



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación

CUADERNILLO
DE
PROFUNDIZACIÓN

ciclo de
**APRENDIZAJE DE
PRÁCTICAS**

Proyecto apoyado por el Centro de Innovación Docente-Universidad del Desarrollo

Estimado profesor(a),

En esta guía encontrará contenido asociado a la implementación del Ciclo de Aprendizaje de Prácticas, descrito en el Modelo de Formación Práctica de la Facultad de Educación de la UDD.

Este contenido está relacionado con las siete cápsulas audiovisuales que usted ya revisó. Pretende ser un complemento y una ayuda que le permita aclarar y profundizar en algunas temáticas.

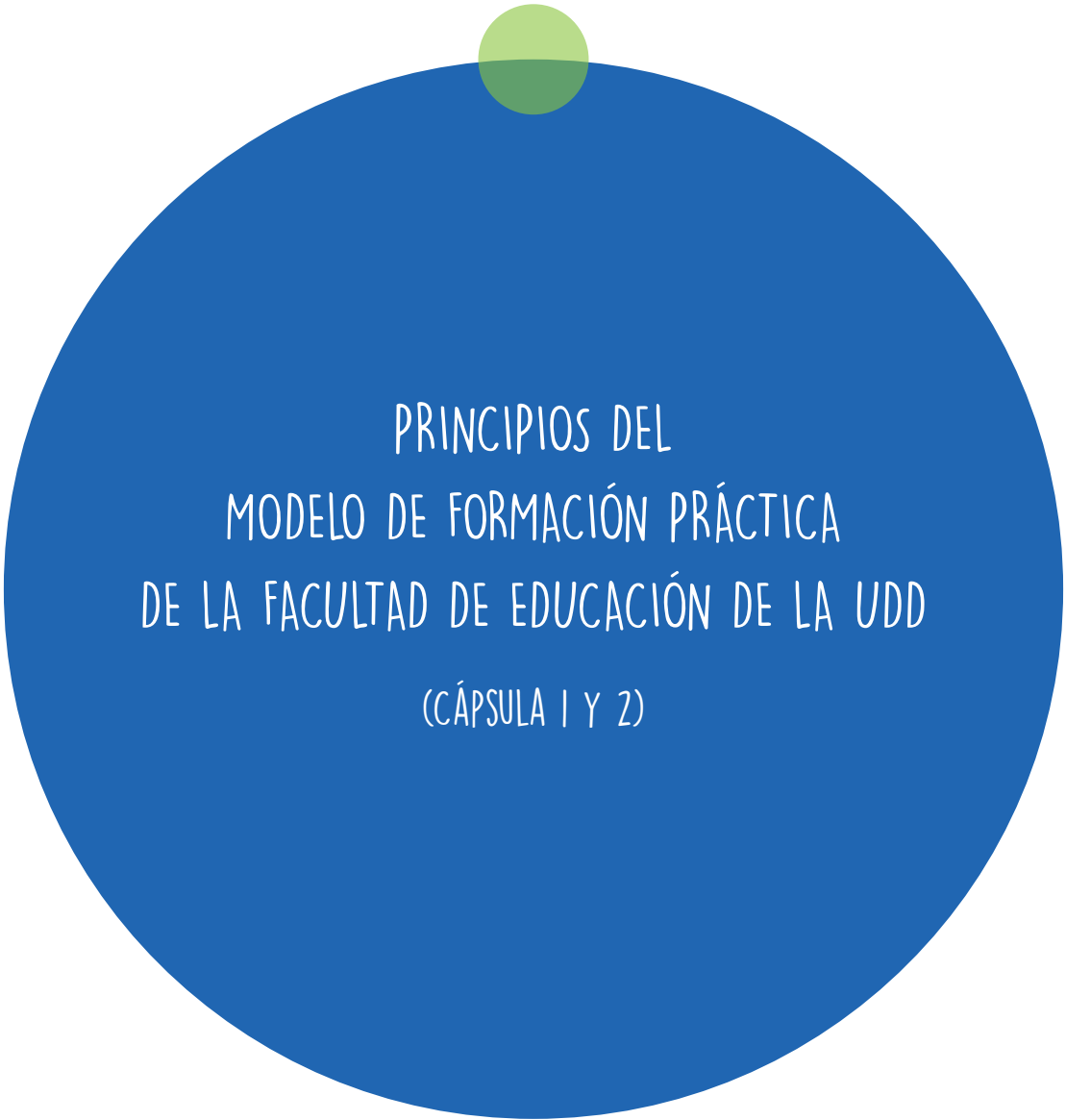
En el índice a continuación, se especifican los documentos e instrumentos que estarán a su disposición.



PRINCIPIOS DEL MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UDD (Cápsula 1 y 2)	02
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS PROPIAS DE CADA DISCIPLINA (Cápsula 1)	06
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TRANSVERSALES DE ALTO IMPACTO EN EL APRENDIZAJE (Cápsula 1)	06
LISTADO DE PRÁCTICAS ÉTICAS (Cápsula 1)	08
FASES DEL CICLO DE APRENDIZAJE DE PRÁCTICAS Y EJEMPLOS DE SU CALENDARIZACIÓN (Cápsula 3)	09
PROTOCOLO DE LA FASE DE SIMULACIÓN DE LA PRÁCTICA (Cápsula 4)	24
PARA LA FASE DE SIMULACIÓN: ¿CUÁL ES EL ROL DE UN MONITOR? ¿CUÁNTOS MONITORES NECESITO? (Cápsula 4)	26
RETROALIMENTACIÓN EN LA FASE DE SIMULACIÓN (Cápsula 4)	27
EJEMPLOS DE PAUTAS DE EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN DE LA FASE DE SIMULACIÓN (Cápsula 4)	28

ANEXOS

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TRANSVERSALES DE ALTO IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DOCUMENTOS OBSERVATORIO DE BUENAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, FACULTAD DE EDUCACIÓN	33
PAI 1. Liderar Discusiones grupales	34
PAI 3. Elicitar e interpretar el pensamiento de los estudiantes	38
PAI 4. Diagnosticar patrones comunes particulares en el razonamiento y desarrollo de los estudiantes en una asignatura	42
PAI 5. Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo en la sala de clases	46
PAI 7. Especificar y reforzar el comportamiento productivo de los estudiantes	50
PAI 8. Implementar rutinas de organización para gestionar la participación	56
PAI 8. Implementar rutinas de organización: gestionar el tiempo disponible	64
PAI 9. Establecer y gestionar el trabajo de los estudiantes en grupos pequeños	70
PAI 10. Construyendo relaciones respetuosas en el aula	76
PAI 15. Verificar la Comprensión	82
PAI 17. Interpretar los resultados del trabajo de los estudiantes, incluyendo tareas cotidianas, controles, pruebas, proyectos y evaluaciones estandarizadas	88
PAI 18. Retroalimentar a los estudiantes	92
PAI 18. Retroalimentar a los estudiantes: autorregulación en párvulo	96
PAI 19. Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla	100



PRINCIPIOS DEL
MODELO DE FORMACIÓN PRÁCTICA
DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UDD
(CÁPSULA 1 Y 2)

INTRODUCCION

El año 2017, la Facultad de Educación modificó los currículos de sus carreras de pregrado, a un modelo orientado por competencias y basado en la práctica. Esto significó ajustar las mallas propuestas desde el año 2011 y crear nuevos programas de curso, para que estos estuvieran alineados con la Misión de la Unidad y las concepciones de estos modelos.

Uno de los documentos que hoy concreta estas orientaciones y tiene mayor presencia en el quehacer académico de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Mención Inglés -junto con su Modelo Educativo- es el Modelo de Formación Práctica, que se materializa a través de dos principios: un profundo conocimiento de la enseñanza, y la enseñanza explícita y sistemática de la práctica.

Estos principios se concretan en los contextos o espacios pedagógicos en los que se desarrollan las experiencias de aprendizaje tales como los cursos disciplinarios, los seminarios de práctica y las experiencias en terreno.

Principio I: Profundo conocimiento de la enseñanza

Un profundo conocimiento de la enseñanza supone un dominio de la disciplina en tanto las prácticas están al servicio del mismo. El conocimiento del contenido para la enseñanza es fundamental e implica el entendimiento de la materia y el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1986).

Pero incluso esta sólida base de conocimientos no es suficiente. Los profesores no sólo necesitan saber información o comprender conceptos, **tienen que ser capaces de hacer el trabajo de la enseñanza**. Por lo tanto, tienen que dominar las prácticas de enseñanza que apoyan la comprensión de los contenidos y la participación de los estudiantes, permitiendo gestionar el clima de aula necesario para que el estudiante aprenda¹.

El programa considera la incorporación de estas prácticas en todo el trayecto formativo y se distinguen tres tipos de prácticas i) prácticas pedagógicas efectivas propias de cada disciplina ii) prácticas pedagógicas transversales de alto impacto en el aprendizaje iii) prácticas éticas.

- **Las Prácticas pedagógicas efectivas propias de cada disciplina** corresponden a aquellas prácticas que responden a la pregunta: ¿qué conocimientos, habilidades o estrategias² de la disciplina son indispensables de ser enseñados por el profesor y aprendidos por el alumno? En Historia, por ejemplo, podría ser la evaluación de la confiabilidad de las fuentes de información; en Ciencias, el método científico y en Matemática, el modelamiento.
- **Las Prácticas pedagógicas transversales de alto impacto en el aprendizaje** son aquellas que resultan aplicables a un amplio rango de asignaturas y contextos, conservan la integridad y la complejidad de la enseñanza y tienen el potencial de mejorar el rendimiento de los estudiantes (alto impacto en cuanto a acortar la brecha de resultados de aprendizaje). Según Grossman (2009), estas prácticas ocurren con alta frecuencia en la enseñanza, los principiantes pueden llevarlas a cabo en las aulas y les permiten iniciarse como maestros y aprender más acerca de los alumnos que atenderán.

Para establecer cuáles son estas prácticas, se ha tomado como referente el trabajo desarrollado por el Programa de formación de profesores de la Universidad de Michigan y el centro Teaching Works de la misma casa de estudios. Se trata de prácticas que hacen alusión a interacciones que desarrollan habilidades intelectuales de nivel superior en el aprendizaje (por ejemplo liderar discusiones productivas, elicitar e interpretar el pensamiento de cada estudiante, explicar y modelar contenidos y prácticas, diagnosticar patrones comunes en el pensamiento), gestión del aula (por ejemplo implementar rutinas organizacionales en la sala de clases, gestionar el trabajo en grupos pequeños) análisis, planificación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje. Además consideran la comunicación con los padres.

- **Las Prácticas éticas** se enmarcan en el concepto de profesionalismo docente y se refieren a aquellos comportamientos y actitudes que responden a valores como el respeto, la responsabilidad y la honestidad. Están descritas en el Código de Profesionalismo de la Facultad de Educación (ver anexo 2) y entre ellas podemos encontrar por ejemplo, el respeto al carácter único de cada estudiante, el ejercicio cuidadoso del liderazgo y la autoridad, el cuidado y la demostración del compromiso con cada estudiante, el trabajo para asegurar el acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje y el mejoramiento continuo de su desempeño profesional.

Principio 2: Enseñanza explícita y sistemática de la Práctica

Dada la relevancia de la adquisición de prácticas, el programa de formación debe considerar la enseñanza explícita de ellas, ofreciendo oportunidades sistemáticas para que los futuros profesores practiquen diversas rutinas de instrucción que son fundamentales para las prácticas básicas de la enseñanza (Grossman & Hammerness, 2009). Como señalan Ball & Forzani (2009), la práctica debe estar en el centro de la preparación de los profesores. En este sentido, los conceptos de "Aproximación", "Representación" y "Descomposición" descritos por Grossman y su equipo (Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Rodefeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. 2009) acerca de la pedagogía de prácticas resultan fundamentales.

Por una parte es necesario intencionar una **aproximación** paulatina a la práctica que considere la incorporación de diversas oportunidades para que los profesores en formación practiquen rutinas de instrucción, que son fundamentales para la enseñanza (Grossman & Hammerness, 2009) de manera de que puedan ir acercándose en forma sucesiva a la experiencia de enseñar, cautelando situaciones de menor a mayor complejidad y autenticidad. Por ejemplo, las primeras intervenciones que realizan los estudiantes de pedagogía guardan relación con el diseño de elementos visuales que favorezcan el establecimiento de normas y rutinas en el aula; luego, las intervenciones se realizan con grupos pequeños de alumnos y su duración es acotada; y a medida que se avanza en la formación, se aumenta la cantidad de alumnos involucrados en las intervenciones, su extensión temporal y complejidad.

Además se debe incluir en el proceso formativo **representaciones de la práctica docente**, que incluyan análisis de videos de prácticas en contextos reales, observación en directo -con focos claros y específicos- de los profesionales del área, evaluación de planificaciones de clases, recursos y otros materiales instruccionales. La idea es incorporar en las asignaturas del plan de estudios, las diferentes maneras en que el trabajo de los profesores en ejercicio se hace visible.

A su vez, se debe realizar **descomposición de la práctica**, es decir, descomponer la práctica en sus partes constitutivas con el propósito de enseñarlas de manera que los estudiantes sean capaces de reconocer los diferentes componentes que están implicados en ella, para luego ensayarlos y finalmente, integrarlos. Por ejemplo, al enseñar la práctica transversal de Liderar discusiones productivas, es necesario comprender no sólo en qué consiste la práctica, sino también las estrategias que permiten implementarla en el aula (por ejemplo, "parafrasear" o repetir la contribución de un alumno, solicitar más ideas o mayor participación respecto a la intervención de un compañero, sostener el pensamiento, etc.) las que deben ser comprendidas y practicadas, para luego integrarlas en una rutina más compleja.

¹ Definición de Prácticas:

La Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo quiere asegurarse de que los futuros docentes tengan la formación necesaria para educar de manera responsable y ética. Se enfoca en un núcleo de competencias fundamentales y críticas que ayudan a los estudiantes a aprender el contenido de manera profunda y también a apoyar su desarrollo social y emocional. Se encontrarán tres grupos de prácticas: las transversales, las disciplinares y las éticas.

²A lo largo de este documento, este tipo de Prácticas, también serán llamadas "Prácticas de Alto Impacto" o por su abreviación PAI.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EFECTIVAS PROPIAS DE CADA DISCIPLINA

(CÁPSULA 1)

Las Prácticas Pedagógicas Efectivas propias de cada disciplina, son aquellas que ya están registradas en los libros de didácticas de las diversas asignaturas del currículum escolar. Tal como lo menciona la definición presentada en el punto 2 de este compendio, responden a la pregunta ¿qué conocimientos, habilidades o estrategias de la disciplina son indispensables de ser enseñados por el profesor y aprendidos por el alumno? Por tanto, existirán Prácticas Pedagógicas Efectivas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lenguaje y Comunicación, etc.

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TRANSVERSALES DE ALTO IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

(CÁPSULA 1)

La Universidad de Michigan a través de su Facultad de Educación y Centro de Investigación Teaching Works, definió 19 prácticas transversales a cualquier disciplina y que, a través de su ejecución, impactan en el aprendizaje de niños y jóvenes.

El equipo de la Facultad de Educación de la UDD, conoció estas prácticas a través de diversas visitas a esta universidad y entrevistas con quienes eran los responsables de enseñarlas a los futuros profesores, obteniendo evidencia de cómo mejoraban su formación y posterior enseñanza.

Después de un proceso de reflexión, la Facultad de Educación decidió hacerlas parte de sus programas y trabajar en ellas, creando recursos propios para apoyar su implementación, en cada uno de los cursos de sus mallas.

A continuación, se listan estas 19 prácticas:

- 1 Liderzar discusiones grupales.
- 2 Explicar y modelar los contenidos, prácticas y estrategias.
- 3 Elicitar e interpretar el razonamiento individual de los estudiantes.
- 4 Diagnosticar patrones comunes particulares en el razonamiento y desarrollo de los estudiantes para una asignatura.
- 5 Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo de la sala de clases.
- 6 Coordinar y ajustar la enseñanza durante una clase.
- 7 Especificar y reforzar el comportamiento productivo de los estudiantes.
- 8 Implementar rutinas de organización.
- 9 Establecer y gestionar el trabajo de los estudiantes en grupos pequeños.
- 10 Construir relaciones respetuosas con estudiantes.
- 11 Conversar acerca de los estudiantes con sus padres apoderados.
- 12 Aprender sobre el contexto cultural, religioso, familiar, intelectual de los estudiantes y considerarlo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- 13 Establecer metas de corto y largo plazo para los estudiantes.
- 14 Planificar una clase y secuencias de clases.
- 15 Verificar la comprensión de los estudiantes durante y al final de cada clase.
- 16 Seleccionar y diseñar evaluaciones formales del aprendizaje de los estudiantes.
- 17 Interpretar los resultados del trabajo de los estudiantes, incluyendo tareas cotidianas, controles, pruebas, proyectos y evaluaciones estandarizadas.
- 18 Retroalimentar a los estudiantes de forma oral y escrita.
- 19 Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla.

La Facultad de Educación, a través de su Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas, comprende que la implementación del Modelo de Formación Práctica requiere de recursos de apoyo para el equipo docente. Por ello, desde el 2017 ha trabajado en desarrollar una plataforma de videos (extranjeros y nacionales), donde se representen las Prácticas Transversales de Alto Impacto. Asimismo, ha avanzado en la elaboración de documentos que pretenden modelar y entregar soporte bibliográfico para lograr la comprensión y aplicación de dichas prácticas en los cursos que deben abordarlas.

En anexos, encontrarán estos documentos.

LISTADO DE PRÁCTICAS ÉTICAS (CÁPSULA 1)

Las Prácticas Éticas definidas y sistematizadas por la Facultad de Educación, se encuentran contenidas en su Código de Profesionalismo Docente, que define comportamientos profesionales esperados, para los estudiantes y egresados de la Facultad de Educación de la UDD.

Se espera que cada profesor que dicta clases en la carrera, al menos trabaje alguno de ellos con sus estudiantes y lo evalúe en diferentes actividades académicas, a través de indicadores explícitos. Los programas de las asignaturas, proponen algunas metodologías para hacerlo.

A continuación se presenta el listado de comportamientos definidos por la Facultad de Educación:

CÓDIGO DE PROFESIONALISMO DOCENTE DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN UDD

Comportamiento

1. Respeta el carácter único de cada estudiante y, por tanto, la diversidad que se manifiesta entre ellos.
2. Se hace responsable del acceso equitativo al aprendizaje y del desarrollo del máximo potencial de todos los estudiantes.
3. Actúa con honestidad e integridad.
4. Demuestra un trabajo riguroso y responsable.
5. Ejerce cuidadosamente el liderazgo y la autoridad que implica el rol docente.
6. Trabaja de manera colaborativa y respetuosa con jefaturas, colegas, padres y apoderados, técnicos y otros miembros de la comunidad educativa.
7. Mejora continuamente su desempeño profesional.

FASES DEL CICLO DE
APRENDIZAJE DE PRÁCTICAS (CAP) Y
EJEMPLOS DE SU CALENDARIZACIÓN
(CÁPSULA 3)

Tal como lo ha revisado en los videos, el Ciclo de Aprendizaje de Prácticas (CAP) se compone de 4 fases:



A continuación, encontrarán algunos ejemplos de calendarizaciones, que pueden serles de utilidad para calendarizar algunas fases del Ciclo. Es importante que pongan atención a las "Notas al pie de página", donde se explican las características y fases del CAP.



CALENDARIZACIÓN I

Ramo: Enseñanza de los Números y Operatoria

Profesora: Macarena Müller

En la siguiente calendarización, se podrá visualizar la fase de comprensión de la Práctica Disciplinar y su posterior simulación. No se evidencia explícitamente el trabajo con la Práctica de Alto Impacto (PAI), debido a que esta es trabajada en paralelo en la asignatura "Práctica Inicial". Sin embargo, en la fase de simulación, los estudiantes deben dar cuenta de la práctica disciplinar aprendida en Matemáticas y la PAI adquirida en el curso de Práctica, cumpliendo con la exigencia de que el CAP debe articular ambas (además de la Ética).

En esta calendarización, encontrarán el desarrollo de tres fases del ciclo:

- Comprensión de la Práctica.
- Simulación de la Práctica.
- Análisis de mi Propia Práctica.

CLASE N°8 (lunes 01 de octubre)

CALENDARIZACIÓN: Enseñanza de los Números y Operatoria.

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Conocer y aplicar estrategias de aprendizaje para desarrollar las primeras adiciones y sustracciones².

- Ampliación ámbito numérico
- Sumas que dan 10 y 100
- Completar a la decena más cercana

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Explicar el proceso para enseñar las estrategias trabajadas
- Precisar pasos para modelar³
- Utilizar correctamente el material concreto para la enseñanza de la estrategia

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE:

¿Cuáles son los aspectos que debo anticipar al utilizar material concreto con los alumnos?

PREGUNTA ESENCIAL:

¿Cuáles son las estrategias para aprender a sumar?⁴

ACTIVIDADES ESENCIALES:

Cálculo mental

- Conocen las estrategias, las practican y muestran cómo se enseñan a los niños:
 - Ampliación ámbito numérico
 - Sumas que dan 10 y 100
 - Completar a la decena más cercana
- Uso de material concreto
- Creación de actividades

EVALUACIÓN:

Creación de una actividad con un tema de los trabajados

PREPARACIÓN PARA ESTA CLASE:

Sumar completando a la decena siguiente el sumando mayor (con apoyo de bloques base 10)
<https://www.youtube.com/watch?v=nPxFUzblAPg>

BIBLIOGRAFÍA:

- Godino, J.D. (2004) Didáctica de las Matemáticas para Maestros. Granada. Recuperado en <http://www.ugres/local/jgodino/edumat-maestros/>
- Mineduc: Bases Curriculares. Educación Básica 2012. Matemática. Recuperado en <http://www.curriculumnacional.cl/inicio/1b-6b/>
- Lewin, R., López, A., Martínez, S., Rojas, D. y Zanocco, P. (2013). Números. RefIP Matemática. Recursos para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica. Santiago de Chile.
- Programa de matemática Fundación Astoreca 1 a 4 básico
<http://www.astoreca.cl/capacitate/programas/matematica-1o-a-4o-basico/>

TAREAS:

Realizar un cuadro resumen con todas las estrategias trabajadas en el semestre. Anotar nombre de la estrategia, ejemplo y materiales que se utilizan para su enseñanza.

² Fase de Comprensión de la Práctica Disciplinar de Matemáticas.

³ La profesora modela la estrategia para que sus estudiantes la comprendan.

⁴ Práctica Disciplinar.



OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Planificar la actividad de simulación aplicando todos los conocimientos adquiridos en el semestre.⁵
Planificar segmento de clase en que se implementen las estrategias de suma más las rutinas de organización.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE:

- Realizar una planificación (modelaje y práctica guiada) para una clase de 45 minutos de matemática que realizarán en su práctica⁶.
- Se debe utilizar el formato entregado en clases y realizar en formato digital.
- **Debe ser enviada el lunes 08 de octubre a las 13:00, al mail macarenamuller@udd.cl**

PREPARACIÓN PARA ESTA CLASE:

BIBLIOGRAFÍA:

El nombre del archivo debe ser:
Planificación_versión | _apellido | _apellido 2
Por ejemplo:
Planificación_versión | _muller_ferrer

TAREAS:

Una vez enviada la planificación, durante la semana del 8 al 12 de octubre recibirán la corrección de esta, tendrán que incorporar los cambios solicitados.

⁵ La planificación es una actividad fundamental, previa a la simulación.

⁶ Estas planificaciones pueden hacerse de manera individual o grupal.

CLASE N° 10 (lunes 22 de octubre) **CALENDARIZACIÓN:** Enseñanzas de los números y operatoria / CICLO DE PRÁCTICA I

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Realizar la primera ronda de simulación⁷ de las actividades planificadas en la clase anterior:

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Simula actividad planificada.
- Presenta planificación de la actividad estrategias que favorezcan la organización y participación de todos los estudiantes.
- Reflexiona crítica y permanentemente sobre su nivel de eficiencia de trabajo autónomo y la responsabilidad en el desarrollo de tareas en equipo.

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE:

- Realizan la 1ª simulación de la actividad en la cual recibirán el feedback de una profesora. (Planificación versión 2)
- Para hacer la simulación **deben haber enviado la planificación** a la profesora correspondiente y la profesora de la asignatura (Planificación versión 2)⁸

PREPARACIÓN PARA ESTA CLASE:

BIBLIOGRAFÍA:

TAREAS:

Incorporar en la planificación las sugerencias dadas en la simulación por la profesora.⁹
 Enviar la planificación con las modificaciones, plazo máximo: **jueves 25 de octubre a las 18:00**
 La planificación debe ser enviada a la profesora de la simulación con copia a macarenamuller@udd.cl
 El nombre del archivo debe ser:
 Planificación_versión3_apellido 1_apellido 2
 Por ejemplo:
Planificación_versión3_muller_ferrer

⁷ En esta sesión los estudiantes realizarán la fase de simulación. Se explicita que es la primera ronda porque lo ideal es que al menos existan dos, para poder evidenciar las mejoras entre un ciclo y otro.
⁸ Los estudiantes deben enviar sus planificaciones a las profesoras del curso (en este caso a la docente de Matemáticas y a la de Práctica) para poder revisarlas previamente. En algunas ocasiones, las profesoras dan una primera retroalimentación antes de la simulación y los estudiantes la llevan modificada para esta fase.
⁹ Durante la simulación, cada monitor de grupo entregó feedback a los estudiantes. Estos deben analizarlo y reflexionar sobre las posibles mejoras que deben realizar e incorporarlas a su planificación. Esta fase corresponde al "Análisis de mi propia práctica".

