientras que en la 2, lo que más les gustaba era compartir con sus compañeros y amigos, cuyas situaciones se daban, generalmente, fuera de la sala de clases.

Para la segunda parte del cuestionario los niños debían marcar como se sienten con mayor frecuencia dentro de la sala de clases. Esto se encuentra referido a las emociones en el aula y lo articularemos en un gráfico, para que se evidencie de mejor manera las respuestas dadas por los propios alumnos.

Emociones frecuentes en realidades de primer año básico.



Los resultados en detalle se presentan a continuación:

■ Interés y/o entusiasmo

En la realidad 1 el 87% de los alumnos respondieron que se sienten con interés y/o entusiasmo dentro de la sala de clases; mientras que los estudiantes de la realidad 2, el 94% de los afirma lo mismo. Un alto porcentaje que se iguala o refleja en el resto de las preguntas anteriores, en donde se puede observar que dentro de la sala de clases se mantiene siempre un buen ambiente, en donde los niños se sienten alegres y con ganas de aprender.

■ Rabia y/o impotencia

Un 60% de los alumnos de la realidad 1 respondieron que no sienten rabia y/o impotencia dentro de la sala de clases, igual es poco el porcentaje, o sea que muchos niños si tienen esas emociones dentro de la sala de clases, pero la interrogante que queda es ¿Cuándo la reflejan? Porque no son muchas las peleas que se ven dentro de la sala de clases y son solucionadas de manera rápida.

En la realidad 2, un 92% de los estudiantes no sienten rabia y/o impotencia. Esto se observa en su comportamiento, son todos calmados en este sentido.

Alegría y/o satisfacción

En esta oportunidad un 87% del alumnado de la realidad 1 respondió que tienen esos sentimientos dentro de la sala de clases, y como en la primera se nota en el ambiente que se genera tanto dentro como fuera de la sala de clases.

En la realidad 2, un 98% afirma que sienten alegría y/o satisfacción, son niños felices, por lo observado en clases e indagando un poco más, es solo un niño el que muestra alteraciones en el comportamiento con el objetivo de llamar la atención, esto por su situación personal.

Inseguridad y/o miedo

En la primera realidad un 55% de los encuestados respondió que no sienten miedo y/o inseguridad. Pero ¿Qué pasa con el otro porcentaje? Que un 45% de ellos sí sienta miedo y/o inseguridad es complicado es muy delicado y merece todas las revisiones posibles del caso.

En la realidad 2, el 88% respondió que no sienten inseguridad y/o miedo en la sala de clases, por lo observado en clases y la información recopilada, la inseguridad se debe al momento de estar en evaluaciones, hay niños que les da miedo las reacciones de los padres al momento de una baja calificación, afirman que será un reto.

VII. CONCLUSIONES

La calidad de la educación siempre va a ser un punto a discutir tanto entre profesores, ministerio, y agentes relacionados a ella, es por esta razón que en nuestra investigación, se establece que un papel importante dentro de la calidad en la educación, lo tiene el clima que se establece en una situación de enseñanza - aprendizaje.

En nuestra realidad educativa nacional son preocupantes los resultados, y existe una forma de compararlos con otras realidades educativas dentro de la comuna, ciudad, país e incluso con el extranjero. Pero más allá de quedarnos con esto, es más importante para nosotras el proceso, el cómo se lleva a cabo la educación, lo que sucede dentro del aula, cómo el docente hace llegar el conocimiento a sus estudiantes, de qué manera influye éste en ellos. En esta investigación es de vital importancia el clima, porque este factor permite una educación de calidad, ya que si es favorable al aprendizaje, hace que el estudiante se sienta motivado a aprender.

Entre los factores sociales y educativos podemos destacar que los estudiantes provienen de diversos niveles socioeconómicos, encontrándonos con variadas familias, cada una con situaciones particulares, pero concordando en que son niños sociables, deseosos de conocer personas y crear lazos y conducidos hacia un aprendizaje de estímulo - respuesta. La totalidad de los estudiantes tiene una buena relación con los docentes, realmente existen lazos de cariño en ellos, además de la relación profesor-alumno, esto conlleva a un compromiso por los aprendizajes, aunque sea de una manera pensada en resultados.

Dentro del clima escolar, se puede observar que los alumnos no tienen mucha conciencia de cómo se les está planteando la clase, ni de los pasos a seguir de cada una de ellas; si bien en la realidad 2 las clases eran planificadas y

existe una rigurosidad, en la realidad 1 no es así, ni siquiera la profesora tenía muy claro el contenido a tratar dentro de cada clase, pero lo que cabe destacar, es que a pesar de no tener planificaciones claras, los contenidos que trataba en cada clase eran coherentes y no existía una falta de control o planificación de cada una de las actividades que se estaban realizando.

Siempre será más fácil realizar una clase siguiendo las líneas o temáticas que tengan relación con el conductismo, de hecho las clases de las profesoras jefes eran enfocadas en esta manera, no se deja que los niños sean partícipes activos de su propio aprendizaje, prefieren ser ellas quienes entreguen toda la información, no dejan a los niños pensar por sí solos, porque realizar clases en la que los propios alumnos sean los que aprendan por descubrimiento, implica mucho tiempo de trabajo, mal llamado “pérdida de tiempo”, y los profesores no están dispuestos a eso, quieren resultados y lo más significativos posibles para los estudiantes, a corto plazo, a veces, muy corto plazo. Muchas veces presionados por el establecimiento educacional, el Ministerio de Educación, o los mismos apoderados.

