



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGIA

**Análisis de las dimensiones de una docencia
de calidad en las prácticas de docentes
universitarios de excelencia de una universidad
privada.**

ANA MARÍA BORRERO PATIÑO

Profesor Guía: Marigen Narea

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, mención Psicología Educacional

Mayo, 2019
Santiago, Chile



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA DE PSICOLOGIA

**Análisis de las dimensiones de una docencia
de calidad en las prácticas de docentes
universitarios de excelencia de una universidad
privada.**

ANA MARÍA BORRERO PATIÑO

Profesor Guía: Marigen Narea

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en Psicología, mención Psicología Educacional

Mayo, 2019
Santiago, Chile

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
Antecedentes Teóricos y Empíricos.....	5
Docencia de calidad.....	6
Evaluación de la Docencia.....	14
Objetivos.....	16
Preguntas Directrices.....	16
Metodología.....	17
Diseño.....	17
Participantes.....	17
Instrumentos.....	19
Procedimiento y Análisis.....	20
Resultados.....	23
Conclusiones y Discusión.....	42
Referencias bibliográficas.....	49
Anexos.....	53
Anexo 1: Encuesta de evaluación docente.....	53
Anexo 2: Formato de Planificación de clase (Calendarización).....	54
Anexo 3: Pauta de entrevista semiestructurada.....	55
Anexo 4: Rúbrica	56
Anexo 5: Puntajes por instrumento.....	61
Anexo 6: Análisis detallado de casos.....	67

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Síntesis dimensiones de una docencia de calidad.....	11
Tabla 2	Dimensiones de una docencia de calidad a observar en este estudio....	13
Tabla 3	Información de los casos estudiados.....	19
Tabla 4	Promedios obtenidos en cada caso y cada dimensión, y desviación estándar de los puntajes.....	23
Tabla 5	Promedios por criterios dimensión planificación.....	27
Tabla 6	Promedios por criterios dimensión metodología.....	30
Tabla 7	Promedios por criterios dimensión evaluación.....	34
Tabla 8	Relación entre las diferentes dimensiones.....	41

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Promedios por dimensiones.....	25
Gráfico 2	Promedios por caso dimensión planificación.....	26
Gráfico 3	Promedios por criterios dimensión planificación.....	28
Gráfico 4	Promedios por caso dimensión metodología.....	29
Gráfico 5	Promedios por casos dimensión evaluación.....	33

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Secuencia de un diseño de estudio de casos múltiples.....	18
Figura 2	Categorías dimensión creencias.....	34

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo describir y analizar las dimensiones creencias, planificación, metodología y evaluación de una docencia de calidad presentes en las prácticas de 10 profesores evaluados como excelentes por sus estudiantes. Específicamente se buscó describir y analizar cómo se observan estas cuatro dimensiones de la docencia de calidad en los casos estudiados, y analizar si existe alguna relación entre estas dimensiones. Para esto, se utilizó un diseño de investigación de estudio de casos múltiples y se recolectó información a través de observación de clases, revisión de planificación de clases, y una entrevista semiestructurada a cada docente. Para el análisis de la información obtenida a través de dichos instrumentos, se elaboró una rúbrica que permitió evaluar en cuatro niveles de logro las dimensiones planificación, metodología y evaluación. Para el análisis de la dimensión creencias se realizó una codificación temática de las respuestas entregadas en la entrevista semiestructurada.

Los resultados indican que las prácticas pedagógicas correspondientes a cada dimensión se presentan de forma bastante heterogénea en los casos estudiados y no permiten definir un patrón de comportamiento. Se puede identificar que las prácticas correspondientes a la dimensión metodología son la que más se destacan en cuanto a cantidad y calidad en todos los casos estudiados, y las prácticas correspondientes a la dimensión evaluación son las más ausentes en la mayoría de los casos. En cuanto a la relación entre las dimensiones, encontramos que en la mayoría de los casos se observa una relación coherente entre la dimensión planificación y las prácticas implementadas en la dimensión metodología, pero no así entre lo planificado y la dimensión evaluación. Por otro lado, las creencias identificadas a través de las entrevistas semiestructuradas no se ven reflejadas en las prácticas implementadas en las demás dimensiones.

INTRODUCCIÓN

El sistema de educación superior ha estado inmerso en procesos de cambio en las últimas décadas. La formación de profesionales que se ajusten a las necesidades de un mundo globalizado e incierto se ha convertido en un tema de discusión.

Por un lado, el número y las características de los estudiantes que hoy ingresan a la educación superior ha cambiado significativamente lo que trae consigo consecuencias como la heterogeneidad de los estudiantes respecto a sus habilidades, conocimientos y actitudes de entrada lo que dificulta el logro de aprendizajes homogéneos entre los egresados, y obliga a las instituciones de educación superior a generar estrategias formativas adicionales que aseguren la calidad del proceso educativo (OECD, 2013).

Por otro lado, el tipo de aprendizajes y competencias esperadas para los egresados ha cambiado. La formación universitaria debe orientarse no sólo a resolver los problemas que aquejan a la sociedad el día de hoy, sino que debe preocuparse de formar profesionales y ciudadanos para el mañana. De esta forma, las propuestas formativas deben anticiparse y preparar a profesionales para futuros escenarios de desempeño, dotándolos de herramientas para resolver problemas en un mundo cambiante y cada vez más globalizado. Al respecto UNESCO (2009) señala que las planes y programas de estudios deben dotar a sus alumnos de los conocimientos y las competencias que necesitan en el siglo XXI.

La formación basada en competencias surge como un enfoque curricular que permite sintonizar las propuestas formativas de las instituciones de educación superior, con las necesidades del medio. A partir de una visión holística e integral que transforma el papel del docente y activa el rol del estudiante (Villarroel y Bruna, 2017). Este contexto, requiere una nueva conceptualización del proceso de enseñanza y del rol del docente. Implica la transición de un modelo centrado en la enseñanza (el docente), a un modelo centrado en el aprendizaje (el alumno) (Mas, 2011).

En esta nueva visión, el docente es el eje central del proceso de cambio. Desde este nuevo enfoque ha de ser experto e investigador en el diseño, desarrollo, análisis y

evaluación de su propia práctica docente mediante el conocimiento de técnicas, actitudes reflexivas y toma de decisiones, adaptándolas a las tareas y estudiantes concretos. La calidad de la enseñanza no depende tanto de lo que el profesor sabe, sino de lo que hace, considerando las características de sus alumnos y ofreciendo oportunidades de aprendizaje a todos ellos (Villarroel y Bruna, 2017). Lo anterior se ha traducido en la incorporación de la calidad de la docencia como un requerimiento en los procesos de gestión y un factor relevante en diversos estándares de acreditación, tanto a nivel de programas de estudio como de instituciones (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016).

En este contexto de nuevas exigencias, las instituciones educativas se han visto obligadas a identificar cuáles son las habilidades docentes requeridas en este modelo centrado en el aprendizaje y en el desarrollo de competencias, para asegurar aprendizajes de calidad en sus alumnos. Es así como han surgido diferentes propuestas de perfiles donde se describen ya sea características o competencias que distinguen a los docentes de excelencia. Estos perfiles, en general, entregan información de un ideal o el deber ser del docente universitario. Al respecto Francis (2008) señala que los perfiles como “listados de características” no dejan entrever las relaciones intrínsecas que fluyen entre unas y otras dimensiones de la enseñanza. Sin embargo, aun con sus limitaciones, estos perfiles han constituido un aporte para delinear los procesos de selección, de formación y de evaluación de los docentes.

El presente estudio se realizó en el marco de una universidad privada, la cual ha adscrito a un modelo de enseñanza orientado por competencias y donde se ha definido un perfil docente acorde a las necesidades de este enfoque curricular. Tomando en cuenta dicho perfil se ha elaborado una encuesta de evaluación docente la cual es respondida por los alumnos al finalizar cada semestre. Los resultados de estas evaluaciones son un insumo para la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la categorización de los docentes de acuerdo con su desempeño. Estas evaluaciones dan pie a premios y distinciones para los docentes que alcancen un puntaje de excelencia. Sin embargo, los resultados de estas evaluaciones no permiten identificar

las prácticas pedagógicas que implementaron estos docentes y las acciones específicas que se enmarcan en cada una de las dimensiones.

Este estudio tomó como referencia las dimensiones de una docencia de excelencia descritos por Ken Bain (2004), y se elaboró una rúbrica que permitió evaluar dichas dimensiones a través de información obtenida por medios de: la observación de clase, la revisión de la planificación de su clase y una entrevista semiestructurada al docente. A través del estudio de casos múltiples se analizaron 10 casos que corresponden a 10 docentes que habían obtenido el premio a una docencia de excelencia gracias a su buena evaluación en la encuesta docente. Todo esto con el objetivo de describir y analizar las dimensiones de una docencia de calidad (creencias, planificación, metodologías y evaluación) presentes en las prácticas de estos profesores de excelencia, y analizar la relación existente entre las diferentes dimensiones.

Conocer las prácticas implementadas por docentes evaluados por sus alumnos como excelentes y relacionarlas con aquellas descritas en las dimensiones de una docencia de calidad, nos permitirá identificar si las prácticas descritas por Bain (2014) se evidencian en el contexto chileno, cuáles se presentan y de qué forma se presentan.

En el presente documento se presentan los resultados del estudio, comenzando con una revisión de los antecedentes teóricos respecto a las prácticas pedagógicas, las dimensiones de una docencia de calidad y la evaluación docente. Posteriormente se detallan los objetivos y preguntas directrices del estudio, la metodología utilizada y los resultados obtenidos. Finalmente se encuentran las conclusiones discusión de resultados, relacionándolos con los antecedentes teóricos presentados al inicio. En los anexos se encuentran los instrumentos utilizados, así como también la descripción detallada de cada uno de los casos analizados.

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS

La enseñanza y la práctica docente constituyen en sí mismas constructos complejos y multidimensionales. Comprenden una variedad de procesos e interacciones dentro y fuera del aula; algunos son de naturaleza más sustantiva como los contenidos y las habilidades, otros se relacionan con los aspectos prácticos del trabajo en aula y otros se vinculan a las interacciones entre el maestro y el estudiante como, por ejemplo, el respeto y retroalimentación (Martínez, 2013).

Gómez (2008) define la práctica educativa como un proceso de solución de problemas en el cual el profesor es una agente que utiliza su conocimiento implícito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas que su asignatura plantea. García-Cabrero, Loredó, y Carranza (2008) la definen como una actividad que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestros y alumnos e incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Plantean que la distinción entre práctica educativa y práctica docente es esencialmente de carácter conceptual, ya que estos procesos se influyen mutuamente: la planificación del profesor se actualiza permanentemente durante la interacción con los alumnos y el contenido dentro del aula. Por otro lado, Zabala (2000) sostiene que la práctica educativa es una actividad dinámica y reflexiva, y al entender la práctica como un proceso reflexivo, no puede reducirse al momento en que se producen los procesos educativos en el aula (práctica pedagógica).

En concordancia con García-Cabrero, Loredó, y Carranza (2008), Zabala (2000) plantea que la planificación y la evaluación de los procesos educativos son una parte inseparable de la actuación docente, ya que lo que sucede en las aulas, la propia intervención pedagógica, nunca se puede entender sin un análisis que contemple las intenciones, las expectativas y la valoración de los resultados.

Como podemos ver, diversos autores abordan la práctica pedagógica o práctica educativa involucrando todas las acciones que el profesor implementa antes, durante y

después de la clase. Antes, a través de la planificación, durante a través de la intervención pedagógica en el aula, y después a través de la evaluación de los resultados obtenidos a través de la docencia y la toma de decisiones.

En el presente estudio se entenderá por práctica educativa como un proceso que involucra las decisiones que toma el docente para diseñar e implementar el proceso de enseñanza aprendizaje (antes, durante y después), tal como señala Zabala (2000), y el cual se ve mediado por sus creencias (conocimiento implícito) y expectativas acerca de cómo aprenden los alumnos, tal como señala Gómez (2008).

Dimensiones de una docencia de calidad

Los procesos de investigación acerca del profesor universitario son relativamente recientes y se han potenciado a raíz de los procesos de acreditación de las universidades (Alvarez, García y Gil, 1999). La garantía por la calidad de la docencia en las universidades se ha vuelto un requerimiento en los procesos de gestión (Jerez, Orsini y Hasbún, 2016). Sin embargo, hablar de los atributos de una docencia universitaria de calidad no es tarea fácil. ¿En qué consiste esa excelencia o calidad de la docencia de un profesor universitario?, ¿qué acciones realizan ciertos docentes para conseguir ese reconocimiento?

A continuación, se encuentran algunas de las aproximaciones que han realizado diversos autores al tema y que nos permitieron conformar las dimensiones de una docencia de calidad pertinentes a este estudio, integrando y complementando las propuestas ya existentes.

Francis (2006) define docente universitario de excelencia como aquel que desarrolla un modelo docente configurado por formas de actuación que satisfacen las necesidades y expectativas de formación profesional de los estudiantes universitarios. Este mismo autor, también muestra una caracterización del docente universitario excelente obtenida a través de un estudio en el cual se revisaron y analizaron diversos

reportes de investigaciones sobre el desempeño docente en educación superior. Los resultados de dicho estudio señalan que los aportes de la investigación sobre el desempeño docente universitario permiten identificar tres dimensiones en la tarea docente efectiva: dimensión personal, dimensión pedagógica, y dimensión disciplinar.

a) **La dimensión personal** incorpora acciones asociadas al ámbito de la empatía en las relaciones que establece el profesor con sus estudiantes (escucha comprensión y conocimiento del estudiante), el entusiasmo mostrado por el docente al enseñar y la motivación que les transmite a los estudiantes para hacer mejor su trabajo. Esta dimensión también se relaciona con los valores con los que comulga el profesor y que se asocian a las creencias y teorías implícitas que marcan su actuación y sus relaciones.

b) **La dimensión disciplinar** se asocia al manejo que refleja el docente respecto de la disciplina, la estructura conceptual y procedimental de lo que enseña está libre de improvisación y tiene pertinencia con el contexto cultural y profesional. En esta línea, el docente evidencia una aproximación crítica hacia el conocimiento disciplinar, favoreciendo el uso de analogías, distinciones y síntesis.

c) **La dimensión pedagógica** implica la identificación de las acciones que facilitan o pueden obstaculizar el proceso en que los estudiantes van a acceder y aprehender determinado conocimiento. Esta dimensión se refiere a las acciones docentes en el aula, las cuales están mediadas por una forma de comprender el acto educativo y los elementos que conjugan en él. Ejemplos concretos son la planificación, organización del programa, determinación de estrategias didácticas y de los apoyos técnicos y materiales, así como de la identificación de la estrategia evaluativa. De acuerdo con Francis (2006), las características didácticas de un docente de excelencia lo identifican como diverso e innovador y por el uso de estrategias didácticas que problematicen los temas y que desarrollen el pensamiento crítico.

García-Cabrero, Loredó, y Carranza (2008) identifican tres grandes dimensiones de la práctica educativa correspondientes a las actividades desarrolladas antes, durante y después de las situaciones didácticas.

De acuerdo con estos autores, **la dimensión A** comprende: las creencias y conocimientos del profesor acerca de la enseñanza en general y de la enseñanza de su asignatura en particular que son en gran medida implícitas y que influyen en sus actuaciones; la planificación que el docente hace de su clase y las expectativas que posee acerca del grupo clase y de su propia eficiencia docente. **La dimensión B** tiene que ver con la realización de la clase, donde el profesor pone en marcha sus marcos de referencia para ejercer su práctica docente. **La dimensión C** corresponde al reconocimiento de los logros alcanzados en el aprendizaje donde el profesor valida los resultados de su práctica docente, incluyendo todas las transformaciones surgidas en los aprendizajes de los alumnos y en el profesor mismo.

Ken Bain (2004), realizó un estudio en el que seleccionó a cerca de 70 docentes de universidades estadounidenses que cumplieran los siguientes requisitos: a) tener evidencias de que logran aprendizajes en sus alumnos y de que sus alumnos estaban satisfechos con la experiencia de haber asistido a su curso, b) que los colegas del mismo campo consideraran que los objetivos de aprendizaje propuestos por ese docente eran valiosos y sustantivos, y c) que los colegas consideraran que ese docente valoraba especialmente el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, el compromiso con los asuntos éticos. Para el estudio realizó observaciones de clases, análisis de los exámenes y evidencias de aprendizaje de los alumnos, y entrevistas en profundidad. En este estudio se identifican ciertos patrones de pensamiento y de práctica de los docentes de excelencia estudiados, los cuales se agrupan en 6 grandes temas:

1. Las creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje (¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos?). Los docentes de excelencia creen que el conocimiento es construido y no memorístico, que la enseñanza debe encargarse de estimular dicha construcción utilizando los modelos mentales disponibles para interpretar lo que reciben. El aprendizaje implica un desafío intelectual que lleve al alumno a modificar sus modelos mentales y para esto la enseñanza debe considerar un contexto rico en preguntas, problemas y tareas auténticas que generen curiosidad y motivación a repensar supuestos.

2. La preparación o planificación de sus clases (¿Cómo preparan las clases?). Los docentes de excelencia planifican hacia atrás: comienzan con los resultados que espera lograr en sus estudiantes. Se centran en responder las siguientes preguntas: ¿qué deben hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos como resultado de su aprendizaje?, ¿cómo puedo ayudarlos y animarlos para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?, ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de su aprendizaje?, ¿Cómo puedo evaluar mis intentos por fomentar ese aprendizaje?
3. Las expectativas que tienen de sus estudiantes (¿Qué esperan de sus estudiantes?). Los mejores profesores siempre esperan más de sus estudiantes, sin que esto signifique una carga de trabajo exagerada que los pueda frustrar. Aprecian el valor de cada estudiante y demuestran confianza en sus capacidades.
4. La forma en que imparten sus clases (¿Cómo dirigen la clase?). El estudio realizado por Bain (2004) señala que existen siete principios comunes en cuanto a cómo dirigen sus clases los profesores de excelencia:
 - Crear un entorno para el aprendizaje crítico natural. Natural se refiere a que se desarrollan los aprendizajes a través de tareas auténticas, que despiertan la curiosidad y se convierten en intrínsecamente interesantes. Crítico se refiere que los estudiantes aprenden a razonar sobre las evidencias y a evaluar la calidad de sus razonamientos. Este entorno crítico natural basado en preguntas y proyectos no deja de lado la clase magistral, sino que en este contexto el profesor la utiliza como una forma de aclarar y simplificar la materia compleja, a motivar o a centra la atención en puntos relevantes.
 - Conseguir su atención y no perderla. De manera intencionada y consciente el docente intenta captar la atención del estudiante a través de una acción, pregunta o afirmación sugerente.
 - Comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina. Implica que el profesor hace un intento medido por confrontar algún paradigma o modelo mental que es

probable que los estudiantes traigan con ellos a clase. Partió con algo que los estudiantes conozcan o crean conocer.

- Buscar compromisos. Los profesores de excelencia piden a sus estudiantes un compromiso con el proceso de enseñanza a aprendizaje y fija responsabilidades colectivas desde el primer día.
 - Ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase. Los profesores de excelencia hacen en el aula lo que creen que ayudará más y animará más a sus estudiantes a aprender fuera del aula entre una clase y la siguiente.
 - Atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar. No piensan sólo en términos de enseñar la disciplina, piensan en enseñar a los estudiantes a comprender, aplicar, analizar, sintetizar y evaluar evidencias y conclusiones. Ayudan a los estudiantes a construir la comprensión de conceptos.
 - Crear experiencias de aprendizaje diversas. Dirigen la clase de maneras muy diversas. A veces estimulan lo visual, otras veces lo auditivo. Algunas veces organizan el material de forma inductiva y otras de forma deductiva. Ofrecen un equilibrio entre lo ordenado y lo desordenado.
5. La forma en que se relacionan con sus estudiantes (¿Cómo tratan a sus estudiantes?). Mantienen una relación que no se basa en el poder, donde hay normas establecidas pero que se pueden flexibilizar en determinados casos especiales. Los profesores de excelencia proyectan una confianza especial en sus estudiantes, en sus capacidades y deseos de aprender.
6. La forma en que los evalúan (¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?). Los profesores de excelencia entienden el proceso de evaluación como parte del proceso de enseñanza y buscan una congruencia general entre los objetivos intelectuales del curso y los que ponen a prueba en los exámenes. Cuando califican a sus estudiantes, lo hacen en parte para poner a prueba sus propios esfuerzos a la hora de facilitar el aprendizaje. Cuando evalúan su docencia lo hacen mirando el aprendizaje, tanto los objetivos como los resultados. Los exámenes y calificaciones se convierten en una forma de ayudar a los estudiantes a comprender su progreso en el aprendizaje, y

también ayudar a evaluar la docencia. Si reconocen algún patrón de confusión, hacen algo para re- enseñar la materia. En cuanto a las técnicas, no hay ninguna en especial que sea mejor que otra, pero sí importa la evaluación constante, a veces con una sola pregunta corta en cada clase. Uno de los puntos relevantes consiste en transparentar con los estudiantes los criterios con los cuáles serán evaluados y asegurarse de que los comprendan.

La siguiente tabla sintetiza las dimensiones de una docencia de calidad propuestas por cada uno de los autores antes mencionados.

Tabla 1

Síntesis de las dimensiones de una docencia de calidad

Bain (2004)	Francis (2006)	García-Cabrero, Loredo, y Carranza (2008)
<u>Las creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje</u> ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos?	<u>Dimensión personal:</u> Valores, creencias, teorías implícitas que marcan su actuación y sus relaciones.	<u>Dimensión A:</u> Creencias docentes, planificación de la clase y expectativas del docente.
<u>Las expectativas que tienen de sus estudiantes</u> ¿Qué esperan de sus estudiantes?		
<u>La preparación o planificación de sus clases</u> ¿Cómo preparan las clases?	<u>Dimensión pedagógica:</u> planificación, organización del programa, determinación de estrategias didácticas y de los apoyos técnicos y materiales, así como de la	<u>Dimensión B:</u> La práctica docente.
<u>La forma en que imparten sus clases</u> ¿Cómo dirigen la clase?		