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE:

Realizar la segunda ronda de simulación de las actividades, incluyendo las sugerencias dadas en la simulación 1¹⁰.

INDICADORES DE EVALUACIÓN:

- Simula actividad con los ajustes pertinentes a partir de la retroalimentación recibida en la ronda 1.
- Presenta planificación de la actividad estrategias que favorezcan la organización y participación de todos los estudiantes.
- Reflexiona crítica y permanentemente sobre su nivel de eficiencia de trabajo autónomo y la responsabilidad en el desarrollo de tareas en equipo.

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE:

- Realizan la 2ª simulación de la actividad en la cual recibirán el feedback de una profesora. (Planificación versión 3¹¹)
- Para hacer la simulación deben haber enviado la planificación a la profesora correspondiente y la profesora de la asignatura (Planificación versión 3)¹².

PREPARACIÓN PARA ESTA CLASE:

BIBLIOGRAFÍA:

TAREAS:

Incorporar en la planificación las sugerencias dadas en la simulación por la profesora¹³.

Enviar la planificación con las modificaciones, plazo máximo: **miércoles 31 de octubre a las 18:00**

La planificación debe ser enviada a la profesora de la simulación con copia a macarenamuller@udd.cl

El nombre del archivo debe ser:

Planificación_versiónfinal_apellido 1_apellido 2

Por ejemplo: **Planificación_versiónfinal_muller_ferrer**

***Esta versión tiene la nota definitiva (todas las versiones deben estar impresas en el portafolio)**

¹⁰ En la clase siguiente, se realiza la segunda ronda de simulación con las mejoras incorporadas en la planificación de los alumnos. En algunas ocasiones, el docente responsable del grupo decide cambiar a los monitores de grupo, para que los estudiantes reciban una retroalimentación diferente y que complemente la primera.

¹¹ Tal como lo explicita esta calendarización, los estudiantes ya han realizado tres versiones de la planificación inicial.

¹² Todas las mejoras a las planificaciones realizadas por los estudiantes, se revisan por parte de los profesores responsables de los grupos o del curso. Esta puede ser una condición para poder simular: aquellos estudiantes que no han enviado su planificación con anterioridad, no pueden simular.

¹³ Se explicita nuevamente la fase de "Análisis de mi propia Práctica", se incorporan las mejoras y se envía la planificación final.



CALENDARIZACIÓN 2

Ramo: Práctica V
Profesora: Valentina Ohlsen

Los cursos de la línea de Práctica se hacen cargo de trabajar con los estudiantes, gran parte de las Prácticas de Alto Impacto (PAI) y las Prácticas Éticas. La Práctica V se responsabiliza de dos PAI: "Liderar discusiones grupales" y "Elicitar e interpretar el razonamiento individual de los estudiantes". A continuación, veremos cómo la profesora Valentina Ohlsen calendarizó el trabajo para la segunda.

Es importante mencionar que como estos cursos no responden a disciplinas del currículum, no profundizan en la enseñanza de ninguna práctica disciplinar. Sin embargo, la exigencia para los estudiantes es incluir una de ellas en las planificaciones diseñadas, aprendida en algún curso de la malla curricular.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- Conocer estrategias que permitan elicitación e interpretación del razonamiento individual de los estudiantes¹⁴.

Prácticas efectivas:

- Elicitación e interpretación del pensamiento de los estudiantes.

Práctica ética:

- Demostrar un trabajo riguroso y responsable.

EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO:

- Nombran y describen rutinas de pensamiento.

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE:

- Desarrollan ticket de salida donde nombra las 3 rutinas de pensamiento aprendidas y describen una de ellas.

PREGUNTA CLAVE:

¿Qué estrategias puedo aplicar para elicitación del pensamiento de mis alumnos?

ACTIVIDADES ESENCIALES:

- Hacer ahora: 3.2.1 Puente (rutinas de pensamiento)
- Trabajo en estaciones: Conocen 3 rutinas del pensamiento (objetivos y sugerencias para aplicación).
- Completan cuadro de síntesis

EVALUACIÓN:

- Preguntas de síntesis.
- Ticket de salida individual.

ACTIVIDADES EN EL CENTRO DE PRÁCTICA:

*Entre el 17 y el 21 de septiembre:

VACACIONES

- Foco 5: Observar uso de estrategias que utiliza el profesor colaborador para elicitación e interpretación del razonamiento individual de los estudiantes¹⁵.

BIBLIOGRAFÍA:

- Documento de Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Elicitación e interpretación del pensamiento de los estudiantes"¹⁶.
- <http://escuelaspas20.blogspot.cl/2015/04/xi-rutinas-de-pensamiento-en-la-escuela.html>
- Irvine, R. (2017) Visible thinking routines to engage students and check for understanding Ethos, 25(2), 17.
- <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

PREPARACIÓN NECESARIA PARA LA CLASE:

- Cuadernillo de evidencias de práctica para revisión

TAREAS (FECHA):

- Jueves 13 de septiembre: Entrega de cuadernillo (revisión 1)
- Viernes 14 de septiembre: Entrega de planificación 2 ajustada a tutora UDD.
- Lunes 24 de septiembre: Devolución de revisión final de tutora UDD.
- Lunes 24 de septiembre: Entrega de planificación 3 a tutora UDD. (Énfasis: elicitación e interpretación del pensamiento de los estudiantes)
- Martes 25 de septiembre: Tutora UDD da visto bueno de intervención 2.
- Miércoles 26 de septiembre: Entrega de planificación 2 a profesora colaboradora.
- Miércoles 26 de septiembre: Devolución de observaciones planificación 2 (calificada).
- Llevar impreso para clase 7 el componente 1.

¹⁴ Se explicita la fase de comprensión del Ciclo y la Práctica de Alto Impacto a trabajar con los estudiantes. Además, a continuación, da a conocer la Práctica Ética que complementará esta tarea.

¹⁵ Los estudiantes también deberán observar en su centro de práctica, como el profesor responsable del curso elicitación del pensamiento de sus alumnos. Esta actividad, puede ser recomendable para que los estudiantes de la carrera apliquen lo comprendido en clases.

¹⁶ La profesora utiliza el documento elaborado por el Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- Comprender la importancia de la práctica efectiva: elicitación e interpretación del pensamiento de los estudiantes¹⁷.

Prácticas efectivas:

- Elicitar e interpretar el pensamiento de los estudiantes.

Práctica ética:

- Demuestra un trabajo riguroso y responsable.

EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO:

- Describir práctica efectiva trabajada.
- Evaluar el impacto de esta práctica en el aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento de los alumnos.

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE:

- A través de actividad "Pensar con tiza", describen práctica y evalúan su impacto en el aprendizaje y en el desarrollo del pensamiento de los alumnos.

PREGUNTA CLAVE:

¿Por qué es importante hacer visible el pensamiento de mis estudiantes?

ACTIVIDADES ESENCIALES:

- Hacer ahora: Activación de conocimientos previos en torno a práctica efectiva trabajada.
- Observación y análisis de videos donde se ponen en práctica las rutinas aprendidas¹⁸.
- Preparación simulación de la próxima semana¹⁹.
- Revisión de componente I.

EVALUACIÓN:

- Actividad grupal: "Pensar con tiza"

ACTIVIDADES EN EL CENTRO DE PRÁCTICA:

- Entre el 01 o el 04 de octubre, implementación de planificación 2.
- Foco 6: Observar el uso de estrategias que utiliza el profesor colaborador en CS para elicitación e interpretación del razonamiento individual de los estudiantes²⁰.

BIBLIOGRAFÍA:

- Documento de Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Elicitar e interpretar el pensamiento de los estudiantes".
- Beas, J., Santa Cruz, M., Thomsen, M., & Utreras, S. (2003). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- <http://escuelaspas20.blogspot.cl/2015/04/xi-rutinas-de-pensamiento-en-la-escuela.html>
- Irvine, R. (2017). Visible thinking routines to engage students and check for understanding Ethos, 25(2), 17.
- <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

PREPARACIÓN NECESARIA PARA LA CLASE:

- Llevar impreso el componente I.

TAREAS (FECHA):

- Viernes 28 de septiembre: Entrega de planificación 3 ajustada a tutora UDD.
- Lunes 01 de octubre: Devolución de revisión final de tutora UDD.
- Martes 02 de octubre: Tutora UDD da visto bueno de intervención 3.
- Miércoles 03 de octubre: Entrega de planificación 3 a profesora colaboradora.
- Traer para próxima clase el "Hacer ahora: 3.2, 1 Puento" terminado

¹⁷ En una segunda sesión, la profesora sigue trabajando sobre la fase de Comprensión de la Práctica.

¹⁸ La observación de videos donde se represente la práctica es fundamental para que los estudiantes la comprendan.

¹⁹ Es fundamental que al menos en la sesión previa a la simulación, se den las instrucciones y pauta de evaluación de ésta.

²⁰ La profesora vuelve a vincular la PAI con el trabajo en terreno que están haciendo los estudiantes.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- Aplicar aprendizajes sobre la práctica efectiva trabajada, integrando en un fragmento de clase el uso de una rutina de pensamiento²¹.

Prácticas efectivas:

- Elicitar e interpretar el pensamiento de los estudiantes.

Práctica ética:

- Demuestra un trabajo riguroso y responsable.

EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO:

- Elicita el pensamiento de los estudiantes, a través de una rutina de pensamiento²².

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE:

- Pauta de evaluación simulación: lista de cotejo (formativa)²³

PREGUNTA CLAVE:

- ¿Cómo incorporo en mi quehacer profesional lo aprendido?

ACTIVIDADES ESENCIALES:

- Se separa al curso en grupos.
- Recuerdan indicadores de pauta de evaluación formativa.
- Se desarrolla la simulación. Todas practican una rutina de pensamiento, modelando un segmento de clase²⁴.

EVALUACIÓN:

- Desarrollan coevaluación utilizando pauta de evaluación formativa.

ACTIVIDADES EN EL CENTRO DE PRÁCTICA:

- Entre el 08 y el 18 de octubre, implementación de planificación 3.
- Foco 7: Proponer estrategias que pudo incorporar el profesor colaborador en su clase de CS para elicitar e interpretar el razonamiento individual de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA:

- Documento de Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Elicitar e interpretar el pensamiento de los estudiantes".
- Beas, J., Santa Cruz, M., Thomsen, M., & Utreras, S. (2003). *Enseñar a pensar para aprender mejor*. Santiago: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- <http://escuelaspas20.blogspot.cl/2015/04/xi-rutinas-de-pensamiento-en-la-escuela.html>
- Irvine, R. (2017). Visible thinking routines to engage students and check for understanding. *Ethos*, 25(2), 17.
- <http://www.pz.harvard.edu/projects/visible-thinking>

PREPARACIÓN NECESARIA PARA LA CLASE:

- Requisitos y recursos simulación.

TAREAS (FECHA):

- Lectura obligatoria del texto "Liderar discusiones productivas grupales" (observatorios de "Buenas Prácticas Pedagógicas" 2016, Facultad de Educación Universidad del Desarrollo).

²¹ En esta clase se implementa la fase de simulación.

²² La evidencia de desempeño debe tener directa relación con la PAI trabajada y debe estar descrita en la Pauta de Retroalimentación que se utilizará en la simulación.

²³ La simulación no lleva una calificación, puede tener puntaje o algunos requisitos que impacten la planificación final que por lo general va calificada.

²⁴ Es importante hacer alusión a que los estudiantes van a simular una parte de la Práctica de "Elicitar e interpretar el razonamiento individual de los estudiantes" (rutinas de pensamiento). Esto responde a la condición de descomposición revisado en el apartado Principios del Modelo de Formación Práctica.

Tal como lo hemos mencionado anteriormente, en la fase de simulación los estudiantes reciben retroalimentación por parte de sus monitores y mejoran su planificación inicial.

En Práctica V, los estudiantes deben cumplir con la fase de "Práctica en contexto real", donde son observados por una supervisora en sus centros de práctica, quien les entrega una nueva retroalimentación. Finalmente se completa la fase "Análisis de mi propia práctica", incorporando las mejoras asociadas a lo implementado en terreno.



CALENDARIZACIÓN 3

Ramo: Práctica Inicial
Profesora: Trinidad Vargas

La siguiente calendarización corresponde al curso de Práctica Inicial. Es la primera práctica que cursan los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica Mención Inglés en establecimientos particulares subvencionados. En la asignatura de esta Práctica, trabajan las PAI: "Construir relaciones respetuosas con los estudiantes" e "Implementar rutinas de organización". Al igual que en la Práctica V, también trabajan una Práctica Ética.

CLASE N°7: 03 de octubre **CALENDARIZACIÓN:** Práctica Inicial: Foco en lenguaje y matemática 1° y 2° básico.
Unidad II: ¿Cómo organizar el grupo de niños en experiencias de lectura?²⁵

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- Identificar estrategias de lenguaje corporal y verbal que permiten realizar una lectura dialogada con los estudiantes.
- Identificar los momentos clave para la lectura dialogada.
- Identificar palabras de nivel 1, 2 y 3 de un texto²⁶.
- Práctica efectiva: Construir relaciones respetuosas con los estudiantes²⁷.
- Práctica ética: Demuestra un trabajo riguroso y responsable.

PREGUNTA CLAVE:

- ¿Cómo organizar la distribución del espacio para la lectura de un cuento?
- ¿Cómo se dirige el profesor al hablar con cada niño?
- ¿Cómo logra el profesor que todos los estudiantes lo observen atentamente mientras realiza la lectura de un cuento?
- ¿Cómo el docente maneja la postura corporal para realizar una lectura?²⁸

ACTIVIDADES ESENCIALES²⁹:

- Observan y analizan video de lectura dialogada (foco en observar lenguaje corporal del profesor). Desarrollo del lenguaje por medio de lectura de cuentos.
- ¿Cómo distribuye el docente a los alumnos para la experiencia de lectura en grupo pequeño?
- Observar a través del video expuesto las estrategias de lectura, uso de voz, entonación, feedback a los niños, toma de turno, etc que permite desarrollar la lectura del cuento.

EVALUACIÓN:

Enumeran posturas corporales que facilitan las relaciones respetuosas.

PREPARACIÓN PARA LA CLASE

Lecturas obligatorias correspondientes a clase N°6.
 Entrega componente I.
 Registro de foco semanal.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Identifica estrategias del lenguaje corporal que potencian la comunicación efectiva entre profesor y estudiantes para las experiencias de lectura.
- Identifica.

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE / EVIDENCIA:

Diseñan disposición de los alumnos para realizar la experiencia de lectura. Identifican estrategias de lenguaje corporal para construir relaciones respetuosas con los estudiantes.

ACTIVIDADES EN EL CENTRO DE PRÁCTICA:

- Foco 6: Registrar las estrategias de comunicación verbal y no verbal que realiza el docente para establecer comunicación respetuosa con los estudiantes.
- Describir momentos o situaciones de lectura en la sala de clases (cualquier asignatura).

BIBLIOGRAFÍA:

Texto:
 El lenguaje corporal del profesor en la labor docente.
 Digital:
<http://www.eligeeducar.cl/la-importancia-del-lenguaje-corporal-en-el-aula>
 K. Strasser; D.Vergara 2015, Proyecto acelerador de lectura.
 Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Construyendo Relaciones Respetuosas en el Aula"³⁰.

TAREAS PRÓXIMA CLASE

- Lectura obligatoria clase N°8
- Entrega cuadernillo revisión I: 26 de septiembre.

²⁵ En el título de la unidad, se explicita el trabajo disciplinar que se realizará.

²⁶ En estos primeros resultados se evidencia el desarrollo de la práctica disciplinaria que aprenderán los estudiantes y que se complementará con la PAI y la Práctica Ética.

²⁷ Se explicita la PAI y posteriormente la Práctica Ética.

²⁸ En todas estas preguntas claves se hace referencia a la PAI y a la disciplina.

²⁹ En todas las actividades esenciales se da cuenta de la fase de comprensión de las prácticas (tanto la disciplinar como de Alto Impacto), a través de la condición de **representación** (observación de un video de una lectura dialogada). La Práctica Ética se desarrolla transversalmente como un comportamiento que el estudiante debe mantener y es evaluada al igual que las otras.

³⁰ La profesora utiliza el documento elaborado por el Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación asociado a esta práctica.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- Seleccionar y utilizar un libro de cuentos como recurso para una actividad de lectura colectiva.
- Organizar una rutina para un momento de lectura de cuento en la que entregue oportunidades de participación a todos los estudiantes³¹.
- **Práctica efectiva:** Implementar rutinas de organización
- **Práctica ética:** Demuestra un trabajo riguroso y responsable.

INDICADORES DE DESEMPEÑO³²:

- Planifica lectura de cuento para implementar en su nivel.
- Selecciona recursos que favorecen la comprensión de la lectura.
- Presenta planificación de la rutina de lectura con estrategias que favorezcan la organización y participación de todos los estudiantes.

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE:

Presenta planificación de la rutina de lectura con estrategias que favorezcan la organización y participación de todos los estudiantes.

PREGUNTA CLAVE:

- ¿Cómo puedo planificar una actividad de lectura de cuento asegurando que todos los alumnos comprendan las palabras de significado desconocido?
- ¿Cómo planificar preguntas enfocadas en la trama y no enfocadas en la trama para asegurar la comprensión de la lectura?

ACTIVIDADES ESENCIALES

- Control N°3
- Taller: ¿cómo podemos llevar un registro del aprendizaje de los estudiantes. Crear un sistema que permita llevar un registro de los estudiantes y sus aprendizajes.
- Planifican en duplas la intervención 2 usando texto "Proyecto acelerador de lectura"³³.

EVALUACIÓN:

- Planificación intervención 2 con palabras escogidas de nivel 2.

ACTIVIDADES EN EL CENTRO DE PRÁCTICA:

- Coordinar hora y momento de la jornada en que realizarán la lectura en voz alta la semana siguiente (grupo pequeño)³⁴.
- Foco 8: ¿Cómo realizan las profesoras las experiencias de lectura en la sala de clases?, ¿Qué recursos se observan que favorecen la lectura?, ¿Existe alguna rutina de lectura en la sala de clases?

BIBLIOGRAFÍA:

Texto: El lenguaje corporal del profesor en la labor docente.
 Digital: <http://www.eligeeducar.cl/la-importancia-del-lenguaje-corporal-en-el-aula>
 K. Strasser; D. Vergara 2015, Proyecto acelerador de lectura
 Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Construyendo Relaciones Respetuosas en el Aula".

PREPARACIÓN PARA LA CLASE

Lecturas obligatorias correspondientes a clase N°8.
 Texto impreso: Proyecto acelerador de la lectura.
 Registro de foco semanal.

TAREAS PRÓXIMA CLASE

- Lectura obligatoria clase N° 10.
- Planificación impresa de intervención 2. Cuento disponible físicamente para simulación. Delantal impecable³⁵.

³¹ Con la misma estrategia disciplinar, la docente del curso comienza a trabajar la segunda PAI. Implementar rutinas de organización. Si bien la exigencia de la carrera es trabajar una PAI por ciclo, algunas de ellas están muy interrelacionadas entre sí y podrían trabajarse en conjunto, como lo es "Construir relaciones respetuosas" e "Implementar rutinas de organización". Es probable que en la clase de un buen profesor de aula en ejercicio, podamos reconocer más de una de las Prácticas de Alto Impacto implementadas.

³² Los indicadores de desempeño tienen relación directa con la práctica disciplinar y de Alto Impacto. Además se incluye la planificación, con foco en estas prácticas.

³³ Los estudiantes comienzan a planificar un segmento de clase que incluyan las prácticas aprendidas.

³⁴ En la Práctica Inicial, los estudiantes completan el ciclo en sus cuatro fases. Por esta razón se explicita en esta calendarización, el trabajo que deben ir realizando en terreno. En este caso, coordinar su intervención en su centro de práctica.

³⁵ La docente explicita que en la próxima sesión se realizará la simulación y que para ella, deben tener su planificación, el recurso que utilizarán y su uniforme de práctica. Estas exigencias siempre deben estar presentes.

CLASE N°9: 17 de octubre (Simulación) **CALENDARIZACIÓN:** Práctica Inicial: Foco en lenguaje y matemática. 1° y 2° básico.
Unidad II: ¿Cómo organizar el grupo de niños en experiencias de lectura?

RESULTADOS DE APRENDIZAJE:

- Practicar la lectura en voz alta en un espacio simulado, práctica de la lectura de un cuento en voz alta.

Práctica efectiva³⁶:

- Implementar rutinas de organización (PAI 8).
- Construir relaciones respetuosas con los estudiantes (PAI 10).

Práctica ética:

- Demuestra un trabajo riguroso y responsable.

PREGUNTA CLAVE:

- ¿Qué materiales aportan a la comprensión de la lectura en voz alta?
- ¿Qué importancia tiene el diseño anticipado de un material que responda a las necesidades de comprensión de todos los estudiantes?
- ¿Cómo puedo organizar a los estudiantes para la lectura en voz alta de un cuento?³⁹

ACTIVIDADES ESENCIALES:

- Practicar la lectura del cuento y el vocabulario que se trabajará a través de la lectura (La lectura de cuentos como herramienta para mejorar la comprensión) y (Enseñanza de palabras a través de cuentos).
- Role playing: lectura en voz alta (simulación de la experiencia).

EVALUACIÓN

- Ajusta su postura corporal para que todos puedan observarla y ella pueda mirarlos.

PREPARACIÓN PARA LA CLASE

Lecturas obligatorias correspondientes a clase N°8.
 Planificación impresa de intervención 2. Cuento disponible físicamente para simulación. Delantal impecable.

INDICADORES DE DESEMPEÑO:

- Simula una lectura en voz alta.
- Presenta planificación de la rutina de lectura con estrategias que favorezcan la organización y participación de todos los estudiantes.
- Reflexiona crítica y permanentemente sobre su nivel de eficiencia de trabajo autónomo y la responsabilidad en el desarrollo de tareas en equipo³⁷.

VERIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE / EVIDENCIAS:

- Simulación de lectura en voz alta con sus materiales de apoyo (planificación impresa, cuento, post it, delantal)
- Autoevaluación de su desempeño analizando la implementación de la rutina de lectura y el funcionamiento de los recursos de apoyo³⁸.
- Ajusta su postura corporal para que todos puedan observarla y ella pueda mirarlos.

ACTIVIDADES EN EL CENTRO DE PRÁCTICA:

Foco 7: ¿Qué tipo de material y/o estrategias se utiliza en las clases de lenguaje para apoyar la lectura en voz alta?

BIBLIOGRAFÍA:

<http://www.elgeeducar.cl/la-importancia-del-lenguaje-corporal-en-el-aula>
 K. Strasser; D.Vergara 2015, Proyecto acelerador de lectura
 Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Construyendo Relaciones Respetuosas en el Aula".

TAREAS PRÓXIMA CLASE:

Lectura obligatoria clase N°9.


³⁶ La profesora da cuenta de las dos PAI trabajadas.

³⁷ Este indicador de desempeño tiene directa relación con la Práctica Ética. De todas maneras se recomienda que se encuentre presente en todas las sesiones que aborden el ciclo.

³⁸ Al finalizar la simulación, la monitora del grupo puede solicitarle a los estudiantes una breve autoevaluación de la ejecución realizada, haciendo presente la frase de "Análisis de mi propia Práctica".

³⁹ Estas preguntas claves pueden orientar el análisis de los estudiantes sobre la ejecución y planificación de las prácticas.

Al igual que en Práctica V, este ciclo es implementado en contexto real.



PROTOCOLO DE LA FASE DE
SIMULACIÓN DE LA PRÁCTICA
(CÁPSULA 4)

La Facultad de Educación ha decidido elaborar un Protocolo para ayudar a los docentes a implementar la fase de Simulación del Ciclo de Aprendizaje de Práctica en sus cursos. A continuación, encontrará en detalle las tareas a realizar antes, durante y después de dicha simulación, y otros elementos importantes a considerar:

Antes de la Simulación (con al menos 10 días de anticipación)

- Organizar al curso en grupos de simulación, compuestos por 4-5 estudiantes.
- Cada grupo tendrá un monitor, el cual será un profesor, tutor o ayudante del curso.
- En caso necesario, solicitar apoyo a la Coordinación para gestionar colaboración de monitores faltantes.
- Organizar una reunión con los monitores para entregar las pautas de retroalimentación y dar a conocer los indicadores que se evaluarán en la simulación. El/la docente debe establecer indicadores a ser observados y retroalimentados en la simulación. Éstos deben ser compartidos con los monitores. Los indicadores no son para calificar, sino para tener claridad de los focos de lo que se está retroalimentando. Asimismo, estos indicadores deben dar cuenta y responder a la Práctica seleccionada.
- Solicitar a la Coordinación salas para que cada grupo cuente con un espacio óptimo de simulación. En caso de que los estudiantes lo requieran, solicitar pizarras móviles.

