



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

¿QUÉ APRENDE EL OBSERVADOR AL OBSERVAR?

Análisis de procesos reflexivos orientados a desempeño profesional docente a través de autoobservación.

Por

ALONDRA SIRIA BAHAMONDE ÁLVAREZ

Proyecto de magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación con mención en

Dirección y Liderazgo Educacional

Profesor guía:

PAULO VOLANTE BEACH

Julio, 2018

Santiago, Chile

©2018, Alondra Siria Bahamonde Álvarez

RESUMEN

El presente proyecto de magister consiste en una intervención a un colegio técnico profesional de la ciudad de Osorno, donde se busca evidencia respecto de mejoras en desarrollo profesional docente mediante procesos de autoobservación de aula. Para ello, se realiza un análisis de los procesos reflexivos que genera el docente mediante experiencias de autoobservación.

En síntesis, lo que se pudo evidenciar en la intervención, es que los docentes que participaron en el proceso de autoobservación, realizan reflexiones sobre su desempeño en aula, específicamente respecto de: el uso del espacio para monitorear, la interacción contenido-alumno, y la claridad de la instrucción, temáticas relacionadas con dominios del Marco para la Buena Enseñanza. Además, el proceso de autoobservación propuesto, parece hacer al profesor(a) más detallista con las interacciones entre docente, alumna y contenido, demostrando mayores niveles de integración al momento de planificar.

Palabras claves: Autoobservación, Reflexión Docente, Desempeño Docente.

ABSTRACT

The present master's project consists of an intervention that took place in professional technical college in the city of Osorno, where evidence of improvements in professional development of teachers through classroom self-observation processes was sought. To this effect, an analysis of the reflective processes generated by the teacher through self-observation experiences was made.

In summary, the intervention showed that the teachers who participated in the self-observation process reflected on their performance in the classroom, specifically about the following: the use of space for monitoring, content-student interaction, and instruction clarity, topics related to the Framework for Good Teaching domains. In addition, the proposed self-observation process seemed to make the teacher more focused on the interactions between teacher, student and content showing higher levels of integration during the planification process.

Keywords: Self-monitoring, Teacher reflection, Teacher Performance.

INDICE

1. Planteamiento del problema	6
2. Justificación.....	8
3. Objetivos del proyecto	9
3.1 Objetivo General:	9
3.2 Objetivos Específicos	9
4. Antecedentes teóricos.....	10
4.2 Antecedentes Teóricos Empíricos.....	11
4.2.2 <i>Reflexión docente</i>	13
5. Método	18
5.1 Investigación acción	19
5.2 Procedimiento	20
5.3 Participantes.....	21
5.4 Metodología de análisis.....	22
6. Resultados	24
6.1 ¿Qué aspectos de su desempeño profesional reflexiona el docente al autobservarse? ..24	
6.2 ¿Cómo reflexiona el docente al momento de autobservarse?	29
6.3 ¿Qué mira el docente al momento de autobservar?	31
6.4 Autobservación y Marco para la Buena Enseñanza:	33
6.5 Proyección de cambios: análisis planificaciones pre o post observación.	34
7. Conclusiones	42
7.1 Conclusiones.....	42
7.2 Recomendaciones	45
7.3 Proyecciones	45
Bibliografía.....	47
Anexos	49

INTRODUCCIÓN

En Chile, la profesión docente ha experimentado una serie de cambios sustantivos, los cuales, en pro de una reforma educativa en marcha, ha traído consigo cambios en el interior de las comunidades educativas de todo el país.

Así, en el año 2016 entra en vigencia la ley N° 20.903, conocida también como “Ley de Carrera Docente” la cual contempla dentro de sí, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Esta ley:

La¹ implementación de este sistema -que se llevará adelante entre los años 2016 y 2026- significará una de las inversiones más altas de la Reforma Educacional y permitirá mejorar sustantivamente las condiciones para el ejercicio docente, a través de una nueva escala de remuneraciones acorde a distintos niveles de desarrollo profesional y del aumento de horas no lectivas. Asimismo, permitirá crear nuevos derechos para los docentes: al acompañamiento en los primeros años de ejercicio y a la formación continua, ambos garantizados por el Estado.

Se trata de una política integral que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, promoviendo el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros (Sistema de Desarrollo, párr. 2-3).

En este sentido, las comunidades educativas, y especialmente los equipos directivos de dichas comunidades, ahora tienen funciones o tareas concretas en los procesos de acompañamiento profesional local (como la inducción de docentes nuevos) y en los sistemas de apoyo formativo para los profesionales de la educación.

¹ Consultado en: <http://www.cpeip.cl/sistema-de-desarrollo/>

Se vuelve entonces fundamental, el poder promover situaciones de aprendizaje donde el profesor o profesora pueda aprender de su propia práctica profesional, mediante acciones sistemáticas y continuas dentro del establecimiento.

Dentro de este contexto de reformas hacia el mejoramiento del desempeño profesional docente, que incorpora a las comunidades educativas en el mejoramiento continuo de los profesores del país, es que se realiza la propuesta de ejecutar un piloto de autoobservación docente en un liceo técnico profesional de Osorno, el cual además, ha intentado continuamente dar forma a un plan de desarrollo profesional docente que asegure la mejora continua de los profesores y profesoras que trabajan en su interior.

La propuesta consistía en poder comprobar si los procesos de autoobservación revelaban evidencia de procesos reflexivos orientados a mejorar desempeño profesional docente, para así, el establecimiento poder utilizar este proceso para la mejora continua del profesional de la educación que contratan.

Así, tres docentes experimentaron la situación de ser observadores de sus propias clases, mediante la grabación de video. Cada docente planificaba una clase, la cual posteriormente se grababa con cámara de video, para luego el docente observarlo y realizar un registro de autoobservación. Finalmente, los docentes analizan la importancia de sus observaciones mediante un “protocolo de pensamiento en voz alta”, para finalmente, realizar modificaciones a la planificación de clases inicial. Toda la evidencia que generaba el docente, se estudió mediante un análisis de contenido, para así poder concluir si efectivamente el proceso de autoobservación piloteado genera reflexiones orientadas a desempeño profesional docente.

El informe presente se ordena en cinco secciones; en primer lugar, **planteamiento de objetivos** que guiaron la recolección de evidencia y su análisis para concluir resultados. Luego, **los antecedentes teóricos y empíricos**, donde se encuentran los antecedentes de contexto que fundamentan la elección del establecimiento para ejecutar la propuesta de investigación, y los conceptos teóricos claves que permiten articular la estructura de la propuesta de autoobservación. Seguidamente se presenta la **metodología** utilizada en la investigación, donde se especifica el procedimiento y fases de aplicación del proyecto, así como también la metodología de análisis utilizada para analizar la evidencia encontrada.

Posteriormente, los **resultados** revelan los hallazgos encontrados tras el análisis de las reflexiones del docente, las que responden a tres preguntas claves: ¿Qué aspectos de su desempeño profesional reflexiona el docente al autoobservarse? ¿Cómo reflexiona el docente al momento de autoobservarse? ¿Qué mira el docente al momento de autoobservar? Así como también, su relación con el Marco para la Buena Enseñanza. Además, se incorpora un análisis respecto de los cambios que realizan los docentes en sus planificaciones pre-observación y post-observación, para proyectar posibles cambios en su desempeño profesional.

Finalmente, las **conclusiones y discusiones** buscan, por un lado, sintetizar los principales resultados de la investigación, así como también proyectar el uso de procesos de autoobservación en procesos de mejora profesional docente.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente proyecto de intervención, tiene por objetivo determinar si el proceso de autoobservación de aula genera reflexiones orientadas hacia mejorar desempeño profesional docente ¿Por qué?

La intervención se lleva a cabo en un colegio técnico profesional de la ciudad de Osorno, el cual, dentro de sus particularidades está el contar con una planta docente joven y el objetivo del establecimiento por instalar un Plan de Desarrollo Profesional Docente dentro de la organización. Surge entonces, la interrogante dentro de la institución de cómo instalar procesos que permitan a estos docentes aumentar su capital de experiencias y mejorar desempeño profesional docente.

Desde este punto de vista, el liceo lleva dos años intentando consolidar un sistema que asegure la mejora continua de los docentes, a medida que acumulan años dentro del colegio. Este objetivo ha estado contemplado dentro de los planes de Mejora Educativa que cada año actualiza el colegio, donde se ha logrado instalar instrumentos de observación de aula y protocolizar procesos de retroalimentación. Sin embargo, el equipo directivo ha llegado a la conclusión, tras las evaluaciones hechas en el área de gestión pedagógica del PME 2016 y

2017, que estos avances o actividades no deben ser esporádicas ni aisladas, sino que deben consolidarse e instalarse permanentemente en el liceo, siendo parte de un proceso más constante y perdurable, y sobretodo, que sean independientes de quien ejerza el liderazgo en el colegio.

En este sentido, para el año 2018, el equipo directivo ha decidido consolidar un plan de desarrollo profesional docente dentro de la institución, lo que ha provocado dentro del liceo y equipo directivo, una búsqueda de acciones o actividades que se puedan concretar con los profesores y profesoras, las que a su vez puedan asegurar la mejora continua del docente.

El interés de instalar acciones o actividades que desarrollen profesionalmente al profesor(a), se produce también por las características de la planta docente, la cual está compuesta por catorce profesionales que realizan clases en aula, de los cuales, once poseen menos de dos años de ejercicio en la profesión docente. Por lo tanto, para el equipo directivo se vuelve relevante buscar mecanismos para aumentar el capital de experiencias que tienen estos docentes, mediante mecanismos internos y constantes.

A esto suma los cambios y reformas educativas en el ámbito de docencia, donde la gradual puesta en marcha del Sistema de Desarrollo Profesional docente, introduce y enfatiza el trabajo de los directivos para promover el desarrollo profesional de su planta docente. Por ello, el ministerio ha publicado orientaciones para desarrollar planes de desarrollo profesional docente, contemplados como labor del director el elaborar y presentar propuestas para abordar dicho plan al sostenedor y establecimiento, que tengan coherencia y relación el Preoyecto Educativo Institucional (PEI) y los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) que elabora la institución, a fin de generar capacidad en planta docente (Carrasco y González, 2017)

Por ello, la intervención propone comprobar si los procesos de autoobservación generan reflexiones orientadas a mejorar desempeño profesional docente, ya que permitiría a la institución poder crear posteriormente una herramienta inteligente que promueva el aprendizaje de los docentes, basada en evidencia y resultados levantados desde la misma organización.

2. JUSTIFICACIÓN

Para abordar la problemática, la investigación encuentra asidero en la teoría del liderazgo instruccional, y las investigaciones de Viviane Robinson, de las cuales se sabe que promover y participar en el aprendizaje de los profesores y su desarrollo profesional es una de las dimensiones que más impacto tiene al interior de la organización (Müller y Llorente, Párr. 8)².

En este mismo sentido, Robinson (2007) también habla del diseño de herramientas inteligentes como una de las cinco dimensiones de liderazgo fundamentales para fomentar el aprendizaje de docentes y estudiantes. Estas herramientas inteligentes sirven para ayudar al docente a aprender prácticas pedagógicas más efectivas, y se instalan para que las prácticas deseadas se mantengan en la institución, independiente del liderazgo presencial que tenga la organización.

Por ello, se buscará evidencia de reflexiones orientadas hacia la mejora profesional en los docentes que participan de la intervención, primero; porque es una prioridad para el equipo directivo fomentar el aprendizaje y el desarrollo profesional de su planta docente, y segundo; para crear posteriormente una herramienta inteligente con datos y evidencias recogidas en la institución misma. Pero ¿Por qué la autoobservación y no otro concepto?

Dado que lo que se busca evidenciar son reflexiones orientadas a mejorar desempeño profesional docente, se hace necesario construir una intervención alrededor de una actividad que genere reflexiones que repercuten en el accionar del sujeto. En este sentido, la complejidad del concepto de autoobservación, permite entender que es un proceso que supone cambios en la persona que lo experimenta.

² Consultado en:

http://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=571:practicas-de-liderazgo-instruccional-que-impactan-sobre-la-ensenanza-y-el-aprendizaje&catid=13&Itemid=291

“Por mucho que el concepto autobservación pueda inducirnos a presuponer como parte de su naturaleza la introspección reflexiva (y algo de ello hay en el asunto), muy al contrario, denota una posición activa y práctica en el mundo, un actuar hacia afuera que revierte productivamente sobre el agente actuante; un agente que es a la vez sujeto, esto es, un agente con conocimiento de causa, un agente con capacidad de reflexión. La autobservación es pertinente en un mundo habitado por sujetos –agentes; un mundo habitado por personas que actúan y piensan; y que actúan y piensan no de manera separada y distinguible, sino conjugando lo práctico y lo cognitivo, en su quehacer cotidiano, de manera indisociable” (Ferreira, 2007, Pp.42).

Con lo anterior, entendemos que la autobservación comprende una parte reflexiva que puede influir en el actuar del sujeto-agente, es decir, una dualidad que podría beneficiar reflexiones orientadas hacia desempeño profesional.

Además, la autobservación ha sido utilizada en psicología, específicamente en procesos de cambio y modificación de conductas, lo que reafirma la idea de proyectar cambios en la conducta del sujeto.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Los objetivos que guían el proceso y recolección de datos son:

3.1 Objetivo General:

Determinar si el proceso de autobservación de aula genera reflexiones orientadas hacia mejorar desempeño profesional docente.

3.2 Objetivos Específicos

- Analizar qué tipos de reflexión genera el docente durante el proceso de autobservación.

- Identificar los focos de observación del docente durante el proceso de autoobservación.
- Identificar proyecciones de mejora en cuanto a desempeño profesional docente.

4. ANTECEDENTES TEÓRICOS

4.1 Antecedentes de Contexto

La intervención se realiza en un establecimiento Técnico Profesional de niñas, en la ciudad de Osorno, Chile. Este establecimiento cuenta con una planta docente de catorce profesores(as), y cuatro niveles de enseñanza (de primer a cuarto año medio), donde los primero y segundo medio son de modalidad científico humanista, y los cursos de tercer y cuarto año imparten educación Técnico Profesional con una única carrera: atención de párvulos.