<u>La forma en que los evalúan</u> ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?	identificación de la estrategia evaluativa.	<u>Dimensión C:</u> La evaluación del proceso de aprendizaje
<u>La forma en que se relacionan con sus estudiantes</u> ¿Cómo tratan a sus estudiantes?	<u>Dimensión personal:</u> empatía, buenos canales de comunicación	.
	<u>Dimensión disciplinar:</u> conocimiento de la disciplina en lo conceptual y procedimental	

Fuente: Elaboración propia

Esta revisión nos permite identificar cuáles son las dimensiones que se repiten consistentemente en las propuestas presentadas por los autores y que por lo tanto debieran ser abordadas en este estudio. En este caso las dimensiones relacionadas con las creencias, la planificación, las prácticas en el aula, la evaluación y la relación o comunicación con los estudiantes son las que aparecen consistentemente. Podemos ver que la propuesta de Bain (2004) es la más completa de todas, ya que aborda diferentes aspectos de la actuación docente y además en la descripción de cada una de las dimensiones nos entrega información detallada y ejemplos acerca de cómo se observan cada una de las prácticas asociadas a las dimensiones y es por esto que se ha decidido tomar como referencia para el presente estudio. Para la definición de cada dimensión y sus correspondientes criterios se complementará con las propuestas de Francis (2006) y García-Cabrero, Loredó, y Carranza (2008).

Los 6 ámbitos definidos por Bain (2004) se agruparon en 4 dimensiones: Creencias, Planificación, Metodología, y Evaluación (Tabla 2). Esta agrupación surge de la

definición de prácticas docentes adoptada en la sección anterior lo cual no sólo facilita el análisis, sino que también nos asegura una coherencia entre las dimensiones de una docencia de calidad y las prácticas pedagógicas evaluadas en el estudio. Cabe destacar que esta agrupación también se asemeja a la propuesta por García-Cabrero, Loredó, y Carranza (2008) quienes proponen 3 dimensiones ya que fusionan las creencias y expectativas con la planificación, que en nuestro caso se dejó aparte.

Tabla 2

Dimensiones de una docencia de calidad a abordar en este estudio

Ámbitos Bain (2004)	Dimensiones para este estudio
<u>Las creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje</u> ¿Qué es lo que saben sobre cómo aprendemos?	Creencias
<u>Las expectativas que tienen de sus estudiantes</u> ¿Qué esperan de sus estudiantes?	
<u>La preparación o planificación de sus clases</u> ¿Cómo preparan las clases?	Planificación
<u>La forma en que imparten sus clases</u> ¿Cómo dirigen la clase?	Metodología
<u>La forma en que se relacionan con sus estudiantes</u> ¿Cómo tratan a sus estudiantes?	
<u>La forma en que los evalúan</u> ¿Cómo evalúan a sus estudiantes y a sí mismos?	Evaluación

Cabe destacar que los atributos listados por Bain han sido abordados por diversos centros de enseñanza aprendizaje al interior de universidades nacionales e internacionales, para la evaluación del desempeño docente, para la recolección de buenas prácticas, para la elaboración de perfiles y para el diseño de talleres de formación docente.

Evaluación de la docencia

La evaluación docente es un área que cada vez despierta mayor interés y reviste mayor importancia para los sistemas educativos. Esto refleja un creciente consenso acerca de la necesidad de evaluar el desempeño de los profesores y de volverlos más responsables, en términos prácticos, de los niveles de logro académico de sus estudiantes. (Martínez, 2013).

Aunque los sistemas de evaluación docente tienen diferentes orígenes, motivaciones y objetivos, por lo general buscan recolectar información sobre aspectos diversos de la práctica docente dentro y fuera del aula, así como respecto del desempeño de los estudiantes, y pretenden utilizar la información recolectada para realizar evaluaciones formativas o sumativas. Estas actividades implican identificar a los profesores con problemas para intervenir y ayudarlos a mejorar su enseñanza y sus prácticas en clases; identificar a los profesores que generalmente presentan un mal desempeño para aplicar medidas correctivas o sanciones, o bien proceder al despido; brindar incentivos a los mejores profesores; e identificar las prácticas eficaces con el fin de encontrar modelos de enseñanza eficaces que se puedan extender a las aulas de todo el sistema (Martínez, 2013). Respecto a este último punto resulta interesante a partir de este estudio verificar si los docentes que resultan bien evaluados efectivamente son una fuente de buenas prácticas o modelos de enseñanza que puedan ser difundidos o replicados en otras aulas.

La encuesta de opinión es uno de los procedimientos más usuales para conocer la calidad de la actividad docente del profesorado universitario, siendo, por ende, los estudiantes una de las fuentes fundamentales de recogida de información; lo que, a su vez, es de utilidad para identificar el grado de satisfacción de este colectivo con la docencia que recibe (Pozo et al, 2011). Al ser la técnica de evaluación de desempeño más difundidas, es una de las más estudiadas y, a su vez, criticadas (La Serna, Becerra, Beltrán, Zhang, 2014).

Dentro de las ventajas que destacan La Serna, Becerra, Beltrán, Zhang (2014) se encuentra que se trata de una herramienta económica porque los sistemas informáticos permiten reducir los costos de implementación. Asimismo, destacan la rapidez de la evaluación, así como la confiabilidad del proceso y la exactitud de los datos levantados. Adicionalmente, permiten llevar registros a lo largo de los años; gracias a lo cual, pueden ser desarrollados análisis estadísticos longitudinales. Finalmente, es importante considerar que los estudiantes son quienes reciben directamente la enseñanza y pasan el mayor tiempo en las aulas, por lo cual, deberían lo más adecuados para evaluar la docencia.

Por otro lado, este tipo de evaluación ha sido altamente cuestionada en los últimos años. Montoya, Arbesú, Contreras y Conzuelo (2014), señalan que actualmente la gran mayoría de las universidades se basan exclusivamente en el uso de los cuestionarios de los estudiantes para la evaluación docente y que rara vez se reportan usos significativos de la información recaudada por ese medio para el mejoramiento de la docencia en la universidad.

García (2014), en una investigación con estudiantes de una universidad estatal mexicana, encontró que para los estudiantes la evaluación docente no tiene ninguna utilidad, es aburrida de responder; algunos estudiantes la emplean para tomar revancha de sus profesores y de acuerdo con la opinión de este grupo, los cuestionarios no son válidos para medir el desempeño docente debido al tipo de preguntas que se realizan. En esta misma línea de investigación, Arbesú, Moreno, Comas y Contreras (en prensa), encontraron que para los alumnos la evaluación no tiene utilidad, se emplea como un trámite burocrático, como algo polémico y contradictorio, ya que, aunque ellos evalúen a sus profesores, éstos no toman en cuenta sus opiniones y todo sigue igual. Asimismo, opinan que la evaluación es una pérdida de tiempo y de dinero, una mera rendición de cuentas (García y Arbesú, 2017).

La Serna, Becerra, Beltrán, Zhang (2014) realizaron un estudio cualitativo en el cual a través de grupos focales se intentaba identificar a los docentes más valorados y respectivas prácticas pedagógicas. En ese estudio encontraron que diversos profesores

“muy valorados” por los estudiantes no están entre los que alcanzaban mayor puntaje en la Encuesta de Evaluación Docente.

Casero (2008) muestra otra postura, y señala que la investigación, mediante distintos meta-análisis y revisiones, parece dejar claro que los cuestionarios reflejan bien lo que el estudiante ve y vive en el aula, y son sensibles a los cambios que se producen en la docencia. Este autor menciona que una vez superada la discusión sobre las garantías métricas de los instrumentos, el problema se centra en la orientación y el uso de los resultados de la evaluación por parte de la institución, generando suspicacia en parte del profesorado.

Podríamos concluir que, a pesar de los potenciales problemas identificados a través de diferentes estudios, la evaluación docente mediante encuestas es una herramienta que permite que las universidades dispongan de un registro de la evolución del desempeño de los profesores, el cual puede contribuir a la identificación de aquellos docentes representativos de un “buen” desempeño y determinar las características de este y de sus prácticas pedagógicas (La Serna et al, 2014).

Sin embargo, cabe preguntarse si a través de estos docentes evaluados como excelentes a través de la encuesta docente, se logran recolectar prácticas pedagógicas coherentes con aquellas descritas dentro de las dimensiones de una docencia de calidad.

OBJETIVOS

Objetivo General

Describir y analizar las dimensiones creencias, planificación, metodología y evaluación de una docencia de calidad presentes en las prácticas de 10 profesores universitarios evaluados como excelentes por sus estudiantes, y analizar las relaciones existentes entre las prácticas identificadas en los casos estudiados.

Objetivos específicos

1. Describir las prácticas pedagógicas de docentes universitarios evaluados como excelentes por sus estudiantes, según las dimensiones de una docencia de calidad (creencias, planificación, metodología y evaluación),
2. Analizar las similitudes y diferencias existentes entre las prácticas pedagógicas implementadas por los 10 casos estudiados.
3. Analizar la relación existente entre las diferentes dimensiones de una docencia de calidad (creencias, planificación, metodología y evaluación) implementadas por 10 profesores universitarios evaluados como excelentes por sus estudiantes.

PREGUNTAS DIRECTRICES

¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que, según las dimensiones de una docencia de calidad, implementan los docentes universitarios evaluados como excelentes por sus alumnos?

¿Las prácticas implementadas por los docentes evaluados como excelentes son las mismas o presentan diferencias?

¿Las creencias docentes tienen alguna relación con la forma en que implementan sus prácticas según las dimensiones planificación, metodología y evaluación?

¿La planificación docente tiene coherencia con lo que se implementa en las prácticas según las dimensiones metodología y evaluación?

METODOLOGÍA

Diseño

El presente estudio corresponde a un diseño de estudio de caso y un método mixto. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2008), citados por Hernández, Fernández y Baptista (2014), el estudio de caso es una investigación en la cual, mediante los procesos cuantitativo, cualitativo y/o mixto se analiza de manera integral una unidad para responder al planteamiento del problema, probar una hipótesis y desarrollar teoría.

Específicamente se implementó un estudio de casos múltiples, donde tanto la recolección de datos como el análisis tiene como uno de sus objetivos explicar consistencias e inconsistencias entre casos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). En la Figura 1, se muestra la secuencia de un diseño de casos múltiples propuesto por estos autores.

El alcance de este estudio es descriptivo ya que busca especificar propiedades y características importantes y describir tendencias. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), un estudio descriptivo “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”.

Participantes

La muestra para este estudio fue una muestra típica o intensiva, en la cual se eligen casos de un perfil similar, pero que se consideran representativos de un segmento de la población o comunidad, no en un sentido estadístico, sino de prototipo (Mertens, 2010 citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

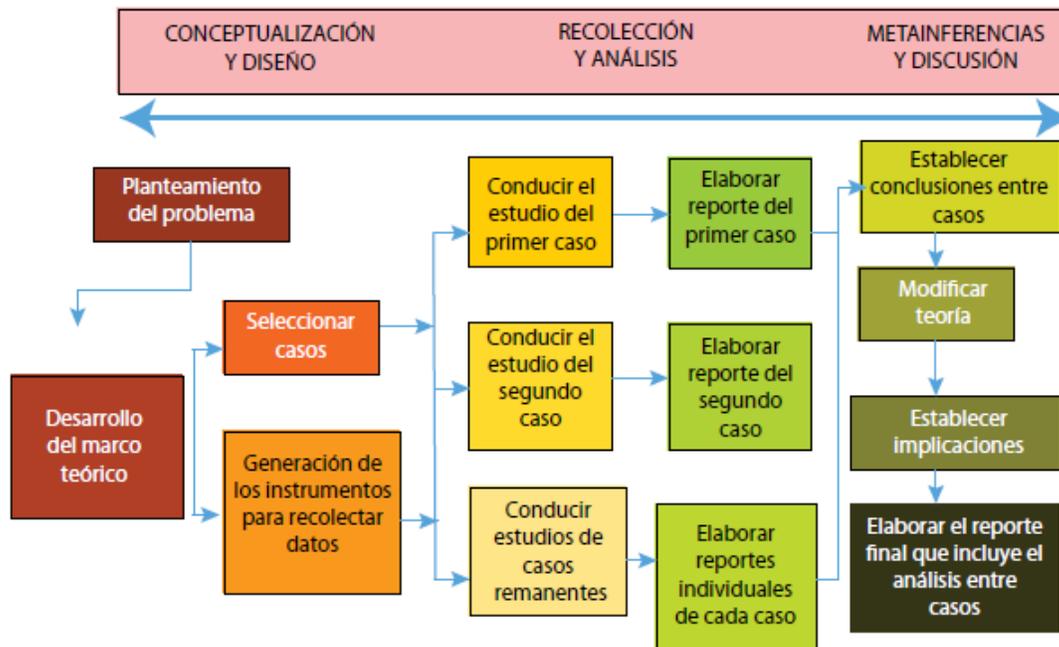
La muestra está confirmada por 10 casos de docentes de una universidad privada de Santiago, los cuales fueron seleccionados al azar. Se invitó a participar a todos los

docentes excelentes = Resultado de encuesta docente en rango excelente (más de 85 puntos).

A estos se les pidió que enviaran consentimiento informado y la planificación de clases. Luego se les pidió fijar una fecha para la grabación de clases. Los 10 cupos se fueron asignando a los profesores que fueron cumpliendo con los requisitos de entregar los documentos (consentimiento informados y planificación) y la grabación de su clase.

Figura 1

Secuencia de un diseño de casos múltiples



Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014)

La muestra está compuesta por 6 mujeres y 4 hombres. 3 pertenecen al área de las humanidades, 3 al área de las artes, 2 al área de la salud, y 2 al área de las ingenierías. En cuanto al puntaje obtenido en las evaluaciones docentes, estos se encuentran entre 86 y 99 puntos (de un total de 100). 3 poseen el título de Doctor y 3 de Magíster. 3 tienen contrato indefinido, mientras que los otros 7 son profesores por hora (honorarios).

Tabla 3

Información de los casos estudiados

	Sexo	Carrera	Ev. Doc.	Edad	Tipo Contrato	Nivel de estudios
CASO 1	F	Pedagogía	89	38	Honorarios	Profesional
CASO 2	M	Derecho	86	46	Honorarios	Profesional
CASO 3	F	Psicología	95	58	Honorarios	Magister
CASO 4	M	Arquitectura	95	42	Honorarios	Magister
CASO 5	F	Enfermería	98	42	Indefinido	Magister
CASO 6	F	Nutrición	98	36	Honorarios	Doctor
CASO 7	F	Publicidad	99	54	Honorarios	Técnico
CASO 8	M	Ingeniería	98	38	Indefinido	Doctor
CASO 9	F	Diseño	98	41	Honorarios	Profesional
CASO 10	M	Geología	89	42	Indefinido	Doctor

Instrumentos de recolección de información

Hernández, Fernández y Baptista (2014), recomiendan que en los diseños de investigación de estudio de casos debe haber triangulación de la información.

En este estudio, se utilizaron diferentes instrumentos de recolección lo que nos permitió complementar la información de cada caso a través de diferentes fuentes. Los instrumentos de recolección de información que se utilizaron en el presente estudio fueron:

- *Encuesta de evaluación docente.* Este instrumento es respondido por todos los alumnos al finalizar el semestre y consta de: 18 preguntas con respuesta en escala

Likert de 4 niveles (Totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo); y 1 pregunta abierta donde los estudiantes pueden registrar sus comentarios cualitativos. Los resultados de esta encuesta fueron utilizados como método para seleccionar la muestra de docentes de excelencia. (Anexo 1).

- *Documento Planificación de clase (Calendarización)*. Este documento corresponde a la planificación del curso preparado por cada docente (caso) de la muestra (Anexo 2).
- *Entrevista semiestructurada*. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada uno de los docentes de la muestra (Anexo 3).
- *Videos de clases*. Estas corresponden a grabaciones de clases completas (2 horas académicas) de cada uno de los profesores (casos) de la muestra.
- *Rúbrica para la evaluación de las dimensiones planificación, metodología y evaluación*. Se elaboró una rúbrica (Anexo 4) que sirvió como instrumento para registrar y valorar las dimensiones de una docencia de calidad en cada uno de los instrumentos de recolección de datos: Observación de videos, entrevista y planificación. A través de la rúbrica se evaluó el nivel de logro de cada uno de los criterios al interior de cada dimensión. Esta rúbrica contiene en 4 niveles, cada uno de los cuales le asigna un puntaje a cada criterio:
 - Cumple cabalmente con el criterio: puntaje 3
 - Cumple con el criterio: Puntaje 2
 - Cumple parcialmente con el criterio: Puntaje 1
 - No cumple con el criterio: Puntaje 0

Procedimiento y análisis

Para iniciar el proceso de selección de la muestra se envió una invitación a participar en el estudio a todos los docentes de todas las carreras que habían obtenido un puntaje en la encuesta de evaluación docente superior a 85 durante el primer semestre de 2018. Se seleccionó a los 10 primeros docentes en acceder a participar.

Una vez seleccionada la muestra se solicitó a cada participante el envío del documento de planificación de clases y se agendó la grabación de una de sus clases. Se elaboró la pauta para la entrevista semiestructurada y se agendó una entrevista para cada uno de los profesores del estudio. Cabe anotar que el orden en que se recolectó la información varía en cada caso.

Se elaboró una rúbrica que permitió evaluar las dimensiones planificación, práctica y evaluación. Se aplicó la rúbrica a cada uno de los casos de la muestra, analizando la información recolectada en la observación de clase, la calendarización y la entrevista. Los puntajes obtenidos en la rúbrica a través de cada uno de los instrumentos fueron promediados para obtener un puntaje total por cada caso, en cada dimensión y en cada criterio. Cabe anotar sólo se registraron puntajes en la rúbrica cuando el instrumento entregaba evidencia respecto al criterio correspondiente. De lo contrario, ese puntaje se dejó en blanco y solo se promediaron los puntajes recogidos. También se calculó la desviación estándar de los puntajes obtenidos en cada caso, en cada dimensión.

En cuanto a la dimensión creencias, se realizó un análisis cualitativo de las respuestas obtenidas en las entrevistas. Para esto, se revisó la transcripción de cada una de las entrevistas, se seleccionó la información entregada en la sección de preguntas 1 (exploración de creencias), se realizó una codificación temática tomando en cuenta los conceptos identificados en el texto de la transcripción y los conceptos respecto a las creencias de una docencia de calidad descritos en el marco teórico (creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, creencias acerca de la evaluación y expectativas acerca de sus estudiantes). Luego se revisó el resto de las respuestas entregadas en la entrevista en búsqueda de otra información relacionada con las categorías encontradas.

Toda la información recolectada y analizada fue sistematizada a través de la redacción de un informe por cada caso. Para esto, se elaboró una estructura temática que se fundamenta en los antecedentes teóricos acerca de las dimensiones de una docencia de calidad, y que facilita el análisis y la comparación de los casos de acuerdo a lo señalado por Flick (2012). Al respecto, Eisenhardt (1989) señala que una táctica para facilitar el análisis y comparación entre casos es seleccionar categorías o dimensiones

las cuales pueden ser sugeridas por el problema de investigación o por la literatura existente. En este caso, se tomaron como categorías temáticas las dimensiones de una docencia de calidad abordadas en este estudio: creencias, planificación, metodología y evaluación.

Una vez que se describió y analizó cada caso se procedió al análisis comparativo de los resultados obtenidos para cada dimensión. Finalmente, se elaboró un modelo gráfico que representa cada caso a partir de la estructura temática construida previamente y tomando la información del análisis completo de cada caso. La comparación de los modelos gráficos elaborados facilitó la búsqueda de similitudes o patrones entre los casos y el análisis de la relación existente entre las diferentes dimensiones.

RESULTADOS

1. Descripción de las prácticas docentes observadas

En este apartado responderemos a los objetivos específicos 1 y 2, y a las preguntas directrices: ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que, según las dimensiones de una docencia de calidad, implementan los docentes universitarios evaluados como excelentes por sus alumnos? ¿Las prácticas implementadas por los docentes evaluados como excelentes son las mismas o presentan diferencias?

En el Anexo 6 se encuentra el análisis individual de las prácticas implementadas por cada caso estudiado. En el Anexo 5 se encuentra el detalle de los puntajes obtenidos por cada caso, a través de cada uno de los instrumentos.

Para analizar los resultados se tomaron los puntajes promedio obtenidos en la rúbrica a través de todos los instrumentos, en cada caso, y la desviación estándar de los puntajes correspondientes (Tabla 4). Se consideró un promedio alto cuando este es de 2 o más, un promedio intermedio cuando este se encuentra entre 1 y 1,9, y un promedio bajo cuando este se encuentre entre 0 y 0,9.

Tabla 4

Promedios obtenidos en cada caso por cada dimensión, y desviación estándar de los puntajes

	PLANIFICACIÓN	METODOLOGÍA	EVALUACIÓN	Total	Desvest
CASO 1	3,0	2,6	2,7	2,8	0,8
CASO 2	1,3	1,9	1,7	1,6	1,0
CASO 3	2,5	2,2	1,7	2,1	0,9
CASO 4	1,3	1,6	0,7	1,2	1,0
CASO 5	2,5	2,3	1,3	2,0	0,9
CASO 6	0,5	2,1	1,0	1,2	1,0

CASO 7	2,5	2,6	2,7	2,6	0,9
CASO 8	0,8	1,7	1,7	1,4	1,0
CASO 9	2,5	2,2	2,0	2,2	0,9
CASO 10	0,5	1,0	0,7	0,7	0,8
Total	1,7	2,0	1,6		

El promedio más alto lo obtiene el Caso 1 con un 2,8 y una desviación estándar de los puntajes de 0,8, mientras que el promedio más bajo lo obtiene el Caso 10 con un 0,7 y una desviación estándar de sus puntajes de 0,8. Al hacer el análisis por dimensiones, la dimensión que obtiene un promedio más alto es metodología, y la que obtiene un promedio más bajo es evaluación.

Si hacemos un análisis del comportamiento general de los casos (Tabla 3 y Gráfico 1), podemos observar que sólo hay dos casos que muestran promedios altos en las tres dimensiones. El Caso 1 con un promedio de 2,7 y una desviación estándar de 0,8, y el Caso 7 con un promedio de 2,6 y una desviación estándar de 0,8. Esto quiere decir que sólo el 20% de los casos implementan casi todas las prácticas pedagógicas correspondientes a las dimensiones de una docencia de calidad.

Los casos 3, 5 y 9 presentan promedios altos en dos de las dimensiones (planificación y metodología). Si sumamos estos tres casos a los anteriores podemos decir que el 50% de los casos estudiados implementan casi todas las prácticas pedagógicas correspondientes a las dimensiones planificación y metodología de una docencia de calidad.

El Caso 10 es el que presenta un promedio más bajo en todas las dimensiones (0,7 y una desviación estándar de 0,8). Es decir, este caso prácticamente no implementa ninguna de las prácticas pedagógicas correspondientes a cada dimensión de una docencia de calidad.