Requisitos:

- El/la docente debe prever que los estudiantes planifiquen la intervención a realizar. Cada estudiante que simule, debe haber planificado previamente y presentarse con la planificación impresa.
- Los estudiantes deben asistir con su uniforme de práctica y con todos los recursos pedagógicos que necesiten para la realización de su intervención.
- Si no cumplen estos requisitos, no tienen la posibilidad de simular y recibir retroalimentación.



Durante la simulación

- La simulación se realiza en una hora de clases.
- Se realiza simulación de un segmento de la intervención planificada en el que se aplica la práctica efectiva que se está aprendiendo. La simulación de este segmento debe tener una duración de aproximadamente 10 minutos por estudiante.
- Es recomendable que antes de cada simulación, el estudiante que ejecutará el rol de profesor, cuente con un minuto inicial para explicar al grupo el propósito, contenidos de la clase y práctica que estará intencionando.
- El monitor puede realizar retroalimentación en tiempo real, esto implica detener la simulación, señalar la observación y solicitar que el estudiante vuelva a ejecutar la acción incluyendo lo observado.
- Al finalizar la simulación de cada estudiante, todo el grupo, incluyendo al monitor, realiza retroalimentación en base a las pautas generadas por el docente del curso.

Ambiente óptimo

- El espacio de aula es un espacio solemne. Por ello, la simulación debe ser abordada con respeto y seriedad.
- El monitor debe promover y modelar la solemnidad que esto amerita.
- Es recomendable otorgar unos segundos para que el estudiante se prepare en el rol antes de ejecutar la acción. Tanto para el que asume rol de profesor como para el que asume rol de alumno, es recomendable que piensen en una persona conocida que ejerza ese rol y que actúen como lo haría esta persona.


Después de la simulación

- Reunirse con los monitores para conversar acerca del desempeño general de los estudiantes.
- Los estudiantes deben reflexionar acerca de su propia práctica en relación a la retroalimentación de su monitor y sus compañeros. Esto con el fin de que puedan mejorar su planificación inicial incorporando las sugerencias recibidas en la fase de simulación.

PARA LA FASE DE SIMULACIÓN:
¿CUÁL ES EL ROL DE UN MONITOR?
¿CUÁNTOS MONITORES NECESITO?
(CÁPSULA 4)

El monitor es aquel que apoya la simulación de las prácticas y que por tanto, es capaz de retroalimentar en tiempo real y al finalizar la actividad, en base a los indicadores acordados con anterioridad con el profesor responsable del curso. Este rol lo puede tomar un profesor especialista en la disciplina en la que ese está realizando la simulación, el ayudante del profesor responsable del curso, parte del equipo de la Facultad de Educación que esté habilitado para cumplir esta función o tutores del área de práctica. Para poder definir este perfil es relevante que cada profesor pueda comunicar a la coordinación respectiva las características de la simulación, la cantidad de estudiantes y el tipo de monitor que se requerirá.

La cantidad de monitores que necesitará el profesor responsable de la simulación, dependerá de la cantidad de estudiantes con la que cuente su curso. Debe considerar que cada grupo estará compuesto por aproximadamente cuatro estudiantes y que cada grupo debe tener un monitor.

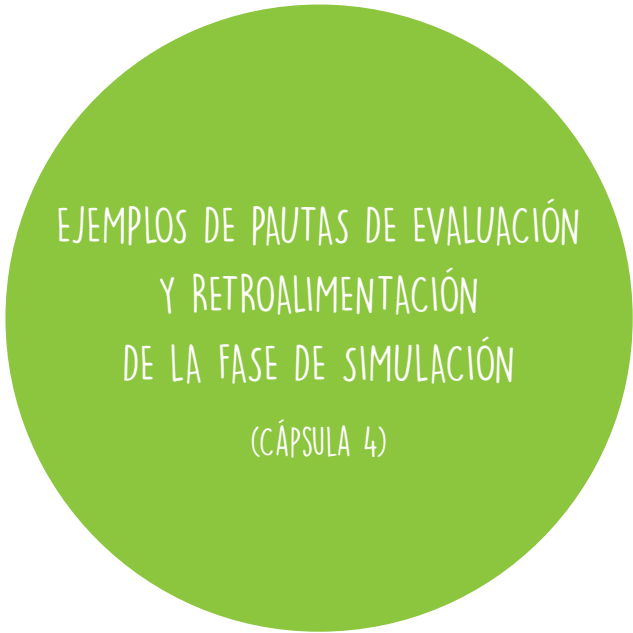


RETROALIMENTACIÓN EN LA FASE DE SIMULACIÓN (CÁPSULA 4)

En la fase de simulación pueden existir dos tipos de retroalimentaciones para quien está ejecutando su planificación. Una de ellas es la que se realiza al finalizar la simulación de cada estudiante, en donde el monitor le pide a los compañeros que realicen algún comentario en base a la pauta de evaluación. Posteriormente, el monitor realiza la misma tarea.

La segunda, corresponde a la retroalimentación en tiempo real, es decir, cuando el estudiante está ejecutando su planificación y el monitor del grupo le pide que se detenga. ¿Cuándo es pertinente retroalimentar en tiempo real y detener brevemente una simulación?

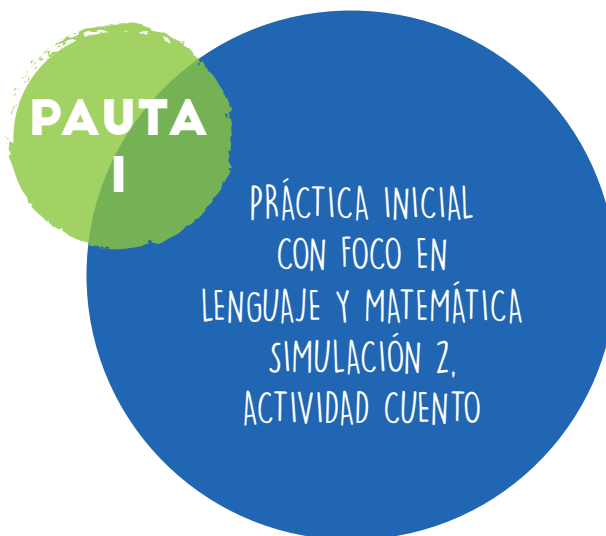
Cuando el estudiante cometa una falta pequeña que pueda solucionar rápidamente a través de una retroalimentación, ajustando su enseñanza para continuar con la simulación. Ejemplo: El estudiante que simula da una instrucción incompleta o poco clara, el monitor lo detiene en el momento y le pide que reformule para que los estudiantes que están haciendo de alumnos comprendan la instrucción.



EJEMPLOS DE PAUTAS DE EVALUACIÓN
Y RETROALIMENTACIÓN
DE LA FASE DE SIMULACIÓN
(CÁPSULA 4)

El éxito de la fase de Simulación radica en la retroalimentación que puedan entregar los compañeros y monitores, al estudiante que está ejecutando su planificación. Para ello, es fundamental contar con pautas de evaluación bien elaboradas, que incluyan indicadores asociados a las prácticas que se van a observar.

A continuación se exponen algunos instrumentos contruidos por docentes de la carrera y utilizados en esta fase:



Nombre alumna: _____

Fecha simulación: 16 y 17 de octubre de 2018

Prácticas Efectivas (PAI):

- Implementar rutinas de organización (PAI 8).
- Construir relaciones respetuosas con los estudiantes (PAI 10).

Prácticas Éticas:

- Demuestra un trabajo riguroso y responsable.

Práctica Disciplinar (PD):

- Utiliza un libro de cuentos para un momento de lectura colectiva, evidenciando buen manejo de este material.
- Utilizar palabras nuevas con precisión (práctica disciplinar).

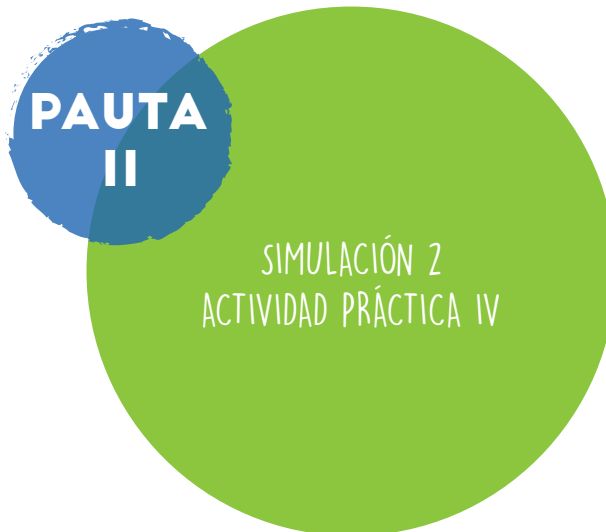
Requisitos para simulación:

- Presentar planificación impresa.
- Presentarse con el cuento original (no se aceptarán fotocopias).
- Presentarse con delantal.

Indicadores:

Práctica	Indicador	Observación
PAI 8	Forma a los alumnos fuera de la sala y los hace entrar de manera ordenada asignando un puesto para cada estudiante.	
PAI 8	Dispone a los niños y niñas para el aprendizaje, señalando o modelando instrucciones claras para la experiencia.	
PAI 8	Organiza el espacio y materiales disponibles favoreciendo la interacción entre ellos y la estudiante en formación.	
PD	Realiza activación de conocimientos previos, presenta el cuento a partir de la portada o título del cuento.	
PD	Realiza lectura de cuento en voz alta de manera atractiva, evidenciando buen manejo del libro.	
PD	Presenta nuevas palabra, explicando su significado, con el fin de ampliar el vocabulario de los niños.	
PAI 8	Usa un tono de voz adecuado y con entonación pertinente para captar la atención de los estudiantes.	
PAI 10	Llama a cada niño por su nombre	
PAI 10	Realiza constantemente comentarios positivos en relación al comportamiento y al aprendizaje.	
PAI 10	Anima la participación de los niños acogiendo sus opiniones y comentarios.	
PAI 10	Muestra entusiasmo durante la experiencia, sonrío en reiteradas ocasiones.	

Comentarios:



Nombre alumna: _____

Fecha simulación: _____

Monitora: _____

Prácticas efectivas:

- Explicar y modelar contenidos, prácticas y estrategias (PAI 2).
- Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo de la sala de clases (PAI 5).
- Planificar una clase y secuencia de clase (PAI 14).

Práctica ética:

- Demostrar un trabajo riguroso y responsable.

Práctica disciplinar:

- Planificación de la escritura.

Práctica	Indicador	Observación
PAI 2	Explica técnicas de Ratio de participación y pensamiento que usará en la clase para que los alumnos puedan replicarlo correctamente (tiempo de espera, mostrar sin aviso, todos escriben, preguntas sin aviso, desglosar, el arte de la oración) (2 minutos para explicar).	
PAI 2	Usa adecuadamente las técnicas de Ratio de participación y pensamiento para guiar el trabajo y discurso de los alumnos.	
PD	Modela correctamente estrategia de escritura que usará	
PAI 5	Imparte instrucciones explícitas, paso a paso para el discurso y el trabajo del grupo.	
PAI 5	Entrega pautas claras para el trabajo de escritura.	
PAI 5	Utiliza guía de apoyo para guiar el discurso y el trabajo de los alumnos en clases (guía impresa).	
PAI 5	Monitorea el progreso del grupo cada 5 ó 10 minutos comprometiendo a todo el grupo en el trabajo (Ratio).	
PAI 5	Procura que las tareas grupales sean visibles o fácilmente observables por todo el grupo (por ej: rellenar una guía impresa, tomar notas, elaborar un producto). Se sugiere que la alumna proyecte la guía de trabajo.	
PAI 14	Las actividades y estrategias presentadas son coherentes y siguen una secuencia según planificación.	
P ÉTICA	Proyecta con anticipación lo que desea lograr y qué se hará para lograrlo (materiales disponibles y otros que sean necesarios para la simulación).	
P ÉTICA	Promueve la participación activa de los alumnos durante la experiencia haciéndose responsable de los aprendizajes de sus alumnos.	



anexos

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS TRANSVERSALES DE ALTO IMPACTO EN EL APRENDIZAJE (PAI)

DOCUMENTOS OBSERVATORIO DE BUENAS PRACTICAS PEDAGOGICAS, FACULTAD DE EDUCACION.

A continuación se presentan los documentos elaborados por el equipo del Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas de la Facultad de Educación. Estos pretenden ser un apoyo al equipo de profesores y estudiantes, para comprender las PAI en mayor profundidad y conocer algunas de las estrategias que pueden aplicar para desarrollarlas.

Es importante mencionar que el Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas sigue trabajando constantemente en sistematizar, seleccionar y evaluar información asociada a las 19 PAI, para ir actualizando los documentos ya existentes o elaborar aquellos que aún no han sido creados.



¿En qué consiste la práctica pedagógica de Liderar Discusiones grupales?

La práctica de Liderar discusiones grupales consiste en la aplicación, por parte del docente, de distintas estrategias para involucrar a los estudiantes en conversaciones productivas que tienen como finalidad desarrollar el pensamiento. En estas discusiones se involucra el profesor y los alumnos. El profesor invita y ayuda a los estudiantes a clarificar y compartir sus propios pensamientos, a escucharse mutuamente y orientar el pensamiento de sus compañeros. Las intervenciones del profesor y la de los propios estudiantes incentivan y ayudan a los alumnos a profundizar su razonamiento, a mejorar la habilidad de comunicar su razonamiento y a involucrarse y discutir las ideas de los demás. Esto permite a los alumnos ordenar sus pensamientos, explicarlos a otros, comprender más profundamente ideas y conceptos, y por ende, mejorar su aprendizaje.

Las discusiones o conversaciones productivas se pueden liderar con todo el grupo curso, o con una parte del mismo. Pueden ser cortas (2 a 3 minutos) o más largas (15 min.) pero necesariamente deben involucrar a los estudiantes para que escuchen a otros y se respondan mutuamente.

Para liderar este tipo de discusiones, es necesario considerar las siguientes condiciones:

- Demostrar una escucha activa: el profesor debe evidenciar una escucha activa, girando su cuerpo hacia el niño que habla, manteniendo una expresión corporal de acogida, mirando a la cara a quien habla y manifestando signos que demuestren que está atento y que lo que el estudiante dice es relevante.
- Comprometer a todo el grupo en la discusión: establecer normas de comportamiento que promuevan una participación activa. Por ejemplo, "*cuando un compañero habla, dejamos de hacer lo que estamos haciendo, giramos nuestro cuerpo en dirección a él y lo escuchamos mirándolo*".
- El contenido de la discusión debe relacionarse con los objetivos de aprendizaje o contenidos del curriculum.

- El profesor debe usar un lenguaje preciso y ayudar a los estudiantes a ser cada vez más precisos, usando los términos correctos para referirse a conceptos y habilidades "*¿quién puede dar un ejemplo que permita distinguir ambos procesos?*"
- El profesor debe usar evidencias para respaldar lo que está diciendo y ayudar a los estudiantes a hacerlo "*¿en qué te basas para plantear esa idea?*", "*¿qué evidencias te permiten afirmarlo?*"

Lo que no es Liderar Discusiones grupales

- Generar conversaciones sociales entre los alumnos con el fin de que se entretengan no es una discusión productiva. Debe haber un contenido académico en la conversación y debe generar pensamiento.
- La palabra "discusión" para algunas personas puede tener una connotación negativa, por lo que prefieren evitar que éstas ocurran en el contexto escolar. En el contexto académico, la palabra "discusión" tienen una connotación positiva pues discusión productiva implica decir algo, fundamentarlo y argumentarlo con evidencias y estar razonando al respecto.
- Una práctica muy extendida es hacer una pregunta a los estudiantes, escuchar la respuesta de uno de ellos y señalar si es correcta o no ("*bien*", "*eso no corresponde*"), lo que no constituye discusión productiva. La interacción debe iniciarse a partir de preguntas abiertas e ir mucho más allá de si la respuesta es correcta o no.
- Hacer una pregunta a los estudiantes y que uno tras otro la vayan respondiendo es un primer paso para iniciar discusiones, sin embargo, esta práctica se transforma en discusión productiva sólo si el profesor se detiene en uno de los comentarios y profundiza "*qué piensan de esta idea?, ¿quién puede responder la inquietud que plantea el compañero?*". Lo importante es hacer pensar sobre lo que otros piensan.
- Si se quiere discutir sobre algo que está conectado con un texto, pedir la opinión a los estudiantes no es suficiente para desarrollar una discusión productiva. Lo que genera discusión es orientar las preguntas a cómo podemos entender el contenido del texto "*¿qué significa esta palabra?, ¿cómo conectamos lo que señala el párrafo con lo que hemos aprendido antes?, ¿cómo lo conectamos con nuestra experiencia?*"
- Si sólo uno o dos estudiantes pueden compartir su razonamiento o dar evidencia del mismo, no es discusión productiva, sino un monólogo o diálogo.

Estrategias

- Parafrasear: repetir la contribución que hizo el estudiante con el fin de aclarar lo que dice y para que los demás estudiantes clarifiquen y encuentren el sentido de lo que dice su compañero: "Te escuché decir que...", "entonces tú estás diciendo que...". También permite clarificar el significado de lo que dice: "¿es... a lo que te refieres?"
Repetir: pedir a uno o más estudiantes que repitan, reafirmen o reformulen el razonamiento de otro compañero: "¿puedes repetir con tus propias palabras lo que... acaba de decir?" Inmediatamente después, volver al primer estudiante y preguntar "¿...ha dicho lo que tú quisiste decir?" Al igual que la estrategia anterior, esto ayuda a clarificar el pensamiento del otro.
- Razonar: elicitare el pensamiento de los demás con relación a lo que uno de los estudiantes ha opinado. Pedir a los estudiantes que apliquen su propio razonamiento al de otra persona: "¿Estás de acuerdo o en desacuerdo?, ¿Por qué?"
- Sumarse: solicitar más ideas o mayor participación con respecto a la intervención de uno de los estudiantes: "¿alguien quiere agregar algo?", "¿qué podrías aportar a lo que señala...?" Esto ayudará a que, con el tiempo, los estudiantes muestren mayor disposición a lo que el grupo está considerando.
- Esperar: luego de hacer una pregunta, dar un tiempo para que los estudiantes puedan pensar, esperando al menos 10 seg. antes de pedir que alguien responda. "Toma tu tiempo, te esperaremos".
- Anticipar: permitir al estudiante contar con el tiempo suficiente antes de hacer pública su propuesta: "cuando pida voluntarios para salir a la pizarra ¿podrías ofrecerte y mostrar lo que realizaste?" Esto ayudará a que el estudiante se anticipe y pueda organizar sus ideas.
- Sostener el pensamiento: pedir al estudiante que profundice la idea que está planteando, diciendo algo más sobre ella o dando evidencias o razones: "¿podrías señalar alguna evidencia de lo que señalas?", "¿puedes dar un ejemplo de lo que afirmas?", "¿cuál podría ser un contra ejemplo de aquello?"
- Traspasar el turno: el profesor sale de la discusión y da el turno a los estudiantes quienes hablan en parejas o en pequeños grupos: "ahora lo vamos a discutir en parejas". Esto brinda un espacio para pensar, desarrollar ideas, probar, sintetizar ideas; antes de que se digan frente a todo el grupo.
- Reconstruir: consiste en aclarar o extender la contribución de un estudiante construyendo una respuesta desprejuiciada y enfocada en el aprendizaje: "Lo que señala Juan constituye un ejemplo de lo que hemos venido aprendiendo". Las respuestas se orientan a profundizar las reflexiones de los estudiantes sobre un tema, construir el diálogo y reparar posibles problemas dilucidando confusiones: "Por tanto, si consideramos el ejemplo que dio Camila, tendríamos que descartar una de estas dos posibilidades".



Este documento ha sido elaborado por Kiyomi Matsumoto R., en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- Anderson, Chapin, O'Connor (2011). Classroom Discussions: Seeing Math Discourse in Action, Grades K-6. A Multimedia Professional Learning Resource by Scholastic Inc.
- Chapin, O'Connor, Canavan Anderson (2009). Classroom Discussions: Using Math Talk to Help Students Learn. California, USA: Math Solutions.
- Edwards-Groves, Hoare (2012): Talking to Learn: Focussing Teacher Education on Dialogue as a Core Practice for Teaching and Learning. Christine Charles Sturt University. Australian Journal of Teacher Education Vol 37, 8, August 2012.
- Edwards-Groves, Anstey, Bull (2014). Classroom talk: Understanding dialogue, pedagogy and practice. Newtown, Sydney: Primary English Teaching Association Australia.
- Snow, C. (2012). The Big Picture - Overview of CCDD. 13 de Julio de 2016, de Catalyzing comprehension through discussion and debate. Sitio web: <http://ccdd.serpmedia.org/>
- Teaching Works. University of Michigan. (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de Teaching Works. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>
- O'Connor, C. (2012). Academically Productive Talk: Discussion within Word Generation. Consultado 13 de julio de 2016, de Baltimore Summer Institute Sitio web: http://wordgen.serpmedia.org/papers_presentations.html

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Liderar discusiones productivas grupales".

Última actualización diciembre 2016.

PAI 3.

ELICITAR E INTERPRETAR
EL PENSAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES

¿En qué consiste la práctica pedagógica de Elicitar e interpretar el pensamiento de cada estudiante?

La práctica de elicitar e interpretar el pensamiento de los estudiantes se funda en una cultura de aprendizaje que promueve el pensamiento profundo, la curiosidad y la imaginación, y nace de la convicción de que el aprendizaje es consecuencia del pensamiento. Mientras más profundo y frecuente sea el razonamiento de los estudiantes, más profunda será su comprensión de los contenidos. Esta práctica tiene tres objetivos. Por una parte, permite que el profesor obtenga información acerca del nivel de comprensión que tienen sus estudiantes respecto al tema trabajado; también busca que los estudiantes se hagan conscientes de su propia comprensión cuando comparten con otros y hacen visible lo que están pensando, todos los estudiantes de la clase se benefician cuando uno de ellos, o el profesor, hace visible su razonamiento. El proceso de externalizar un razonamiento hablando, dibujando, escribiendo o usando cualquier otro medio implica hacer explícitas las ideas y suposiciones que de otro modo quedarían ocultas dentro de la cabeza; y eso allana el camino hacia la comprensión profunda. A través de preguntas, protocolos, rutinas de pensamiento y actividades bien planificadas, el profesor logra que los estudiantes transparenten lo que han aprendido y lo que aún los confunde. Se trata de dedicar un momento a pensar sobre el pensar. El tercer objetivo de esta práctica y muy importante, es crear dispositivos que estimulen el pensamiento, que inviten a pensar, a crear, a cuestionar.

En pocas palabras, entonces, la práctica consiste en averiguar cómo están pensando y razonando los estudiantes y estimularlos a pensar. Esto implica diseñar un modo que ayude a los estudiantes a externalizar sus pensamientos, para que el profesor pueda analizarlos con atención, ahondar y desarrollar una interpretación sobre su nivel de comprensión. Esto supone un trabajo permanente para establecer un espacio donde los estudiantes se sientan seguros y en confianza para compartir sus ideas y procesamientos. En un espacio de este tipo, el profesor enseña a los estudiantes a explicitar su propio razonamiento para que ellos mismos se vuelvan intérpretes de su comprensión.

Generar un buen clima de aprendizaje es fundamental para el logro apropiado de esta práctica, evitando que los alumnos se sientan enjuiciados cuando el docente hace preguntas e intentando que se atrevan a explorar su proceso de razonamiento con tranquilidad. En este sentido, es importante que el tono de voz, gestos y actitud del docente al implementar esta práctica transmitan aceptación y apertura, permitiendo que el aprendizaje sea visto como un desafío positivo y motivante, y los errores como una oportunidad que nutre este proceso. Esto no quiere decir en ningún caso, que haya que aceptar como correcto todo lo que los niños dicen, al contrario, el objetivo es avanzar con precisión, claridad y significatividad del aprendizaje; andamiando, re preguntando, entregando nueva información, corrigiendo.

Lo que no es Elicitar e interpretar el pensamiento de cada estudiante

- Esperar que los estudiantes expliquen razonamientos idénticos para resolver un mismo problema. Por el contrario, una correcta elicitación valora los diferentes caminos que condujeron a una misma respuesta, como ocurre, por ejemplo, en la resolución de problemas matemáticos.
- Asumir que todos los estudiantes se sienten en confianza para discutir abiertamente sus procesos internos.
- Hacer preguntas para "pillar" a los estudiantes, o hacer preguntas que tienen respuestas correctas o incorrectas. En este escenario, elicitación el pensamiento sería pedir a un estudiante que explique el proceso mental que desarrollaría para llegar a una respuesta.
- Suponer que solo el profesor es capaz de elicitación el pensamiento de sus estudiantes. Un profesor que ha modelado suficientemente esta práctica enseña a sus estudiantes a ayudarse mutuamente a hacer más visibles sus pensamientos. Esto se logra inculcando hábitos y rutinas de pensamiento.
- Dedicar una clase a la semana a elicitación los razonamientos de lo aprendido en días anteriores. Esta práctica debiera ocurrir en cada clase para que tenga sentido. Puede haber momentos que se dediquen a actividades que sean exclusivamente de este tipo, pero la práctica habitual consistirá en hacer preguntas sencillas que se incorporan naturalmente en cada clase.
- Recoger conocimientos previos y señalar que eso es lo mismo que la práctica "elicitación e interpretar el pensamiento de los estudiantes". En el primer caso, el objetivo es saber lo que los alumnos tienen en su mente para conectarlo en forma significativa con lo nuevo. En el segundo caso, el objetivo es que el alumno vaya "mostrando" cómo aprende y qué piensa para ir profundizando y haciendo nuevas conexiones.