Ambas realidades estudiadas son centros de práctica, por lo que es costumbre recibir personas, acogerlas y entablar relaciones de fácil manera. Esto influye en diversos ámbitos como en las actividades realizadas dentro de las clases, muchas se lograron con total éxito, ya que existía más control sobre los alumnos, como también en la retroalimentación directa e instantánea de las prácticas pedagógicas compartidas. Además de lo anterior, podemos destacar que los establecimientos, al ser centros de práctica de dos universidades con carreras relacionadas con niños de educación general básica, es reconocida la educación que imparten por las entidades a cargo de la formación de futuros docentes, y denota el compromiso de los establecimientos por la educación al recibir a profesores en formación. Cabe destacar que la realidad 1, no solo es centro de práctica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, también es centro de práctica de la Universidad Andrés Bello de la carrera de Pedagogía en

Educación Física, por lo que en esa asignatura en particular los alumnos contaban con 3 profesores a cargo.

De los dispositivos pedagógicos cabe destacar que las docentes poseen diversos recursos para mantener un buen clima de aprendizaje dentro de ellas, por ejemplo, se observa que poseen diferentes tecnologías dentro del aula o que las pueden facilitar desde el centro de recursos del establecimiento, pero son ocupados de manera monótona por las profesoras jefes o simplemente no los utilizan de manera constante en ambas realidades educativas, es la falta de interés de las profesoras jefes por realizar clases más didácticas, más motivadoras, más aptas para captar el interés de los alumnos. Las dos profesoras tienen sus años dentro de sus establecimientos correspondientes, y varios más en ejercicio de la profesión, ya no se preocupan por “detalles” como plantear objetivos a los niños, tratar de realizar clases con material didáctico, que el tener otra forma de enseñar no supone, necesariamente, pérdida de tiempo. Se suele utilizar de manera constante el lápiz y el papel para desarrollar guías con ejercicios o con preguntas; todas las actividades de las diferentes asignaturas son de la misma manera. Situación que contrasta con lo dicho por Ausubel, que considera que el aprendizaje significativo se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo y memorístico y la clave de este aprendizaje está dado por la unión de las nuevas ideas y conceptos dados con la base cognitiva del estudiante.

Por el contrario, se observa un cambio en los estudiantes cuando las clases son realizadas por las profesoras en práctica, los niños al tener otra forma de presentar una clase, reaccionan de diferente manera, se muestran más entusiastas al aprendizaje, participan con más ganas en la clase. Si uno como docente les da la oportunidad de opinar ellos lo hacen sin miedo a que si es correcto o no; esto se pudo comprobar cuando las profesoras en práctica modificaron las clases hasta donde les era factible, para llevar a los estudiantes a aprendizajes más significativos. Existía un cambio notorio en los estudiantes, había más interés aún, más participación por parte de ellos. Hay que tener siempre presente la edad de los estudiantes, sus intereses y gustos a la hora de

llevar una clase a cabo, para lo cual hay que darse el tiempo de conocerlos, no solo como curso sino a cada uno en forma individual, no hay que olvidar que se está trabajando con personas en formación. Los estudiantes, al tener una clase desafiante, entretenida y motivante, logran con mayor facilidad conseguir un aprendizaje significativo, ayudando también a la disciplina del aula.

Otro factor que influye es la forma en que se encuentra distribuida la sala de clases, por poco relevante que parezca. Si bien solo fue observado en la realidad 1, el cambio en la actitud de los alumnos fue evidente, les cambiaba la cara, su actitud, la manera de enfrentarse a la clase, la perspectiva de las actividades, todo esto, aunque no siempre haya resultado efectivo el trabajo en grupo, los alumnos estaban comenzando a aprender a trabajar en equipo. Considerando lo planteado por Vigotsky en la teoría histórico-cultural, los niños y niñas necesitan de la participación colectiva entre ellos, siendo de mucha importancia las zonas de desarrollo próximo como un agente activo en los estudiantes.

Se considera, además del espacio, el tiempo como recurso pedagógico. Es algo que hay que saber aprovechar, no malgastar en actividades sin sentido. Es de suma importancia darles su tiempo a cada alumno y aceptar de manera razonable su propio ritmo, para que desarrollen actividades por su cuenta, esperando un tiempo para que logren por si solos un aprendizaje, o realizar actividades con material didáctico, porque lo que se aprende haciendo no se olvida ni confunde. No se avanza más rápido ni mejor si solo unos pocos son los que alcanzan los aprendizajes.

Si bien las clases realizadas por las profesoras jefes, no favorecen el que los alumnos sean los que construyan su propio aprendizaje, ni fomentan el trabajo en equipo; el ambiente en donde se desarrollan las clases es grato, no se observan malos tratos por parte de los alumnos, hacia ellos mismos o hacia el profesorado, y viceversa. Y tratan dentro de lo posible, favorecer el aprendizaje de los estudiantes, no atentando contra las normativas de los establecimientos.

Esto se explica dado el condicionamiento realizado por las docentes durante el periodo escolar.