La unidad educativa trabaja con alumnas del sector urbano de Osorno, así como también alumnas que viajan desde sectores rurales. Su índice de vulnerabilidad 2018 es del 94,20%.

En el año 2016, se reestructura el equipo directivo, el cual actualmente se encuentra conformado por una Directora (dos años en el cargo) y la Jefe de U.T.P (asume en 2018), de 26 y 25 años de edad respectivamente. Ambas cumplen funciones de dirección y realizan clases, esto último en menor proporción.

La planta docente está compuesta por catorce profesores(as), la edad promedio del 2018 es de 35 años, de los cuales, el 78% corresponde a docentes jóvenes con menos de dos años de experiencia laboral.

Respecto de los procesos importantes que ha vivido la institución, desde el año 2016, se ha realizado bastante énfasis en la construcción, ejecución y evaluación de Plan de Mejoramiento Educativo del Liceo. Dentro del equipo directivo existe la convicción de que articular dicho plan en base a evidencia empírica que sustenta mejoras de aprendizaje en los estudiantes, sin dejar de contextualizar y aplicar dicha evidencia a la realidad y características del colegio, puede ser una variable importante para la mejora continua del establecimiento.

Por ello, dentro de sus acciones se contemplaron actividades orientadas a crear estructuras que sustenten la recolección de evidencias respecto del desempeño del docente en aula.

En el año 2016, se trabajó por unificar criterios respecto de los procesos de planificación docente, enfatizar la consideración del desarrollo cognitivo de los estudiantes al momento de planificar la enseñanza, e iniciar procesos de observación de aula. Para el año 2017, se buscó complementar dichos procesos con la incorporación de procesos de retroalimentación más focalizados, donde el docente pudiera detectar posibilidades de mejora, así como también la reformulación del reglamento de evaluación para unificar criterios respecto de evaluaciones e instrumentos, los que deben ir acordes con los lineamientos curriculares que entrega el ministerio.

En el 2018, y tras evaluar los PME de los dos años anteriores y las modificaciones que contempla la Nueva Carrera Docente en Chile, se concluye que las actividades que se relacionan con el desempeño de los docentes, deben unificarse y estructurarse en torno a un objetivo común: el mejoramiento continuo de los docentes, mediante acciones sistemáticas al interior del colegio. Precisamente aquí, es donde surge la necesidad del liceo por probar procesos más complejos, que realmente aseguren la mejora del profesional, y que respondan al contexto educativo donde se desarrollan estos profesionales, es decir, procesos contextualizados con la sala de clases que enfrentan todos los días en el liceo.

Por ello, el proceso de autoobservación piloteado, contempla cuatro conceptos teóricos claves para su construcción: el proceso de autoobservación, la reflexión docente, triángulo instruccional, y desempeño profesional docente en Chile.

4.2 Antecedentes Teóricos Empíricos

4.2.1 *La autoobservación*

La autoobservación, más que un procedimiento técnico, se relaciona con un aspecto cognitivo de las personas: la capacidad de autoregularse. Así, desde el concepto de Self-monitoring, se entiende que:

“Self-monitoring is defined as the extent to which individuals monitor and adjust their behavior for appropriateness, based upon how it is perceived by others in social situations” (Snyder, 1974).³

Con el paso del tiempo, el concepto ha evolucionado, comprendiendo que no solo es un rasgo de personalidad, sino que involucra habilidades concretas como la capacidad de poder ajustar el comportamiento, y aspectos motivacionales, para adaptar el propio comportamiento en función de avanzar (Parks-Leduc, L; Marshall, P; Pargas, F; Robert, E, 2013).

La autoobservación también ha sido utilizada en psicología como técnica de modificación de conductas, ya que sería una modalidad que permite trabajar con niveles de conductas más íntimas, que son de difícil acceso con otras modalidades.

Para Nieves Rojo (2011), la autoobservación tiene ventajas como:

- Es un procedimiento eficaz y poco costoso.
- Apropiado para conductas que se producen en entornos de privacidad o intimidad.
- Es un procedimiento poco intrusivo.
- Tiene valor terapéutico, como motivador del cambio o como componente activo de la intervención, que en ocasiones ya es útil por sí mismo.

Ferreira (2007) en su trabajo titulado “Antropología de la ciencia: una investigación autoobservacional del proceso de formación de los científicos” indaga en procesos de autoobservación para acceder al aprendizaje de la cultura propia de un laboratorio científico, dado que implica al mismo tiempo sujeto y objeto en la comprensión del fenómeno, así como también una proyección en la práctica.

“La metodología autoobservacional implica, en consecuencia, que el investigador ha de conjugar la dimensión “participacional” y la “observacional” como vertientes de un mismo proceso práctico, sin poder trazar una frontera neta entre ambas: participa de aquello que

³ Citado en: Parks-Leduc, L; Marshall, P; Pargas, F; Robert, E. (2013). *Self-monitoring as an aggregate construct: Relationships with personality and values*. Elsevier. Vol 58, Pp 3-8.

estudia (es objeto) al tiempo que observa esa participación (es sujeto). Así, “autobservación” expresa el hecho de que ambas dimensiones son indisociables en tanto que vivencialmente son experimentadas de manera simultánea y, por tanto, alude a la dimensión reflexiva de la investigación; por lo cual, metodológicamente, supone una especie de cortocircuito lógico: se trata de establecer un diálogo constructivo entre ambas componentes; se pretende poner en evidencia que la particular posición del investigador, al tiempo participante y observador, al tiempo físico y sociólogo, implica la “emergencia” de una perspectiva sui generis, intrínsecamente incompatible tanto con una visión puramente física como con una puramente sociológica” (Ferreira, 2007, p. 45).

Así, la autobservación parece tener ventajas para articular la intervención, ya que permitiría trabajar con aspectos conductuales del sujeto, y funcionar en un nivel más íntimo del sujeto, de difícil acceso con otras metodologías.

4.2.2 Reflexión docente

La presente investigación utiliza los conceptos de Perrenoud acerca de los procesos *reflexivos sobre la acción*, y *reflexiones sobre el sistema de acción*, para discernir qué aspectos de su desempeño profesional está reflexionando el docente durante la autobservación. Esto se complementa con la tipología reflexiva propuesta por Jay y Jhonson (2002) lo que permitiría comprender cómo reflexiona el docente para entender las problemáticas o sucesos que considera relevante durante la autobservación, es decir, cómo abordan o van comprendiendo lo que observan.

Reflexión sobre la acción y el sistema de acciones.

Dos conceptos relevantes son la *reflexión sobre la acción*, y la *reflexión sobre el sistema de acción* (Perrenoud, 2007). El primero de ellos hace referencia a tomar la propia acción como objeto de reflexión, y comprende dos procesos: retrospección y prospección. Para efectos de la investigación, se vuelve relevante el concepto de retrospección, la cual es producto de una

actividad, interacción o momento de calma, cuya función es ayudar a construir un balance, a comprender qué es lo que ha funcionado y lo que no, permitiendo capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimiento susceptible de ser utilizado en otras circunstancias.

Si la reflexión sobre la acción tiene su foco en comprender una situación o acción concreta, la *reflexión fuera del sistema de acción* se refiere a cada vez que el individuo se aleja de una acción singular, para reflexionar sobre las estructuras de su acción, y el sistema en el que se encuentra, logrando cuestionar los fundamentos racionales de la acción, y actualizando operaciones mentales de rutina.

Tipología reflexiva:

Jay y Jhonson (2002) basados en la tipología de reflexión desarrollada por instructores en TEP (Teacher Education Program) de la Universidad de Washington, proponen tres dimensiones para guiar a los formadores de docentes en la reflexión de la enseñanza a los profesores en formación. Estas tres dimensiones dan forma a una tipología de tres niveles: reflexión descriptiva, reflexión comparativa y reflexión crítica.

La reflexión descriptiva, se refiere al proceso intelectual de “establecer un problema”, es decir, determinar parámetros alrededor de una situación y definir qué es lo que se entenderá, por ende, describir es lo más importante en este tipo de reflexión. Sin embargo, la reflexión descriptiva no se trata solamente de informar hechos, sino que trata de encontrar significados para reconocer características sobresalientes, extraer y estudiar causas, consecuencias, recontextualizar y visualizar; ahí la importancia de fijarse en los detalles para la reflexión.

La reflexión comparativa se entiende como aquella reflexión en que se trata de pensar desde diferentes perspectivas, pues implica considerar otras posiciones o puntos de vista en una situación, para obtener nuevos conocimientos o una mejor comprensión. Así, se necesita de una mente abierta, que permita considerar otras visiones, incluso aquellas que pueden ser incongruentes con la propia.

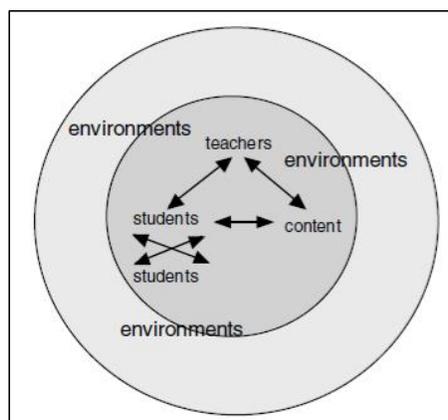
Finalmente, la reflexión crítica es el resultado de una cuidadosa consideración del problema a la luz de múltiples perspectivas, es el constante regreso al propio entendimiento sobre el problema. En este sentido, habiendo visto el asunto desde varias perspectivas, se realiza un

juicio al respecto, o una elección entre las acciones, o bien, simplemente se integra lo que uno tiene descubierto en una nueva y mejor comprensión del problema.

4.2.3 *Triángulo Instruccional y la importancia de las interacciones en aula.*

Con los antecedentes teóricos anteriores, se puede recolectar información sobre reflexiones orientadas a desempeño profesional docente, sin embargo, dicho aspecto no quedaría completo, si no abarcamos el contenido mismo de las reflexiones, es decir, qué miran u observan en el proceso de autoobservación. Por lo tanto, mediante la teoría del triángulo instruccional, se busca saber qué actores e interacciones concretas del proceso de enseñanza-aprendizaje el observador focaliza mientras observa.

Figura 1: triángulo instruccional⁴.



En su trabajo titulado “Resources, Instruction, and Research” de los autores Cohen, D; Raudenbush,S; Loewenberg, D. (2003) defienden que la instrucción es la clave de las variables que influyen en los logros de los estudiantes. La instrucción consiste en la

⁴ Extraído de: Cohen, D; Raudenbush,S; Loewenberg, D. (2003) *Resources, Instruction, and Research*. Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 25, No. 2, pp. 119–142.

interacción profesor y estudiante, alrededor de un contenido, en un contexto o ambiente específico.

“Since instruction consists of more or less complex interactions among teachers, learners, and content, there are many opportunities for uncoordination (...) Coordinating instruction thus depends on making connections among teachers’ and students’ ideas, among students’ ideas, among both over time, and between both and elements in the environment (P. 126).

La instrucción y las interacciones que se generen, dependen también del conocimiento del docente sobre el contenido que enseña, cómo este contenido es representado, la comprensión de los estudiantes, y los agentes del contexto. Todo esto puede determinar el grado de efectividad de la instrucción.

4.2.4 Desempeño docente en Chile

Si hablamos de desempeño profesional docente en Chile, inevitablemente se hace referencia al Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente conocido mediante el portal DOCENTEMÁS (diferente del sistema de desarrollo profesional docente promulgado por la ley 20.903).

Este sistema de evaluación está a cargo del Ministerio de Educación, por medio del Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas, y se aplica a profesores y profesoras que se desempeñan en establecimientos municipales, por medio de cuatro instrumentos que recolectan información respecto del desempeño del profesor o profesora:

“Los y las docentes son evaluados por medio de cuatro instrumentos que recogen información directa de su práctica (a través de un portafolio), así como la visión que el

propio evaluado o evaluada tiene de su desempeño, la opinión de sus pares y la de sus superiores jerárquicos (director/a y jefe técnico del establecimiento” (Qué es la evaluación docente, Párr. 3)⁵.

Según los resultados obtenidos, los docentes pueden obtener resultados de: Insatisfactorio, básico, competente, o destacado.