Estrategias

- Hacer preguntas como:
¿Qué fue lo que hiciste primero?
Explícame por qué pusiste _____ en tu respuesta.
Explícame los pasos que seguiste para llegar a esa respuesta.
- *¿Qué pensaste/de qué te acordaste antes de responder?* Establecer rutinas de pensamiento (Fuente: www.visiblethinkingpz.org). Las rutinas de pensamiento son formatos estructurados de preguntas con distintos objetivos para fomentar el pensamiento de los estudiantes. Pueden desarrollarse en grupos pequeños, con toda la clase o de forma individual; escrita u oralmente; con tiempos cronometrados o en formato flexible.
- Para describir: Los estudiantes responden "*¿Qué ves?*" y luego "*¿Qué te hace decir eso?*" Todo lo que se describe se debe fundamentar en evidencias. Es ideal para describir objetos, conceptos, obras de arte, poemas, gráficos, etc.
- Para elicitación y promover la curiosidad: Los estudiantes responden "*¿Qué crees que sabes sobre este tema?*", "*¿Qué preguntas tienes sobre este tema?*" y "*¿Qué cosas podrías explorar sobre este tema?*"
- Para razonar de a dos: El profesor formula una pregunta para toda la clase, da tiempo para que cada estudiante piense una respuesta, y luego pide que se junten en parejas y discutan sus respuestas.
- Para reflexionar sobre cambios en el pensamiento: Los estudiantes responden "*Antes pensaba que _____, en cambio ahora pienso que _____.*" Es ideal como conclusión de un tema en el que las ideas de los estudiantes es probable que hayan cambiado como resultado de la instrucción o de la lectura de algún texto.
- Para analizar un tema: Los estudiantes responden cuatro preguntas, según los cuatro puntos cardinales: Este -"*¿Qué te entusiasma de este tema?*", Oeste -"*¿Qué te ofusca de este tema?*", Norte -"*¿Qué cosas no sabes aún de este tema?*" y Sur -"*¿Qué sigue hacia adelante respecto a este tema?*" Es ideal para concluir una unidad.
- Para conectar ideas a conocimiento previo: Los estudiantes responden tres preguntas: "*¿Cómo se conecta esto nuevo a lo que ya sabías?*", "*¿Cómo extiende lo que ya sabías esto nuevo que has aprendido?*" y "*¿Qué desafíos propone a lo que ya sabías lo nuevo que has aprendido?*"
- Para explicar y observar: Los estudiantes analizan un evento u objeto, respondiendo: "*Observo que tiene / hay _____*" y luego "*Esto es/sucedió así porque _____*". Es ideal para analizar las razones que explican algo.
- Para conectar ideas: Los estudiantes elaboran un mapa mental. Para eso, primero escriben una lista de todas las ideas que se les ocurren respecto al tema que se esté trabajando. Luego, ordenan esas ideas jerárquicamente en una hoja de papel: en el centro, ubican las ideas más importantes y en los bordes las que son menos importantes. Finalmente, establecen vínculos con una línea entre las ideas que se relacionan entre sí y desarrollan todavía más las ideas que ya estaban escritas.



Este documento ha sido elaborado por M. Josefina Santa Cruz V., en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- http://www.soe.umich.edu/academics/bachelors_degree_programs/uete/uete_hlp/ (Visitada el 19 de julio de 2016).
- http://www.visiblethinkingpz.org/VisibleThinking_html_files/06_AdditionalResources/makingthinkingvisibleEL.pdf (Visitada el 19 de julio de 2016).
- <http://www.visiblethinkingpz.org> (Visitada el 26 de julio de 2016).
- http://www-personal.umich.edu/~dball/presentations/040914_NCTM.pdf (Visitada el 19 de julio de 2016).
- Teaching Works. University of Michigan (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de Teaching Works. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Elicitar e interpretar el pensamiento de cada estudiante".

Última actualización diciembre 2016.

PAI 4.

DIAGNOSTICAR PATRONES COMUNES PARTICULARES EN EL RAZONAMIENTO Y DESARROLLO DE LOS ESTUDIANTES EN UNA ASIGNATURA

¿En qué consiste la práctica pedagógica de Diagnosticar patrones comunes en el razonamiento y desarrollo de los estudiantes en una asignatura?

Más allá de las diferencias culturales e individuales, es posible encontrar patrones comunes en las maneras en que los estudiantes razonan y comprenden ciertos temas. La ventaja de saber identificar esos patrones comunes es que el profesor puede planificar la clase de forma más efectiva, corrigiendo y anticipándose al desarrollo de patrones que contienen errores, y reforzando los patrones que favorecen la comprensión.

Para poder identificar los patrones, es esencial que el profesor sea capaz de hacer visible y elicitare el pensamiento de los estudiantes (HLP N°3). El profesor experto reconoce similitudes entre los razonamientos de sus estudiantes y usa esa información para potenciar su aprendizaje. Por ejemplo, un profesor que ha identificado que muchos de sus estudiantes tienen ideas erróneas acerca de un concepto se preocupará de preparar preguntas y ejemplos que apunten directamente a elicitare y corregir dicho error.

Muchos de estos patrones tienden a ser específicos de una disciplina. Así, los patrones comunes que surgen en clases de matemáticas serán diferentes de los que surgen en clases de historia. En particular, existe amplia investigación acerca de las teorías implícitas que los estudiantes conciben para explicarse fenómenos naturales. Las teorías implícitas son el resultado de un sistema lógico más amplio que las personas confirman a diario en sus experiencias cotidianas, fuera del rubro científico (por ejemplo, que el verano es más caluroso porque el sol está más cerca de la tierra). Estas teorías están tan arraigadas en el razonamiento del estudiante que son difíciles de cambiar; incluso después de haber estudiado teorías que son directamente opuestas. Por lo mismo, el profesor experto se preocupa de elicitare las teorías implícitas de los estudiantes cuando ha reconocido que los conceptos a estudiar tienden a ser contra intuitivos.



Lo que no es Diagnosticar patrones comunes en el razonamiento y desarrollo de los estudiantes en una asignatura

- Intentar que todos los estudiantes razonen de manera idéntica. El objetivo es comprender de qué forma están razonando los estudiantes para corregir a tiempo cualquier error de comprensión y para reforzar los razonamientos que los conducirán a comprensiones más profundas.
- Sólo elicitar conocimiento previo. Más que buscar qué saben o no saben los estudiantes, el objetivo es identificar cómo han llegado a saber eso que saben y cuál es la lógica interna que han seguido para llegar a las conclusiones que han llegado.
- Esperar que los estudiantes revelen sus teorías implícitas cuando el ambiente presenta otra teoría como más deseable socialmente. Las teorías implícitas se revelan mejor en ambientes seguros y libres, donde el profesor sondea los razonamientos más profundos de los estudiantes respecto a un tema.

Estrategias

- Utilizar estrategias recopiladas en el documento de la práctica N°3 para elicitare el pensamiento de los estudiantes.
- Permitir que los estudiantes piensen en voz alta y luego hacer preguntas de clarificación, como "¿Qué quieres decir con esto?", y de indagación más profunda, como "¿Por qué crees esto?", "¿Qué te hace pensar eso?", "¿Por qué crees que esto es cierto y no lo contrario?"
- Monitorear el desarrollo de la clase para identificar errores comunes, prejuicios, generalizaciones, sesgos, y teorías implícitas.
- Desarrollar y proponer tareas estratégicamente para evidenciar patrones comunes de razonamiento. Por ejemplo, proponer problemas matemáticos que apunten a errores comunes de procedimiento, hacer preguntas en historia que apunten a prejuicios y sesgos habituales, o plantear preguntas científicas que apunten a saltos lógicos.
- Para elicitare teorías implícitas, pedir a los estudiantes que:
 - Dibujen un modelo científico (por ejemplo, la forma de la Tierra).
 - Creen categorías para asociar distintos elementos que se vinculan al concepto a estudiar (por ejemplo, elementos orgánicos y no orgánicos).
 - Expliquen la lógica detrás de un concepto en pasos (por ejemplo, fundamentar la fórmula para obtener el volumen de un cilindro).
 - Comparen la lógica de dos explicaciones respecto al mismo fenómeno (por ejemplo, dos modelos que explican la forma del ADN).
 - Enseñar a los estudiantes lenguaje metacognitivo para que sean capaces de expresar sus modos de razonamientos. Proveer una estructura y protocolos para guiarlos en la manera en que hablan acerca de su razonamiento. Por ejemplo, "Pienso que _____ porque _____", o "Primero pensé _____ luego pensé en _____ y por eso ahora pienso que _____".
 - Proveer espacios para que los estudiantes sondeen mutuamente sus razonamientos. Identificar estudiantes que tienden a razonar de la misma forma para explorar qué factores explican esas similitudes.



Este documento ha sido elaborado por Montserrat Cubillos, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- <https://tle.soe.umich.edu/Hlp/Hlps/5> (Visitada el 12 de febrero de 2017).
- <http://www.pz.harvard.edu/projects/teaching-for-understanding> (Visitada el 13 de febrero de 2017).
- TeachingWorks. University of Michigan. (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de TeachingWorks. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>
- Vosniadou, S.; Vamvakoussi, X.; Skopeliti, I. (2008). The framework theory approach to the problem of conceptual change. In Vosniadou, S. (Ed.). *International handbook of research on conceptual change*. New York: Routledge. 1-34.

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Diagnosticar patrones comunes particulares en el razonamiento y desarrollo de los estudiantes en una asignatura".

Última actualización diciembre 2016.

PAI 5.

IMPLEMENTAR NORMAS Y RUTINAS PARA EL DISCURSO Y EL TRABAJO EN LA SALA DE CLASES

¿En qué consiste la práctica pedagógica de Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo en la sala de clases?

La práctica de implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo en la sala de clases consiste en explicitar, modelar e instaurar en el aula los modos de construir conocimiento específicos de cada disciplina. En el corazón de esta práctica está el convencimiento de que contenido y método son inseparables. Para aprender un contenido específico se requiere comprender el método que le es propio. La labor del profesor es enseñar a sus estudiantes las normas y rutinas usadas por los profesionales de cada disciplina. Solo cuando los estudiantes se comporten como matemáticos, científicos, historiadores, artistas o deportistas comprenderán profundamente cada una de las disciplinas.

Para los científicos la observación y descripción de fenómenos, el planteamiento de hipótesis, la recolección, el análisis y la interpretación de datos, y la construcción de modelos son habilidades particularmente importantes (NGSS, 2013). También, son propias de las ciencias ciertas actitudes como la curiosidad por explicar los fenómenos, el interés por descubrir algo nuevo y la perplejidad frente a las inconsistencias (Jaber & Hammer, 2016). Estas habilidades y actitudes deben ser explicitadas y modeladas por los profesores que enseñan ciencias. Así, en las clases de ciencias debe primar un ambiente inquisitivo, que celebra la capacidad de asombro, la meticulosidad en el análisis y la perseverancia frente al fracaso. Para lograr esto, se requiere establecer normas y rutinas que permitan generar un clima científico.

Los historiadores deben organizar, seleccionar y analizar información; juzgar la credibilidad de las fuentes; comparar versiones y puntos de vistas que compiten entre sí; identificar marcos y estructuras que contribuyan a clarificar la información y buscar evidencias para justificar la elección de dichas estructuras. Además, los historiadores están constantemente buscando patrones que asocien y esclarezcan eventos y circunstancias de distintas épocas (Bain & Mirel, 2006). Los profesores que enseñan historia deben promover normas y rutinas que ayuden a sus estudiantes a escuchar con atención distintos puntos de vista, debatir en torno a ellos y proveer evidencias para justificar sus opiniones.

Los artistas utilizan distintos lenguajes para comunicar creativamente sus percepciones, ideas e imaginarios personales. Para ello observan y analizan reflexivamente los temas universales o contingentes. Luego, toman postura, elaboran un relato, imaginan y crean individual o colectivamente. Los profesores que enseñan arte deben generar espacios para que los estudiantes "aprendan haciendo", tal que en el proceso experimenten, se sientan insatisfechos, se corrijan y se emocionen.

Puesto que a los modos particulares que tiene cada área del conocimiento para realizar su quehacer se suman ciertos elementos transversales, el profesor también debe propiciar normas y rutinas para desarrollar estos últimos. Una clave es la disposición al aprendizaje, que ha sido sistematizada como "hábitos mentales productivos" (Marzano & Pickering, 2005). Los hábitos de autorregulación hacen que nuestras acciones sean más conscientes y controladas. Ejemplo de ello es planificar, evaluar la eficacia de las acciones y ser sensibles a la retroalimentación. Los hábitos de razonamiento críticos ayudan a que nuestras acciones sean más razonables y sensibles a situaciones particulares y a otras personas. Ejemplo de ello es la búsqueda de precisión y de claridad. Los hábitos de razonamiento creativo nos ayudan a pensar y actuar de manera más flexible y menos restringida. Ejemplo de ello es comprometerse intensamente en las tareas y crear nuevas maneras de observar una situación.

Lo que no es Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo en la sala de clases

- Esta práctica no se refiere a potenciar normas de comportamiento asociadas al manejo de aula. Si bien la implementación de normas de comportamiento es importante, esta práctica se refiere al fomento de los hábitos mentales que caracterizan a los profesionales que trabajan en cada disciplina o bien, a aquellos transversales. Por lo tanto, no debe confundirse con que los niños sigan normas como levantar la mano para hablar o respetar turnos.
- Tampoco se refiere a fomentar prácticas idénticas en todas las asignaturas. Aunque hay algunos hábitos mentales que se usan en casi todas las disciplinas, se debe hacer un esfuerzo explícito por reforzar la adquisición de aquellos hábitos que son específicos de cada disciplina. Idealmente, los estudiantes sabrán reconocer, por ejemplo, que la manera de pensar de un artista es distinta a la de un matemático.
- Esta práctica no se refiere solo a habilidades, sino también a actitudes y disposiciones afectivas. Las distintas disciplinas se caracterizan por promover actitudes particulares, como la curiosidad y la precisión en las ciencias, y la apreciación y creatividad en las artes.
- Esta práctica no asume que los estudiantes naturalmente adoptarán las habilidades y actitudes que se espera de ellos. Por el contrario, los profesores deben ofrecer instrucción explícita acerca de las normas y rutinas que buscan. Esto implica que los profesores deberán planear actividades en las que los hábitos propios de la disciplina se hagan visibles. Por ejemplo, la valoración que da un artista al proceso que va desde el boceto a la presentación final solo podrá ser enseñada por los profesores de arte si los trabajos que piden a sus estudiantes siguen ese mismo proceso. Asimismo, los profesores de matemáticas no podrán enseñar a sus estudiantes el valor que tiene la comprobación para los matemáticos si nunca exigen comprobaciones en los ejercicios en sus clases.

Estrategias

- Una vez seleccionadas las habilidades y actitudes a desarrollar, incluir en la planificación las normas y rutinas que permitan su adquisición. La mayoría de los comportamientos que caracterizan a los profesionales son resultado de largas horas trabajando en su disciplina. En consecuencia, los profesores deben destinar tiempo para que los estudiantes adopten dichos hábitos. La instrucción explícita debe acompañarse de múltiples oportunidades de práctica dentro de la sala de clases. Por ejemplo, si se busca que los estudiantes desarrollen el hábito de razonar críticamente, en particular de buscar precisión, se debe instalar la rutina de declarar las fuentes de información consultadas. Si se desea que los estudiantes desarrollen el hábito de autorregulación, en particular evaluar la eficacia de sus acciones, se debe instalar la rutina que al finalizar una tarea desafiante los estudiantes reflexionan a partir de preguntas como: la próxima vez ¿qué haría de la misma manera?, ¿qué haría diferente?
- Explicitar a través de modelos reales aquellas normas y rutinas que queremos intencionar. Los profesores pueden modelar las normas y rutinas y también pueden ayudarse de visitas de invitados que sean profesionales en el área de la asignatura o videos que muestren profesionales en acción. El modelamiento debe suponer la instrucción explícita de los distintos pasos que deben llevarse a cabo para adoptar ciertos hábitos. Por ejemplo, para fomentar en los estudiantes el hábito de revisar muchas veces lo escrito, tal como hacen los autores, los profesores pueden planear las clases de escritura como un proceso a lo largo de varias clases, más que un evento aislado donde se comienza y termina lo escrito dentro de la misma clase. Los estudiantes deben tener oportunidades para entender por qué esos hábitos son relevantes y para observar a qué se refiere concretamente el profesor cuando habla de ciertos hábitos.
- Remontarse a la historia de la disciplina y contar anécdotas. Los modos en que los profesionales realizan hoy su trabajo se condice con el modo histórico en el que cada disciplina se ha desarrollado. Los profesores pueden contar anécdotas sobre expertos en la disciplina para explicar a sus estudiantes por qué ciertos hábitos son indispensables. Por ejemplo, un profesor de ciencias puede explicar cómo y por qué ha cambiado el modelo atómico en el tiempo.
- Reforzar las actitudes y comportamientos esperados, y alinear todos los componentes de la clase con los hábitos que quieren enseñarse. Los profesores deben reforzar positivamente las prácticas que buscan instaurar en sus estudiantes. Para hacerlo, deben procurar que las maneras en que hablan con sus estudiantes y las rutinas de la clase estén alineados con dichos hábitos. Por ejemplo, en la clase de matemáticas se debe celebrar aquellas veces en que el estudiante es capaz de explicar la razón detrás de un resultado aunque le haya tomado más tiempo, más que las veces en que llega rápidamente a la respuesta sin comprender como. Asimismo, dado que lo propio de los músicos es dedicar muchas horas de práctica a cada pieza, no sería coherente evaluar a los estudiantes sin fomentar primero en ellos la misma dedicación. Además si se quiere fomentar hábitos de autorregulación se deben reconocer aquellas oportunidades en que un estudiante demuestra ajustar su desempeño de acuerdo a la retroalimentación recibida o para restringir la impulsividad se debe enseñar a los estudiantes a detenerse al menos 10 segundos y pensar, antes de responder o hacer una pregunta o intentar resolver un problema. Además, se debe modelar la acción con el propio comportamiento y reforzar aquellas instancias en que los estudiantes la evidencian.



Este documento ha sido elaborado por Montserrat Cubillos y revisado por Kiomi Matsumoto y Paulette Conget, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- Bain, R., & Mirel, J. (2006). Setting up camp at the great instructional divide: Educating beginning history teachers. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 212-219.
- Jaber, L., & Hammer, D. (2016). Learning to feel like a scientist. *Science Education*, 100(2), 189-220.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). Dimensiones del aprendizaje. Manual para el maestro. Iteso.
- NGSS Lead States. (2013). Next generation science standards: For states, by states. Washington, D.C.: National Academies Press.
- Teaching Works. University of Michigan Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2018) "Implementar normas y rutinas para el discurso y el trabajo en la sala de clases".

Última actualización diciembre 2018.

PAI 7.

ESPECIFICAR Y REFORZAR EL COMPORTAMIENTO PRODUCTIVO DE LOS ESTUDIANTES

¿En qué consiste la práctica pedagógica de Especificar y reforzar el comportamiento productivo de los estudiantes?

La práctica de especificar y reforzar el comportamiento productivo de los estudiantes tiene como objetivo crear un clima de aula que fomente el aprendizaje. Como explica Charlotte Danielson en su libro "Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching", esto implica que el profesor tiene altas expectativas del trabajo y la capacidad de sus estudiantes, y les exige –con rigor y cariño– de acuerdo a ese estándar. En las salas de clases donde se vive una cultura de aprendizaje, el tiempo se aprovecha al máximo y tanto el profesor como los estudiantes dedican su mayor esfuerzo. Además, esta cultura de aprendizaje está basada en la interacción respetuosa entre profesor y estudiantes, y entre los mismos estudiantes, quienes no buscan ridiculizar o "ganarle" al que no entiende. Cuando se establece esta cultura en la clase, se siente un ambiente altamente energizado, donde todos trabajan con entusiasmo, y donde los estudiantes se sienten protagonistas y orgullosos de su aprendizaje.

Para lograr el comportamiento productivo, el profesor debe especificar claramente las expectativas de trabajo, reforzar los comportamientos esperados y reorientar rápida y estratégicamente el comportamiento no productivo. El objetivo, como explica Doug Lemov en su libro "Teach Like a Champion", es tener al 100% de los estudiantes listos para el aprendizaje, contar con el 100% del tiempo de la clase, y procurar que cada uno dé su 100%. Para establecer una cultura de aprendizaje y un ambiente productivo se requiere de la experticia del profesor que describe claramente los comportamientos esperados, está atento para verificar que todos los estudiantes estén trabajando productivamente, felicita y desafía a quienes dedican su máximo esfuerzo, y maneja técnicas efectivas para redirigir a aquellos que no lo hacen.

En un ambiente productivo, los estudiantes saben claramente qué se espera de ellos. En estas salas de clases el objetivo es siempre el aprendizaje profundo, y todo se hace en función a él. Por ejemplo, cuando el profesor llama la atención de los alumnos se preocupa de recordarles el sentido de lo que aprenden, y no de dejar caer su autoridad sobre el estudiante. También las consecuencias de los comportamientos no deseados buscan recuperar el tiempo o la oportunidad de aprendizaje desperdiciada. Por ejemplo, la consecuencia lógica de no



realizar un trabajo en clases es pedirle al estudiante que se quede a hacerlo después de clases o durante el recreo. Una vez más, entonces, el foco siempre es el aprendizaje y la promoción de aquellos comportamientos que mejor pueden potenciarlo.

Lo que no es Especificar y reforzar el comportamiento productivo de los estudiantes

- El objetivo de reforzar el comportamiento productivo no es mantener la disciplina por amor al orden, sino por fomentar el aprendizaje. Por eso, es importante recordar que mantenerse en silencio sentado en la silla no es siempre conducente a aprendizaje profundo. El profesor debe ser suficientemente flexible para percibir, en cada caso, qué comportamiento conviene para procurar el aprendizaje.
- En la misma línea, el uso de premios tiene sentido solo si el comportamiento premiado es verdaderamente conducente a aprendizaje profundo, y solo si el estudiante reconoce claramente qué comportamiento le mereció el premio.
- Reorientar los comportamientos no productivos no debe tomarse como una oportunidad para que el profesor restablezca su autoridad en la sala de clases. El foco de la clase siempre debe ser el aprendizaje, y por eso los llamados de atención verbales deben ser rápidos, estratégicos y tan infrecuentes como sea posible. Asimismo, no conviene que el profesor entre en el juego de autoridad cuando se siente desafiado por un estudiante. Dado que el foco es el aprendizaje, el profesor procura que los llamados de atención sean sutiles, que no ridiculicen al estudiante, y que no interrumpan el hilo conductor de la clase.
- Especificar el comportamiento productivo no es lo mismo que pretender que todos los estudiantes hagan exactamente lo mismo al mismo tiempo. El manejo de aula no debe transformarse en disciplina militar. Dado que el foco es el aprendizaje, es esperable, e incluso deseable, que comportamientos igualmente productivos no sean idénticos en todos los estudiantes. Será tarea del profesor reconocer cuándo un estudiante necesita ser desafiado a realizar comportamientos más complejos, y cuándo otro requerirá de una nueva versión del comportamiento descrito para que sea igualmente productivo.

Estrategias

- **Reglas claras:** es recomendable comenzar el año fijando las reglas de la sala de clases. Con alumnos mayores, el profesor puede llegar a un consenso con ellos y elegir democráticamente las reglas para la clase. También se pueden firmar contratos para establecer el compromiso de cada uno con las reglas. Además, las reglas pueden quedar escritas en algún lugar de la sala. Con niños más pequeños, se pueden redactar las reglas de manera que sean fáciles de recordar (con rima, por ejemplo).
- **Explicitar expectativas y describirlas:** antes de comenzar cualquier tarea, el profesor debe describir las expectativas de comportamiento que espera de los estudiantes. Conviene que las explicita de forma positiva (ej. "Durante este trabajo, cada uno escribirá en silencio" vs "Durante este trabajo, nadie tiene permiso para conversar"). Mientras más específica sea la descripción, más fácil será seguir el comportamiento. Asimismo, el profesor debe demostrar que confía plenamente en que sus estudiantes serán capaces de realizar dichas expectativas (ej. No conviene decir cosas como "Este curso jamás trabaja en silencio").
- **Reforzar vicariamente comportamientos esperados:** el profesor refuerza los comportamientos esperados narrando en voz alta las acciones de los estudiantes que están siguiendo el comportamiento esperado. Esta narración es especialmente útil cuando los estudiantes son pequeños. Por ejemplo, el profesor dice algo como "Veo que Juan ya está sentado con el cuaderno abierto, listo para comenzar la clase"; o "Veo que hay varios estudiantes que tienen la mano arriba y esperan su turno para responder la pregunta".
- **Modelar comportamientos complejos:** cuando el comportamiento esperado es especialmente complejo, conviene que este sea modelado por el mismo profesor, o por algún estudiante. Por ejemplo, si el comportamiento esperado es participar de manera crítica durante un debate, el profesor puede dar ejemplos específicos de lo que significa participar críticamente (ej. "Voy a tomar apuntes de lo que dice la contraparte para estar preparado cuando me toque responder", "voy a estar atento buscando contradicciones en sus argumentos", "voy a citar mis fuentes cuando dé mis argumentos", etc.).
- **Usar juego de roles:** el profesor puede pedir a un grupo de estudiantes que simulen el comportamiento esperado. Luego, el profesor puede guiar una discusión con el resto del curso para identificar qué acciones convenía hacer y cuáles no, de acuerdo al comportamiento esperado (ej. Dos alumnos simulan cómo realizar un experimento en el laboratorio, y el resto del curso reflexiona sobre el método que conviene usar).