De las relaciones pedagógicas descritas por la teoría (entre las que se encuentran el docente consigo mismo, entre profesor-alumno, entre pares y, por último, entre alumno-materia,) podemos observar que existe una relación en cadena, donde la relación del docente consigo mismo hay que cuidarla con recelo, ya que a partir de como se desarrolle ésta, es como serán las demás, es la única que depende en su totalidad de nosotros los docentes, y a partir de ello hay que educar con el ejemplo. En la relación profesor-alumno es destacable la importancia del respeto, del buen trato, el cómo interactúe el docente, o condicione el clima en el aula, repercute de manera significativa en los alumnos y en cómo se relacionen estos con la materia y logren un aprendizaje significativo. En el clima de aula cada alumno aporta a la relaciones existentes su manera de ser, su intimidad, sus necesidades, emociones y prejuicios; destacando entre sus necesidades la de ser conocido y aceptado, escuchado y amado.

Es sabido que nuestra forma de relacionarnos con los demás depende, en gran parte, del tipo de comunicación establecida entre los distintos interlocutores. También en el aula, la relación pedagógica es tanto más eficaz cuando más abierta, positiva y constructiva sea la comunicación profesor - alumno. La comunicación, es el principal pilar de una buena relación pedagógica. Dentro de la comunicación esta la no verbal, donde los estudiantes, sin que se tenga intención por parte de los docentes, reciben las expectativas que éstos tengan de ellos, por esta misma razón no es recomendable hacer diferencias, las que están presentes en ambas realidades; inconscientemente se define a los estudiantes según sus capacidades, donde lo grave es que se puede marcar negativamente un niño para toda la vida, y donde lo positivo de todo esto es que se sabe con qué alumnos hay que tener más cuidado al enseñar algo, repasarlo y aclarar las dudas.

Por la formación dada dentro de los establecimientos educacionales y más aún dentro de las aulas observadas, los alumnos no tienen un clima escolar, en

general, desfavorable. Las profesoras son preocupadas en el hecho de que no existan malos tratos, peleas, discusiones, dentro del grupo curso. Todo esto si tomamos en cuenta el clima escolar en su ámbito más amplio.

Para concluir: de los componentes académicos tenemos que ambas realidades observadas son centros de práctica, poseen normas similares, respetan diversos credos religiosos, ambos no plantean los objetivos de las clases y utilizan en la totalidad de sus actividades el conductismo, para obtener resultados rápidos y descartan el material didáctico para optimizar el tiempo; y que los estudiantes, sean del nivel socioeconómico del que provenga se dan, en su gran mayoría, las mismas condiciones pedagógicas, sea el establecimiento municipal o el particular subvencionado. En cuanto al curriculum tenemos que se presenta jerarquizado en los sectores de aprendizaje más fuertes (Lenguaje y Matemática), siendo un factor que mediatiza el clima escolar, vemos como los profesores responden a esa rigidez, descartando la curiosidad y participación, no generando un clima propicio para el aprendizaje.

En cuanto a los componentes sociales podemos decir que existe una buena comunicación, que los conflictos que existen son los mínimos que se pueden desarrollar en una convivencia de más de 40 personas y que se dan las instancias para resolverlos; entre las principales relaciones establecidas existe el respeto y el buen trato, se evitan las peleas, las discusiones y el hacer diferencias entre ellos.

En cuanto a los componentes físicos se destaca que se mantienen lugares destinados según las necesidades en salas, casino, baños, etc., y las salas tienen la capacidad para recibir a las 40 o 45 personas pero de una manera estática, sin variar la manera de distribución de los bancos, o en su defecto con un intento de cambio en una de las realidades; los establecimientos tienen el mantenimiento esperado y accesos de acuerdo a las normativas establecidas.

Y en cuanto a lo último, pero no menos importante: los componentes afectivos, uno de los puntos más relevantes en nuestra memoria, ya que lo esencial en toda la carrera de pedagogía es no olvidar que se trabaja con la

formación de personas y que todo lo que pueda sucederles cuando son pequeños, les acompañará a lo largo de toda su vida; en este ámbito no hay que olvidar que, los alumnos desarrollan competencias emocionales en cada interacción realizada, y esto no implica ni se opone al logro académico, por el contrario, estas competencias desarrollan la capacidad de resolver problemas cognitivos y sirve también para el desarrollo social.

Como profesores en ejercicio, hay que evaluarse permanentemente, siempre hay algo que se puede mejorar, y no esperar a una evaluación por parte del establecimiento o un agente externo a éste. Hay que mejorar para ser bueno en lo que uno decidió hacer y educar siempre de la mejor manera posible a cada niño que llegue a nuestra sala, porque de nosotros depende gran parte de su crecimiento personal y del aporte que pueda llegar a realizar dentro de la sociedad. No hay que olvidar que son niños, personas que necesitan de nosotros, de buenas enseñanzas, de educación; que les entreguen cariño y que se preocupen por ellos, además de su salud y alimentación, de sus emociones y situaciones en su diario vivir, pensar que suceden cosas a su alrededor que también en ellos influyen.

LIBROS

Casassus, J. (2003) *“La escuela y la (des)igualdad. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”* capítulo 6.

Casassus, J.; Cusato, S.; Froemel, J.; Palafox, J. (2000) *“Primer estudio internacional comparativo. Sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica”*, segundo informe. Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Unesco.

Casassus, J.; Cusato, S.; Froemel, J.; Palafox, J. (2000) *“Primer estudio internacional comparativo. Sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica”*, segundo informe. Laboratorio latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Unesco.