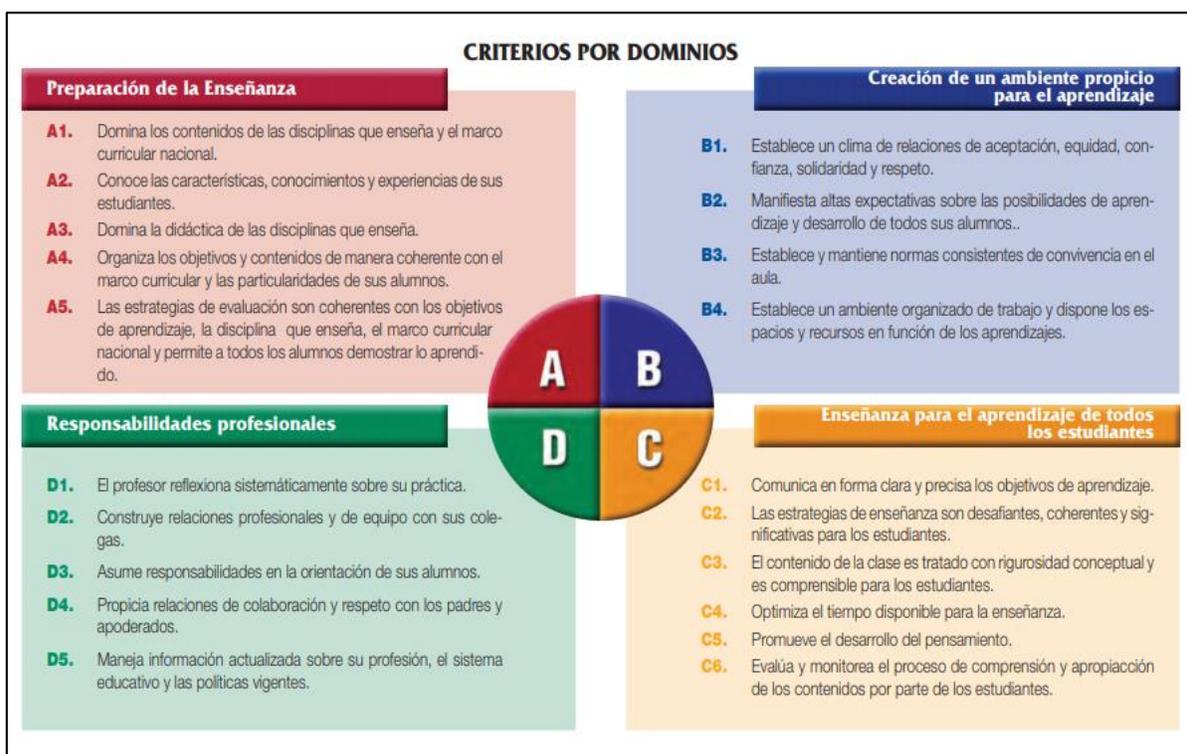
- Destacado⁶: Indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el aspecto evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del aspecto evaluado.
- Competente: indica un desempeño profesional adecuado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional, se trata de un buen desempeño. El nivel competente significa el desempeño mínimo esperado.
- Básico: Indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el aspecto evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente).
- Insatisfactorio: Indica un desempeño que presenta claras debilidades en el aspecto evaluado y estas afectan significativamente el quehacer docente.

La puesta en marcha de una evaluación de desempeño docente que fuera profesional y formativa, demandaba también la estandarización de dichos valores, para que los docentes puedan saber las competencias que caracterizan un buen desempeño en aula y los cuales serían evaluados en el sistema de evaluación docente (Bonifaz, 2011, p.28). Surge así, el Marco para la Buena Enseñanza, el cual consta de cuatro dominios específicos, cada uno con su correspondiente criterio y descriptores. Este documento, contiene aquello que los profesionales de la educación en Chile deben conocer, saber hacer, y ponderar para saber qué tan bien lo hace cada uno en la sala de clases (Centro de Perfeccionamiento, experimentación, e investigaciones pedagógicas [CEPEIP], 2008:5).

⁵ Consultado en: <http://www.docentemas.cl/pages/quienes-somos/que-es-la-evaluacion-docente.php>

⁶ Información de los niveles de desempeño en evaluación docente extraído de: www.docentemas.cl

Figura 2: Criterios y Dominios del MBE⁷



El Marco para la Buena Enseñanza determina y estandariza el desempeño docente en Chile. Es en base a este documento, que se construyen los instrumentos de evaluación del Sistema de Evaluación Docente, los cuales posteriormente permiten evaluar al profesor y categorizar su desempeño, como se mencionó anteriormente.

5. MÉTODO

A continuación, se define la metodología utilizada a lo largo del proceso de investigación. En primer lugar, se presenta la metodología de Investigación Acción, que enmarca el proyecto y su aplicación, en segundo lugar, el procedimiento que se utilizó para estructurar

⁷ Extraído de: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones Pedagógicas (2008). Marco Para la Buena Enseñanza. Séptima edición.

el piloto de autoobservación, una descripción de los participantes del piloto, y finalmente, la metodología de análisis para interpretar la evidencia que surgía.

5.1 Investigación acción

El presente proyecto de intervención, se enmarca dentro de las líneas de investigación cualitativa, precisamente, la Investigación Acción, la cual Hernández, R; Collado, C; Baptista, M (2010) sintetizan en el siguiente fragmento:

“La finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvarez-Gayou, 2003; Merriam, 2009) y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales” (Herrera, Collado y Baptista, 2010, p.509).

En este sentido, la investigación busca resolver un problema concreto de la institución, el cual identifican sus propios integrantes (equipo directivo en este caso), analizando su contexto y situación actual. Así, la intervención levanta información desde la misma organización, siendo participantes del proyecto los docentes del liceo, los que voluntariamente aceptan experimentar procesos de autoobservación.

Tal como se explicó en apartados anteriores, lo que busca el colegio es elaborar una herramienta inteligente para mejorar desempeño profesional docente, por ello la importancia de que la información que se pueda recolectar de la intervención, funcione como insumo para el mismo establecimiento, y así poder avanzar en la instalación de una práctica que mejore procesos institucionales claves, como en este caso, el desarrollo profesional de la planta docente.

5.2 Procedimiento

La recolección de información esta secuenciada en cuatro pasos, los cuales el docente progresivamente va experimentando y generando evidencia de análisis. Estos pasos son:

- Proceso de planificación pre-observación.
- Proceso de autoobservación.
- Proceso de planificación post-observación.

A continuación, se grafica y explica el proceso completo.

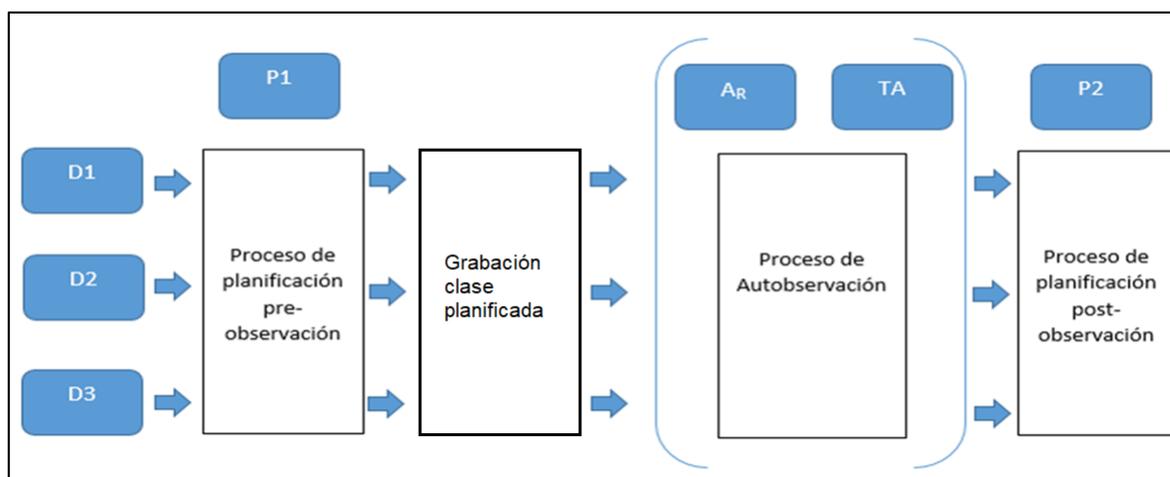


Figura 3: Procedimiento. Elaboración propia.

Para iniciar el proceso, cada docente (D1; D2; D3) proponía fecha, hora y nivel con el cual quería experimentar el proceso de autoobservación. Una vez agendada la fecha, se le entrega al docente el formato de planificación de la clase, el cual es un formato en blanco con seis espacios específicos: objetivo, contenido, habilidad, inicio de clase, desarrollo de clase y cierre de clase (ver anexo). Esta planificación debía llegar antes de la sesión de grabación.

Luego, se llevaba a cabo la grabación de 30 minutos de la clase, colocando una cámara en una esquina frontal de la sala. Sólo quedaban en la sala el profesor(a), las alumnas y la cámara. Ésta última era retirada una vez terminada la clase completa, para no interrumpir la fluidez de la clase.

Un tercer momento corresponde al proceso de autoobservación propiamente tal, el cual se confeccionó siguiendo una metodología similar a la utilizada en el artículo *Significado, desempeño y logro estudiantil en tareas instruccionales cotidianas* (2009) donde estudiantes que experimentan procesos de autoobservación son simultáneamente entrevistados con un protocolo de tres preguntas.

Así, en este proyecto, el proceso de autoobservación se divide en dos fases: Autoregistro (AR) y protocolo de pensamiento en voz alta o Thinking Aloud (TA). El primero consiste en que el docente pueda observar el video de su clase, es decir, los treinta minutos que se grabaron, y a partir de él, poder generar un autoregistro de lo que observa, anotando todo aquello que considere relevante. El formato era una hoja en blanco con dos secciones: (1) observaciones; (2) ideas, preguntas y comentarios (ver anexo)

La actividad de thinking aloud (protocolo de pensamiento en voz alta) se realizaba inmediatamente después de haber realizado el registro de autoobservación. Consistía en que el docente leyera en voz alta cada una de las observaciones y comentarios que registró en la autoobservación, e inmediatamente justificará por qué registro aquella anotación. Su función principal es poder saber por qué el docente registró esas observaciones en el formato, es decir, poder saber la justificación interna del docente para considerar importante lo que anotó.

Terminado el Think Aloud (pensamiento en voz alta), se le solicita al docente realizar los cambios que estime necesarios en su planificación inicial (P1), es decir, que una vez realizado el proceso de autoobservación pueda modificar su planificación original, agregando, quitando o manteniendo aquello que considere relevante, dando como resultado una planificación post-observación. Posteriormente, se analiza las diferencias entre la primera y segunda planificación, a fin de descubrir cambios que permitan generar proyecciones de mejora en el desempeño profesional docente.

5.3 Participantes

La muestra está compuesta por tres docentes: Un profesor de Inglés, de 28 años de edad y dos años en el sistema educativo; un profesor de Historia y Geografía, de 28 años de edad y con tres meses de experiencia laboral al momento de la investigación, ya que este colegio es

su primer trabajo; y finalmente, una profesora de lenguaje y comunicación, con 25 años de edad, y un año y medio de experiencia laboral en enseñanza. Esta muestra se realizó debido a que representan cercanía con la edad promedio de los profesores del establecimiento, y cantidad de años en el sistema educativo. A lo largo de la investigación, estos docentes se denominan D1, D2 y D3 respectivamente.

5.4 Metodología de análisis

Para comprender la evidencia, se realizó un análisis de contenido, donde en una primera etapa se levantan códigos, luego se establecen relaciones y posteriormente se interpreta la evidencia.

El análisis se divide en dos fases fundamentales: primero, un análisis del proceso de autoobservación, específicamente las reflexiones que realizó el docente luego de ver el video de su clase, y el foco de su atención al momento de autoobservarse,

En segundo lugar, un análisis respecto de la posibilidad de poder proyectar cambios en el accionar del docente, identificando qué aspectos del Marco para la Buena Enseñanza se relacionan con las reflexiones de los docentes, y la revisión de las planificaciones pre y post observación.

5.4.1 Análisis del proceso de autoobservación:

Para el proceso de autoobservación, se analizaron los dos productos de éste: Autoregistro de observación y Think Aloud, cuyo objetivo era encontrar:

- a) ¿Qué aspectos de su acción toma como objeto de reflexión?
- b) ¿Cómo aborda dicha reflexión?
- c) ¿Qué es lo que mira durante la reflexión?

Para las dos primeras preguntas se toma la transcripción del protocolo de Think Aloud, y se aplica un análisis de dos niveles, primero buscando evidencia de reflexiones sobre su acción y reflexiones sobre su sistema de acción, las cuales posteriormente pasaban a un segundo nivel, donde se buscaba ver si eran de tipo descriptiva, comparativa, o crítica.

Para saber qué mira el docente, se analiza el Autoregistro de Observación utilizando como marco referencial el triángulo instruccional. En primer lugar, se etiquetan las observaciones dependiendo si su foco se encuentra en el docente, el estudiante o el contenido, y posteriormente se analizan los niveles de integración de estos elementos, es decir, qué tanta relación logra establecer entre estos elementos. Este método se toma prestado del artículo Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes⁸.

Finalmente, las reflexiones etiquetadas son comparadas con los descriptores del Marco para la Buena Enseñanza, para así dilucidar si existen reflexiones relacionadas con el desempeño docente que estandariza Chile.

5.4.2 Análisis planificaciones pre y post observación

Para poder proyectar posibles cambios en el desempeño profesional del docente, se realiza una comparación entre la planificación pre-observación y post-observación, buscando evidencias de cambios proyectados para una próxima vez. En este sentido, la primera planificación se codifica buscando cuál es el foco del docente al momento de planificar, usando referencialmente la teoría del triángulo instruccional. Posteriormente, se compara con la planificación post-observación, identificando los cambios que realiza (agrega información, reemplaza información, elimina información) y qué relaciones tienen en común estos cambios, siempre teniendo como referencia el triángulo instruccional y la complejidad de la interacción entre los elementos, para luego interpretar el cambio específico del docente entre una y otra planificación.

⁸ Müller, M; Calcagni ;E. Grau; V. Preiss; D. Volante, P. (2013) Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes. Estudios pedagógicos. 1: 85-101.

6. RESULTADOS

A continuación, se desglosan los principales resultados del proceso de análisis.

6.1 ¿Qué aspectos de su desempeño profesional reflexiona el docente al autoobservarse?

El análisis del protocolo de Think Aloud, permitió observar que los docentes lograban en mayor grado reflexiones sobre acciones concretas que observaban respecto de su desempeño en aula, y en un segundo grado, sobre sus sistemas de acciones que sustentan prácticas cotidianas en su desempeño, tratando de comprender su propio sistema de acciones.

a) Desempeño en aula del docente: lo que el docente ve en la sala de clases.

De las 23 etiquetas clasificadas como retrospectivas (de 35 etiquetas en total) se encontró que los docentes coinciden en tres temas al momento de observar su accionar en aula, alrededor de cuales, articulan sus observaciones y reflexiones:

- Uso del espacio para monitorear.
- Interacción entre contenido y actividad.
- Claridad de la instrucción.

Respecto del **uso del espacio para monitorear**, los docentes generan reflexiones donde se percatan del potencial que tiene utilizar el espacio el espacio en aula. Este potencial radica en dos aspectos concretos: (a) poder saber qué hacen las alumnas durante la clase y (b) lograr cierto control de los grupos que no trabajan.

En este sentido, identifican la falta de desplazamiento por la sala, como uno de los factores de que algunos grupos no realicen las actividades de la clase, generando desorden o falta de atención.

“Bueno esto fue algo que observé, de que durante la presentación me quedé en el sector de adelante escribiendo en la pizarra, mientras de que si hubiera caminado, podría haber motivado a las alumnas más que están atrás, y también ver qué estaban haciendo (D2)”.

De esta forma, el docente valora positivamente la utilización del espacio, pues aumenta la capacidad del profesor(a) para generar orden y controlar los grupos, así como también de monitorear qué es lo que hacen concretamente las estudiantes en los momentos de la clase.

En la segunda categoría: **interacción contenido – actividad**, los docentes separan estos elementos, e identifican y analizan cómo se complementaron para lograr el entendimiento de la estudiante. Así, por ejemplo, los profesores(as) realizan reflexiones en torno a cómo contenido y actividad generan ciertos resultados en la estudiante.

“Bueno esto me refería, porque vimos sufijos y prefijos, hay muchas actividades donde tú puedes hacer unir a las alumnas en grupo, darles tarjetas con prefijos y sufijos y palabras, hacer que las unan a ver qué sale. Hacer que busquen palabras con prefijo y sufijo en el diccionario, que escriban ‘palabras con prefijo y sufijo en español y luego la traduzcan al inglés, no sé, muchas formas de que experimenten, y hubiera sido un aprendizaje más significativo que simplemente pasar la materia, porque mientras experimentaron como lo mencioné experimentamos en la pizarra, lo que significa que solo algunas alumnas participaron y hubo un número que nunca participó en la experimentación” (D1).

Como se entiende en la cita, el docente cuestiona su actividad, pensando en otras posibilidades que podrían haber influido en un “aprendizaje más significativo”, es decir, que con otro tipo de actividad, el docente podría haber intencionado otra dinámica que permitiera potenciar la entrega y aprendizaje del contenido en la alumna.

Otro aspecto importante dentro de este ítem, se relaciona con la receptividad que tiene la estudiante durante las actividades o momentos de la clase.

“El video fue parte del inicio de la clase, por eso consideré hacer un comentario, hacer observación sobre cómo fue el funcionamiento, o sea cómo resultó. Creo que resultó bien porque sentí que el inicio de la clase fue fluido, cuando yo les preguntaba algo no se quedaban calladas, sino que me respondían y daban sus comentarios, sus puntos de vista, o por qué creían que los argentinos viajan a Chile” (D2).

Los docentes son conscientes, durante el proceso de autoobservación, de cómo las estudiantes reciben o reaccionan ante ciertas actividades. La participación suele ser uno de los elementos que consideran en este punto, relacionado también con el interés de las estudiantes, grado de involucramiento, fluidez de la clase, etc.

Finalmente, respecto de la **claridad de la instrucción**, los docentes de la muestra coinciden en la importancia de la instrucción y su claridad para las alumnas, ya que detectan momentos en que las estudiantes vuelven a preguntar aspectos que el docente ya había explicado con anterioridad, y que no corresponden a casos excepcionales, sino que una constante en la clase.

Desde este punto de vista, surgen dos temáticas entre los docentes: cuidar el momento de la instrucción y el potencial de esta para poder generar un control dentro de la sala de clases.

“También he observado la falta de autoridad al momento de impartir una instrucción, ya que comienzo a explicar, me embalo en explicar la idea, en explicar la instrucción, pero mientras algunas todavía están conversando, o sacando el cuaderno, o sacando el lápiz, y eso no, después tengo que repetir otra vez la instrucción, otra vez porque es como “¿qué página profesora?” aquí igual lo puse como ejemplo, el “qué página” fue la pregunta que más me hicieron, porque yo empecé a dar la instrucción, pero no pedí el silencio absoluto antes de comenzar la instrucción, como que me embalé en dar la instrucción inmediatamente” (D3).

La docente reflexiona sobre la importancia de que las estudiantes estén atentas en la instancia en que el profesor(a) entrega las instrucciones que regulan las actividades de la clase, para así no tener que repetir constantemente lo que se debe hacer en la actividad.

Sumado a esto, aparece evidencia de la consciencia del docente sobre las posibilidades de generar un control del curso mediante la instrucción. En este sentido, ellos pueden promover la participación, ordenar grupos, disminuir elementos distractores, dirigir la atención de las alumnas, etc.

“Bueno como ya lo mencionamos, en el fondo asegurarse que antes de comenzar la clase, las alumnas tengan claro lo que hay que hacer y que todas tengan los materiales para hacerlo, para así asegurarse que todas estén enfocadas en la clase, en el momento que inicia. Porque en esta clase ocurrió que mientras que sentí que no fue un gran número de alumnas, la mayoría estaba haciendo su trabajo, hubo un número que estuvieron perdidas desde el principio” (D1).

En resumen, el docente logra evidenciar que la instrucción que se entrega y el grado de comprensión que las alumnas logran tener sobre lo que hay que hacer, influye en el desarrollo de su clase.

b) *El docente intenta comprender su sistema de acción:*

Al buscar evidencia sobre reflexiones que apunten a entender el sistema de acciones que sustenta su práctica, se encontraron doce etiquetas que corresponden a reflexiones sobre el sistema de acción. Si bien respecto a cantidad, esta es bastante menor comparada a etiquetas encontradas en reflexiones sobre sistema de acción (23 etiquetas), no deja de ser importante lograr encontrar este tipo de reflexiones dentro del proceso de autoobservación, ya que este tipo de reflexiones gatillan procesos de concientización del docente, es decir, de los fundamentos que sustentan su mundo de prácticas.

En este sentido, al realizar las relaciones entre las etiquetas e interpretar los resultados, se obtuvo que los docentes coinciden en dos temas:

- a) Incluir perspectiva del estudiante.
- b) Cuestionamiento de prácticas.

En este sentido, los docentes suelen **incluir la perspectiva del estudiante** y pensar en la experiencia de la alumna durante la clase observada, en otras palabras, logran ponerse en sus zapatos, y tratan de entender su perspectiva y la incluyen en su análisis.

“¿Realmente las actividades del libro motivan o no a una alumna? Yo creo que es una pregunta que todo el tiempo uno se puede hacer, son importantes y necesarias, pero no sé si son tan motivadoras para ellas” (D3).

“Luego una pregunta. Comprobé que hubo alumnas que no comprendieron. Me pregunto si fue porque no logré captar la atención con la estrategia inicial, el video, o si fue por mi forma de exponer el contenido. Eso me queda como pregunta” (D2).

Respecto del **cuestionamiento de práctica**, se percibe también el cuestionamiento de los docentes respecto de prácticas comunes que realizan, preguntándose sobre su efectividad o sentido de estas respecto del aprendizaje.

“Pero también por obsesionarse, que esto nos pasa a los profesores, como de llegar al final de la clase, uno salta cosas, ahí uno llega a este punto en el que, evitas que las alumnas participen porque tú estás como “que tengo que llegar a esta actividad, tengo que llegar a esta actividad” y de repente no es tan bueno, o sea, es mejor enfocarse en el aprendizaje de las alumnas en lugar de llegar al final” (D1).

“Y lo otro ¿cómo podría editar mi flexibilidad en el aula sin caer en una extrema rigurosidad? porque, si bien es cierto las alumnas son muy libres al momento de hacer la actividad, en ese sentido sí me cumplen, pero sí hay muchos elementos que no deben estar sucediendo, como que la alumna esté gateando en la sala, por ejemplo ¿me entiendes? Entonces, quiero a la vez editar eso, pero sin caer en la extrema rigurosidad de que la alumna finalmente termine odiando una clase ¿me entiendes? Entonces como que ese es mi duda, y creo que me, ahora que me doy cuenta en el video” (D3).

Este hallazgo resulta significativo para la investigación, pues si los docentes logran llegar a niveles de reflexión que cuestionen sus prácticas docentes en aula, entonces se puede creer que los procesos de autoobservación de aula podrían eventualmente generar cambios en el desempeño profesional docente, pues al cuestionar la efectividad de ciertas prácticas, pueden llegar a cambiar aquellas que no funcionan, o bien, potenciar aquellas que resultan.

Por otro lado, no se encontró evidencia sobre procesos de reflexión crítica, es decir, reflexiones donde logren incluir múltiples perspectivas para entender a cabalidad el problema que permitan generar juicios complejos para una toma de decisiones clara.

6.2 ¿Cómo reflexiona el docente al momento de autoobservarse?

Al buscar evidencia sobre cómo reflexionan los docentes, se pudo hallar que la mayoría de las reflexiones eran de tipo descriptivo, es decir, que el docente en el momento de autoobservar, tiende a describir lo que ve, detallando aquellos aspectos que le llaman la atención. En este sentido, sus reflexiones constantemente hacen alusión a segmentos concretos del video, y acciones específicas, estableciendo relaciones y posibles causas de problemáticas que plantean a partir de la clase observada.

“Y finalmente, el docente escribe géneros de cine en la pizarra y le pide a las alumnas que den ejemplos de cada uno, respondiendo en voz alta, solo un grupo de alumnas participa en la actividad, algunas otras alumnas están conversando mientras que otro número está copiando materia aún. Entonces esto se refiere a que en el fondo cuando hago una actividad en la que quiero que las alumnas participen, debería asegurarme de que todas estén participando, y también tal vez darles un tiempo para que copien la materia nuevamente, resumir mejor la materia en la pizarra para así evitar estas situaciones (D1).

Cabe destacar que el docente no solo se limita a describir, sino que también visualiza posibles cambios que podrían ayudar a cambiar aquello que observa. Esto es propio de las reflexiones de tipo descriptiva.

Por otro lado, también se encontró evidencia de reflexiones de tipo comparativa, es decir, reflexiones que buscan integrar otros puntos de vista para poder entender la problemática que visualiza.

“Eh.. quizás es algo que por lo menos yo me percaté, siempre estoy haciendo clases, actividad, clase, actividad, como que voy intercalando, pero no le doy la importancia que debiese darle al hecho de que ellas hagan la actividad, hacerles entender que la actividad es en favor de ellas, de su beneficio, y que les sirve para la evaluación, no solo para la evaluación, sino que para entender más el contenido” (D3).

En este caso, la docente cuestiona una modalidad que ocupa frecuentemente, y se considera una reflexión de tipo comparativa, porque se percata de la necesidad de tener un mismo sentido entre docente y alumna con respecto a la importancia que se tienen las actividades. La profesora comprende que su clase se vería favorecida, si las estudiantes tuvieran conciencia de la importancia de realizar las actividades en clases.

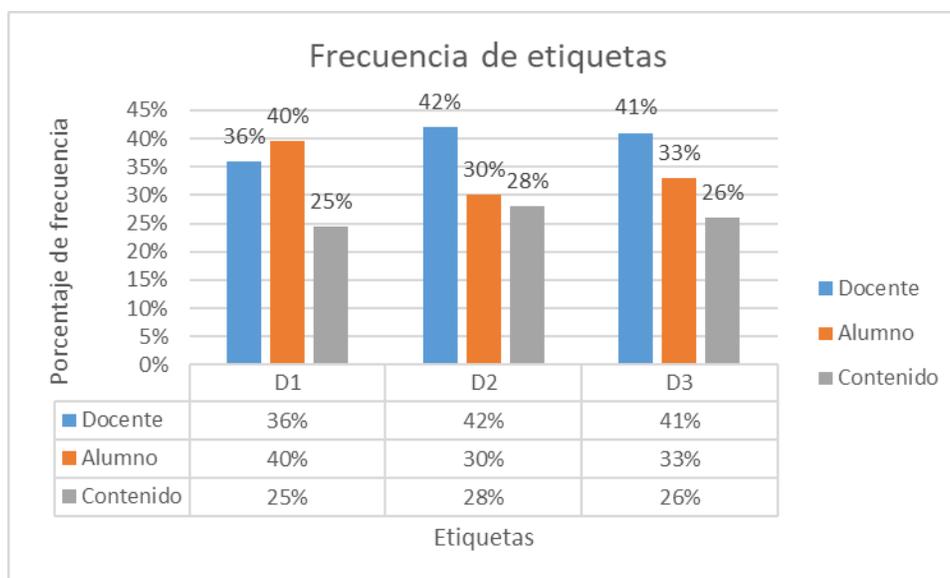
6.3 ¿Qué mira el docente al momento de autoobservar?

Respecto del foco que tiene el docente al momento de la autoobservación, se puede apreciar por el gráfico que cada docente tiene sus particularidades. Sin embargo, la figura del docente concentra un mayor porcentaje de menciones, especialmente en el docente número dos (D2) y el docente número tres (D3), mientras que el docente número uno (D1), a pesar de tener mayores porcentajes de frecuencia en el alumno, no deja de tener un porcentaje bastante alto con respecto a las menciones hacia el rol del profesor.

La figura del estudiante sería el segundo foco de importancia para los docentes del proceso de autoobservación, siendo el segundo porcentaje de frecuencia más alto, exceptuando al docente número uno, que lo tiene como prioridad.

Finalmente, en los tres docentes el contenido parece ser el tercer foco, es decir, el último en un total de tres tipos de focos identificados, siendo el con menores porcentajes de frecuencias en los tres docentes.

Figura 4: Frecuencia de etiquetas



Para tener un análisis más acabado y revelar el grado de profundidad, se complementa con un análisis de los niveles de integración que poseen los registros de autoobservación, para saber qué tan integrados están los tres elementos del triángulo instruccional. Las etiquetas según nivel de integración son⁹:

Nivel 1: se registra un elemento del triángulo instruccional.

Nivel 2: integra al profesor y contenido en su registro, sin incluir al estudiante, o los dos elementos mencionados no están suficientemente integrados.

Nivel 3: incluye al estudiante en relación con el profesor o los contenidos en forma explícita o describe conductas que se puede inferir que son de los alumnos, utilizando evidencia del video.

Nivel 4: aparecen explícitamente los tres elementos bien articulados.

Como se puede observar en la siguiente tabla, el nivel número uno presenta porcentajes de frecuencia más altos en dos de los tres docentes. Esto quiere decir que en los registros tienden a anotar observaciones de algún elemento del triángulo instruccional, pero de forma aislada, sin interacción clara con otro elemento. Sin embargo, llama la atención los porcentajes de frecuencia de los niveles tres y cuatro, ya que concentran una considerable cantidad de observaciones, lo que podría suponer que un proceso de autoobservación podría fomentar observaciones más integrales respecto de los elementos del triángulo instruccional. La relación docente y contenido tiene menos porcentajes de frecuencia en los tres profesores.

⁹ Extraído de: Müller, M; Calcagni ;E. Grau; V. Preiss; D. Volante, P. (2013) Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes. Estudios pedagógicos. 1: 85-101.

Figura 5: tabla de frecuencia de niveles de integración.

	D1		D2		D3	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel 1	8	30%	11	35%	5	26%
Nivel 2	4	15%	7	23%	3	16%
Nivel 3	8	30%	7	23%	4	21%
Nivel 4	7	26%	6	19%	7	37%
Total	27		31		19	

6.4 Autoobservación y Marco para la Buena Enseñanza:

Analizando las reflexiones realizadas por los docentes, y los cambios que realizaron en las planificaciones pre y post observación, se pudo detectar que las temáticas giran en torno a los dominios B, C, y D.

Las reflexiones clasificadas como retrospectivas, presentan afirmaciones que, tras compararlas con los descriptores del MBE, se pudo detectar que las etiquetas respondían en su mayoría a los descriptores:

Tabla 1: etiquetas por descriptor de dominio I

B4 (Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes).	Nueve etiquetas
C6 (Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes).	Cinco etiquetas
C3 (El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes).	Tres etiquetas
C2 (Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes).	Tres etiquetas
C4 (Optimiza el tiempo disponible para la enseñanza).	Dos etiquetas

En el caso de las reflexiones etiquetas como alusivas al sistema de acción, se detectaron las etiquetas:

Tabla 2: etiquetas por descriptor de dominio II

D3 (Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos).	Cinco etiquetas
D1 (El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica).	Cuatro etiquetas
C2 (Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes).	Una etiqueta
C6 (Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes).	Una etiqueta.

En síntesis, se encontró evidencia de que las reflexiones que realizan los docentes en el proceso de autoobservación, mayoritariamente giran en torno a la Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (Dominio C) y la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (Dominio B). Esto se relaciona con los resultados descritos hasta el momento, ya que son precisamente las acciones de: *uso del espacio para monitorear, interacción entre contenido y actividad y la claridad de la instrucción*, las que se relacionan con procesos de enseñanza y aprendizaje en aula, y el clima necesario para aprender.

Además, se pudo detectar que las reflexiones etiquetadas como alusivas al sistema de acciones del docente, se relacionaban con descriptores pertenecientes a las responsabilidades profesionales (Dominio D) del profesor o profesora, siendo la más frecuente, aquellas relacionadas con tomar conciencia de que el docente tiene responsabilidades respecto de la orientación de sus estudiantes (Dominio D, descriptor 3) y las que se relacionan con su práctica cotidiana docente (Dominio D, descriptor 1).

6.5 Proyección de cambios: análisis planificaciones pre o post observación.

Se compararon las planificaciones pre-observación y post-observación, donde se etiquetaron los cambios que los docentes realizaban luego del proceso de autoobservación.

Dado que las planificaciones tienden a ser de carácter narrativa y prospectiva, para encontrar los focos del docente se divide la planificación en segmentos significativos y se realiza la pregunta ¿Quién o qué es la prioridad en el segmento? Para detectar cuál es el agente activo en la prospección.

Respecto de los resultados, los tres docentes realizaron cambios particulares en sus planificaciones, los cuales coincidían con reflexiones generadas en el proceso de autoobservación. Los resultados mostraron que los tres docentes avanzaron hacia mayores niveles de integración, teniendo mayor consideración en describir interacciones entre el docente, las estudiantes y el contenido que se enseña.

A continuación, se detallan los cambios observados en cada docente:

6.5.1 Docente 1

Planificación Pre-observación.

En la planificación pre-observación, el docente 1, incluye variadas descripciones sobre las tareas que realiza la estudiante durante su clase, y las funciones que el profesor realiza en el desarrollo de la misma.

Así, las alumnas tienen tareas como: responder preguntas, ver presentaciones en PPT, escribir ejemplos en la pizarra, registrar información en el cuaderno, reconocer géneros de cine, compartir ejemplos, ver trailers, escuchar canciones, ver el itinerario de la próxima clase, etc

El docente también concentra bastantes tareas, pero en menor cantidad que las alumnas, mencionando acciones como: escribir un mapa conceptual, registrar en la pizarra, escribir ejemplos, copiar información importante, y revisar la actividad.

Respecto del contenido, se nombra los conceptos claves y algunas alusiones sobre cómo se trabajará (presentado en PPT, escribir ejemplos, una guía de trabajo, etc) sin embargo, dentro de la planificación no se detalla la progresión del contenido ni cómo se irá presentado, por lo

que no se entiende la conexión entre el contenido de los prefijos y sufijos, su relación con los géneros de cine, y la integración en el trabajo con canciones.

Así, se etiquetaron siete segmentos como docente, ocho etiquetados como alumna, y tres como contenido. Se concluye que su foco está en la relación profesor-alumna, quedando poco desarrollado el contenido propiamente tal de la clase, ya que queda bastante clara la dinámica entre las alumnas y el docente, no así, la relación del contenido.

Planificación Post-observación.

Respecto de los cambios realizados en la planificación post-observación, se identifica que: cambia su actividad inicial por una donde las alumnas recuerden el contenido completando un mapa conceptual en la pizarra, cambia la modalidad de presentar el objetivo por una presentación de imágenes, agrega una actividad previa a la entrega del contenido, permite que las estudiantes completen ejercicios en la pizarra, reduce la cantidad de tráiler que se verán en la clase, y agrega para el final de la clase un espacio para intercambio de opiniones entre las alumnas.

De los cambios mencionados, cuatro fueron etiquetados con nivel de integración 4, y uno etiquetado con nivel de integración 3.

En el siguiente ejemplo, se extrae un segmento de la planificación del docente, donde se puede apreciar cómo este se modifica en la planificación post-observación, donde se describe más en detalle las interacciones entre los elementos, en función de lograr mayor comprensión de la estudiante.

Ejemplo:

ANTES	DESPUÉS
Planificación Pre-observación	Planificación Post Observación.
<p>Las estudiantes ven una presentación de PowerPoint en la que descubren Prefixes and Suffixes (Prefijos y Sufijos) en Ingles. Después de reconocer el contenido, las estudiantes junto al docente escriben ejemplos de Sufijos y Prefijos en la pizarra, usando palabras que aparecen en la presentación.”</p>	<p>“Antes de que las estudiantes vean los sufijos y prefijos en la presentación, las estudiantes pueden experimentar con ellos. El docente escribe algunos sufijos y prefijos (2 sufijos y 2 prefijos) en la pizarra, da una explicación de su significado y las estudiantes los combinan con una lista de palabras que el docente escribe en la pizarra (6 palabras). El docente le pregunta a las estudiantes sobre el significado de sus nuevas palabras. Para finalizar, el docente les indica las combinaciones de palabras correctas”.</p>

En síntesis, el docente realiza cambios, teniendo presente la relación de las estudiantes con el contenido, buscando actividades que hagan más comprensible el contenido, y donde la estudiante pueda tener acciones concretas o actividades específicas en distintos momentos de la clase.

6.5.2 Docente 2:

Planificación pre-observación

En la planificación pre-observación del docente 2, se aprecia una descripción bastante detallada sobre las tareas que realiza el docente, y el contenido que va desarrollando en la

clase. Respecto del estudiante, sólo se hace una mención, la cual consistiría en elaborar un ensayo histórico en torno a una pregunta clave. Por otro lado, el docente tiene una considerable cantidad de funciones, tales como: dar a conocer el objetivo, señalar lo que se aprenderá, presentar un video y comentarlo, proyectar dibujos y esquemas, comprobar la comprensión de las alumnas, recoger las respuestas, analizarlas y retroalimentar. Así mismo, el contenido también tiene una presencia importante, pues acompaña varias acciones del docente.

De esta forma, seis etiquetados correspondieron a tareas del docente, cinco etiquetadas como contenido, y una etiquetada como alumno.

Así, se entiende que este docente evidencia un énfasis en la relación docente-contenido, quedando muy poco desarrollado, el rol del estudiante, en comparación con los otros dos elementos del triángulo instruccional.

Planificación Post-observación

Los cambios realizados en la planificación post-observación fueron dos, reformulación del objetivo de aprendizaje, y cambio completo de la actividad a realizar.

Los niveles de integración de estos cambios, fueron etiquetados con nivel tres, ya que declaraban la relación entre contenido y alumna. En este sentido, se concluye que después de la autoobservación, el docente enfoca la edición de la planificación en función de las oportunidades que tiene la alumna de interactuar con el contenido, para facilitar la comprensión de este último.

Ejemplo

ANTES Planificación Pre-observación	DESPUÉS Planificación Post Observación.
Para profundizar en las causas del reemplazo del modelo, se propone a las estudiantes elaborar un ensayo histórico a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué riesgos puede suponer que un país tenga una economía mono exportadora y de crecimiento hacia afuera?	A partir de una lectura, investigan el contexto en que fue creada la empresa IANSA contestando las siguientes preguntas: ¿Por qué en sus inicios fue una empresa estatal? ¿Qué objetivo perseguía el estado con su creación? ¿Por qué se privatizó a partir de los años 80?

6.5.3 Docente 3:

Planificación pre-observación

En el proceso de planificación pre-observación, se logró detectar que para el docente 3, la figura del profesor concentraba una importante cantidad de tareas. Estas tienen relación con cómo va presentando el contenido y la asistencia que da a las estudiantes durante la clase. En este sentido, muchas de las acciones que se llevan a cabo son ejecutadas por el docente, el que tiene acciones tales como: recordar el contenido ya visto, proyectar imágenes, corregir las respuestas y explicarlas, sintetizar el contenido, enfatizar alguna información, monitorear la actividad, resolver dudas y orientar las respuestas. En este sentido, el docente cumple variadas funciones, marcando la progresión de la clase.

Al momento de explicitar tareas de las estudiantes, se describen acciones como: trabajar en parejas, responder las preguntas que aparecen en su texto de estudio, observar imágenes, reflexionar sobre ellas, y elaborar una interpretación. Además, el docente menciona que se espera cierta autonomía por parte de la alumna para realizar dichas tareas.

Respecto del contenido, se aprecia que tiene como soporte el texto del estudiante y el docente mismo. En este sentido, se menciona el tema que se desarrolla y los conceptos asociados, pero no existe una mayor profundización al respecto.

Al momento de etiquetar la planificación, se encontraron ocho etiquetas que aluden a funciones del docente, tres etiquetas que mencionan tareas específicas de las alumnas, y tres etiquetas con alusión a contenido. De esto se deduce que el foco está en el docente.

Planificación Post-Observación

Respecto de los cambios que el docente realiza en su planificación post-observación, el docente integra tres segmentos nuevos que corresponden a incluir una retroalimentación del contenido antes de iniciar la actividad, especificar aspectos de contenido que inviten a la reflexión de la alumna, y explicar las preguntas del libro que se busca respondan las alumnas.

En este sentido, la particularidad de este docente, es la integración de nueva información para complementar aquellas observaciones poco desarrolladas, logrando establecer claramente el rol de cada uno de los elementos del triángulo instruccional.

Los niveles de integración de los segmentos nuevos analizados, fueron etiquetados con nivel 4, pues lograba establecer relaciones entre los tres elementos del triángulo instruccional.

Ejemplo:

ANTES Planificación Pre-observación	DESPUÉS Planificación Post Observación.
“El profesor orienta las respuestas de las alumnas con ciertos datos o información relevante para guiarlas hacia una respuesta correcta”	“El profesor orienta las respuestas de las alumnas con ciertos datos como la fecha de la creación de la obra, algunos símbolos presentes y como se vinculan con el siglo de oro, o información relevante que las haga reflexionar sobre la trascendencia de muchas ideas del siglo de oro hasta la actualidad para guiarlas hacia una respuesta correcta”

7. CONCLUSIONES

7.1 Conclusiones

Buscando responder el objetivo general planteado en el presente proyecto: *determinar si el proceso de autoobservación de aula genera reflexiones orientadas hacia mejorar desempeño profesional docente; es que se puede concluir que:*

El docente realiza, en su mayoría, reflexiones sobre sus acciones en aula; y en un segundo grado, sobre su práctica

En el proceso de autoobservación, los docentes logran reflexionar sobre aspectos concretos de su desempeño profesional. En este sentido, se logró evidenciar que, al momento de observarse en los videos, dirigen su atención hacia: el uso del espacio para monitorear, la interacción contenido-alumno, y la claridad de la instrucción. Estos tres temas sustentan sus reflexiones respecto de su desempeño directo en aula.

Los docentes manifiestan que un buen uso del espacio les permitiría saber qué hacen las alumnas y lograr cierto control con las alumnas que no trabajan, respecto de la interacción contenido-alumno, reflexionan sobre los efectos del contenido y las actividades en las estudiantes, y el grado de receptividad que tienen éstas. Finalmente, se refieren a la necesidad de que las instrucciones que entrega el docente sean dadas oportunamente y en un ambiente ordenado para evitar confusiones a lo largo de la clase, y al mismo tiempo, poder generar cierto control de curso.

Respecto de su sistema de prácticas, los docentes buscan comprender sus acciones, y para ello, tratan de incluir la perspectiva del estudiante, preguntándose sobre la experiencia de la alumna en momentos específicos de la clase. Esto también gatilla que se pregunten por sus

prácticas más cotidianas, pensando en sus efectos posibles al momento de estructurar su accionar en aula.

El docente reflexiona describiendo lo que ve y comparando su perspectiva con otros puntos de vista.

Respecto de cómo reflexiona, en su mayoría lo hace realizando descripciones de lo que ve, limita una problemática y visualiza posibles cambios para una próxima vez. Así, el docente concluye a partir de lo ve, y a partir de ello, busca comprender y eventualmente solucionar en un futuro.

También se logran observar reflexiones de tipo comparativa (en menor grado comparada con las descriptivas), al intentar comprender las distintas problemáticas que identifican en aula mediante la consideración de otras perspectivas. Es decir, el docente no sólo considera su propio punto de vista o sus parámetros personales para evaluar una situación, sino que incluye otras perspectivas, como la del estudiante, o bien, pensando en posibles modificaciones de su accionar.

El docente focaliza su rol y el de la estudiante en el proceso de autoobservación:

Con respecto al contenido de las reflexiones, estas demuestran que en dos de los tres docentes, se prioriza la figura del docente, es decir, el profesor o profesora se mira a sí mismo. Bastante de cerca es el rol del alumno, siendo estos dos los elementos del triángulo instruccional los que más observan los tres sujetos de la muestra. Es finalmente el contenido el elemento que menos mencionan o enfatizan los docentes al momento de observar.

Al seguir el análisis del contenido sobre el qué observan los docentes, se observa que los niveles de integración entre los tres elementos del triángulo instruccional es mayoritariamente de nivel uno (dos de tres docentes), sin embargo, también llama la atención

las frecuencias de los niveles tres y cuatro, pues ningún sujeto de la muestra había tenido inducciones a la teoría del triángulo instruccional.

Autoobservación y proyección hacia la mejora del desempeño:

Respecto de si estas reflexiones permiten proyectar cambios en el desempeño del docente, se pueden afirmar dos ideas: (1) las reflexiones de los docentes se relacionan con dominios y descriptores del Marco para la Buena Enseñanza y (2) el análisis de planificaciones pre y post observación permiten identificar cambios donde integran de mejor forma la interacción entre docente-alumna y contenido.

Así, los dominios que más presencia tienen en las reflexiones que generaron los docentes, fueron: el dominio B, y aquellos descriptores relacionados con mantener un ambiente organizado y con los recursos a tiempo. El dominio C tiene una alta presencia, pues los profesores reflexionan en el proceso respecto de las actividades y su efectividad en las estudiantes, la comprensión que adquieren y el monitoreo que realizan en sala. Por último, también se halló evidencia del dominio D, al analizar sus propias prácticas docentes y percatarse de su influencia en las alumnas.

Por otro lado, en el análisis de planificaciones pre y post observación, se pudo detectar que los docentes puntualizan cambios precisos en las planificaciones, los cuales también se relacionan con niveles de integración de entre tres y cuatro. Así, las planificaciones post-observación muestran mayor detalle, e integran mejor los tres elementos del triángulo instruccional.

Para sintetizar, lo que se pudo evidenciar en la intervención, es que los docentes que participaron en el proceso de autoobservación, realizan reflexiones sobre su desempeño en aula, aquello que hacen en sala, y lo realizan describiendo aquello que les llama la atención y buscando soluciones a problemáticas identificadas. Además, el proceso de autoobservación propuesto, parece hacer al profesor(a) más detallista con las interacciones entre docente, alumna y contenido, demostrando en el proceso de planificación, cambios que involucran mayores niveles de integración entre estos elementos.

7.2 Recomendaciones

Según la evidencia recogida durante el proyecto de intervención, se puede aceptar que existe proyección de mejora en desempeño profesional docente en el proceso testado.

Sin embargo, dado que el establecimiento educativo donde se realizó la intervención busca crear una herramienta inteligente de desempeño profesional docente basados en la autoobservación, es necesario considerar:

En primer lugar, precisar que la investigación permitió detectar proyecciones de mejora, sin embargo, es necesario poder contrastarlo con evidencia en aula, que permitan concluir del todo que este proceso de autoobservación genera cambios reales en el desempeño profesional docente.

Segundo, si se busca que los docentes realicen reflexiones sobre su sistema de acciones, este procedimiento de autoobservación puede complementarse con actividades que permitan elevar la complejidad del proceso reflexivo del docente (por ejemplo, que incentiven la reflexión crítica) y que mejoren los niveles de integración al momento de observar. Docentes con formación en triángulo instruccional, procesos de acompañamiento docentes o incluso respecto del Marco para la Buena enseñanza, podrían focalizar con mayor precisión aquello que es relevante observar en el desempeño en aula.

Otro aspecto importante de considerar, es que la muestra del estudio es pequeña, por lo que nuevos testeos en poblaciones mayores, podrían arrojar resultados a mayor escala y con mayor probabilidad de generalizar.

7.3 Proyecciones

El proceso de autoobservación realizado en este proyecto de intervención, permite proyectar su uso en procesos de desarrollo profesional docente, especialmente, cuando lo que se busca es que el profesor o profesora analice su desempeño en aula. Precisamente, esto último es el potencial que se descubrió en este proyecto, la capacidad de la autoobservación para que los docentes observen sus acciones en aula, y los efectos en el transcurso y desarrollo de la clase.

Posiblemente, la ventaja de utilizar herramientas como la autoobservación piloteada en este trabajo, es que logramos ver a los docentes concentrados netamente en lo que pasa en la sala de clases. Su atención se focaliza en las interacciones, sucesos y acciones que ocurren en la sala que frecuenta todas las semanas, y con las estudiantes que encuentran día a día al momento de enseñar. De alguna forma, el docente se “rinde cuentas” a sí mismo.

Según los hallazgos de la investigación, los participantes analizan su desempeño en la sala de clases, respecto de: el uso del espacio para monitorear, la interacción contenido-alumno, y la claridad de la instrucción. En otras palabras, su desarrollo profesional debiera orientarse hacia cómo generar ambientes organizados para los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de cómo asegurar que las alumnas realmente aprendan aquello que enseñan.

Es aquí donde cobra relevancia el rol de los equipos directivos para la mejora profesional del docente, ya que una vez que se recolectan los datos, es importante saber qué hacer con ellos. Llevar la reflexión al centro de la sala de clases, puede significar un importante insumo para trabajar y orientar el desempeño de los docentes, así como también, generar acciones y mecanismos que faciliten el monitoreo y avance de los profesores, con nuevas metas y desafíos que superar en la planta profesional.

Además, durante la investigación se encontraron evidencia incipiente sobre reflexiones orientadas hacia su sistema de prácticas docentes, ese fundamento que tiene el profesor o profesora para dirigir sus acciones cotidianas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto puede ser potencialmente explotado dentro de las comunidades educativas, para que la reflexión se vuelva un proceso sistemático, aumentando el potencial de este tipo de herramientas que fomentan el aprendizaje de los profesores y profesoras.

Finalmente, y no siendo un elemento menor, un proceso de autoobservación como el utilizado en este proyecto, puede ser replicado en la gran mayoría de los establecimientos educativos del país, ya que básicamente se necesita una cámara de video y un computador para posteriormente observar la grabación. Esta ventaja ayudaría a que sea un proceso continuo, y no esporádico o aislado, pues si un docente tiene la oportunidad de observarse reiteradamente, puede evaluarse a sí mismo, respecto de si avanza o no en relación a sus observaciones previas. En este sentido, se puede ampliar este proyecto hacia procesos de autoevaluación docente.

BIBLIOGRAFÍA

- Bonifaz, R (2011). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J, Manzi; R, González & Y, Sun (Eds), *La evaluación docente en Chile*. (Versión Digital). MIDE UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Carrasco, A., & González, P. (2017). *Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a*. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. N°6-2017,
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e investigaciones Pedagógicas (2008). *Marco Para la Buena Enseñanza*. Séptima edición.
- Cohen, D; Raudenbush,S; Loewenberg, D. (2003). *Resources, Instruction, and Research*. Educational Evaluation and Policy Analysis. Vol. 25, No. 2, pp. 119–142.
- Ferreira, M (2007). *Antropología de la ciencia: una investigación autoobservacional del proceso de formación de los científicos*. Revista de Antropología Experimental. N° 7, Texto 4: 39-62.
- Joelle K. Jay, Kerri L. Johnson (2002) *Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education*. Teaching and Teacher Education 18 (2002) 73–85.
- Ministerio de Educación. *Qué es la Evaluación Docente*. Recuperado el 15 de Agosto del 2018. Disponible en: <http://www.docentemas.cl/pages/quienes-somos/que-es-la-evaluacion-docente.php>
- Ministerio de Educación. *Sistema de Desarrollo*. Recuperado el 15 de Agosto del 2018. Disponible en: <http://www.cpeip.cl/sistema-de-desarrollo/>
- Müller, M; Calcagni ;E. Grau; V. Preiss; D. Volante, P. (2013) *Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la Videoteca de Buenas Prácticas Docentes*. Estudios pedagógicos. 1: 85-101.
- Müller, M; Llorente, C. (30 de Junio de 2017). *¿Cómo influyen los líderes expertos en la enseñanza y el aprendizaje?* Recuperado en: http://liderazgoescolar.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=571:

[practicas-de-liderazgo-instruccional-que-impactan-sobre-la-ensenanza-y-el-aprendizaje&catid=13&Itemid=291](#)

- Parks-Leduc, L; Marshall, P; Pargas, F; Robert, E. (2013). *Self-monitoring as an aggregate construct: Relationships with personality and values*. Personality and Individual Differences 58 (2014) 3–8.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial GRAÓ. Barcelona.
- Robbinson, V; Timperley,H (2007). *The leadership of the improvement of teaching and learning: lessons from initiatives with positive outcomes for students*. Australian Journal of Education. Vol. 51, No. 3. Pp247–262.
- Rojo, N. (2011). *Cuando el observador es el mismo sujeto: la autoobservación conductual*. En F. Labrador, Técnicas de modificación de conductas.Pp 121-138. Ediciones Pirámide .
- Sampieri, R; Collado, C; Baptista, M (2010). *Metodología de la investigación*. The McGraw-Hill. México.
- Volante, P; Huepe, D; Cornejo, C (2009). *Significado, desempeño y logro estudiantil en tareas instruccionales cotidianas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.2, p. 381-397.

ANEXOS

Etiquetado Think Aloud: procesos de retrospección.

RETROSPECCIÓN	
Docente 1	MBE
“al iniciar como que me inicié al tiro... y siempre es bueno antes de iniciar el lugar recorrer la sala un momento ver que todas tengan sus cuadernos, sus libros, porque si no ocurre lo que acabo de escribir aquí de que las alumnas comienzan a sacarlo a medida de que comienza la clase o tengo que estar recordándole y en eso se va tiempo y también afecta el aprendizaje de las mismas alumnas”.	B4
“Decidí hacer la presentación de power point pero anotar los puntos importantes en la pizarra, lo cual expliqué una vez pero aún así todavía habían alumnas que todavía tenían las dudas de qué tenían que copiar, lo que está en la pizarra, lo que está en el power point, entonces un punto que debiere haber explicado mejor así habría evitado varias de estas interrogantes”.	B4
“siento que si voy a, en el fondo resumir un power point en la pizarra debería haberlo resumido mejor. Porque vi en algunos puntos de la clase que lo único que hice fue copiar lo que estaba en el computador y esa habría sido la oportunidad de haberlo resumido, haberlo explicado mientras lo copiaba, tal vez hacer que alguna alumna tomara lo que estaba en el power point preguntarle, que lo expresara en la pizarra, o sea había una oportunidad de interacción con las alumnas que no tomé básicamente.	C3
cuando le expliqué a una alumna personalmente, debí haber tomado esa instancia talvez haber llevado a la alumna adelante, explicarle en la pizarra, y se puede usar esa instancia para que todas las alumnas entiendan. También durante la presentación, como digo es una presentación, y también debe ser una oportunidad talvez en lugar de presentar la materia al tiro, podría haberle dado una guía con un ejercicio, que intenten descubrirlo por ellas mismas, luego explicarlo en la pizarra y explicarles porque esencialmente en estas clases yo llegué, les di la materia y mientras interactuamos con algunos ítem en la pizarra tampoco esa interacción no fue mucha.	C3
Y finalmente, el docente escribe géneros de cine en la pizarra y le pide a las alumnas que den ejemplos de cada uno, respondiendo en voz alta, solo un grupo de alumnas participa en la actividad, algunas otras alumnas están conversando mientras que otro número está copiando materia aún. Entonces esto se refiere a que en el fondo cuando hago una actividad en la que quiero que las alumnas participen,	B4

debería asegurarme de que todas estén participando, y también tal vez darles un tiempo para que copien la materia nuevamente, resumir mejor la materia en la pizarra para así evitar estas situaciones...	
Bueno como ya lo mencionamos, en el fondo asegurarse que antes de comenzar la clase, las alumnas tengan claro lo que hay que hacer y que todas tengan los materiales para hacerlo, para así asegurarse que todas estén enfocadas en la clase, en el momento que inicia. Porque en esta clase ocurrió que mientras que sentí que no fue un gran número de alumnas, la mayoría estaba haciendo su trabajo, hubo un número que estuvieron perdidas desde el principio, mientras siento que algunas lograron reincorporarse, es obvio que algunas ya su aprendizaje fue afectado por esta situación.	B4 C3
Bueno esto fue algo que observé, de que durante la presentación me quedé en el sector de adelante escribiendo en la pizarra, mientras de que si hubiera caminado, podría haber motivado a las alumnas más que están atrás, y también ver qué estaban haciendo	C6
, pasar materia no significa quedarse adelante solamente, sino que mientras explico debería recorrer la sala, así puedo ver qué están haciendo, puedo realizarles preguntas en el momento si quiero confirmar algo, puedo preguntarle a la alumna que tenga al lado en ese momento que me ayude, hubiera sido una buena forma de pedir ejemplos.	C6
Bueno esto me refería, porque vimos sufijos y prefijos, hay muchas actividades donde tú puedes hacer unir a las alumnas en grupo, darles tarjetas con prefijos y sufijos y palabras, hacer que las unan a ver qué sale. Hacer que busquen palabras con prefijo y sufijo en el diccionario, que escriban 'palabras con prefijo y sufijo en español y luego la traduzcan al inglés, no sé, muchas formas de que experimenten, y hubiera sido un aprendizaje más significativo que simplemente pasar la materia, porque mientras experimentaron como lo mencioné experimentamos en la pizarra, lo que significa que solo algunas alumnas participaron y hubo un número que nunca participó en la experimentación. Mientras que si hubiéramos hecho una actividad en el fondo todas hubieran tenido la oportunidad de experimentar mientras que no sólo unas pocas alumnas.	C2
ellas participan, o sea nunca tuve un momento en el que pidiera participación y ninguna alumna se atreva a participar. Pero lo hacen de forma desorganizada. El docente debería pedirles que levantaran la mano, que es clásico, o sea porque cuando le pedían que participara	B4

en el fondo era respuesta abierta, la alumna que quería comentar, debería hacerlo más estructurado, que levanten la mano o mejor aún buscar alumnas que no hayan participado, y pedirles a ella que lo hagan, porque así evito nuevamente el gran problema que tuvo esta clase que sólo un número de alumnas participaron en las partes activas, en lugar de todas.	
Docente 2	MBE
El video fue parte del inicio de la clase, por eso consideré hacer un comentario, hacer observación sobre cómo fue el funcionamiento, o sea cómo resultó. Creo que resultó bien porque sentí que el inicio de la clase fue fluido, cuando yo les preguntaba algo no se quedaban calladas, sino que me respondían y daban sus comentarios, sus puntos de vista, o por qué creían que los argentinos viajan a Chile. Me decían porque el peso es más barato, entonces yo les trataba de preguntar ir más al fondo para llegar y tratar de conectar eso, ese interés que tenían ellas por saber por qué se vienen los argentinos a comprar a Chile, con el contenido de la clase, entonces como ancla creo que funcionó, como estrategia	A4
“me fui dando cuenta que claro, es dinámica de pregunta respuesta, se fue como perdiendo ¿ya? Y creo que la responsabilidad fue la fluidez con que yo exponía el contenido, como que se alargó mucho, entonces creo que por esa razón perdió fluidez y creo relevante colocarlo acá.	C2
Hago esa autocrítica de que inicié la clase cuando no estaban completamente en silencio, y el hecho de estar adelante tan lejos de ellas también creo que repercutió en eso, de que siguieran conversando. Debí haberme dado vueltas, para ir llamando la atención, y no haberme quedado solamente adelante.	B4
creo que debí haber puesto un ejemplo concreto de cómo se redacta un ensayo, y no solamente explicarlo en abstracto. Porque la página del libro en la que yo me estaba apoyando, describía cómo hacerlo, pero no había un ejemplo concreto.	C2
una vez que ya expliqué la clase, tenían que explicar cómo hacer un ensayo. Entonces ahí tenía que ocupar siete minutos más de clase expositiva, cómo hacer el ensayo, entonces es demasiado, se pierde la atención entre esos minutos. Entonces creo que eso fue un error de planificación.	C4
Y como conclusión, creo que la estrategia inicial resultó efectiva, sin embargo, con el paso de los minutos pude observar que se perdió la fluidez inicial, y por conclusión creo que debí haber sido más breve. Más sintético, en la parte de la exposición de los contenidos.	C4

Docente 3	MBE
<p>O sea en el video fue lo primero que miré, inmediatamente los teléfonos y que es algo que, bueno todos tenemos la lucha con los teléfonos en realidad, en todas las clases, pero fue lo primero que me percaté. <u>Esto hace que las alumnas no presten atención a lo que se realiza durante la clase</u> o a la instrucción básica, o sea ahí la instrucción básica como “vamos a hacer esto hoy día o vamos a hacer esto” ellas no captan eso porque obviamente está en mí el hecho de decirles “oye no estés con eso”, etc, etc.</p>	B4
<p>También he observado la falta de autoridad al momento de impartir una instrucción, ya que comienzo a explicar, me embalo en explicar la idea, en explicar la instrucción, pero mientras algunas todavía están conversando, o sacando el cuaderno, o sacando el lápiz, y eso no, después tengo que repetir otra vez la instrucción, otra vez porque es como “¿qué página profesora?” aquí igual lo puse como ejemplo, el “qué página” fue la pregunta que más me hicieron, porque yo empecé a dar la instrucción, pero no pedí el silencio absoluto antes de comenzar la instrucción, como que me embalé en dar la instrucción inmediatamente.</p>	B4
<p>Observé mi falencia al momento de ocupar los espacios en el aula, eso si me di cuenta, estuve todo el rato, ni siquiera, mmm creo que dos o tres veces aparecí durante el video, paseándome. Porque me llamaban las alumnas, y pero no ocupaba el espacio al momento de explicar, y eso produce y provoca obviamente que no pueda monitorear el cien por ciento del curso, porque como estoy en este lado, no puedo ver qué está haciendo la otra de atrás, entonces no... no alcanzo a abarcar todo eso.</p>	C6
<p>Puse que a pesar de ya haber visto el contenido, porque esta actividad vino después de la clase de contenido propiamente tal, quizá debí haber retroalimentado nuevamente con un poco más de profundidad en el contenido, antes de enviar a las alumnas a realizar la actividad, quizás mi retroalimentación fue muy superficial, quizá debí profundizar mucho más.</p>	C6
<p>hay días en que sí estoy un poco más, así como fa fa fa, estricta, que son los días propiamente tal de pasar el contenido, donde yo les pido, ya ahí cien por ciento atención, y los días de las actividades siempre un poco más flexible, como se ve en el video. Eh, y quizás claro, en ese sentido, esa flexibilidad hace que la actividad no sea tan provechosa en el momento de la clase, entonces no se, no logra ser un buen complemento quizás la actividad.</p>	A4

Siempre está como en todos los cursos en realidad el foco que trabaja mucho, el foco que trabaja menos y el foco de las que hay que estarlas pinchando, entonces en ese sentido, ahí es donde vuelvo a tomar la idea de que, ocupar el espacio en la sala me está, me está perjudicando porque no logro ver quiénes son las que siempre se están quedando atrás.	C6
eso igual me di cuenta, no estoy monitoreando como debiese, así como más aguja como dice uno, más como pendiente de los grupitos, eso sí me doy cuenta.	B4

Etiquetado Think Aloud: sistema de acciones

Reflexión sobre el sistema de acción	
Docente 1	MBE
Y generalmente cuando ocurre eso nosotros profesores de inglés tendemos olvidar de que estamos haciendo esta modalidad y terminamos preguntando en español... después hay un momento en la clase en que retomo la pregunta en inglés pero el hecho es que esto no debería ser así, debería ser todo el rato continuo.	D1
Porque mientras que siento que las alumnas lograron entender la materia, a pesar de la confusión inicial, también va a haber un número que me va preguntar, cuando retomemos esto, qué consistía o me van a pedir algún repaso. Y en el repaso justamente van a trabajar con la actividad y les va a hacer click, porque generalmente lo que se te queda es lo que uno hace.	D1
Pero también por obsesionarse, que esto nos pasa a los profesores, como de llegar al final de la clase, uno salta cosas, ahí uno llega a este punto en el que, evitas que las alumnas participen porque tú estás como “que tengo que llegar a esta actividad, tengo que llegar a esta actividad” y de repente no es tan bueno, o sea, es mejor enfocarse en el aprendizaje de las alumnas en lugar de llegar al final.	D3
Docente 2	MBE
Luego una pregunta. Comprobé que hubo alumnas que no comprendieron. Me pregunto si fue porque no logré captar la atención con la estrategia inicial, el video, o sino fue porque mi forma de exponer el contenido. Eso me queda como pregunta.	D1

Sin embargo, no todas las alumnas comprendieron cómo hacerlo, por lo que la siguiente clase, tuve que mostrarles cómo se redacta a partir de un ejemplo. El ejemplo fue efectivo, eso me faltó incluir en la primera clase.	C6
Sin embargo, no todas las alumnas comprendieron cómo hacerlo, por lo que la siguiente clase, tuve que mostrarles cómo se redacta a partir de un ejemplo. El ejemplo fue efectivo, eso me faltó incluir en la primera clase.	
Docente 3	MBE
Y lo otro ¿cómo podría editar mi flexibilidad en el aula sin caer en una extrema rigurosidad, porque, si bien es cierto las alumnas son muy libres al momento de hacer la actividad, en ese sentido sí me cumplen, pero sí hay muchos elementos que no deben estar sucediendo, como que la alumna esté gateando en la sala, por ejemplo ¿me entiendes? Entonces, quiero a la vez editar eso, pero sin caer en la extrema rigurosidad de que la alumna finalmente termine odiando una clase ¿me entiendes? Entonces como que ese es mi duda, y creo que me, ahora que me doy	D3
Me suele suceder con la mayoría de los cursos, o sea en el momento de las actividades soy tan flexible, que ellas es como que “aaahh le sean le sean” y ya después los últimos minutos trabajan trabajan, pero como que no... las dejo muy autónomas en ese sentido y quizás tanta autonomía no es tan bueno, pero a la vez tampoco quiero caer en la extrema rigurosidad, es como que estoy en esa disyuntiva. Esas son las cosas como más puntuales que anoté.	D1
Eh.. quizás es algo que por lo menos yo me percaté, siempre estoy haciendo clases, actividad, clase actividad, como que voy intercalando, pero no le doy la importancia que debiese darle al hecho de que ellas hagan la actividad, hacerles entender que la actividad es en favor de ellas, de su beneficio, y que les sirve para la evaluación, no solo para la evaluación, sino que para entender más el contenido.	D3
Entonces falta eso, concientizar que la actividad es importante también como una clase. Eh... es un curso totalmente dominable ¿Por qué? Porque es un curso con el que, bueno, tengo muy buena relación con el curso, y es un curso dominable porque, primero son poquitas y segundo no son niñas eh... conflictivas ni respondonas ni eso, no, en lo absoluto.	D3

<p>¿Realmente las actividades del libro motivan o no a una alumna? Yo creo que es una pregunta que todo el tiempo uno se puede hacer, son importantes y necesarias, pero no sé si son tan motivadoras para ellas.</p>	C2
<p>Entonces son todas esas, si te das cuenta son puros focos de distracción, y que no es algo que yo odie que esté con eso, sino que es algo que no... por eso es que ellas después andan como muy desorientadas o perdidas, entonces anoté. Y esto me sirve a mí también para ir viendo ahora en, durante las otras futuras clases cómo proceder con ellas, o sea estar más pendiente de ella, así que en ese sentido me sirvió mucho.</p>	D3

Instrucciones planificaciones Post-observación

Planificación de clases post-observación

A continuación, se presenta el formato de planificación de clase post-observación. Si bien el formato es el mismo, las instrucciones contienen algunas modificaciones, por lo que se solicita leer bien antes de rellenar.

Instrucciones:

1. La tarea consiste en volver a planificar la misma clase que planificó con anterioridad (planificación pre-observación), sin embargo, ahora puede generar cambios que usted considere podrían haber mejorado la experiencia de enseñanza-aprendizaje, de esa clase en particular.
2. Usted es libre de agregar cualquier modificación y en cualquier sección de la planificación, así como también, de mantener aquello que considera funcionó bien y no necesita cambios.
3. Los cambios debe realizarlos en la misma planificación que mandó.
 - a) Los campos tienen el contenido original en **AZUL**.
 - b) Para agregar información, escribir en **ROJO**.
 - c) Para quitar algo **TACHAR**.
4. Favor de enviar la planificación antes del miércoles 30 de Mayo.

Planificación Post-observación Docente 1

Planificación clase Pre-observación

Docente:		
Obj. Aprendizaje:	Identificar información en medios audiovisuales, reconociendo sufijos, prefijos y géneros de trabajos ficticios.	
Contenido	Géneros de ficción, Uso de Prefijos y Sufijos, Comprensión audiovisual y Redacción.	
Habilidad	Comprensión Auditiva, Comprensión Lectora y Escritura	
Progresión de la clase		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<ul style="list-style-type: none"> - Las estudiantes responden a la siguiente pregunta: "¿qué contenidos fueron vistos la clase anterior?". <u>La información compartida por las estudiantes es usada por el docente para escribir un mapa conceptual en la pizarra.</u> Para hacer la actividad más significativa para las estudiantes, las alumnas deberían ir a la pizarra y completar un mapa conceptual. El docente puede dibujar la estructura del mapa para guiarlas. - Para que las estudiantes descubran el objetivo de la clase, el docente les muestra imágenes relacionadas con el tema de la clase como por ejemplo un rompecabezas para representar sufijos y prefijos o una cámara para representar el cine. Luego, las estudiantes <u>descubren el objetivo de la clase, el cual es revelado en</u> una presentación de PowerPoint. El docente registra el objetivo en la pizarra para que las estudiantes lo registren en sus cuadernos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Antes de que las estudiantes vean los sufijos y prefijos en la presentación, las estudiantes pueden experimentar con ellos. El docente escribe algunos sufijos y prefijos (2 sufijos y 2 prefijos) en la pizarra, da una explicación de su significado y las estudiantes los combinan con una lista de palabras que el docente escribe en la pizarra (6 palabras). El docente <u>le</u> pregunta a las estudiantes sobre el significado de sus nuevas palabras. Para finalizar, el docente les indica las combinaciones de palabras correctas. Luego, las estudiantes ven una presentación de PowerPoint en la que descubren Prefixes and Suffixes (Prefijos y Sufijos) en Ingles. Después de reconocer el contenido, <u>las estudiantes junto al docente escriben ejemplos de Sufijos y Prefijos en la pizarra, usando palabras que aparecen en la presentación.</u> Las estudiantes registran la información en su cuaderno y el docente copia la información más importante en la pizarra para que todas puedan copiarla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las estudiantes reciben una pauta para trabajar con una canción. Las estudiantes escuchan a la explicación de cada sección de la guía y luego escuchan la canción tres veces para realizar las actividades. <u>Para finalizar, las estudiantes comparten su opinión sobre la canción y cual creen que es su significado, guiándose usando los contenidos de la pauta.</u> - El trabajo que las estudiantes realizaron en la clase es revisado por el docente. Para finalizar, las estudiantes ven el itinerario del taller audiovisual de la próxima semana y sus secciones (pre-viewing – while-viewing – post-viewing) <u>y registran las fechas en las que cada sección tendrá lugar.</u>

	<ul style="list-style-type: none">- Las estudiantes continúan viendo la presentación, reconocen ocho géneros de cine y se les pide que compartan ejemplos de cada uno, las estudiantes pasan a la pizarra y escriben sus ejemplos. Después de reconocer los géneros, las estudiantes ven ocho seis trailers (avances de cine) una <u>vez</u> debido a su duración y en sus cuadernos registran el nombre de la película y su género. La actividad es revisada en la pizarra. Durante la presentación de contenido, el docente registra la información más importante en la pizarra.	
--	---	--

Planificación Post-observación Docente 2

Docente:		
Obj. Aprendizaje:	Comprender el modelo económico de industrialización por sustitución de importaciones.	
Contenido	Instauración del modelo de desarrollo basado en la Industrialización Sustitutiva de Importaciones.	
Habilidad	Comunicar los resultados de análisis e indagaciones, de manera sintética y organizada, justificando una posición propia y seleccionando un formato de comunicación que considere las características de la información y de la audiencia. Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.	
Progresión de la clase		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>El profesor da a conocer el objetivo de la clase señalando a los estudiantes que lo que aprenderán se relaciona con el modelo económico mono exportador y de crecimiento hacia afuera.</p> <p>Para captar el interés de las estudiantes, el profesor presenta un breve video sobre la llegada masiva de turistas argentinos a Chile, comentando las causas de este fenómeno, y su relación con los modelos económicos de ambos países.</p>	<p>Clase expositiva: Para recordar el funcionamiento del modelo "mono exportador y de crecimiento hacia afuera", el profesor proyecta un dibujo en la pizarra, y ejemplifica su funcionamiento a partir de los elementos contenidos en él.</p> <p>De manera similar, el profesor proyecta un esquema en forma de paraguas, para graficar el funcionamiento y propósito del modelo de "industrialización por sustitución de importaciones".</p> <p>Actividad: Para profundizar en las causas del reemplazo del modelo, se propone a las estudiantes elaborar un ensayo histórico a partir de la siguiente pregunta: ¿Qué riesgos puede suponer que un país tenga una economía mono exportadora y de crecimiento hacia afuera?</p>	<p>Para comprobar la comprensión del contenido, el profesor realiza una pregunta de selección única, utilizando el sistema de respuestas de audiencia Plickers.</p> <p>Una vez haya recogido las respuestas, analiza los resultados, y entrega una retroalimentación dirigiéndose a las estudiantes que hayan respondido incorrectamente.</p>

	<p>A partir de una lectura, investigan el contexto en que fue creada la empresa IANSA contestando las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Por qué en sus inicios fue una empresa estatal?- ¿Qué objetivo perseguía el estado con su creación?- ¿Por qué se privatizó a partir de los años 80?	
--	--	--

~~Actividad de Investigación~~

Planificación Post-observación docente 3

Planificación clase Pre-observación

Docente:		
Obj. Aprendizaje:	Comprender la relevancia de las obras del Siglo de Oro.	
Contenido	Literatura del género lírico del Siglo de Oro	
Habilidad	Aprecian obras del Siglo de oro para comprender su relevancia en el arte y literatura. Analizan diversos recursos del género lírico, como símbolos, para apreciar y comprender el mensaje que expresan los poemas.	
Progresión de la clase		
Inicio	Desarrollo	Cierre
<p>Se activa la clase con una lluvia de ideas para recordar las características del Siglo de Oro que fueron revisadas en la clase anterior, luego se realizará una retroalimentación repasando las características del Siglo de Oro con apuntes en la pizarra sintetizando el contenido ya revisado en la clase anterior, las alumnas escriben este repaso en su cuaderno.</p> <p>Posterior a ese repaso se comenzará con el diálogo, se proyecta a las alumnas la imagen de la obra artística "El sueño del caballero" de Antonio de Pereda, se invita a las alumnas a observar la imagen y a reflexionar en torno a ésta para darle una interpretación lógica relacionada con el contexto en el cual está creada.</p> <p>El profesor orienta las respuestas de las alumnas con ciertos datos como la fecha de la creación de la obra, algunos símbolos presentes y como se vinculan con el siglo de oro, o información relevante que las haga reflexionar sobre la trascendencia de muchas ideas del siglo de oro hasta la actualidad para guiarlas hacia una respuesta correcta.</p>	<p>Se da inicio a la Unidad II "El desengaño del mundo" con la actividad "para comenzar" de su texto de estudio, la cual trabajaran junto a su compañera de asiento, respondiendo las preguntas del texto en torno a dos obras: una artística y una obra perteneciente al género lírico.</p> <p>Se entrega la explicación correspondiente de cada tipo de obra, se explica al curso las preguntas que el texto de estudio entrega explicando las preguntas al curso y se da el tiempo para que las alumnas trabajen de manera autónoma durante la clase.</p> <p>El profesor monitorea la actividad y resuelve dudas.</p>	<p>Se corrige la actividad de forma oral, explicándoles a las alumnas la razón de cada respuesta que debiesen haber entregado.</p> <p>Se sintetiza una vez más las características del Siglo de Oro y la directa relación que tienen con las obras trabajadas en clases.</p> <p>Se hace énfasis en la importancia de conocer el contexto de producción de un autor o pintor, porque gracias a esto podemos llegar a una mejor interpretación y comprensión de lo que se aprecia o lee.</p>

Registro Autoobservación Docente 1

Registro de autoobservación

Registro de observación	Ideas, preguntas, comentarios.
<ul style="list-style-type: none"> • Al inicio de la clase, el docente saluda a los estudiantes e inicia la clase. No todas las estudiantes preparan sus materiales para la clase y el docente debe recordarles sacar el material durante la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de comenzar la clase, el docente debería asegurarse que los alumnos tienen sus materiales, pero así no tiene que recordarles durante la clase. También debería indicar que no es necesario copiar y que no para evitar confusiones.
<ul style="list-style-type: none"> • Las estudiantes muestran confusión sobre que deberían registrar en su cuaderno y que no. Varias alumnas muestran estas dudas durante varios puntos de la clase. 	<ul style="list-style-type: none"> • El docente se queda en la parte delantera de la sala durante la explicación. Si el docente tuviera la sala podría motivar más a los estudiantes y revisar que estén haciendo.
<ul style="list-style-type: none"> • Para realizar preguntas, el docente usa la modalidad de realizar preguntas en Inglés y luego traducir estas preguntas a preguntas usando palabras parecidas al español. Hay momentos en el que el docente olvida esto y solo realiza preguntas en español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante la explicación, el docente debería dar más

Registro de autoobservación

Registro de observación	Ideas, preguntas, comentarios.
<p>• El docente explica la materia a los estudiantes usando una presentación y la pizarra. Durante la presentación los alumnos practican algunos ejemplos y anotan lo que este escribe en la pizarra. Durante la explicación una alumna le pide al docente que explique la actividad personalmente. Otros estudiantes muestran confusión.</p>	<p>oportunidades para participar y dejar que los estudiantes experimenten antes de explicar como funciona, para aprender descubriendo.</p>
<p>• El docente escribe generos de carne en la pizarra y le pide a los alumnos que den ejemplos de cada uno, tras por decirlo en voz alta. Solo un grupo de 2 personas participa en la actividad. Los otros alumnos estan conversando mientras que otros nombran con este copiando materia.</p>	<p>• El ambiente en la sala es bueno para el aprendizaje. No hay ruido y este ordenada.</p> <p>• Cuando el docente pide la participación de los estudiantes, ellos participan. Pero lo hacen de una forma desorganizada. El docente debería pedirles que levanten la mano o preguntar a los alumnos que no han participado para evitar que solo un numero de alumnos sean parte de la clase.</p>

Registro autoobservación Docente 2

Registro de autoobservación

Registro de observación	Ideas, preguntas, comentarios.
<p>Efectividad del video: Para iniciar la clase, presenté una noticia de un medio argentino sobre el boom de turistas argentinos que viajan a Chile. El objetivo de su exposición fue captar el interés de los estudiantes con una temática cercana a su realidad. A mi juicio funcionó como estrategia, ya que las estudiantes se mostraron interesadas, e hicieron comentarios cuando se los requerí.</p> <p>Ese interés inicial me permitió introducir el contenido de la clase anclado a un tema de contingencia que es significativo para las alumnas.</p> <p>Dinamismo: Observe que la dinámica entre profesor y alumno fue buena en un principio, pero se fue perdiendo con el paso de los minutos, a partir del minuto 7 aproximadamente una vez iniciada la clase.</p> <p>Fluidez: Creo que la pérdida de dinamismo se debió en gran parte a la fluidez con la que fui exponiendo el contenido. Debí haber sido más breve, más sintético.</p>	<p>Nerviosismo: Creo que la presencia de la cámara, y el hecho de demorarme en iniciar la clase porque no podía conectar el data, condicionaron el desarrollo de la clase.</p> <p>Actividad: Consistía en la redacción de un ensayo histórico.</p> <p>Proyecté las instrucciones en la pizarra y me apoyé en una página del libro para enseñar su estructura. Sin embargo no todas las alumnas comprendieron como hacerlo, por lo que la siguiente clase tuve que mostrarles cómo se redacta a partir de un ejemplo.</p> <p>El ejemplo fue efectivo, eso me faltó incluir en la primera clase.</p>

Registro de observación	Ideas, preguntas, comentarios.
<p>USO DE ESPACIO: Por lo general me puse por la sala y me siento sobre la mesa del profesor cuando doy una exposición, para asumir una actitud más relajada. Sin embargo, en esta clase estuve la mayor parte del tiempo adentro, pensando que la cámara me estaba enfocando.</p> <p>Comportamiento de las estudiantes: Observe que ese día las estudiantes estaban más conversadoras que otros días. Cometí el error de iniciar la clase sin antes ponerlas en silencio.</p> <p>Hubieron dos grupos en el fondo que conversaron mientras yo daba la exposición, pero me acordé a llamarles la atención sólo cuando terminé de exponer.</p> <p>Objetivo de la clase: El objetivo de la clase fue "Comprender el modelo de industrialización por sustitución de importaciones". Al ser un contenido abstracto, quise relacionarlo con algo más cercano a la realidad, en especial a la realidad de las estudiantes, con algo que pudieran observar, ver, y comentar. Creo que eso resultó, y me permitió llevarlas a la comprensión del modelo económico ISI, en cuanto a sus objetivos y su funcionamiento. Sin embargo, también pude comprobar</p>	<p>Dificultad: Creo que aborde un contenido y una actividad demasiado complejas para una sola clase.</p> <p>La comprensión del modelo ISI debí haberla acompañado de una actividad más elemental, como responder preguntas de comprensión lectora, para consolidar su entendimiento.</p> <p>La elaboración de un ensayo histórico es una actividad más compleja, que necesita más tiempo para ser explicada. Incluí ambas cosas en una misma clase creo que fue un error de planificación.</p> <hr/> <p>Comprobé que hubo alumnas que no comprendieron, me pregunté si fue porque no logré captar su atención o por la forma en que expuse el contenido.</p>

Registro de autoobservación

Registro de observación	Ideas, preguntas, comentarios.
<p>que no todas las alumnas comprendieron. Quizá por que no logué captar la atención de todas, o porque el modo en que expliqué el funcionamiento del modelo debió haber sido más simple.</p>	<p>Conclusión: Creo que la estrategia inicial resultó efectiva, sin embargo, al paso de los minutos la exposición perdió la fluidez inicial. Debi haber sido más breve.</p>

Registro Autoobservación docente 3

Registro de observación	Ideas, preguntas, comentarios.
<ul style="list-style-type: none">◦ Lo primero que he logrado observar es mi excesiva flexibilidad al momento de permitir el uso de objetos distractoros, como celulares y esmaltes. Esto hace que los alumnos no presten atención a lo que se realizara en la clase.◦ También he observado la falta de autoridad al momento de impartir una instrucción, ya que comienzo a explicar mientras algunos alumnos aún conversan, debiese pedir silencio absoluto para dar instrucciones y así a todos les quedaría claro y no tendría que repetirlos mas de una vez. (Ej: "¿Qué página?")◦ Observé mi folencia al momento de ocupar los espacios en el aula, me muevo bastante poco, explico a un grupo determinado y esto provoca que no pueda monitorear al 100% del curso, para registrar su trabajo, o resolver sus dudas.◦ Muchos de los comportamientos que quizás no son faltas graves, pero que si son faltas de respeto y poca atención de ciertos alumnos se	

Registro de observación	Ideas, preguntas, comentarios.
<p>debe a mi poca rigurosidad al momento de dirigir una actividad.</p> <p>A su vez queda como meta enfatizar la importancia de realizar actividades, ya que son en beneficio de los alumnos, para comprender mejor el contenido y para aplicarlo en un texto o pintura.</p> <p>• A pesar de ya haber visto el contenido de Siglo de oro, quizás debí retroalimentar nuevamente y con un poco de profundidad el contenido antes de enviar a los alumnos a realizar la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo medio es un buen curso para trabajar, ordenado y totalmente dominable al momento de entregar una instrucción. • ¿Las actividades del libro motivaron a los alumnos? • ¿Debería apoyarme en recursos más didácticos? • ¿La actividad impartida ayudará a los alumnos a comprender mejor? • ¿Cómo podría editar la flexibilidad en el aula ^{sin caer en una} extrema rigurosidad?