- **Usar actividad tipo pecera:** un grupo de estudiantes simula el comportamiento esperado mientras el resto del curso se sienta alrededor de ellos, como mirando una pecera. El profesor interrumpe de vez cuando la simulación para pedir a los demás estudiantes que describan los comportamientos que ven y que retroalimenten a sus compañeros de acuerdo al comportamiento esperado (ej. Los estudiantes simulan cómo planear un trabajo de investigación, y el resto del curso reflexiona sobre los pasos que conviene seguir para llevarlo a cabo).
- **Describir el "cómo" y no solo el "qué":** cuando asigna cada tarea, el profesor describe no solo el producto que espera recibir; sino también el comportamiento esperado durante el proceso. Por ejemplo, un profesor que pide a sus estudiantes que escriban un poema, no solo debe describir el tema y la estructura que este debe seguir; sino también el estilo de trabajo que espera de los estudiantes (ej. "Un poeta que está escribiendo está siempre atento a distintas fuentes de inspiración, busca la ayuda y la retroalimentación de otros poetas cuyos trabajos respeta, revisa y corrige constantemente su primer borrador; no se conforma con algo decente sino que busca la excelencia, trabaja por amor al arte, etc.").
- **Usar sistemas para registrar el comportamiento productivo (en papel o digital, como *ClassDojo*):** para cursos en los que es más difícil orientar el comportamiento de los estudiantes, pueden usarse sistemas de premios que refuercen las instancias de comportamiento productivo. Esto puede hacerse usando paneles o listas donde se registran los comportamientos esperados y donde los estudiantes obtienen puntos que luego pueden "canjear" por premios deseados (ej. Una llamada/mensaje de texto de felicitación a su apoderado, elegir el libro que se leerá la próxima clase, ser reconocido frente al colegio, etc.). También existen herramientas digitales para registrar y premiar comportamientos esperados como *ClassDojo* y *Kibbtz*.
- En su libro "Teach Like a Champion", Doug Lemov describe otras estrategias:
 - **Radar / Hacer visible la atención del profesor:** luego de dar una instrucción, el profesor puede pararse en una esquina (no al frente) de la sala de clases y corroborar rápidamente si todos los estudiantes están haciendo lo que se les pidió. Es todavía mejor si los estudiantes se acostumbran a que el profesor está siempre mirándolos porque ello hace que sientan mayor responsabilidad para seguir una instrucción inmediatamente.

- **Describir el comportamiento esperado como un desafío y no como un mínimo esperado:** para evitar que los estudiantes se conformen con lograr un mínimo mediocre en el cumplimiento del comportamiento esperado, conviene que las expectativas sean no solo claras, sino también desafiantes. Por ejemplo, en lugar de pedir a sus estudiantes que abran los libros en la página 2, un profesor puede pedir que abran los libros e identifiquen 3 cosas llamativas del dibujo en la página 2. Igualmente, en lugar de decir algo como "Todos deben estar escribiendo", el profesor puede decir "Quiero ver la hoja con más de 3 párrafos ya escritos".
- **Reorientar el comportamiento disruptivo de forma sutil y rápida:** si es posible, es preferible no interrumpir la clase y solo usar lenguaje no verbal (como gestos o miradas) para llamar la atención de un estudiante. No conviene llamar la atención de un estudiante particular porque el resto de la clase tenderá a mirarlo y a ver el comportamiento disruptivo. El objetivo es que el comportamiento disruptivo reciba la menor cantidad de atención posible. Cuando se hace completamente necesario el llamado de atención, es recomendable que sea en privado, luego de pedir al resto de la clase que realicen una tarea. Si no fuera posible y se hace indispensable hacer un llamado de atención en público, conviene que sea rápido y que el comentario siempre termine fijando la atención en otro estudiante que sí está teniendo un comportamiento productivo (ej. "Juan, cuaderno afuera y a trabajar para poder aprender mucho hoy día. Muy bien, María, que ya tiene su cuaderno y está escribiendo"). Decir el nombre del estudiante sin especificar cuál es el comportamiento que se espera de él no ayuda al estudiante.
- **Felicitaciones específicas y positivas:** para reforzar el comportamiento productivo, conviene que el elogio al estudiante sea específico y que describa qué acción es la que le está mereciendo el elogio. Por ejemplo, el profesor dice "Muy bien, Pedro, usaste una de nuestras palabras nuevas y además te atreviste a innovar en la estructura del poema", en lugar de decir simplemente "Buen trabajo en este poema, Pedro", o utilizar el sarcasmo diciendo "Parece que sí puedes trabajar bien cuando quieres".

Planear consecuencias que fomenten el aprendizaje: para reorientar el comportamiento disruptivo, el profesor asigna consecuencias. Conviene que las consecuencias sean rápidas (que redirijan el comportamiento inmediatamente, si es posible), incrementales y proporcionales (que haya espacio para cometer pequeños errores y recibir pequeñas consecuencias), consistentes (que el estudiante tenga claro que hacer X conduce siempre a la consecuencia Y), y despersonalizadas (que el estudiante sepa que el castigo es a su acción equivocada y no un rechazo a él como persona). Además, conviene no poner en evidencia al estudiante, si es posible, y corregirlo y asignarle una consecuencia en privado o mediante un susurro que solo él pueda escuchar.



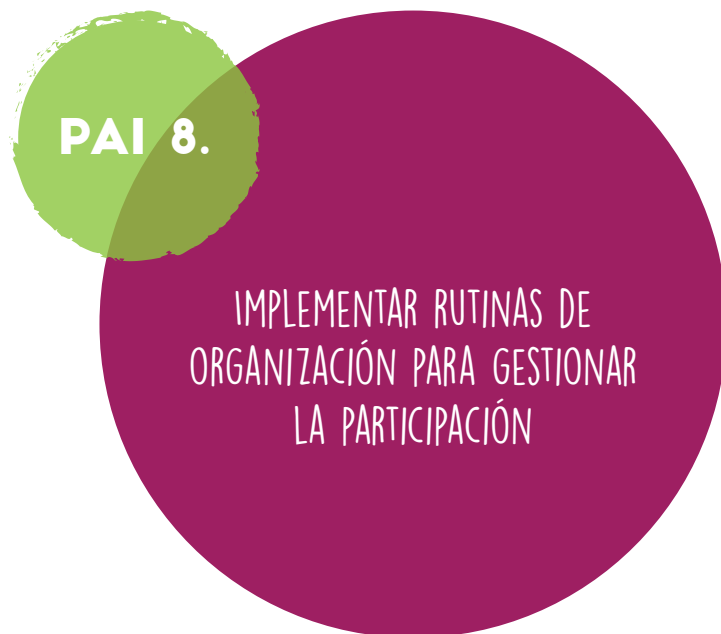
Este documento ha sido elaborado por Montserrat Cubillos, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- Lemov, D. & Atkins, N. (2014). *Teach Like a Champion 2.0: 62 Techniques that Put Students on the Path to College*. Recuperado de <https://ebookcentral.proquest.com>
- TeachingWorks. University of Michigan. (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de TeachingWorks. University of Michigan Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>
- <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices> <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies> (Visitadas el 18 de octubre de 2017).

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Especificar y Reforzar el Comportamiento Productivo de los Estudiantes".

Última actualización diciembre 2016.



¿En qué consiste la práctica pedagógica para gestionar la participación?

Esta práctica se inserta dentro de las prácticas relacionadas con la Implementación de rutinas de organización que buscan involucrar a los estudiantes en sus clases, incentivando la participación para el logro de un buen funcionamiento de la enseñanza y, por lo tanto, la eficacia del aprendizaje de todos los estudiantes. Los maestros de excelencia hacen que los estudiantes se sientan parte de la clase, propiciando que la participación activa sea un hábito. Lo cual se traduce en una clase interactiva que busca un alto grado y variedad de participación de los estudiantes enfocados en el trabajo y el aprendizaje.

En el sistema educativo, la participación implica la responsabilidad por el diálogo, la negociación y la valoración de las diversas opiniones. Implica reconocer que todos los estudiantes son capaces de pensar, de implicarse y de llevar a cabo acciones acorde al contexto. La participación real en la vida escolar permitirá que los estudiantes desarrollen competencias participativas básicas, posibilitando en el futuro su transferencia en la sociedad.

Por lo tanto, para poder gestionar la participación de los estudiantes hay que tener diversos factores en consideración:

- Diversificar los modos de comunicación: es común en una clase ver que la comunicación verbal toma un rol protagónico. Sin embargo, existen variadas maneras de comunicar, como la escritura, la imagen, el gesto. Para incentivar la participación es necesario proponer experiencias que involucren a los estudiantes en el trabajo de distintas formas de comunicación.
- Realizar preguntas abiertas y referenciales: las preguntas son esenciales para fomentar la participación de los estudiantes en el aula. No obstante, es importante tener conciencia de qué tipo de preguntas se suelen realizar y cuáles se deberían propiciar, por lo que es necesario realizar preguntas que estimulen el pensamiento crítico y que tengan más de una respuesta.

- Variar la dinámica de clase: para fomentar la participación de los estudiantes, es fundamental cambiar la distribución habitual del aula, como por ejemplo mover mesas y sillas para que puedan verse entre todos los niños, favorecer el trabajo entre pares (si el espacio no lo permite, incluso el trabajar con el compañero de al lado, ya es una variación).
- Favorecer *feedback* constructivo: las acciones, gestos y expresiones no verbales de los alumnos es una clara retroalimentación de la comprensión, incomprensión, acuerdo, desacuerdo, agrado o desagrado que estos tengan frente a un contenido. Para poder incitar una clase participativa es fundamental prestar atención a ellos y actuar en consecuencia. Del mismo modo, la mirada, postura y tono de voz del profesor luego de que un estudiante responda a su pregunta, pueden favorecer o dañar la imagen del estudiante y, en consecuencia favorecerá o no que este se predisponga a participar en próximas oportunidades.

Sin embargo, hay que tener en consideración que una clase en que todos los estudiantes puedan tomar un rol activo implica mayor preparación, tiempo y trabajo por parte del profesor. Es decir, planificar las preguntas, trabajos en parejas y equipos, así como momentos de puestas en común. Por parte de los estudiantes, implica una mayor exposición social, ya que hay menos posibilidad de pasar desapercibido.

No obstante, una clase interactiva que propicie la participación conlleva altas ventajas para el profesor y el grupo de estudiantes. De acuerdo al estudio realizado por Morrel (2007), para los profesores implica: conocer los intereses, necesidades, experiencias y pensamientos de sus estudiantes, así como el nivel de comprensión que están teniendo, permite modificar su discurso acorde a las necesidades de su grupo de estudiantes, crear un ambiente receptivo y fomentar la creatividad y el gusto por saber. Desde la perspectiva de los estudiantes implica: ejercitar y mejorar sus destrezas de expresión oral, expresar sus dudas y opiniones, dar ejemplos, aumentar el interés y la motivación, trabajar competencias instrumentales, tecnológicas e interpersonales y, por sobretodo, tomar parte activa en el proceso de comprensión y aprendizaje.

Lo que no es gestionar la participación

- Un aula en que los estudiantes hablan, pero sin mantenerse enfocados en el aprendizaje y en el trabajo de la clase, sino que atentos a asuntos banales de la clase.
- Dar la palabra a quién primero levante la mano o siempre preguntar a los mismos niños, de quiénes esperamos obtener la respuesta correcta.
- Preguntar hasta que algún niño conteste de forma correcta, por el contrario, se trata de planificar la participación y sistemas para que los niños se involucren, hablen, pregunten, comenten; es decir asegurar ir más allá de lo que naturalmente harían.
- Prestar mayor atención a los estudiantes más necesitados incentivando que estos sean los que mayormente participen de la clase, si no que equilibrar las oportunidades que se entregan a todos y cada uno de los estudiantes para que puedan desarrollar al máximo su potencialidad personal. Es decir, "un mínimo para todos y un máximo para cada uno".
- Esperar que todos los estudiantes participen de manera dialógica, ya que claramente las habilidades personales juegan un rol preponderante, por el contrario, diversificar las formas de participación. Hay estudiantes que les cuesta hablar delante de otros, pero que perfectamente podrían pensar y escribir una respuesta o bien realizar un esquema gráfico que la evidencie.

Estrategias

- **Tiempo de Espera:** En promedio un profesor espera 1.5 segundos desde que hace una pregunta y da la palabra a un estudiante para responderla. Esto provoca frustración en algunos estudiantes, respuestas poco reflexivas y por lo general los mismos estudiantes son los que contestan. La técnica Tiempo de Espera propicia esperar unos minutos (se sugiere mínimo 10-20 segundos) desde que se realiza una pregunta y se pide a los estudiantes que la respondan, de manera de diversificar la participación de los niños y dar tiempo para que todos puedan pensar y desarrollar una respuesta, comentar con un grupo o un par, para luego compartir (*Metamomento: Piensa - Discute - Comparte*).

El tiempo de espera puede ser utilizado para motivar la reflexión o la motivación, no necesariamente ambas.

Se proponen 3 modalidades para llevar a cabo esta estrategia:

- 1- Incentivar la reflexión: puedes entregar una guía para orientar el cómo pensar. Es fundamental no interrumpir el momento de reflexión, por lo que el lenguaje no verbal juega un rol principal. Por ejemplo, "puedo ver que Carlos está pensando mucho", "veo cómo revisan sus apuntes para respaldar su respuesta", "en esta clase hay grandes pensadores, veo cómo se están preparando antes de responder".
 - 2- Transparentar el tiempo de espera: "tienen 1 minuto para pensar en... ahora tienen 5 minutos para compartir con el compañero de al lado". Es fundamental mostrar un reloj con el tiempo y narrar con los dedos los segundos que quedan, nombrando solo el primero.
 - 3- Respetar el tiempo de espera: es importante cumplir con el tiempo dado. Se puede utilizar técnica de levantar la mano cuando ya es tiempo, los que vayan terminando van siguiendo el gesto.
- **Llamada directa:** es necesario para acostumbrar a los estudiantes a participar que el maestro realice una pregunta y luego escoger al azar a uno que no haya levantado la mano para responder. Esta estrategia permite verificar la comprensión de manera efectiva y sistemática, acelerar el ritmo de la clase y promover la participación de todos y no de los que habitualmente participan, ya que todos se prepararan para responder. Por lo tanto, en vez de que el profesor tenga que alentar a la participación o preguntar ¿alguien me puede decir en qué situaciones de la vida cotidiana debemos multiplicar?, simplemente dice: cuéntanos en qué situaciones de la vida cotidiana debemos multiplicar (hace una pausa) Daniela.
La llamada directa debe ser predecible, ya que se utiliza para mantener la atención de los estudiantes en el momento en que están trabajando y fomentar el compromiso positivo en el trabajo, no una vez hayan terminado la tarea como método de disciplina o para "atrapar" a un estudiante, tal como habitualmente suele suceder en las aulas ("Max, ¿podrías repetir lo que acaba de decir tu compañero?"). Por lo tanto, debe ser una estrategia habitual en la clase, rotativa (que les toque a todos alguna vez), sistemática (realizar preguntas complejas de responder y no dicotómicas) y tratada de manera positiva ("yo sé que esta respuesta la sabe... Pedro!"; "no espero que me des una respuesta completa, puedes darme una parte de la respuesta"; "podrías decirme lo que estás pensando, no importa que no tengas elaborada una respuesta").
En algunos casos, se permite la variación de dar el nombre del estudiante, luego una pausa y finalmente realizarle la pregunta.
 - **Llamar y responder:** Realice una pregunta para que el curso completo responda en voz alta al unísono. Esta estrategia se utiliza principalmente para realizar un repaso o reforzamiento del contenido que se está trabajando. Al mismo tiempo permite que se refuerce la conducta de participación, principalmente a aquellos estudiantes que se les hace difícil participar, ya que es una estrategia que tiende a vigorizar la clase y hacerla más enérgica.

- **Todos escriben:** Haga una pregunta desafiante a sus estudiantes, que implique reflexionar y tomar una postura frente al tema. Luego pídale que cada uno piense y escriba su argumento durante un corto y determinado tiempo. De esta manera los estudiantes preparan su pensamiento, generan buenas ideas, son motivados y desafiados intelectualmente y les permite sentirse más seguros para luego compartirlas y debatir.
- **Carrusel:** Prepare 5 preguntas escritas en algún *post-it* o papelógrafo y péguelo alrededor de la sala. Invite a los estudiantes a organizarse en 5 equipos. Cada equipo se para frente a una pregunta y tiene 2 minutos para responderla y escribir su respuesta. Luego de que se cumpla el tiempo, deberán pasar a la pregunta siguiente, hasta que pasen por todas las estaciones de preguntas. Finalmente cada grupo lee la respuesta de cada pregunta y se realiza en conjunto un resumen con todo el contenido.
- **Pregunta guía:** Entregue la clase anterior el objetivo de la clase siguiente, las actividades programadas y el rol que deberá cumplir el estudiante. De esta manera se propone un desafío a los estudiantes para que puedan llegar preparados a la clase para participar. Una forma es transformar el objetivo en una pregunta. Por ejemplo, si el objetivo es "familiarizarnos con las primeras colonias Británicas, puede transformarlo en ¿cuáles fueron las primeras colonias Británicas en Norteamérica y qué sabemos de ellas?
- **Mira y escribe:** Muestre a los estudiantes una imagen o símbolo sin explicación alguna y pedirles que identifiquen, expliquen o justifiquen sus respuestas. En definitiva, que puedan escribir sobre esta utilizando los conceptos ya trabajados o sus primeras aproximaciones al tema. Se puede proponer como una actividad individual o grupal. Lo importante, es no dar la "respuesta" hasta que se han explorado todas las opciones primero.
- **Ponerse al día:** Deténgase en la mitad de su clase y de algunos minutos (2 a 3) a sus estudiantes para que puedan compartir entre ellos sus apuntes y comprensiones hasta el momento, con el objetivo de rellenar "vacíos de contenidos" y aclarar o desarrollar dudas conjuntas. Esto permitirá continuar la clase con una nivelación.
- **Par voluntario:** Realice una pregunta para el grupo y dar algunos minutos para que cada uno escriba la respuesta en su cuaderno. Luego, escoja a un voluntario, quien al azar, podrá leer la respuesta de alguno de sus compañeros.
- **Lluvia de preguntas:** Propicie una clase en que las preguntas de los estudiantes sean las que guían el contenido de la misma. Solicite a los estudiantes que le hagan una pregunta y responderla de tal manera que esta dé cabida para una nueva pregunta que los estudiantes deban realizar, y así sucesivamente.
- **Cita incompleta:** Entregue a los estudiantes una cita textual relevante sobre el tema que están trabajando, pero que le falte una palabra clave. Luego pídale que descubran cuál será el concepto clave.
- **Versiones opuestas:** Entregue a los estudiantes 2 versiones escritas totalmente opuestas sobre una teoría. Pídale que investiguen cuál de las dos es la correcta y por qué.

- **Dardos:** Tener en la sala un tablero de dardos con las fotos o nombres de todos los estudiantes. Lanzar el dardo para saber quién será el próximo en responder la pregunta que se realizará. El estudiante que responde puede ser el próximo en lanzar el dardo.
- **Pelota curiosa:** Cada estudiante escribe una pregunta en un *masking tape* y la pega en una pelota grande. Una vez esté rodeada de preguntas se lanza uno a uno. El estudiante deberá responder la pregunta donde apuntan sus dedos. Si no la sabe deberá pasar la pelota a otro compañero. El juego continúa hasta que se respondan todas las preguntas.
- **Lectura compartida:** Divida la clase en 2 grupos. Entréguele a cada grupo un documento de lectura diferente sobre el mismo tema. Una vez lo hayan leído y analizado, solicite que se unan en parejas (un estudiante de cada grupo) para explicar y compartir el material analizado.
- **Escritura en un minuto:** Al terminar la clase cada estudiante tiene un minuto para escribir qué fue lo más importante que aprendió durante esta, o bien lo más confuso de esta. Luego se puede pedir a cada uno o al azar que comente con el resto de sus compañeros.
- **Video selfie:** Solicite a los estudiantes que se graben en un video explicando un tema o respondiendo a una pregunta. Esto permitirá que puedan equivocarse cuántas veces sea necesario antes de grabar la versión definitiva.
- **Verdadero o falso:** Reparta entre los estudiantes una tarjeta con una aseveración en cuanto al tema tratado (la mitad deberá ser verdadera y la otra mitad falsa). Cada estudiante deberá decidir si su aseveración es verdadera o falsa. Luego deberán reunirse en pequeños grupos para discutirlos.
- **Frase resumen:** Solicite a cada estudiante que escriba en una sola frase el contenido principal revisado. Para dar mayor orientación se les puede pedir que integren el qué, cómo, cuándo, dónde y por qué del tema.
- **La sabiduría de otro:** Proponga que los estudiantes discutan un tema en parejas. Luego pedir de forma voluntaria a aquellos que consideren que lo que sabe su compañero es destacable, lo comparta con el resto. Los estudiantes, por lo general, estarán más dispuestos a compartir en plenario lo que sus compañeros opinan, por sobre sus propias ideas.
- **Debate:** En parejas se discute un tema en particular, pero se debe resguardar que cada alumno discuta desde la postura opuesta a su opinión personal. También, se puede realizar a modo grupal, dividiendo al curso en 2, la mitad del curso toma una posición y la otra mitad defiende la otra postura. Se alinean y se enfrentan entre sí, pero la regla es que cada estudiante solo puede hablar una vez.
- **Lluvia de ideas:** Antes de comenzar un nuevo tema o unidad de trabajo, realizar una lluvia de ideas compartida en torno a un concepto principal. Cada estudiante debe mencionar un concepto en relación sin repetir uno ya mencionado. Se puede ir anotando en un papelógrafo lo mencionado.

- **Puzzle:** Dividir al curso en pequeños grupos (de 4-5 integrantes). Entregar a cada equipo un tema diferente para que investiguen. Luego se deberán mezclar los grupos quedando un integrante de cada grupo inicial. Cada uno presentará al resto lo desarrollado respecto a su tema. Así todos serán aprendices y profesores.
- **Pasar el problema:** Dividir al curso en pequeños grupos. Dar al primer grupo un caso o un problema y pedirles que, en 3 minutos, identifiquen y escriban el primer paso para resolver el problema o el análisis del caso. Pasar el problema al siguiente grupo para que identifiquen el siguiente paso. Continuar hasta que todos los grupos hayan contribuido para dar solución al caso.
- **Imágenes propias:** Pedir a cada estudiante que busque en revistas o internet alguna imagen que para él represente el concepto o tema trabajado. Luego en un rango de tiempo determinado (no más de un minuto por alumno) deberá explicar cuál es la relación encontrada.
- **Respuesta compartida:** Idear un caso o situación. Dar 2 minutos para que cada estudiante piense y escriba en una solución. Luego pedir que se reúnan en equipos para que cada uno comparta su respuesta. Entre todos deberán realizar una respuesta común, pero en donde se encuentre al menos un elemento de la respuesta de cada integrante.
- **Esquema conceptual grupal:** Pegar alrededor de la sala diferentes papelógrafos, tantos como conceptos principales se quiera trabajar. Los estudiantes deberán ir pasando por cada estación y escribir lo que sepan en relación a este. La actividad termina una vez que todos los papelógrafos están completos de ideas.
- **Acróstico:** Dar a los estudiantes el concepto principal de un tema. En pequeños grupos deberán escribir un texto explicativo del concepto utilizando cada letra del concepto inicial. Esto puede realizarse al término de la clase de manera de comprobar lo aprendido durante esta. Por ejemplo, acróstico de "evolución":

Es un proceso hacia adelante
Va de mayor a menor
O de menor a mayor
Lo que importa es el cambio
Un tal Darwin escribió
Cómo evolucionan los seres vivos
Instruyendo así al hombre
O haciéndolo pensar
No lo debemos olvidar



Este documento ha sido elaborado por María Luisa Salazar Preece, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- Lemov, D. (2010) Teach like a champion. 49 Techniques that put students on the Path to college. Jossey-Bass. San Francisco. USA.
- Morrel, T. (s/a) ¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias? Universidad de Alicante, España.
- Serramona, J., Rodríguez, T. (2010) Participación y calidad de la educación. Aula abierta 38, 1, pp. 3-14. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Teaching Works. University of Michigan (2016). High-Leverage Practices. 5 de agosto de 2016, de Teaching Works. University of Michigan Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Implementar rutinas de organización para gestionar la participación de los estudiantes".