CPEIP. (2005). *“Marco para la buena dirección”*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

CPEIP. (2008). *“Marco para la buena enseñanza”*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile.

Cubero, R. (2005) *“Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso”* capítulos 1 y 2. Editorial Graó. Barcelona.

Domènech Francesch, J.; Viñas Cirera, J. (2007). *“La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo”*. Editorial Graó, Barcelona, España.

Gimeno Sacristán, J. (1999). *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Ediciones Morata, Madrid, España.

Gros Salvat, B. (1995). *“Teorías cognitivas de enseñanza y aprendizaje”*. EUB, Barcelona, España.

Hernández y Hernández, F.; Sancho Gil. J. (2004). *“El clima escolar en los centros de secundaria: Más allá de los tópicos”*. Edita Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, Barcelona, España.

Mahbub ul Haq; (1995). *“El paradigma del desarrollo humano”*. Oxford University Press, Estados Unidos.

Postic, M. (2000) *“La relación educativa. Factores Institucionales, sociológicos y culturales”*. Ediciones Narcea, Madrid, España.

Vieira, H. (2007). *“La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional”*. Ediciones Narcea, Madrid, España.

REVISTAS

Anzaldúa A., R. (2004). *“La subjetividad en la relación educativa: una cuestión eludida”*. UAM-X. México

Escobar T., J; Domínguez H. A; García C. *“La expresión emocional en el aula y su relación con el aprendizaje significativo: estudio cualitativo en alumnos de la licenciatura en psicología de la UAEH”*. Revista científica electrónica de psicología N°10.

Ibáñez S., N (2002) *“Las emociones en el aula”*, estudios pedagógicos N°28. Santiago.

Mena, I.; Valdés, A. (2008). *“Clima escolar social”*. Documentos Valora UC. Santiago.

PÁGINAS WEB

Casassus, J. (2003) *“Aprendizaje, emociones y clima de aula”*. Obtenida el 14 de enero de 2013, de http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf

Contributing Writer. (2012). *“¿Cuál es la definición de observación directa?”*. Obtenida el 29 de enero de 2013 de http://www.ehowenespanol.com/definicion-observacion-directa-sobre_79290/

CPEIP, Ministerio de Educación. (2012). *“Evaluación docente”*. Obtenida el 09 de agosto de 2012, de <http://www.docentemas.cl>

CPEIP, Ministerio de Educación. (2011). *“Resultados de evaluación docente”*. Obtenida el 09 de agosto de 2012, de <http://www.docentemas.cl>

CPEIP, Ministerio de Educación. (2011). *“Resultados de Simce”*. Obtenida el 09 de agosto de 2012, de <http://www.simce.cl>

Wikipedia. (2013). *“Observación Participante”*. Obtenida el 29 de enero de 2013 de http://es.wikipedia.org/wiki/Observaci%C3%B3n_participante



ANEXO 1:
PAUTA DE OBSERVACIÓN.

Pauta de Observación

Fecha de Observación:

Observador:

Descripción de situación educativa:

Registro de observación:

ANEXO 2:

CUESTIONARIO A NIÑOS

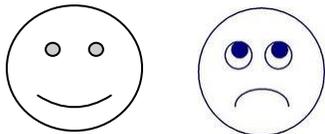
Questionario

Marca con una X la carita que corresponde

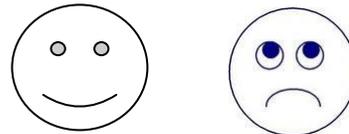
Pregunta		
1 Me gusta lo que me enseña mi profesor.		
2 Entiendo lo que me enseña mi profesora.		
3 En las clases el profesor me felicita cuando hago las cosas bien.		
4. El profesor me permite opinar en clases y expresar lo que siento.		
5 La profesora me ayuda cuando no entiendo algo en clases.		
6 El profesor valora mi trabajo y el de mis compañeros.		
7 Estoy contento cuando trabajo con mis compañeros.		
8 La profesora me enseña a llevarme bien con mis compañeros.		
9 Me gusta estar en clases.		

Marca la carita que represente cómo tú te sientes con mayor frecuencia en tu sala de clases

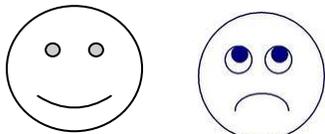
1. Interés y/o Entusiasmo



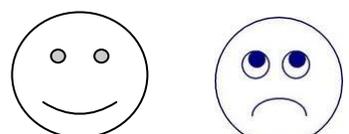
3. Alegría y/o Satisfacción



2. Rabia y/o Impotencia



4.- Inseguridad y/o Miedo



ANEXO 3:

PAUTA DE OBSERVACIÓN

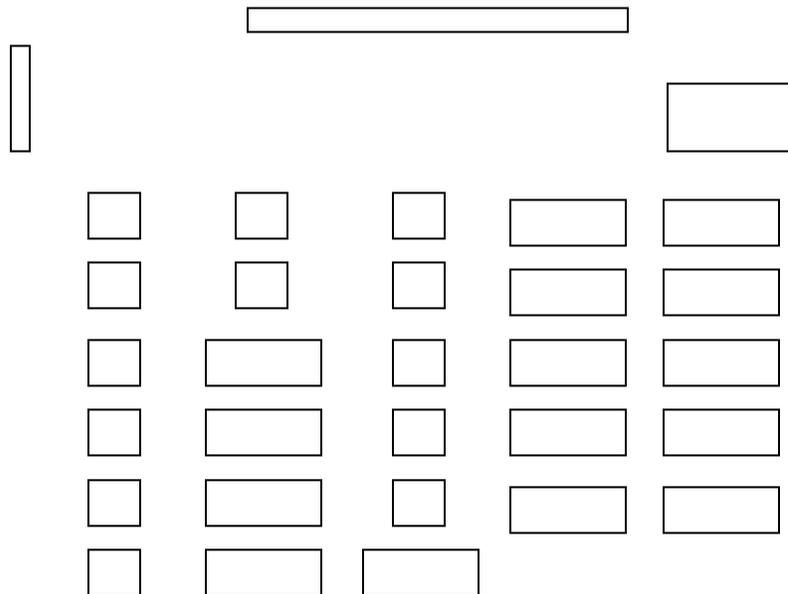
Pauta de Observación

Fecha de Observación: 16 de noviembre de 2012

Observador: Francisca Navarrete S.

Descripción de situación educativa:

La clase de ciencias es realizada a las 08:00 de la mañana de un día viernes. La sala está dispuesta de la siguiente manera:



Corresponde a la segunda clase de la unidad de la Tierra, la primera se vieron los cuerpos celestes, esta corresponde a la rotación de la Tierra.

Se utilizaron distintos materiales y recursos: lápiz y el propio cuerpo para hacer la rotación, un globo terráqueo, una lámpara y la pizarra interactiva.

Clase realizada por la alumna en práctica.

Clase observada además por la profesora supervisora de práctica.

Registro de observación:

Son las 08:00 de la mañana, la profesora sigue arreglando los últimos detalles para la clase mientras espera que lleguen los últimos niños.

Pide no tener nada sobre la mesa, guardar bajo ella el cuaderno verde y la caja con sus lápices.

Luciano es uno de los últimos en llegar, la profesora no da mucha explicación de lo que verán hoy, solo, que es la continuación de la clase de los cuerpos celestes, que verán el video y a partir de ahí ellos les dirá de qué se trata la clase. Con esto da pie a la motivación: un cortometraje de Disney. Los niños están muy atentos y les fascina el video, se ríen con cada movimiento divertido de los personajes.

En medio del video llega Vicente, la profesora abre la puerta y le indica donde sentarse (en silencio para no interrumpir), Vicente se sienta con mucho cuidado.

Terminado el video, la profesora pregunta si les gusto, los niños responden a coro que sí. Pregunta: ¿de qué se trataba? Responde Florencia que “un monito era el día y otro la noche”. La profesora hace unas preguntas alusivas a lo visto: ¿qué se observa en el día?, ¿qué se observa en la noche?, ¿cómo saben que estamos de día o de noche?, ¿cómo creen ustedes que se produce el día y la noche? Responden con interés, se ven inquietos por participar, pero a la vez con orden. Pablo tenía muy claro lo que sucedía con la Tierra para que se produjera el día y la noche.

La profesora muestra el objetivo de la clase y lo explica.

La profesora pide sacar un lápiz de su caja y hacerlo girar hacia la izquierda, lentamente, destaca que ese es el movimiento de rotación. Todos los niños están sentados en sus puestos haciendo girar el lápiz. Después pide guardarlo en la caja, todos lo hacen.

Luego, pide que salga adelante una niña, casi todos levantan la mano, la profesora saca a Sofía. Le pide girar sobre sí misma y sin desplazarse, hacia la izquierda, explica que ese es el movimiento de rotación. La Tierra tiene un eje, es una línea imaginaria que la atraviesa, imaginemos esto, lo explica poniendo un dedo sobre la cabeza de Sofía, la que sigue girando lentamente. Después de un momento le da las gracias y le pide sentarse. Con esta demostración estaban todos atentos.

La profesora toma el globo terráqueo, que ya lo conocían (por la clase de historia pero por fotografía) y lo hace girar, explica que es el movimiento de rotación. Los niños están atentos a todo lo que se muestra y hace.

La profesora pregunta a Sebastián si trajo su Bey Blade, le pide llevarlo adelante, que lo haga girar en la mesa que se encontraba adelante para las demostraciones. Explica que este juguete tiene el mismo movimiento de la Tierra, sobre su propio eje.

Muestra la primera parte de unas diapositivas con la explicación de la rotación, terminada esta parte muestra un video simple de la rotación (la Tierra girando). Los niños siguen atentos.

La profesora pide la participación de dos alumnos adelante, sale Florencia y Paloma, las que piden salir levantando la mano. La gran mayoría quería salir adelante. Explica que una será el Sol y la otra la Tierra (Paloma el Sol y Florencia la Tierra), la Tierra gira lentamente. Pregunta ¿en qué parte de Florencia es de día?, ¿qué parte es de noche?, ¿ambas suceden cosas juntas? Contestan a coro, la profesora pide levantar la mano para dar las respuestas, hay una gran participación. Pide que se sienten en su puesto. Se sientan.

La profesora junto con una lámpara y el globo terráqueo explica lo que sucede. Todos están atentos. El día y la noche es una consecuencia del movimiento de rotación.