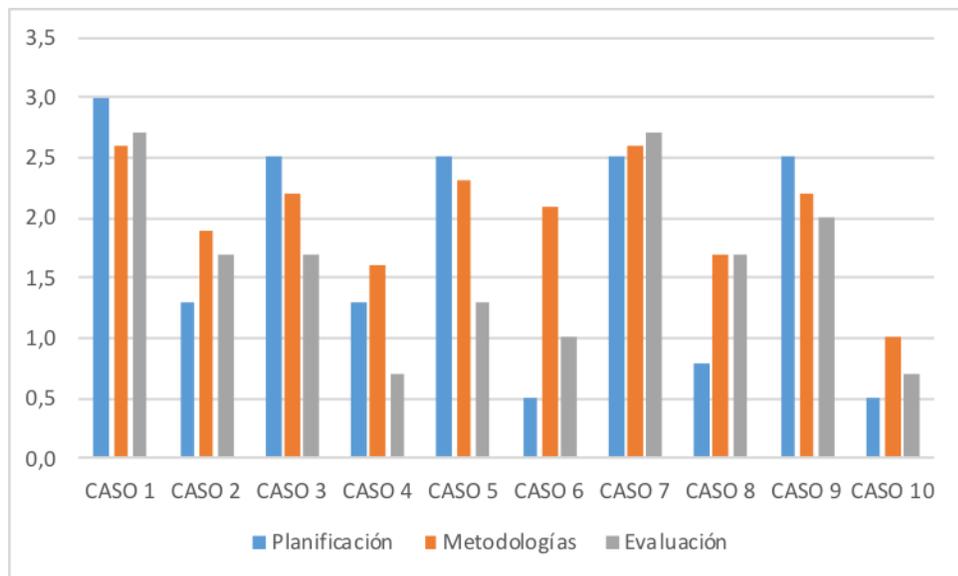
Por otro lado, si hacemos un análisis de cada dimensión y sus promedios, encontramos que la dimensión que muestra promedios más altos es metodología, ya que en el 60% de los casos alcanza un promedio alto y con una desviación estándar de un

máximo de 1,0. En los demás casos presenta un promedio intermedio. Esto quiere decir las practicas pedagógicas dentro del aula son las que más se destacan dentro del todos los casos estudiados.

La dimensión planificación muestra un promedio alto en el 50% de los casos con desviaciones estándar entre 0 y 1. En cuanto a la dimensión evaluación, sólo el 30% de los casos alcanzan un promedio de alto con desviaciones estándar de 0 a 0,6. Esto quiere decir que las prácticas pedagógicas correspondientes a los procesos de evaluación son las que menos se destacan dentro de los casos estudiados.

Gráfico 1

Promedios obtenidos por cada caso en las 3 dimensiones



A continuación, se realiza un análisis detallado de cada una de las dimensiones y sus correspondientes criterios. En cada dimensión se analizarán: los promedios obtenidos por cada caso en la dimensión completa, los promedios y desviación estándar de los puntajes obtenidos en cada uno de los criterios de la dimensión, y los promedios por criterios obtenidos en cada caso estudiado.

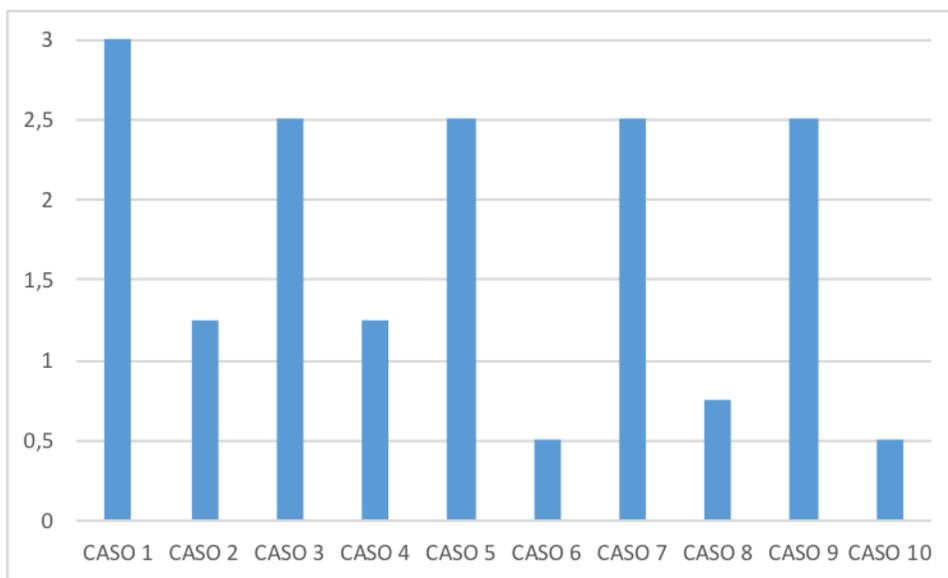
Dimensión Planificación

Esta dimensión se relaciona con las prácticas pedagógicas que el docente implementa antes de la clase, y se desglosa en los criterios: planifica hacia atrás, planifica actividades coherentes, planifica momentos para evaluar el progreso de los aprendizajes, planifica instancias de retroalimentación.

Si hacemos un análisis de los promedios obtenidos por cada caso en la dimensión completa, podemos ver que el 50% de los casos obtienen un promedio alto (Gráfico 2).

Gráfico 2

Promedios por caso dimensión Planificación



Es decir, el 50% de los casos (Caso 1, Caso 3, Caso 5, Caso 7 y Caso 9) implementan algunas prácticas de planificación de una docencia de calidad. Por otro lado, el otro 50% de los casos, o no implementan estas acciones o lo realizan de forma deficiente. A continuación, en los análisis por criterios podremos ver cuáles son los criterios que se destacan o que se encuentran ausentes y por lo tanto cuáles son las prácticas pedagógicas que implican estos promedios.

Si hacemos un análisis detallado de los promedios obtenidos en cada uno de los criterios dentro de la dimensión Planificación (Tabla 5), podemos ver que el criterio planifica hacia atrás, es decir que planifica a partir de los resultados que quiere obtener en sus estudiantes, obtiene el promedio más alto 2,2. Por otro lado, el criterio con el menor promedio es planifica instancias para retroalimentación, con un promedio de 0,9. Todos los criterios de esta dimensión presentan una desviación estándar de 1,1 o más, lo que nos indica que hay variabilidad entre los puntajes de cada criterio dependiendo de cada caso.

Tabla 5

Promedios por criterios dimensión planificación

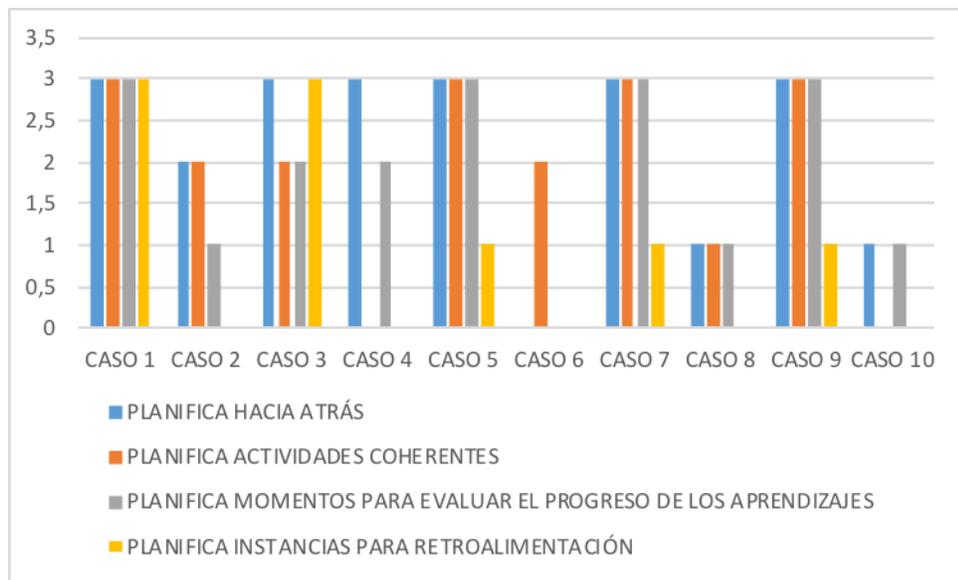
CRITERIOS PLANIFICACIÓN	CASOS										MEDIA	DESVEST
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
PLANIFICA HACIA ATRÁS	3	2	3	3	3	0	3	1	3	1	2,2	1,1
PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES	3	2	2	0	3	2	3	1	3	0	1,9	1,2
PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES	3	1	2	2	3	0	3	1	3	1	1,9	1,1
PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTAC IÓN	3	0	3	0	1	0	1	0	1	0	0,9	1,2

En el gráfico 3 podemos observar los promedios obtenidos en los diferentes criterios en cada caso. Cabe anotar que los 5 casos que obtienen el promedio más alto en esta dimensión, coinciden en que obtienen promedios altos en los mismos criterios: Planifica hacia atrás, planifica actividades coherentes (con lo logros que desea obtener), y planifica momentos para evaluar el progreso de los aprendizajes. Esto muestra que al menos la mitad de los casos estudiados planifican centrándose en los resultados que

desean lograr, planifican actividades coherentes con los resultados que desea lograr y planifican momentos para evaluar los aprendizajes. Sin embargo, el criterio más ausente en esta dimensión en los casos estudiados es planifica instancias de retroalimentación, lo que nos indica que la mayoría de estos docentes no incorporan dentro de su planificación instancias formales de retroalimentación de sus alumnos.

Gráfico 3

Promedios por criterios dimensión Planificación



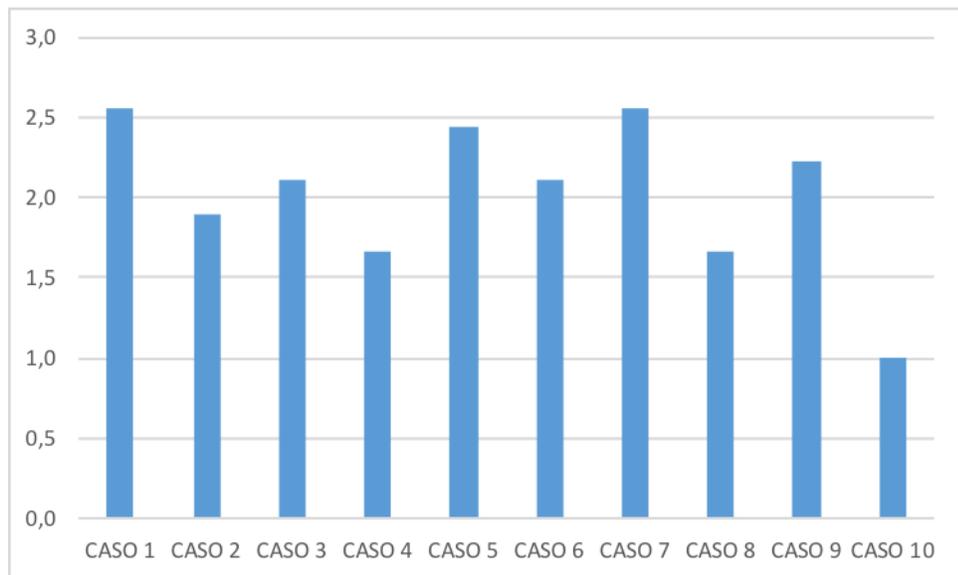
Dimensión Metodología

Esta dimensión se refiere a las prácticas pedagógicas que implementa el docente durante la clase, e incluye los criterios: crea un espacio crítico natural, consigue la atención y la mantiene, se centra en los estudiantes más que en la disciplina, busca el compromiso de los estudiantes, ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases, ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar, crea experiencias de aprendizaje diversas, tiene buena oratoria, tiene buena relación con sus estudiantes.

Al hacer un análisis de la dimensión completa a través del promedio obtenido en cada caso (Gráfico 4), encontramos que el 60% de los casos presentan promedios altos, y todos (a excepción del Caso 10) tienen un promedio de 1,5 o superior lo que corresponde a un promedio intermedio. Esto quiere decir que más de la mitad de los casos implementan varias de las prácticas pedagógicas asociadas a una docencia de calidad en la dimensión metodología.

Gráfico 4

Promedios por caso dimensión Metodología



Si hacemos un análisis diferenciando de cada uno de los criterios que pertenecen a esta dimensión (Tabla 6), encontramos que el criterio con promedio más alto es ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar, con un promedio de 2,9 y una desviación estándar de 0,3, lo que nos muestra que prácticamente todos los casos se destacan por llevar a sus estudiantes a comprender, analizar, aplicar, sintetizar, evaluar evidencias y sacar conclusiones. Esto se evidencia en que en el transcurso de la clase hay una combinación entre preguntas y explicaciones, los profesores piden constantemente que sus estudiantes argumenten, que analicen problemas e intenten resolverlos a través de la

indagación. Muy cerca de este criterio se encuentra consigue la atención y la mantiene con un promedio de 2,8 y desviación estándar de 0,4, lo que significa que prácticamente todos los casos implementan prácticas como realizar afirmaciones o preguntas sugerentes, movimientos corporales o de voz que llamen la atención de los estudiantes y los involucren en el tema expuesto.

Tabla 6

Promedios por criterios dimensión metodología

CRITERIOS METODOLOGÍA	CASOS										MEDIA	DESVEST
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	3	1	1	2	2	1	3	0	2	1	1,6	1,0
CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2,8	0,4
SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	2	1	2	2	2	2	2	1	1	0	1,5	0,7
BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	3	2	2	2	2	2	3	2	3	1	2,2	0,6
AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0,2	0,4
AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,9	0,3
CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	3	1	2	1	3	2	3	1	3	0	1,9	1,1

TIENE BUENA ORATORIA	3	3	3	2	3	3	3	2	3	2	2,7	0,5
RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	3	3	3	1	3	2	3	3	2	1	2,4	0,8

Los criterios: tiene buena oratoria y tiene buena relación con los estudiantes también obtienen puntajes promedio altos. El primero obtiene un promedio de 2,7, una desviación estándar de 0,5 lo que indica que gran parte de los casos destacan tener buenas habilidades para comunicarse verbalmente, por manejar un lenguaje cálido y dar espacio a sus estudiantes para hablar. El segundo obtiene un promedio de 2,4 y desviación estándar de 0,8.

El criterio con promedio más bajo es ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases, con un promedio de 0,2 y una desviación estándar de 0,4. Además este criterio sólo se encuentra presente en un 20% de los casos (Caso 5 y 6). Esto quiere decir que en ninguno de estos casos de docentes de excelencia se les designa a los estudiantes tareas desafiantes e interesantes para que aprendan fuera del aula entre una clase y otra.

Al realizar un análisis del promedio de los criterios por cada caso, podemos corroborar que los criterios que obtienen buenos promedios se encuentran presentes en la mayoría de los casos: ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar, consigue la atención y la mantiene.

El criterio tiene buena relación con sus estudiantes y busca compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes, se encuentran presentes con un promedio alto en el 80% de los casos. Esto nos indica que gran parte de los casos tienen una buena relación con sus estudiantes con normas establecidas pero flexibles cuando corresponda y estableciendo confianza en los estudiantes y en sus capacidades, lo que se evidencia a través del lenguaje utilizado y a través de la exigencia acerca del nivel de análisis que espera que realicen en clases. Además, piden a sus estudiantes compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje fijando responsabilidades colectivas e individuales acerca del comportamiento en clases, la puntualidad en la entrega de trabajos, el estándar esperado para la entrega de trabajos.

El criterio crea experiencias de aprendizaje diversas se encuentra presente con un promedio alto en el 60% de los casos. Esto significa que al menos la mitad de los casos dirigen sus clases de maneras diversas, a veces estimulado lo visual, otras veces lo auditivo, algunas veces de forma inductiva y otras de forma deductiva, mostrando un equilibrio entre el orden y el desorden.

El criterio crea un espacio crítico natural se encuentra presente en el 50% de los casos con un promedio alto. Esto significa que la mitad de los casos implementa estrategias o metodologías tales como trabajo por proyectos, análisis e casos, juegos de roles, problemas interdisciplinarios, preguntas que llevan a reflexionar sobre problemas reales.

El criterio se centra en los estudiantes más que en la disciplina se encuentra presentes en el 60% de los casos con un promedio alto, lo que nos indica que al menos la mitad de los casos parte la explicación de cada concepto desde algo que los estudiantes conocen o creen conocer y los lleva a confrontar esos conocimientos, modelos o preconcepciones.

Con esto podemos decir que las prácticas pedagógicas correspondientes a la dimensión metodologías que se encuentran presentes con un promedio alto en al menos el 80% de los casos son: tiene buena oratoria, ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar, tiene buena relación con los estudiantes, consigue la atención y la mantiene y busca compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes.

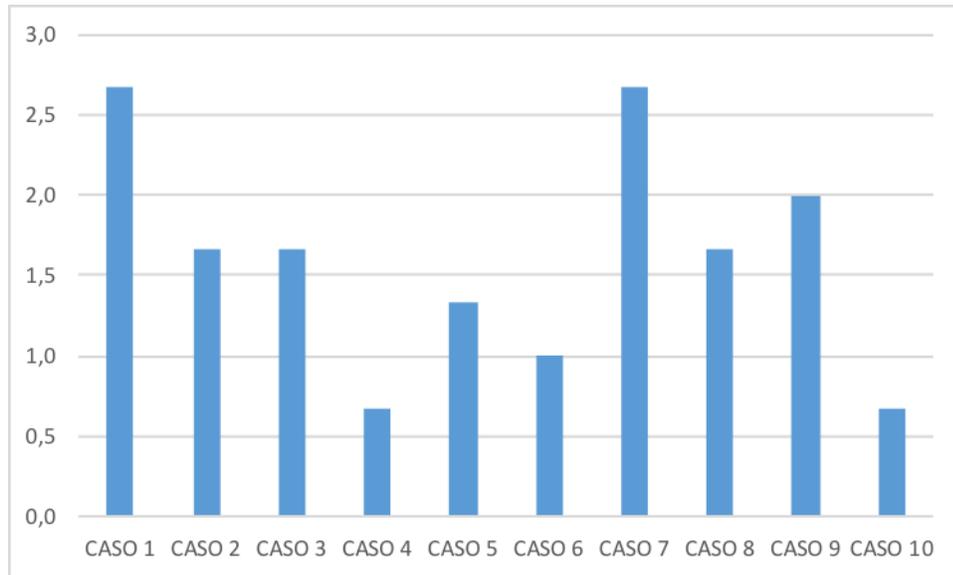
Dimensión Evaluación

Esta dimensión corresponde a las prácticas pedagógicas de evaluación que el docente implementa durante la clase o posterior a esta, e incluye los criterios: evaluación constante, criterios claros y retroalimentación.

Al analizar esta dimensión (Gráfico 5) podemos observar que hay bastante heterogeneidad en los puntajes. Sólo un 30% de los casos obtiene un promedio alto. Un 40 % de los casos obtienen un promedio intermedio y el 30% restante obtienen un promedio bajo.

Gráfico 5

Promedios por casos dimensión Evaluación



SI hacemos un análisis de los promedios de los criterios de esta dimensión (Tabla 7), podemos ver que todos los criterios se encuentran en un nivel intermedio (entre 1,0 y 1,9). El criterio que presenta un promedio más alto es evaluación contante con un promedio de 1,9 y una desviación estándar de 0,7. Por otro lado el criterio que obtiene el menor promedio es criterios claros, con un promedio de 1,2 y una desviación estándar de 0,8.

Cuando hacemos un análisis detallado por cada criterio de esta dimensión (Tabla 7), podemos corroborar que el criterio evaluación constante es el que se encuentra en la mayoría de los casos, lo que nos dice que los docentes de los casos estudiados incorporan más de una instancia de evaluación durante sus cursos, aunque es probable que esto no sea suficiente tanto en cantidad como en la diversidad de su enfoque (sumativas y formativas).

Los criterios retroalimentación y criterios claros se encuentran presentes en el 60% de los casos con un promedio intermedio.

Tabla 7

Promedios por criterios dimensión evaluación

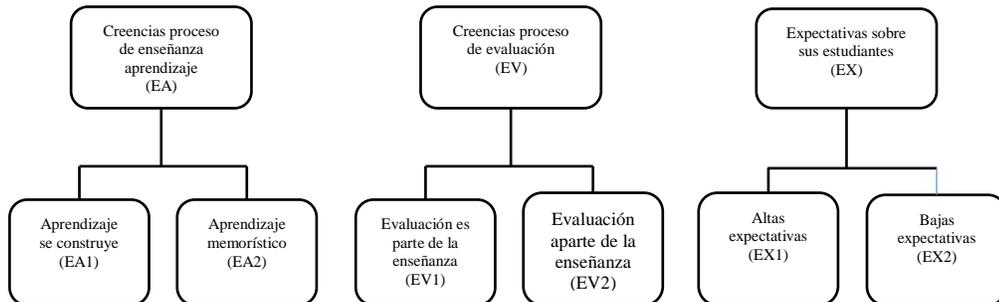
CRITERIOS EVALUACIÓN	CASOS										MEDIA	DESVEST
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
EVALUACIÓN CONSTANTE	3	2	2	1	2	1	3	2	2	1	1,9	0,7
CRITERIOS CLAROS	2	1	2	1	0	1	2	1	2	0	1,2	0,8
RETROALIMENTACIÓN	3	2	1	0	2	1	3	2	2	1	1,7	0,9

Dimensión Creencias

El análisis de esta dimensión se realizó a través de una codificación temática basándose en lo que señala Bain (2014) acerca de las creencias en docentes de excelencia. Las categorías fueron conformadas a priori, y luego fueron contrastadas con la información revisada en el texto de cada entrevista. Finalmente, las respuestas de los docentes fueron clasificadas en las categorías definidas y no se encontró información adicional que hiciera necesaria la creación de una nueva categoría. En la figura 2 se muestran las categorías definidas y la codificación correspondiente.

Figura 2

Categorías Creencias docentes



Respecto a las **creencias docentes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje**, al analizar las respuestas obtenidas por los profesores en la entrevista semiestructurada pudimos observar que todos los casos se encuentran en la categoría “Aprendizaje se construye” (EA1), ya que refuerzan la idea de que el aprendizaje y la enseñanza son contruidos y deben considerar un contexto rico en preguntas, problemas, tareas auténticas que generen curiosidad y motivación a repensar supuestos.

Algunos ejemplos de los testimonios recogidos de los docentes referidos a las creencias respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, son:

“uno solo aprende algo que le hace sentido, como que le afecta, le sirve, le da vuelta, que en el fondo me genera ruido. Ningún cerebro aprende porque alguien le habla entonces cuando uno entiende” Caso 1

“es la capacidad de relacionar contenidos, de construir el aprendizaje no en forma aislada, sino que de ir anclando una cosa sobre la otra de manera que ellos tengan una visión como mucho más integral” Caso 3

“un desafío que va en este conjunto de cosas no solo en el aprenderme de memoria algo, sino que también el tomar decisiones en base a un caso clínico y que esas decisiones demuestren cuanto tu sabes, pero además una apuesta un poco más allá ”. Caso 5

“el aprendizaje por descubrimiento es brutalmente relevante para los chicos hoy en día”. Caso 7

“no entienden qué significa hacer una determinada operación y eso porque en primero la vieron mecánicamente la aprobaron y listo pasaron los cursos, pero eso no lo aprendieron bien, lo memorizaron”. Caso 8

“el aprendizaje tiene que ver con la posibilidad de incorporar nuevos elementos a una estructura previa, enriquecerla y generar una estructura nueva con la que te puedas enfrentar al mundo”. Caso 10

En cuanto a las **creencias respecto al proceso de evaluación**, pudimos observar que todos los casos se encuentran en la categoría “Evaluación es parte de la enseñanza”

(EV1), ya que consideran la evaluación y la enseñanza como dos procesos que se articulan e integran y no son vistos como dos espacios diferentes. Los siguientes testimonios dan cuenta de esto:

“esa retroalimentación es súper importante para el proceso de aprendizaje de ellos entonces ponte tu yo soy súper transparente con eso y les subo todas las pautas, siempre las publico, todas las evaluaciones y todas las pautas además para que ellos la tengan para estudiar y es súper importante y que les ayuda mucho en el fondo entender en que se equivocaron. Esa también es una instancia de aprendizaje que es súper importante”. Caso 3

“pensar en el sistema de evaluación como un sistema también de aprendizaje para los alumnos, los sistemas de evaluación yo los miro como sistemas de como un escáner un poco de la situación en la que estás, entonces te ayuda”. Caso 4

“a través del error también tengan una posibilidad de seguir aprendiendo”.
Caso 7

“la hago (la retroalimentación) como parte de la clase porque es parte de lo que ellos tienen que aprender” Caso 8.

“dentro de lo posible de integrar a lo menos esos 3 elementos en una evaluación, porque en el fondo son caminos distintos para desarrollar el aprendizaje”. Caso 10

Finalmente, respecto a las **expectativas sobre sus estudiantes**, todos los casos se ajustan a la categoría “Altas expectativas” (EX1), demostrando que esperan más de sus estudiantes sin que esto signifique una carga de trabajo exagerada que los pueda frustrar, aprecian el valor de cada estudiante y demuestra confianza en sus capacidades. Los siguientes testimonios dan cuenta de esto:

“para que una experiencia sea optima no puede ser tan difícil como para que se desanime ni tan fácil como para que te aburras, tiene que estar como en el limbo entremedio entonces que es lo que yo intento siempre balancear una clase que no sea imposible pero que tampoco sea muy fácil entonces yo creo que ese es el nivel de exigencia que siempre hay que pedir”. Caso 2

“yo creo que tengo esa mezcla entre rigurosidad, exigencia porque mis ramos son muy exigentes, yo tengo un montón de reprobados porque son difíciles, pero también en el fondo tengo la paciencia para volver a explicarles, si hay dudas”, “trato de equilibrar que el curso sea exigente pero desafiante es decir que la cuota de exigencia sea razonable porque si la exigencia es demasiado ellos se desmotivan”.

Caso 3

“Yo soy súper exigente, pero al mismo tiempo bueno como te decía que trabajo esas cosas como psicológicas con los alumnos y yo creo que eso se agradece igual. Yo implemento harto orden y rigor y bien exigente, pero pucha trato de generar mucha empatía y mucha comprensión con los alumnos” Caso 4

“la exigencia debería ser el conjunto de cosas de este aprendizaje, pero también presentárselo al alumno como un desafío, un desafío que sea logable no inalcanzable”.

Caso 5

“tiene que ver con la exigencia, pero también la dureza de ver las capacidades y potenciarlas al máximo y eso me hace tener que ver a cada alumno en particular entonces de entender que todos son diferentes”. Caso 9

Finalmente, al analizar las prácticas pedagógicas observadas, podemos decir que en la **dimensión planificación** las prácticas docentes que más destacan son: que los docentes planifican a partir de los resultados que quieren obtener de sus estudiantes y la que menos destaca es planifica instancias de retroalimentación. En la **dimensión metodología**, las prácticas que más destacan tiene que ver con llevar a sus estudiantes a comprender, analizar, aplicar, evaluar evidencias y sacar conclusiones, también con la implementación de prácticas que ayudan a conseguir y mantener la atención durante las clases, buena oratoria y buena relación con los estudiantes. La práctica que menos se observa es el apoyo a los estudiantes a aprender fuera de clases a través de trabajos o tareas desafiantes. En cuanto a la **dimensión evaluación**, la práctica que más se destaca es la evaluación constante y la que menos se destaca es la definición y presentación de criterios claros. En la **dimensión creencias** encontramos que todos los docentes

consideran que el aprendizaje es construido, que la evaluación es parte del proceso de enseñanza aprendizaje y tienen altas expectativas de sus estudiantes.

Al analizar las consistencias e inconsistencias entre las prácticas observadas, podemos decir que hay una gran variabilidad en el comportamiento de los diferentes casos, y no se evidencia un patrón común de prácticas pedagógicas entre estos profesores evaluados como excelentes por sus alumnos. Sí podemos decir que la dimensión que más destaca para todos los casos es metodología, esto significa que existe cierta consistencia en cuanto a que estos docentes implementan prácticas de una docencia de calidad dentro de la sala de clases, pero esas prácticas son bastante diversas en cuanto a las estrategias implementadas y el nivel de profundidad en que se observan.

2. Relación entre las diferentes dimensiones

En este apartado responderemos al objetivo específico 3 y a las preguntas directrices: ¿Las creencias docentes tienen alguna relación con la forma en que implementan sus prácticas según las dimensiones planificación, metodología y evaluación? ¿La planificación docente tiene coherencia con lo que se implementa en las prácticas según las dimensiones metodología y evaluación?

Para facilitar el análisis y comparación de los casos buscando relaciones y patrones, se decidió generar un modelo gráfico. De acuerdo con Yin (2014), una de las estrategias para en el análisis de casos consiste en crear matrices, esquemas, diagramas u otros gráficos que faciliten la visualización de datos, análisis y comparación. El modelo gráfico diseñado describe las dimensiones de cada caso y su nivel de logro en colores, así como también las relaciones encontradas a través de flechas. El color verde significa que la dimensión se encuentra en un nivel alto (puntaje de 2 o más), el color amarillo que la dimensión en un nivel intermedio (entre 1 y 1,9), y el color rojo que la dimensión se encuentra en un nivel bajo (entre 0 y 0,9).

Las flechas hacia la derecha indican la relación entre la dimensión creencias y las demás dimensiones, y la flecha hacia la izquierda indican la relación entre la dimensión planificación y las demás dimensiones.

En la Tabla 8 se presentan los gráficos correspondientes a cada caso y a partir de los cuales se realizan los siguientes análisis.

Relación entre la dimensión creencias y las demás dimensiones

En todos los casos analizados las creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje se ajustan a lo señalado en la literatura acerca de los docentes de excelencia. Sin embargo, la relación entre estas creencias y lo implementado en las demás dimensiones varía en cada caso.

Sólo en 3 de los casos (Caso 1, Caso 7 y Caso 3) se observa una relación entre las creencias y las prácticas implementadas en todas las dimensiones: planificación, metodología y evaluación. Es decir, se observa una coherencia completa entre las creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y las acciones que se implementan en las otras dimensiones. Por ejemplo, en el caso 1 las creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje se ubican en las categorías: aprendizaje es construido, la evaluación es parte de la enseñanza, y altas expectativas de sus estudiantes. Las prácticas que implementa en las demás dimensiones reflejan una coherencia con dichas creencias.

En el Caso 3, si bien se da una relación entre las creencias y las demás dimensiones, en la dimensión evaluación el nivel de logro es intermedio por lo tanto es probable que esa relación no sea completamente coherente.

En dos casos (Caso 4 y Caso 5), se observa una relación entre las creencias y las dimensiones planificación y metodología, pero no así con la dimensión evaluación en la cual se implementan acciones que no son coherentes con dichas creencias.

En los demás casos (Caso 2, Caso 6, Caso 8, y Caso 10), no se evidencia ninguna relación entre las creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje y las acciones implementadas en las dimensiones planificación, metodología y evaluación.

Relación entre la dimensión planificación y las dimensiones metodología y evaluación

Al analizar la relación entre la dimensión planificación y las acciones implementadas en las dimensiones metodología y evaluación podemos observar que:

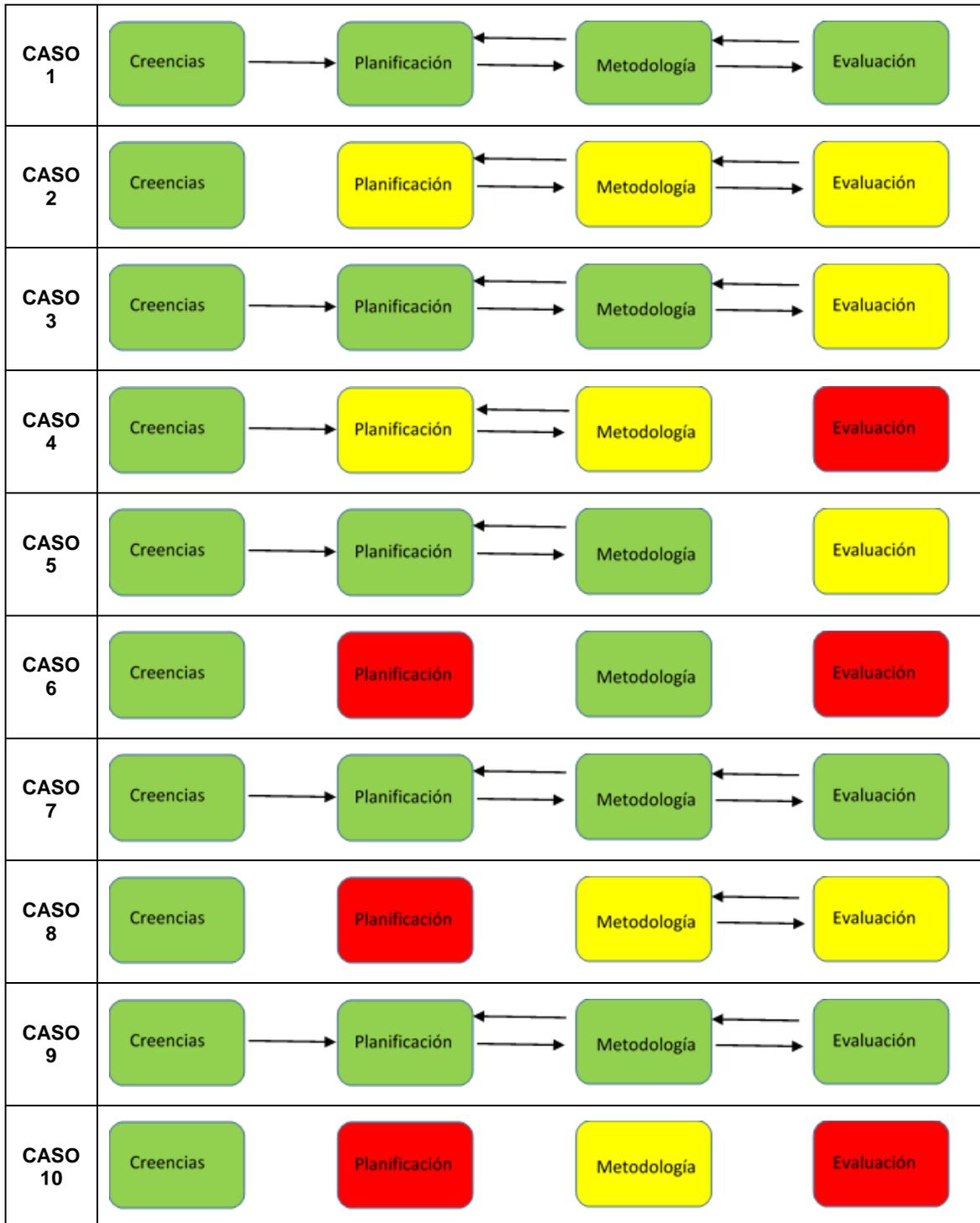
En 5 de los casos se observa una relación entre estas dimensiones (Caso 1, Caso 2, Caso 3, Caso 7 y Caso 9). Es decir, en 5 de los 10 casos existe coherencia entre lo planificado y lo implementado en la dimensión metodología y la dimensión evaluación.

En 2 de los casos (Caso 4 y Caso 5) se observa una relación entre la dimensión planificación y la dimensión metodologías, pero no así con la dimensión evaluación. Es decir, en estos dos casos lo que se planifica efectivamente se implementa dentro de la sala de clases, pero no necesariamente dentro del proceso de evaluación de los estudiantes.

En 3 de los casos (Caso 6, Caso 8 y Caso 10) no se observa ninguna relación entre la planificación y las acciones implementadas en las dimensiones metodología evaluación. Sin embargo, en el Caso 8 podemos observar que sí hay una relación entre la dimensión metodología y la dimensión evaluación, a pesar de que las acciones implementadas en estas no hayan sido planificadas.

Tabla 8

Relación entre las diferentes dimensiones



CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En base a los resultados obtenidos, el presente estudio permitió describir y analizar las prácticas pedagógicas de 10 profesores evaluados como excelentes por sus estudiantes, y analizar las relaciones existentes entre las prácticas identificadas en los casos estudiados.

De manera general podemos concluir que hay una gran variabilidad en el comportamiento de los casos, y no se evidencia un patrón común de prácticas pedagógicas entre estos profesores evaluados como excelentes por sus alumnos. Sin embargo, sí es posible distinguir que la dimensión que más destaca para todos los casos es metodología, esto significa que existe cierta consistencia en cuanto a que estos docentes implementan prácticas de una docencia de calidad dentro de la sala de clases, pero esas prácticas son bastante diversas en cuanto a las estrategias implementadas y el nivel de profundidad en que se observan.

Al analizar en detalle las prácticas pedagógicas observadas en torno a cada una de las dimensiones, podemos decir que en la **dimensión planificación**, la práctica que más destaca es que los docentes planifican hacia atrás, es decir, los casos estudiados muestran que estos docentes de excelencia planifican basándose en los resultados que quieren lograr en sus estudiantes en cada clase hasta el final del curso. Estas prácticas se asemejan a las descritas por Villarroel y Bruna (2017), donde describen que el docente de excelencia planifica y organiza el proceso de enseñanza aprendizaje seleccionando las estrategias y metodologías que permitan lograr las metas del curso. Por otro lado, la práctica menos observada dentro de esta dimensión es la planificación de instancias de retroalimentación. La mayoría de estos docentes no incorporan en sus planificaciones instancias formales de retroalimentación. Esto último no implica necesariamente que no realizan retroalimentación, pero al no planificarlas, estas sesiones pueden ser improvisadas o no ser sistemáticas tal como se observa en algunos videos de clases en los cuales el docente sólo retroalimenta a los estudiantes que se acercan y se lo solicitan.

En la **dimensión metodológica**, las prácticas más observadas es ayudar a sus estudiantes al razonamiento disciplinar, lo que implica de acuerdo con Bain (2004), que el docente intenta confrontar modelos mentales que los estudiantes traen, llevándolos a analizar, reflexionar, presentando ejemplos y preguntas. Al respecto Francis (2006) también señala, dentro de lo que denomina la dimensión disciplinar, que el docente de excelencia evidencia una aproximación crítica hacia el conocimiento disciplinar, favoreciendo el uso de analogías, distinciones y síntesis. Otra práctica que destaca es que consigue la atención y la mantiene, lo cual implica de acuerdo con Bain (2004) que realiza acciones que permiten que los estudiantes se involucren en el tema expuesto, ya sea a través de preguntas sugerentes, movimientos corporales o manejo de la voz, o abordando temas o casos contingentes de interés de los estudiantes. Tiene buena oratoria o buena capacidad de comunicarse verbalmente, es otra práctica presente en gran porcentaje de estos profesores De acuerdo con Bain (2004) el docente de excelencia crea una sensación de que hay un ambiente de conversación, manejando un lenguaje cálido y dando espacio a los estudiantes para hablar. Villarroel y Buna (2017) se refieren a esta habilidad señalando que el docente de excelencia tiene la habilidad de expresarse y explicar adecuadamente a nivel oral. Otra práctica que se destaca en esta dimensión es la buena relación con los estudiantes, lo que implica de acuerdo con Bain (2004) que mantiene una relación con los estudiantes que no se basa en el poder, hay normas establecidas pero que se pueden flexibilizar en casos especiales, proyecta confianza en sus estudiantes, en sus capacidades y deseos de aprender. En esta misma línea, Francis (2006) señala que un docente de excelencia incorpora acciones asociadas al ámbito de la empatía en las relaciones que establece con sus estudiantes. Por otro lado, el criterio ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases es el más deficiente o ausente en las prácticas observadas dentro de esta dimensión. Es decir, los docentes estudiados en su mayoría no designan tareas desafiantes e interesantes para que aprendan fuera del aula entre una clase y otra.

La dimensión metodológica, es decir, las prácticas pedagógicas dentro del aula son las que más se destacan dentro de todos los casos estudiados. Esto último podría

deberse a que la muestra de profesores del estudio está constituida por profesores que han sido evaluados como excelentes por sus estudiantes, y los estudiantes lo que observan más directamente son las prácticas implementadas en el aula.

En cuanto a la **dimensión evaluación**, podemos concluir que no hay ninguna práctica que destaque especialmente. Sin embargo, el criterio evaluación constante pareciera ser el que obtiene puntajes relativamente más altos señalando que los docentes estudiados de alguna manera implementan prácticas que les permitan evaluar el progreso de sus estudiantes constantemente ya sea a través de instancias formativas, sumativas, o ambas. El criterio retroalimentación, que de acuerdo con Bain (2004) se refiere a la entrega de información a los estudiantes acerca de su desempeño que les permita identificar en qué y cómo deben mejorar, se presenta en un nivel intermedio-bajo, lo cual se relaciona directamente con los hallazgos en la dimensión planificación en donde los docentes no incorporan en su calendarización instancias formales de retroalimentación. En cuanto a la entrega de metas y criterios claros con los cuales serán evaluados los estudiantes, es el criterio con promedios más bajos dentro de la dimensión evaluación mostrando que fue observada muy pocas veces dentro de las prácticas pedagógicas de estos docentes de excelencia estudiados.

Las prácticas pedagógicas correspondientes a los procesos de evaluación son las que menos se destacan dentro de los casos estudiados. Este último punto contradice de alguna forma lo planteado por Zabala (2000) en cuanto a que los procesos de planificación y evaluación son parte inseparable de la actuación docente, pues de acuerdo con los casos observados muchos de estos docentes de excelencia no consideran la evaluación dentro de la planificación o no evalúan acorde a lo planificado.

Dentro de la **dimensión creencias** encontramos que todos los docentes estudiados manifiestan que consideran el proceso de aprendizaje como una construcción y no como un proceso memorístico, consideran que la evaluación es parte de ese proceso de enseñanza a aprendizaje y no un espacio aparte, y poseen altas expectativas de sus estudiantes y de los que pueden lograr sin que esto signifique una carga de trabajo exagerada que los pueda frustrar. Esta última de alguna manera se puede corroborar con

los resultados obtenidos en el criterio buena relación con los estudiantes de la dimensión metodología donde también hace referencia a esta postura de un equilibrio entre exigencia y flexibilidad cuando corresponda.

Al analizar la relación entre las creencias y las demás dimensiones, llama la atención que las creencias no se ven reflejadas en las prácticas implementadas en la planificación, metodología y evaluación. De acuerdo con Francis (2006) las acciones docentes en el aula están mediadas por una forma de comprender el acto educativo y los elementos que conjugan en él. Gómez (2008) por su parte señala que el profesor es un agente que utiliza su conocimiento implícito para resolver el problema de cómo lograr las metas educativas. En esa misma línea, García-Cabero, Loredó y Carranza (2008), señalan que las creencias acerca de la enseñanza en general influyen en sus actuaciones y son el marco de referencia para ejercer la práctica docente. En este contexto, no parece coherente que los docentes estudiados no actúen en concordancia con las creencias mostradas a través de la entrevista. Una de las razones que podría explicar esto es que las respuestas en la entrevista semiestructurada estuvieran sesgadas por una deseabilidad social, la cual de acuerdo con Domínguez, Aguilera, Acosta, Navarro y Ruiz (2012), representa a una necesidad genuina por agradar a los demás que se ve representada por una necesidad de aprobación social. Es posible que estos docentes hayan tenido algún acercamiento a procesos de formación docente donde se trabajen estos conceptos y que sus respuestas realmente no reflejen sus creencias. Otra posibilidad, aunque menos probable, sería que sus respuestas sí reflejen sus creencias, pero existan elementos de contexto organizacional tales como priorización de contenido por sobre el desarrollo de competencias, limitaciones en el espacio físico o en la metodología a utilizar, que los estén forzando a implementar prácticas que no necesariamente se encuentren alineadas a sus creencias.

En cuanto a la relación entre la planificación y las prácticas implementadas en metodología y evaluación, encontramos que en la mayoría de los casos existe una coherencia entre lo planificado y las prácticas implementadas en metodología. Pero son pocos los casos en los cuales se observa coherencia entre lo planificado y las prácticas

implementadas en la evaluación. Esto último es coherente con los hallazgos en la dimensión evaluación donde se observa que los docentes estudiados implementan pocas de las prácticas pedagógicas descritas por Bain (2004).

No se observa ninguna relación entre las prácticas observadas, la edad y/o la disciplina que ejercen los docentes analizados. En cuanto al tipo de contrato, las mejores prácticas se observan en dos casos de profesores a honorarios (sin contrato). En cuanto al nivel de formación, los puntajes más bajos en general los obtienen los casos con formación de doctorado. Los 5 casos que obtienen los mejores puntajes en la mayoría de las dimensiones y criterios son de sexo femenino.

Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones es que este estudio de casos no permite la generalización de estos resultados a todos los docentes evaluados como excelentes. La generalización a través de los estudios de caso ha sido discutida ampliamente y podría ser una de las limitaciones del presente estudio. Yin (2011) menciona que estos no pueden generalizarse desde un sentido estadístico o probabilístico, pero si hay otra clase de generalización que es posible utilizar mediante los estudios de caso: la generalización analítica o naturalista, es decir, efectuar generalizaciones a casos o situaciones similares. Otros autores como Hernández, Fernández y Baptista (2014), señalan que este tipo de estudios apoyan la generalización, pero sus conclusiones no son definitivas y deberían complementarse con otros diseños son el inicio o la base para posteriores indagaciones que establezcan la generalización o la extrapolación a una población.

Por otro lado, al no tener un grupo de docentes con el cual comparar estos resultados, tampoco nos permite saber si estos resultados se observan sólo en docentes de excelencia o si también se observan prácticas similares en casos de docentes mal evaluados. Además, sería interesante que al seleccionar la muestra se tomaran casos de docentes que han sido evaluados como excelentes en forma sistemática durante varios

periodos, de esa forma se podrá asegurar que estas acciones o resultados no son aislados o accidentales.

Para complementar estos resultados resultaría útil el análisis de las respuestas de los estudiantes a las preguntas de la encuesta docente que hacen referencia a las dimensiones metodología y evaluación, y los comentarios abiertos de los estudiantes respecto a estas mismas dimensiones, y así poder comparar de forma más específica la percepción de los estudiantes y las prácticas observadas en los instrumentos de este estudio.

Implicancias

De acuerdo con los resultados obtenidos, podríamos decir que obtener un nivel de excelencia en la evaluación docente no es necesariamente un buen medio para identificar prácticas de una docencia de calidad, contrario a lo que propone Martínez (2013) respecto a que las encuestas docentes poder servir para identificar las prácticas eficaces con el fin de encontrar modelos de enseñanza que se puedan extender a las aulas de todo el sistema.

De acuerdo con Casero (2008), la investigación señala que las encuestas docentes lo que el estudiante ve y vive en el aula y son sensibles a los cambios que se producen en la docencia. En esta línea, sería interesante poder contrastar las prácticas identificadas en estos docentes de excelencia con docentes que hayan obtenido una baja evaluación por parte de los estudiantes. Esto nos podría acercar mejor a una respuesta acerca de si la encuesta de evaluación docente realmente nos está permitiendo discriminar entre los buenos y malos docentes.

Las prácticas pedagógicas de docentes evaluados como excelentes por sus estudiantes son bastante heterogéneas, pero tienen como punto en común que se destacan por las prácticas implementadas en el aula, pues son estas las más expuestas a la evaluación por parte de los estudiantes. Por lo tanto, también resulta importante recomendar que la evaluación docente considere otros instrumentos más allá de la

encuesta, que permitan evaluar las demás dimensiones en forma sistemática y así entregar un feedback más completo a los docentes.

A través del presente estudio se elaboró una rúbrica que permite evaluar las dimensiones de una docencia de calidad de acuerdo con los criterios de Bain (2004). Si bien esa rúbrica constituye una versión piloto para este estudio, podría considerarse un aporte para el trabajo de observación de clases en diferentes unidades académicas y podría, a través de otro estudio, ser validada formalmente.

Para finalizar, se considera importante continuar con el desarrollo de investigaciones en relación a este tema, ya que como se planteó en la introducción a este estudio, el contexto universitario actual es bastante cambiante y debe ajustarse permanentemente a las necesidades de un mundo profesional que exige el desarrollo de competencias cada vez más complejas, y el docente es el eje central para lograr el desarrollo de dichas competencias. Por lo tanto, se requiere de un proceso de revisión permanente de las prácticas docentes y los resultados que se están obteniendo a través de estas. Este estudio es sólo un primer acercamiento en esa dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, R., García, E., Gil, J. (1999). *La calidad de la docencia universitaria desde la perspectiva de los profesores mejor valorados por los alumnos*. Revista de Educación, 310. España.
- Bain, K. (2004). *What the best College teachers do*. Harvard University Press.
- Casero, A. (2008). *Propuesta de un cuestionario de Evaluación de la calidad docente Universitaria consensuado entre Alumnos y profesores*. Revista de Investigación Educativa. Vol. 26, n.º 1, págs. 25-44
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docentes*. I Seminario Taller sobre Perfil del Docente y Estrategias de Formación, OEI. Consultado el 2 de mayo de 2018 en: <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>
- Domínguez, A., Aguilera, S., Acosta, T., Navarro, G., Ruiz, Z. (2012). La deseabilidad social revalorada: más que una distorsión una necesidad de aprobación social. *Investigación Psicológica*. 2(3), 808-824.
- Eisenhardt, K. (1989). *Building theories from Case Study Research*. Academy of Management Review. Vol. 14. No. 4, 532-550.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata. Madrid.
- Francis, S. (2006). *Hacia una caracterización del docente universitario “excelente”: una revisión a los aportes de la investigación sobre el desempeño del docente universitario*. Revista Educación 30(1), 31-49.

- García, J.M. (2014). *¿Para qué sirve la evaluación de la docencia? Un estudio exploratorio de las creencias de los estudiantes universitarios*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(15), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n15.2014>
- García, J.M., Arbesú, M.I. (2017). *La Evaluación Docente en Jaque: La Visión de los Funcionarios Universitarios*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 10(2), 171-185. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.009>
- García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). *Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el 18 de abril de 2018, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Gómez, L. (2008). *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*. Sinéctica. Revista electrónica de educación. 30. México.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill. México, sexta edición.
- Jerez, O., Orsini, C., Hasbún, B. (2016). *Atributos de una docencia de calidad en la educación superior: una revisión sistemática*. Estudios Pedagógicos XLII, N° 3: 483-506.
- La Serna, K., Becerra, A.M., Beltrán, A., Zhang, H. (2014). *La relación de las encuestas de evaluación docente con el rendimiento académico: La evidencia empírica en la Universidad del Pacífico*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 105-115.

- Martínez-Rizo, F. (2012). *Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes*. RELIEVE, v. 18, n. 1, art. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Martínez, J. (2013). *Combinación de mediciones de la práctica y el desempeño docente: consideraciones técnicas y conceptuales para la evaluación docente*. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 50(1), 4-20.
- Mas, Ò. (2011). *El profesor universitario: sus competencias y formación*. Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, 15(3), 295-211.
- Montoya, J., Arbesú, I., Contreras, G., Conzuelo, S. (2014). *Evaluación de la docencia universitaria en México, Chile, y Colombia: análisis de experiencias*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2e), 15-42.
- OECD. (2013). Quality assurance in higher education in Chile 2013. In Quality assurance in higher education in Chile. Paris: OECD Publishing.
- Ortega, M. (2010). *Competencias Emergentes del Docente ante las Demandas del Espacio Europeo de Educación Superior*. Revista Española de Educación Comparada, 16, 305-327.
- Pozo, C., Bretones, B., Martos, M., Alonso, E. (2011). *Evaluación de la actividad docente en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio comparativo de indicadores de calidad en universidades europeas*. Revista española de pedagogía. Año LXIX, nº 248, enero-abril 2011, 145-163.

- Tovar-Gálvez, J., García, G. (2012). *Investigación en la práctica docente universitaria: obstáculos epistemológicos y alternativas desde la Didáctica General Constructivista*. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 881-895.
- Treviño, E., Toledo, G., Gempp, R. (2013). *Calidad de la Educación Parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora*. Pensamiento Educativo. Revista de investigación Latinoamericana. 50(1), 40-62.
- UNESCO. (2009). *La nueva dinámica de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París. Consultado el 18 de abril de 2018 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183277s.pdf>
- Villarroel, V., Bruna, D. (2017). *Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la Perspectiva de Docentes y Estudiantes*. Formación Universitaria Vol. 10 N° 4.
- Yin, R. (2014). *Case Study Research, Design and Methods*. SAGE. USA.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Grao, Barcelona, España.

ANEXO 1

• EN RELACIÓN CON LOS CONTENIDOS, EL PROFESOR:	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
1. Muestra dominio de los temas tratados.				
2. Ha hecho que sea fundamental asistir a clases para comprender los contenidos del curso.				
• EN RELACIÓN CON LA METODOLOGÍA UTILIZADA, EL PROFESOR:	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
3. Ha promovido que los alumnos analicen, comparen y/o discutan los temas expuestos en clases.				
4. Durante las clases ha utilizado casos o ejemplos que han sido fundamentales para comprender los contenidos.				
5. Ha exigido lecturas o preparación de trabajos relevantes para comprender mejor la asignatura.				
6. Ha incluido a todos los alumnos en el proceso de enseñanza.				
7. En general ha propiciado el desarrollo del sello UDD: espíritu emprendedor y liderazgo, ética y/o responsabilidad pública.				
• EN RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN:	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
8. El profesor me ha evaluado frecuentemente (incluye evaluaciones con y/o sin nota).				
9. Las evaluaciones realizadas han tenido relación con la forma en que se ha desarrollado el curso.				
10. Las explicaciones de las correcciones realizadas por el profesor a mi trabajo han apoyado mi aprendizaje.				
• EN RELACIÓN CON LOS ASPECTOS FORMALES:	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
11. El profesor ha cumplido con los horarios de clases.				
12. El resultado de las evaluaciones se ha informado dentro del plazo de 15 días.				
13. En general, el profesor ha cumplido con el programa entregado al inicio del período académico.	SÍ	NO		
• EN RELACIÓN CON EL PROFESOR:	SÍ	NO		
14. Recomendaría este profesor a otros estudiantes.				
• EN RELACIÓN CON LAS AYUDANTÍAS PRESENCIALES:	SÍ	NO	SIN AYUDANTÍA PRESENCIAL	
15. La ayudantía ha sido una instancia valiosa para profundizar y/o ejercitar los aprendizajes en este curso.				
• EN GENERAL:	ALTA/O	MEDIA/O ALTA/O	MEDIA/O BAJA/O	BAJA/O
16. Considero que en esta asignatura el nivel de exigencia fue:				
17. Considero que en esta asignatura tuve un aprendizaje:				

ANEXO 2

CALENDARIZACIÓN

Semestre / año

Nombre del curso (Reemplazar)

A. Información General

Profesor:

Horario: -----

Lugar: Sala ____, Campus ----

B. Calendarización

Fecha	Unidades de Contenidos	Objetivos de aprendizaje / Resultados de aprendizaje	Actividades	Recursos de aprendizaje	Evaluación
Especificar fecha clase a clase	Especificar número y nombre de la Unidad (una vez al comienzo) Incorporar contenidos de cada unidad que se desarrollará por clase.	Incorporar objetivos de aprendizaje o resultado de aprendizaje declarado en el programa de asignatura ¹ .	Describir actividades que los estudiantes realizarán en la clase para alcanzar los objetivos o resultados de aprendizaje de la unidad.	Señalar recursos bibliográficos, audiovisuales o tecnológicos de diverso tipo que servirá de apoyo a la clase.	Señalar procedimiento de evaluación que utilizará para verificar el avance en el aprendizaje de los estudiantes en la clase.

C. Otra información relevante

¹ Dependiendo si la asignatura es orientada por competencias o por objetivos de aprendizaje.

ANEXO 3

Pauta de entrevista (semiestructurada)

1. Introducción y contextualización

2. Exploración creencias docentes:

¿Cómo concibe el proceso de aprendizaje?

¿Qué es y cómo se da?

¿Cuál es su rol como docente para que el aprendizaje ocurra?

¿Usted cree que todos los alumnos pueden aprender? ¿Hay diferencias? ¿Cómo lo aborda?

3. Exploración proceso de planificación docentes

Teniendo en cuenta lo encontrado en la revisión de la planificación del profesor se ajustarán las preguntas de esta sección.

¿Cómo planifica sus clases?

¿Con cuánta anticipación?

¿Qué tan relevante es para usted este proceso?

4. Exploración proceso de evaluación docente

Teniendo en cuenta lo encontrado en la revisión de la planificación del profesor y lo observado en la clase se ajustarán las preguntas de esta sección.

¿Cuál cree usted que es la función de la evaluación? ¿Qué papel juega en su clase?

¿Qué criterios utiliza para diseñar las evaluaciones de su curso? ¿Por qué?

¿Qué usos le da a la evaluación?

ANEXO 4

RÚBRICA: DIMENSIÓN PLANIFICACIÓN

	CRITERIOS (Ken Bain)	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	NIVEL 3 Cumple cabalmente con el criterio	NIVEL 2 Cumple con el criterio	NIVEL 1 Cumple parcialmente con el criterio	NIVEL 0 No cumple con el criterio
PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS	Planifica centrándose en los resultados que se desean lograr	El proceso de planificación se inicia y se centra en los aprendizajes que se desean lograr al finalizar cada clase.	La planificación incorpora objetivos o resultados de aprendizaje a lograr por clases.	La planificación incorpora objetivos o resultados de aprendizaje a lograr por semanas o unidades.	La planificación incorpora objetivos o resultados de aprendizaje por curso.	La planificación no incorpora objetivos o resultados de aprendizaje, o no realiza planificación.
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES	Planifica actividades diversas y que ayudan al logro de los resultados esperados	La planificación muestra una coherencia entre los logros esperados y las actividades de aprendizaje propuestas.	La planificación incluye diversos tipos de actividades, las cuales permiten y facilitan el logro de los objetivos o resultados de aprendizaje propuestos.	La planificación incluye actividades que, aunque no son diversas, permiten y facilitan el logro de los objetivos o resultados de aprendizaje propuestos.	La planificación incorpora actividades de aprendizaje pero estas no permiten o facilitan el logro de los objetivos o resultados de aprendizaje propuestos.	La planificación no incorpora actividades de aprendizaje, o no realiza planificación.
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES	Planifica instancias de evaluación coherentes con los logros esperados y con las actividades de aprendizaje.	La planificación muestra diferentes instancias de evaluación que permiten recoger información relevante respecto al avance en el logro de los aprendizajes propuestos.	La planificación incorpora varias y diferentes instancias de evaluación sumativas y formativas durante el semestre, lo que permite ver el avance en los aprendizajes y retroalimentar la docencia.	La planificación incorpora algunas instancias de evaluación formativas y sumativas, o estas no son variadas, pero permiten ver el avance en los aprendizajes y retroalimentar la docencia.	La planificación sólo incorpora algunas instancias de evaluación sumativas que no permiten hacer un seguimiento adecuado al avance en los aprendizajes.	La planificación no incorpora actividades de evaluación, o no realiza planificación.
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN	Planifica espacios para retroalimentar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.	La planificación incluye espacios para la retroalimentación luego de las evaluaciones.	La planificación incorpora sesiones para la retroalimentación después de todas las evaluaciones.	La planificación incorpora algunas sesiones de retroalimentación.	La planificación no incorpora sesiones de planificación pero hay indicios de que estas si se realizan.	No realiza planificación

RÚBRICA: DIMENSIÓN METODOLOGÍAS

	CRITERIOS (Ken Bain)	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	NIVEL 3 Cumple cabalmente con el criterio	NIVEL 2 Cumple con el criterio	NIVEL 1 Cumple parcialmente con el criterio	NIVEL 0 No cumple con el criterio
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	Desarrolla tareas auténticas, que despiertan curiosidad y ayudan a razonar sobre las evidencias.	Implementa estrategias o metodologías tales como: Trabajo por proyectos, análisis de casos, preguntas que llevan a reflexionar sobre situaciones reales. Discusiones, trabajo de campo, juegos de roles, problemas interdisciplinarios. También pueden ser clases magistrales que simplifican materia compleja y a la vez generan una conversación, preguntas e interacción.	Cumple a cabalidad con la descripción del criterio, implementando durante <u>toda la clase (o al menos un 80%)</u> alguna de las actividades descritas en los indicadores.	Cumple con la descripción del criterio, implementando durante <u>la mitad de la clase</u> alguna de las actividades descritas en los indicadores.	Cumple parcialmente con la descripción del criterio, sólo implementa una actividad <u>corta</u> , o implementa parcialmente alguna de las actividades descritas en los indicadores.	No cumple con lo descrito en el criterio. No realiza ninguna de las actividades descritas en los indicadores.
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	Busca captar la atención del estudiante y mantenerla de manera intencionada	Realiza afirmaciones o preguntas sugerentes, realiza algún movimiento corporal o de voz que llame la atención de los alumnos e involucrarlos en el tema expuesto. Relata casos o problemas contingentes que resulten estimulantes.	Cumple a cabalidad con la descripción del criterio, implementando alguna de las acciones descritas en los indicadores (u otras), logrando los resultados esperados: captar la atención y mantenerla <u>durante toda la clase (o al menos el 80% de esta)</u> .	Cumple con la descripción del criterio, implementando alguna de las actividades descritas en los indicadores (u otras), logrando parcialmente los resultados esperados: captar la atención y mantenerla durante <u>la mitad de la clase</u> .	Cumple parcialmente con la descripción del criterio, implementando alguna de las actividades descritas en los indicadores (u otras), sin lograr los resultados esperados: captar la atención y mantenerla durante al menos la mitad de la clase.	No cumple con lo descrito en el criterio. No realiza ninguna de las actividades descritas en los indicadores.
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	Intenta confrontar modelos mentales que los estudiantes traen.	Parte la explicación de cada concepto desde algo que los estudiantes conocen o creen conocer. Los lleva a analizar, reflexionar y	Cumple a cabalidad con la descripción del criterio, implementando alguna de las acciones descritas en los indicadores y logrando que los	Cumple con la descripción del criterio, implementando alguna de las acciones descritas en los indicadores y logrando	Cumple parcialmente con la descripción del criterio, implementando alguna de las acciones descritas en los indicadores sin lograr los	No cumple con lo descrito en el criterio. No realiza ninguna de las actividades descritas en los indicadores.

		<p>confrontar esos conocimientos, modelos o preconcepciones. Realiza actividades, ejemplos, preguntas que permiten a los estudiantes relacionar los temas de la clase con sus conocimientos previos.</p>	<p>estudiantes conecten los temas con conocimientos previos, y dedicando el tiempo necesario para que reflexionen y confronten esos conocimientos con lo nuevo.</p>	<p>que los estudiantes conecten los temas con conocimientos previos, aunque lo hace en una actividad <u>rápida</u> y que <u>no profundiza</u> en la reflexión.</p>	<p>resultados esperados.</p>	
<p>BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES</p>	<p>Busca compromiso y responsabilidad por parte de los estudiantes.</p>	<p>Pide a sus estudiantes compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje y fija responsabilidades colectivas e individuales. Muestra los objetivos de la clase y busca compromiso por parte de los estudiantes por participar en el proceso y cumplirlos. Busca ese compromiso con el contacto visual, el entusiasmo en su voz, en la invitación a participar a los estudiantes.</p>	<p>Cumple a cabalidad con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores y logrando que <u>la mayoría de los estudiantes</u> se comprometan, participando activamente durante <u>toda</u> la clase, y respetando las reglas de la misma.</p>	<p>Cumple con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores y logrando que <u>la mayoría</u> de los estudiantes se comprometan, participando activamente durante <u>parte</u> de la clase.</p>	<p>Cumple parcialmente con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, logrando que <u>sólo algunos</u> de los estudiantes se comprometan, durante <u>parte</u> de la clase.</p>	<p>No cumple con lo descrito en el criterio. No realiza ninguna de las actividades descritas en los indicadores.</p>
<p>AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES</p>	<p>Anima a los estudiantes a aprender fuera del aula.</p>	<p>Les designa tareas desafiantes e interesantes para que aprendan fuera del aula entre una clase y otra.</p>	<p>Cumple a cabalidad con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores y logrando que los estudiantes se motiven a complementar o profundizar su aprendizaje fuera del aula.</p>	<p>Cumple con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores y logrando parcialmente los resultados esperados.</p>	<p>Cumple parcialmente con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, sin lograr los resultados esperados.</p>	<p>No cumple con lo descrito en el criterio. No realiza ninguna de las actividades descritas en los indicadores.</p>

AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	Ayuda a los estudiantes a construir la comprensión de conceptos.	Lleva a los estudiantes a comprender, analizar, aplicar, sintetizar, evaluar evidencias y sacar conclusiones. Durante la clase hay una combinación de explicaciones y preguntas. No hay foco en la memorización sino en construir una comprensión de los conceptos.	Cumple a cabalidad con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, logrando que durante <u>toda la clase (o al menos un 80% de esta)</u> los estudiantes analicen, apliquen, evalúen evidencias, saquen conclusiones.	Cumple con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, logrando que durante <u>la mitad</u> de la clase los estudiantes analicen, apliquen, evalúen evidencias, saquen conclusiones.	Cumple parcialmente con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los como la combinación de preguntas y explicaciones, pero logrando la memorización más que el análisis y comprensión de conceptos	No cumple con lo descrito en el criterio. No realiza ninguna de las actividades descritas en los indicadores.
CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	Dirige la clase de maneras diversas.	A veces estimula lo visual, en otros momentos lo auditivo. Algunas veces trabaja en forma inductiva otras en forma deductiva. Hay un equilibrio entre el orden y el desorden.	Cumple a cabalidad con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, incorporando de manera pertinente, distintos recursos o metodologías para desarrollar su clase.	Cumple con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, incorporando al menos dos recursos en forma pertinente.	Cumple parcialmente con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, incorporando diversos recursos que no necesariamente son pertinentes.	No cumple con lo descrito en el criterio. No realiza ninguna de las actividades descritas en los indicadores.
TIENE BUENA ORATORIA	Capacidad de comunicarse verbalmente.	Crea la sensación de que hay un ambiente de conversación, manejando un lenguaje cálido y dando espacio a los estudiantes para hablar. Maneja su tono de voz y hace pausas para mantener la atención.	Cumple a cabalidad con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, logrando un ambiente de conversación que atrae la atención de casi todos los estudiantes (al menos el 80%).	Cumple con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, logrando un ambiente de conversación que atrae la atención de la mitad de los estudiantes.	Cumple parcialmente con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, logrando la atención de pocos estudiantes o en espacios de tiempo cortos.	No cumple con lo descrito en el criterio. No realiza ninguna de las actividades descritas en los indicadores.
RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	Relación que no se basa en el poder	Hay normas establecidas pero que se pueden flexibilizar en casos especiales. Proyecta confianza en sus estudiantes, en sus capacidades y deseos de aprender.	Cumple a cabalidad con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores y logrando los resultados esperados en la mayoría de sus estudiantes (al menos el 80%)	Cumple con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores, sin lograr los resultados esperados en sus estudiantes.	Cumple parcialmente con la descripción del criterio, implementando algunas de las acciones descritas en los indicadores y logrando parcialmente los resultados esperados.	No cumple con lo descrito en el criterio. No realiza ninguna de las actividades descritas en los indicadores.

RÚBRICA: DIMENSIÓN EVALUACIÓN

	CRITERIOS (Ken Bain)	DESCRIPCIÓN	INDICADORES	NIVEL 3 Cumple cabalmente con el criterio	NIVEL 2 Cumple con el criterio	NIVEL 1 Cumple parcialmente con el criterio	NIVEL 0 No cumple con el criterio
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	Evalúa el progreso de los aprendizajes constantemente	Durante la clase realiza preguntas, o planifica entrega de productos que den cuenta del progreso de los alumnos y del logro de los objetivos de la clase.	Durante la clase realiza preguntas, o planifica entrega de productos que den cuenta del progreso de los alumnos y del logro de los objetivos de la clase.	Realiza evaluaciones sumativas y formativas periódicamente.	Sólo realiza las evaluaciones sumativas	Sólo realiza las evaluaciones obligatorias según reglamento.
	CRITERIOS CLAROS	Se asegura de que los estudiantes conozcan y comprendan los criterios de evaluación.	Entrega una pauta o los criterios con los cuales serán evaluados los estudiantes y se asegura de que todos los comprendan.	Entrega una pauta o los criterios con los cuales serán evaluados los estudiantes antes de la realización de la evaluación, y se asegura de que todos los comprendan.	Entrega una pauta o los criterios con los cuales serán evaluados los estudiantes antes de la realización de la evaluación pero no necesariamente se asegura de su comprensión.	Entrega los criterios de evaluación después de realizar la evaluación.	No entrega pautas ni criterios de evaluación
	RETROALIMENTACIÓN	Realiza retroalimentación	Entrega información a los estudiantes acerca de su desempeño que les permite identificar en qué y cómo deben mejorar.	Entrega información clara y oportuna a los estudiantes acerca de su desempeño que les permite identificar en qué y cómo deben mejorar.	Entrega información oportuna a los estudiantes acerca de su desempeño que les permite identificar en qué y cómo deben mejorar.	Entrega información a los estudiantes acerca de su desempeño pero esta no es clara ni oportuna.	No realiza retroalimentación

ANEXO 5

CASO 1: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	3		
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	3		
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	2		
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	3		3
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	0	1	
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3	3	
	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	3		
	TIENE BUENA ORATORIA	3		
	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	3		
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	3	3	3
	CRITERIOS CLAROS	2		
	RETROALIMENTACIÓN	3	3	3
PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS	3	3	3
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES	3	3	
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES	3	3	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN	3	3	

CASO 2: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	1		
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	3		3
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	1		
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	2		2
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	0		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3		3
	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	1		
	TIENE BUENA ORATORIA	3		
	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	3		3
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	2	2	2

	CRITERIOS CLAROS	1	1	
	RETROALIMENTACIÓN	2		2
PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS	2	2	2
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES	2	2	
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES	1	1	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN	0	0	

CASO 3: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	1		1
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	3		
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	2		
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	2		2
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	0		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3		
	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	2		
	TIENE BUENA ORATORIA	3		
	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	3		
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	2		2
	CRITERIOS CLAROS	2		2
	RETROALIMENTACIÓN	1		1
PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS		3	
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES		2	
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES		2	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN		3	

CASO 4: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	2		2
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	2		
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	2		2
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	2		2
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	0		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3		

	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	1		
	TIENE BUENA ORATORIA	2		
	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	1		
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	1		
	CRITERIOS CLAROS	1		1
	RETROALIMENTACIÓN	0		
PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS		3	3
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES		0	
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES		2	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN		0	0

CASO 5: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	2		2
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	3		
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	2		
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	2		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	1		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3		
	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	3		3
	TIENE BUENA ORATORIA	3		
	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	3		3
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	2		
	CRITERIOS CLAROS	0		
	RETROALIMENTACIÓN	2		2
PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS		3	3
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES	3	3	
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES		3	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN		1	

CASO 6: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
ODO LOGI	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	1		

	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	3		
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	2		
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	2		2
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	1		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3		
	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	2		
	TIENE BUENA ORATORIA	3		
	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	2		
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	1	1	
	CRITERIOS CLAROS	1		
	RETROALIMENTACIÓN	1		1
PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS	0	0	0
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES	2		
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES	0	0	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN	0	0	

CASO 7: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	3		
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	3		
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	2		2
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	3		3
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	0		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3		
	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	3		
	TIENE BUENA ORATORIA	3		
	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	3		3
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	3		3
	CRITERIOS CLAROS	2		
	RETROALIMENTACIÓN	3		3
PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS	3	3	
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES	3	3	
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES	3	3	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN	1	1	

CASO 8: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	0		
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	3		
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	1		0
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	2	1	
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	0		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3		
	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	1		
	TIENE BUENA ORATORIA	2		
EVALUACIÓN	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	3		
	EVALUACIÓN CONSTANTE	2		
	CRITERIOS CLAROS	1		
PLANIFICACIÓN	RETROALIMENTACIÓN	2		2
	PLANIFICA HACIA ATRÁS		1	1
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES		1	
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES		1	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN		0	

CASO 9: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	2		2
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	3		
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	1		
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	3		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	0		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	3		
	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	3		
	TIENE BUENA ORATORIA	3		
	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	2		
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	2		2
	CRITERIOS CLAROS	2		2
	RETROALIMENTACIÓN	2		2

PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS	3	3	2
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES	3	3	
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES	3	3	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN	1	1	

CASO 10: PUNTAJES POR INSTRUMENTO

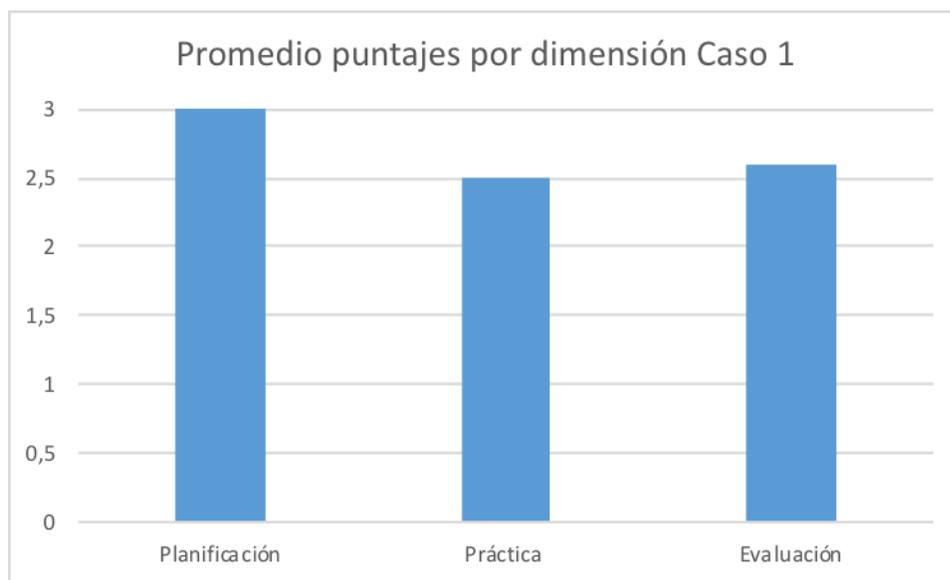
DIMENSIONES	CRITERIOS	Video	Plan.	Ent.
METODOLOGÍAS	CREA UN ESPACIO CRÍTICO NATURAL	1		
	CONSIGUE LA ATENCIÓN Y LA MANTIENE	2		
	SE CENTRA EN LOS ESTUDIANTES MÁS QUE EN LA DISCIPLINA	0		
	BUSCA EL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES	1	1	0
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES A APRENDER FUERA DE CLASES	0		
	AYUDA A LOS ESTUDIANTES AL RAZONAMIENTO DISCIPLINAR	2		
	CREA EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DIVERSAS	0		
	TIENE BUENA ORATORIA	2		
	RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES	1		
EVALUACIÓN	EVALUACIÓN CONSTANTE	1		
	CRITERIOS CLAROS	0		
	RETROALIMENTACIÓN	1		1
PLANIFICACIÓN	PLANIFICA HACIA ATRÁS		1	1
	PLANIFICA ACTIVIDADES COHERENTES		0	
	PLANIFICA MOMENTOS PARA EVALUAR EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES		1	
	PLANIFICA INSTANCIAS PARA RETROALIMENTACIÓN		0	

ANEXO 6

CASO 1

SEXO: Femenino

ÁREA DISCIPLINAR: Humanidades



PLANIFICACIÓN

En esta dimensión encontramos que la profesora cumple a cabalidad con todos los criterios. Planifica centrándose en los resultados que se desean lograr, lo cual se evidencia tanto en el documento de planificación (Calendarización), como en la clase y la entrevista. En la entrevista la profesora señala: *“como voy a saber cómo se logran esos estándares, esa es la primera pregunta que tengo que hacer para después diseñar todo lo demás como estos son mis objetivos, esto es lo que yo quiero que ellos sepan, como voy a saber que lo lograron y desde ahí planifico”*.

Planifica actividades diversas y que ayudan al logro de los resultados esperados, planifica instancias de evaluación coherentes con los logros esperados y con las

actividades de aprendizaje, y planifica espacios para retroalimentar el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Todo esto se evidencia en la Calendarización.

METODOLOGÍAS

Esta profesora cumple con el nivel de logro más alto en la mayoría de los criterios de esta dimensión. Es así como a través del análisis de video de su clase se evidencia que crea un espacio crítico natural para el aprendizaje implementando, durante toda su clase, estrategias tales como análisis de casos y trabajo por proyectos. Implementa estrategias que le permiten conseguir la atención de sus estudiantes y mantenerla a lo largo de toda la clase. Pide a sus estudiantes compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje y fija responsabilidades colectivas e individuales lo cual se evidencia tanto en su clase como en la entrevista: *“A principio de semestre establezco, así como normas de convivencia básicas mínimas también les pregunto y generalmente me dicen que suba los PowerPoint, cosas así y lo establecemos, así como un acuerdo”*.

Durante la clase observada realiza algunas actividades, ejemplos o preguntas que permiten a los estudiantes relacionar los temas de la clase con sus conocimientos previos lo que nos indica que se centra en los estudiantes y su proceso más en el contenido o la disciplina. Lleva a los estudiantes a comprender, analizar, aplicar, sintetizar, evaluar evidencias y sacar conclusiones. Durante la clase hay una combinación de explicaciones y preguntas. No hay foco en la memorización sino en construir una comprensión de los conceptos.

Tiene una buena oratoria mostrando capacidad para comunicarse verbalmente creando un ambiente de conversación y de confianza y mantiene una buena relación con los estudiantes lo cual se evidencia en la clase observada.

El criterio relacionado con ayudar a los alumnos a prender fuera de clase no está presente o no se observó en la clase analizada, ni tampoco es un elemento que se haya rescatado de la planificación ni de la entrevista.

EVALUACIÓN

En esta dimensión la profesora alcanza los niveles de logro más altos en los criterios evaluación constante y retroalimentación. Durante la clase observada realiza preguntas, planifica entrega de productos que den cuenta del progreso de los alumnos y del logro de los objetivos de la clase (calendarización), y entrega información a los estudiantes acerca de su desempeño que les permite identificar en qué y cómo deben mejorar. Estos dos criterios se evidencian en la clase grabada, en la planificación y en la entrevista.

Por otro lado, el criterio que se refiere a que los estudiantes conozcan y tengan claridad acerca de cómo serán evaluados, la profesora obtuvo un nivel de logro intermedio ya que en la clase observada se evidencia que entrega una pauta previa a la evaluación, sin embargo, no dedica tiempo a revisarla y aclarar dudas.

CREENCIAS

Respecto a las creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, encontramos que esta profesora considera que el aprendizaje no es memorístico, sino que una construcción, lo que se evidencia en las siguientes afirmaciones: *“uno solo aprende algo que le hace sentido, como que le afecta, le sirve, le da vuelta, que en el fondo me genera ruido. Ningún cerebro aprende porque alguien le habla entonces cuando uno entiende”, “Yo creo que aprendizaje es el que genera un cambio y ahora estoy pensando como desde lo neurológico a lo práctico, pero el que genera un cambio que se evidencia en practico. No se produce le mensaje cuando es algo de memoria que no vas a usar, cuando no lo puedo llevar a la práctica”.*

En cuanto a las creencias respecto al proceso de evaluación, encontramos que esta profesora relaciona continuamente el proceso de enseñanza con la evaluación, relevando su importancia dentro del proceso en general. Esto lo podemos abstraer de afirmaciones tales como: *“yo creo que no todas las personas van a expresar su aprendizaje de la misma forma. Hay estudiantes que escribir lo que saben se les hace muy difícil entonces quizás en ese formato de evaluación les va mal y si yo solo evaluara*

escribiendo lo que ellos saben reprobarían derechamente. Hay estudiantes que la forma oral de expresar su aprendizaje es muy difícil entonces si solo evaluaría la forma oral les iría pésimo y entonces teniendo más de 1 alternativa a mí me queda más claro el panorama completo”, “yo generalmente trato de tener las evaluaciones corregidas en la primera semana porque me hace más sentido para hacer la retroalimentación a la semana siguiente”.

Por último, esta profesora manifiesta ser exigente en sus clases, y de alguna forma da a entender, aunque no de forma tan explícita que intenta un equilibrio entre esa exigencia y el apoyo que se brinda al estudiante: *“mis asignaturas tienen estándares súper altos...pero desde estos estándares yo también entiendo o te hago comprender porque son así de tal forma que no sea una imposición”.*

ANÁLISIS

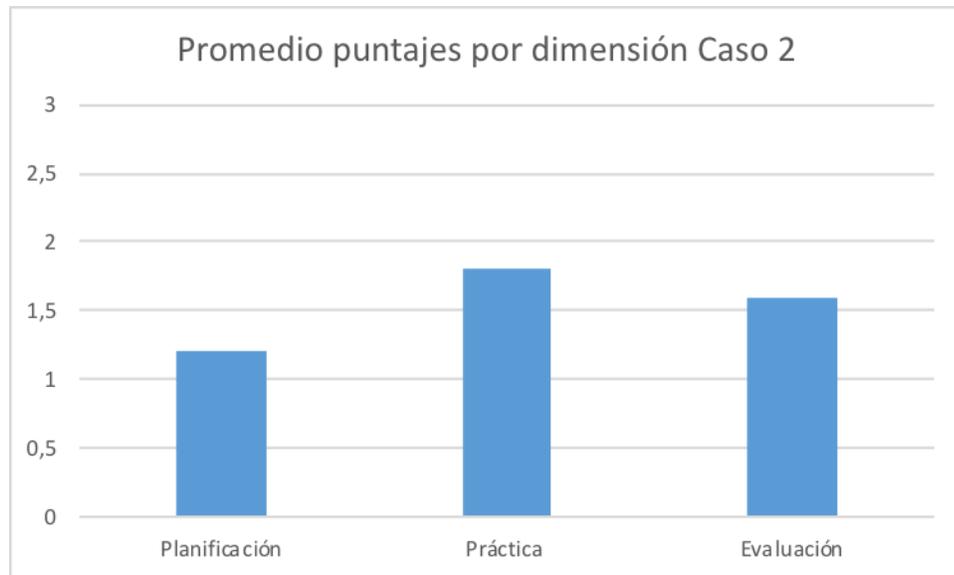
En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia, y esas creencias se ven reflejadas tanto en el proceso de planificación, implementación de la práctica y evaluación.

Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan. Las tres dimensiones se encuentran en un nivel de logro alto.

CASO 2

SEXO: Masculino

ÁREA DISCIPLINAR: Humanidades



PLANIFICACIÓN

Dentro de la dimensión planificación los criterios planifica hacia atrás y planifica actividades coherentes, encontramos que este profesor se ubica en un nivel intermedio de acuerdo a lo observado en la clase. La planificación incorpora objetivos o resultados de aprendizaje a lograr por semanas o unidades lo cual también se puede observar en la calendarización y se refuerza a través de la entrevista: *“veo cual es el programa, cuales son las metas de aprendizaje en concreto de cada unidad, que es lo que quiero que tenga suficiencia mínima el cabro en cada una de esas unidades”*.

La planificación sólo incorpora algunas instancias de evaluación sumativas que no permiten hacer un seguimiento adecuado al avance en los aprendizajes y no se observa el criterio retroalimentación en ninguno de los instrumentos.

METODOLOGÍAS

En esta dimensión encontramos que el profesor muestra unos resultados dispares en los diferentes criterios.

Los criterios donde muestra un mejor desempeño son los relacionados a conseguir la atención y mantenerla durante la clase, apoyar a los estudiantes al razonamiento disciplinar y mantener una buena relación con los estudiantes. Estos tres criterios pudieron ser observados tanto en la clase observada como en la entrevista. Algunos de los testimonios recogido en la entrevista sobre estos criterios son: *“mi técnica de atracción de atención siempre ha sido que si veo a un gallo viendo el celular le voy a preguntar algo, esa es mi forma de atraerlo, no le llamo la atención, sino que le pregunto entonces están constantemente atentos”, “Generalmente apunto a las habilidades del pensamiento, que sepan desde memorizar a exponer lo que yo dije en clases a el primer nivel de aplicación es decir aplicación práctica”, “Una relación bien cercana, igual siento que tiene que haber una cierta distancia de respeto, pero con la confianza suficiente como para ser capaz de preguntar cualquier cosa”*

El criterio busca compromisos por parte de los estudiantes se encuentra en un nivel intermedio ya que durante la clase busca la el compromiso y la participación por parte de los alumnos, pero no lo logra durante toda la clase. En la entrevista evidencia que hace un esfuerzo por marcar límites y reglas claras: *“uso los últimos 20 minutos en estas son las normas, esta es la asistencia, estos van a ser los controles, estas van a ser las fechas de los controles, esto es lo que se espera de ustedes”*.

Respecto a los criterios crea un espacio crítico natural, se centra en los estudiantes más que en la disciplina, y crea experiencias de aprendizaje diversas, los resultados son bajos. Esto fue observado principalmente en la clase analizada, donde se evidenciaba que implementaba algunas acciones, pero estas no estaban bien dirigidas o no obtenían los resultados esperados.

El criterio ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases no fue observado en ninguno de los tres instrumentos.

EVALUACIÓN

El profesor realiza evaluaciones sumativas y formativas periódicamente y durante la clase realiza preguntas, o planifica entrega de productos que den cuenta del progreso de los alumnos y del logro de los objetivos de la clase. Esto se evidencia en la calendarización y en la entrevista: *“constantemente en todas las clases preguntando entonces igual lo voy midiendo, mi clase es muy interactiva en ese sentido, siempre estoy como “¿qué es esto, que es esto, que es esto?” aparte que me sirve para atraer la atención.*

En la entrevista se evidencia que el docente entrega la pautas para la evaluación (aunque después de la misma) y que realiza retroalimentación grupal: *“En el oral siempre es inmediato y en las otras he tenido 2 procesos; en este curso hemos corregido las pruebas en voz alta, todas, así como “ya esta es la respuesta” vemos la pauta, digo que es lo que se hizo”.*

CREENCIAS

A través de la entrevista se evidencian las siguientes creencias acerca del proceso de aprendizaje: *“es darle herramientas a las personas para que cumplan sus sueños, esa es la definición mía personal, ese siempre ha sido mi definición, te quiero dar las herramientas para que tú te realices, no para que te hagas feliz, el aprender algo no te hace feliz en sí mismo, es la libertad que te da el saber”*

Respecto a las expectativas que tiene de sus estudiantes relacionado con el nivel de exigencia tal como se describe en el criterio, el profesor señala: *“para que una experiencia sea optima no puede ser tan difícil como para que se desanime ni tan fácil como para que te aburras, tiene que estar como en el limbo entremedio entonces que es lo que yo intento siempre balancear una clase que no sea imposible pero que tampoco sea muy fácil entonces yo creo que ese es el nivel de exigencia que siempre hay que pedir”.*

Las creencias respecto a la relación de la evaluación con el proceso de enseñanza, si bien esto no se manifiesta claramente en la entrevista, se puede abstraer de

los testimonios en cuanto al proceso de evaluación constante y retroalimentación que existe una creencia respecto a la importancia del proceso de evaluación.

ANÁLISIS

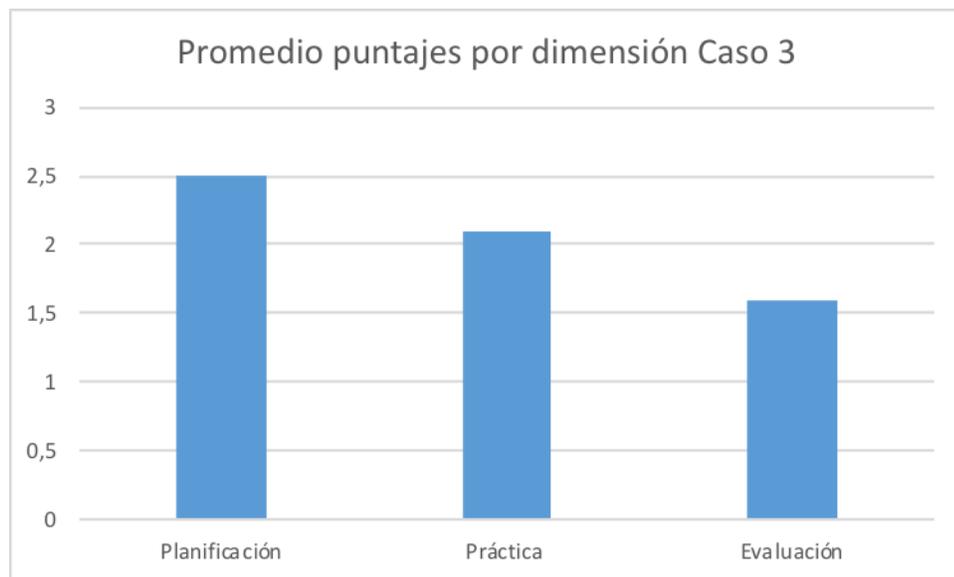
En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia. Sin embargo, esas creencias no se ven reflejadas tan claramente en el proceso de planificación, implementación de la práctica y evaluación.

Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan.

CASO 3

SEXO: Femenino

ÁREA DISCIPLINAR: Humanidades



PLANIFICACIÓN

El criterio planifica hacia atrás y realiza retroalimentación se encuentran en un nivel alto. Esto significa que la planificación incorpora objetivos o resultados de

aprendizaje a lograr por clases e incluye espacios para la retroalimentación luego de las evaluaciones dentro de la misma calendarización.

En cuanto a los criterios planifica actividades coherentes y planifica momentos para evaluar el progreso de los aprendizajes, encontramos que esta profesora se encuentra en un nivel intermedio. La planificación incluye actividades que, aunque no son diversas, permiten y facilitan el logro de los objetivos o resultados de aprendizaje propuestos. Además, la planificación incorpora algunas instancias de evaluación formativas y sumativas, o estas no son variadas, pero permiten ver el avance en los aprendizajes y retroalimentar la docencia.

METODOLOGÍAS

Los criterios que se encuentran en el nivel más destacado en esta dimensión son: consigue la atención y la mantiene, ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar, tiene buena oratoria, tiene buena relación con los estudiantes. Estos tres criterios se evidencian en la observación de clase.

Respecto a los indicadores crea un espacio natural, se entra en los estudiantes y no en la disciplina, busca el compromiso de sus estudiantes, crea experiencias de aprendizaje diversas, se encuentran en un nivel intermedio.

El criterio ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases no se observa a través de ninguno de los instrumentos.

EVALUACIÓN

Los criterios evaluación constante y criterios claros se encuentran en un nivel intermedio, esto significa que Realiza evaluaciones sumativas y formativas periódicamente, y entrega una pauta o los criterios con los cuales serán evaluados los estudiantes antes de la realizar la evaluación, aunque no necesariamente se asegura de su comprensión. Estos criterios fueron observados en la clase y corroborados en la entrevista: *“los motivo para que vayan ya que les hago actividades con nota o casos con*

nota o sin nota”, “yo me comprometo a entregarte una pauta de evaluación cada vez que tu rindas una evaluación, a subir todas las pautas de evaluación a la plataforma”.

El criterio retroalimentación se encuentra en un nivel bajo ya que no se observa ni en la observación, ni en la planificación, pero en la entrevista entrega algunos indicios de que sí se realiza o que al menos lo considera relevante: *“para los alumnos es súper importante entender en que se equivocaron y cuál fue el error que cometieron”, “les subo todas las pautas, siempre las publico, todas las evaluaciones y todas las pautas además para que ellos la tengan para estudiar y es súper importante y que les ayuda mucho en el fondo entender en que se equivocaron”.*

CREENCIAS

Respecto a sus creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la entrevista podemos ver que la profesora considera que el aprendizaje no tiene que ver con lo memorístico: *“es la capacidad de relacionar contenidos, de construir el aprendizaje no en forma aislada, sino que de ir anclando una cosa sobre la otra de manera que ellos tengan una visión como mucho más integral”*

En cuanto al proceso de evaluación, durante la entrevista se evidencia que lo considera relevante para lograr mejores aprendizajes: *“esa retroalimentación es súper importante para el proceso de aprendizaje de ellos entonces ponte tu yo soy súper transparente con eso y les subo todas las pautas, siempre las publico, todas las evaluaciones y todas las pautas además para que ellos la tengan para estudiar y es súper importante y que les ayuda mucho en el fondo entender en que se equivocaron. Esa también es una instancia de aprendizaje que es súper importante”*

Respecto a las expectativas de sus estudiantes, podemos ver que la profesora se ajusta a lo encontrado por Bain en los docentes de excelencia: *“yo creo que tengo esa mezcla entre rigurosidad, exigencia porque mis ramos son muy exigentes, yo tengo un montón de reprobados porque son difíciles, pero también en el fondo tengo la paciencia para volver a explicarles, si hay dudas”, “trato de equilibrar que el curso sea exigente*

pero desafiante es decir que la cuota de exigencia sea razonable porque si la exigencia es demasiado ellos se desmotivan”

ANÁLISIS

En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia. y esas creencias se ven reflejadas tanto en el proceso de planificación, implementación de la práctica y evaluación.

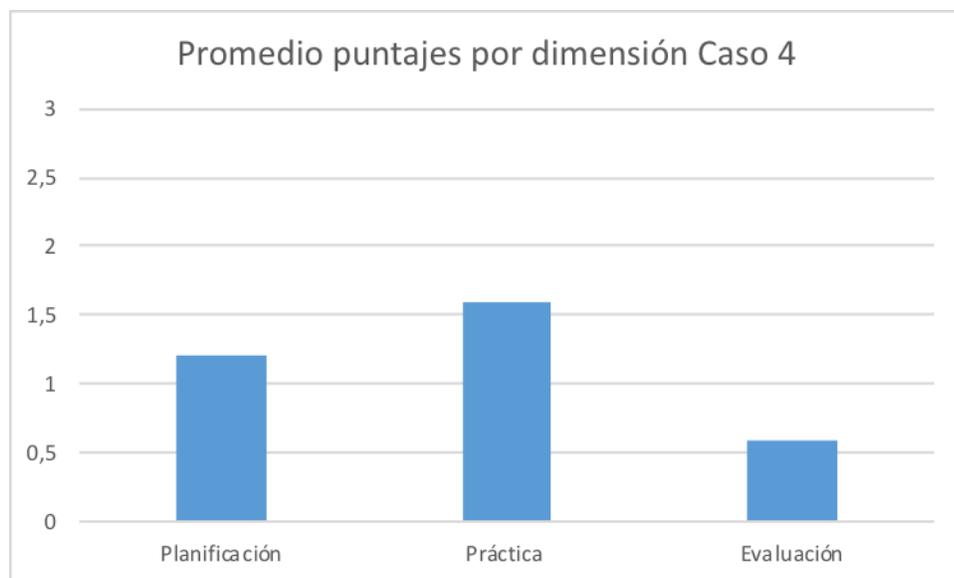
Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan.

Una de las tres dimensiones se encuentra en un nivel intermedio y las demás dimensiones se encuentran en un nivel alto.

CASO 4

SEXO: Masculino

ÁREA DISCIPLINAR: Artístico



PLANIFICACIÓN

El criterio planifica hacia atrás se encuentra en un nivel alto ya que el proceso de planificación se inicia y se centra en los aprendizajes que se desean lograr al finalizar cada clase. Esto de acuerdo a lo observado en la planificación y en la entrevista: *“primero tienes que pensar que vas a hacer con esos alumnos, que es lo que quieres lograr en ellos, o sea te entregan el programa que es un programa base, pero después cada uno, cada profesor de sección diseña su propio estilo cómo va a lograr eso, cuáles son las actividades clase a clase para lograr lo que se propuso”*.

De acuerdo a lo observado en la calendarización, el criterio planifica momentos para evaluar el progreso de los aprendizajes se encuentra en un nivel intermedio ya que la calendarización incorpora algunas instancias de evaluación formativas y sumativas, estas no son variadas, pero permiten ver el avance en los aprendizajes y retroalimentar la docencia.

Los criterios: planifica actividades coherentes y planifica instancias de retroalimentación se encuentran en un nivel bajo debido a que en la calendarización no se evidencia la incorporación de actividades diversas que faciliten el logro de los resultados esperados, y tampoco incluye espacios para la retroalimentación luego de las evaluaciones.

METODOLOGÍAS

El criterio apoya a los estudiantes el razonamiento disciplinar se encuentra en un nivel alto lo cual se observa en su clase donde lleva a los estudiantes a comprender, analizar, aplicar, sintetizar, evaluar evidencias y sacar conclusiones. Durante la clase hay una combinación de explicaciones y preguntas. No hay foco en la memorización sino en construir una comprensión de los conceptos.

El criterio crea un espacio crítico natural, se encuentra en un nivel intermedio. Esto significa que realiza actividades o tareas auténticas, pero solo en una parte de la clase. Al respecto la profesora manifiesta en la entrevista: *“mis clases son con pizarra o*

sea mis clases no las puedo hacer sin pizarras, es un tema importante y son muy dinámicas, me gusta que todos participen entonces voy como sacando gente y que participe, una clase en general más dinámica”.

Respecto a los criterios, se centra en los estudiantes más que en la disciplina, busca el compromiso de sus estudiantes, se encuentran en un nivel intermedio y se pudieron observar en su clase y también a la entrevista: *“hay temas que tú los traes externos, que los descoloca y al mismo tiempo te ayuda como a activarlos de otra manera”, “la primera clase les digo como las reglas del juego cachay que son muchas, no tantas, pero depende del curso pero las reglas del juego que yo creo que son importantes”.*

Los criterios: consigue la atención y la mantiene y tiene una buena oratoria también se encuentran en un nivel intermedio y se pudieron observar en la clase. Esto significa que realiza afirmaciones o preguntas sugerentes, realiza algún movimiento corporal o de voz que llame la atención de los alumnos e involucrarlos en el tema expuesto logrando parcialmente los resultados esperados (captar la atención y mantenerla durante parte de la clase). También, a nivel de oratoria, maneja su tono de voz y hace pausas para mantener la atención.

Los criterios que se encuentran en un nivel bajo son: ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases, crea actividades de aprendizaje diversas y relación con los estudiantes. Todas estas observadas en la clase.

EVALUACIÓN

Todos los criterios de esta dimensión se encuentran en un nivel bajo. La profesora sólo realiza pocas evaluaciones y estas son siempre sumativas. En la observación de clases y en la planificación no se evidencia que entrega pautas y criterios claros para la evaluación, sin embargo, en la entrevista hace referencia a las pautas mostrándolas como poco útiles: *“les llegan estas pautas de evaluación que están como llenas de información”.*

En cuanto a la retroalimentación, en ninguno de los instrumentos se encontró evidencia de que realice instancias de corrección.

CREENCIAS

En cuanto a las creencias respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, pudimos encontrar a través de la entrevista que la profesora lo considera una construcción: *“tienes que tratar de salirte de ti mismo para intentar como ir guiando a los alumnos en que cada uno construya a su ritmo y estilo”*.

La evaluación la considera parte del aprendizaje de los estudiantes y de ella misma: *“pensar en el sistema de evaluación como un sistema también de aprendizaje para los alumnos, los sistemas de evaluación yo los miro como sistemas de como un escáner un poco de la situación en la que estás, entonces te ayuda”*

Respecto a las expectativas de sus estudiantes, la profesora manifiesta que: *“Yo soy súper exigente, pero al mismo tiempo bueno como te decía que trabajo esas cosas como psicológicas con los alumnos y yo creo que eso se agradece igual. Yo implemento harto orden y rigor y bien exigente, pero pucha trato de generar mucha empatía y mucha comprensión con los alumnos”*

ANÁLISIS

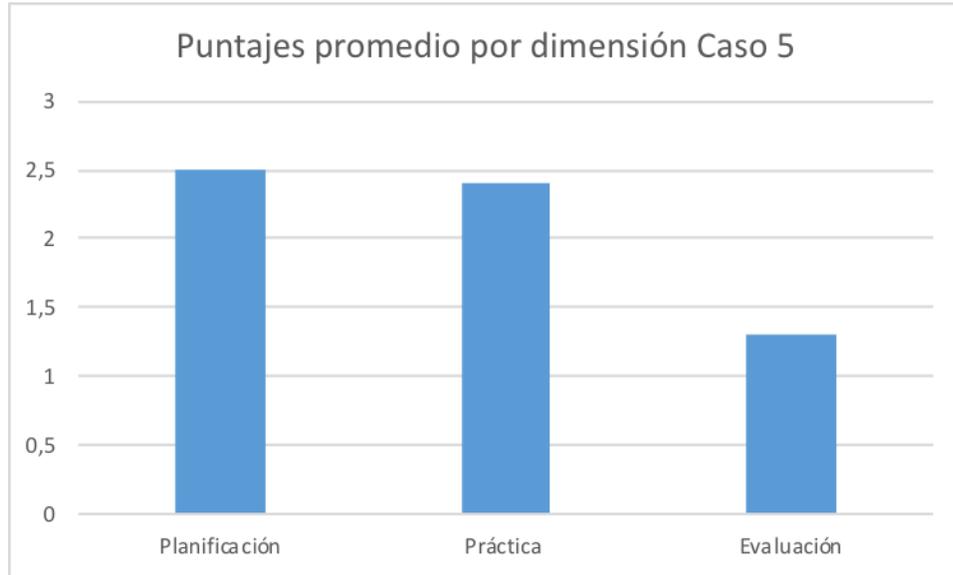
En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia, y esas creencias se ven reflejadas en el proceso de planificación e implementación de la práctica, pero no en la evaluación.

Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan.

CASO 5

SEXO: Femenino

ÁREA DISCIPLINAR: Salud



PLANIFICACIÓN

En esta dimensión los criterios: planifica hacia atrás, planifica actividades coherentes y planifica momentos para evaluar el progreso de los aprendizajes se encuentran en un nivel alto. Respecto al primero, es evidente en la calendarización y en la entrevista que proceso de planificación se inicia y se centra en los aprendizajes que se desean lograr al finalizar cada clase. Al respecto en la entrevista menciona: *“por ejemplo a mí me interesa que los alumnos en quinto año sean capaces de diseñar una pregunta de investigación y hagan una tesis porque el perfil de egreso quiero que tengan habilidades y actitudes para aportar en ámbitos de investigación en salud entonces como yo voy generando esta cadena de eventos que van tributando hasta llegar a ese perfil de egreso”*.

Los demás criterios se evidencian en la calendarización en la cual planifica actividades diversas y que ayudan al logro de los resultados esperados y planifica instancias de evaluación coherentes con los logros esperados y con las actividades de aprendizaje.

Respecto al criterio planifica instancias de retroalimentación, la calendarización no incorpora sesiones de retroalimentación.

METODOLOGÍAS

Los criterios: consigue la atención y la mantiene, ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar, crea experiencias de aprendizaje diversas, tiene buena oratoria y relación con los estudiantes se encuentran en nivel alto. Es decir, busca captar la atención del estudiante y mantenerla de manera intencionada durante la mayoría de la clase, durante la clase hay una combinación de explicaciones y preguntas poniendo el foco en la construcción o comprensión de los conceptos, crea la sensación de que hay un ambiente de conversación, manejando un lenguaje cálido y proyecta confianza en sus estudiantes. Respecto a esto último, en la entrevista manifiesta: *“entregar la confianza a los alumnos para que puedan aclarar sus dudas, creo que también un buen profesor es el que tiene disponibilidad para los alumnos”*

El criterio crea experiencias de aprendizaje diversas también se encuentra en un nivel alto y fue observado en la clase y en la entrevista: *“en la diversificación de las actividades o abordajes están como las motivaciones, estimula la creatividad”*.

El criterio crea un espacio crítico natural se encuentra en un nivel intermedio, ya que implementa actividades o tareas auténticas, aunque esto es sólo en parte de la clase. Esto se evidencia en la clase observada y también en la entrevista: *“Me gusta o me siento conforme cuando el alumno es capaz de tomar una decisión en un ámbito real, adecuada entonces real puede ser leyendo un caso clínico y dando recomendaciones que solo las puede construir no porque están en un libro sino en base a ese caso clínico”*.

Por otro lado, los criterios: se centra en los estudiantes más que en la disciplina, busca el compromiso de los estudiantes, se encuentran en un nivel intermedio y esto fue observado en la clase.

El criterio que se encuentra en un nivel bajo en esta dimensión es ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases.

EVALUACIÓN

Los criterios evaluación constante y retroalimentación se encuentran en un nivel intermedio. Es decir, realiza evaluaciones sumativas y formativas periódicamente, y entrega información oportuna a los estudiantes acerca de su desempeño que les permite identificar en qué y cómo deben mejorar. Esto se evidencia en la observación, en la planificación, y en el caso de la retroalimentación también se observa en la entrevista: *“Normalmente dejamos un espacio para revisar el certamen lo corregimos en voz alta entonces yo me paro adelante y digo “ya la pregunta 1 desarrollo psicomotor se evalúa de la A y era de alternativa, que alternativa vieron, la A no era por...”*”.

En cuanto a dejar claros los criterios de la evaluación, no se encontró evidencia en ninguno de los instrumentos de que esto se realice o se considere relevante.

CREENCIAS

En cuanto a las creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la entrevista se evidenció que esta profesora lo relaciona con procesos de toma de decisiones y de aplicación: *“un desafío que va en este conjunto de cosas no solo en el aprenderme de memoria algo, sino que también el tomar decisiones en base a un caso clínico y que esas decisiones demuestren cuanto tu sabes, pero además una apuesta un poco más allá”*.

Respecto a la relación entre la evaluación y el proceso de aprendizaje, se evidencia que la profesora entiende la evaluación en coherencia con su visión sobre el aprendizaje: *“para diseñar las evaluaciones tienes que volver a tu calendarización que era este documento, mirar los objetivos que tu diste por sentado con esa clase y ver*

como construyes preguntas que tengan esos objetivos. tratamos de que sean súper integradora y con solo casos clínicos, nada de preguntas de memoria"

Por otro lado, respecto a las expectativas de sus estudiantes, la profesora manifiesta: *"la exigencia debería ser el conjunto de cosas de este aprendizaje, pero también presentárselo al alumno como un desafío, un desafío que sea loggable no inalcanzable"*.

ANÁLISIS

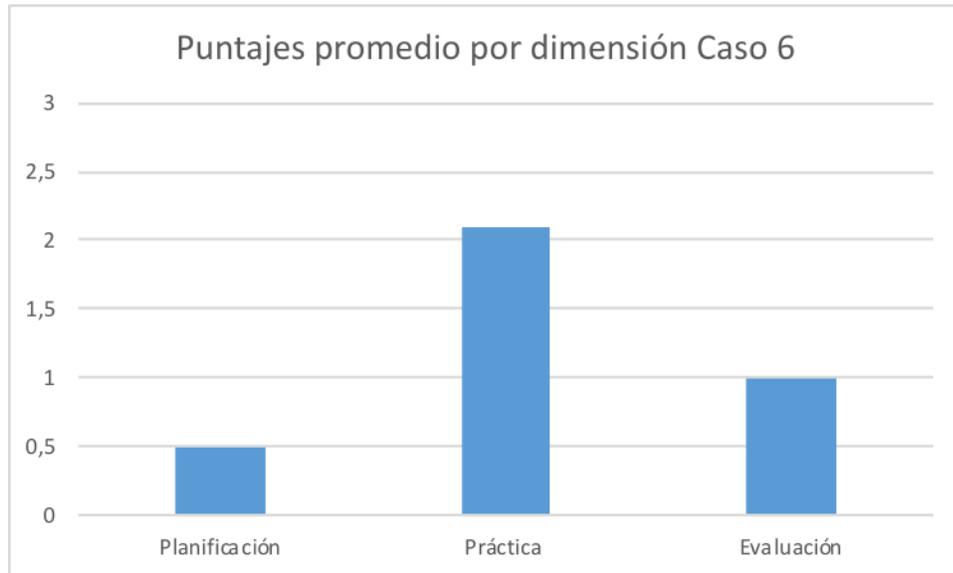
En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia, y esas creencias se ven reflejadas en el proceso de planificación e implementación de la práctica, pero no en la evaluación.

Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan. Sin embargo, no hay relación entre lo planificado y el proceso de evaluación implementado.

CASO 6

SEXO: Femenino

ÁREA DISCIPLINAR: Salud



PLANIFICACIÓN

A través de la calendarización se puede observar que la profesora incluye actividades que, aunque no son diversas, permiten y facilitan el logro de los objetivos o resultados de aprendizaje propuestos, lo que corresponde a un nivel intermedio.

Respecto al criterio planifica hacia atrás, planifica momentos para evaluar el progreso de los aprendizajes y planifica instancias para retroalimentar, no se encontraron evidencias que puedan aportar información en ninguno de los instrumentos. La calendarización sólo muestra fechas y temas a tratar, pero no incluye objetivos de aprendizaje ni actividades a realizar, ni evaluaciones.

METODOLOGÍAS

Los criterios evaluados en nivel alto son: consigue la atención y la mantiene, ayuda a los estudiantes en el razonamiento disciplinar, y tiene buena oratoria. Esto implica, de acuerdo a lo observado en la clase, que busca captar la atención del estudiante y mantenerla de manera intencionada, ayuda a los estudiantes a construir la

comprensión de conceptos y tiene una buena capacidad de comunicarse verbalmente logrando un ambiente de conversación que atrae a los estudiantes.

Por otro lado, los criterios que se encuentran en un nivel intermedio son: se centra en los estudiantes más que en la disciplina, busca el compromiso de los estudiantes, crea experiencias de aprendizaje diversas y relación con los estudiantes. Esto fue observado en la clase e implica que logra que los estudiantes conecten los temas con conocimientos previos, aunque lo hace en una actividad rápida y que no profundiza en la reflexión. logra que la mayoría de los estudiantes se comprometan, participando activamente durante parte de la clase. Incorpora al menos dos recursos didácticos en forma pertinente. Hay normas establecidas, son un poco rigurosas y poco flexibles.

Los criterios que se encuentran en un nivel bajo son: crea un espacio crítico natural y ayuda a los estudiantes a aprender fuera del aula.

EVALUACIÓN

Los tres criterios de esta dimensión se encuentran en un nivel bajo. Esto implica que sólo realiza evaluaciones sumativas, entrega los criterios de evaluación después de realizar la evaluación, entrega información a los estudiantes acerca de su desempeño, pero esta no es clara ni oportuna. Respecto a este último en la entrevista manifiesta: *“no tenemos tiempo en sala para hacer feedback, pero se fijan días a la semana por ejemplo no sé el día lunes cuando uno no tiene clases les decimos que vamos a estar disponibles desde las 3 hasta las 5 en el laboratorio y no todos vienen”*.

CREENCIAS

Respecto a las creencias de la profesora sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, a través de la entrevista se pudo observar que lo considera un proceso cognitivo de reflexión, análisis y construcción: *“es como la capacidad de analizar, pensamiento crítico. Si las cosas se les hacen con pensamiento o sea yo le paso información, pero después trato de que el la analice”*.

Respecto a las expectativas de sus estudiantes, la docente manifiesta: *"que se esfuercen, solicitarles que busquen más información, que averigüen sobre todo en esta área que como te decía no es muy querida la idea es que ellos repitan patrones, nosotros queremos que ellos a futuro hagan un paper, que hagan algo entonces exigimos que las rubricas se cumplan"*, *"los alumnos me dicen profe usted quiere que nosotros seamos de excelencia y yo les digo que sí, que eso es lo que uno busca"*.

ANÁLISIS

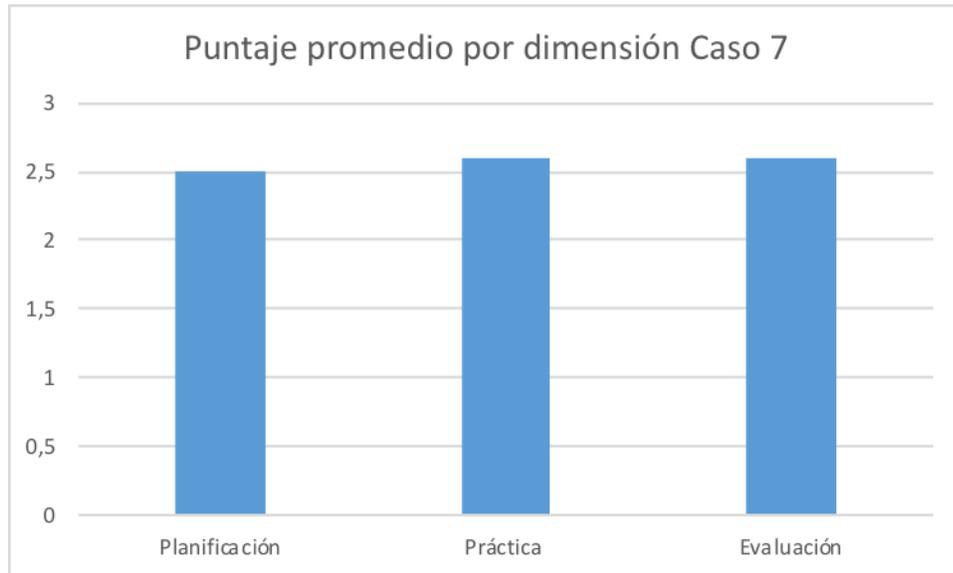
En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia. Sin embargo, estas creencias no se ven reflejadas en el proceso de planificación, implementación de la práctica, ni evaluación.

Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica no son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan. Tampoco hay una relación entre las metodologías y la evaluación.

CASO 7

SEXO: Femenino

ÁREA DISCIPLINAR: Arte



PLANIFICACIÓN

El criterio planifica hacia atrás se encuentra en un nivel alto, es decir que la profesora inicia su calendarización y se centra en los aprendizajes que se desean lograr al finalizar cada clase. Esto se observa tanto en la calendarización como en la entrevista: *“el tema de planificación de clases es vital desde el punto de vista del semestre y desde el punto de vista del que voy a hacer día a día. Lo primero de todo ver el programa de estudio de la universidad y los aprendizajes esperados. Finalizando este curso el alumno debe comprender, observar, construir”*.

Los criterios: planifica actividades coherentes y planificar momentos para evaluar el progreso de los aprendizajes también se encuentran en un nivel alto de acuerdo a lo observado en la calendarización. La planificación incluye diversos tipos de actividades, las cuales permiten y facilitan el logro de los objetivos o resultados de aprendizaje propuestos e incorpora diferentes instancias de evaluación sumativas y formativas durante el semestre, lo que permite ver el avance en los aprendizajes y retroalimentar la docencia.

Respecto al criterio planifica instancias para la retroalimentación, este se encuentra bajo ya que no se evidencia en la calendarización.

METODOLOGÍAS

En esta dimensión la mayoría de los criterios se encuentran en un nivel alto. A partir de la observación de clase se pudo identificar que la profesora desarrolla tareas auténticas durante toda la clase, que despiertan curiosidad y ayudan a razonar sobre las evidencias. También busca captar la atención del estudiante y mantenerla de manera intencionada durante todas las clases.

Los criterios: busca el compromiso de los estudiantes y relación con los estudiantes se encuentran en el nivel alto y fueron observado tanto en la clase como en la entrevista: *“a alumnos de primer semestre hay reglas que están más ligadas a aspectos formales. Hay aspectos formales que también voy definiendo según la etapa de maduración que tiene el alumno”, “yo de verdad soy súper cercano a los alumnos y nunca he tenido un tema incomodo, creo que ellos entienden cuáles son los limites entonces estos niveles de cercanía para mí son relevantes para poder generar confianza.”*

Los criterios: ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar, crea experiencias de aprendizaje diversas y tiene buena oratoria también se encuentran en un nivel alto y fueron observadas la clase. Esto implica que ayuda a los estudiantes a construir la comprensión de conceptos, dirige la clase de maneras diversas y muestra buena capacidad de comunicarse verbalmente.

El criterio ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases no se pudo observar a través de ninguno de los instrumentos.

EVALUACIÓN

Los criterios evaluación constante y retroalimentación se encuentran en nivel alto y fueron observados tanto en la clase como en la planificación y en la entrevista. Al respecto en la entrevista la profesora destacó lo siguiente: *“para mí lo más importante es*

la evaluación constante. Por ejemplo, hay muchas veces que ellos hacen trabajos, pero yo no les pongo una nota”, “para mí eso fue súper relevante de poder transmitirle a una persona que se sacó un 5.5 el dónde estuvieron sus fallas para que el día de mañana mejore al entregar el feedback de las presentaciones nos demoramos una clase completa. Ellos presentan y una vez que presentan hacemos un par de preguntas y cosas por el estilo y les entregamos el feedback, esa es como la estructura que tenemos”.

A través de la clase también se pueden observar que entrega una pauta o los criterios con los cuales serán evaluados los estudiantes antes de la realización de la evaluación, pero no necesariamente se asegura de su comprensión, lo que corresponde a un nivel intermedio.

CREENCIAS

Respecto a las creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, la profesora manifiesta que: *“una vez que entienden el contexto yo les entrego el contenido y es mucho más fácil para ellos absorberlo, “el aprendizaje por descubrimiento es brutalmente relevante para los chicos hoy en día”.*

Respecto al proceso de evaluación: *“a través del error también tengan una posibilidad de seguir aprendiendo”.*

Por otra parte, respecto a las expectativas sobre los estudiantes y el nivel de exigencia, la profesora manifiesta: *“tiene que ver un poco con esta combinación de entender que ser buena onda no significa no ser exigente porque curiosamente pese a que los alumnos lloran y reclaman les gusta la exigencia y de hecho la agradecen”.*

ANÁLISIS

En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia, y esas creencias se ven reflejadas tanto en el proceso de planificación, implementación de la práctica y evaluación.

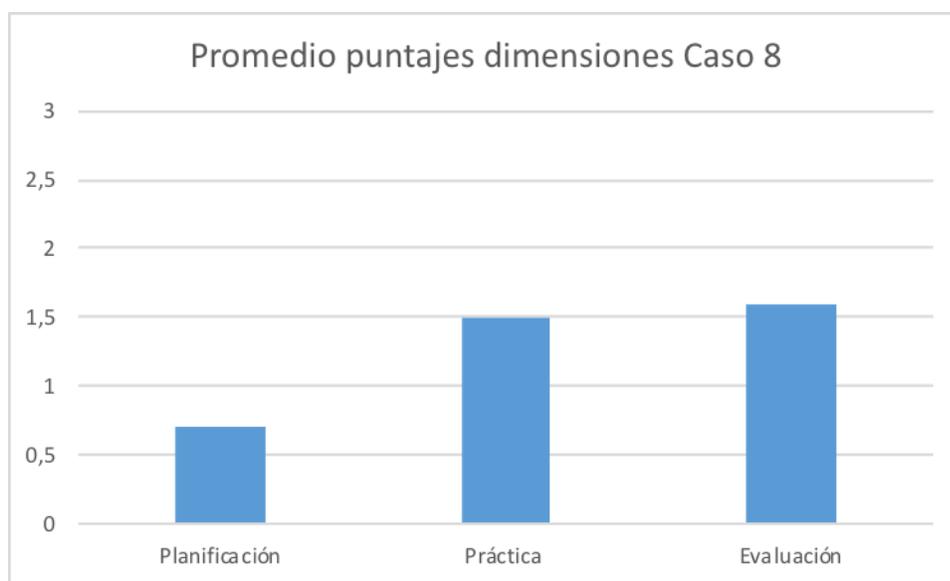
Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan.

Todas las dimensiones se encuentran en un nivel de logro alto.

CASO 8

SEXO: Masculino

ÁREA DISCIPLINAR: Matemática



PLANIFICACIÓN

En esta dimensión encontramos, a través de la revisión de la calendarización, que todos los criterios se encuentran en nivel bajo.

Es así como la planificación incorpora objetivos o resultados de aprendizaje por curso, y el proceso mismo de planificación se centra más en los contenidos que en los resultados. Al respecto en la entrevista el profesor manifiesta: *“Yo planifico siempre el contenido, pero igual me doy cuenta que en alguna parte le falta algo entonces le doy un poquito más de énfasis a eso”, “mis objetivos como que no cambian clase a clase, como que un par de objetivos que tenemos en el curso, en todo el curso”*.

La planificación incorpora actividades de aprendizaje, pero estas no permiten o facilitan el logro de los objetivos o resultados de aprendizaje propuestos y sólo incorpora algunas instancias de evaluación sumativas que no permiten hacer un seguimiento adecuado al avance en los aprendizajes.

No se realiza la planificación de instancias de retroalimentación.

METODOLOGÍAS

En esta dimensión los criterios que se encuentran en un nivel alto son: consigue la atención y la mantiene, ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar y relación con los estudiantes. Esto implica que, de acuerdo a lo observado en su clase, realiza afirmaciones o preguntas sugerentes, realiza algún movimiento corporal o de voz que llame la atención de los alumnos e involucrarlos en el tema expuesto, lleva a los estudiantes a comprender, analizar, aplicar, sintetizar, evaluar evidencias y sacar conclusiones, y proyecta confianza en sus estudiantes, en sus capacidades y deseos de aprender.

Los criterios: busca compromiso de los estudiantes y tiene buena oratoria se encuentran en un nivel intermedio lo que significa que logra que la mayoría de los estudiantes se comprometan, participando activamente durante parte de la clase y logra un ambiente de conversación que atrae la atención de al menos la mitad de los estudiantes.

Por otro lado, los criterios: se centra en los estudiantes más que la disciplina y crea experiencias de aprendizaje diversas se encuentran en un nivel bajo. Los criterios: crea un espacio crítico natural y ayuda a los estudiantes a aprender fuera del aula, no se pudieron observar con ninguno de los instrumentos.

EVALUACIÓN

Los criterios evaluación constante y retroalimentación se encuentran en un nivel intermedio de acuerdo a lo observado en la clase. Realiza evaluaciones sumativas y formativas periódicamente y entrega información oportuna a los estudiantes acerca de su desempeño que les permite identificar en qué y cómo deben mejorar. Respecto a este último en la entrevista el docente manifestó: *“yo la hago como parte de la clase porque es parte de lo que ellos tienen que aprender”*.

Respecto al criterio entrega criterios claros, este se encuentra en un nivel bajo ya que Entrega los criterios de evaluación después de realizar la evaluación.

CREENCIAS

Respecto a las creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, vemos que el profesor considera que va más allá de la simple memorización: *“no entienden qué significa hacer una determinada operación y eso porque en primero la vieron mecánicamente la aprobaron y listo pasaron los cursos, pero eso no lo aprendieron bien, lo memorizaron”*.

Respecto a las creencias sobre el proceso de evaluación y su respectiva retroalimentación, el docente indica: *“la hago (la retroalimentación) como parte de la clase porque es parte de lo que ellos tienen que aprender”*

Respecto a las expectativas de sus estudiantes, vemos que entiende que el proceso de formación va más allá de la mera formación disciplinar: *“hay una formación personal más que las carreras, formarlos a ellos como personas que es importante que se cultiven, que aprendan”*.

ANÁLISIS

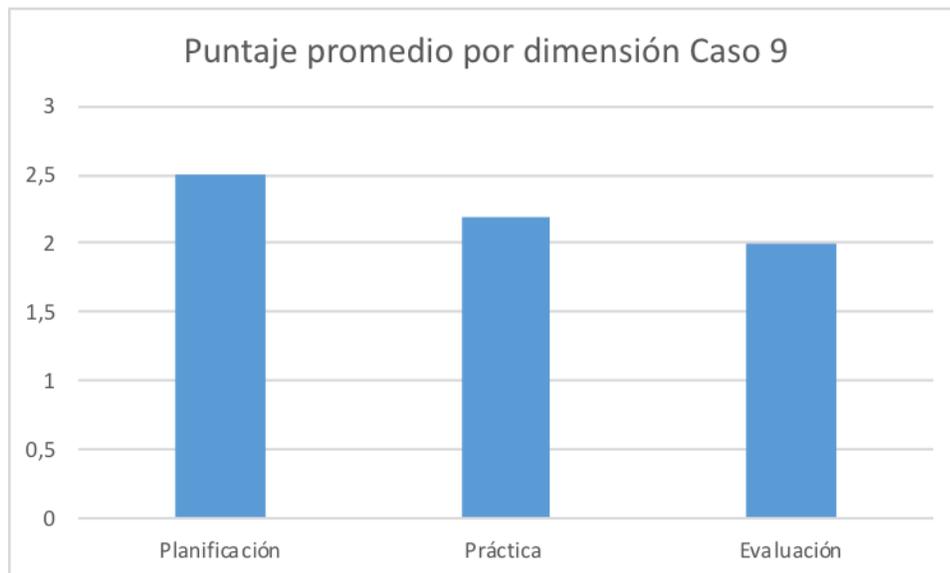
En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia, Sin embargo, esas creencias no se ven reflejadas en el proceso de planificación, implementación de la práctica, ni evaluación.

Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica no son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan. Sin embargo, si hay una relación de coherencia entre las metodologías y la evaluación.

CASO 9

SEXO: Femenino

ÁREA DISCIPLINAR: Arte



PLANIFICACIÓN

Los criterios: planifica hacia atrás, planifica actividades coherentes y planifica momentos para evaluar el progreso de los estudiantes se encuentran en un nivel alto de acuerdo a lo observado en la calendarización. Esto significa que el proceso de planificación se inicia y se centra en los aprendizajes que se desean lograr al finalizar cada clase la planificación muestra una coherencia entre los logros esperados y las actividades de aprendizaje propuestas y la planificación muestra diferentes instancias de

evaluación que permiten recoger información relevante respecto al avance en el logro de los aprendizajes propuestos.

Por otro lado, el criterio planifica instancias de retroalimentación se encuentra en un nivel bajo ya que no incorpora estas instancias en la calendarización.

METODOLOGÍAS

Los criterios: consigue la atención y la mantiene, busca el compromiso de los estudiantes, ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar, crea experiencias de aprendizaje diversas y tiene buena oratoria se encuentran en un nivel alto, de acuerdo a los observado en la clase. Busca captar la atención del estudiante y mantenerla de manera intencionada. Pide a sus estudiantes compromiso con el proceso de enseñanza aprendizaje y fija responsabilidades colectivas e individuales. Muestra los objetivos de la clase y busca compromiso por parte de los estudiantes por participar en el proceso y cumplirlos. Busca ese compromiso con el contacto visual, el entusiasmo en su voz, en la invitación a participar a los estudiantes. Durante la clase hay una combinación de explicaciones y preguntas. Dirige la clase de maneras diversas. Crea la sensación de que hay un ambiente de conversación, manejando un lenguaje cálido y dando espacio a los estudiantes para hablar.

Los criterios: crea un espacio crítico natural y relación con los estudiantes se encuentra en un nivel intermedio. Crea e implementa actividades o tareas auténticas, pero sólo de parte de la clase e implementa algunas acciones para acercarse a los alumnos y generar confianza, pero estos no tienen muy buenos resultados siempre pues pueden ser mal entendidos.

El criterio ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases no se pudo observar a través de ninguno de los instrumentos.

EVALUACIÓN

Todos los criterios de esta dimensión se encuentran en un nivel intermedio y se lograron verificar tanto en la clase como en la entrevista.

Respecto al criterio evaluación constante, la profesora manifestó: *“hay como que todo el rato evaluar, evaluar, como que le hace bien a un alumno”*.

Por otro lado, respecto a los criterios claros en el proceso de evaluación, la profesora indica: *“en general para evaluar también y que ellos entiendan una evaluación hago una pauta simple generalmente basada en 3 o 4 puntos y bien clarita y se las leo antes y después la completo, la uso”*.

Y, por último, respecto al proceso de retroalimentación la profesora manifiesta: *“tienes que dar un tiempo para el feedback, él tiene que entender que si él trabaja yo también trabajo para evaluarlo entonces eso se tiene que notar en los comentarios”*.

CREENCIAS

Respecto a las creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, la profesora manifiesta en la entrevista: *“cuando tu aprendes algo implica incorporar un contenido que no lo sabías para después llevarlo transversalmente al área que se necesite por eso mismo”*,

“Tiene que ver con aplicar, tiene que ver con métodos, tiene que ver con rigor también, tiene que ver con visión analítica también o sea no solamente puedo darle algo sí que piensa sobre algo”.

En cuanto al proceso de evaluación, vemos que esta la relaciona más como un resultado que como un proceso parte del aprendizaje mismo: *“Yo creo que la evaluación les ayuda como a situar y como a cuantificar comparativamente un resultado, es una nota”*.

Respecto a las expectativas de sus estudiantes la profesora indica: *“tiene que ver con la exigencia, pero también la dureza de ver las capacidades y potenciarlas al*

máximo y eso me hace tener que ver a cada alumno en particular entonces de entender que todos son diferentes”.

ANÁLISIS

En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia, y esas creencias se ven reflejadas tanto en el proceso de planificación, implementación de la práctica y evaluación.

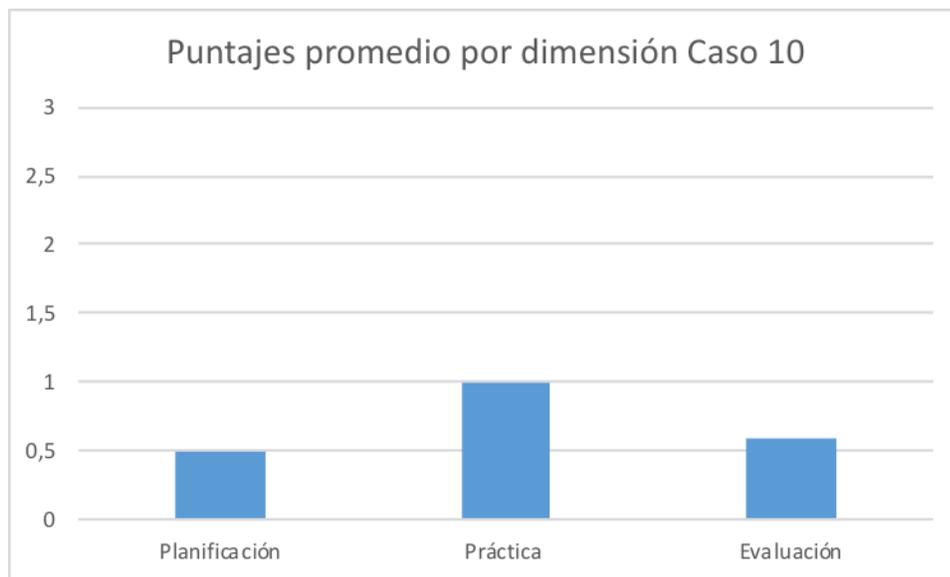
Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan.

Todas las dimensiones se encuentran en un nivel de logro alto.

CASO 10

SEXO: Masculino

ÁREA DISCIPLINAR: Matemática



PLANIFICACIÓN

Los criterios: planifica hacia atrás y planifica momentos para evaluar el progreso de los aprendizajes se encuentran en un nivel bajo de acuerdo a lo observado en la calendarización. En este sentido, La planificación incorpora objetivos o resultados de aprendizaje por curso y sólo incorpora algunas instancias de evaluación sumativas que no permiten hacer un seguimiento adecuado al avance en los aprendizajes.

Los criterios: planifica actividades coherentes y planifica instancias de retroalimentación no fueron observadas en la calendarización ni en ningún otro instrumento.

METODOLOGÍAS

En esta dimensión los criterios: consigue la atención y la mantiene, ayuda a los estudiantes al razonamiento disciplinar, tiene buena oratoria, se encuentran en un nivel intermedio. Esto significa que Implementa acciones a través de las cuales logra captar la atención y mantenerla durante la mitad de la clase, logra que durante la mitad de la clase los estudiantes analicen, apliquen, evalúen evidencias, saquen conclusiones, logra un ambiente de conversación que atrae la atención de la mitad de los estudiantes.

Los criterios: crea un espacio crítico natural, busca el compromiso de los estudiantes y relación con los estudiantes se encuentran en un nivel bajo. Esto significa que implementa parcialmente alguna tarea auténtica durante la clase, logra que sólo algunos de los estudiantes se comprometan durante parte de la clase, e implementa acciones para generar una relación de empatía y confianza, pero esto no se logra por completo.

Los criterios: se centra más en el estudiante que en la disciplina, ayuda a los estudiantes a aprender fuera de clases y crea experiencias de aprendizaje diversas no fueron observados a través de ninguno de los instrumentos.

EVALUACIÓN

El criterio evaluación constante se encuentra en un nivel bajo. Es decir, el profesor sólo realiza algunas evaluaciones sumativas.

El criterio retroalimentación también se encuentra en un nivel bajo ya que al parecer realiza este tipo de instancias, pero no están bien definidas.

En cuanto a los criterios claros para las evaluaciones, este criterio no se pudo observar a través de ninguno de los instrumentos.

CREENCIAS

Respecto a las creencias sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, el profesor manifiesta en la entrevista: *“el aprendizaje tiene que ver con la posibilidad de incorporar nuevos elementos a una estructura previa, enriquecerla y generar una estructura nueva con la que te puedas enfrentar al mundo”*.

En cuanto a las creencias sobre el proceso de evaluación y su relación con el aprendizaje, el docente señala: *“en evaluación si trato de utilizar distintos medios en las evaluaciones que yo hago, porque cacho que no todos tienen las mismas habilidades, es decir a algunos les sale más fácil memorizar, a otros les sale más fácil integrar conceptos y a otros les sale mucho más fácil aplicar, entonces trato, dentro de lo posible de integrar a lo menos esos 3 elementos en una evaluación, porque en el fondo son caminos distintos para desarrollar el aprendizaje”*.

Y finalmente, respecto a las expectativas sobre sus estudiantes y la exigencia, el profesor manifiesta que esto se relaciona con: *“Reglas claras, coherencia, consistencia”*

ANÁLISIS

En este caso las creencias se adecuan a lo descrito en la teoría acerca de los docentes de excelencia. Sin embargo, esas creencias no se ven reflejadas en el proceso de planificación, implementación de la práctica, ni evaluación.

Por otro lado, el proceso de planificación y la implementación en la práctica no son coherentes en cuanto al foco y tipo de actividades que se seleccionan y luego se realizan.