Última actualización diciembre 2016.

PAI 8.

**IMPLEMENTAR RUTINAS
DE ORGANIZACIÓN:
GESTIONAR EL TIEMPO DISPONIBLE**

¿En qué consiste la práctica pedagógica de gestionar el tiempo disponible?

Entre las rutinas de organización del trabajo en sala de clases, podemos distinguir algunas referidas a gestionar el tiempo disponible para el aprendizaje. El tiempo es "agua en el desierto", es el recurso máspreciado para un profesor. La gestión del tiempo y la distribución del mismo en tareas instruccionales es clave para el logro de resultados de calidad. Tener más o menos tiempo, y un buen uso pedagógico del mismo, hace la diferencia en cuanto a la calidad de las oportunidades, en la motivación de los estudiantes y en los resultados de aprendizaje.

Gestionar el tiempo disponible consiste en maximizar la fluidez de las actividades de aprendizaje que se desarrollan durante la jornada diaria, aprovechando en forma eficiente el tiempo disponible con el fin de alcanzar los propósitos de aprendizaje sin dejar de atender el bienestar de los estudiantes.

En una jornada diaria, los estudiantes destinan un tiempo importante en tareas que no implican aprendizaje tales como: distribuir materiales, esperar la corrección del trabajo por parte del profesor; esperar el término o el inicio de una actividad, transitar de un lugar a otro de la sala o de una actividad a otra, esperar mientras el profesor atiende interrupciones o realice tareas administrativas, etc. Al respecto, un estudio realizado en Chile en aulas pre escolares (Strasser, 2009) evidenció que del total del tiempo disponible de la jornada diaria, solo el 47% se destinaba a actividades instruccionales y que de las actividades no instruccionales observadas, más de la mitad correspondía a actividades dentro del aula como las mencionadas anteriormente.

Al establecer rutinas que permitan organizar este tipo de tareas, se logra una mayor fluidez entre las actividades de aprendizaje dejando más tiempo a tareas propias para el aprendizaje.

Lo que no es gestionar el tiempo disponible

- Si bien una planificación de la jornada diaria que anticipe y detalle tiempos asociados a cada actividad ayuda bastante en una adecuada gestión del tiempo disponible, no es suficiente.
- Suele confundirse una adecuada gestión del tiempo con realizar las actividades diarias en forma rápida o acelerada presionando a los estudiantes. Esta es una comprensión equívoca de la gestión del tiempo, pues no proporciona fluidez a la experiencia de aprendizaje ni atiende al bienestar de los estudiantes.
- El realizar varias actividades a la vez que no se relacionen entre sí o pedir que los estudiantes atiendan a varias cosas desconectadas a la vez tampoco constituye una práctica de gestión del tiempo pues no les permite que puedan concentrarse, dedicarse y profundizar en lo que están aprendiendo.
- Un manejo rígido del tiempo, que se sustente en el mero cumplimiento del horario o de los minutos establecidos para el desarrollo de las actividades, no considera las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y no atiende a su bienestar. El tiempo es valioso, en la medida que permite disponer de él para el aprendizaje de los estudiantes.

Estrategias

- **Contar con lo necesario:** Antes de iniciar una actividad, los estudiantes deben saber los materiales que necesitarán y los que no serán necesarios. Entregue instrucciones claras (puede apoyarse con imágenes) y verifique que todos cuentan con los materiales necesarios y han guardado los que no se requieren.
- **Repartir materiales:** A menudo los profesores invierten un tiempo importante repartiendo materiales o pidiendo a los estudiantes que vayan uno a uno a buscarlos. Hay variadas formas de agilizar la entrega de materiales tales como: *asignar semanal o diariamente un encargado de mesa (fila o grupo) que será quien los distribuya, de esta manera, en forma paralela, los encargados distribuyen en pocos minutos los materiales para sus compañeros; en el caso de estar sentados en el suelo, deje los materiales al centro del círculo o alfombra y pida a un niño y a una niña que al tocar las cabezas de sus compañeros den el turno para que cada uno saque el material necesario y vaya a sus mesas a trabajar; para ir a buscar materiales personales que se encuentran en estantes de la sala, considere turnos que eviten que varios niños vayan al mismo estante a la vez, lo que hará más fluido, ordenado y breve el momento.*
- **En sus marcas:** Así como un entrenador espera que antes de jugar el partido sus jugadores estén completamente equipados, cerca de la cancha y con el precalentamiento previo ya realizado, un profesor debe esperar lo mismo de sus estudiantes. Cada estudiante debe comenzar la clase con todos los materiales necesarios, y esta estrategia permite demostrarles cómo prepararse antes de comenzar para que luego lo hagan en forma autónoma cada día. Para esto debe ser explícito acerca de lo que necesitan para comenzar cada clase (elabore una lista de menos de 5 cosas que no cambie), por ejemplo al iniciar una clase después de un recreo pedir: *manos limpias, bien sentados, mesa despejada, lápiz con punta en la mano.* Se debe establecer un límite de tiempo para tener todo listo, una consecuencia estándar que sea pequeña, adecuada y fácil de administrar en caso de no estar "en sus marcas" y proporcionar los materiales necesarios a quienes reconocen una necesidad antes de la clase, por ejemplo, disponer lápices con punta a aquellos que antes de iniciar se dieron cuenta que el de ellos no tenía.
- **Trabajando con el reloj:** tenga en su sala un reloj mural análogo, que sea visible para los estudiantes. Si los estudiantes son pequeños, enséñeles a ver el avance de los minutos (giros del minutero). Acompañe las instrucciones de las actividades con el tiempo previsto para realizarlas o bien, señale el tiempo restante para terminar: *"Esto lo vamos a realizar en cinco minutos ...", "en dos minutos más nos reunimos todos en el círculo".* Marcar las actividades con límites de tiempos definidos aclaran su punto final y ayudan a los estudiantes a regular el tiempo que invierten. En el caso de transiciones, marcar cada actividad con límites de tiempo permite a los estudiantes tener claridad del tiempo de inicio y su duración.

- **Cambie el ritmo:** Consiste en utilizar una variedad de actividades para lograr el objetivo pasando de una a otra durante el transcurso de la clase. No se trata de cambiar el tema cada 10 o 15 minutos, lo que puede resultar confuso e improductivo, sino más bien, de cambiar el formato de trabajo buscando el dominio de un mismo tema. *Por ejemplo, si buscamos la comprensión de patrones de tipo A-B-C, se puede iniciar la comprensión de éstos con un juego corporal con todo el grupo siguiendo el patrón, luego en pequeños grupos armar ese tipo de patrón con distintos materiales, exponer los patrones armados y observar los que realizaron los otros grupos, reunirse nuevamente en grupo completo y cantar una canción que presente un patrón de ese tipo.*
- **Claras instrucciones en momentos de transición:** Al pasar de un lugar a otro de la sala o de una actividad a otra, entregue claras instrucciones a sus estudiantes sobre lo que hay que hacer y cómo lo deben hacer. Señale cómo y cuando finaliza la primera actividad, cómo y cuándo se inicia la actividad siguiente. Si las instrucciones son complejas, use información visual (signos, fotos, dibujos, flechas de flujo) que ayuden a los estudiantes a comprenderlas. Antes de iniciar la transición, haga preguntas para confirmar la comprensión de las instrucciones. Durante y al finalizar la transición, refuerce positivamente, pues los estudiantes necesitan practicar las transiciones y reconocer lo que estuvo bien hecho.
- **Anticipar a los estudiantes para pasar de una actividad a la otra:** Antes de una transición proporcione señales verbales: "*Faltan cinco minutos para terminar el trabajo en área...*"; "*recuerden que al terminar, revisaremos el trabajo en pareja*", o no verbales: "*apagar la luz, tocar un triángulo, indicar con una flecha la próxima actividad, invitar a los estudiantes a observar el minuterero del reloj para calcular cuánto tiempo queda*", que permita anticipar el término de la actividad o el inicio de la siguiente.
- **Cuenta regresiva:** Durante una transición, realice en voz alta una cuenta regresiva o invite a los estudiantes a sumarse a ella, animándolos a estar listos para la siguiente actividad una vez que la cuenta finalice: "*Vamos a contar del 10 al 0. Cuando llegemos al 0 todos estaremos con el material necesario sobre la mesa... 10, 9, 8...*"
- **Esperar en forma entretenida:** Durante las transiciones en las que algunos estudiantes han terminado y otros aún no, es conveniente aplicar estrategias que impliquen aprendizaje, atractivas y que inviten a incorporarse rápidamente a la siguiente actividad, siempre y cuando no afecte la atención de los niños que se encuentran finalizando la primera actividad. Por ejemplo: *cantar canciones rítmicas, divertidas, con repeticiones; jugar a las adivinanzas u otros juegos de palabras, recitar poemas o rimas aprendidas variando el volumen de voz, la velocidad, el personaje que la recita; etc.*

- **Disponer los materiales para la actividad siguiente:** Al ir finalizando una actividad, se invita a los estudiantes a guardar los materiales utilizados y a disponer los materiales necesarios para la siguiente, de esta manera se aprovecha mejor el tiempo disponible.
- **Señales para acciones frecuentes:** hay algunas acciones que son frecuentes en una sala y que pueden desviar la atención de todo el grupo y restar tiempo para el aprendizaje, por ejemplo pedir permiso para ir al baño, pararse a sacar punta, reunirse un pequeño grupo al lado del basurero sacando punta, pedir permiso para ir a sacar pañuelos y limpiarse la nariz, etc. Para optimizar el tiempo que implican estas peticiones o la administración de turnos y permisos, se requiere un sistema de señales, de manera que los estudiantes puedan señalar su petición sin levantarse del puesto, de manera no verbal y específica, por ejemplo, *para ir al baño se puede levantar la mano con dos dedos cruzados, para pedir un lápiz con punta se puede levantar el lápiz en silencio, para pedir un pañuelo puede ser mano izquierda presionando la nariz, etc.* De esta forma el docente observa las señales y puede manejar tanto las peticiones como las repuestas sin interrumpir el desarrollo de la clase. Se pueden complementar las señales "desde su lugar" con señales visuales para estimar la cantidad de niños en una acción, por ejemplo *para indicar si ha salido alguien al baño, en la puerta de la sala cuelgue un círculo por un lado verde y por otro rojo. Cuando un niño sale al baño debe dejar el color rojo a la vista, cuando regresa, deja nuevamente el verde.*
- **Siempre preparado:** Prepare una serie de actividades de aprendizaje breves para que cuando surja una oportunidad de contar con minutos extra, las pueda aplicar. *Por ejemplo, cuando finalizamos antes de lo previsto y quedan algunos minutos antes de salir al patio, se puede recordar una rima o poema aprendido, o nombrar las palabras de vocabulario que están aprendiendo. Mientras esperan el furgón escolar se les puede animar a recordar las características del mismo (o los adjetivos que permiten describirlo). Mientras esperan para entrar a la sala pueden realizar ejercicios de cálculo mental.* Siempre se puede enseñar. Los últimos minutos de cada clase suman varios minutos a la semana y varias horas a lo largo de un año.



Este documento ha sido elaborado por Kiomi Matsumoto R., en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- Lemov, D. (2010) Teach like a champion. 49 Techniques that put students on the Path to college. Jossey-Bass. San Francisco. USA.
- National Center on Quality Teaching and Learning. Transiciones en el salón de clases. Consejos para maestros. Consultado 13 de julio de 2016, Office of Head Start National Center. Sitio web: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/Espanol/educacion>
- Pianta, R., La Paro, K., Hamre, B. (2008) Classroom assessment scoring system. Manual K3. Teachstone. Baltimore, MD: Brookes Publishing. Pianta, R. C., Mashburn, A.
- Strasser, K., Lissi, M. & Silva, M. (2010). Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción. *Psyche*, 18(1).
- Teach for America (2011) Classroom Management & Culture. Consultado el 26 de julio de 2016. Teach for America. Sitio web: http://teachingleadership.org/sites/default/files/Related-Readings/CMO_2011.pdf
- Teaching Works. University of Michigan (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de Teaching Works. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Implementar rutinas de organización para gestionar el tiempo disponible".

Última actualización diciembre 2016.

PAI 9.

ESTABLECER Y GESTIONAR
EL TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES
EN GRUPOS PEQUEÑOS

¿En qué consiste la práctica pedagógica de Establecer y gestionar el trabajo de los estudiantes en grupos pequeños?

Los profesores recurren a grupos pequeños cuando los objetivos de aprendizaje requieren de interacciones profundas entre los estudiantes y con el fin de enseñar a los estudiantes a trabajar en equipo. Además, el trabajo en grupos pequeños es un método útil para sacar provecho de la diversidad dentro de la sala de clases, y para desarrollar en los estudiantes hábitos de respeto y colaboración.

Es fundamental que los profesores asignen tareas que requieran y promuevan el trabajo colaborativo, y que establezcan grupos suficientemente pequeños (tres a cuatro estudiantes idealmente) para que todos puedan participar. Las tareas asignadas deben promover la interacción de los estudiantes entre sí, quienes discuten, sugieren, hacen preguntas, toman decisiones en conjunto, y administran el tiempo y los recursos asignados. En general, las tareas que no tienen una única manera o procedimiento para llevarse a cabo, y que no conducen a un único resultado son capaces de elicitar discusiones más profundas y aproximaciones más creativas. Por ejemplo, la resolución de problemas complejos y el desarrollo de un proyecto presentan más oportunidades para que los miembros del grupo sientan la necesidad de colaborar e interactuar entre sí, y abren el espacio para lograr discusiones profundas y auténticas. Si la tarea a desarrollar es tan simple que uno de sus miembros podría resolverla sin la ayuda de los demás, entonces ella no presenta incentivos para que los estudiantes colaboren entre sí.

Para llevar a cabo el trabajo en grupos pequeños, los profesores delegan su autoridad y proporcionan instrucciones claras que permiten que los grupos trabajen de forma semi-independiente. También, los profesores implementan mecanismos para lograr que los estudiantes se hagan cargo tanto del propio aprendizaje como del aprendizaje colectivo. El profesor tiene autoridad como evaluador del proceso y del resultado de la tarea asignada, pero no como un continuo supervisor de los pasos que sigue el grupo. En cambio, el profesor brinda suficiente libertad a los estudiantes, los observa sistemáticamente, e interviene estratégicamente para reforzar normas y roles del trabajo grupal, abrir discusiones estancadas hacia nuevas posibilidades, y retroalimentar el progreso y proceso de cada grupo.

Lo que no es Establecer y gestionar el trabajo de los estudiantes en grupos pequeños

- Organizar la sala de clases en grupos de trabajo, donde los estudiantes se sientan como si fueran parte de un grupo, cuando en realidad todos están llevando a cabo la misma tarea de forma individual ("collaborative seatwork").
- Dividir la clase en grupos pequeños, cuando todos serán liderados por el profesor. Por el contrario, cuando trabaja con grupos pequeños, el profesor delega su autoridad en los grupos que dirigen y son responsables de las tareas asignadas, y administran los recursos y el tiempo asignado.
- Dividir la clase en grupos pequeños para realizar tareas mecánicas, como la especialización dentro de una fábrica. Si todos los miembros del grupo realizan exactamente la misma tarea, y ella no requiere de la interacción de los miembros que la realizan, entonces no hay colaboración y se pierde el objetivo central de trabajar con grupos pequeños.
- Pedir a los estudiantes que formen grupos espontáneamente, sin asegurarse que las tareas a asignar se pueden resolver más efectivamente en grupos que de forma individual. El trabajo con grupos pequeños, en cambio, es deliberado, planificado, y lleno de propósito. El profesor divide la clase en grupos que ha pensado con antelación, porque prevé que la complejidad del objetivo requiere de trabajo colaborativo.
- Crear grupos pequeños donde existe una jerarquía entre los estudiantes. Al contrario, uno de los propósitos del trabajo en grupos pequeños es brindar equidad a la sala de clases, y proporcionar un espacio donde todos los miembros del grupo puedan tener el mismo estatus. El objetivo es diluir la autoridad del profesor en forma equivalente entre todos los miembros del grupo. Esto no significa que todos tienen el mismo rol, o que no puede existir un líder de grupo, si no que se distribuyen los roles de forma deliberada y equitativa en cuanto a responsabilidad o desafío de lo que implique la tarea. Además, el profesor debe crear normas para salvaguardar que dentro del grupo nadie monopolice la conversación, y todas las voces puedan escucharse.
- Organizar todas las clases en torno al trabajo en grupos pequeños. Como cualquier otra herramienta pedagógica, el trabajo en grupos pequeños se presta mejor para algunas tareas que para otras. Verdaderamente estratégicos, los profesores recurren al trabajo con grupos pequeños sólo cuando lo identifican como el mejor método para aproximarse a un objetivo.
- Dividir la clase según habilidad, para establecer grupos avanzados, intermedios, y de nivel básico. Este tipo de instrucción diferenciada permite que el profesor trabaje con grupos homogéneos. Por el contrario, en el trabajo con grupos pequeños, la meta es que todos los estudiantes puedan beneficiarse de la diversidad dentro del grupo.

- Interrumpir el trabajo de los estudiantes con comentarios y sugerencias, en forma constante, supervisando y guiando los pasos a seguir: En cambio, durante el trabajo con grupos pequeños, el profesor observa e interviene solo para redirigir a los estudiantes hacia el uso de los recursos de su grupo, reforzar las normas, y retroalimentar el progreso.
- Dividir la clase en grupos y asignar a cada miembro del grupo una tarea que pueda llevarse a cabo exitosamente sin colaborar con el resto del grupo. Esto puede resultar en trabajo individual, donde cada miembro se hace responsable de su parte, pero no del resultado grupal. En cambio, es recomendable asignar tareas que incluyan productos/resultados/ reportes grupales e individuales. De esta manera, los estudiantes serán responsables de su propio aprendizaje, pero también del aprendizaje de sus compañeros.

Estrategias

Planificación del trabajo

- Crear **grupos diversos**, compuestos por estudiantes con distintos niveles de habilidad en distintas áreas. Procurar, también, que la tarea asignada sea suficientemente compleja como para necesitar los **distintos tipos de experticia** que poseen los miembros de cada grupo.
- **Optimizar el tiempo de organización** de los grupos familiarizando a los estudiantes con un panel en el que siempre se publican los miembros de cada grupo y los roles asignados a cada uno.
- Entregar **instrucciones claras y específicas**. Repartir tarjetas o guías con las instrucciones de forma escrita o gráfica en el caso de niños no lectores. Asimismo, aclarar cuáles son los **objetivos** del trabajo grupal y entregar una pauta de evaluación o rúbrica, que establezca claramente las **expectativas** de logro y los criterios de evaluación.
- **Asignar roles** a los miembros de cada grupo, como facilitador, sintetizador, moderador, encargado de los materiales, secretario, etc. Con estudiantes más pequeños, entregar un distintivo a cada uno de los estudiantes con el nombre del rol y las tareas que tiene a su cargo. Para evitar problemas de jerarquización, asignar los roles públicamente (que se entienda que es el profesor quien los asignó), **rotarlos frecuentemente** (no hacer que siempre los mismos estudiantes hagan de facilitadores), y **explicitar claramente las responsabilidades de cada uno**.
- Procurar que la tarea asignada resulte no sólo en un producto final, sino también en un **reporte** que explique el proceso mediante el cual el grupo consiguió ese producto, y el aporte que hicieron los miembros del grupo. Considerar la posibilidad de asignar esta tarea a uno de los miembros del grupo quien deberá discutir con sus compañeros antes de construir el reporte. Sin embargo, se tiene que procurar que todos los miembros del grupo puedan explicar el proceso completo y el resultado del trabajo realizado, y no sólo quien se encargó de esa tarea.
- En proyectos de largo plazo, monitorear el aprendizaje de los estudiantes mediante carpetas con **reportes individuales**, donde cada estudiante dé cuenta de su propio trabajo y del progreso de su grupo.

Normas y rutinas para el trabajo en grupos pequeños

- **Entrenar a los estudiantes en el trabajo colaborativo**, usando juegos y casos para modelar la necesidad de trabajar en equipo y los comportamientos que mejor contribuyen a él. Por ejemplo, entrenar a los estudiantes en el hábito de escucharse, ayudarse mutuamente, discutir respetuosamente, etc.
- **Establecer normas** para el trabajo de los grupos, modeladas por el profesor, y explicadas con comportamientos específicos. Algunas normas recomendadas:
 - Expresen sus ideas claramente.
 - Escúchense con respeto.
 - Permitan que todos puedan hablar.
 - Pregunten a otros por sus ideas.
 - Den razones para fundamentar sus ideas.
 - Pídanse ayuda mutuamente cuando la necesiten. Ayuden a los demás cuando se los pidan.
 - Establezcan un plan para llevar a cabo la tarea.
 - Asígnense roles para llevar a cabo la tarea.
 - Nadie ha terminado hasta que todos hayamos terminado.
- Enseñar a los estudiantes a autoevaluarse durante el proceso de trabajo grupal, con preguntas sencillas que correspondan a las normas previamente establecidas. Por ejemplo, pueden preguntarse "¿Estamos todos participando?", "¿Estamos escuchándonos mutuamente?", etc.
- **Enseñar y modelar lenguaje específico** para lograr el desarrollo de discusiones productivas. Por ejemplo, fomentar el uso de afirmaciones desde el "yo" (en lugar de decir "Tú hablas demasiado", decir "Yo siento que no tengo espacio para hablar") y con fraseo positivo (en lugar de decir "No me interrumpas", decir "¿Me dejas terminar esta idea?") para la resolución de conflictos.
- **Enseñar fórmulas específicas** para promover la discusión y el trabajo colaborativo. Por ejemplo, usar fórmulas para aclarar ideas, para sintetizar el comentario de otro, para hacer referencia a lo que dice otro, para confirmar la comprensión de una idea, para expresar desacuerdo, para volver al tema o a la tarea, para invitar a quienes no han participado, etc.

Organización del espacio y materiales

- **Organizar la sala** de modo de fomentar la colaboración entre los miembros del grupo. Procurar que el nivel de ruido permita que los grupos puedan escucharse y que el profesor pueda monitorear con facilidad el trabajo de cada grupo.
- Disponer de **materiales y recursos** para que los grupos puedan resolver sus dudas independientemente. Estos materiales también serán útiles para extender el trabajo de aquellos grupos que terminen más rápidamente.
- Procurar que los **materiales sean fácilmente compartidos por los grupos**, o que haya suficientes para todos. Usar carros que puedan ser trasladados de un grupo a otro para facilitar el trabajo.

Acompañamiento del trabajo de los estudiantes y cierre

- Fomentar que, frente a un desacuerdo, los estudiantes no recurran al voto democrático. En cambio, **promover que los miembros del grupo lleguen a un consenso**. El voto democrático tiene el peligro de desmotivar a quienes votaron distinto de la mayoría. La búsqueda de consenso promueve una discusión más profunda.
- Entregar **feedback específico** durante el trabajo grupal, reforzando el cumplimiento de las normas y el trabajo colaborativo. Cuando se pueda, procurar elevar el estatus de los estudiantes menos considerados en un grupo, señalando específicamente cómo aportó al trabajo del grupo.
- Observar el trabajo de los grupos utilizando **guías de observación**, que permitan retroalimentar más específicamente a los grupos.
- Siempre concluir el trabajo en grupos mediante un **cierre con todo el grupo**. Usar el tiempo de cierre para reforzar los objetivos de aprendizaje, para que los grupos reporten los resultados de su trabajo y comparen las distintas aproximaciones a las tareas asignadas, comenten acerca del proceso de trabajar en grupos, y para reforzar comportamientos positivos y retroalimentar tanto el trabajo final como el proceso que experimentaron para conseguirlo.



Este documento ha sido elaborado por Montserrat Cubillos, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- http://www.soe.umich.edu/academics/bachelors_degree_programs/uete/uete_hlp/ (Visitada el 17 de enero).
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (Third edition). New York: Teachers College Press.
- TeachingWorks. University of Michigan (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de TeachingWorks. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Establecer y gestionar el trabajo de los estudiantes en grupos pequeños".

Última actualización diciembre 2016.

PAI 10.

CONSTRUYENDO RELACIONES
RESPETUOSAS EN EL AULA

¿En qué consiste la práctica pedagógica para el desarrollo de relaciones respetuosas?

Una sala de clases respetuosa se puede definir como un lugar en el cual todos los integrantes, es decir profesor y alumnos, se sienten física y emocionalmente seguros y valorados. De esta manera, los alumnos se sienten confiados y se atreven a realizar preguntas, no temen equivocarse, se tratan bien entre ellos y respetan los límites de los demás y las reglas de convivencia, se muestran contentos, cómodos y a gusto, manifiestan interés por aprender; entre otros aspectos. Si los alumnos no se sienten seguros y valorados, será muy difícil que se enfoquen en las tareas de aprendizaje o que desarrollen buenas relaciones con los demás (Wessler, 2003, citado en Miller & Pedro, 2006). El docente, a su vez, siente satisfacción y gusto por su trabajo, y disfruta de las interacciones con sus alumnos. Por otro lado, un docente que se siente estresado y sobrepasado presentará dificultades para desempeñarse en su labor y generar ese espacio emocionalmente seguro para sus alumnos. La evidencia científica da cuenta de la importancia de las relaciones entre el profesor y sus alumnos. Por ejemplo, se ha encontrado que cuando un profesor presenta sentimientos negativos hacia un alumno esto predice significativamente los resultados sociales y académicos del niño o niña, incluso años después (Jennings y Greenberg, 2009). De esta manera, es fundamental desarrollar relaciones respetuosas en todos los niveles educativos, y especialmente en los primeros niveles de escolaridad (Educación Parvularia y primeros años de Educación Básica), ya que en ese período los niños están construyendo su percepción respecto a la experiencia escolar. Un mal comienzo puede afectar las futuras relaciones con sus pares y profesores.