Luego de esto muestra dos diapositivas con lo visto. En la pizarra interactiva a continuación aparece una actividad donde se muestran distintos animales y cómo influye la rotación en ellos (si son diurnos o nocturnos) deben pincharlos con el lápiz y moverlos para clasificarlos. Todos quieren salir adelante, hay un alboroto, todas las manos arriba, esperando a que los saquen. La profesora ayuda a los más pequeños acercándoles las imágenes cuando se encuentran arriba.

En medio de la explicación de las imágenes surgen preguntas como ¿por qué la Tierra se ve plana si es redonda e inclinada?, o ¿tiene que ver el movimiento de rotación con los temblores?, aquí se ve la atención puesta a la clase, el interés, la participación de ellos y la manera de asociar aprendizajes.

Terminada la actividad les explica que hay una guía, la que se desarrollará página a página y sin adelantarse, todos juntos. Las entrega puesto por puesto, pide escribir la fecha. Van desarrollando todo junto con la profesora, la profesora pregunta responden a coro, otras levantando la mano, la profesora a medida que le contestan va escribiendo en la pizarra y da el tiempo para que ellos contesten en su guía. Una vez terminada la hoja entregada trabajada, pide pegarla en el cuaderno, de la misma manera descrita sucede con la segunda hoja. Todo se hace de acuerdo a las respuestas de los niños.

Mientras ellos escriben en sus guías, la profesora se pasea por los puestos mirando sus trabajos y corrigiendo los posibles errores.

Entre cada actividad algunos se levantan del puesto a conseguir lápices para pintar. Luciano, al momento de dibujar la rotación de la Tierra se levanta a mirar el globo terráqueo, la profesora se da cuenta de esto y ocupa la situación para volver a explicar la rotación y el cómo se mueve la Tierra (qué parte de ella se observa al moverla).

Terminada la guía, se les entrega la última parte de ésta, corresponde a una evaluación de la clase. Son 7 preguntas con alternativas, las responden cada uno en su puesto, en forma individual, a esta hora con un poco de ruido, se les pide responder en silencio y sin mirar las respuestas del compañero.

La profesora recoge la evaluación de la clase y realiza preguntas a modo de cierre, en ellas, explican con sus palabras como sucede el movimiento de rotación y sus consecuencias, hay varios que responden sin levantar la mano. Hay menos personas atentas, pero sigue siendo la mayoría del curso. La profesora pregunta si hay alguna duda y los niños responden que no.

La profesora pasa por los puestos revisando lo trabajado en clases, que nos les falte algo y pegando un pequeño papel con la tarea. Unos pocos minutos antes de que toque el timbre, los hace salir de la sala e ir al baño, a los que no les alcanza a revisar, pide dejar el cuaderno sobre la mesa. Pide dejar todo ordenado. Los niños ordenan y se van, la gran mayoría al baño, varios esperan fuera de la sala, formados para ir al desayuno.

ANEXO 4:

TABLA PARA ANÁLISIS SEGÚN CRITERIOS E INDICADORES

Análisis Criterio I

Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizajes y desarrollo de los estudiantes.

Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes, despertando la curiosidad y el deseo de aprender.	
Presenta los contenidos de manera interesante, adecuándolo a la realidad social y personal de los estudiantes. (intereses y edades de los estudiantes).	
Concede el tiempo suficiente para que los estudiantes encuentren buenas soluciones a las actividades que se presentan.	
Los estudiantes expresan sus opiniones e ideas, sin sentirse coartados.	
El profesor favorece la iniciativa de los estudiantes.	
El profesor utiliza un lenguaje claro y pertinente en el tratamiento de los contenidos.	
Se comunica las intenciones (objetivos) sobre lo que se enseña.	
El profesor sistematiza los elementos significativos que se desarrollan en la clase en relación al contenido y retroalimenta positivamente lo que saben.	
Se utilizan variedad de recursos dependiendo de los objetivos (libros, internet, periódicos, videos, power point, cartulinas, etc.).	

Análisis Criterio II

Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje.

Los alumnos participan de la clase, entregando opiniones.	
Las actividades permiten diferentes modos de resolución.	
El profesor desarrolla estrategias de aprendizaje que luego el alumno hará suya (resúmenes, mapas conceptuales, pensamiento crítico, etc.)	
Favorece la construcción conjunta de normas de convivencia que favorecen el respeto entre los estudiantes y el profesor.	
Utiliza estrategias que promueve el respeto a la diversidad de los estudiantes.	
Ayuda a los estudiantes a resolver los problemas de la mejor manera, tratando de que esta alternativa sea lograda por sus propios medios.	
Utiliza recursos que favorecen la participación y el trabajo colaborativo.	
El profesor armoniza la calidez personal con el rigor académico, combinadas en mayor o menor medida según el tipo de alumno.	

Análisis Criterio III

Relaciones Profesor- Alumno.

Escucha a sus estudiantes, dejándolos que formulen diversas preguntas, tratando de no encasillarlas en absurdas o repetitivas.	
Incorpora y favorece la integración de preguntas y experiencias de la totalidad de los alumnos, no solo de los más aventajados.	
Resuelve los conflictos entre sus estudiantes, guiándolos para que estos manejen de la mejor forma sus discrepancias.	
Promueve actividades de socialización; incorporando diversos valores propios de un buen ambiente de estudio, (respeto, solidaridad, trabajo en equipo, etc.).	
Reconoce los logros de sus estudiantes, felicitándolos y motivándolos a seguir adelante.	
Promueve actitudes de compromiso, solidaridad entre los alumnos, favoreciendo interacciones amistosas y gratificantes.	

Análisis Criterio IV

Alumno – Alumno

Existe cooperación entre los estudiantes.	
Logran compartir sus experiencias y emociones (alegría, rabia, enojo, etc.)	
Escuchan las opiniones de sus compañeros.	
Tiene una disposición adecuada frente a las actitudes de sus compañeros cuando realizan cosas diferentes.	
Los estudiantes se llaman por su nombre (no por sus apodos).	
Comparten materiales para el desarrollo de las actividades de clases.	

ANEXO 5:

NOTAS A

Calificaciones correspondientes a los estudiantes de primer año básico de la realidad 1.

N°	Nombre	Leng.	Inglés	Hist.	Ed. Tec.	Cien.	Ed. Art.	Ed. Fis.	Mat.	Prom.
1	Araya O' kuinghton Gabriela Paz	64	70	68	70	70	70	70	67	69
2	Arellano Llanos Kaori Eliette	55	70	51	62	60	61	65	53	60
3	Arraya Araya Claudette Monserrat	59	68	54	63	62	56	65	42	59
4	Avendaño Gómez Agustina Javiera	66	70	51	58	56	70	64	42	52
5	Barrezueta Astudillo Aitana	68	70	64	61	61	68	70	59	65
6	Bessolo Montenegro Natalia Sofía	50	65	62	66	53	58	70	47	59
7	Cabrera Salinas Celeste Magdalena	61	70	68	69	68	70	70	64	68
8	Carrilo Palma Sofía Amanda	61	70	60	63	61	70	65	54	63
9	Carvajal Frisch Paul Sebastián	66	65	55	66	63	70	70	62	65
10	Cubillos Parada Deborah Camila	66	70	59	65	63	70	70	69	67
11	D'Alecon Rozzi Amapola Rocío	65		57	59	61	70	64	51	61
12	Díaz Canales Josefina Isidora	54	69	48	59	48	61	64	48	56
13	Diener Kohl Mariano Alejandro	68	70	58	65	64	60	68	57	64
14	Duran Castizaga Vicente Sebastián	67	70	67	61	70	70	68	64	67
15	Echavarría Rumarino Domingo	59		53	58	54	58	64	49	56
16	Farías Valenzuela Salvador	37	65	43	61	49	56	68	40	52
17	Godoy Soto Vicente Alonso	57	62	51	63	53	58	70	48	58
18	González Fuhrop Alonso Emilio	67	62	63	69	66	70	66	64	66
19	Hernández Sepúlveda Gabriel Mateo	67		67	70	67	70	68	65	68
20	Lara Pinilla Marco Jesús	66	69	48	60	66	66	68	51	62
21	López Díaz Bastián Andrés	50	70	53	61	45	60	68	40	59
22	López Díaz Samuel Esteban	62	70	50	66	60	70	70	46	62

23	Martínez Pilquinao Vicente Marcelo	66	65	62	55	57	70	70	59	63
24	Medel Pitti Renata Florencia	59	69	52	65	63	70	68	48	62
25	Moya Romero Constanza Estefanía	66		56	68	63	64	70	61	64
26	Muñoz Ferreira Franco Máximo	59	70	46	53	55	54	63	33	54
27	Nava Morales Martina Belén	65	70	61	65	64	70	70	50	64
28	Navas Granizo Rocío Mayalina	65	70	65	63	66	70	70	59	66
29	Oliveros Gutiérrez Martín Andrés	58	60	51	61	52	63	70	35	56
30	Oviedo Abarca Matías Nicolás	54	70	52	56	48	51	69	41	55
31	Pereira Salgado Antonia Ignacia	53	70	47	49	41	55	63	34	52
32	Poblete Tapia Mariana Agustina	65		52	58	57	70	68	46	59
33	Rivera Quezada Rafaella Antonia	64		59	63	59	70	64	52	53
34	San Martín Huinca Daniela Alejandra	64	70	55	58	54	56	60	58	59
35	Schultz Rojas Tomas Javier	54	65	55	64	59	70	63	50	60
36	Seballos Gutiérrez Gonzalo Javier	59	70	59	64	64	68	65	57	63
37	Solís Cangas Camila Josefa	65	65	52	60	50	70	65	47	59
38	Suarez Solís Diego Alonso	60	70	47	60	56	59	64	62	60
39	Tolosa González Thiare Dominick	60	70	60	63	59	70	70	55	63
40	Toro Garat Martina Antonia	62		64	64	67	70	67	56	64
41	Uribe Ortíz Santiago	65		50	70	60	70	68	48	62
42	Valdivieso Silva Sofía Andrea	64	67	59	66	66	70	68	59	65
43	Vásquez Ortega Renato Joaquín	62	65	45	58	54	53	68	41	56
44	Vásquez Rodríguez Amparo Lourdes	57	65	47	59	48	70	63	38	59
45	Zandbergen Ibaceta Lucas Benjamín	59	64	49	54	55	61	60	48	56

NOTAS B

Calificaciones correspondientes a los estudiantes de primer año básico de la realidad 2.

N° lista	Nombre	Leng.	Matem.	Soc.	Nat.	Ing.	Art.	Tec.	Ed. Fís.	P.E.L	P.E.M
1	Araos Tomás	3.9	5.3	4.4	4.9	5.8	4.3	5.3	4.5	3.6	41
2	Aravena Ignacio	3.8	5.1	4.1	4.5	5.8	5.2	5.4	4.3	4.8	44
3	Bahamondes Diego	5.9	6.4	5.1	6.2	6.1	6.3	6.4	6.2	6.0	55
4	Bravo Julio	6.1	6.7	5.6	6.2	6.3	6.0	5.8	6.3	5.8	56
5	Bravo Sofía	5.3	5.2	4.8	5.2	6.3	6.1	6.2	6.0	5.2	37
6	Burgos Benjamín	6.3	6.7	4.8	6.5	5.2	6.1	6.4	6.4	6.5	62
7	Campos Daniel	5.5	5.7	5.3	6.6	5.1	5.4	5.9	6.0	5.8	56
8	Cárcamo Florencia	6.7	6.8	6.0	6.8	6.8	6.8	6.9	6.5	6.3	60
9	Cortéz Catalina	6.1	6.2	6.3	6.4	6.8	6.3	6.4	6.6	6.3	46
10	Díaz Antonia	6.6	5.9	6.3	6.5	6.7	6.7	6.9	6.4	6.3	49
11	Duarte Mikaella	6.0	6.3	5.8	6.2	7.0	6.5	6.5	6.1	5.9	57
12	Gallardo Matías	6.7	6.8	6.0	6.2	6.6	6.1	6.8	6.5	6.6	60
13	García Karla	6.5	6.4	5.7	6.1	6.3	6.6	6.4	6.2	6.5	57
14	García Fabiola	3.7	4.4	3.9	4.7	5.1	4.6	4.7	4.7	3.4	32
15	Garrido Franco	5.9	5.4	5.6	6.2	6.7	5.9	6.3	6.2	6.1	44
16	Gómez Francisca	6.7	6.6	6.0	6.9	7.0	6.5	6.4	6.8	6.6	66
17	Guzmán Pablo	5.8	6.1	4.6	5.6	4.8	5.9	6.8	5.8	4.8	44
18	Herrera Jeimy	4.4	5.6	4.0	5.4	6.1	4.6	5.4	5.1	4.5	53
19	Inostroza Pablo	6.6	6.7	6.7	6.8	6.8	6.9	6.7	6.8	6.3	66
20	Jara Joaquín	6.6	6.5	6.1	6.4	5.8	6.6	6.7	6.6	6.1	50
21	Lizama Sofía	6.4	6.2	6.1	6.4	6.0	6.4	6.8	6.6	6.4	53

22	Mella Vicente	4.3	5.3	3.5	4.4	5.7	3.7	5.1	4.6	4.0	36
23	Morales Benjamín	4.6	6.6	4.4	5.4	5.5	5.1	5.1	4.8	4.5	50
24	Muñoz Isidora	5.3	5.4	4.5	5.5	5.0	5.0	6.2	5.4	4.5	48
25	Muñoz Paloma	5.3	4.9	4.3	5.8	5.0	5.3	6.4	5.7	5.6	47
26	Muñoz Anaís	6.1	6.1	5.7	5.8	6.2	6.1	6.5	6.4	6.3	50
27	Navarrete Antonia	6.9	6.5	5.8	6.7	6.2	6.3	6.7	6.9	6.6	46
28	Neculpán Millaray	6.5	6.7	6.0	6.4	6.9	6.7	6.6	6.4	6.0	54
29	Neira Sebastián	7.0	7.0	6.8	6.8	6.9	7.0	7.0	6.5	6.8	68
30	Núñez Claudio	6.2	6.5	4.8	5.6	6.2	5.8	6.5	6.1	6.3	55
31	Oria Catalina	5.7	6.0	4.3	5.8	6.3	5.9	6.5	6.2	5.7	49
32	Peña Javiera	5.4	5.0	4.7	5.6	6.2	4.9	5.9	5.8	4.1	37
33	Ortiz Luciano	6.8	6.8	6.0	6.8	7.0	6.5	6.5	6.4	6.8	66
34	Pino Fernanda	5.4	6.5	4.8	5.5	6.2	5.4	5.9	5.6	5.2	53
36	Quiroz Ariatna	6.5	6.6	5.8	6.4	7.0	6.6	6.4	6.6	6.5	62
37	Riquelme Benjamín	4.6	5.6	5.3	5.9	3.7	5.4	5.6	4.7	4.5	45
40	Sepúlveda Elías	7.0	7.0	6.8	6.9	7.0	6.8	6.9	7.0	6.7	66
41	Toledo Antonella	6.4	6.5	6.6	6.9	7.0	7.0	6.7	6.6	6.6	55
42	Torres Melisa	6.4	6.5	5.4	6.7	6.7	6.5	6.8	6.6	6.4	60
43	Torres Rocío	5.2	5.4	4.5	5.9	4.7	4.5	5.5	5.8	5.1	40

Las abreviaciones son:

Leng: Lenguaje

Mat: Matemática

Soc: Ciencias Sociales

Nat: Ciencias Naturales

Ing: Taller de Inglés

Art: Educación Artística

Tecn: Educación Tecnológica

Ed. Fís: Educación Física

PEL: Pruebas externas de Lenguaje

PEM: Pruebas externas de Matemática