Para lograr una sala de clases respetuosa es necesario crear un ambiente emocionalmente seguro. Jennings y Greenberg (2009) enfatizan que para esto es fundamental cultivar el bienestar emocional y autocuidado del docente, de manera que pueda contar con las herramientas sociales y emocionales para marcar el tono en el aula. Un docente que se encuentra bien emocionalmente y que cultiva sus competencias sociales tiene mayor capacidad para desarrollar relaciones positivas con sus alumnos, preparar sus clases tomando en cuenta las fortalezas y habilidades de su curso, promover la motivación intrínseca, moderar adecuadamente los conflictos, fomentar la cooperación, modelar formas de comunicación apropiada y respetuosa, y actuar en forma generosa y prosocial.



De esta manera, es muy importante "partir por casa" y evitar el "burnout" o desgaste profesional. Puede ser útil realizar ejercicio, alimentarse bien y practicar técnicas de relajación y/o meditación (ej: Mindfulness), entre otras estrategias de autocuidado. Lo importante es aprender a escucharse, y evaluar lo que cada uno necesita para sentirse bien tanto física como mentalmente, ya que lo que es mejor para una persona no es necesariamente la mejor estrategia para otra. En caso de sospechar "burnout" o desgaste profesional es recomendable buscar ayuda.

Así, es importante resaltar que, a diferencia de otras prácticas pedagógicas de alto impacto en el aprendizaje, construir relaciones respetuosas en el aula no es algo que se pueda implementar tan sólo mediante estrategias puntuales sino que requiere un trabajo continuo, e implica velar tanto por el cuidado de la salud mental de los alumnos así como del docente. De esta manera, para construir relaciones respetuosas al interior del aula se requieren, al menos, las siguientes condiciones:

- Un trabajo personal por parte del docente, evitando el "burnout" o desgaste profesional.
- Informarse y ser sensible respecto del desarrollo social y emocional de los niños, de manera de saber cuáles son las necesidades y desafíos en las distintas edades, y desarrollar estrategias de manejo de aula acordes para cada etapa.
- Informarse y ser sensible respecto de características específicas de cada uno de los alumnos, incluyendo aquellos con necesidades educativas especiales, de manera de buscar formas en que todo el grupo se sienta seguro, valorado y a gusto en su clase.

Lo que no es Construir relaciones respetuosas con los estudiantes

- Transformarse en el "profesor amigo" que hace de todo para caer bien a los alumnos. Es importante construir un ambiente cálido y respetuoso, en el que a la vez se cuente con límites claros.
- Dejar los objetivos de aprendizaje en segundo plano. Preocuparse del bienestar y relaciones respetuosas de los alumnos es necesario pero no suficiente. Es fundamental preocuparse específicamente de que los niños aprendan.

Estrategias

- **Prevenir conflictos y resolverlos en forma oportuna cuando surgen.** Una buena estrategia para estar atentos a las situaciones que pudiesen generar o están generando conflicto entre los estudiantes es **circular por la sala**. Tener un mensaje claro de que es inaceptable que los compañeros se traten de mala manera o que excluyen a alguno de los estudiantes. Es fundamental que todo el grupo tenga claras las consecuencias si sucede alguna situación de este tipo.
- **Demostrar que le importan sus alumnos.** Valorar y mostrar interés por sus emociones y por lo que ocurre en sus vidas. Saludar a cada uno en la puerta. Cuando algún alumno se ha sentido mal, preguntarle más tarde como se siente. Escuchar y empatizar.
- **Admitir cuando no sabe algo o está equivocado.** Los alumnos aprecian la sinceridad y honestidad, aprenden a confiar en el profesor y a la vez reciben el mensaje de que es normal no saber algo o equivocarse.
- **Buscar formas apropiadas de expresar los sentimientos en el aula.** Todos pasamos por momentos en los cuales nos sentimos frustrados y/o enojados, y en ocasiones estas emociones pueden ser bastante intensas. Es importante buscar formas apropiadas de manifestar estos enojos que son parte de la vida. Por ejemplo, expresando verbalmente a los alumnos "Estoy enojado/a, me he sentido muy mal debido a...", manteniendo el volumen de voz normal y evitando los descalificativos o ironías hacia los alumnos.

- **Enfrentando situaciones estresantes con la estrategia P.A.R.E.** Una buena estrategia para enfrentar situaciones abrumantes puede ser la técnica P.A.R.E. utilizada para ayudar a disminuir la acción de la amígdala (órgano del cerebro que se activa en situaciones de estrés). La letra P indica PAUSA. Es decir, al sentirse estresado en primer lugar realizar una pausa (pueden ser sólo algunos segundos). Luego, la A es ATENCIÓN A LA RESPIRACIÓN. Es decir, llevar la atención a la respiración (pueden ser una, dos o tres respiraciones, o más según necesidad y/o posibilidad). La R es RECONOCER LO QUE ESTÁ OCURRIENDO. Es decir, darnos cuenta de lo que pasa en nuestro cuerpo, en nuestras emociones y en nuestro entorno. Y finalmente, la E se refiere a ELEGIR CÓMO PROCEDER. Es decir sólo después de los tres pasos anteriores elegir qué hacer (o no hacer).
- **Corregir de manera constructiva.** Aceptar los errores como parte normal del proceso de aprendizaje. Es fundamental promover un ambiente en el cual no se juzga negativamente el error, sino que se considera más bien parte del proceso e incluso se aprovechan las instancias de error para profundizar algún contenido. Al corregir, es fundamental evitar el uso de descalificativos que dañan el autoconcepto académico del niño ("Eres tonto" o "flojo", etc.). Más bien enfocarse en el estado actual ("Esa respuesta no es la correcta, mira...", "Me parece que te estás equivocando, a ver revisemos", etc.) y mostrar qué es lo que se espera o ayudar a buscar la respuesta correcta. Lo anterior también es válido para corregir conductas inapropiadas en la interacción social. Es decir, en lugar de decir a un niño "Eres un pesado, malo, etc.", decirle "Lo que acabas de hacer no es apropiado, por (explicar razones)... de esta manera ahora tendrás que (explicar consecuencias si no ha cumplido una regla establecida y conocida por él/ella, o ayudarlo a reparar pidiendo disculpas si es el caso, etc.)". Es importante que el mensaje sea que la conducta es la que es inapropiada y NO el niño, y que aun cuando lo está corrigiendo y enseñando, lo acepta y valora en su integridad como ser humano.
- **Tener altas expectativas** respecto de los logros de aprendizaje de todos los alumnos. Una forma concreta de manifestar altas expectativas es mantener la participación de todos los alumnos. Los alumnos recibirán el mensaje de que el profesor espera que TODOS estén atentos y que TODOS son capaces de responder y participar. Otra estrategia en esta línea es aumentar el tiempo de espera luego de hacer una pregunta. Se ha encontrado que los profesores tienden a dar más tiempo para responder a los mejores alumnos, ya que tienen la expectativa de que ellos saben la respuesta. Es importante dar tiempo a TODOS los alumnos para responder; esto comunica que tiene la expectativa de que ellos pueden hacerlo.

- **Promover sentimiento de orgullo por el trabajo realizado.** Algunas formas de hacer esto son: reforzar conductas en forma positiva de manera regular; poner muestras del trabajo en diario mural, compartir y contar a los padres los buenos resultados.
- **Tener reglas claras para el trato respetuoso.** Las reglas debiesen establecerse desde el comienzo del año escolar; ser elaboradas en forma colaborativa, y quedar por escrito en un lugar en que todos las puedan ver. En ellas se debe señalar lo que se espera tanto al interior de la sala de clases como en el horario de recreo, así como las consecuencias de no cumplir con estos acuerdos.
- **Incluir las relaciones respetuosas como contenido de aprendizaje.** Por ejemplo, incluir temas de lectura y/o conversación enfocados en el valor del respeto y en que se muestren formas respetuosas de interacción con los pares, comunidad educativa y familia. Realizar tareas enfocadas en la alfabetización emocional, es decir, aprender el significado de conceptos relacionados con las emociones y trato respetuoso (ej. Respeto, dignidad, cortesía, individualidad, límites personales, diversidad, etc.). Usar lo aprendido en este tipo de actividades en contexto real, es decir, aprovechar situaciones cotidianas para recordar y reforzar lo aprendido.

Promover la Escucha Activa. La escucha activa es una habilidad comunicacional que se puede desarrollar y que se relaciona con una actitud por parte del que escucha de completa concentración y atención a lo que el hablante está comunicando, tomando en cuenta tanto los mensajes verbales como no verbales. Una posible actividad para fomentar esta habilidad es pedirles a los alumnos que se junten en parejas. Se turnan para hacer el rol del que escucha y del que habla. El que comienza hablando elige alguna anécdota o experiencia que quiera contar al compañero que lo irá a escuchar. El que escucha debe **SÓLO** escuchar, con toda su atención en el relato. Esto es, no hacer comentarios, no interrumpir; tan sólo escuchar muy atentamente (puede dar mensajes no verbales que indican que está escuchando, tales como asentir con la cabeza, etc.). Luego de unos 3 minutos aproximadamente, el docente les pide a los alumnos que estaban escuchando que le den un *feedback* o retroalimentación al compañero, es decir, que le cuenten qué fue lo que escucharon ("Tú me contaste que fuiste a la casa de tu abuelita, y que te invitó a tomar té, me pareció que eso te puso muy contento. Luego, la ayudaste a enviar un email... etc."). Enseguida cambian los roles, es decir, el que contó la anécdota ahora escucha y el que escuchó ahora comparte alguna experiencia o anécdota con su compañero. Al finalizar el ejercicio, se realiza una conversación con todo el grupo-curso en que comparten cómo se sintieron al escuchar y ser escuchados recibiendo toda la atención del compañero.



Este documento ha sido elaborado por Carolina Corthorn, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- Boynton, M., Boynton, Ch. (2006). Chapter 1. Developing Positive Teacher-Student Relations, *Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems*.
- Jennings, P., Frank, J., Snowberg, K., Coccia, M., Greenberg, M. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial, *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
- Jennings, P., Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes, *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Miller, R., Pedro, J. (2015). Creating Respectful Classroom Environments, *Early Childhood Education Journal*, 33(5), 293-299.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective Classroom-Management & Positive Teaching, *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Teaching Works. University of Michigan. (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de Teaching Works. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Construyendo relaciones respetuosas con los estudiantes".

Última actualización diciembre 2016.



¿En qué consiste la práctica pedagógica de Verificar la comprensión?

La práctica pedagógica de Verificar la comprensión es un paso clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento previo que los estudiantes traen a la clase influye en la manera en que entienden el material que se enseña y las clases u oportunidades de aprendizaje que el profesor provee. A menos que se verifique la comprensión, será difícil saber qué es exactamente lo que los estudiantes están obteniendo a partir de la clase. De hecho, verificar la comprensión es parte del sistema de evaluación formativa en el que los profesores identifican los objetivos de aprendizaje, retroalimentan a los estudiantes, y planifican la lección en base a sus errores e ideas equivocadas. Es importante saber cómo se usan estas estrategias para mejorar el desempeño de los estudiantes como parte de un sistema más amplio. La pregunta "¿Entendieron?" y la acotación "¿OK?" no consiguen ninguno de estos objetivos y es poco probable que provoquen una respuesta sincera de parte de todos los estudiantes.

Verificar la comprensión provee a los estudiantes un modelo de buenos hábitos de estudio. Cuando los profesores están constantemente verificando la comprensión, los estudiantes se hacen cada vez más conscientes de cómo monitorear su propia comprensión. En el clásico estudio realizado por Bloom y Broder (1950), se reunió a los estudiantes que se desempeñaban muy por debajo de su nivel con aquellos que obtenían buenos resultados. Los estudiantes que eran exitosos académicamente compartieron con los otros los múltiples modos en que ellos verificaban su propia comprensión. Por ejemplo, estos estudiantes explicaron que parafraseaban secciones del contenido con sus propias palabras, que se hacían preguntas acerca del contenido, y que pensaban en ejemplos que se vinculaban a la información que estaban leyendo. Luego de observar a sus pares, los estudiantes que tenían resultados deficientes comenzaron a incorporar estas estrategias en su propio estudio. Los resultados de este estudio se mantuvieron constantes cuando los cambios en el desempeño se compararon con los del grupo de control, quienes pasaron la misma cantidad de tiempo estudiando el contenido, pero no recibieron ayuda de sus pares sobre modos de verificar la comprensión.



La verificación de la comprensión no sólo permite identificar errores e ideas equivocadas, sino que también puede incrementar el aprendizaje. En un estudio realizado por Vosniadou, Ioannides, Dimitrakopoulou y Papademetriou (2001), dos grupos de estudiantes participaron en una clase de física. Con uno de los grupos de estudiantes, los investigadores verificaron la comprensión antes de pasar a la siguiente parte de la clase. Esto lo hicieron presentándoles a los estudiantes un breve escenario y pidiéndoles que predijeran y explicaran el resultado. El otro grupo de alumnos fue parte de la misma clase, aunque sin las pausas de verificación de la comprensión. Como era de esperar, los resultados del estudio mostraron claramente que el primer grupo tuvo un aumento significativamente mayor que el segundo grupo en dominio de contenido, entre la evaluación de inicio y la evaluación final. Además, otro estudio sugiere que los controles breves y frecuentes incrementan la capacidad de retención y de recuperación de información de los estudiantes, incluso aquella que no ha sido evaluada, y ayudan a los estudiantes a organizar de mejor manera la información (Roediger, Putnam, & Smith, 2011).

Lo que no es Verificar la comprensión

Verificar la comprensión no se refiere al examen final o a las pruebas estandarizadas. Aunque hay cierta evidencia de que la verificación de la comprensión resultará en un mejor desempeño de los estudiantes en ese tipo de evaluaciones, no nos referimos a ellas cuando decimos "verificar la comprensión". Los exámenes finales y las pruebas estandarizadas son evaluaciones sumativas. Están diseñadas para retroalimentar el desempeño de los estudiantes después de ocurrida la enseñanza. La verificación de la comprensión es una aproximación sistemática a la evaluación formativa.

Estrategias

- **Inventa la prueba:** Escribir 10 preguntas de alto nivel cognitivo en relación al contenido. Elegir dos de ellas y responderlas en media plana.
- **La información clave:** Describir el objetivo del autor.
- **Cuadro de opinión:** Hacer una lista con opiniones sobre el contenido en la columna izquierda de un cuadro "T" y justificarlas en la columna derecha.
- **Diario "¿Y qué?":** Identificar la idea central de cada clase y responder en un cuaderno por qué es importante, al estilo diario de vida.
- **Ponerle nota a la propia comprensión del 1 al 5,** usando los dedos de la mano. Levantar las manos para que el profesor tenga una visión general del curso.
- **Usar un dispositivo** (por ejemplo, un *clicker* o una aplicación en celular como *DirectPoll* o *PollEverywhere*) para responder una encuesta y obtener respuestas agregadas.
- **Explicación:** Explicar la idea principal usando una analogía.
- **Evaluación:** Responder las preguntas "¿Cuál es la idea central del autor?" y "¿Cuáles son argumentos a favor y en contra de esta posición?"
- **Definir:** Elegir una palabra o frase que el autor introduce y responder qué significa.
- **Iniciadores de preguntas:** Respecto al tema de la clase, rellenar las siguientes oraciones: "Creo que _____ porque _____." y "La idea _____ me confunde."
- **Diario de curiosidades:** Hacer una lista con la idea más interesante, controversial o relevante de la lectura. Incluir el número de la página y un párrafo de 100 palabras que explique la elección.



- **Aviso publicitario:** Elaborar un aviso publicitario con imágenes o textos para el concepto aprendido.
- **5 palabras:** Elegir 3 palabras para describir un concepto. Luego, fundamentar y explicar la elección de cada una.
- **Momento de confusión:** Responder qué cosas confunden y frustran del texto leído y fundamentar las razones.
- **Collage:** Elaborar un collage sobre los temas de la clase y explicarlo en un párrafo.
- **Cuadro presente, pasado y futuro:** Elaborar un cuadro de tres columnas que describa qué cosas ya se sabían, qué se aprendió ahora y qué falta aún por saber respecto al tema de la clase.
- **Post-its:** Usar *post-its* para describir fragmentos importantes o confusos.
- **3-2-1:** Anotar 3 cosas aprendidas, 1 cosa interesantes y 1 pregunta que aún no ha sido resuelta.
- **El diario de 1 minuto:** En 1 minuto, describir lo más significativo aprendido durante el día.
- **Cuaderno de doble entrada:** Elaborar una tabla de dos columnas. Usar la columna izquierda para escribir una cita de un libro o de las anotaciones del cuaderno y usar la columna derecha para escribir una reacción a esa cita.
- **Cómic:** Usar una herramienta para la creación de cómics como *Bitstrips* para representar la comprensión.
- **Etiquetar con "tags" un tema,** respondiendo: ¿Cuáles son las palabras claves que se asocian al concepto? Discutir y explicar.
- **Podcast:** Hacer como si cada uno fuera un experto en el tema y discutir su contenido en un *podcast*, usando herramientas como *Easypodcast*.
- **Twitter:** Definir un concepto en menos de 140 caracteres.

- **Llegó el correo:** Cada estudiante escribe una pregunta sobre un tema en la parte frontal de un sobre, y mete la respuesta adentro. Luego, las preguntas se envían "por correo" dentro de la sala. Cada estudiante escribe su propia respuesta, confirma si está correcta mediante la lectura de la respuesta "oficial" y la introduce en el sobre. Luego de varios "envíos" de los sobres y de un tiempo de discusión grupal sobre el tema, los sobres se depositan en el buzón del profesor.
- **Semáforo:** Levantar desde el puesto una paleta de color rojo si se necesita ayuda, una verde si se está avanzando bien y una amarilla si se está un poco confundido.
- **Corriente de la conciencia:** Escribir libremente todo lo que provoca confusión sobre un tema.
- **Ticket de salida:** Hacer que los estudiantes realicen algo breve, como responder una pregunta acotada, y una vez que terminen tendrán derecho al ticket de salida.
- **Chequeo de ideas equivocadas:** Exponer una idea equivocada popular; y hacer que los estudiantes expliquen por qué están de acuerdo o en desacuerdo con ella.
- **Chequeo de objetivos:** Anotar en la pizarra los objetivos de la clase y pedir a los estudiantes la mano para explicarle a un compañero lo que aprendieron en relación a ese objetivo.



Este documento ha sido elaborado por Josefina Santa Cruz, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- <http://www.ascd.org/publications/books/115011/chapters/Why-Check-for-Understanding%C2%A2.aspx> (Visitada el 27 de junio de 2016).
- edutopia-finley-53-ways-to-check-understanding-2016.pdf (Visitada el 27 de junio de 2016).
- https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/53157_ch3.pdf Capítulo de un libro, no se identifica más que el apellido del autor CORWIN.
- <http://acue.org/> (American Council of Education). Página con recursos didácticos para profesores universitarios. Visitada el 28 de junio de 2016.
- Teaching Works. University of Michigan (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de Teaching Works. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Interpretar los resultados del trabajo de los estudiantes, incluyendo tareas cotidianas, controles, pruebas, proyectos y evaluaciones estandarizadas".

Última actualización diciembre 2016.

PAI 17.

**INTERPRETAR LOS
RESULTADOS DEL TRABAJO
DE LOS ESTUDIANTES, INCLUYENDO
TAREAS COTIDIANAS, CONTROLES,
PRUEBAS, PROYECTOS Y EVALUACIONES
ESTANDARIZADAS**

¿En qué consiste la práctica pedagógica de Interpretar los resultados del trabajo de los estudiantes, incluyendo tareas cotidianas, controles, pruebas, proyectos y evaluaciones estandarizadas?

"El trabajo de los estudiantes es la fuente más importante de información sobre la efectividad de la enseñanza. Los profesores deben analizar los productos de los estudiantes, incluyendo evaluaciones de todo tipo, y buscar patrones que guíen sus esfuerzos para ayudar a cada uno de sus estudiantes e informar futuras lecciones."

La evaluación correctamente entendida supone la posibilidad de comparar el estado actual de los estudiantes respecto al objetivo de aprendizaje. De esta manera, los profesores obtienen información clave que orientará su labor cuando son capaces de interpretar los resultados de sus estudiantes. No sólo es necesario que la evaluación mida lo que se ha enseñado, sino también que los resultados de dichas evaluaciones sean correctamente interpretados para constituir una imagen clara de lo que los estudiantes comprenden y de lo que aún no acaban de comprender. Solo así se podrán remediar los aprendizajes equivocados y ajustar las lecciones a las necesidades específicas de los estudiantes.

Para poder interpretar los resultados de los estudiantes de forma efectiva, lo primero es reconocer que el aprendizaje del estudiante será difícil de medir con un instrumento aislado. Por el contrario, para conocer cuánto ha aprendido el estudiante, conviene triangular información; es decir, recurrir al menos a tres fuentes de información (tareas, controles, trabajos, pruebas, ensayos), compararlas, e interpretar el nivel de aprendizaje de acuerdo a ellas.

De la misma manera en que los profesores se benefician de interpretar correctamente los resultados de sus estudiantes, conviene que los estudiantes conozcan sus resultados y sean capaces de interpretar qué implican. Esto no sólo implica dar información respecto al rendimiento actual, si no que más bien a cómo mejorar el rendimiento futuro. Por ende ayudar a disminuir esta brecha de aprendizaje. En este sentido, debe enfocarse en propiciar un cambio en el estudiante y no en su trabajo, situándose en la posición del alumno desde dónde está y no desde dónde debiera estar.

Los profesores aprovechan las instancias de entrega de resultados para volver a motivar a sus estudiantes y para recordar nuevamente el objetivo que orienta sus esfuerzos. Si bien las evaluaciones sumativas tienden a realizarse hacia el final de una unidad, es clave recordar que la evaluación no es un fin en sí misma, sino sólo un instrumento. Así, los resultados de una evaluación son parte del proceso, y no el final.

Lo que no es Interpretar los resultados del trabajo de los estudiantes, incluyendo tareas cotidianas, controles, pruebas, proyectos y evaluaciones estandarizadas

- Interpretar los resultados no es lo mismo que mantener un documento donde las notas de los estudiantes están ordenadas. No se trata de llevar registro de las notas que obtienen, sino de la profundidad y diversidad de los aprendizajes que han logrado.
- Tampoco se pueden interpretar los resultados tomando instrumentos aislados. Una prueba difícilmente mostrará con exactitud y justicia el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Más conveniente es poder triangular información mediante la interpretación de varios instrumentos que midan el logro del mismo objetivo.
- No se trata de categorizar el cumplimiento de objetivos de aprendizajes meramente como logrados o no logrados. Los estudiantes se beneficiarán mucho más de una interpretación abierta a matices, que es capaz de percibir también el grado con el que los estudiantes logran o no los objetivos propuestos. Un análisis más acabado de las evaluaciones de los estudiantes permitirá que los profesores retroalimenten de manera más precisa y específica.
- Interpretar los resultados no es lo mismo que comunicar los resultados. Es importante que cada alumno conozca sus resultados, pero eso es sólo el principio de esta tarea. No basta con conocer los rangos y promedios de notas de cada evaluación, sino que se debe hacer un esfuerzo por encontrar patrones y excepciones que retraten de manera más cabal el aprendizaje de cada estudiante.
- Se habla de interpretar los resultados porque los resultados por sí solos no son suficientemente informativos, el mismo resultado puede tener explicaciones opuestas. Para lidiar con resultados inesperados, los profesores deberán hipotetizar posibles explicaciones y continuar el ciclo de evaluación para chequear la veracidad de su hipótesis.
- Malos resultados en una prueba no mejorarán necesariamente con más estudio. Cuando los resultados son pobres, una interpretación exhaustiva supone analizar causas y soluciones más allá de las evidentes.
- Por último, la interpretación de resultados es completamente inútil si no se utiliza para tomar decisiones. El objetivo principal es ajustar el proceso de enseñanza de manera de lograr que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, se quiere contribuir a la función formativa de la evaluación, es decir ajustar la ayuda pedagógica; al mismo tiempo que la función formadora, que implica un proceso de autorregulación del estudiante.

Estrategias

- **Estrategias para interpretar información de manera más efectiva:**
 - Familiarizarse con conceptos estadísticos como percentiles (deciles, cuartiles), promedio, mediana, desviación estándar, error estándar, etc. para comprender con mayor profundidad los resultados de pruebas y test estandarizados.
 - Asimismo, utilizar técnicas cualitativas para analizar el contenido de las evaluaciones, mediante lo que se conoce como análisis de contenido, la agrupación de respuestas en torno a un hilo conductor, y, especialmente, el análisis profundo de los errores cometidos.
 - Organizar las evaluaciones en secciones que correspondan a los distintos objetivos de aprendizaje. Calcular puntajes parciales de acuerdo a estas secciones para obtener una idea del porcentaje de logro diferenciado por objetivo.
 - Utilizar herramientas tecnológicas para analizar la información más rápidamente. Asimismo, sintetizar la información visualmente. Por ejemplo, usar gráficos en Excel para datos numéricos, y nubes de palabras como *Wordle* para información cualitativa.
 - Interpretar los resultados de las evaluaciones con otros profesores con experticia en el nivel y/o en el área disciplinaria favorece una discusión más profunda en cuanto al avance en el aprendizaje y las decisiones a partir de ello, como también, en cuanto a la calidad y capacidad de los instrumentos utilizados.
 - Tener mucha claridad respecto a las secuencias de causalidad. Pueden haber muchas causas que expliquen los resultados de los estudiantes; y conviene explorarlas todas antes de llegar a conclusiones simplistas.

○ **Estrategias para obtener información más precisa acerca de los estudiantes:**

- Triangular fuentes de información (al menos 3) antes de llegar a conclusiones. Por ejemplo, nunca medir el logro de un objetivo solo con un ítem.
- Incorporar evaluaciones de proceso (como portafolios, notas de observación de clases, pre-entregas, borradores, participación en clases) y no sólo de resultados (presentaciones, proyectos, pruebas, controles, ensayos).
- Frente a resultados inesperados, recurrir a los mismos estudiantes para obtener respuestas (por ejemplo, un estudiante que parecía comprender en clases obtuvo malos resultados en una prueba). Reconocer que hay factores externos a la sala de clase que afectan las evaluaciones, y por lo tanto, que pueden enturbiar los resultados.
- Más que comparar los resultados entre estudiantes, conviene comparar los resultados de un mismo estudiante en dos tiempos distintos. Por lo mismo, las pre-evaluaciones pueden ser útiles para tener puntos de comparación.
- Para interpretar el aprendizaje del estudiante más cabalmente, considerar la integración de técnicas cualitativas para obtener información, como entrevistas, *focus groups*, notas de observación, y preguntas abiertas. Para analizar esta información, se pueden crear etiquetas y códigos que faciliten la agrupación de ideas en torno a temáticas comunes.

Este documento ha sido elaborado por Montserrat Cubillos, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>
<http://assessmentliteracy.org/> (Visitadas el 27 de abril de 2017).
- Brookhart, S. (2016). *How to make decisions with different kinds of student assessment data*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Teaching Works. University of Michigan (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de Teaching Works. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>
- Wiliam, D. (2016). The Secret of Effective Feedback. *Educational Leadership*, 73(7), 10-15.

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Interpretar los resultados del trabajo de los estudiantes, incluyendo tareas cotidianas, controles, pruebas, proyectos y evaluaciones estandarizadas".

Última actualización diciembre 2018.

PAI 18.

RETROALIMENTAR A LOS ESTUDIANTES

¿En qué consiste la práctica pedagógica de retroalimentar a los estudiantes?

Retroalimentación (en inglés *feedback*) en el ámbito académico corresponde a la entrega de información que permite al estudiante acortar la brecha entre su desempeño actual y el desempeño esperado.

La retroalimentación tiene un impacto significativo en el aprendizaje (Saphier et al., 2008). De acuerdo a Black y William (1998), la ejecución de tareas desafiantes junto con una retroalimentación sistemática conducen a un mayor involucramiento de los estudiantes y a una mejora del rendimiento académico. La efectividad de la retroalimentación depende del momento, del tipo y de la forma en que ella se realiza. Cuando la retroalimentación es frecuente y en tiempo real los estudiantes tienen la posibilidad de redirigir oportunamente sus esfuerzos logrando incluso corregirse a sí mismos.

La retroalimentación se puede clasificar en función de su foco, pudiendo éste ser:

- la persona: "Se nota que no entiendes", "Qué inteligente eres!"
- la tarea: "A este documento le hace falta más información acerca de los contenidos del Tratado de Versalles", "No usaste el formato APA para citar la bibliografía".
- los procesos utilizados por el estudiante para realizar su trabajo o actividad: "Este artículo hará más sentido para un lector si aplicas las estrategias que discutimos previamente", "Te serviría hacer un ensayo antes de presentar?"
- la autorregulación: "Recuerda los elementos fundamentales para introducir un ensayo argumentativo y revisa si están presentes en tu introducción", "¿Cómo podríamos saber si lo que hiciste está bien, en qué nos tendríamos que fijar?"

Se ha demostrado que la retroalimentación menos útil es la que se centra en la persona y la más efectiva es aquella que busca la autorregulación (Hattie and Timperley, 2007).

Una retroalimentación efectiva:

- debe estar libre de juicios de valor acerca de la persona.
- requiere que los objetivos de la clase o de la actividad hayan sido comunicados explícitamente.
- se focaliza en el desempeño del estudiante contrastándolo con los objetivos de aprendizaje.
- explora las percepciones del estudiante respecto de su desempeño y capacidades.
- comienza reforzando los elementos positivos y luego, analizando los aspectos ausentes o errados.
- termina verificando que el estudiante comprende lo que le falta para llegar a la meta y las estrategias para alcanzarla.

En el caso de la retroalimentación escrita es clave respetar el trabajo del estudiante no haciendo marcas incomprensibles o innecesarias y utilizando una letra legible. Los comentarios redactados deben ser precisos y explícitos tal que cuando el estudiante los lea no tenga que interpretarlos. Idealmente, el *feedback* entregado debe modelar el desempeño esperado.

En el caso de retroalimentación oral es crucial que se realice en un contexto seguro. Por esto se vuelve imprescindible establecer en la sala de clases una cultura que acoge y valore el error. Así los estudiantes no tendrán mayores problemas para reconocer que no saben, que no comprenden, que se equivocan, que es posible mejorar. Contribuye a lo anterior que el lenguaje verbal (palabras, tono de voz) y no verbal (postura corporal) usado por el profesor transmita expectativas positivas y sea percibido por los alumnos como alentador. Más valioso que un discurso, es que el profesor formule preguntas tendientes a guiar a los alumnos a que ellos mismos identifiquen si han cumplido o no los criterios de éxito establecidos. También, que parafrasee con sus propias palabras las brechas y planes de mejora. Con un adecuado acompañamiento del profesor, los estudiantes pueden agenciar sus errores a tal punto que pueden llegar a autoretroalimentarse (Saphier et al., 2008). Ejemplos de retroalimentación oral efectiva son: "Tú puedes hacerlo si utilizas la estrategia adecuada. Para encontrarla, veamos qué enfoques has utilizado hasta ahora y cuáles no has probado aún." "Eres muy capaz de realizar buenos experimentos cuando entiendes el objetivo de éstos. Debe haber algo en las instrucciones que te confundió. Explícame nuevamente qué es lo que hay que hacer para veamos qué fue lo que no te quedó claro." (Saphier et al., 2008).

Lo que no es una retroalimentación académica

- Entregar una recompensa material. Un premio es un refuerzo positivo carente de información respecto de la actividad académica realizada. Hattie and Timperley (2007) describe que las recompensas materiales disminuyen la motivación intrínseca y amenazan la autorregulación.
- Hacer elogios o dar consejos. A pesar de que en una retroalimentación se reconoce el buen trabajo y el arduo esfuerzo, los mensajes del profesor no debe ser calificaciones del estudiante o de su tarea, tampoco recomendaciones. Si, deben incluir información que permita al estudiante dimensionar su brecha, sus fortalezas y sus oportunidades de mejora respecto del desempeño esperado.
- Hacer del error un signo de debilidad. El error debe ser interpretado como una oportunidad de aprendizaje, no como una carencia. Así, servirá para identificar vacíos y confusiones. Esto previene que los estudiantes eviten equivocarse, se desanimen cuando lo hacen y terminen por abandonar la tarea. La tarea del profesor es resignificar el error. Por esto, no da lo mismo las palabras que se seleccionen cuando se realiza una retroalimentación.
- Valorar aspectos que no son esenciales para el objetivo de aprendizaje que se está abordando en ese momento. Un ejemplo de ello es retroalimentar al estudiante centrándose en el formato, la ortografía, la gramática, la redacción, etc. cuando el objetivo principal de la tarea era crear un temple anímico en un texto escrito. Esta pérdida de foco desorienta al estudiante e imposibilita contrastar el desempeño alcanzado con el esperado. Es imprescindible entonces que tanto docente como estudiante tengan claros los criterios de desempeño y que estos no se modifiquen en el proceso.

Estrategias

- **Monitoreo de todas las etapas:** antes de iniciar la tarea el estudiante debe tener claro el objetivo y los estándares académicos a alcanzar. Preguntas que ayudan a monitorizar lo anterior son: ¿Qué es lo que debo lograr al final de esta tarea? ¿Cómo se debe ver mi tarea cuando la finalice? Durante la ejecución y terminada la tarea se debe evaluar el proceso y el producto. Preguntas que ayudan a monitorizar lo anterior son: ¿Estoy considerando los elementos esenciales de contenido que deben estar presentes en la tarea? ¿Respeté los elementos esenciales de formato de la tarea? ¿Estoy cumpliendo las etapas planificadas?
- **¿Dónde voy? ¿Cómo voy? ¿Cuál es el paso siguiente?:** el profesor solicita a los estudiantes responder, por ejemplo en *Post-its*, estas tres preguntas que son esenciales en la retroalimentación.

- **Fortalezas y Debilidades:** el profesor muestra los criterios de éxito. Los estudiantes destacan con un color aquellos elementos de su tarea que cumplen los criterios (sus fortalezas) y con otro color, los que aún pueden mejorar (debilidades). Al lado de cada elemento destacado, los estudiantes escriben un breve comentario explicando porque esa parte de la tarea está alineada o desviada de la meta a alcanzar.
- **Información manejable:** el profesor debe entregar información sucinta y enfocada en el desempeño relativo a la tarea. El lenguaje empleado debe ser adecuada al nivel de desarrollo del estudiante. Se debe verificar la comprensión pidiendo al estudiante que parafrasee la brecha y las acciones para alcanzar el objetivo de aprendizaje.
- **¡Destácalo!:** muchas veces los estudiantes no leen la retroalimentación escrita porque es muy larga, no resalta o está al final de la tarea. Para asegurarse que lo hagan, el profesor puede agregar en la primera hoja de la tarea un *Post-it* o un párrafo escrito con un lápiz atractivo una retroalimentación global.
- **Reflexión sobre la retroalimentación:** para evaluar si los estudiantes comprendieron la retroalimentación entregada, el profesor puede pedirles que escriban una breve reflexión acerca de ella y de las acciones concretas para mejorar.
- **Retroalimentación por pares:** los estudiantes, monitoreados y supervisados por el docente, retroalimentan a un compañero, estableciendo las fortalezas de su trabajo y proveyendo lineamientos acerca de lo que puede mejorar.

Este documento ha sido elaborado por Camila Nieto, Josefina Santa Cruz y Paulette Conget, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas" en base a las siguientes referencias:

- Black P. and William D. (1998). "Assessment and classroom learning". *Assessment in Education*, 5(1), 7-74.
- Hattie J. and Timperley H. (2007). "The Power of Feedback. *Review of Educational Research*", 77:81. Recuperado de education.qld.gov.au/staff/development/.../power-feedback.pdf
- Saphier J., Haley-Speca MA and Gower R. (2008). *The skillful teacher: Building your teaching skills*. 6th Edition, Research for Better Teaching, Inc.
- Teaching Works. University of Michigan (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de Teaching Works. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>
- <https://www.facinghistory.org/resource-library/teaching-strategies> (Visitadas el 18 de octubre de 2017).

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2018) "Retroalimentar a los estudiantes".
Última actualización diciembre 2018.

PAI 18.

RETROALIMENTAR A LOS ESTUDIANTES:
AUTORREGULACIÓN EN PÁRVULO

¿En qué consiste la práctica pedagógica Retroalimentar a los estudiantes: autorregulación en párvulo?

Desafiando la idea de Piaget de que la autorregulación no aparecía antes de los 8 años, investigadores que han estudiado la capacidad de autorregular el aprendizaje han observado que a partir de los tres años de edad los niños pueden presentar habilidades tempranas asociadas al control metacognitivo como planificar, monitorear o evaluar; siempre y cuando se encuentren en un contexto natural de trabajo y las tareas propuestas sean significativas y relacionadas con su edad cronológica (Whitebread et al., 2007). En atención a esta evidencia, hay un elocuente desafío para los docentes que trabajan en Educación Parvularia en términos de promover este tipo de habilidades en sus estudiantes en función de los objetivos de aprendizaje. La importancia de la promoción de las habilidades asociadas a la autorregulación en edades tempranas se sustenta en la evidencia que la relaciona con mejores logros académicos posteriores.

Como sabemos, una práctica frecuente de las educadoras de párvulos es acercarse a las mesas de trabajo de los niños mientras trabajan y entregar *feedback* en relación a lo que los niños están realizando. Se puede aprovechar entonces esta práctica habitual para promover la autorregulación durante las actividades de aprendizaje que realizan a diario.

La entrega de *feedback* es una de las destrezas que los profesores deben manejar muy bien como parte de las estrategias de evaluación formativa.

Hattie y Timperley (2007) utilizan las siguientes preguntas para explicar qué es lo que busca un estudiante cuando pide *feedback*: ¿Dónde debo llegar? ¿Cómo hago para llegar allá? ¿Dónde está el paso siguiente? La retroalimentación puede ser la información que impulsa el proceso o puede ser un obstáculo que impide el cumplimiento de la meta, todo depende de su calidad.

El *feedback* de autorregulación al que nos vamos a referir es aquel que sirve de andamio a un componente específico de la autorregulación: el control metacognitivo, que se refiere a la capacidad de niño de **planificar, monitorear y evaluar** sus propios procesos de pensamiento.



Lo que no es Retroalimentar a los estudiantes: autorregulación en párvulos

Esta práctica suele confundirse con la entrega de instrucciones que el profesor realiza antes de comenzar una actividad, sin embargo, para que se pueda hablar de *feedback*, el niño debe haber mostrado algún desempeño. Es importante recordar que el *feedback* se define como la información que acorta la brecha entre el desempeño actual y el esperado; recordemos que, en la sala de clases, el desempeño esperado está determinado por el objetivo de aprendizaje.

Hay otros tipos de *feedback*, como por ejemplo aquellos en que se alude a una característica personal del niño: "qué inteligente" "qué buen alumno" "no esperaba menos de un niño como tú" o bien aquellos que aluden a información específica en relación a la actividad que el niño está realizando: "tienes que poner el círculo amarillo aquí", "el número 4 va antes del 5". Estos dos tipos de *feedback* no han demostrado ser eficientes para incrementar la autorregulación, lo que no significa que no deban ser usados en la sala para otros propósitos.

Estrategias

Para poder entregar este tipo de *feedback* se requiere diseñar tareas que desafíen a los niños y esto se logra muy bien proponiéndoles actividades que impliquen para ellos un problema, por ejemplo, entregarles una bolsa con fichas, hacer coincidir el numeral escrito en la bolsa con el número de fichas que hay adentro. Para saber si una actividad es desafiante o no para un niño, debemos asegurarnos que no sea no muy fácil ni demasiado difícil, la idea es que sea un reto abordable.

El *feedback* de autorregulación utiliza preguntas que le permiten al niño autorregular la planificación, el monitoreo y la evaluación de la actividad en la que está trabajando.

Ejemplos de preguntas:

- **Planificación:** ¿Cuál es tu plan para hacer la actividad que hay que hacer ahora? ¿Los materiales que tienes en la mesa son los que vas a necesitar para realizar la actividad? ¿Cómo podemos saber lo que vamos a necesitar para que la actividad nos resulte muy bien? ¿Cómo van a decidir quién parte contando las fichas de las bolsas? ¿Podrían trabajar todos al mismo tiempo o tiene que ser por turnos? ¿Cómo le explicarían a un niño más chico que ustedes qué hay que hacer antes de ponerse a trabajar en la actividad?
- **Monitoreo:** ¿Cómo podemos saber si vamos bien con el tiempo o si estamos atrasados? ¿Cómo podemos saber si nos estamos equivocando en lo que teníamos que hacer? ¿Qué está siendo difícil para ustedes? ¿Creen que van bien con el tiempo o estarán atrasados?
- **Evaluación:** ¿Cómo pueden saber que lo que hicieron les quedó bien? ¿Cómo pueden darse cuenta ustedes mismos que está bien lo que hicieron? ¿Cómo pueden darse cuenta ustedes mismos si se equivocaron en algo? ¿Qué harías distinto la próxima vez? ¿Por qué lo harías distinto?

Veamos en el recuadro un ejemplo de *feedback* de autorregulación dimensión evaluación.

El grupo de estudiantes ya ha finalizado la actividad de confeccionar una cuncuna con círculos de tres colores diferentes, siguiendo un patrón ABC determinado por el propio grupo de trabajo. En ese momento la educadora se acerca al grupo para intervenir:

Educadora: *¿Está bien la tarea que realizaron?*

Estudiantes: *Sí*

Educadora: *¿Y cómo saben uds. que está bien?*

Estudiantes: *Porque mire, está de diferentes colores*

Educadora: *Ah... porque tienen diferentes colores. Y tú ¿podrías contarme cómo lo hiciste?*

Estudiante: *Mire, naranja, café, azul... (comienza a hacer un recorrido de inicio a final de la cuncuna formada y, en el último círculo de la secuencia, se da cuenta de que el color que iba a nombrar no era el que estaba pegado).*

Educadora: *¿Qué pasó ahí?*

Estudiantes: *Falta un café*

Educadora: *¿Y qué va a pasar con ese azul? (refiriéndose al círculo incorrecto que está pegado)*

Estudiantes: *Lo vamos a sacar y cambiar por el café.*



Este documento ha sido elaborado por M. Josefina Santa Cruz, en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias:

- Muñoz, I. & Santa Cruz, J. (2016). El aula Preescolar como espacio de desarrollo cognitivo: tipo de feedback docente y control metacognitivo en los niños. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 14(1), 23-44 DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15033>
- Hattie, J. & Timperley, T. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Teaching Works. University of Michigan (2016). High-Leverage Practices. 13 de julio de 2016, de Teaching Works. University of Michigan. Sitio web: <http://www.teachingworks.org/>
- <https://cirt.gcu.edu/teaching3/tips/effectivefeed> Center for Innovation in Research and Teaching / Grand Canyon University Visitada el 12 de julio de 2016.
- <http://www.ascd.org/publications/books/108019.aspx> Sitio ASCD. Visitada el 12 de julio de 2016.

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2016) "Retroalimentar a los estudiantes: autorregulación en párvulos".

Última actualización diciembre 2016.

PAI 19.

ANALIZAR LA ENSEÑANZA CON EL
PROPÓSITO DE MEJORARLA

¿En qué consiste la práctica pedagógica de Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla?

El término de la carrera de pre-grado en ningún caso representa el fin del proceso formativo de un profesional, menos de un profesor quien debe mantenerse vigente en términos disciplinares, didácticos y curriculares.

El ejercicio docente debe ser un espacio de mejora continua. El profesor debe estar constantemente analizando su práctica y las consecuencias de ésta en el aprendizaje de sus estudiantes. La reflexión puede ser individual o con la ayuda de otros colegas, para eso el profesor debe mantener una actitud abierta y agradecer las críticas bien intencionadas de sus pares y supervisores.

Un profesor que busca perfeccionarse está atento a sus debilidades y fortalezas, identifica sus fracasos para evitar que se repitan en el futuro, y sus éxitos para reproducirlos y compartirlos con otros profesores.

En la práctica, el análisis de la enseñanza requiere que el profesor registre y examine sus propias clases, observe y comente las clases de otros colegas y de expertos, y forme parte de grupos de estudio en que se compartan buenas prácticas. Además, el profesor debe estar constantemente explorando los avances en su área disciplinar, las nuevas metodologías docentes y las nuevas tendencias respecto de la triada estudiante-profesor-contenido.

Solo en espacios donde prime la confianza entre los profesores y la convicción de que toda mejora es en beneficio de los estudiantes puede surgir una cultura de colaboración y mutua retroalimentación. En dicho entorno, los profesores entienden que las puertas de la sala de clases están siempre abiertas para la observación y que la retroalimentación respetuosa, específica y efectiva agrega valor al que hacer docente.

Lo que no es Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla

- El análisis de la enseñanza no se hace con el fin de que los profesores compitan entre sí. En un clima de mejora continua, los profesores deben buscar su crecimiento y el de todos sus colegas. No se trata de parecer mejor por haber aplastado a otros, menospreciando o criticando su trabajo. Por el contrario, en un ambiente propicio para potenciar el aprendizaje de todos los estudiantes, los recursos se comparten, las buenas ideas se comentan, los métodos efectivos se divulgan, no hay temor a elogiar el buen trabajo de otros colegas, ni vergüenza en pedir ayuda.
- Tampoco deben destinarse las oportunidades de observación y análisis de clases para evaluar o sancionar a los profesores, sino que deben ser instancias formativas. Para que sea una práctica recurrente y apreciada, los profesores deben entender las instancias de observación como oportunidades de aprendizaje. El modo de análisis debe ser tal que los profesores busquen voluntaria y activamente las oportunidades de estudiar sus prácticas y no corran aterrorizados ante la posibilidad de que su clase sea grabada u otros vengan a observarla.
- Es importante que las oportunidades de observación no se conviertan en sesiones de terapia grupal. No se trata de abrir espacios para que los profesores descarguen sus frustraciones o presenten sus quejas al equipo directivo, sino de promover una discusión ágil y práctica, enfocada en la mejora. Ello implica ir desde la identificación del problema hasta el diseño de estrategias concretas basadas en la experiencia propia y de otros profesores, y en la evidencia científica.

Estrategias

- Autoevaluar las clases utilizando una pauta breve que incluya uno o dos estrategias de mejora abordables en corto plazo.
- Grabar las propias clases y examinarlas individualmente y/o con un grupo de colegas. Durante el análisis usar rúbricas que faciliten la identificación de aspectos positivos y de aspectos a mejorar para que la conversación no sea solo en torno a lo negativo (que tiende a ser más fácil de identificar).
- Organizar a los profesores en parejas o tríos de colaboración y darles oportunidades para que se observen mutuamente mientras hacen clases y para que se retroalimenten.
- Propiciar que los profesores visiten otras aulas. Los profesores observantes pueden dejar sus observaciones, felicitaciones y sugerencias en un buzón destinado para ello.
- Planificar una clase en conjunto. Luego, al azar, uno de los profesores ejecuta la clase y los demás la observan. Previamente se han establecido los focos de observación y la forma de registrar la evidencia. Por ejemplo, un profesor puede fijarse en los tipos de preguntas que se hacen durante la clase, otro puede fijarse en el tiempo que dedican los estudiantes a cada tarea, y otro puede estudiar las evidencias de aprendizaje profundo que muestren los estudiantes. Terminada la clase, los profesores se reúnen a discutir qué aspectos de la clase están siendo efectivos, cuáles podrían mejorarse y cómo. Además, formulan preguntas a investigar y estrategias a evaluar en la próxima clase que diseñen en conjunto.
- Convertir a los profesores con mayor experiencia en mentores de los profesores novatos tal que juntos analicen sus clases. Los novatos aprenderán de la experiencia de los profesores expertos, mientras estos se beneficiarán de la frescura e ilusión de la mirada de los novatos.
- Identificar necesidades comunes a un grupo de profesores (ej. cómo desarrollar preguntas complejas después de la lectura) y desarrollar un taller para practicar esa habilidad, invitando a un profesor experto a modelar estrategias o analizando videos de profesores en función de focos de observación.
- Asociarse entre colegios que atienden estudiantes similares para compartir, de forma presencial o virtual, prácticas efectivas.



Este documento ha sido elaborado por Montserrat Cubillo y revisado por María Luisa Salazar y Paulette Conget en el marco del proyecto "Observatorio de Prácticas Pedagógicas", en base a las siguientes referencias, visitadas el 2 de octubre de 2018:

- <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>
- <https://www.teachingenglish.org.uk/article/peer-observation>
- <https://blogcea.org/2011/09/30/collaboration-raises-achievement/>
- <http://www.teachhub.com/your-greatest-resource-year-your-colleagues>
- <http://newteacher.com/pdf/CollaboratingWithColleaguesToImproveStudentLearning.pdf>
- <https://facultyinnovate.utexas.edu/peer-observation>
- <http://inservice.ascd.org/peer-to-peer-observation-five-questions-for-making-it-work/>
- https://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin297.shtml
- <http://www.ascd.org/ascd-express/vol7/719-newvoices.aspx>
- Lewis, C., Perry, R., Foster, D., Hurd, J. & Fisher, L. (2011). Lesson study: Beyond coaching. *Educational Leadership*, 69(2), 64-68.

Para citar este documento:

Facultad de Educación Universidad del Desarrollo, Observatorio de Buenas Prácticas Pedagógicas (2018) "Analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla".

Última actualización diciembre 2018.



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación