



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación
Dpto. de Didáctica, Currículum y Evaluación



EL ESTUDIO DE CLASES COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO
PROFESIONAL DOCENTE

**Seminario de Título, para optar al grado de Licenciado
en Educación y al Título Profesional de Profesor de
Educación General Básica**

Seminaristas: Catherine Solange Albornoz Torres
Javiera Valentina Romero Inostroza
Docente Guía: Jorge Manuel Rojas Bravo, PhD

**Abril 2020
Los Ángeles, Chile**

©2020 Catherine Solange Albornoz Torres y Javiera Valentina Romero Inostroza.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.





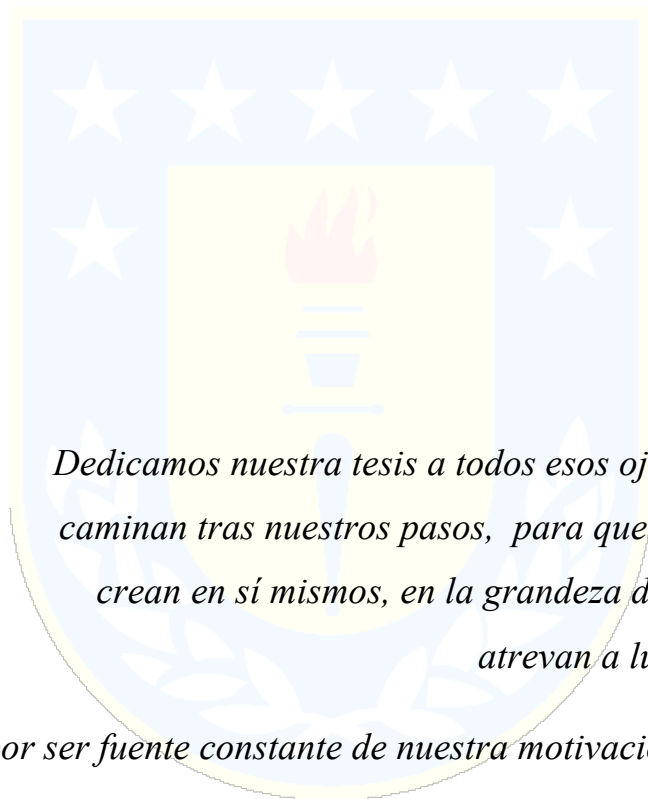
Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación
Dpto. de Didáctica, Currículum y Evaluación



EL ESTUDIO DE CLASES COMO ESTRATEGIA DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Seminaristas: Catherine Solange Albornoz Torres
Javiera Valentina Romero Inostroza
Docente Guía: Jorge Manuel Rojas Bravo, PhD
Comisión: Mg. Wilma Lorena Antileo Miño
Dr. Rubén Darío Abello Riquelme

Nota informe escrito: 6.3



DEDICATORIA

Dedicamos nuestra tesis a todos esos ojitos curiosos que caminan tras nuestros pasos, para que cuando crezcan, crean en sí mismos, en la grandeza de sus sueños y se atrevan a luchar por ellos...

Gracias por ser fuente constante de nuestra motivación e inspiración:

Blanca Sofía

Agustín Antonio

Emilia Helena

Vicente Francisco

Leonor Montserrat

Y a todos esos pequeños que forman parte importante de nuestras vidas...

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradezco a Dios, por darme la fuerza y la sabiduría para emprender y culminar este proceso. A mis padres, por ser los principales promotores de mis sueños, su amor y apoyo incondicional me ha permitido alcanzar cada una de mis metas. Agradezco a mi hermano, familia y amigos, por estar presentes en cada uno de mis pasos. En particular a mis tíos, Teresa y Patricio, por todo el cariño y apoyo que me han brindado en mí caminar. Agradezco también a mi abuela, quien me alentó hasta el último día de su vida a ser una mujer fuerte y valiente, hoy no está conmigo, pero sé que tengo una estrella en el cielo que guía mi camino.

Finalmente quiero agradecer especialmente a mi amiga y compañera de tesis Javiera, gracias por tu cariño sincero, tu apoyo y paciencia, desde el primer día que nos conocimos. Estoy segura de que nuestro lazo de amistad hoy se ha hecho mucho más fuerte. Sin ti amiga, este proceso no habría sido lo mismo, contar con tu amistad sin duda ha sido uno de los regalos más preciados.

Gracias infinitas a todas aquellas personas que de alguna manera han sido parte de este hermoso proceso, mi corazón se los agradece infinitamente.

Catherine Albornoz Torres

Agradezco en primer lugar a Dios y la vida que me ha permitido alcanzar cada una de mis metas. A mi hijo, quien ha sido el motor para crecer un poco más cada día. A mis padres que de una u otra forma han estado a mi lado apoyando en este proceso. Agradezco a mi abuela porque parte de lo que soy es por ella, por enseñarme que los obstáculos se enfrentan con entereza, que pese a todo, se puede llegar tan lejos como uno desee. Agradecer también a mi pareja que ha estado durante estos 5 años de estudios apoyándome y acompañándome.

Finalmente solo me queda agradecer a quien ha estado trabajando a la par conmigo durante todo este proceso, gracias Catherine por todo el apoyo, por convertirte en un pilar dentro de mi formación académica, por creer en mí, incentivar me a nunca rendirme y recordarme constantemente que siempre se puede. Sin duda compartir de esta instancia contigo ha sido un privilegio.

Javiera Romero Inostroza

AGRADECIMIENTOS

*En conjunto queremos agradecer a nuestro profesor guía **Jorge Rojas**, por su orientación, apoyo y paciencia durante este enriquecedor proceso. Agradecemos a cada uno de los docentes que han sido parte de nuestra formación profesional, en especial a los docentes Eugenio Figueroa, Lilian Vargas y David Robles, por aconsejarnos y motivarnos a ser cada día mejores profesionales. Agradecemos también a cada uno de los funcionarios de la Universidad de Concepción, que nos brindaron su apoyo y nos alentaron durante nuestro paso como estudiantes del campus Los Ángeles.*



Catherine y Javiera

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
RESUMEN.....	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.1. Planteamiento del Problema	4
1.2. Justificación del Problema	7
1.3. Preguntas de Investigación	10
1.4. Objetivos de Investigación	10
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	11
2.1. Trabajo Colaborativo	12
2.1.1. Trabajo Colaborativo entre docentes	12
2.1.2. ¿Por qué promover el Trabajo Colaborativo?	13
2.1.3. Modalidades de Trabajo Colaborativo	14
2.1.4. Barreras para el Trabajo Colaborativo	15
2.1.5. Vínculo con la Política Nacional Docente	16
2.2. Estudio de Clases	18
2.2.1. Estudio de Clases Japonés	18
2.2.2. Propósitos del Estudio de Clases	19
2.2.3. Fases de la metodología	20
2.2.4. Estudio de Clases en el Contexto Internacional	22
2.2.5. Estudio de Clases Japonés en Chile	24
2.2.6. Beneficios del Estudio de Clases	25
2.2.7. Factores que disminuyen la efectividad del Estudio de Clases.....	27
2.3. Desarrollo Profesional Docente	29
2.3.1. Definición de Desarrollo Profesional Docente	29

2.3.2.	Sistema de Nacional de Desarrollo Profesional Docente	29
2.3.3.	Liderazgo del director para el Desarrollo Profesional.....	30
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO		32
3.1.	Enfoque, propósito y método	33
3.2.	Población, muestra y unidad de análisis.....	34
3.3.	Técnicas de recolección de datos.....	35
3.4.	Técnicas de análisis de datos	36
CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS OBTENIDOS.....		39
4.1.	Descripción de la implementación del ciclo Estudio de Clases	40
4.2.	Análisis de las conversaciones de los docentes	52
4.3.	Análisis de las entrevistas docentes participantes EC.....	70
4.4.	Síntesis de resultados.....	84
CAPÍTULO V: DISCUSIONES Y CONCLUSIONES		88
5.1.	Conclusiones.....	89
5.2.	Discusiones.....	92
5.3.	Reflexiones Finales.....	99
5.4.	Limitaciones	101
5.5.	Proyecciones.....	101
CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS.....		102
	Bibliografía	103
	Anexos	111
Anexo 1:	Temas y subtemas de las entrevistas docentes.....	111
Anexo 2:	Registro de fase planificación.....	117
Anexo 3:	Registro reunión inicial implementación de la clase.....	143
Anexo 4:	Registro fase post-discusión	152
Anexo 5:	Registro planificación escuela 2	168
Anexo 6:	Entrevistas docentes participantes.....	185

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Establecimientos participantes CIAJ	35
Tabla 2: Clasificación de los materiales utilizados por los docentes.....	42
Tabla 3: Etapas del EC y las herramientas utilizadas	45
Tabla 4: Modelos de Conversación según etapas del primer ciclo EC	53
Tabla 5: Modelos de conversación en la planificación escuela 2.....	63
Tabla 6: Categorías y subdimensiones de las barreras de los establecimientos para el trabajo del Estudio de Clases.....	71
Tabla 7: Categorías y subdimensiones de los aportes del EC como herramienta para el DPD.....	72

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Influencia del Estudio de Clases en el Desarrollo Profesional Docente.	77
-------------------------------------------------------------------------------------------	----

RESUMEN

El fortalecimiento de la profesión docente ha sido un tema importante en materia de mejoramiento educativo, bajo la premisa de que al mejorar la calidad de enseñanza de los profesores, mejoran los aprendizajes de los alumnos. En este sentido el Estudio de Clases surge como una herramienta que potencia el desarrollo profesional, por medio del diálogo y la reflexión entre pares.

Esta investigación tiene como propósito identificar los aportes de la implementación del Estudio de Clases en el desarrollo profesional de los docentes de tres escuelas de bajo rendimiento escolar y alta vulnerabilidad social de la ciudad de Concepción. La implementación se desarrolló en el área de Lenguaje y buscó registrar aspectos claves de implementación del método en estos contextos.

Esta investigación se enmarca dentro del proyecto “Implementación de Estudio de Clases” del Centro de Líderes Educativos, del cual las investigadoras participaron como observadoras. La metodología utilizada es de carácter cualitativo y el estudio se define como un estudio de caso intrínseco. Para la recolección de datos se utilizaron los registros de audio de las sesiones desarrolladas y las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los docentes participantes, el análisis de la información se realizó utilizando los Modelos de conversación de Mercer y la Teoría Fundamentada.

Los resultados obtenidos dan cuenta de que el Estudio de Clases es una potente herramienta para el desarrollo profesional, ya que potencia la colaboración entre pares, permite fortalecer las capacidades profesionales y propicia el desarrollo de discusiones de calidad entre los docentes.

Palabras Claves: Estudio de Clases, Trabajo Colaborativo, Desarrollo Profesional Docente.

ABSTRACT

Teaching profession' strengthening has been an important issue regarding educational improvement, under the premise that by the enhancement of teaching quality, the students' learning improves. On this matter, Lesson Study has appeared as a tool that boosts the professional development, through both peer-to-peer dialogue and reflection.

The purpose of this research is to identify the contribution of the Lesson Study's implementation, concerning the professional development of teachers in three poor educational performance and high social vulnerability schools, located in the city of Concepción. The implementation was developed in the Spanish Language area/class which sought to register, in these contexts, key aspects of the method's implementation.

This investigation is framed within the Implementation of Lesson Study project of the Educational Leadership Center, whereby researchers participated as observers. The methodology used is from a qualitative nature, and the approach is defined as an intrinsic case study. Audio register was used for the data collection of both the sessions carried out and semi-structured interviews made toward participating teachers. Information analysis was done using Mercer's Conversation Models and Grounded Theory.

The findings obtained state that Lesson Study is a powerful instrument for professional development since it not only boosts peer-to-peer collaboration but also allows strengthening professional capacities and facilities the development of quality discussions among teachers.

Keywords: Lesson Study – Collaborative Working- Teachers Professional Development

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el Estudio de Clases ha sido considerado internacionalmente como un potente recurso para el desarrollo profesional de los docentes. Esta estrategia metodológica impulsada en Japón, busca mejorar la calidad de enseñanza de los docentes y por medio de ellos generar un impacto positivo en los aprendizajes de los estudiantes (Cheung & Wong, 2014; Lewis, Perry & Murata, 2006; Lim-Ratnam, Lee, Jiang & Sudarshan, 2019; Perry & Lewis, 2009; Seleznyov, 2018; Takahashi & McDougal, 2016). Esta estrategia metodológica se basa en el trabajo colaborativo entre pares, en el cual los docentes participantes acceden a diversas experiencias y reflexionan de forma personal y colectiva con la finalidad de actualizar y reformular sus prácticas (Calvo, 2014; MINEDUC-CPEIP, 2018).

Durante las últimas dos décadas en nuestro país la formación continua de los docentes ha sido un tema constante en la política educativa. Esta señala a los docentes como actores principales de la renovación de los procesos de enseñanza y como factor clave de la transformación educativa (Miranda, Arancibia, Gysling, López, Rivera, 2014; Molinari, 2013). En este sentido, se destaca el Estudio de Clases como una estrategia que contribuye al desarrollo personal y colectivo de los docentes, por esta razón diversos países del mundo incluyendo nuestro país han intentado implementar esta estrategia, aunque su efectividad fuera de Japón, aún es materia de estudio (Isoda y Olfos, 2009; Takahashi & McDougal, 2016).

El propósito de esta investigación es identificar los aportes de la implementación del Estudio de Clases como una metodología que tiene el potencial de generar discusiones profesionales de calidad y fortalecer las capacidades docentes (Godfrey, Seleznyov, Anders, Wollaston & Barrera-

Pedemonte, 2019). La investigación busca adaptar la implementación del método al contexto chileno y en particular a la realidad de las escuelas participantes, siendo fieles a los principios básicos del Estudio de Clase. En particular, se busca sistematizar, el cómo los docentes construyen un proceso de cambio y desarrollo profesional en contextos de escuelas vulnerables de bajos rendimientos educativos.

La presente investigación consta de cinco capítulos. El primer capítulo corresponde al planteamiento del problema, en esta sección se describen las problemáticas asociadas al desarrollo profesional en Chile, específicamente en lo que concierne a la participación docente en actividades de desarrollo profesional que involucren la observación y retroalimentación entre pares. Además, se justifica la elección del método EC como una herramienta para dar respuesta a la problemática en estudio y se delimitan los objetivos propuestos para la investigación.

El segundo capítulo contiene el marco referencial. En él se incluye toda la información recopilada en relación a los antecedentes teóricos y empíricos del método Estudio de Clases a nivel nacional e internacional. En el capítulo tercero, se expone el diseño metodológico, el procedimiento a través del cual se llevó a cabo la investigación. El capítulo incluye el diseño, método, muestra, técnicas de recolección y análisis de la información utilizadas.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis y síntesis de los resultados, de acuerdo a los objetivos específicos de la investigación. Finalmente en el quinto capítulo se presentan las discusiones, conclusiones y reflexiones que surgieron tras la implementación del método. Posteriormente se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos de la investigación.



CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

En el contexto internacional el mejoramiento de la calidad de educación continúa siendo un tema de suma importancia, debido a esto los gobiernos de todo el mundo han apuntado sus esfuerzos en avanzar en esta materia y han establecido como eje central de sus investigaciones a los docentes (OECD, 2018). La importancia de centrar las miradas en los educadores se fundamenta en que es quien logra transformar y transmitir conocimientos de acuerdo a la realidad educativa de cada aula, lo que le permite a los estudiantes relacionarse con su entorno y desarrollar las habilidades que la sociedad demanda (Covarrubias y Piña, 2004; UNESCO-OREALC, 2011).

La literatura actual sobre mejora educativa, señala al desarrollo profesional docente (DPD) como un elemento clave de la transformación educativa y de la renovación de las metodologías de enseñanza (Molinari, 2013). Este proceso tiene como objetivo mitigar el desfase entre lo adquirido en la formación inicial y aquello que los contextos educacionales actuales demandan, considerando como elemento clave la reflexión continua de su quehacer docente, la que resulta efectiva si se realiza de manera conjunta entre pares (Camargo, Calvo, Franco, Vergara, Londoño, Zapata y Garavito, 2004; Osorio, 2016).

Los resultados obtenidos por nuestro país en diferentes evaluaciones internacionales, señalan que existen bajos resultados en materia de desarrollo profesional docente, de acuerdo a estos estudios, si bien existe un avance, este no ha sido suficiente (MINEDUC, 2015; OCDE, 2004; OCDE, 2017). En este sentido, el trabajo colaborativo surge como una herramienta clave en materia de desarrollo profesional. Debido a esto el Gobierno de Chile por medio del Ministerio de Educación (MINEDUC), ha establecido diversas políticas que buscan incorporar el trabajo colaborativo en la formación continua de los

docentes: “Marco Para la Buena Enseñanza” (MINEDUC, 2008), “Decreto Supremo N°170” (Decreto N°170, 2009) y el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley N° 20903, 2016), la cual a partir de 2019 incorpora el trabajo colaborativo en la Evaluación Docente, específicamente en el módulo III del portafolio docente.

En este sentido, el trabajo colaborativo permite que los docentes realicen procesos de reflexión crítica, compartan experiencias y analicen juntos sus prácticas pedagógicas (UNESCO-OREALC, 2014; Vaillant, 2016). Esta metodología de trabajo entre docentes se puede instaurar en los establecimientos a través de diversas modalidades, entre ellas podemos mencionar: Las Comunidades de Aprendizaje Profesional, la video formación y los Estudios de Clases (EC); destacando esta última modalidad a nivel internacional en los presentes años, por sus aportes en la formación de los docentes (Isoda, Arcavi y Mena, 2007; Osorio 2016).

Esta estrategia comienza a ser de interés mundial luego de que Japón obtuviera el mejor puntaje en el Segundo Estudio Internacional de matemática realizado en 1981, cuyos buenos resultados fueron atribuidos a los docentes, quienes utilizan los EC como medio de perfeccionamiento (Crosswhite, Dossey, Swafford & McKnight, 1985; Isoda y Olfos, 2009). Diversos sistemas educativos del mundo han implementado esta metodología. Sin embargo, estos no logran replicar el éxito obtenido por Japón, debido a que se omiten muchos elementos esenciales del Estudio de Clase japonés, lo que se traduce en múltiples barreras y desafíos para su aplicación eficaz (Takahashi & McDougal, 2016).

Para lograr el propósito deseado del EC deben converger tres elementos: tiempo, personas y recursos, los que para la cultura japonesa resultan esenciales para la efectividad del método (Benavides y Calvache, 2013). Estos elementos no suelen ser considerados con la importancia debida o

se omiten al replicar el modelo en otros países, ya que se suele destinar un tiempo acotado para el desarrollo del proceso, se omite la participación de profesionales externos con experticia que acompañen y retroalimenten el proceso, así mismo existe bajo compromiso de parte de quienes dirigen las escuelas, lo que demuestra la falta de conocimiento acabado en torno a los elementos esenciales entre quienes lo llevan a la práctica (Osorio, 2016; Takahashi & McDougal, 2016).

En nuestro país, el MINEDUC desde el 2005 ha establecido un convenio de colaboración con Japón para mejorar la formación continua de docentes, la finalidad de este convenio es que los docentes observen y mejoren sus métodos de enseñanza por medio del Estudio de Clases (Garay, 2018). Además diversas instituciones públicas y privadas han desarrollado dos importantes proyectos, con la finalidad de dar a conocer el método Estudio de Clase a través de la recopilación de videos de buenas prácticas docentes (Garay, 2018; Preiss, Müller, Grau y Volante, 2012). En primera instancia el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) en conjunto con el Consejo Nacional de Televisión (CNTV) crearon en el 2009 la Serie Aulas Abiertas: Estudio de Clases y posteriormente el CPEIP en conjunto con la Pontificia Universidad Católica crean la Videoteca Docente. No obstante esto no ha tenido la efectividad esperada debido a la desinformación sobre aquellos aspectos relevantes para su correcta aplicación (Mena, 2007a).

1.2. Justificación del Problema

La formación inicial y continua de los docentes, se ha convertido en un tema relevante de analizar en nuestro país, debido a los resultados obtenidos en los últimos informes internacionales. Según MINEDUC (2015), en Chile existe escasa participación de los docentes en actividades de desarrollo profesional, en comparación con el promedio de los países de la OCDE. Los principales argumentos para no participar se asocian a la falta de incentivos, oferta poco relevante e inaccesible y la falta de apoyo de parte de los empleadores. De acuerdo a las respuestas entregadas por los docentes, las áreas con mayor déficit en formación profesional se encuentran relacionadas con el manejo de las TIC, la enseñanza en entornos multiculturales y la enseñanza a estudiantes con NEE.

La OCDE (2019), señala que ha existido un avance en la formación profesional de los docentes. De acuerdo con esta encuesta los docentes señalan que una de las formas que se han adoptado en el último tiempo para mejorar la formación continua es asistir a seminarios y capacitaciones, en base a esto el 57% de los profesores chilenos participa de seminarios, mientras que un 46% participa en capacitaciones basadas en el aprendizaje y observación de pares. Es interesante resaltar que según las opiniones de los docentes una de las instancias de formación continua que tiene mayor trascendencia para ellos son aquellas sustentadas en la colaboración.

Sin embargo, pese a la opinión de los docentes y lo establecido por la ley 20.903 que considera el trabajo colaborativo como un elemento clave para potenciar el desarrollo profesional docente, diversos estudios señalan que la cooperación entre profesores es baja. Según MINEDUC (2015), existen diversas prácticas asociadas al trabajo colaborativo en las que los docentes chilenos se encuentran por debajo del promedio internacional de la OCDE. Al

revisar las variables medidas en el estudio, el ámbito en el cual los docentes chilenos se encuentran débiles, es el relacionado con la observación de clases y retroalimentación. Por otra parte Ávalos-Bevan y Bascopé (2017), señalan que los docentes chilenos valoran más la autonomía profesional por sobre la colaboración entre docentes.

En este sentido el CPEIP toma entre las distintas modalidades de trabajo colaborativo el Estudio de Clases como estrategia que apunta directamente a potenciar la colaboración entre pares, mediante la observación y retroalimentación (MINEDUC, 2019a). Sin embargo, a pesar de los beneficios que el EC posee, no existe un conocimiento acabado de esta estrategia, por lo que resulta necesario capacitar a los docentes y declarar esta práctica en el Plan Local de Formación Docente, el cual define y organiza acciones para el mejoramiento de los docentes e integrarlo en el plan de mejoramiento educativo (PME) para lograr instaurar esta estrategia de forma coherente y contextualizada en los establecimientos educacionales (MINEDUC, 2019b).

En el marco internacional, numerosos países del mundo han implementado el EC buscando fortalecer el desarrollo profesional de sus docentes. De las experiencias de implementación de estas naciones se han obtenido diversos resultados (Osorio, 2016). En Estados Unidos existen variadas experiencias de implementación y varios años de adaptación, sin embargo, en la mayoría de los casos que han sido implementados, no ha existido continuidad (Takahashi & McDougal, 2016). En Inglaterra, también se han iniciado procesos de implementación, pero bajo adaptaciones importantes respecto a su implementación original en Japón (Godfrey, Seleznyov, Anders, Wollaston & Barrera-Pedemonte, 2019; Seleznyov, 2018).

En cuanto a la literatura hispana, España es uno de los países que se ha destacado por desarrollar Estudio de Clases en los últimos años, en este país

se han realizado diversas experiencias de implementación las cuales han aportado con antecedentes sobre los diversos beneficios que estos poseen (Braga, Calvo y Verdeja, 2018; Calvo y Rodríguez, 2016; Caparrós, 2015; Peña, 2012; Soto y Pérez, 2015). Por otra parte en el contexto latinoamericano y chileno existen menos sistematizaciones de experiencias relacionadas a los EC (Montoya, 2016; Salinas, Valdez, Salinas-Hernández, 2018). Al indagar en la literatura especializada, concluimos que no contamos con estudios suficientes que den cuenta los impactos que esta estrategia tiene en nuestros contextos, lo cual es un vacío importante a la hora de tomar decisiones para su implementación (Avilés, Cisternas, Olfos, Rojas, Romero, Tapia, 2017; Montoya, 2016; Olfos, Estrella y Morales, 2015; Salinas, Valdez, Salinas-Hernández, 2018).

Por lo tanto, para lograr una implementación contextualizada del Estudio de Clase, es necesario conocer aquellos elementos que dificultan la implementación del método en contextos vulnerables y cómo este incide en los docentes. El presente estudio quiere ser un aporte a la literatura especializada y trata de contribuir con evidencias sobre la implementación del Estudio de Clases y sus impactos.

1.3. Preguntas de Investigación

- ¿Cuáles son los elementos que dificultan la implementación del Estudio de Clases en escuelas de alta vulnerabilidad social y bajo rendimiento académico?
- ¿Cómo incide el Estudio de Clases en el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad?

1.4. Objetivos de Investigación

a. Objeto de estudio:

El Estudio de Clases como herramienta de desarrollo profesional docente

b. Objetivo General:

Identificar los aportes de la implementación de la metodología de Estudio de Clases en el desarrollo profesional docente en tres escuelas de bajo rendimiento académico y alta vulnerabilidad social de la ciudad de Concepción durante el segundo semestre del 2019.

c. Objetivos Específicos:

1. Describir la implementación de las distintas etapas del Estudio de Clases.
2. Describir y sistematizar las experiencias de aprendizajes del ciclo de implementación del Estudio de Clases.
3. Describir los aportes percibidos del Estudio de Clases en el desarrollo profesional de los docentes de las escuelas participantes.



2.1. Trabajo Colaborativo

2.1.1. Trabajo Colaborativo entre docentes

El trabajo colaborativo entre docentes ha sido definido por varios autores. Vaillant (2016), lo define como una estrategia cuya esencia es que los docentes estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen sobre sus prácticas pedagógicas. Por otra parte Guitert y Giménez (2000), definen al trabajo colaborativo como un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, producto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo.

El Ministerio de Educación utiliza el concepto de trabajo colaborativo para referirse a los diversos apoyos otorgados por equipos interdisciplinarios a los estudiantes, tanto dentro del aula como fuera de ella, en la que los docentes desarrollan y aprenden destrezas cooperativas para solucionar los problemas en los cuales se ven inmersos (MINEDUC, 2013).

En síntesis, podemos definir el trabajo colaborativo como una metodología que permite alcanzar objetivos y construir conocimientos, con la convicción de que al trabajar de manera activa con otros se pueden encontrar respuestas a las necesidades o dificultades que se presentan, fortaleciendo el desempeño de todos. Bajo este punto de vista, el trabajo docente no debería ser desarrollado de forma individual, ya que el trabajo colaborativo le entrega la oportunidad a los docentes de dialogar y reflexionar lo que ocurre en las aulas y tomar decisiones con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Calvo, 2014; MINEDUC-CPEIP, 2019).

2.1.2. ¿Por qué promover el Trabajo Colaborativo?

Promover el trabajo colaborativo tiene una serie de ventajas en el desarrollo profesional de los docentes (Calvo, 2014; Cerda y López, 2006; MINEDUC, 2019c; Montecinos, 2003). En este sentido, el trabajo colaborativo aumenta las probabilidades de encontrar soluciones frente a los desafíos del aula. Las prácticas colaborativas, hacen que los docentes y las autoridades trabajen juntos, para lograr prácticas efectivas de enseñanza de acuerdo a la realidad del aula (Calvo, 2014).

También el trabajar colaborativamente, genera cohesión y sinergia en el equipo docente. A través del diálogo reflexivo con sus colegas, los docentes pueden articular sus conocimientos, cuestionarlos y en conjunto con sus pares pueden encontrar el apoyo para experimentar con lo desconocido (Montecinos, 2003). Lo que favorece la cohesión y la sinergia en el equipo de trabajo.

Además incrementa el capital social y genera altas expectativas en la comunidad educativa. La empatía y confianza que se genera en los grupos de trabajo permite que los docentes se sientan cómodos al compartir sus ideas y experiencias, analizar sus estrategias y métodos de enseñanza en un contexto determinado. La diversidad de visiones al interior del grupo permite el enriquecimiento profesional, el mejoramiento continuo y la generación de altas expectativas en la comunidad de que la escuela tiene la capacidad de impactar positivamente en los alumnos (Cerda y López, 2006).

Finalmente, el trabajo colaborativo permite optimizar el uso del tiempo y de los recursos. Implementar esta metodología, permite que los docentes se encuentren más preparados para compartir material pedagógico y desarrollar actividades de enseñanza, de manera de ampliar los recursos disponibles en sus aulas (Montecinos, 2003). Trabajar bajo este método ayuda a reducir el

número de tareas en horario no lectivo, al optimizar el uso del tiempo y recursos.

2.1.3. Modalidades de Trabajo Colaborativo

Existen diversas modalidades de trabajo colaborativo que se pueden implementar en los establecimientos educacionales, con el fin de potenciar el desarrollo profesional de los docentes al interior de los establecimientos (Bolívar, 2015; Mena, 2007b; MINEDUC, 2019c). Entre estas modalidades se destacan:

Comunidades de Aprendizaje Profesional

Una comunidad de aprendizaje profesional (CAP), es una metodología en la cual un grupo de profesoras y profesores se reúnen de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula. Para que este tipo de metodología realice un cambio significativo en el aprendizaje de los alumnos, es necesario que existan instancias que contengan roles, estructuras y metas definidas en las que la comunidad se centre en cómo los alumnos aprenden y no solo en cómo los docentes enseñan (Bolívar, 2015).

El Estudio de Clases

El Estudio de Clases (EC), es un método en el cual un grupo de docentes se reúnen periódicamente para planificar sus clases, las observan y se retroalimentan mutuamente. El EC permite a los docentes examinar y mejorar sistemáticamente sus prácticas en el aula de manera colaborativa, teniendo como foco principal el aprendizaje de los alumnos (Mena, 2007b).

Club de Video

El club de video, es una estrategia que permite a los docentes desarrollar la observación reflexiva. En esta modalidad los docentes se reúnen para

analizar videos de sus clases y de esta forma aprender nuevas prácticas pedagógicas, reforzar sus estrategias y colaborar en el perfeccionamiento de sus pares, esta estrategia se distingue de otras, ya que permite visualizar los problemas de comunicación que se dan en el aula. Un requisito esencial del club de video es generar un clima de confianza entre los docentes que les permita intercambiar opiniones y criticarse mutuamente (MINEDUC, 2019c).

Investigación-Acción

La investigación-acción se define como un proceso de investigación colaborativa, cuyo foco es la investigación y el estudio de los problemas de las prácticas docentes. Esta estrategia se asocia a la búsqueda y recolección de evidencias de aprendizaje, esto permite sistematizar y compartir las buenas prácticas al interior del establecimiento (MINEDUC, 2019c).

2.1.4. Barreras para el Trabajo Colaborativo

A pesar de las ventajas que el trabajo colaborativo posee para la comunidad educativa, la literatura actual nos señala que existe una serie de elementos que dificultan la colaboración al interior de los establecimientos educacionales (Antúnez, 1999; Arévalo y Núñez, 2016; Calvo, 2014; Rodríguez, 2014). Entre los factores que dificultan la colaboración podemos mencionar los factores organizacionales, los cuales se relacionan con la estructura y organización interna de los establecimientos, y los factores individuales que se asocian a la cultura de trabajo y creencias de los docentes (Rodríguez, 2014).

Los factores organizacionales son aquellos que tienen relación principalmente con la gestión directiva; enmarcado en el rol del director; y la organización escolar, relacionado con la falta de cohesión y coordinación al interior de los establecimientos. Las principales barreras asociadas a estos factores son: La falta de recursos, apoyo y tiempo para resolver las problemáticas de sus aulas, la complejidad de la organización escolar,

dificultades de coordinación de los docentes, las estructuras burocráticas, el rol de la gestión de los directores y jefes técnicos (Calvo, 2014; Montecinos, 2003; Rodríguez y Ossa, 2014).

Los factores individuales que dificultan la colaboración, son aquellos relacionados con la práctica y el sentir de los propios docentes. Entre estos podemos mencionar, baja participación de docentes en actividades institucionales, falta de capacitación y la escasez de compromiso, el temor y la desconfianza de ser evaluado por otro que conlleva a un aislamiento profesional, la predominancia de una cultura de trabajo individualista (Arévalo y Núñez, 2016).

En síntesis el trabajo colaborativo se ve obstaculizado por diversos problemas de conexión entre los docentes y la organización educativa; además de las actitudes y las creencias de los enseñantes con respecto al trabajo colaborativo, las que son desfavorables para la colaboración (Rodríguez y Ossa, 2014).

2.1.5. Vínculo con la Política Nacional Docente

Estudios a nivel nacional e internacional nos demuestran que varios son los beneficios que el trabajo colaborativo ha tenido en el mejoramiento continuo de los docentes (Aparicio-Molina y Sepúlveda-López, 2019; Ávalos-Bevan & Bascopé, 2017; Calvo, 2014). Esto nos permite comprender, por qué nuestro país ha buscado establecer diversas políticas educativas que promuevan el trabajo colaborativo en los establecimientos educacionales. Las principales políticas que han buscado fortalecer la colaboración entre docentes son: Marco para la Buena Enseñanza, el Decreto 170/09 de educación especial y el Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC, 2019c).

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) fue elaborado el año 2003 por el Ministerio de Educación, en conjunto con el Colegio de Profesores de Chile y

la Asociación Chilena de Municipalidades. El objetivo de este marco es establecer lo que los docentes deben saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y saber ser (valores) (Elige educar y Crisóstomo, 2015). Este instrumento permite a los docentes examinar sus prácticas de enseñanza de manera individual y colectiva para mejorar y perfeccionarse en aquellos aspectos que se encuentren más débiles. En relación a la colaboración el MBE establece en el Dominio D: Responsabilidades Profesionales, que el elemento fundamental de la labor docente es la reflexión y el trabajo en equipo, lo que le permite mejorar sus prácticas, sus conocimientos y el de los alumnos, implementar actividades de enseñanza y con ello asegurar una enseñanza de calidad (MINEDUC, 2008).

Posteriormente, en el año 2009 se promulgó el Decreto 170/09 de educación. Este decreto se encuentra inserto dentro de la Ley 20.201 de Subvención a establecimientos escolares con alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). En este decreto se establecen los lineamientos para determinar los alumnos con NEE, que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Dentro de las orientaciones para la implementación del decreto 170 entrega las directrices para el trabajo colaborativo y la codocencia, lo define como un instrumento para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes y establece la cantidad de horas mínimas cronológicas semanales para el trabajo en equipo (MINEDUC, 2013).

Finalmente en el 2016, la Ley 20903, crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. El principal objetivo de esta Ley es contribuir significativamente en el mejoramiento profesional de los docentes, mediante la reformulación y ampliación de sus conocimientos a nivel disciplinario y pedagógico, la reflexión sobre su práctica profesional, con énfasis en la colaboración con sus pares y otros profesionales, así potenciar el desarrollo y

fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa (Ley N° 20.903, art. 11, 2016).

Además, como resultado del interés del MINEDUC en esta área, a partir del año 2019, se incorpora el trabajo colaborativo dentro de la Evaluación Docente, específicamente en el módulo III del portafolio. En esta sección el docente debe describir una experiencia de trabajo colaborativo con otros docentes de la comunidad educativa y realizar una reflexión sobre esta. En cuanto a los directores, estos deberán dar cuenta de la veracidad de la experiencia declarada por sus docentes, haciendo un breve reporte de la participación del docente en esa instancia, asimismo, el director deberá entregar un reporte de desarrollo profesional pertinente y de responsabilidades profesionales (MINEDUC-CPEIP, 2019).

2.2. Estudio de Clases

2.2.1. Estudio de Clases Japonés

El Estudio de Clases o *Jyugyo Kenkyu* es un método de trabajo colaborativo entre docentes, cuyo objetivo es el mejorar las prácticas pedagógicas de los profesores participantes, lo que impacta positivamente en el aprendizaje de los alumnos, la profesionalización docente, la calidad de la enseñanza y del currículum (Isoda y Olfos, 2009). El Estudio de Clases es una actividad en la cual se investigan métodos de enseñanza eficiente a partir de experiencias concretas, en el cual los profesores se analizan y critican mutuamente sus métodos y recursos de enseñanza con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes (MEN, 2009; Mena, 2007b).

Este método tiene sus orígenes hace más de 100 años en Japón, específicamente durante la era Meiji (1868-1912). Sin embargo, el modelo actual comenzó a difundirse en la década de 1960 cuando se impulsa el carácter científico de la educación. Dentro del contexto japonés, esta metodología surge

como una vía de capacitación escolar interna, en la que los docentes buscan voluntariamente el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, con la finalidad de desarrollar la práctica profesional como un proceso de reflexión, en la cual los docentes enseñan y aprenden de forma continua (Benavides y Calvache, 2013).

Desde la perspectiva del sistema educativo japonés el Estudio de Clases se considera un medio que permite comparar el currículum propuesto y el desarrollado al interior del aula, en el cual convergen tres elementos esenciales: profesores, alumnos y recursos, en este sentido la clase será considerada buena, en la medida que estos elementos se relacionen adecuadamente. Para la educación japonesa el EC es una metodología sistemática y cíclica, en la cual por medio del trabajo colaborativo entre docentes se accede a diversas perspectivas sobre cómo abordar las problemáticas del aula (Benavides y Calvache, 2013; MEN, 2009).

2.2.2. Propósitos del Estudio de Clases

El Estudio de Clases es una estrategia de mejoramiento de la enseñanza que busca contribuir en el desarrollo de los principales actores involucrados en el aula de clases: los docentes y los estudiantes (MEN, 2009).

En relación a los docentes esta metodología aspira a:

- Ser un medio de capacitación docente que permita la revisión y actualización de sus competencias pedagógicas, disciplinares e investigativas.
- Ser un espacio de aprendizaje para que los docentes enriquezcan su quehacer pedagógico y didáctico.
- Permitir que los docentes compartan saberes y estrategias de trabajo con sus pares y otros profesionales relacionados con la educación.

- Ser un medio de reflexión para los docentes, que les permita identificar sus fortalezas y debilidades.
- Desarrollar competencias en el área de investigación pedagógica.

En relación con los estudiantes este método busca convertirse en:

- Una estrategia pedagógica que contribuya en la formación y desarrollo de las competencias de los alumnos.
- Ser una herramienta que facilite el reconocimiento de los problemas y necesidades de aprendizaje reales de los alumnos.
- Un medio que permita adaptar los contenidos y las prácticas pedagógicas a la realidad de la institución escolar.

2.2.3. Fases de la metodología

Como se ha mencionado anteriormente, el Estudio de Clases es un proceso cíclico que se propone para mejorar la enseñanza por medio de la observación y la reflexión docente. Para desarrollar de manera óptima las sesiones del EC se puede invitar a un destacado educador, cuya función es ayudar y orientar a los docentes participantes durante el desarrollo de las etapas de la metodología, su misión consiste en entregar los conceptos técnicos y la visión externa sobre el plan de la clase que se desarrolla.

Isoda y Olfos (2009) y Benavides y Calvache (2013), plantean que esta metodología se desarrolla en 3 etapas:

- a. Fase de preparación: También conocida como fase de indagación o planificación. Esta etapa comienza una vez que se ha conformado un grupo de trabajo, el cual puede estar compuesto por docentes de igual o distinto grado, ciclo o asignatura que deseen implementar el EC. El proceso se inicia con la revisión de los contenidos a trabajar, se delimita el problema y en base a esto se establecen los objetivos

que se pretenden lograr. El diseño de la clase se realiza teniendo en consideración las dificultades de los estudiantes en torno al objetivo y sus conocimientos previos, las posibles estrategias que se pueden implementar para la clase y los recursos didácticos a utilizar para abordar la temática. En esta fase se debe contar con un formato de plan de clase, que contenga los elementos básicos que guiarán el actuar docente, cuando se ejecute la clase.

- b. Fase de implementación: Corresponde a la realización de la clase. Previo al inicio de la clase, se les entrega el plan de la lección a los miembros del equipo y/o directivos que participarán como observadores, para que reflexionen en cuanto al desarrollo de la clase. En esta fase se observa el comportamiento de los alumnos, las estrategias metodológicas del docente y la utilización de recursos por parte de este. El maestro que dirige la clase tiene pleno conocimiento de la estructura de esta y trata de ajustarse a lo planificado con el equipo del estudio.
- c. Fase de retroalimentación: También denominada fase de post-discusión, esta fase tiene como propósito analizar el impacto de la clase en el aprendizaje de los alumnos e identificar los aprendizajes obtenidos para el equipo “Estudio de Clase”. El docente realiza una síntesis de lo desarrollado, explica el propósito de la clase y profundiza sobre las decisiones tomadas en relación al desarrollo de la clase y la utilización de materiales. Posteriormente se realiza una deconstrucción de la clase, en la cual los miembros del equipo entregan comentarios, formulan preguntas y realizan una reflexión crítica en relación a diversos aspectos de la intervención. Finalmente, a partir de la retroalimentación se realizan ajustes al diseño de la lección con la finalidad generar un mejoramiento progresivo de la enseñanza.

Sin embargo, otros autores definen el Estudio de Clases en 4 fases haciendo la distinción entre la fase indagatoria y la fase de planificación (Peña, 2012; Osorio 2016). Se realiza esta distinción entre ambas, puesto que es en la fase de indagación donde se debe realizar el estudio de los contenidos a trabajar, los estándares y metodologías utilizadas por los docentes, de esta forma el manejo del currículum propiciará la realización de la fase siguiente: la planificación de la clase.

2.2.4. Estudio de Clases en el Contexto Internacional

El Estudio de Clases japonés captó la atención mundial, luego de que se realizara el Segundo Estudio Internacional de matemáticas (SIMS) en 1981. Los resultados de esta evaluación posicionaron a Japón como el mejor de 20 países en esta área. Posteriormente en 1995, se llevó a cabo un estudio de videos denominado “Una Comparación de la educación matemática en Alemania, Japón y Estados Unidos” inserto en el Tercer Estudio de Matemáticas y Ciencias (TIMSS), el cual reveló varias características únicas que poseen las clases japonesas en relación con otros países y la importancia que tienen las prácticas docentes en el aula (Garay, 2018; Mena, 2007b).

A pesar de las diferencias culturales en materia educativa que existe entre Japón y otros países del mundo, un número creciente de naciones han manifestado su interés por implementar clases al “estilo japonés”, pero especialmente en lo referido al Estudio de Clases como una estrategia que busca mejorar las habilidades académicas (MEN, 2009).

En relación al contexto anglosajón Estados Unidos, Canadá y Reino Unido, han replicado esta experiencia con sus docentes. En el caso de Estados Unidos y Canadá el interés por el Estudio de Clases o *Lesson Study* en inglés, comenzó a partir del análisis que Stigler y Hiebert realizaron de los resultados de la prueba TIMSS de 1999. El libro escrito por estos autores, menciona que

las clases japonesas incorporan más investigación educativa que otros países y que las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes en Japón eran diferentes con respecto a las usadas en Estados Unidos, por lo que rápidamente comenzó a expandirse por toda Norteamérica incluyendo Canadá, donde se realizó el primer estudio público en 2004 (Takahashi, 2007).

En el caso de Reino Unido específicamente en Inglaterra los EC se han desarrollado a partir del 2001. Peter Dudley fue quien dio a conocer esta metodología a través de un estudio piloto realizado en 2003, luego de esta investigación y con el transcurrir de los años, los EC se fueron implementando a nivel nacional, convirtiéndose en una práctica usual de desarrollo docente. El interés por esta metodología ha sido apoyada por las políticas educativas de este país (Dudley, 2015). Recientemente el equipo compuesto por Godfrey, Seleznyov, Anders, Wollaston and Barrera-Pedemonte (2019) implementaron un proyecto, el cual buscaba promover el Estudio de Clases en escuelas primarias y secundarias de Londres. Los resultados de esta investigación permitieron conocer las características del Estudio de Clases que fueron eficaces en el aprendizaje de los docentes y su experiencia al participar del método.

En cuanto a la literatura hispana, en España las Universidades de Cantabria, Oviedo y Málaga, son las principales impulsoras de esta metodología; Ángel Pérez Gómez, Encarnación Soto y María José Serván, son quienes han introducido este enfoque mediante proyectos de investigación (Soto y Pérez, s.f). En el contexto español, el Estudio de Clases se ha señalado como una herramienta para el desarrollo del pensamiento práctico de los docentes, al facilitar la auto-observación, la comparación y el análisis del aula y el comportamiento docente (Soto y Pérez, 2015).

En América Latina, desde hace ya algunos años esta metodología ha comenzado a expandirse gracias a los convenios establecidos con la Agencia

de Cooperación internacional de Japón (JICA). Países como Honduras, Guatemala, México, Bolivia, Perú, Nicaragua, El Salvador y Chile, han establecido diferentes acuerdos de colaboración, que han permitido que docentes de toda Latinoamérica mejoren sus prácticas a través de becas de estudio y de las visitas constantes de voluntarios y maestros japoneses, quienes les ayudan a trabajar esta metodología en sus propios contextos regionales (Isoda, Arcavi y Mena, 2007).

2.2.5. Estudio de Clases Japonés en Chile

El interés por implementar el Estudio de Clase en Chile surge tras la incorporación de nuestro país a las mediciones internacionales PISA y TIMSS. Con el motivo de determinar cómo se encontraba nuestro sistema educacional en comparación con otros países de la OCDE, el gobierno solicitó a la organización una revisión del sistema escolar y las políticas públicas que se han implementado, dicho informe fue entregado en 2004, en él se destacaron falencias en el sistema de formación de profesores, en el currículo de pedagogía, en las prácticas docentes y evaluación de los aprendizajes (Garay, 2018; Mena, 2007a).

Posteriormente en octubre de 2005, se desarrolló el Foro Global de Educación, instancia en la cual el Ministerio de Educación y Japón establecieron un acuerdo de colaboración mutua con el objetivo de mejorar la formación continua de profesores. El convenio contempló tres pasantías anuales de más de un mes para profesores universitarios de matemáticas, lo que ha permitido que muchos profesores, conozcan y aprendan de los métodos pedagógicos utilizados en Japón. Una de las prácticas que impactó a estos docentes durante su estadía en ese país fue el Estudio de Clase, práctica en la que se ha puesto especial énfasis, siendo materia de estudio y análisis hasta el día de hoy. El convenio establecido entre JICA y Chile, contempla además una

relación constante entre el CPEIP, los académicos del proyecto y la Universidad de Tsukuba en Japón (Mena, 2007a).

Actualmente, el CPEIP y el Instituto de Matemáticas de la Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), han desarrollado en conjunto “Talleres comunales de matemáticas”, en los cuales se capacita a los docentes para que aprendan a trabajar colaborativamente y mejoren sus prácticas pedagógicas, por medio del Estudio de Clases (Garay, 2018; Mena, Montoya y Navarro, 2007). Así mismo, se han realizado estudios en esta materia, todos enfocados en el área de matemáticas (Avilés, Cisternas, Millie, Olfos, Rojas, Romero y Tapia, 2017; Montoya, 2016; Olfos, Estrella y Morales, 2015)

2.2.6. Beneficios del Estudio de Clases

Como ya se ha mencionado anteriormente el EC es un método cuyo propósito es mejorar la práctica docente y con ello, el aprendizaje de los alumnos. El implementar esta metodología aporta importantes beneficios para el desarrollo profesional de los docentes, según diversas investigaciones (Soto y Pérez, 2015; Soto, Serván y Peña, 2019; MINEDUC, 2019), este método provee a los docentes los siguientes beneficios:

- Cambio de visión de la enseñanza y aprendizaje:
El proceso de diseñar la clase centrado en el aprendizaje del alumno ayuda que los docentes cambien su percepción de planificar entorno a la enseñanza para situarse en el lugar de los estudiantes y como estos aprenden.
- Potencia los procesos de colaboración entre pares:
El conocimiento profesional de los docentes se construye en procesos de intercambio con sus pares. En este sentido el EC les brinda a los docentes la oportunidad de desarrollar conocimientos en interacción con sus pares. Este aprendizaje abre nuevas posibilidades de acción y

reflexión, diseño y experimentación que no habrían sido posibles de alcanzar de manera individual.

- Mejora de la enseñanza en un contexto real:

En el EC el diseño de la clase se lleva a cabo considerando el contexto complejo y específico del aula y la escuela. Esto permite realizar propuestas contextualizadas para la mejora, teniendo en cuenta las posibilidades y desafíos propios del contexto.

- Fortalece los procesos de indagación e investigación pedagógica:

El Estudio de Clases le brinda la oportunidad a los docentes de indagar sobre su propia práctica y comprueben como estas funcionan con sus estudiantes. El método supone el perfeccionamiento de las prácticas docentes basado en la reflexión

- Mayor conocimiento pedagógico y disciplinar:

Durante el desarrollo del EC se plantean diferentes formas de abordar las lecciones, se profundiza en el contenido disciplinar y curricular de la clase a desarrollar, se discute sobre como aprenden los estudiantes y se exponen las estrategias que se han utilizado con eficacia en el área.

- Potencia la confianza profesional:

El carácter colaborativo del EC disipa la competencia entre maestros lo que permite establecer un clima de confianza entre los miembros del grupo. Además el indagar y experimentar constantemente junto a otros, le brinda a los docentes la seguridad para exponer sus dudas, miedos o fortalezas respecto a su labor y afrontar cambios en sus prácticas.

- Propicia el desarrollo de conversaciones de calidad entre los docentes:

Los profesores aprenden a desarrollar un lenguaje común para describir y analizar la enseñanza. Establecen conversaciones más críticas y reflexivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, en este sentido los docentes presentan, discuten y evalúan conjuntamente sus ideas antes de tomar decisiones en torno al diseño la lección.

2.2.7. Factores que disminuyen la efectividad del Estudio de Clases

Existen diversos factores que pueden disminuir la efectividad de los EC al implementarlos en un contexto fuera de Japón, estos factores se relacionan con las diferencias culturales, los conocimientos sobre la metodología, la motivación de los docentes y la finalidad con la que se implementa el EC (Lim-Ratnam, Lee, Jiang & Sudarshan, 2019; Mena, 2007b; Takahashi & McDougal, 2016).

Si consideramos la cultura educacional de Japón, podemos observar que existen notables diferencias entre la cultura japonesa y las de otros países. El propósito del sistema educativo en Japón es desarrollar habilidades en los alumnos que les permita aprender y pensar por sí mismos, para lograr este propósito se requiere contar con docentes que posean un alto desarrollo de competencias profesionales. El Estudio de Clases es una herramienta de formación permanente que les ha permitido alcanzar grandes beneficios, por ello el interés de otros países por desarrollar esta metodología. Si bien, el EC se ha adaptado a otros contextos, existen elementos del método que son inherentes a la cultura japonesa y que al ser replicado el modelo en otros contextos se olvidan, lo que puede influir en la eficacia del método para promover el desarrollo profesional (Mena, 2007b).

Otro de los factores que influye en la efectividad del EC, es el tiempo que las instituciones destinan para trabajar con esta metodología. En el modelo educativo japonés se suele destinar alrededor de cinco semanas para la implementación del ciclo. Sin embargo fuera de Japón, la búsqueda de resultados a corto plazo, los ritmos propios establecidos por cada sistema educativo y la falta de conocimientos sobre este método, produce que estos tiempos de implementación se vean acortados (Takahashi & McDougal, 2016).

Un tercer factor que incide en la efectividad del método son los conocimientos que poseen quienes dirigen estos procesos como quienes participan de ellos. En Japón el Estudio de Clases ha sido una metodología implementada por más de cien años, de la misma forma ha sido desarrollada desde la educación formativa de los docentes, por lo tanto todos quienes forman parte del sistema educativo poseen conocimientos acerca de la metodología, sus beneficios y dificultades. Sin embargo, fuera de Japón el EC ha cobrado relevancia en los últimos años, por ende los docentes en general, así como directivos no poseen conocimientos acabados y contextualizados sobre el método (Takahashi & McDougal, 2016).

Otro elemento que influye en el desarrollo del método, es la motivación de los docentes. Es necesario que los docentes que participen del EC comprendan que su rol es ser un investigador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que estos procesos de mejora requieren de tiempo y de aceptar el error como parte del proceso de aprendizaje. Por lo tanto la motivación de los docentes es factor esencial para hacer frente a los requerimientos propios de la metodología, es importante que quienes participen de la metodología lo realicen desde el interés por mejorar su práctica (Lim-Ratnam, Lee, Jiang & Sudarshan, 2019).

Por último, en Japón el Estudio de Clases ha sido implementado con la finalidad de que los docentes reflexionen y analicen sus prácticas, teniendo como foco el aprendizaje del estudiante, con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en muchos de los casos en los que el Estudio de Clases ha sido implementado fuera de Japón, este ha sido desarrollado con la finalidad de probar y mejorar una estrategia de enseñanza (Takahashi & McDougal, 2016).

2.3. Desarrollo Profesional Docente

2.3.1. Definición de Desarrollo Profesional Docente

El desarrollo profesional en su definición más general, es un proceso mediante el cual las personas progresan a través de una serie de etapas a lo largo del tiempo, es un esfuerzo centrado en desarrollar trabajadores más capacitados (Fernández, 2002). En relación al ámbito educativo chileno, este no ha estado ajeno a la temática, por lo que las políticas educativas han apuntado a fortalecer la formación continua de docentes y directivos.

El MINEDUC-CPEIP (2018) define el desarrollo profesional, como un proceso formativo y lo establece como un derecho, que enriquece las capacidades docentes y directivas, con el cual se logra comprender la complejidad de la profesión, el desarrollo o actualización de las habilidades para pensar, planificar y actuar con niños, jóvenes y profesores en cada una de las etapas y aspectos de la vida profesional.

Bajo esta mirada podemos decir que el desarrollo profesional docente es un proceso que ocurre en cada etapa de la vida de un profesor, corresponde a una actividad continua en la cual los docentes actualizan y profundizan sus conocimientos, mediante el diálogo, el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica sobre el trabajo en la sala de clases (Ávalos, 2007; MINEDUC-CPEIP, 2018).

2.3.2. Sistema de Nacional de Desarrollo Profesional Docente

La Ley 20.903 promulgada en 2016, crea el Sistema de Desarrollo Profesional, la cual busca establecer un nuevo escenario para la formación docente y directiva en Chile. Por medio de esta ley se busca garantizar que el estado entregue apoyo y acompañamiento gratuito en las distintas etapas de la carrera profesional, centrado en quienes se encuentren ejerciendo funciones de aula, técnicas y directivas en los establecimientos educacionales. Uno de los

principales desafíos de esta ley es colocar a disposición de los enseñantes instancias de desarrollo continuo que les permita potenciar y profundizar sus capacidades profesionales, basándose en el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica de su labor en el aula (MINEDUC-CPEIP, 2018).

El artículo 11 de la Ley 20.903 (2016) establece que: “Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas. Los profesionales de la educación son responsables de su avance en el desarrollo profesional” (p.2).

2.3.3. Liderazgo del director para el Desarrollo Profesional

La Ley 20.903, establece que los directores en conjunto con los equipos directivos deben propiciar el desarrollo profesional de los docentes al interior de los centros educativos (Ley 20.903, art. 12, 2016). Esta ley tiene un gran impacto en lo que respecta a liderazgo escolar, ya que otorga a los directivos un rol clave en desarrollo de las competencias de sus docentes, son ellos quienes tienen la responsabilidad de proponer a sus sostenedores planes de formación para el DPD, concientizar y motivar a los docentes a trabajar en colaboración con otros y de igual manera, deben gestionar tiempo, medios y recursos necesarios para que los docentes participen de estas instancias (Carrasco y González, 2017).

La ley ratifica la importancia del director para mejorar los aprendizajes y les plantea nuevos desafíos en relación a fomentar el desarrollo profesional de los docentes al interior de la comunidad educativa. Esta labor debe estar inserta en el PME, específicamente en el Plan Local de Desarrollo Profesional Docente (MINEDUC-CPEIP, 2018).

El Plan Local de Desarrollo Profesional Docente es la herramienta mediante la cual el establecimiento se organiza y establece acciones para el mejoramiento de sus profesores, mediante el trabajo colaborativo y la retroalimentación de las prácticas pedagógicas. El plan local es el espacio inmediato en el que los sujetos se desenvuelven, la importancia de focalizar el plan en lo local se encuentra en que este debe ser pertinente y contextualizado a las necesidades propias de cada establecimiento y de esta forma posicionar a la escuela como la protagonista de la mejora de sus docentes, generando así más y mejores oportunidades de aprendizaje para la comunidad (MINEDUC-CPEIP, 2018).





CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque, propósito y método

El propósito de este estudio es identificar los aportes de la implementación del Estudio de Clase en el desarrollo profesional de los docentes de tres escuelas de la ciudad de Concepción. En este sentido, la necesidad de saber más acerca de cómo el método contribuyó en el desarrollo de los docentes y, el evidenciar los aspectos relevantes de la implementación en un contexto de bajo rendimiento académico y alta vulnerabilidad se pueden captar mejor desde un enfoque cualitativo de investigación, el cual reconoce la especificidad propia de los contextos e integra a los sujetos como actores relevantes de información y análisis (Mercer, 1991; Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 1987).

Considerando la especificidad propia del estudio, el método que se adecua mejor es el método de estudio de caso (Stake, 1999). Desde el punto de vista de la definición del diseño metodológico, el estudio de caso se define como el estudio de la particularidad y complejidad de un caso específico, para comprender su actividad en circunstancias determinadas. Por las características de la investigación se utilizará la modalidad de estudio de **caso intrínseco**, que se define como un estudio centrado en los casos en sí mismos, dado su particularidad y especificidad que no es posible de encontrar de forma generalizada. Nuestro estudio se centra en un caso particular de Estudios de Clases, puesto que es una implementación entre escuelas y en un área que no ha sido abordada con anterioridad, lo que le da una característica especial.

La dimensión temporal del estudio es de tipo transversal, puesto que la aplicación se da en un contexto fijo y busca determinar cómo los docentes incorporan el método en un momento determinado. En este sentido, es la temporalidad transversal la que nos permite dar cumplimiento al objetivo, mediante la recolección de información de un momento específico y en un contexto situado (Mercer, 1991).

3.2. Población, muestra y unidad de análisis

Para implementar el Estudio de Clases como una instancia para la colaboración es necesario contar con profesionales que dirijan, apoyen y acompañen a los docentes durante el transcurso del proyecto. El equipo de trabajo estuvo conformado por dos docentes de la Universidad de Concepción, quienes forman parte del Centro de Líderes Educativos, los cuales fueron responsables de dirigir el proyecto; además se contó con la participación de dos docentes del área de Lenguaje y Comunicación, de nivel básico y media, quienes cumplieron el rol de expertos, cuya función fue asesorar y orientar a los docentes participantes de las 3 escuelas seleccionadas, durante las fases del estudio.

La población de esta investigación está conformada por 3 escuelas de la ciudad de Concepción, las cuales fueron escogidas tras su participación en el año 2018 del proyecto piloto denominado “Centros escolares que indagan y aprenden juntos” (CIAJ). En este proyecto los equipos directivos de estos centros educativos establecieron un grupo de trabajo, cuyo eje central fue desarrollar procesos de colaboración entre escuelas que comparten características similares. A partir de los resultados obtenidos al término del año 2018, se concluyó que era necesario seguir trabajando juntos, aunque esta vez para dar una instancia real a los docentes de desarrollar procesos de colaboración con sus pares para enriquecer su desarrollo profesional.

Las tres escuelas participantes comparten varios elementos comunes (ver tabla 1), entre los cuales podemos mencionar: Son urbanas de dependencia municipal, con baja matrícula y alta vulnerabilidad social. Por otra parte la Agencia de Calidad, según la Categoría de Desempeño clasifica a dos de ellas como insuficiente y la tercera en un nivel Medio bajo. Como las tres escuelas tienen sólo un segundo básico, se reunieron los docentes del nivel en un grupo de Estudio de Clases. Por lo tanto la muestra quedó conformada por 6

docentes (profesor titular y profesora diferencial), focalizado en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, específicamente en el área de comprensión lectora de segundo año básico.

Tabla 1: Establecimientos participantes CIAJ

Escuela	Matrícula 2019	Ive 2019	N° Docentes	Categoría de desempeño	SIMCE 4° Básico	
					Lenguaje	
					2017	2018
Escuela 1	113	93,75%	22	Insuficiente	203	227
Escuela 2	84	100%	22	Insuficiente	243	209
Escuela 3	151	95,60%	26	Medio	238	252

Fuente: Tabla de elaboración propia, con datos obtenidos del MINEDUC.

3.3. Técnicas de recolección de datos

Es importante señalar que durante el desarrollo de las etapas del proyecto “Estudio de Clases”, las alumnas seminaristas participaron de este proceso como observadoras pasivas, puesto que su intención fue contemplar cómo se desarrolló el fenómeno en sí mismo, sin intervenir, modificar o influenciar el objeto de observación (Ruiz, 2012).

En este sentido las alumnas a lo largo del proyecto y a partir de su rol de observadoras, grabaron 6 sesiones realizadas por el equipo de trabajo, del primer ciclo de implementación se obtuvieron 3 registros (planificación, reunión inicial y post-discusión), del segundo ciclo se registraron las 2 sesiones de planificación y del tercer ciclo se obtuvo el registro de la única planificación realizada. Estos registros de audio posteriormente fueron transcritos para ser analizados y utilizados como un recurso de información, estos registros nos permitieron conocer cómo interactúan los docentes que se desenvuelven en contextos vulnerables, bajo una nueva instancia de colaboración. Además estos registros fueron utilizados para describir y sistematizar la implementación

del EC, ya que al ser una metodología nueva, que ha captado la atención recientemente en nuestro país, no se cuenta con antecedentes suficientes de la implementación del EC en nuestros contextos y sus impactos.

Una vez finalizado el proyecto, se realizaron entrevistas semi-estructuradas, a cinco de los docentes de las escuelas participantes, puesto que uno de ellos se encontraba con licencia. Las entrevistas fueron diseñadas y aplicadas por las alumnas seminaristas; estas se ejecutaron con la finalidad de conocer cuáles fueron los aportes que el Estudio de Clases les entregó a los docentes para su desarrollo profesional. Las entrevistas se estructuraron de acuerdo a tres áreas a profundizar (ver anexo 1):

- Características de las escuelas participantes: Esta categoría busca conocer las características de las escuelas y docentes participantes en cuanto a su estructura y forma de trabajo.
- Perspectivas relacionadas al trabajo e influencia del EC como herramienta para el desarrollo profesional: La finalidad de esta categoría es conocer desde la visión de los docentes, los diferentes aportes que el Estudio de Clases tuvo en ellos y las dificultades que se presentaron durante la implementación del método.
- Evaluación de la implementación del EC: Esta categoría fue elaborada para conocer la opinión de los docentes sobre la implementación del Estudio de Clases.

3.4. Técnicas de análisis de datos

Para analizar la información se utilizaron técnicas diferentes para cada herramienta de recolección de datos utilizada. Con el fin del lograr un mayor nivel de confiabilidad de los resultados, los análisis de cada instrumento fueron realizados en primer lugar de manera individual para posteriormente realizar un análisis en conjunto, con el propósito de establecer similitudes y diferencias de

los hallazgos. En el caso de las transcripciones de los registros de audio se usaron los Modelos de Conversación de Mercer (1997), el cual establece tres formas diferentes de conversar y pensar cuando se trabaja con otros:

- Conversación de Discusión: Este tipo de conversación se caracteriza por la negativa de los interlocutores a adoptar las ideas del otro, persiste el desacuerdo y la toma de decisiones de forma individual. Los intercambios entre los hablantes son breves en los que predomina la refutación, discusión y afirmación de las ideas.
- Conversación Acumulativa: En este tipo de conversación, los hablantes abordan de manera positiva, sin criticar las ideas de los demás. Cada uno aporta ideas desde su experiencia y busca enriquecer las opiniones de los demás para construir conocimiento común por medio de la acumulación.
- Conversación Exploratoria: La característica de este modelo de conversación, es que en ella los interlocutores abordan de manera crítica, pero positiva las ideas de los demás. El razonamiento y la justificación son rasgos claves de este tipo de conversación.

Este análisis nos permitió determinar si el tipo de conversaciones que se generaron entre los docentes durante las diferentes fases de implementación del EC fueron de tipo discursiva, acumulativa o exploratoria y si estas fueron variando a lo largo de la investigación.

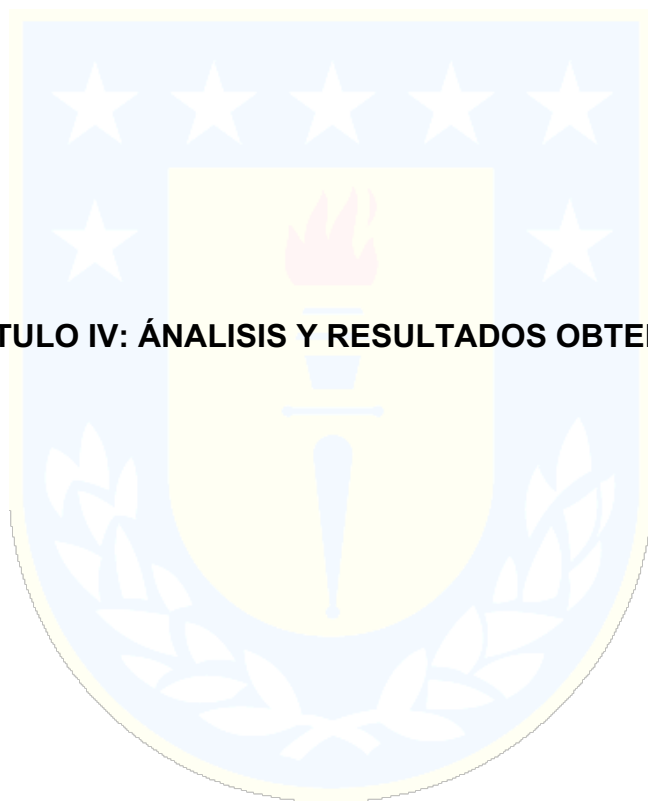
Para el análisis de las entrevistas semi- estructuradas se utilizó la teoría fundamentada, esta metodología busca desarrollar una teoría en base a la recolección y análisis sistemático de datos empíricos, en la cual se utiliza la comparación constante lo que permite codificar y analizar datos de manera simultánea para desarrollar conceptos mediante tres procesos de codificación: Codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002).

- La codificación abierta es un proceso en el que se identifican conceptos mediante la fragmentación de datos, con el fin de establecer categorías.
- La codificación axial es el proceso posterior, en el que los conceptos se reorganizan con la finalidad de establecer nuevas relaciones, se buscan aspectos claves entre los códigos que permitan relacionar las categorías.
- La codificación selectiva es el tercer paso en el proceso de codificación teórica, el cual requiere de un mayor nivel de abstracción con la finalidad de obtener una categoría central que integre las categorías obtenidas en los procesos de codificación previos y que permita tener una descripción clara de la teoría.

Siguiendo esta lógica, a partir del análisis de las entrevistas se definieron ciertos elementos los cuales permitieron construir y develar los significados de la experiencia docente luego de haber participado del método Estudio de Clases.

Como uno de los objetivos de la investigación es realizar un análisis integrado de toda la información, se usó el software Nvivo 12, paquete informático útil para el procesamiento de datos cuantitativos como cualitativos. Nvivo permite triangular información, comenzando con la posibilidad de generar categorías analíticas usando la lógica de la teoría fundamentada. Nvivo es especialmente útil para el manejo y análisis de gran cantidad de información, como también el manejo de ideas, conceptos, formar categorías, realizar cuadros comparativos y graficar modelos explicativos estableciendo semejanzas y diferencias según distintos casos de estudio (*case nodes*) (Bazeley & Jackson, 2013).

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS Y RESULTADOS OBTENIDOS



4.1. Descripción de la implementación del ciclo Estudio de Clases

A partir de la experiencia internacional, bajo las recomendaciones y diseño inicial de la experiencia implementada en Londres por el equipo del académico David Godfrey de la University College London (UCL), el Centro de Líderes Educativos desarrolló un proyecto de investigación cuya finalidad fue replicar el método Estudio de Clases en tres regiones de nuestro país: Región de Valparaíso, región Metropolitana y región del Biobío. Este proyecto busca ajustar la implementación del método al contexto chileno y en particular a la realidad de las escuelas participantes siendo fieles a los principios básicos del Estudio de Clases.

La implementación en la región del Biobío, se ejecutó en tres escuelas de bajo rendimiento académico y alta vulnerabilidad social de la ciudad de Concepción, considerando las cuatro fases reconocidas del ciclo EC: Indagación, planificación, implementación de la clase y post-discusión. Las sesiones programadas para las fases de indagación y planificación, fueron realizadas en dependencias de la Universidad de Concepción, por ser considerada una sede neutral para todas las escuelas, lo que permitió que los docentes se desarrollaran libremente con sus pares. En relación a las fases de implementación de la clase y post-discusión, estas se efectuaron en las dependencias de la escuela anfitriona.

Para la conformación del grupo de trabajo los profesionales a cargo del proyecto realizaron una reunión con los equipos directivos de las escuelas participantes, en ella se estableció como área de trabajo el desarrollo la comprensión lectora de los estudiantes de segundo año básico y se decidió incorporar los procesos de retroalimentación efectiva en el aula, ya que esta temática había sido abordada con los directivos en un proyecto anterior denominado 'Centro que Indagan y Aprenden Juntos (CIAJ). Los directivos de cada escuela fueron los encargados de comunicar a sus docentes de lenguaje y

educación diferencial del segundo básico que serían parte de un proyecto piloto de aplicación de Estudio de Clases del Centro de Líderes Educativos.

Posteriormente se reunieron todos los participantes que conformarían el grupo de trabajo: el equipo de liderazgo, los docentes participantes y los docentes expertos, la finalidad de esta reunión fue que los docentes participantes se conocieran entre sí, comprendieran en qué consistía el proyecto “Estudio de Clases”, su metodología de trabajo y cómo se llevarían a cabo cada una de las etapas del método. Como uno de los principios fundamentales del EC es situar el foco de investigación en el aprendizaje del alumnado, el objetivo y las habilidades a desarrollar en cada ciclo fueron determinados de acuerdo a las características de cada curso.

Durante la ejecución del proyecto, el equipo “Estudio de Clases” utilizó diferentes herramientas de trabajo, que le permitió organizar el desarrollo de las fases de la metodología, profundizar conocimientos necesarios en torno al nivel y área de trabajo en el cual está enfocado el proyecto. Para la organización de las fases se utilizó el material diseñado por David Godfrey, el cual fue traducido y adaptado por el centro de Líderes Educativos; asimismo para profundizar los conocimientos de los docentes participantes se recurrió a los documentos oficiales otorgados por el MINEDUC. A continuación se presenta la clasificación de las herramientas utilizadas (ver tabla 2) y se definen cada una de ellas:

Tabla 2: Clasificación de los materiales utilizados por los docentes

Clasificación	Nombre del material usado
Materiales utilizados por los docentes guías ¹	Protocolo “Realizando la planificación de la clase”, Protocolo “Realizando la observación de la clase”, Protocolo “Realizando la post-discusión”
Materiales utilizados por los docentes participantes	Apuntes de retroalimentación, Bases Curriculares, Evaluación Progresiva, Estándares de Aprendizaje, Formato de planificación, Marco de Impacto, Planilla de observación, Pauta entrevista alumnos

Fuente: Tabla elaboración propia

a) Herramientas diseñadas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC):

- Bases Curriculares: es el documento principal del currículum nacional. Establece los objetivos de aprendizaje (OA), que definen los aprendizajes mínimos que se esperan para cada curso o nivel de nuestro sistema educativo. Los OA se componen de conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarias para los niños alcancen un desarrollo integral y que obtengan las herramientas necesarias para poder participar activa y responsablemente de la sociedad.
- Estándares de aprendizaje: es una herramienta que nos permite saber qué tan adecuados son los aprendizajes de los alumnos con respecto a los OA establecidos en el currículum. Comprenden tres niveles de aprendizaje para categorizar el logro de los estudiantes: Nivel de Aprendizaje Adecuado, Nivel de Aprendizaje Elemental y Nivel de Aprendizaje Insuficiente. Con esto se pretende que establecer el nivel alcanzado por los alumnos y establecer metas de aprendizajes.

- Evaluaciones progresivas: es un proceso evaluativo cuyo fin es aportar información oportuna a los docentes sobre los avances en el logro de los objetivos de aprendizaje de sus estudiantes durante el año escolar. Este proceso consta de tres evaluaciones: Diagnóstico, Monitoreo y Trayectoria, para obtener información sobre cómo llegan los estudiantes a afrontar el año escolar, cómo avanzan hacia el logro de los aprendizajes y qué aprendizajes obtuvieron al finalizar el año escolar. En el sector de Lenguaje y Comunicación, esta evaluación mide tres dimensiones de la comprensión lectora: Localizar, Interpretar y relacionar, y reflexionar. Esta evaluación es expresada en términos de porcentajes de logro como también por niveles de aprendizaje (insuficiente, elemental y adecuado).
- b) Herramientas diseñadas por David Godfrey, traducidas al español por el Centro de Líderes Educativos:
 - Marco de impacto: es una herramienta que le permite a los docentes explicitar los aprendizajes actuales de los estudiantes y el escenario futuro a desarrollar, también considera el estado actual de la práctica pedagógica y los elementos a desarrollar. Otro aspecto es que busca focalizar sus resultados en ciertos alumnos focos, el “alumno foco” es un alumno en quien se centra la atención de los observadores en términos de observar su progreso, que hace, dice y piensa en la sala de clases.
 - Protocolo “Realizando la planificación de la clase”: es una herramienta de apoyo utilizada por los docentes guías, el propósito de esta es entregar recomendaciones sobre cómo organizar y desarrollar la sesión de planificación colectiva.
 - Apuntes sobre retroalimentación efectiva: Este documento aborda los puntos principales del artículo “El Poder de la Retroalimentación” escrito por Hattie and Timperley (2007). En él se resumen los siguientes temas: La importancia de la retroalimentación, las preguntas que orientan la

retroalimentación y los cuatro niveles de retroalimentación, la finalidad de este documento es que los docentes profundicen sobre esta temática y que utilicen los distintos niveles de retroalimentación durante las fases de planificación colectiva.

- Formato de planificación: es una planilla que indica los elementos que se deben considerar al momento de realizar una planificación, esta es ocupada por los docentes como un modelo para diseñar y desarrollar su clase. Esta incluye los aspectos analizados en el marco de impacto, además organiza las fases de la clase, la duración estimada de cada fase y proyecta la interacción docente-estudiante durante el desarrollo de la clase.
- Pauta de observación: es una planilla que busca recopilar información sobre los aspectos claves observados por los docentes (acciones de los alumnos, preguntas realizadas por los docentes y las respuestas de los alumnos) durante el desarrollo de la clase experimental. La información obtenida será utilizada como insumo para la post-discusión.
- Protocolo “Realizando la observación de la clase”: Es una herramienta de apoyo para los docentes guía, esta entrega los aspectos que se deben considerar al momento de realizar la observación de la clase. Por una parte indica sugerencias sobre lo que deben realizar los docentes anfitriones cuando el equipo se presente en el establecimiento y por otra parte indica lo que deben hacer los docentes observadores durante la clase.
- Pauta entrevista alumnos: Busca obtener las apreciaciones de los alumnos sobre la clase y determinar si se cumplió el objetivo propuesto para la clase.
- Protocolo “realizando la post- discusión”: es una herramienta de apoyo utilizada por los docentes guías para desarrollar la fase de post-discusión, en ella se entregan recomendaciones para explicar a los

docentes las etapas que componen esta fase y como se debe dirigir la discusión y la interacción entre los participantes.

Para este proyecto se tenía contemplado la implementación de tres ciclos de Estudio de Clases, uno para cada escuela participante. Sin embargo, debido a los acontecimientos ocurridos en el país en el transcurso del segundo semestre del 2019 (paro docente y estallido social) sólo se pudo llevar a cabo un ciclo de los tres programados. A continuación se presentan las herramientas utilizadas durante cada fase del ciclo (Ver tabla 3) y se describe lo realizado en cada una de las fases:

Tabla 3: Etapas del EC y las herramientas utilizadas

Etapas del EC	Herramientas utilizadas
Indagación	Bases Curriculares del ministerio de educación, Estándares de Aprendizaje, evaluaciones progresivas, planilla marco de impacto.
Planificación	Protocolo “Realizando la planificación de la Clase”, Marco de impacto, apuntes sobre retroalimentación efectiva, Formato planificación de la clase.
Implementación de la Clase	Formato observación de la clase, Protocolo “Realizando la observación de la clase”, Planilla entrevista a alumnos.
Post-discusión	Protocolo “Realizando la post-discusión”

Fuente: Tabla de elaboración propia.

I. Indagación:

Para esta fase se contempló una sesión de trabajo. En ella las profesoras anfitrionas dieron a conocer las características del establecimiento al que pertenecen y de los alumnos que componen el segundo año básico, señalaron sus métodos de enseñanza, expusieron

los logros y dificultades presentados por el curso en lo transcurrido del año. Durante esta fase se llevó a cabo el diseño del marco de impacto, para lo cual se utilizaron Los Estándares de Aprendizaje y Las Evaluaciones Progresivas.

Una vez realizada la presentación y para proseguir con el diseño del marco, se revisó de manera conjunta la evaluación progresiva correspondiente al curso de la escuela anfitriona, para identificar el nivel de logro de aprendizaje de cada alumno de la clase. Los resultados de esta evaluación fueron comparados con los estándares de aprendizaje, lo que permitió determinar en cuál de las tres habilidades específicas los alumnos se encontraban más descendidos y de esta manera centrar el foco de la planificación en las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

En base a esta evaluación, se escogieron cinco alumnos focos para el marco de impacto, sobre los cuales se buscó obtener información con respecto a su progreso en el aula. Estos estudiantes se encontraban en diferentes niveles de aprendizaje: Uno en nivel insuficiente, dos en nivel de transición de insuficiente a elemental, un alumno en nivel elemental y un alumno en nivel adecuado. En ellos se centró la atención de los observadores durante la implementación de la clase.

II. Planificación:

La etapa de planificación contempló en una primera instancia dos sesiones de tres horas cada una, pero debido a diversos factores que se fueron presentando durante el desarrollo de esta fase se tomó la decisión de incorporar una sesión más. En la primera sesión con la finalidad de estructurar de manera ordenada la clase, el equipo guía entregó a los docentes el formato de planificación que debían utilizar para estructurar la lección. Durante esta sesión se utilizó el marco de impacto y las Bases

Curriculares, con la ayuda de estos instrumentos se construyó y determinó de manera conjunta el Objetivo de Aprendizaje a abordar en la clase. A partir de esto se fueron desarrollando diferentes tipos de diálogos entre los docentes con respecto a las actividades y los recursos a utilizar en la implementación para cumplir el objetivo propuesto, estas conversaciones fueron guiadas y moderadas por el equipo con el fin de crear un ambiente de respeto y confianza, en el cual los docentes se pudieran expresar libremente; mantener el foco de los diálogos en el objetivo propuesto; tomar decisiones respecto a la clase y cumplir con los tiempos establecidos.

La segunda sesión de planificación que se llevó a cabo se organizó de la siguiente manera: En primera instancia se utilizó el “Apunte sobre retroalimentación efectiva”, este material fue entregado por el equipo guía y analizado conjuntamente con los docentes participantes, el objetivo de esta actividad fue que los enseñantes profundizaran sobre los distintos niveles de retroalimentación propuestos, analizaran desde su práctica pedagógica cuál de ellos utilizaban con mayor frecuencia en el aula y cuál de ellos tenía mayor efectividad en el aprendizaje de los alumnos. Luego de este análisis se revisó lo realizado la sesión anterior de manera de ir incorporando estos nuevos aprendizajes, en las distintas etapas de la clase. Posteriormente el grupo de trabajo repasó cada una de las actividades propuestas para la clase con el fin de verificar si existía pertinencia en relación al objetivo de aprendizaje, se indagó en los recursos didácticos a utilizar y se discutieron las adecuaciones curriculares que se debían realizar de acuerdo a las necesidades de cada alumno. En ese momento los docentes se percataron que de acuerdo a las actividades propuestas y a las adecuaciones realizadas, no tendrían el tiempo suficiente para abordar el objetivo propuesto, por lo cual se debió ajustar el objetivo y las

actividades planteadas. Debido a que ciertos aspectos aún no estaban definidos para la clase y que se necesitaba tiempo para explicarle a los docentes los pasos a seguir, se decidió postergar la implementación y utilizar esa sesión para finalizar la planificación.

Durante la tercera sesión, los docentes revisaron, adecuaron y definieron las actividades a realizar de acuerdo al objetivo delimitado la sesión anterior. Se revisaron los materiales a utilizar y se apuntaron los detalles finales en la planificación. Antes de finalizar la sesión el equipo guía realizó una charla para explicar cómo se llevarían a cabo las siguientes fases de la metodología, se explicó que para la fase de observación se realizaría una reunión inicial en la escuela anfitriona para presentar la planificación y designar el alumno que observaría cada miembro del equipo, después de esto se realizaría la clase y al finalizar se entrevistaría a los alumnos, para inmediatamente después volver reunirse y realizar la fase de post-discusión en un lugar facilitado por el mismo establecimiento.

Durante desarrollo de esta fase se pudo observar que los docentes persisten en planificar en torno a actividades, olvidando el foco central “el aprendizaje de los alumnos” y con ello el cumplimiento del objetivo. Se observaron además algunas dificultades en el trabajo colaborativo, ya que algunos docentes presentaron cierta resistencia a aceptar las sugerencias de sus pares, lo que generó en algunas instancias un clima de tensión que dificultó el intercambio de diálogos, la reflexión y la toma de decisiones.

III. Implementación de la clase:

Durante esta fase se llevaron a cabo tres etapas distintas, las que se detallan a continuación:

- Reunión inicial: Esta etapa fue descrita y moderada por los docentes expertos. Al inicio se presentaron todos los asistentes a la reunión: los docentes que conforman el equipo Estudio de Clases y el equipo directivo de la escuela anfitriona. Luego de esto, las docentes anfitrionas realizaron una contextualización de su escuela y del curso en el que se implementaría la clase, socializaron la planificación con los presentes y comentaron las adecuaciones curriculares realizadas considerando las necesidades de cada alumno. Antes de finalizar la reunión se designaron los alumnos a observar, se expusieron las características de cada uno y se revisó el formato de observación de clases, recordando que la atención debe estar centrada en los estudiantes.

En esta etapa los docentes anfitriones manifestaron su nerviosismo con respecto a la observación de la clase, aún existía la creencia de que se les iba a evaluar y que tenían que seguir la lección tal como se había planificado, en esa instancia el equipo guía hizo hincapié que el foco de la atención era los alumnos y que la planificación debía ser considerada como un apoyo para la realización de la clase.

- Desarrollo de la clase: Durante esta etapa las docentes anfitrionas implementaron la clase diseñada, la cual contemplaba una duración de 90 minutos. Mientras se desarrollaba la clase, los docentes observadores debieron describir en la “planilla de observación” todos los aspectos claves observados en relación a los estudiantes, que es lo que hacen, dicen y cómo participan de la clase. Una vez finalizada la clase experimental, los alumnos y el equipo se tomaron un breve receso para luego continuar con lo planificado.

En relación a la presencia del equipo EC en el aula, se pudo observar que los alumnos mejoraron su comportamiento, en consideración a lo que habían mencionado sus profesores. Al contrario de lo esperado por los docentes, los alumnos al ver la presencia del equipo mantuvieron el orden al interior del aula y participaron activamente de la clase.

- Entrevista a los alumnos: Posterior al receso, los alumnos ingresaron nuevamente a la sala, en esta instancia cada uno de los docentes observadores se acercó al alumno designado para realizarle una breve entrevista, la información obtenida de la entrevista realizada se utilizó como insumo para la post discusión.
- IV. Post-discusión: El desarrollo de esta fase tuvo una duración aproximada de una hora y media, se llevó a cabo en dos momentos y fue moderada por el equipo guía. Al inicio de la sesión cada docente expuso sus observaciones en relación a los alumnos y la interacción con la clase, las docentes anfitrionas durante este momento solo escucharon las apreciaciones de los docentes, sin intervenir. Posterior a esto se dio paso a la discusión, la cual está enfocada en analizar distintos puntos de la clase (lo que hicieron los estudiantes, las dinámicas presentadas, la intervención de las docentes anfitrionas, el empleo de los recursos), la idea es que los docentes compartan sus visiones y debatan sobre estos puntos sin emitir juicios evaluativos, ya que la finalidad es identificar las barreras y facilitadores de la clase implementada y que estas puedan ser consideradas posteriormente por los docentes, para mejorar su práctica pedagógica.

En esta fase se pudo percibir que las observaciones realizadas por los docentes se centraron en diferentes ámbitos de la interacción alumno-clase, algunos centraron su mirada en el comportamiento de los

alumnos, mientras que otros focalizaron su atención en las dinámicas que se produjeron al interior del aula (alumnos-contenido-docente). Además, a través de los diálogos sostenidos por el equipo, se pudo apreciar que aún existía por parte de algunos docentes la tendencia a refutar las críticas o sugerencias sobre lo realizado.



4.2. Análisis de las conversaciones de los docentes

Para analizar los registros de audios y determinar los tipos de conversación que se dieron entre los docentes durante la implementación del EC, se analizaron los diálogos correspondientes al primer ciclo de EC desarrollado. Debido a que, los otros dos ciclos planificados no se pudieron finalizar, producto de la contingencia a nivel país.

Los registros obtenidos del ciclo implementado corresponden a la fase de planificación (ver anexo 2), reunión inicial (ver anexo 3) y el registro de post-discusión (ver anexo 4), estos registros fueron analizados según los Modelos de Conversación propuestos por Mercer (1997), con el fin de determinar si las conversaciones llevadas a cabo por los profesores durante las distintas etapas del ciclo de EC fueron de discusión, acumulativa o exploratorias.

Para realizar el análisis de los diálogos, las investigadoras en una primera instancia, analizaron las conversaciones de forma individual, con el fin de identificar extractos de diálogos correspondientes a cada modelo de conversación, para posteriormente comparar y analizar los resultados obtenidos. Las referencias de los diálogos extraídos se añadieron al programa Nvivo de acuerdo a cada modelo de conversación, esto nos ayudó a tener una visión general del tipo de conversaciones que sostuvieron los docentes a lo largo del ciclo. Finalmente, se exportó del programa el conteo de las referencias, de acuerdo al tipo de registro y modelo de conversación.

Tras analizar el primer ciclo de EC, se identificaron 34 extractos de diálogos que dan cuenta de los modelos de conversación que sostuvieron los docentes, los resultados obtenidos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 4: Modelos de Conversación según etapas del primer ciclo EC

Modelos de Conservación	Número de referencias según registro			Total
	Planificación	Reunión Inicial	Post-discusión	
Conversación de Discusión	8	0	3	11
Conversación Acumulativa	12	1	4	17
Conversación Exploratoria	6	0	0	6
Total				34

Fuente: Tabla de elaboración propia

Descripción de los Modelos de Conversación

De acuerdo a los datos presentes en la tabla, se describen a continuación los modelos de conversación según la frecuencia con la que se dieron durante el ciclo y se describen de acuerdo a la presencia que estos tuvieron en cada registro:

- Conversación de Acumulación:

Los resultados generales de la tabla 4 nos indica que el modelo de conversación que se dio con mayor frecuencia entre los docentes a lo largo del ciclo, fue la conversación de tipo acumulativa con un total de 17 referencias, lo que nos indica que la mayor parte del tiempo los docentes sostuvieron conversaciones de manera positiva, en las cuales cada uno aportó información en base a su experiencia con la finalidad de construir conocimiento compartido.

En la etapa de planificación se obtuvieron un total de 12 referencias, lo que corresponde a más de la mitad del total de referencias obtenidas de este tipo de conversación. Los diálogos sostenidos por los docentes durante esta etapa se orientaron en torno a las actividades y las estrategias a utilizar (Secuencia 1.1.1), las adecuaciones curriculares (Secuencia 1.1.2) y los tiempos de cada fase de la clase (Secuencia 1.1.3):

Secuencia 1.1.1

Docente 7: ¿Usamos de estrategia el subrayado?

Docente 2: Sí.

Docente 4: Sí, con destacadores, ¿Tiene destacador? Nosotras le llevamos.

Docente 1: No sé si tenemos, tendría que consultar o con lápiz scripto no más, si el lápiz scripto igual sirve para subrayar.

Docente 7: Subrayado y responder las preguntas.

Docente 1: Y ¿Qué pasa si se equivoca con el destacador? Docente

6: Le ponen arriba una x que se equivocaron.

Secuencia 1.1.2

Docente 2: ¿Si trabajamos los pictogramas?, dibujos y lectura, se van cambiando por imágenes los personajes, entonces así van leyendo eso es bueno igual, porque ellos lo van a ver y van a ir leyendo igual que sus compañeros, se les puede entregar a todos de hecho, porque va lectura más imágenes.

Docente 5: Esa es la gracia de la clase, que sea pareja para todos.

Docente 6: A veces hay textos en los que sale el dibujo del animal en vez del nombre, entonces ellos leen el ratón fue... y sale no sé, comer y sale un queso.

Docente 1: Cómo podemos representar toda esa lectura así, tendría que ser algún extracto de la lectura, leerlo para todos, que ellos participen y después alguna actividad más pequeña tomar alguna frase, hacerlos que la lean, por ejemplo: el león. Ellos deberían ser capaces de leerlo y trabajar eso con ellos que logren hacer la decodificación más que nada, es que claro por ejemplo el Dante reconoce la L y la D porque él se llama Luis Dante y todos le dicen Dante.

Secuencia 1.1.3

Docente 6: Es que si se demoran en la actividad, depende de la capacidad de los niños.

Docente 9: Sí, por eso vamos a trabajar todo esto en 90 minutos o en menos tiempo, porque tenemos que planificar el tiempo también.

Docente 5: Pero si habíamos dicho 60 min y con pausa activa y todo eso ¿Se acuerdan?

Docente 9: Entonces lo hacemos en 60 minutos y le vamos a poner el tiempo a cada una de las fases.

Docente 5: Yo les aseguro que en 60 minutos no se va a hacer.

Docente 6: Entonces 90.

Docente 5: 70 podrían ser como para hacerlo bien y todo eso.

En relación a la etapa de reunión inicial de la implementación de la clase se obtuvo un solo registro, el cual apunta hacia la forma en la que se realizaría la retroalimentación durante la clase:

Secuencia 1.1.4

Docente 7: Habíamos formulado nosotros algunos momentos para considerar la retroalimentación, que a lo mejor no salió impreso acá.

Docente 6: Sí, pero está ahí en mi formato de clase en mi carpeta.

Docente 7: Sí, porque lo habíamos anunciado.

Docente 6: Sí, estaba pensando en lo mismo

Docente 7: Tendríamos que ponerlo en los comentarios, cuando se retroalimenta en relación a las acciones que mencionan los niños, nosotros íbamos a retroalimentar que no es una acción, que la pregunta se refiere a un sentimiento, con preguntas para profundizar eso. La otra pregunta creo que es en el cierre.

Docente 6: No, si se cumplió lo que se planteó al principio de la clase, es que vamos a mostrar un PPT primero con las imágenes solamente de un león y un ratón, entonces que ellos hagan una hipótesis y la vamos a poner en la pizarra, cada uno va a plantear su hipótesis y al final confirmar no solo en el cierre, sino que a través del proceso de la clase y al final vamos a ver si ocurrió o no ocurrió, porque vamos a ir viendo todos los hechos.

Docente 5: Pero eso igual es retroalimentación.

Docente 6: Sí, vamos a hacer la retroalimentación durante toda la clase no solamente en el cierre.

Finalmente en la etapa de post discusión se encontraron 4 referencias, las conversaciones de tipo acumulativas dentro de esta etapa se enfocaron en el análisis del cumplimiento del objetivo (Secuencia 1.1.5), el acompañamiento que las profesoras realizaron a los alumnos durante la clase (Secuencia 1.1.6) y el apoyo que se entregó a los alumnos que requerían más ayuda (Secuencia 1.1.7):

Secuencia 1.1.5

Docente 3: Yo noté que no recurrían al texto, era como que lo tenían todo ya en su cabecita.

Docente 2: No localizaron la información para volver a responder.

Docente 8: O sea, el subrayado se quedó solo en lo realizado, esa habilidad se quedó en la fase b.

Docente 3: Y después ya no recurrían, de hecho Ashley me respondió algo relacionado con eso.

Secuencia 1.1.6

Docente 8: La fase trajo con la guía un constante monitoreo de ambas profesoras, puesto por puesto y eso es una muy buena ventaja para los chicos.

Docente 5: Sí, porque les da la seguridad que ellos requieren, porque ellos siempre esperan que si está bien la respuesta o no y consultan.

Docente 6: Eso es algo que yo siempre he comentado por lo menos con los más grandes, los de séptimo año, que ellos necesitan siempre que les digan que esta bueno, yo les digo hay que trabajar y aceptar que uno se equivoca, porque también desarrollarles la autonomía un poquito...

Docente 5: Yo el monitoreo lo hago con todas las actividades, trabajamos juntos desarrollamos las respuestas en conjunto las anotamos en la pizarra, pasan niños a la pizarra, yo siempre estoy ahí con ellos, porque sé que ellos necesitan ver si su trabajo va bien o va mal, eso es lo bueno de tener 8 niños, si tuviera 20 tal vez no podría ser así, sería de otra manera distinta.

Secuencia 1.1.7

Docente 7: A lo mejor para mi deberíamos considerar algunos apoyos considerando la diversidad de niños que tenemos, en algún minuto el Leandro se dio vuelta y dijo: "ahí estaba mi nombre", en el nombre en la silla, yo empecé a buscar en la sala, claro los nombres están en la puerta pero poniéndome un poco en el lugar de él, que está partiendo

con la lectura, con la escritura, con transcribir y que todo este mundo que le está costando tanto. A lo mejor es necesario que él tenga el apoyo en su mesa o a lo mejor el abecedario aparte, porque él hace, tiene desarrollado un poco más la conciencia fonológica por ejemplo que el Dante, en algún momento habló de “la orreja” ahh... Suena fuerte igual que ratón, entonces está con cierta curiosidad al respecto, darle apoyos en ese sentido yo creo que sería un buen facilitador.

Docente 6: Me sorprendió algo que él se dio cuenta que en todas decía e-l, la secuencia e-l y yo lo quedé mirando porque de verdad nunca lo había hecho eso, entonces él ya está como decodificando un poco más y me sorprendió mucho.

Docente 7: Entonces hay que darle los....

Docente 1: El abecedario está en la sala de clases.

Docente 7: ¿Adelante... dónde está?

Docente 6: En el mural. Tal vez está un poco pequeño...

Docente 9: Sí, de eso me di cuenta.

Docente 5: Hay que destacarlo más.

- Conversación de Discusión:

De acuerdo a la información presente en la tabla 5, otro de los modelos de conversación que predominó a lo largo del ciclo fue el de discusión, con un total de 11 referencias. En estas conversaciones los docentes escuchaban la opinión de sus compañeros pero no las adoptaban o integraban a su visión para construir conocimiento, sino que, más bien constantemente reafirmaban sus propias opiniones.

Del registro de planificación, se obtuvieron 8 referencias de este tipo de conversación, las discusiones establecidas por los docentes se dieron en torno al esquema de la planificación utilizada (Secuencia 1.2.1), las actividades a desarrollar en torno al objetivo propuesto (Secuencia 1.2.2) y las adecuaciones curriculares (sección 1.2.3):

Secuencia 1.2.1

Docente 9: Con esos niños ¿Cómo vamos a trabajar en la sala?

Docente 1: Pero es que el otro día dijeron que iban a trabajar con un

grupo de niños y otro con otro grupo, creo que la profesora iba a trabajar con esos niños y yo con el resto.

Docente 9: Entonces por eso, vamos tomando apuntes de esto que vamos a dividir el grupo en dos, pero eso tiene que estar en la planificación o ¿No?

Docente 1: Es que yo no entiendo cómo quiere usted la planificación, porque o sea yo no entiendo cómo se hace la planificación, yo tengo la planificación de mi clase pero esto es otra cosa, es totalmente diferente de una planificación común, al menos como yo trabajo. ¿Cómo va a ir eso en la planificación, eso de con cuantos grupos trabajo también debe ir?

Secuencia 1.2.2

Docente 4: O incluso se puede hacer que ellos mismos vayan contando una fábula a través de las imágenes.

Docente 1: Pero es que ahí ya no va a ser de lo que se suponía la clase, no apuntaría al objetivo.

Docente 5: Pero ahí unos pueden ir leyendo y los otros va a ir entendiendo de lo que les leen, podría ser.

Docente 7: Pero es que ahí, usted conoce al curso, a lo mejor les estamos dando muchos estímulos.

Docente 1: Muchos estímulos les dimos.

Secuencia 1.2.3

Docente 1: Pero yo encuentro que le están dando muchas vueltas, les están dando muchas facilidades a ellos.

Docente 5: No, pero es que eso es considerando a los que no leen, a esos nos estamos enfocando también, para que ellos comprendan lo mismo que los que leen.

Docente 6: Claro, si incluso los avanzados van a ir ayudando a los que están más atrás.

Docente 7: Pero al momento de, ellos van a tener una actividad diferente.

En el registro de reunión inicial no fue posible identificar conversaciones de discusión, durante esta fase lo que se realiza es una presentación de la planificación por parte de las docentes anfitrionas antes de comenzar la clase, por ende la interacción de los docentes es baja.

Del registro de post discusión se obtuvieron 3 referencias, las discusiones se dieron en relación a los materiales de apoyo que necesitan los alumnos (Secuencia 1.2.4), el ritmo de trabajo de los niños (Secuencia 1.2.5) y el manejo del aula por parte de las profesoras (Secuencia 1.2.6):

Secuencia 1.2.4

Docente 7: A lo mejor ponerlo en la mesa.

Docente 5: En la mesa no vale mucho, porque a veces los niños la sacan, tienen todas sus mesas con sus nombres bien bonitos y los sacan.

Docente 7: O plastificarlo, que pueda recurrir a él...

Docente 1: Si él lo tiene, lo anda trayendo, pero no lo usa, se lo trajo del otro colegio.

Docente 6: En su cuaderno de lenguaje tiene el abecedario plastificado.

Docente 1: No lo usa.

Docente 7: Bueno, va a haber que orientarlo para que lo use, porque a lo mejor antes no tenía la necesidad o la curiosidad de hacerlo, porque... a lo mejor no tenía esa curiosidad por las letras, porque era algo vacío, pero ahora que se está despertando a la escritura, eh probablemente lo valore más y el Dante ahí tiene un rezago más importante yo creo que ese sería un importante facilitador, para la escritura.

Secuencia 1.2.5

Docente 7: Por eso evitamos que los niños pasaran adelante, porque si no habríamos terminado mucho más tarde, no habríamos llegado ni siquiera....

Docente 6: O sea, lo que observamos esta clase que los chiquillos mantuvieron su lentitud de trabajo como lo hacen en una clase normal ellos tienen el mismo tiempo de trabajo, es lento necesitan siempre la afirmación la confirmación, y está bien... Es lo que decía confía en ti, es tu respuesta, tú sabes y si nos equivocamos no pasa nada, pero ellos mantienen la lentitud por eso lo decidimos si no, no habríamos alcanzado a terminar la guía, quizás con un texto más corto, lo podríamos hacer como la fábula es más larga es más tiempo.

Docente 8: Sí, es que algunos respondían rápidamente, otros de forma más lenta y ejemplifico con Fernando, Fernando en una de las del tercer subrayado que había que hacer él no lo tenía puesto, la profesora se acerca y le dice encontraste esto y él le dice: "no, no lo encontré", ya

aquí está, entonces usted le indica donde está, entonces ahí le dio la respuesta, porque él es más lento para seguir leyendo, pero ahí está la respuesta, ahí básicamente copió lo que estaba en la pizarra.

Docente 1: Sí, pero ¿Por qué?, porque también hay que hacerlo por tiempos, si yo espero ahí, imagínese, habría terminado... él habría terminado... Fernando habría terminado Camila y Ashley, y faltaban 3 más más los dos niños con dificultades y ahí hay pérdida de tiempo porque terminaron, entonces si yo espero a que Fernando empiece a buscar y encontrarla cuando se le dificulta pierdo más tiempo, y la clase no avanza, entonces por eso de repente hay que ayudarlos porque yo no puedo estar esperando 10 min a un alumno y después espero 10 min y 10 min al otro entonces se me va toda la clase.

Secuencia 1.2.6

Docente 8: Pero, por ejemplo los estudiantes, cuando empezamos la primera parte y empezaron a leer los párrafos, cada uno leyó un párrafo ¿Cierto?, cuando uno leía el párrafo el otro no seguía el párrafo, por lo menos Fernanda cuando el otro leía el párrafo, ella hacía otra cosa estaba mirando hacia abajo. Entonces, tal vez nos falta darles ciertas instrucciones a los estudiantes, por ejemplo cuando uno leía su cuento el otro debería tomar apuntes...

Docente 1: Pero es que también el niño se supone que él tiene que tener la capacidad de escuchar a los demás, ¿Cómo desarrollar esa capacidad? si no trabajo esa parte y que respete a los demás cuando están hablando, porque ni a las profesoras las respetan, si yo les digo hoy día fue una clase espectacular de película, porque a mí cuando yo me pongo a leer en voz alta empiezan a gritar, me tienen con el lápiz todo el rato en la mesa, entonces que voy a sacar yo.

Docente 6: Nosotras nos pre dispusimos a que iba a resultar mal, para tener la actitudes de que si después cambia todo sea mucho más suave para nosotros, nos pre dispusimos a que el Benyabeth se pudiera escapar de la sala, a que el Dante se pusiera a llorar si se frustraba, a que el Benyabeth fuera a buscar al Dante para pelear, porque esas son situaciones constantes que suceden en la sala, le contaba cuando se apretaron los dedos y me tuve que meter al medio porque se estaban pegando entonces a veces nos cuesta más llevar a cabo el objetivo logramos terminar la guía otras veces quedamos hasta la mitad, entonces todo depende del día y como digo hoy fue una clase maravillosa.

- Conversación exploratoria:

Este tipo de conversación fue el que se dio con menos frecuencia entre los docentes según la tabla 5, de los tres registros analizados solo se logró extraer 6 referencias relacionadas a la conversación exploratoria, lo que refleja que a los enseñantes se les dificulta criticar de manera constructiva, entregar fundamentos sobre sus opiniones y analizar distintos puntos de vista para progresar en conjunto.

Este tipo de conversaciones se desarrollaron solamente durante la etapa de planificación, las referencias obtenidas de este registro nos indican que los diálogos establecidos por los docentes se centraron en diseñar y revisar el material que se utilizaría para la clase (Secuencia 1.3.1), organizar las actividades en relación a la secuencia de la clase (Secuencia 1.3.2), evaluar y modificar el objetivo de aprendizaje (Secuencia 1.3.3).

Secuencia 1.3.1

Docente 6: Esa va a ser la pregunta, ¿De qué cree que tratará la clase de hoy, mirando las imágenes? Entonces, alguno va a decir a lo mejor que sobre un cuento o algo ya visto anteriormente.

Docente 5: Pueden decir algo relacionado con los personajes. Docente 6: Y con eso nomás, porque ahí se van a explayar y después comienza la actividad.

Docente 7: ¿Cómo se dieron cuenta de eso? Para retroalimentar.

Docente 6: Es que para después, eh ya aquí después de leer el texto, entonces ahí después se les pregunta qué tipo de texto es.

Docente 7: No, la imagen primero yo creo, es que para vincularlos al tiro desde el inicio con esta habilidad, el título, presentarles primero la imagen y después el título y ahí ¿De qué se tratará?, no de un león un ratón ¿Por qué crees tú eso? A lo mejor alguno ya lo conoce.

Secuencia 1.3.2

Docente 1: Ya si podría ir marcando con rojo, señalando ahí lo que está incorrecto.

Docente 7: O a lo mejor, cambiar la pregunta o la forma de preguntar. Podríamos ir anotando al lado qué preguntas son textuales y cuáles son de inferencia.

Docente 9: Necesitamos tener texto ahí para poder rayar.

Secuencia 1.3.3

Docente 7: Yo creo, que deberíamos ya tomar la decisión de definir el objetivo ¿Va a ser solo localizar?

Docente 2: Yo creo, que hay que enfocarnos solo en eso, que se den otras cosas ya bacán, pero enfocarnos en una sola cosa.

Docente 7: Yo creo, que va a tener que ser un solo objetivo y poner eso nuestro foco.

Docente 2: Claro, que se den las otras cosas ya no importa, pero nosotros enfocarnos solo en eso.

Docente 9: Entonces el objetivo lo ponemos acá, lo cambiamos y ponemos localizar.

Finalmente un dato importante que nos entrega la tabla en relación a la cantidad de referencias obtenidas por cada registro de audio, señala a la planificación como la etapa que concentra la mayor cantidad de referencias de los modelos de conversación, puesto que es en esta fase, donde los docentes dialogan mayoritariamente, compartiendo sus experiencias y opiniones para analizar y decidir sobre cada componente de la clase.

Tomando en consideración esta información se decidió analizar los diálogos de la planificación del segundo ciclo, correspondiente a la segunda escuela participante (ver anexo 5). Puesto que, esta fue la fase que se logró desarrollar más de una vez. El propósito de haber realizado este análisis, fue establecer una comparación entre los registros de ambas planificaciones con el fin de identificar si existió una variación en las conversaciones, para establecer desde la lógica de Mercer si los diálogos desarrollados por los docentes, transitaron desde una conversación de discusión hacia una conversación exploratoria. Del análisis de este registro se obtuvieron 15 extractos de diálogos, los cuales de acuerdo a los diferentes modelos de conversación se clasifican en la siguiente tabla:

Tabla 5: Modelos de conversación en la planificación escuela 2

Planificación Escuela 2	
Modelo de Conversación	Número de referencias
Conversación de Discusión	0
Conversación Acumulativa	5
Conversación Exploratoria	10
Total	15

Fuente: Tabla de elaboración propia

Descripción de los Modelos de Conversación escuela 2

- **Conversación de Discusión:**

En este registro no fue posible evidenciar extractos de conversaciones de este modelo.

- **Conversación Acumulativa:**

De acuerdo a la información contenida en la tabla, se obtuvieron cinco extractos de conversaciones de tipo acumulativas, estas se desarrollaron en torno al vocabulario de los alumnos (Secuencia 2.1.1), el cumplimiento del objetivo en la alumna con necesidades educativas (Secuencia 2.1.2), mejoramiento del manejo de aula (Secuencia 2.1.3) y confianza de los alumnos (Secuencia 2.1.4).

Secuencia 2.1.1

Docente 1: Como que los limita si no tienen un buen vocabulario, mucho.

Docente 5: Y pasa en la lectura y va a repercutir en la escritura también.

Docente 1: No, eso es sí o sí.

Docente 5: Cuando quieran expresar una idea y pasar al tema de la reflexión si no tienen escritura pueden expresarla con el oral, pero ya sin vocabulario cambia y eso pasa hasta con los grandes.

Docente 1: Es muy complicado que ellos reflexionen, incluso en la universidad repercute cuando tienen que redactar cosas.

Docente 3: Y uno en el portafolio, también se nota.

Docente 8: Entonces, en esta clase vamos a tener que considerarlo como un punto importante, porque nos pasó la clase anterior.

Docente 6: Con nosotros.

Secuencia 2.1.2

Docente 8: Yo creo que con ella a lo mejor no vamos a poder llegar al objetivo de la clase.

Docente 1: A eso íbamos nosotras delante queríamos una opinión, porque pensábamos lo mismo, está bien todo el tema de la inclusión pero si queremos que resulte la clase a lo mejor con ella no vamos a poder.

Docente 3: Es que igual ella llegó no hace mucho, entonces se está acoplando a lo que es el grupo curso, recién se está adaptando entonces que llegemos todos ahí a la sala puede ser terrible para ella.

Docente 8: Depende mucho de cómo ande.

Docente 3: De cómo ande y si quiere participar o no también, algunos a veces ni siquiera quieren hablar.

Secuencia 2.1.3

Docente 7: Por eso te preguntaba cómo tú veías tu pedagogía a futuro, si eso es parte de tu manera de enseñar.

Docente 2: Es que no sé, a veces el resto como que se espanta.

Docente 8: Que esto igual es como un desafío personal, el hacía donde quiero moverme, tú necesitas a los niños más estructurados o ¿no?

Docente 2: Es que depende de la situación.

Docente 1: Para que escuchen lo que tiene que hacer, por ejemplo cuando están haciendo algo, porque se ponen así como abejas y suben bajan algunos se cambian.

Docente 2: Sí.

Docente 6: Eso es lo que me pasa a mí, yo quisiera que los niños me escucharan, se quedaran quietitos y en silencio y no volara ni una mosca, pero no puedo porque ellos no me dejan.

Secuencia 2.1.4

Docente 8: Claro, es que esa autonomía de abrochar los zapatos o de ordenar las cosas, ese es un tipo de autonomía pero la otra tiene que ver con el sentirse seguro de su aprendizaje, de sus respuesta, es como que se auto-conozcan cómo aprenden, yo creo que por ahí va lo que uno espera como profe.

Docente 3: Como el no tener miedo a equivocarse, el tener confianza para responder, esa autonomía.

Docente 1: Ellos no tienen esa capacidad.

Docente 5: Les cuesta adquirir esa capacidad, el tomar un error como parte del aprendizaje, lo ven como algo terrible para ellos cuando se equivocan. Yo lo que hago les pongo un tic cuando está bien y cuando no, les hago una marquita entonces así corregimos, porque a veces la “x” les provoca rechazo.

- Conversación Exploratoria:

En relación a la información presentada en la tabla 6, durante esta fase el modelo de conversación exploratoria fue el que se dio con mayor frecuencia. Las conversaciones se centraron en temas como: estrategias para el desarrollo del vocabulario (Secuencia 2.2.1), tipo de texto a utilizar (Secuencia 2.2.2), actitudes a desarrollar en la clase (Secuencia 2.2.3), adecuación de las actividades en torno al tiempo (Secuencia 2.2.4), clasificación de los alumnos según el desarrollo de la habilidad (Secuencia 2.2.5), estrategias para manejo de aula (Secuencia 2.2.6), construcción del objetivo (Secuencia 2.2.6) y la estrategia para el desarrollo del objetivo (Secuencia 2.2.7)

Secuencia 2.2.1

Docente 7: Entonces pensemos en una estrategia como para desarrollo de vocabulario, dentro de las clases de la clase puntual y de las clases que se vienen tengamos eso como un asterisco por ahí para poder ir incorporando.

Docente 3: Yo creo que con la lectura y marcando cuando vamos leyendo, levantar la mano si no conocemos una palabra, que levanten la mano marcarla y después trabajarla para que ellos la puedan ir incorporando de a poco.

Docente 8: Porque la actividad va a depender del tipo de texto que seleccionemos.

Docente 1: Es súper importante para eso la edad del niño, porque para primero, segundo básico los motiva mucho la fábula por el hecho que tienen animales y hablan los animales, entonces para ellos es medio mágico los cuentos así como, la historia de los tres osos.

Docente 8: Pero en particular a sus niños que textos les gustan, que textos lo han dejado así como ohh...

Secuencia 2.2.2

Docente 1: Eso lo tienen, yo creo que la motivación, el tipo de texto que tenga impresión que sea atractivo.

Docente 7: Pero el tipo de texto tiene que ver con si es información, si es fábula, novela.

Docente 3: Literario o no literario.

Docente 7: Entonces vamos a introducir esta idea de la importancia del texto.

Docente 1: Hasta ellos pueden crear su texto, eso es algo motivante.

Secuencia 2.2.3

Docente 7: Acá hay 7 actitudes que se pueden desarrollar de manera transversal, ¿Vamos a preocuparnos en específico de alguna de ellas?

Docente 3: Es que yo creo, que tienen que estar todas, porque los niños tienen que tener un interés en la lectura y tienen que estar en una actitud positiva, tienen que compartir su opinión, sus experiencias, porque eso se relaciona con los conocimientos previos que era lo anterior.

Docente 7: Ok, pero si consideramos esa, tenemos que dar instancias para que los chicos opinen, que se fortalezca esa actitud, ya entonces tengamos en consideración esto para ponerlo en nuestra planificación.

Secuencia 2.2.4

Docente 2: Ellos en general hablar no les cuesta, si llevarlo al papel y hoy día también hicimos ese trabajo y era como pero por qué, pero por qué y ellos así como ay tía.

Docente 1: Pero también sacábamos la conclusión de que eso se hace al final y como que les da flojera, como que al final están tan cansados que es como ay tía para que pregunte tanto.

Docente 8: Entonces esta clase debería estar enfocada en ese punto, algo no tan monótono para ellos.

Docente 7: Entonces incluyamos esta idea de que la comprensión lectora la reflexión no va a ser al final sino más bien al inicio, ahora como iniciamos esto.

Secuencia 2.2.5

Docente 7: Si tampoco están tan bajo, es más, lo que yo veo aquí es que hay más bien 2 grupos.

Docente 2: De hecho hay 3.

Docente 3: Yo veo 3 grupos los que están en el 25 los del 50 y los del 75 y 100 que serían otro grupo.

Docente 7: De hecho los del 50 tienen bien desarrollado lo anterior. Los que tienen del 50 para arriba también tienen bien desarrollado lo anterior pero están más parejo por eso yo lo veo en dos grupos.

Secuencia 2.2.6

Docente 2: O el abarcar todas las necesidades quizá, por ejemplo cuando estamos haciendo alguna actividad, hay un grupo que no está poniendo atención, entonces es difícil.

Docente 8: A lo mejor en movilizar tu práctica, puede ser el crear distintos momentos, un momento en que se concentren, de calma.

Docente 6: Pero eso se da con uno dos o tres pero ya después se desarma todo.

Docente 8: Pero para eso se debe pensar en estrategias, porque ninguno de nosotros tiene aquí la verdad, nosotros estamos probando con estrategias de conciencia plena entonces todas las mañanas hacemos, por ejemplo dinámicas para que los niños al llegar sepan que se deben concentrar, se da el momento en que ellos se relajan, giran su cabeza, les hace bien eso, entonces uno les transmite energía, porque uno tiene una energía, entonces se va bajando la energía cuando los niños entran, así después los niños se sistematizan y tú vas preparando la clase como una rutina y siempre tiene que ser rutina, siempre al iniciar la clase, no te voy a decir que con esto alcanzan periodos de concentración de 90 minutos pero si se logra bajar las revoluciones.

Docente 2: Sí, porque siento que donde son muchos, yo estaba acostumbrada a 6 y ahora son 16 y con necesidades entonces están como muy dispersos, tengo que ir allá, después al otro lado, después para acá.

Secuencia 2.2.7

Docente 3: Es que para elegir uno de esos tendríamos que tener el objetivo de la clase, ver qué tipo de texto queremos trabajar para elegir uno de esos.

Docente 7: No profesora, se supone que es al revés.

Docente 8: Para poder determinar el objetivo se debe tener claridad en lo que pretendo lograr exactamente, por eso estamos viendo esto para ver qué exactamente de reflexionar vamos a ver, vamos a emitir un juicio de valores o una lectura crítica, en que nos vamos a enfocar. Tenemos que ver que más que sea algo entretenido que se cumpla el objetivo al final de la clase.

Docente 3: A nosotros nos pasó eso que al final se perdió el foco en la actividad.

Docente 7: Recuerda que uno de los objetivos de esa clase era que el alumno dijese que había hecho tal cosa, entonces ahí está nuestro mayor indicador de logro.

Secuencia 2.2.8

Docente 2: Es que lo veo en mis niños y lo encuentro...hasta para mí es fome.

Docente 8: Es que ahí debes ajustar la actividad para ellos después, pero tú cómo te imaginas, porque tú ya tienes una idea de lo que quieres hacer, eso de enjuiciar a alguien algo así habías dicho.

Docente 2: Sí, es más entretenido.

Docente 3: Pero eso igual está asociado, esa actividad igual puede ir si cumple la habilidad, porque tú habías dicho eso de enjuiciar.

Docente 2: Sí, porque yo nos los voy a tener así, ya sentados, ahora los cuadernos, no... o sea si los conocieran ellos son dinamita.

Docente 8: Ya, pero en esa instancia tiene que llegar un momento en que ellos reflexionen. Ya, pero veamos el objetivo y vamos viendo opiniones.

Análisis final de las conversaciones pedagógicas

El siguiente apartado incluye los resultados obtenidos del análisis de las planificaciones correspondientes al primer y segundo ciclo de implementación, la finalidad de dicho análisis fue determinar si hubo variación en las formas de conversar de los docentes.

Del análisis de ambas planificaciones se pudo evidenciar que las conversaciones sostenidas por los docentes fueron variando de un ciclo a otro. Los resultados obtenidos de la primera planificación nos indicaron que el modelo de conversación que se dio con mayor frecuencia fue la conversación acumulativa, mientras que las otras formas de conversación también estuvieron presentes pero en menor medida. En cambio durante la segunda planificación el modelo de conversación que más se destacó fue la conversación exploratoria, con respecto a la conversación acumulativa esta se presentó con menor frecuencia y por último en cuanto a la conversación de discusión no se encontraron referencias que dieran cuenta de la presencia de este modelo.

Al contrastar estos resultados se concluyó que a medida que el proyecto fue avanzando, las formas de conversar entre los docentes y el equipo guía fueron variando. En un inicio las conversaciones estuvieron basadas en la

construcción positiva y conjunta, las ideas aportadas por cada miembro del equipo fueron aceptadas sin que existiera un mayor análisis, el conocimiento se construyó acumulando las experiencias de cada uno, sin profundizar mayormente en el tema. Posteriormente una vez que los docentes fueron ampliando sus habilidades sociales y adquirieron mayor confianza para trabajar en equipo, las conversaciones que se generaron entre ellos se fundamentaron en una construcción positiva, pero crítica del conocimiento, las aportaciones realizadas fueron analizadas, debatidas y evaluadas por todo el equipo, lo que evidenció un mayor razonamiento por parte de los docentes en la toma de decisiones, esto influyó en el número de registros obtenidos, ya que los diálogos fueron más largos y sostenidos en el tiempo.

Otro tema importante de análisis en las conversaciones, fueron los tópicos en torno a los cuales se desarrollaron los diálogos, entre ellos podemos mencionar: construcción del objetivo, adecuaciones curriculares, estrategias y actividades para el logro del objetivo, habilidades a desarrollar en los alumnos y manejo de aula. Si bien, estos tópicos se mantuvieron en ambos registros, al cambiar la forma de conversación durante la segunda planificación, los diálogos sostenidos por los docentes en torno a estos temas fueron más elaborados por lo que la calidad de las conversaciones sostenidas por los docentes aumentó.

Según lo propuesto por Mercer (1997), las conversaciones de tipo exploratoria son aquellas a las que se aspira llegar en una conversación educativa, este tipo de conversaciones ayuda a desarrollar hábitos intelectuales ya que implica un mayor razonamiento y análisis por parte de los sujetos, por ende es la más efectiva de los tres modelos de conversación para resolver problemas a través de la actividad colaborativa.

4.3. Análisis de las entrevistas docentes participantes EC

El análisis de las entrevistas a los docentes se realizó con la finalidad de determinar contribución de esta metodología en el desarrollo profesional de los docentes participantes. El análisis se realizó utilizando la Teoría Fundamentada, con el fin de identificar ciertos aspectos que nos permitieran conocer cómo fue la experiencia de los docentes tras haber participado del proyecto.

Las entrevistas fueron diseñadas de acuerdo a una pauta inicial, la que buscaba profundizar en tres áreas de interés: Características de las escuelas participantes, perspectivas relacionadas al trabajo e influencia del EC como herramienta de desarrollo profesional y evaluación de la implementación. De acuerdo a estos temas y siguiendo la lógica de la Teoría Fundamentada, se examinaron las respuestas de los docentes con el fin de determinar aspectos significativos y emergentes con capacidad analítica que nos permitieran incorporar hallazgos de nuestra investigación.

Una vez analizada la información, se establecieron las categorías relevantes de análisis y sus subdimensiones, posteriormente se buscó establecer relaciones entre estas categorías con el fin de explicar los hallazgos obtenidos de las respuestas de los docentes y tener una visión más completa de nuestro objeto de estudio.

De acuerdo a los objetivos planteados en la entrevista surgieron dos categorías centrales que nos permitieron comprender la experiencia de los docentes al participar del Estudio de Clases.

La primera categoría de análisis tiene relación con la “Barreras de los establecimientos para el trabajo del EC”. Los tres establecimientos poseen una organización interna diferente, esto ocasionó que durante en desarrollo del proyecto se presentaran diversas barreras que dificultaron la participación sistemática de los docentes (ver tabla 6).

La segunda categoría de análisis se centra en la influencia que el Estudio de Clases tuvo en el desarrollo profesional de los docentes participantes. Según las respuestas entregadas por los docentes, el EC influyó en las creencias sobre el trabajo colaborativo y el desarrollo de cuatro habilidades profesionales: Reflexión pedagógica, confianza profesional, renovar métodos y visualizar al alumno y su aprendizaje (ver tabla 7).

Tabla 6: Categorías y subdimensiones de las barreras de los establecimientos para el trabajo del Estudio de Clases.

Objetivo: Identificar las barreras de las escuelas participantes para el trabajo del EC.		
Categoría	Subcategoría	Códigos
Barreras de los establecimientos para el trabajo del EC	Organización Interna	<ul style="list-style-type: none"> • Participación Obligada • Baja inducción • Permisos
	Gestión Curricular	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos pedagógicos

Fuente: Tabla de elaboración propia con datos obtenidos de las entrevistas.

Tabla 7: Categorías y subdimensiones de los aportes del EC como herramienta para el DPD.

Objetivo: Identificar los aportes percibidos del Estudio de Clases en el desarrollo profesional de los docentes participantes.		
Categoría	Subcategoría	Códigos
Aportes del EC como herramienta para el DPD	Habilidades Sociales necesarias para el EC	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Disposición • Tolerancia
	Trabajo colaborativo	<ul style="list-style-type: none"> • Concepto trabajo colaborativo • Compartir experiencias • Retroalimentación entre pares
	Competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión pedagógica • Autocrítica • Confianza profesional • Renovar métodos • Visualizar al alumno y su aprendizaje
Evaluación de su implementación	Sugerencias para la implementación	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación • Optimización del tiempo
		<ul style="list-style-type: none"> • Gestión del equipo

Fuente: Tabla de elaboración propia.

- Barreras de los establecimientos para el trabajo del EC:

En cuanto a las barreras de las escuelas para el trabajo del EC, según la visión de los docentes existen dos áreas que condicionaron su participación en el ciclo: La organización interna y curricular de los establecimientos. En relación a la organización interna esta incidió en la asistencia de los docentes a las sesiones programadas; en cuanto a la gestión curricular, está influyó en los conocimientos que los docentes poseían sobre su labor. Por lo tanto, se concluyó que las escuelas presentaron barreras que dificultaron la participación de los docentes en el proyecto. A continuación se describe con mayor detalle los hallazgos obtenidos en cada una de las categorías:

Las escuelas participantes poseen diferencias en su organización interna, esto produjo que durante el desarrollo del proyecto se presentaran diversas barreras que condicionaron su participación en el proyecto. Según las respuestas de los docentes, las barreras generadas se relacionan con la baja inducción previa, la participación obligada y posteriormente la dificultad de obtener permisos para poder asistir a las sesiones.

En cuanto a la baja inducción los docentes de las tres escuelas señalan que por parte del establecimiento no existió una inducción previa a la participación en el proyecto, esto generó que los docentes no conocieran sobre el método y tuvieran una concepción errada del proyecto, la cual varió una vez que estos iniciaron su participación en el estudio.

Docente 2: Yo, por ejemplo, no conocía bien de qué se trataba el proyecto, fui no más, porque me dijeron que tenía que ir, mi colega ella fue el año pasado, yo no, yo me incluí este año y no tenía idea a que iba.

Docente 3: Yo pensé que era un curso y ahí fuimos y llegamos muy desorientadas, como ¿Qué es esto? Y ¿Para qué?

Docente 2: Cuando llegué entendí lo que teníamos que hacer y por qué teníamos que planificar allá.

Respecto a la participación obligada la totalidad de los docentes señala que solo se les informó que debían participar del proyecto sin consultarles sobre su disponibilidad de tiempo, esto afectó en la disposición y motivación de los docentes para participar del proyecto, esto queda reflejado en las palabras de los docentes:

Docente 1: Fui no más, porque me dijeron que tenía que ir.

Docente 1: Lo repetiría, pero todo depende del tiempo y que avisen, porque no te preguntan si tú puedes o si tienes tiempo.

Docente 3: Encuentro que fue como obligado, porque fue como tiene que ir a un curso, en cambio uno va con otra disposición si uno quiere hacerlo y como es impuesto, es como bucha hay que ir.

Docente 5: A mí me dijeron, así como tiene que ir, le corresponde a usted con la profe de segundo por el hecho que la apoya, así que tuve que asumir.

En referencia a las facilidades que las escuelas brindaron para que los docentes participaran del proyecto, podemos mencionar que existieron diferencias entre las escuelas. De acuerdo a lo expresado por los docentes solo una escuela entregó todas las facilidades para que las docentes asistieran a las sesiones puesto que era un compromiso establecido.

Docente 3: Sí, somos las que siempre vamos, acá no nos dejan faltar.

Docente 3: Me decían no tú tienes que ir, porque es un compromiso.

En cuanto a las otras dos escuelas desde las respuestas de los docentes se evidenció que existió una falta de coordinación en la organización interna, generadas por diversas situaciones a nivel país, lo que dificultó la participación y la continuidad del proyecto.

Docente 1: El tiempo disponible para las reuniones, porque a veces nos dicen que no.

Docente 3: Estuvo la parte donde no les daban permiso, entonces eso impidió las planificaciones, que llegaran las profesoras.

Docente 4: Ahí nos ha complicado continuar con el proceso, lo mismo que pasó después con la actividad donde teníamos que ir participando visitando la otra escuela, igual se nos hizo complejo por lo tanto enviaban a una profesora.

Docente 5: Además eso de que a algunas colegas no las dejaban salir igual afecta.

Las escuelas participantes también poseen diferencias en cuanto a la gestión curricular, esto influyó principalmente en la forma de trabajo de los docentes, ya que no estaban acostumbrados a trabajar con este tipo de metodologías y sus condiciones. Según las respuestas de los docentes las áreas de la gestión curricular en las cuales se encontraron diferencias fueron: flexibilidad curricular, acompañamiento pedagógico y las instancias de desarrollo profesional.

En relación a la flexibilidad curricular, los docentes señalaron que poseen libertad para enseñar los contenidos, si bien el establecimiento les entrega el formato de planificación, son ellos quienes deciden qué recursos y estrategias utilizarán durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Docente 2: Ellos nos entregan el esquema, pero somos libres de ver cómo le los aprendizajes al niño.

Docente 3: No se me condiciona, nos dejan ser libres, hay libre albedrío, podemos hacer lo que queramos.

Docente 4: Son bien abiertos a que uno pueda llevar a cabo sus propias prácticas, pero manteniendo el tema de los contenidos, pasar el currículum completo, en lo posible los objetivos, las habilidades que desarrollamos en los niños, pero en cuanto a algo rígido del establecimiento, no.

No obstante, pese a que existe flexibilidad curricular, los docentes de dos escuelas señalaron que, existe debilidad en el acompañamiento pedagógico realizado a la labor docente, lo que no les permite determinar si están

desempeñando correctamente su labor docente, solo los docentes de una escuela mencionaron tener un acompañamiento por parte del equipo directivo.

Docente 1: No, no sé si mis planificaciones están bien o no, no lo dicen.

Docente 2: De parte del colegio no sé si tanto, pero por ejemplo mi coordinación, mi coordinadora ella si nos monitorea.

Docente 3: La Jefa de UTP o la directora, hacen acompañamiento al aula, nos ven y nos retroalimentan las clases.

Docente 4: Entra en ocasiones la Jefa de UTP, unidad técnico pedagógica a supervisar a preguntar.

En cuanto a las instancias de formación, los docentes de las tres escuelas señalaron que si bien en sus establecimiento se realizan capacitaciones y cursos para los docentes, las instancias de trabajo colaborativo entre docentes son bajas. La instancia que se desarrolla con mayor frecuencia es la codocencia (entre educador básico y diferencial). Sin embargo, no existen reuniones en las cuales los docentes puedan compartir experiencias profesionales con docentes de otro nivel y/o asignatura. Los intercambios que se realizan dependen de la disposición de los profesores para realizar talleres o charlas.

Docente 3: Acá se hacen talleres entre los mismos profesores, por ejemplo si alguien maneja más el tema de evaluación, hace una charla de evaluación.

Docente 4: Se realizan pero pocas, se ha solicitado que tengamos más instancias de ese diálogo entre colegas, que podamos hablar sobre nuestras experiencias exitosas.

Docente 5: La codocencia solamente, no hay otra instancia es sólo con nuestros profes de los cursos que nos destinaron.

- Influencia del Estudio de Clases en el DPD:

En cuanto a la influencia del Estudio de Clases en el desarrollo profesional de los docentes, según las respuestas de los docentes entrevistados, esta metodología influyó en su crecimiento profesional en dos áreas: Noción de trabajo Colaborativo y Desarrollo de habilidades profesionales.

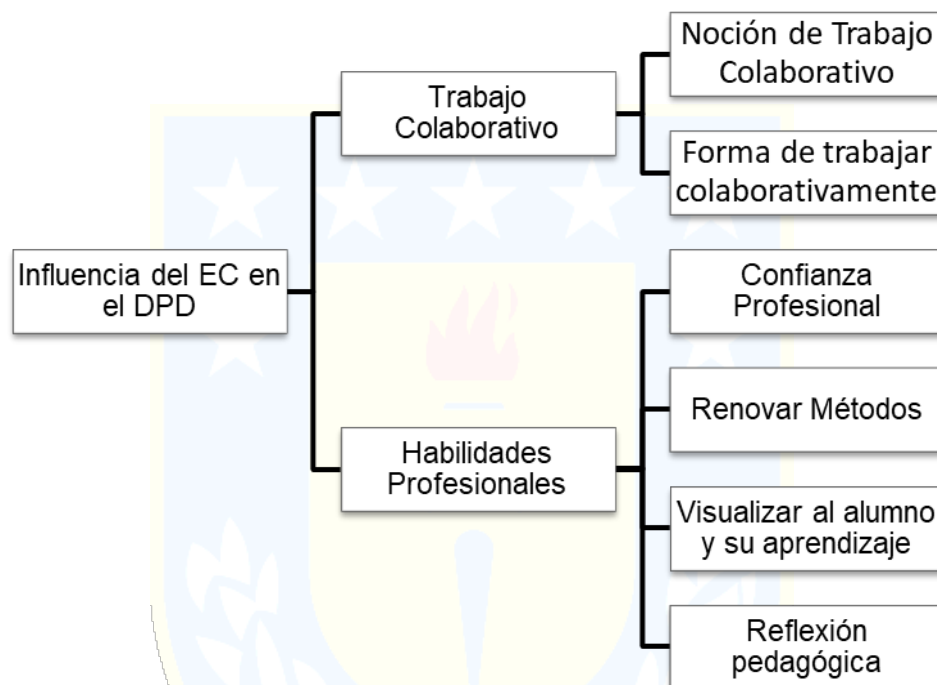


Figura 1. Influencia del Estudio de Clases en el Desarrollo Profesional Docente.

En relación a la noción de trabajo colaborativo, los docentes señalaron que se produjo un cambio en la noción de Trabajo Colaborativo que ellos poseían; puesto que antes de participar en este proyecto trabajar colaborativamente para ellos implicaba “repartirse las tareas con la profesora de educación diferencial”, sin realizar un mayor cuestionamiento o análisis de su trabajo con respecto a las adecuaciones necesarias para sus alumnos. Tras haber vivenciado el método Estudio de Clases, los docentes comprendieron que el trabajo colaborativo, no sólo se da entre profesores de educación básica y

diferencial, sino que es posible armar grupos de trabajo en diversos niveles o áreas de estudio.

Docente 2: El trabajo colaborativo nosotros lo veíamos como ya yo voy a hacer esto y tú vas a hacer esto, pero en ningún momento nosotros cuestionamos si lo que hacía ella o lo que hacía yo estaba bueno, nos dábamos ideas de lo que podíamos trabajar y todo lo tomábamos, pero a lo mejor eso podía perjudicar más a un niño y nosotras no lo veíamos, entonces ahora hay como un cierto tipo de análisis de lo que vamos a trabajar, ella analiza lo mío y yo analizo lo de ella y le digo oye sabes tal vez esto no va a funcionar, puede que el alumno se aburra de escribir tanto y tal vez ese no sea nuestro objetivo, en esas cosas nos ponemos de acuerdo para ir analizando más que nada y ese ha sido el cambio en cuanto al trabajo colaborativo.

Docente 4: El trabajar colaborativamente no tan solo con los profesores de diferencial.

Tras haber vivenciado el Método Estudio de Clases, los docentes comprendieron que el trabajo colaborativo, no sólo se da entre profesores de educación básica y diferencial, sino que es posible armar grupos de trabajo en diversos niveles o áreas de estudio. Además mencionaron que esta modalidad de trabajo colaborativo es una de las más completas ya que no solo les permite conocer y compartir experiencias pedagógicas, sino que además es una instancia en la cual se puede conversar con otros profesionales sobre las prácticas docentes desarrolladas en el aula y recibir retroalimentación por parte de dichos profesionales para mejorarlas.

Docente 1: Conoces otras realidades, el compartir, saber que no solo nos pasa a nosotros, que las realidades no son tan distintas.

Docente 3: Ellas tienen otras metodologías, entonces como que uno se empapa de más conocimientos.

Docente 3: Se produjo un diálogo en donde todos opinaban y si era enriquecedor, porque uno iba aprendiendo de las otras experiencias que eran distintas a las que uno vive.

Docente 4: Podemos nosotros empezar a implementarlo en la escuela, ya sea de lo más chiquitito a lo más grande, partir no sé con tu colega, tu par, primero y segundo, el otro tercero y cuarto y ya después ir aumentando, después ir uno hacia el segundo ciclo.

Docente 2: Es necesario y ayuda, porque nosotros no tenemos la capacidad de decir lo estoy bien o mal, porque otra persona lo diga es una ayuda, siempre va a ser una ayuda, cualquier opinión del otro.

El EC también influyó en el desarrollo de competencias profesionales de los docentes. Según sus respuestas, el vivenciar esta metodología contribuyó en su confianza profesional, específicamente en aspectos como vencer el temor a ser observado, y tolerar y aceptar críticas o sugerencias sobre su desempeño profesional.

Docente 4: El que uno está más abierta a que te vayan a observar constantemente, el que mejores alguna práctica arraigada que tienen a veces los profesores, que tengas tus puertas abiertas, que ingrese gente, que no tengas miedo a que te vayan a observar la clase o que te vayan a criticar, que seas referente para otro colega, que te puedan decir una retroalimentación, adquirirla y aplicarla, no solo quedarse con cosas, aceptar la crítica del resto y hacer una propia autocrítica.

Además el EC permitió que los docentes renovaran sus métodos de enseñanza, el conocer la experiencia de otros docentes que comparten el mismo contexto sociocultural, les otorgó herramientas a los docentes para implementar nuevas estrategias y cambiar su forma de realizar sus clases.

Docente 2: Usar otras estrategias, a lo mejor las estrategias que estábamos usando antes no nos servían.

Docente 4: Entonces le podíamos ir diciendo profesora esto puede aplicar y que ella también se vaya enriqueciendo en ese tema. Y sus prácticas, a veces no es que sean obsoletas, que ya están pasadas de moda, pero ir mejorando ella, así como también lo que ella ha hecho nos sirva también a nosotras.

El EC al centrar su foco de atención en los estudiantes, contribuyó en que los enseñantes pudieran visualizar al alumno y su aprendizaje. El centrar la atención en los alumnos permitió a los docentes identificar las necesidades de aprendizaje reales de sus estudiantes, para poder organizar el proceso de enseñanza, planificando y adecuando los recursos y actividades al contexto de los aprendices.

Docente 2: Nos dimos cuenta que no es que el niño esté bajo, sino que es uno el que está cometiendo el error, usar una mala estrategia para llegar a ese niño.

Docente 4: En esas actividades donde tenemos que ver cuáles son las debilidades de nuestros niños.

Por último y de acuerdo con las respuestas de los docentes una de las habilidades que más se potenció con este método fue la reflexión pedagógica, el analizar e indagar constantemente en cómo mejorar el aprendizaje de los alumnos, permitió que los docentes tuvieran mayor conciencia de su labor.

Docente 5: He aprendido más bien como del otro, o sea de lo que uno hizo bien y eso le sirve al otro.

Docente 4: Partes de observar tus dificultades donde están las falencias de tu curso, luego analizarlas.

- **Sugerencias de implementación**

Esta categoría surge tras analizar todas las respuestas de los docentes participantes, quienes tras su participación en el proyecto entregaron sugerencias para una próxima implementación del método. Si bien, los docentes expresaron sentirse acogidos por el equipo, lo que les permitió integrarse en el proyecto y resolver dudas, desde su visión es necesario potenciar la gestión del equipo guía. Los aspectos que se deben potenciar en cuanto la gestión del equipo tienen relación con: La coordinación interna, la retroalimentación efectiva y la optimización del tiempo.

En relación a la coordinación interna los enseñantes indicaron que contar con la presencia de todos los integrantes del equipo guía (docentes líderes y docentes expertos) es de suma importancia para ellos, esto les brindaba seguridad y confianza con el trabajo que se realizaba, ya que en algunas oportunidades solo se contó con la presencia de los docentes expertos quienes guiaron las sesiones de trabajo, desde la visión de los docentes esto fue percibido como un vacío en la gestión del equipo.

Docente 3: Faltaron los profesores mentores, porque los demás conocían el proyecto pero no sabían dirigirlo.

Docente 5: Los que empezaron estén siempre presentes, porque si no están quienes dirigen el proyecto es como si en un curso van los alumnos y no está el profesor.

En cuanto a la retroalimentación efectiva, los docentes mencionaron que era preciso recibir comentarios respecto a su desempeño en el desarrollo del proyecto y su trabajo en el aula, para determinar qué aspectos de su labor profesional se debían mejorar y conocer si el trabajo que se estaba llevando a cabo era acorde a los objetivos propuestos. La retroalimentación realizada durante el ciclo, buscó determinar las barreras y facilitadores de la clase implementada, pero enfocando en las acciones de los alumnos, según los enseñantes faltó una instancia en la cual se les hablara directamente de sus fortalezas y debilidades.

Docente 1: No, porque no nos han retroalimentado, solo después de clases ellos se reunieron y dijeron lo de los niños, pero para ser retroalimentación para nosotras no fue. Se hizo un resumen de los niños pero podrían haber dicho que hacer mejor y no se dijo.

Docente 3: La retroalimentación en sí, no se dio, porque teníamos nosotros que entregar después las anotaciones y ellos iban a generar un informe se supone para las profesoras y que supieran en qué habían fallado.

Según la visión de los docentes el factor tiempo es algo que se debe tomar en consideración, determinar los horarios de las sesiones de trabajo acorde a la disposición de tiempo de los docentes, ya que por lo general estas se realizaron en horario de colación, lo que más de alguna vez dificultó la llegada y la participación de los docentes a las sesiones programadas. En este sentido los docentes señalaron que además de encontrar los espacios adecuados es de suma importancia aprovechar al máximo el tiempo de la sesión, específicamente durante la fase de planificación, ya que los según la visión de los docentes estas son muy extensas, en algunos casos se realizaron hasta 3 sesiones, pero no percibieron que se aprovechara el tiempo.

Docente 2: Lo único malo es que las planificaciones son tan largas, imagínese que esa era una sola y necesitábamos dos días para hacer una sola.

Docente 3: No fue suficiente para la primera reunión, después ya era como que nosotros teníamos que hacer el trabajo en nuestra casa, para poder avanzar.

Docente 4: Extender el tiempo tampoco es como efectivo, porque son muchas horas y la concentración.

Una vez finalizado el análisis de las entrevistas se pudo evidenciar que por parte de las escuelas se presentaron obstáculos que dificultaron la participación sistemática de los docentes en la implementación del método, según lo expresado por los propios docentes, esto desde la visión de los docentes condiciono por un lado su desempeño y por otro la continuidad del proyecto.

Sin embargo, a pesar de los obstáculos que emergieron durante el desarrollo del proyecto, se pudo constatar que el método EC contribuyó significativamente en el desarrollo profesional de los docentes. Tras su participación en el proyecto los docentes señalaron que este método les ayudó a expandir su noción de trabajo colaborativo y a comprender la importancia que

tienen estas instancias de intercambio profesional para adquirir conocimientos y de esta manera enriquecer y mejorar su labor.

Además esta metodología facilitó el desarrollo de diversas habilidades profesionales en los docentes, lo que les permitió centrar su visión en el alumno y su aprendizaje, tomar conciencia de sus prácticas y adecuarlas a las necesidades de sus estudiantes para mejorar su aprendizaje.

Para finalizar en cuanto a las sugerencias dadas por los docentes, estas resultan relevantes, puesto nos entregan información importante que se debe tener en consideración para mejorar la replicación del método en proyectos futuros.



4.4. Síntesis de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos de la descripción de la implementación, del análisis de las conversaciones y las entrevistas realizadas. Los resultados se presentan de acuerdo a dos de los tres objetivos específicos de la investigación, con la finalidad de tener una visión más clara en relación a los aprendizajes percibidos de la implementación y los aportes que el Estudio de Clases tuvo en el desarrollo profesional de los docentes.

Describir y sistematizar las experiencias de aprendizaje del ciclo de implementación del Estudio de Clases.

Con el fin de describir y sistematizar las experiencias de aprendizaje del ciclo de implementación del EC, fue necesario indagar y examinar la información obtenida de la descripción de la implementación del EC, las transcripciones de los registros de audio y las respuestas de los docentes. Los aprendizajes para la implementación de los EC percibidos por los docentes participantes tras la implementación del método fueron los siguientes:

- Durante el desarrollo del proyecto se presentaron algunas barreras en torno a las escuelas que son necesarias eliminar con la finalidad de garantizar la participación de los docentes y con ello la continuidad del proyecto. Las barreras que se presentaron durante el ciclo implementado se produjeron por la participación obligada, lo que influyó en la motivación de los profesores. La baja inducción, que se tradujo en desconocimiento sobre el método y la finalidad del proyecto y la restricción de permisos, que generó que los docentes tuvieran que turnarse para asistir a las sesiones o en ocasiones ausentarse de ellas.
- Del mismo modo para garantizar avance del proyecto, es necesario que los docentes presenten habilidades sociales tales como: saber escuchar,

tolerancia, disposición para trabajar en equipo, asertividad y el saber expresarse. Estas habilidades permiten que las interacciones que se desarrollen entre los docentes sean más afables, lo que contribuye en que se generen instancias de colaboración efectivas y que las conversaciones desarrolladas por los docentes contengan mayor nivel de análisis y reflexión.

- En cuanto a la gestión del equipo guía, se recomienda que las personas que dirijan estos procesos ayuden a propiciar un clima de confianza y respeto en el cual los docentes se sientan acogidos y con libertad de expresarse. Además, es necesario que quienes dirigen el proceso estén presentes en cada una de las sesiones, ya que la ausencia de estos puede generar incertidumbre en los docentes.
- Finalmente otro aprendizaje percibido de la implementación se relaciona con el tiempo especialmente con la distribución y optimización del tiempo. Para asegurar la participación de los docente y no tener barreras en cuanto a los permisos es necesario que se delimite un horario acorde y que este sea respetado por todos los involucrados en el proyectos (docentes, directivos y equipo guía); es necesario además que exista un mejor uso del tiempo, con la finalidad de cumplir con los plazos de las sesiones establecidas.

Describir los aportes percibidos del Estudio de Clases en el desarrollo profesional de los docentes de las escuelas participantes.

Para determinar cuáles fueron los aportes del EC en el desarrollo profesional de los profesores, fue necesario decodificar la información contenida en las transcripciones de registros de audio y las respuestas de las entrevistas. Los resultados de estos análisis nos muestran que la implementación del método contribuyó en desarrollar ciertas habilidades intelectuales en los

docentes, lo que les permitió generar conocimiento a través de la conversación y el trabajo en equipo. Estos son los resultados percibidos en el DPD tras la implementación del método:

- Conversaciones profesionales:

Tras analizar los registros de audio según los Modelos de Conversación de Mercer (1997), se pudo establecer que durante el desarrollo del proyecto los tipos de conversaciones de los docentes variaron. Los diálogos establecidos inicialmente por los docentes eran de carácter breve, se concentraban en crear conocimiento común por medio de la acumulación, donde cada uno de los docentes aportaba en base a su experiencia, pero las ideas no eran criticadas ni analizadas en profundidad. Posteriormente los diálogos entre los docentes, transitaron a un tipo de conversación más profunda, los diálogos entre los docentes eran más extensos, las ideas eran analizadas y criticadas en conjunto, existió un mayor razonamiento en la toma de decisiones de los docentes.

- Trabajo colaborativo:

El análisis de las entrevistas permitió determinar, que los docentes mantenían una visión sesgada de lo que es el trabajo colaborativo. Varios de los docentes entrevistados señalaron en sus respuestas que ellos asociaban este concepto con codocencia, modalidad de trabajo colaborativo que se realiza entre docente de educación básica y docente de educación diferencial. Sin embargo, este proceso de colaboración para ellos no implicaba un mayor análisis de las adecuaciones realizadas, sino más bien existía una distribución de tareas; una docente tenía la labor de planificar en relación al curso y la otra profesora planificaba en relación a los alumnos con necesidades educativas.

Tras su participación en el Estudio de Clases los docentes destacaron que se amplió la noción de trabajo colaborativo que ellos poseían. La colaboración no es un trabajo desarrollado sólo entre educador general y diferencial, sino una instancia en la que se puede compartir con profesores de otros niveles y/o asignaturas, no implica solo la distribución de tareas, sino que requiere de procesos mayores en los que se realice un análisis en conjunto de las actividades a desarrollar, se discutan y compartan opiniones.

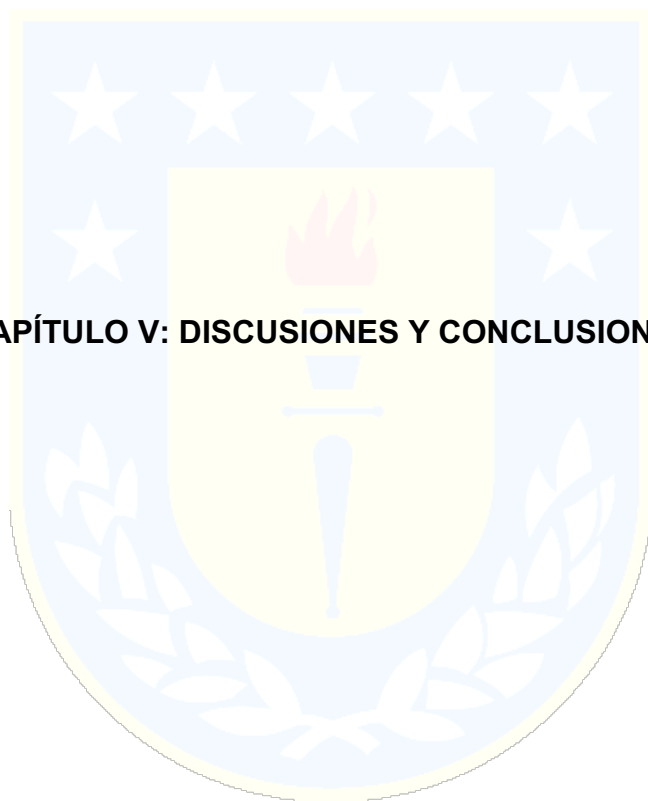
- Habilidades profesionales

Otro aportes del EC que logramos identificar de las respuestas de los docentes, es la contribución en el desarrollo de habilidades profesionales. Dentro de las habilidades que más se potenciaron con la implementación del método según lo expresado por los docentes podemos mencionar, la confianza profesional, el renovar métodos, visualizar al alumno y su aprendizaje, y la reflexión pedagógica.

El EC contribuyó en que los docentes vencieran el temor a ser observados y evaluados por sus pares, que abrieran las puertas de sus aulas a otros profesionales con el fin de indagar y mejorar su labor. El vivir esta experiencia les permitió focalizar su atención en los estudiantes y sus necesidades de aprendizaje, el compartir con otros docentes les otorgó la posibilidad de compartir experiencias y métodos de trabajo, lo que incidió en la manera de planificar y realizar sus clases.

El desarrollo de estas habilidades permitió que cambiara la forma en que los docentes dialogaban al trabajar colaborativamente, lo que influyó en el tipo de conversaciones que se desarrollaron a través del ciclo, esto se evidenció al leer las respuestas de los docentes y contrastarlas con los registros de audio de las sesiones.

CAPÍTULO V: DISCUSIONES Y CONCLUSIONES



En este capítulo se describen las conclusiones obtenidas de acuerdo a los objetivos planteados, las discusiones de los principales hallazgos de las investigaciones y reflexiones finales en torno a los aprendizajes obtenidos del estudio.

5.1. Conclusiones

Esta investigación tuvo como propósito sistematizar las experiencias obtenidas de la implementación del Estudio de Clases y la influencia que este método tiene en la formación profesional de los docentes que se desempeñan en contextos de vulnerabilidad. Tras describir y analizar los diferentes resultados obtenidos de la investigación podemos establecer las siguientes conclusiones:

En relación a la descripción de las etapas del Estudio de Clases, se registró información relevante de las cuatro etapas del ciclo implementado. Esta descripción nos permite establecer que el EC es una metodología integral, puesto que involucra una serie de procesos, que se deben realizar de manera sistemática, para lograr los efectos esperados. El investigar, observar y reflexionar sobre sus prácticas educativas, permite a los docentes potenciar sus conocimientos disciplinares y curriculares.

En cuanto al objetivo que buscaba describir y sistematizar los aprendizajes obtenidos de la implementación y respondiendo a la pregunta ¿Cuáles son los elementos que dificultan la implementación del Estudio de Clases en escuelas de alta vulnerabilidad social y bajo rendimiento académico? Podemos señalar que existen barreras asociadas con la participación de las escuelas y con las habilidades sociales de los docentes. Esto se evidenció durante el desarrollo del proyecto, puesto que algunos de los docentes tuvieron dificultades para asistir a las sesiones de trabajo programadas y además,

tuvieron dificultades para escuchar y aceptar las sugerencias de sus compañeros.

Respecto al objetivo que buscaba determinar los aportes del Estudio de Clases en el desarrollo profesional, y respondiendo a la segunda pregunta de investigación ¿Cómo incide el Estudio de Clases en el desarrollo profesional de los docentes que se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad? Podemos señalar que esta metodología amplió la noción de trabajo colaborativo, en este sentido generó un cambio en el concepto de trabajo colaborativo y en la forma de trabajar colaborativamente. Además, el que los docentes vivenciaran este método, contribuyó en que desarrollaran ciertas capacidades profesionales, como la confianza profesional, visualizar el aprendizaje del alumno y la reflexión pedagógica.

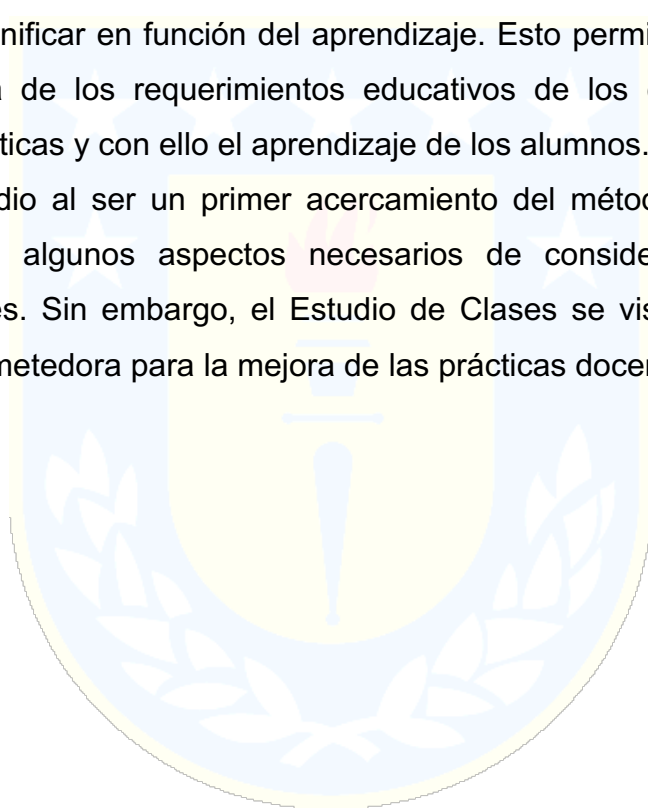
De la misma manera el método influyó en el tipo de conversaciones que desarrollaron los docentes. Que los diálogos entre los docentes transitaran de una conversación de discusión a interacciones con mayor nivel de análisis y reflexión, demuestra que el EC es una herramienta que potencia el desarrollo de discusiones de calidad entre los docentes.

Si bien el método, es una estrategia que Japón ha desarrollado por más de 100 años para capacitar a sus docentes en el área de las matemáticas, no existen mayores antecedentes sobre su desarrollo y efectividad en otras áreas. En este sentido el diseño de este estudio, plantea una innovación en esta materia, ya que adapta el método para ser implementado en el área de lenguaje y entre escuelas que poseen contextos de alta vulnerabilidad social. Los resultados obtenidos de la investigación evidencian que el EC es una metodología de carácter transversal y versátil. Es transversal, ya que se puede aplicar en cualquier área del conocimiento y es versátil, puesto que se puede adaptar a cualquier tipo de contexto educativo. Otra novedad del diseño es que contempló la participación de los docentes de educación diferencial y educación

regular con el propósito de mejorar la colaboración entre ellos y abarcar de mejor manera la diversidad de necesidades educativas de los alumnos.

En síntesis y de acuerdo con los razonamientos realizados, se puede concluir que el método Estudio de Clases es una herramienta potente para el desarrollo profesional docente, que promueve el aprendizaje colaborativo y la socialización del conocimiento. Este método al centrar su foco de atención en el alumno, genera que los docentes transiten de planificar en función de la enseñanza a planificar en función del aprendizaje. Esto permite a los docentes tener conciencia de los requerimientos educativos de los estudiantes, para mejorar sus prácticas y con ello el aprendizaje de los alumnos.

Este estudio al ser un primer acercamiento del método a este tipo de contexto, posee algunos aspectos necesarios de considerar para futuras implementaciones. Sin embargo, el Estudio de Clases se visualiza como una herramienta prometedora para la mejora de las prácticas docentes.



5.2. Discusiones

Los hallazgos obtenidos tras la implementación del método se contrastaron con la teoría, con el propósito de discutir la efectividad del método “Estudio de Clases”, como una herramienta que propicia el desarrollo profesional docente. Entre los hallazgos de la investigación podemos mencionar por un lado, aquellos que tienen relación con los aportes de la metodología en los docentes, tales como potenciar el trabajo colaborativo, fortalecer las competencias profesionales y promover discusiones de calidad. Por otro lado, podemos mencionar los hallazgos que tienen relación con el rol del director y las dificultades asociadas con la implementación del método. Tras comparar nuestros resultados con la teoría, podemos indicar que existen similitudes entre nuestros hallazgos y lo propuesto por esta. A continuación se profundiza en cada uno de los aspectos en el orden en cuál fueron mencionados, con el fin de determinar las similitudes y los aspectos nuevos que emergen de esta investigación y contribuir con estos resultados a la literatura especializada.

Trabajo Colaborativo docente:

Instaurar el trabajo colaborativo entre docentes, propicia el desarrollo de intercambios pedagógicos que facilitan el aprendizaje compartido. Hoy el aprendizaje colaborativo es uno de los enfoques principales en materia de desarrollo profesional (Vaillant, 2016), pero que se ve altamente dificultado por la presencia de una cultura individualista de trabajo (Arévalo y Núñez, 2016). Uno de nuestros hallazgos, sugiere que producto del trabajo individualista existen habilidades que se encuentran disminuidas en los docentes, como el escuchar sugerencias y aceptar opiniones de otros, este fue el primer aspecto relevante de la investigación. A la luz de esta evidencia, el establecer diálogos constructivos es un aspecto importante para desarrollar interacciones profesionales (Elmore, 2010). En este sentido, el establecer un espacio de colaboración entre iguales, permite a los docentes aprender de los otros y

crecer profesionalmente. Tal como indica Soto, Serván y Peña (2019), el carácter colaborativo del EC es lo que posibilita a los docentes tomar conciencia sobre la importancia de trabajar en equipo.

Otro aspecto de la colaboración que se vio favorecido tras la implementación del método es la colaboración interesuelas. Como el diseño del proyecto contempló la participación de docentes de 3 escuelas que comparten el mismo contexto educativo y nivel de trabajo, los docentes no solo aprendieron a trabajar colaborativamente con su par de escuela, sino que también con docentes de otros establecimientos. En este sentido, los docentes reconocieron realidades similares y procesos educativos diferentes; compartieron y contrastaron diversas experiencias educativas, para desarrollarlas posteriormente en el aula. Tal como lo indica MINEDUC (2017) y Murillo (2019) la colaboración entre escuelas permite que los docentes generen nuevos conocimientos entre ellos, con el apoyo de expertos externos, lo que facilita la ampliación del capital cultural y social de miembros de la red.

Capacidades profesionales docentes:

En referencia a la confianza profesional, cuando se habla de trabajar en colaboración otros docentes, algunos de los sentimientos que emergen son el temor y la desconfianza a ser observados y evaluados por otros (Arévalo y Núñez, 2016). En este sentido se percibe que el carácter colaborativo del método, propicia la creación de un ambiente de confianza en el cual los docentes se sienten acogidos lo que permite que se atrevan a compartir sus dudas e inquietudes con respecto a su labor. La confianza profesional fue una de las primeras capacidades que se debió trabajar con los docentes, puesto que parte del proceso que debían realizar los docentes implicaba la observación y retroalimentación entre pares, para eso se necesitaba contar con un clima que promoviera la participación de cada uno. Debido a esto, uno de los principios del proyecto fue precisamente establecer un espacio de colaboración seguro

para la experimentación donde el error no es sancionado. Al finalizar el proceso los mismos docentes señalaron que el participar de esta instancia, les permitió adquirir mayor confianza, en el sentido de no tener miedo a que otros docentes los observen.

Como se mencionó anteriormente el método también posibilita visualizar al alumno y su aprendizaje, en este sentido Elmore (2010) y Robinson (2018) plantean que esta capacidad es parte fundamental de la práctica pedagógica. Centrar la visión en el aprendizaje del alumno implica que los docentes reflexionen sobre sus métodos de enseñanza, analicen en qué momento deben utilizarlos y cómo los alumnos reaccionan frente a estos métodos, lo que permite ir mejorando y renovando sus prácticas. Frente a esto los docentes hicieron hincapié en que el método les brindó la oportunidad de reflexionar y hacer una autocrítica sobre su labor, esto les permitió tener conciencia sobre la efectividad de las herramientas utilizadas en el aprendizaje de los niños. Esto es significativo por cuanto, investigaciones nacionales han reportado que una debilidad importante del quehacer docente es precisamente su bajo nivel de reflexión pedagógica (Rodríguez, Bahía, Maira, González, Cabezas y Portigliati, 2016), pese a que esta capacidad es considerada primordial para los aprendizajes de los estudiantes (Taut, 2015).

En este sentido, la incorporación de las docentes de educación básica y diferencial, entrega un valor adicional al estudio con respecto a visualizar al alumno y su aprendizaje, ya que posibilita tener mayor conocimiento de las necesidades educativas de los alumnos, además permite que las docentes mejoren la colaboración entre ellas, al situarlas en un mismo nivel de trabajo. La codocencia ha sido una labor de bajo desarrollo que se ve dificultada por la separación de roles, en la cual existe poco trabajo colaborativo, limitado a un rol de consulta, en el cual uno es el actor principal del aula y el otro desempeña una labor de apoyo a la gestión (Rodríguez, 2012; Rodríguez 2014).

Si tomamos en consideración todo lo mencionado anteriormente, podemos decir que el participar del Estudio de Clases, le proporciona a los docentes la oportunidad de establecer diálogos profesionales con sus pares. En estas instancias los docentes pueden reflexionar y analizar continuamente sus prácticas y ver las incidencias que estas pueden tener en el aprendizaje de los alumnos. La generación de estas discusiones profesionales, propicia el desarrollo de conversaciones de calidad entre los docentes. Con respecto a esto, la teoría de Mercer (1997) señala que la conversación exploratoria es el tipo de conversación que se espera lograr en las interacciones pedagógicas, puesto que permite el desarrollo de habilidades intelectuales.

Los resultados obtenidos de la investigación indican que tras el desarrollo de las etapas, las conversaciones de los docentes durante la planificación variaron de breves intercambios en los cuales predominaba la discusión y afirmación, a diálogos más extensos, analíticos y reflexivos, sustentados en el razonamiento y justificación de la práctica pedagógica. Por ende, podemos decir que el Estudio de Clases puede ser considerado como un método eficaz para desarrollar la reflexión y enriquecer las conversaciones de los docentes.

Los aportes del Estudio de Clases

Si bien, la formación de los docentes ha sido considerada un factor importante en el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos (Ávalos, 2011; Martínez, 2009), en nuestro país aún existe escasa participación de los docentes en actividades de formación profesional, que les permita potenciar sus habilidades (MINEDUC, 2015). Por ende, si lo que pretendemos es mejorar el aprendizaje de los alumnos, es necesario que los docentes participen en actividades de desarrollo profesional, que involucren la observación, la retroalimentación entre pares y que sean contextualizadas a la realidad en la que se desenvuelven.

En este sentido, Elmore (2010), plantea que solo impactando en el núcleo pedagógico (profesor, alumno y contenido) se puede lograr el mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos. El incremento de los conocimientos y las habilidades de los docentes debe tener en consideración el rol del alumno en el proceso pedagógico y la pertinencia de los contenidos. Con respecto a esto, el estudio de clases es una aproximación auténtica al desarrollo profesional docente con impactos en los aprendizajes de los alumnos, puesto que, es un método que integra los tres elementos de núcleo pedagógico y que busca mejorar la práctica docente, teniendo como foco el aprendizaje de los alumnos y considerando el contenido y/o las habilidades que se deben desarrollar (MEN, 2009). Una evidencia de esto, es que los propios docentes reconocen el método, como una herramienta que les permite mejorar sus capacidades. Además expresan que participarían nuevamente de esta experiencia y consideran viable el replicar el método al interior de sus establecimientos.

Factores que influyen en el desarrollo del método

Varios son los aportes del método en el desarrollo profesional docente. Por lo tanto, si lo que deseamos es lograr la participación sistemática de los docentes en el estudio, es necesario contar con el apoyo de las instituciones educativas, para que los docentes tengan espacios en los cuales puedan participar de actividades como estas, que potencian su crecimiento profesional. En este sentido el liderazgo del director es un factor de suma importancia, ya que es él quien tiene la capacidad de movilizar a los docentes y generar las condiciones necesarias de tiempo, espacio y recursos, para que estos puedan participar (Calvo, 2014).

Nuestro estudio evidenció que los docentes tuvieron ciertas dificultades con respecto a la obtención de permisos, lo que derivó en que algunos docentes no pudieran asistir a todas las sesiones planificadas, lo que afectó la

motivación de todo el grupo. Por ende es necesario, contar con el compromiso y apoyo de las instituciones, para potenciar el aprendizaje de sus docentes, pero además se hace necesario institucionalizar esta práctica dentro del plan local de desarrollo profesional, para instaurar el método en la escuelas como una estrategia de formación permanente, con el fin de sistematizar la práctica y lograr cambios en las de enseñanza de los docentes.

Un aspecto que se debe tener en consideración para lograr la efectividad del método, son los factores que influyen en la implementación del EC en contextos educativos no Japoneses. Según estudios existen diversos factores que pueden dificultar la efectividad del EC, como el tiempo de duración del método, el conocimiento que poseen quienes dirigen y participan del proceso, la motivación de los docentes que participan (Lim-Ratnam, Lee, Jiang & Sudarshan, 2019; Takahashi & McDougal, 2016). De acuerdo al contexto en el que se implementó el método y considerando que el modelo se adaptó desde el trabajo del académico David Godfrey en Londres, en esta investigación se encontraron diferentes resultados con respecto a los factores mencionados. En relación al tiempo de desarrollo del método, estos ya se encontraban establecidos, por lo tanto no tuvimos dificultades en esto, pero si se debieron adecuar los tiempos según las necesidades de trabajo de los docentes.

En cuanto a los conocimientos, los docentes que participaron del estudio no contaban con conocimientos suficientes, lo que dificultó en un inicio la progresión de los objetivos del proyecto y además, incidió en que los docentes tuvieran una visión errada del proyecto. La concepción inicial de los docentes en relación a esta instancia de formación profesional, se relacionaba más a la idea de una capacitación, en la cual ellos esperaban recibir estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos, más que con la idea de que era una instancia de formación entre pares en la cual ellos tendrían que construir conocimiento trabajando con otros.

Finalmente, en relación a la motivación de los docentes, los resultados nos indican que la participación de los docentes al proyecto fue obligada y esto en algunos casos influyó en la motivación para participar.

Por lo tanto, para lograr una implementación efectiva de método, es necesario considerar cada uno de estos factores, el tiempo de implementación es un factor esencial que debe ser considerado y modificado según el contexto lo requiera, es necesario instruir a los docentes para que estos tengan claridad sobre la finalidad y desarrollo del método. Además, se necesita motivar a los docentes, para que estos participen de estas instancias desde el interés por mejorar su práctica con foco en el aprendizaje de sus alumnos.



5.3. Reflexiones Finales

En esta fase culmine de nuestra formación académica, el haber podido participar como observadoras del proyecto “Implementación del Estudio de Clases”, dirigido por el Centro de Líderes Educativos, nos permitió adquirir nuevos conocimientos y competencias que nos servirán en esta nueva etapa que emprendemos.

Esta instancia nos concedió la oportunidad de trabajar con docentes de otra ciudad, que se desenvuelven en contextos de alta vulnerabilidad, esto nos permitió conocer otras realidades educativas y las principales dificultades que los docentes deben afrontar al momento de enseñar. De la misma forma, el haber observado el trabajo de los docentes en esta instancia, los aciertos y desaciertos de sus prácticas durante el desarrollo del método, nos permitió realizar una autocrítica sobre nuestra labor como docentes, comprender cuales son nuestras fortalezas y debilidades como profesionales de la educación.

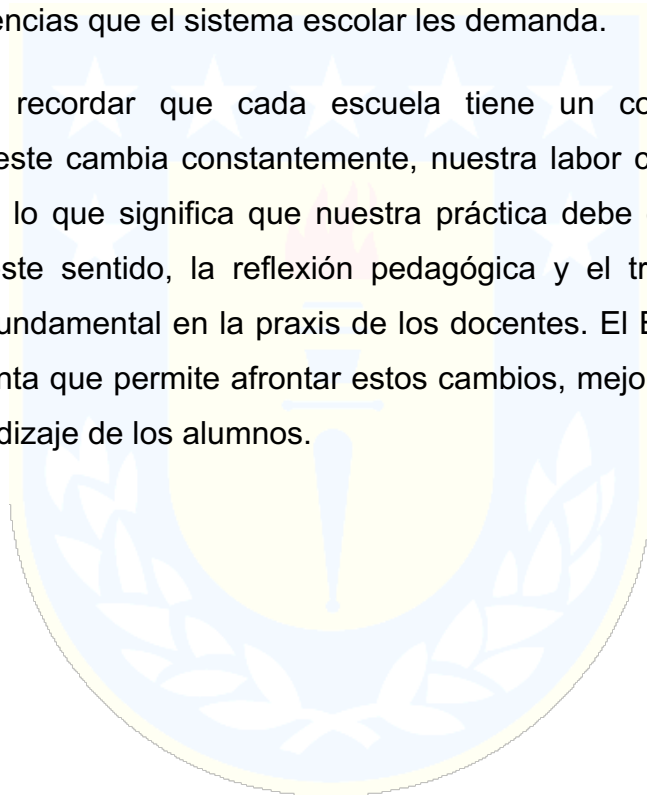
El haber participado como observadoras de la implementación de un método reciente en nuestros contextos, sobre el cual no se posee mayor experiencia, incrementó nuestros conocimientos en el tema, nos proporcionó experiencia sobre cómo se debe desarrollar el método y cuáles son las implicancias de dirigir y guiar el trabajo con docentes. Además, por medio del Estudio de Clases fue posible observar como los docentes trabajan colaborativamente, identificar los obstáculos que emergen al implementar la colaboración entre pares y los aportes que este método tiene en la formación profesional de los docentes, para tenerlos en consideración en futuras instancias.

De acuerdo a lo expresado anteriormente podemos concluir que el participar de la implementación del EC no solo contribuyó en la formación de los docentes participantes, sino que también aportó en nuestra formación inicial,

nos brindó nuevos conocimientos y herramientas para reflexionar sobre nuestra profesión y nuestra incidencia en el aprendizaje en los alumnos.

Desde nuestra experiencia y debido a los resultados obtenidos de esta investigación, creemos que instaurar este método en los planes de formación inicial, le permite a los futuros docentes aprender a trabajar colaborativamente, los incentiva a investigar y reflexionar constantemente sobre su propia práctica y la de otros. Esto les permite a los educadores del mañana, afrontar de mejor manera las exigencias que el sistema escolar les demanda.

Debemos recordar que cada escuela tiene un contexto educativo diferente y que este cambia constantemente, nuestra labor como docentes es adaptarnos a él, lo que significa que nuestra práctica debe estar en continuo desarrollo. En este sentido, la reflexión pedagógica y el trabajo en equipo, cumplen un rol fundamental en la praxis de los docentes. El Estudio de Clases es una herramienta que permite afrontar estos cambios, mejorar las prácticas y con ello el aprendizaje de los alumnos.

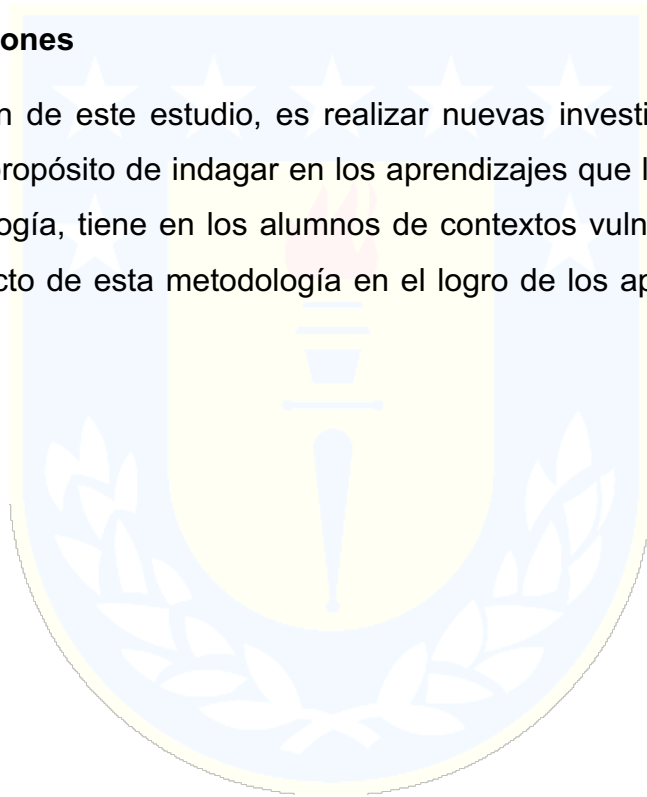


5.4. Limitaciones

Para esta investigación se tenía contemplado implementar tres ciclos de Estudio de Clases, sin embargo, debido a diferentes situaciones que acontecieron durante el segundo semestre de 2019, como el paro docente y el conflicto social, no se pudo desarrollar la implementación de manera continua, por lo cual solo se pudo llevar a cabo un ciclo de los tres planificados.

5.5. Proyecciones

La proyección de este estudio, es realizar nuevas investigaciones en esta materia, con el propósito de indagar en los aprendizajes que la implementación de esta metodología, tiene en los alumnos de contextos vulnerables. Es decir, estudiar el impacto de esta metodología en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.





CAPÍTULO VI: BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

Bibliografía

Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, (24), 89-110.

Aparicio-Molina, C. y Sepúlveda-López, F. (2019). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 15(1), 119-133.

Arévalo, A., y Núñez, M. (2016). Los Profesores Hablan. *Docencia*, (60), 55-65.

Ávalos, B. (2007). El Desarrollo Profesional Continuo de los Docentes: Lo que nos dice la Experiencia Internacional y de la Región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 77-99.

Ávalos, B. (2011). Formación Inicial Docente. Documento de trabajo Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes UNESCO. CEPPE. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Beatrice-Avalos-Formacion-Inicial-Estrategia-Docente.pdf>

Ávalos-Bevan, B., & Bascopé, M. (2017). Teacher informal collaboration for professional improvement: beliefs, contexts, and experience. *Education Research International*, 1-13. doi: 10.1155/2017/1357180

Avilés, P., Cisternas, A., Millie, M., Olfos, R., Rojas, G., Romero, C., y Tapia, M. (2017). Aproximación a la construcción del concepto de multiplicación en el marco del Estudio de Clases. Recuperado de <http://villarrica.uc.cl/files/matematica/RI01RI19/RI%2017.pdf>

Benavides, L., y Calvache, R. (2013). El Estudio de Clase Como Investigación en el Aula. *Docencia, Investigación e Innovación*, 2(1), 32-55.

Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Revista Padres y Maestros*. (361), 23-27.

Braga, G., Calvo, A., y Verdeja, M. (2018). La metodología Lesson Study en un contexto Universitario. Una experiencia para Mejorar las prácticas de aula. *Qualitative Research in Education*, 7(1), 87-113.

Calvo, G. (2014). Desarrollo Profesional Docente: El Aprendizaje Profesional Colaborativo. En UNESCO (Ed.), *Temas críticos para formular nuevas políticas*

docentes en América Latina y el Caribe. El debate actual (112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.

Calvo, A., y Rodríguez, C. (2016). El modelo de las Lesson Study para Mejorar la Docencia Universitaria. Resultados de una investigación en la Universidad de Cantabria. En J. Murillo, *Avances en Liderazgo y Mejora de la Educación*. Simposio llevado a cabo en el I Congreso de Liderazgo y Mejora de la educación, Madrid, España.

Camargo, M., Calvo, G., Franco, M., Vergara, M., Londoño, S., Zapata, F. y Garavito, C. (2004). Las necesidades de Formación Permanente del Docente. *Educación y educadores*, 7(1), 79-112.

Caparrós, R. (2015) Las lesson study en Andalucía: un modelo de formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 29(3), 119-134.

Carrasco, A., & González, P. (2017). Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a. Nota Técnica N°6-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

Cerda, A., y López, I. (2006). El grupo de aprendizaje entre pares una posibilidad de favorecer el cambio de la prácticas cotidianas de aula. En Arellano, M., y Cerda, A. (Ed.), *Formación Continua de Docentes: Un Camino Para Compartir* (33-44). Santiago, Chile. Recuperado de <file:///C:/Users/ivan/Desktop/2%C2%BA%20tesis/formacioncontinuadaedocentes.pdf>

Cheung, Wai & Wong, Wing. (2014). Does Lesson Study work?: A systematic review on the effects of Lesson Study and Learning Study on teachers and students. *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 3(2), 137-149. doi: 10.1108/IJLLS-05-2013-0024.

Covarrubias, P. y Piña, M. (2004). La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 34(1), 47-84

Crosswhite, F., Dossey, J., Swafford, J., & McKnight, C. (1985). *Second International Mathematics Study. Summary Report for the United States. Contractor's report*. Washington, United Estate: National Center for Education Statistics.

Decreto N°170, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 21 de abril de 2010.

Dudley, P. (2015). El desarrollo de Lesson Study en Inglaterra en el siglo XXI 2000-2015 y el potencial de una Red Europea. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(3), 61-79.

Elige educar., y Crisóstomo, B. (2015). *El Profesor que Chile Necesita: Análisis de los Marcos Nacionales e Internacionales para la Definición del Rol Docente*. Recuperado de https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2017/05/EE_EL_PROFESOR_QUE_CHILE_NECESITA_SISTEMA_EDUCATIVO_V04_030517-ok-.pdf

Elmore (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.

Fernández, N. (2002). El desarrollo profesional de los trabajadores como ventaja competitiva de las empresas. *Cuadernos de Gestión*, 2(1), 65-90.

Garay, S. (2018). De Japón a Puente Alto: El estudio de la clase: una innovación en la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Gestión de la Innovación de Educación Superior REGIES*, 3, 94-114.

Godfrey, D., Seleznyov, S., Anders, J., Wollaston, N., & Barrera-Pedemonte, F. (2019). A developmental evaluation approach to lesson study: exploring the impact of lesson study in London schools. *Professional Development in Education*, 45(2), 325-340. doi: 10.1080/19415257.2018.1474488.

Guitert, M. y Giménez, F. (2000) "Trabajo cooperativo en entornos virtuales de aprendizaje". En Sangrá (Ed.), A. Aprender en la Virtualidad (113-153). España: Gedisa.

Hattie, J., Timperley, H. (2007). El Poder de la Retroalimentación. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112.

Horn, A., Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. doi: 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-116.

Isoda, M., Arcavi, A., Mena, A. (2007). *El Estudio de Clases Japonés en Matemáticas: Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Isoda, M., Olfos, R. (2009). *El Enfoque de Resolución de Problemas, en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Ley N° 20903, Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 1 de abril de 2016.

Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2006). How Should Research Contribute to Instructional Improvement? The Case of Lesson Study. *Educational Researcher*, 35(3), 3-14.

Lim-Ratnam, C., Lee, C., Jiang, H., & Sudarshan, A. (2019). Lost in adaptation? Issues of adapting Japanese lesson study in non-Japanese contexts. *Educational Research for Policy and Practice*, 18(3), 263–278. doi: 10.1007/s10671-019-09247-4

Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (79-88). Madrid: OEI.

Mena, A. (2007a). Estudio de Clase en Chile. En M. Isoda., A. Arcavi., A. Mena. (Ed.), *El Estudio de Clases Japonés. Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global* (226-227). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Mena, A. (2007b). El Estudio de Clases japonés en perspectiva. Informe de investigación presentado en la XIII Jornada de la Sociedad Chilena de Educación Matemática. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Recuperado de <http://mastecnica.cl/?mdocs-file=1135>

Mena, A., Montoya, M. y Navarro, S. (2007). Estudio de Clases en Chile. En M. Isoda., A. Arcavi., A. Mena. (Ed.), *El Estudio de Clases Japonés. Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global* (320-336). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Mercer, N. (1991). Investigaciones sobre el conocimiento compartido. En G. Walford. (Ed.), *La otra cara de la investigación educativa* (59-78). Madrid, España: Editorial La Muralla.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.

MINEDUC. (2008). Marco para la buena enseñanza. Chile. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

MINEDUC. (2013). Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

MINEDUC. (2015). Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_marzo_2015.pdf

MINEDUC. (2017). Colaboración y Aprendizaje en Red. Desafíos y Oportunidades Para Nuestra Comunidad Educativa. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/10/Guia-redes-de-mejoramiento-escolarweb.pdf>

MINEDUC. (2019a). Estudio de clases serie: Trabajo Colaborativo para el desarrollo Profesional. Chile. Recuperado de <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/04/Estudio-de-clases.pdf>

MINEDUC. (2019b). Orientaciones Sobre el Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la escuela (fundamentos, características y propósitos). Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Orientaciones_marzo2019.pdf

MINEDUC. (2019c). Trabajo Colaborativo y Desarrollo Profesional Docente en la Escuela. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

MINEDUC-CPEIP. (2018). Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo. Antecedentes para la Elaboración de Orientaciones y Bases Técnicas. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2230/mono-602.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDUC-CPEIP. (2019). Docentemás. Ilustraciones del portafolio. Chile. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/portafolio/category/trabajo-colaborativo/>

Ministerio de Educación Nacional, MEN (2009). *Estudio de Clase. Una experiencia en Colombia para el mejoramiento de las prácticas educativas*. Bogotá, Colombia: DIGA Estudio de Diseño.

Miranda, C., Arancibia, M., Gysling, J., López, P., y Rivera, P. (2014). Impacto de la Formación Permanente de Profesores de Primaria en Chile. Evidencias para una Evaluación Pendiente. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/141116>

Molinari, A. (2013). La formación permanente y en ejercicio en el modelo de desarrollo profesional docente: construcción de una política federal en Argentina. *Formación continua y desarrollo profesional docente*. Seminario internacional llevado a cabo por la Organización de Estados Iberoamericanos

para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI, Santiago, Chile. Recuperado de

<https://oei.cl/uploads/files/news/publications/11/Formaci%3%b3n%20Continua%20y%20Desarrollo%20Profesional%20Docente.pdf>

Montecinos, C. (2003). Desarrollo Profesional Docente y Aprendizaje Colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105-128.

Montoya, M. (2016). Reflexiones de profesores en un escenario de Estudio de Clases para el desarrollo profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 127-144.

Murillo, J. (2019). Las Redes de Aprendizaje como Estrategia de Mejora y Cambio Educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, (3), 3-6.

OCDE. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es

OCDE. (2017). Evaluación de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile. Recuperado de <http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion en Chile OCDE Nov2017.pdf>

OCDE. (2018). Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA, PISA, Edición de la OCDE.

OCDE. (2019). Teachers and School leaders as lifelong Learners. Resultados encuesta TALIS 2018: Chile. Recuperado de http://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_CN_CHL_es.pdf

Olfos, R., Estrella, S., y Morales, S. (2015). Clase pública de un estudio de clases de estadística: una instancia de cambio de creencias en los profesores. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-17.

Osorio, A. (2016). El Desarrollo Profesional Docente en Educación Básica Primaria. *Revista Latinoamericana de Estudio Educativo*, 12(1), 39-52.

Peña, N. (2012). Lesson studies y desarrollo profesional docente: estudio de un caso. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 26(3), 58-80.

Perry, R., & Lewis, C. (2009). What is successful adaptation of lesson study in the US?. *Journal of Educational Change*, 10(4), 365-391. doi: 10.1007/s10833-008-9069-7

Preiss, D., Müller, M., Grau, V., y Volante, P. (2012). *ww.videotecadocente.cl: Un recurso para el desarrollo profesional docente. Nuevas ideas en Informática Educativa (TISE)*, 8, 441-445.

Robinson, V. (2018). *Reduce change to increase improvement*. Thousand Oaks, United States: Ed. SAGE Publications Inc

Rodríguez, B., Mahias, P., Maira, M., González, M., Cabezas, H. y Portigliati, C. (2016). La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas. *Midevidencias* (5), 1-6.

Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé* (tesis de magister). Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.

Rodríguez, F. (2014). La Co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 219-233.

Rodríguez, F., y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.

Ruiz, J. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Salinas, J., Valdez, J., y Salinas-Hernández, U. (2018). Un Acercamiento a la Metodología Lesson Study para la Enseñanza de la Distribución Normal. En Rodríguez, L., Muñiz-Rodríguez, L., Aguilar-González, A., Alonso, P., García, F., Bruno, A. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XXII* (pp. 525-534). Gijón, España: Universidad de Oviedo.

Selezniov, S. (2018). Lesson study: an exploration of its translation beyond Japan". *International Journal for Lesson and Learning Studies*, 7 (3), 217-229.

Soto, E., y Pérez, A. (Sin fecha). Las Lesson Study ¿Qué son? Guía Lesson Study. Recuperado de <http://www.ces.gob.ec/doc/8tavoTaller/metodologa%20lesson%20study.pdf>

Soto, E., y Pérez, A. (2015). Lesson Studies: Un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29 (3), 15-28.

Soto, E., Serván, M.J., Peña, N. y Pérez Gómez, Á. (2019). Nuevos retos en la formación del profesorado. Lesson Study: acompañar la enseñanza y la investigación. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 38-57.

Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid, España: Ediciones Morata, L.S.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Takashi, A. (2007). Estudio de Clases en Norteamérica. En M. Isoda., A. Arcavi., A. Mena. (Ed.), *El Estudio de Clases Japonés. Su importancia para el mejoramiento de los aprendizajes en el escenario global* (226-227). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Takahashi, A., & McDougal, T. (2016). Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson study. *ZDM Mathematics Education*, 4, 513-526.

Taut, S. (2015). ¿Cómo se relacionan los resultados de la Evaluación Docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados? *Midevidencias* (2), 1-7.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*. España: Ed. Paidós

UNESCO-OREALC. (2011). Proyecto Estratégico Regional Sobre Docentes, Tema: Formación Continua. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Sylvia-Ortega-Formacion-Continua-Estrategia-Docente.pdf>

UNESCO-OREALC. (2014). Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232822?posInSet=16&queryId=49c30ace-fe50-48f7-997c-3b2de6d0c17f>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13.

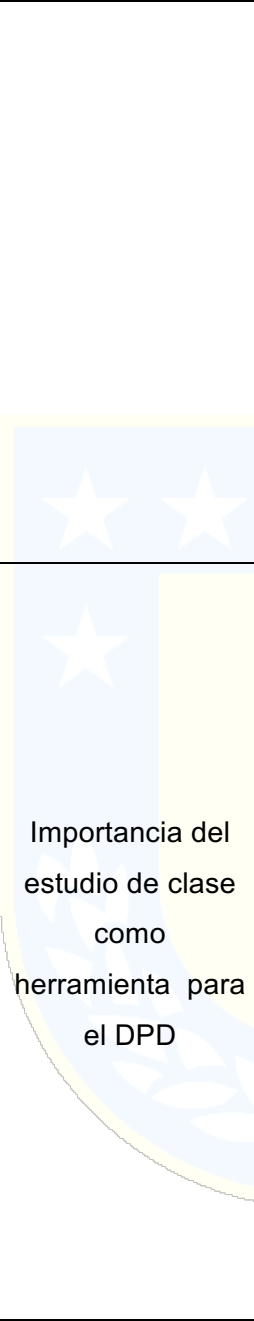
Anexos

Anexo 1: Temas y subtemas de las entrevistas docentes

Temas	Subtemas	Preguntas
Características de las escuelas participantes	Experiencia Profesional	1. Podría contarnos brevemente sobre su trayectoria en este establecimiento. ¿Antes había trabajado en otros establecimientos? ¿Desde cuándo trabaja usted en este establecimiento? ¿Desde cuándo trabaja en primer ciclo?
	Planificación	2. En términos de planificación, nos puede contar ¿cómo es el proceso de planificación que comúnmente realiza? 3. ¿Cuáles son los principales elementos que tiene en cuenta cuando debe diseñar una propuesta de enseñanza? 4. ¿Cuáles son los objetivos esperados en el desarrollo de la comprensión lectora? 5. ¿Cuáles son las principales dificultades que se han presentado para lograr los objetivos esperados? 6. ¿De qué forma verifica el cumplimiento de los objetivos? 7. ¿Qué tipo de recursos utiliza para trabajar la comprensión lectora? 8. En cuanto al tiempo de la clase ¿Logra realizar todas las actividades propuestas dentro del tiempo planificado? ¿Incluyendo la retroalimentación? ¿Qué lo dificulta?
	Metodología Utilizadas	9. Considerando su contexto, nos puede decir ¿Qué estrategias comúnmente usa para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes? 10. En relación a lo anterior. ¿Qué estrategias utiliza para mejorar la comprensión lectora

		<p>a nivel de localización/ nivel inferencial/ a nivel reflexivo?</p> <p>11. ¿Cree que los alumnos han entendido su manera de trabajar? ¿Cómo lo verifica? Creencias sobre el desarrollo de la comprensión lectora</p>
	<p>Creencias sobre el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de contextos vulnerables</p>	<p>12. Considerando su experiencia, ¿Cuáles son las causas principales de las dificultades en comprensión lectora de sus estudiantes?</p> <p>13. ¿Considera usted que el uso del lenguaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes influye en la comprensión lectora?</p> <p>14. ¿Cree que el aprendizaje viene condicionado por las capacidades y habilidades de los alumnos de trabajar en estos entornos?</p> <p>15. Considerando su trabajo de este año, piensa que los estudiantes han logrado progresar en la comprensión lectora? ¿Cómo lo puede evidenciar?</p> <p>16. ¿Cuál cree usted que es el rol del profesor/a para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes?</p>
	<p>Lineamientos institucionales</p>	<p>17. ¿Su propuesta de enseñanza se ve condicionada por las instituciones donde trabaja? ¿De qué manera?</p> <p>18. ¿Recibe monitoreo o supervisión constante que le permita ajustar sus estrategias de enseñanza de acuerdo a las competencias que van a desarrollar los estudiantes?</p> <p>19. ¿La Institución Educativa programa reuniones de equipo donde se analice, reflexione e intercambien estrategias pedagógicas?</p> <p>20. ¿Considera que su establecimiento le ha brindado facilidades para participar del estudio de clase? ¿Por Qué?</p> <p>21. Además de esta instancia ¿Que herramientas le ha proporcionado el</p>

		establecimiento para su desarrollo profesional?
Perspectivas relacionadas al trabajo e influencia del Estudio de Clases como herramienta para el desarrollo profesional	Perspectivas de la implementación del estudio de clase	<p>22. ¿Considera que participar del estudio de clase ha impactado en sus prácticas docentes? ¿En qué aspectos?</p> <p>23. ¿Cree ud. que el estudio de clase le ha permitido reflexionar más respecto a las estrategias que implementa con sus niños/as?</p> <p>24. ¿Cree usted que implementar esta metodología potencia el trabajo colaborativo? ¿De qué manera?</p>
	Trabajar el EC	<p>25. ¿Estaba usted preparado para realizar esta experiencia? ¿Tenía conocimientos previos sobre esta metodología?</p> <p>26. Según su opinión ¿Qué competencias formativas se requieren para participar de un estudio de clases?</p> <p>27. A partir de las lecturas propuestas al inicio del proyecto ¿Pudo profundizar en algunos temas?</p> <p>28. ¿Cree usted que el marco de impacto seleccionado fue relevante para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes?</p> <p>29. ¿Qué barreras y facilitadores pudo observar al trabajar colaborativamente en la etapa de planificación?</p> <p>30. ¿Considera adecuado el tiempo de cada ciclo de implementación? ¿Por qué? Por ejemplo, ¿Dos instancias para planificar es suficiente?</p> <p>31. Respecto a la realización de la clase ¿Cómo se sintió al ser observada por otros docentes?</p> <p>32. Según su visión ¿Las actividades planificadas y posteriormente desarrolladas en la clase permitieron cumplir el objetivo propuesto? (se cumplió el objetivo propuesto)</p>

	 <p>Importancia del estudio de clase como herramienta para el DPD</p>	<p>33. Respecto a las instancias de retroalimentación ¿Considera que estas fueron efectivas y contribuyeron para perfeccionar sus prácticas?</p> <p>34. ¿Considera enriquecedor los procesos de diálogo efectuados durante las etapas del estudio con sus pares y coordinadores?</p> <p>35. ¿Qué dificultades se han presentado durante la implementación de cada ciclo?</p> <p>36. ¿Cuáles son los aspectos que más le gustaron de los estudios de clase y por qué?</p> <p>37. ¿Considera usted que esta metodología contribuye a mejorar la enseñanza?</p> <p>38. ¿Considera ud que la formación continua de los docentes es importante? ¿Por qué?</p> <p>39. ¿Conoce otras modalidades de trabajo colaborativo? ¿Ha participado en alguna de ellas? si la respuesta es sí ¿Qué distingue al estudio de clase dentro de estas modalidades? ¿Por qué?</p> <p>40. ¿Considera Ud. que el estudio de clases es una estrategia importante para desarrollar la colaboración entre pares?</p> <p>41. En relación a lo implementado. ¿Qué vínculo ven ustedes entre desarrollo profesional docente y el estudio de clase?</p> <p>42. ¿Qué impacto ha tenido para su crecimiento profesional el vivenciar la metodología de estudio de clase?</p> <p>43. ¿Considera importante que se generen estas instancias de intercambio profesional?</p>
Evaluación de la implementación del Estudio de Clases	Evaluar la implementación	<p>44. ¿Cómo se sintió al participar de esta experiencia?</p> <p>45. En escala de 1 a 7 ¿Cómo evaluaría el ciclo de Estudio de Clases? ¿Por qué? ¿Qué aspectos mejoraría en cada etapa?</p> <p>46. Según lo evidenciado ¿El estudio de clases incide en los aprendizajes de los alumnos?</p>

		<p>¿De qué manera?</p> <p>47. ¿Considera viable implementar el modelo estudio de clase en su establecimiento como una estrategia de profesionalización permanente? ¿Qué puede dificultar la implementación de esta metodología?</p> <p>48. ¿Cómo evalúa la posibilidad de haber trabajado con colegas de otros colegios?</p> <p>49. Al finalizar este proceso ¿Que nuevas nociones le proporcionó esta metodología? ¿Repetiría esta experiencia?</p>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------





Anexo 2: Registro de fase planificación

Docente 5: Pero se supone que ahí termina esta clase o en una segunda clase tendría que seguir eso, se supone que hay que hacer la clase pero que termine

Docente 1: Que termine con todo lo que es de la clase.

Docente 7: Pero acuérdesse que este igual es un grupo súper diverso.

Docente 5: Que después la otra clase hay que hacer la retroalimentación y ver si quedó todo claro o no para poder seguir.

Docente 7: Yo creo que tenemos que pensar también en el grupo, porque tenemos un desfase tan importante entre los niños. Haber sigamos viendo y ahí vamos decidiendo, algo a lo mejor que nos conviene acotar, usted que los conoce.

Docente 5: Tú crees que quedaría mejor así completa o la mitad de todo eso

Docente 1: Mire cuando yo hago la clase de lenguaje llevo un texto, claro que el texto no tiene que ser muy largo, ehh ellos primero empiezan con la lectura oral, cada uno lee un párrafo después les hago preguntas de lo que ellos leyeron después lo leo yo de nuevo y empezamos a hacer preguntas de lo que pasa, de que trata de lo que va a aquí y allá ellos van nombrando personajes y ya después que hacemos todo tipo de preguntas yo vuelvo a hacer lectura y ya ahí ellos empiezan a trabajar con las preguntas ahí ellos tienen que identificar información explícita e implícitas personajes, lo que nunca les he hecho, tal vez es mi error, es preguntar su opinión respecto de la lectura una cosa así.

Docente 2: Que ellos digan su opinión.

Docente 1: Claro

Docente 7: Es que uno por lo general en la clase desarrollada por ejemplo de la lectura fluida, la escritura, trabaja varias cosas pero el objetivo es uno solo independiente de que los niños lean escriban, lean tu objetivo ahí es cual.

Docente 1: Comprensión

Docente 7: Pero que comprendan qué, hay que acotar más para asegurarnos que ése objetivo pequeñito se cumplió, decir lo logré, independientemente de que infieran, que escriban que opinen a lo mejor deberíamos pensarlo así

Docente 9: Sigamos avanzando y vamos viendo.

Docente 7 (leyendo): Ve ahí igual está trabajando fluidez pero el objetivo es comprensión.

Docente 9: Ya que opinan, porque la actividad, a partir de esto tienen esta actividad.

Docente 6: Es trabajar con la fábula

Docente 4: Hay que ver bien donde van a hacer la inferencia.

Docente 7: Eso que tipo de preguntas se van a utilizar para inferir.

Docente 2: Esas preguntas que aparecen ahí son más para localizar.

Docente 7: ¿Tienen que dar características ahí?

Docente 1: Claro tienen que decir como lo que saben, a partir de su información que ellos tengan, tienen que pensar en la respuesta.

Docente 7: Pero lo que pasa es que la inferencia tiene que ser a partir de la información que entrega el texto, porque incluso tu después para trabajar la inferencia lo haces volver al texto, le dices ya y porque tu deduces que el león era peleador por ejemplo.

Docente 1: Ya si podría ir marcando con rojo señalando ahí lo que está incorrecto.

Docente 7: O a lo mejor cambiar la pregunta o la forma de preguntar. Podríamos ir anotando al lado qué preguntas son textuales y cuáles son de inferencia.

Docente 9: Necesitamos tener texto ahí para poder rayar, si porque me da la sensación que tenemos preguntas que están ancladas a lo textual y a lo inferencial

Docente 6: Si hay que dejar clara esa distinción

Docente 9: Eso hay que hacerlo ahora ya (risas)

Docente 6: Vamos entonces marcando ahí mismo al lado, al ladito ir escribiendo cuál es la pregunta

(Revisan la guía)

Docente 4: Esa es textual.

Docente 7: Claro esa, que tiene que ver con el ratón

Docente 4: Ahí dice porque se ríe

Docente 7: ¿Entonces esa tiene que ser con inferencia? Al haberlo asustado (continúan leyendo la guía) yo creo que eso es más de opinión

Docente 4: Si o sea yo tampoco lo veo como si fuese una inferencia

Docente 7: Y ¿cuál sería la correcta ahí?

Docente 6: Porque él no cree que el ratón pueda...

Docente 7: Ahh entonces es inferencial porque después de leerlo todo tiene que lograr inferir

Docente 1: Esa es la 2

Docente 9: Entonces esa es inferencial

Docente 1: La otra la de los cazadores

Docente 6: Esa es textual

Docente 7: Hay que ir entonces dejando un orden

Docente 1: Es que después se pueden ordenar

Docente 6: Esa es igual de inferencia

Docente 7:Cuál es la moraleja de la fábula.

Docente 1: Es la c

Docente 6: Si, no menospreciar a las personas

Docente 9: ¿Qué le pongo?

Docente 1: Inferencial

Docente 7: Ahí tienen que pensar igual, varios se van a ir por la primera.

Docente 6: Esta otra pregunta también pasa a ser de inferencia.

Docente 1: Esa pregunta aparece en todos los textos, de todo tipo

Docente 7: Según el texto a que se refiere la palabra

Docente 4: Eso ya es conocimiento

Docente 1: Es que igual ya dice que es acorde al texto, porque el roer puede ser masticar, entonces ellos pueden volver al texto, tienen que descartar las que se alejan más del texto

Docente 7: Entonces esa es inferencial

Docente 6: Esas son textuales (Continúan leyendo preguntas)

Docente 1: Esas son de opinión

Docente 7: Esa otra igual es de opinión

Docente 1: Esa que está ahí, tiene que ser el tipo de personaje. Debería ser responder correctamente el número de personajes, lo del tipo está de más hay que borrarlo

Docente 9: Es que como es una imagen, pero lo voy a dejar anotado para después cambiarlo

Docente 7: Yo haría una pregunta más orientada al objetivo, algo chiquitito, porque el objetivo de la clase es comprender información textual e inferencial, entonces ahí falta alguna pregunta que haga la metacognición en relación a eso, cómo preguntarle en simple para que se autoevalúen, pero que se oriente a eso, que a veces nos cuesta la autoevaluación

Docente 9: Les hago una consulta este ejercicio es para ver el nivel de inferencia y de reconocimiento textual que tienen los niños, pero no necesariamente para desarrollar la habilidad o no. Tenemos algunos niños que no saben localizar información, ¿Con este ejercicio podemos enseñarles a localizar información?

Docente 1: Si

Docente 9: Pero estamos registrando la habilidad o la estamos desarrollando

Docente 1: Yo creo que se está desarrollando la habilidad

Docente 9: ¿Se está desarrollando de esta forma?

Docente 7: Que le entregó para, ese es el punto

Docente 9: Porque yo estoy imaginando por ejemplo que van a exponer el texto y los van a hacer localizar la información, decir aquí está y una vez que lo hagan después podrían hacer un ejercicio similar ahí una guía pero tienen que desarrollar la habilidad primero y después evaluarla, porque lo que ustedes están haciendo es evaluando, no desarrollando.

Docente 2: : Es que podría ser por ejemplo el mismo texto y colocar numeración de párrafos y después hacer la pregunta tipo en el párrafo tanto, así el niño va a buscar en el párrafo y va a ver la parte donde sale esa respuesta, para localizar digo yo.

Docente 1: Yo hice ese ejercicio hace un par de días atrás, colocarles párrafos y que ellos fueran buscando.

Docente 4: Yo hice ese ejercicio hace unas semanas les lleve destacadores para que ellos marcaran, partimos con la pregunta más fácil que era de una niña entonces decía la pregunta cómo se llamaba la niña entonces ellos reconocían que al inicio estaba y ahí ellos tenían que subrayar después seguían con la otra pregunta y así se iban guiando fue súper fácil, bueno iban trabajando de dos uno le ayudaba al que estaba más descendido. Después venían preguntas así como qué edad tenía la niña,

entonces ellos volvían a releer el texto y la buscaban o bien colocaban donde estaba la pregunta así después solo iban y la buscaban

Docente 1: La mayoría de los niños hace eso, leen una vez y después van buscando, no vuelven a leer, sino que se van a donde aparecía y lo marcan.

Docente 9: En término de los estándares, que dicen los estándares respecto de lo que deben desarrollar los niños en esta habilidad, hay algo más porque siento que estamos hablando sólo de la actividad, no de la habilidad. Ustedes tienen ahí los estándares o algo, la pregunta que surgía la semana pasada era nos vamos a basar en algo con respecto al planificar la clase.

Docente 1: ¿En los estándares?

Docente 9: En los estándares, ¿qué vamos a ver?, ¿qué vamos a ocupar para seguir armando nuestra planificación? ¿El objetivo va a ser para todos el mismo o lo vamos a diferenciar?

Docente 6: Lo que pasa es que íbamos a trabajar con dos grupos los que estaban más avanzados y los otros por lo tanto no todos iban a trabajar las mismas habilidades, porque el grupo que va más atrás no va a poder alcanzar el objetivo de los otros niños más avanzados.

Docente 1: Aunque hay un niño que si bien no lee tiene mejor capacidad de identificar que uno que si lee, tiene bien desarrollada esa habilidad de captar, entonces uno le lee y después le va haciendo las preguntas y él va respondiendo con el dedo. Él no tiene lectura pero capta todo

Docente 7: Es que claro hay que llevarlo por la parte de la comprensión lectora

Docente 1: O sea él comprende textos orales pero...

Docente 9: Con esos niños cómo vamos a trabajar en la sala

Docente 1: Pero es que el otro día dijeron que iban a trabajar con un grupo de niños y otro con otro grupo, creo que la profesora iba a trabajar con esos niños y yo con el resto

Docente 9: Entonces por eso, vamos tomando apuntes de esto que vamos a dividir el grupo en dos, pero eso tiene que estar en la planificación o no

Docente 1: Es que yo no entiendo cómo quiere usted la planificación porque o sea yo entiendo cómo se hace la planificación yo tengo la planificación de mi clase pero esto es otra cosa, es totalmente diferente de una planificación común, al menos como yo trabajo. ¿Cómo va a ir eso en la planificación, eso de con cuantos grupos trabajo también debe ir?

Docente 2: Sí, porque según yo igual es importante que eso quede ahí.

Docente 1: Ya agregar entonces en la planificación, o ¿lo hacemos altiro ahí?

Docente 6: Que quede así como la clase se va a dividir en dos grupos una profesora trabajará con un grupo y la otra con otro.

Docente 1: Pero eso dice en una parte si no me equivoco.

Docente 7: Y el otro grupo de los más descendidos ¿trabaja con el mismo texto o no?

Docente 5: ¿Pero a ellos se les va a leer y ahí van a sacar información?

Docente 1: Si, pero eso ya lo hicimos la semana pasada o se dijo o lo escribió por ahí usted, usted en lo suyo en lo otro

Docente 6: En el marco de impacto, ahí sale en esos dos grupos diferenciados

Docente 9: Eso les pregunto porque igual tenemos dos grupos diferenciados e incluso deberíamos tener tres, los niños que están en nivel de detectar la información y las niñas que está ya un poquito en reflexión. Tenemos esos tres grupos

Docente 1: Pero es que ah, de esos niños se puede hacer un solo grupo porque esos niños leen por sí solos y comprenden, pero de que les cuesta les cuesta, pero yo no sé por qué Fernanda bajó, bueno hay que tener en cuenta como llega la niña a clases, entonces son otros los factores que influyen en ella, porque esa niña era buena en primero.

Docente 9: Pero pensemos entonces en dos grupos

Docente 1: Entonces yo creo pensar en los dos grupos.

Docente 5: Ya son solo dos grupos entonces

Docente 1: Yo creo que si porque para qué vamos a hacer otro grupo

Docente 5: No po, pero por eso te digo si tú sabes, tú conoces a tu curso.

Docente 5: Qué número tiene tu grupo de niños

Docente 1: Son ocho pero por lo general van 7

Docente 7: Pero los niños que no leen, como van a trabajar, como podríamos hacerlo para que trabajen con este mismo texto, como van a trabajar con la educadora diferencial van a trabajar como en forma paralela que con ellos también hay que dejar algo como específico

Docente 2: Yo creo que hay que trabajar lo mismo pero en un menor grado de dificultad no más

Docente 1: Ellos eso sí no leen nada, no leen ni siquiera sílabas, yo no sé si se niegan o no quieren demostrar que ellos pueden, porque si uno les pregunta por ejemplo la L con la A cómo dice ellos responden no sé. Hay uno que es alumno pie y otro que no, pero de que tienen problemas los tienen

Docente 7: Hay que hacer como algo específico con ellos porque o sea si bien no se enseña a leer en segundo, si no aprenden en segundo no van a aprender

Docente 1: Esa misma pregunta me hago yo porque o sea yo no les puedo estar enseñando a leer en la sala no puedo. La profesora de diferencial apoya a esos dos niños

Docente 7: Pero a lo mejor está planificación podríamos pensarla con una actividad distinta para ellos

Docente 4: O sea de por sí la profesora diferencial debe adecuar las actividades y evaluaciones, la misma actividad pero presentada de otra forma

Docente 1: Si para eso tenemos el video de la fábula

Docente 6: Con otra estrategia y mismo contenido se ocupa lo visual auditivo

Docente 7: Lo que estamos pensando en estos dos niños que no leen claramente están muy desfasados en relación al objetivo que tienen los demás, entonces qué

actividad paralela, que pueda guiar la educadora diferencial, pueden hacer pero conectados a la clase

Docente 5: Pero es que usted les va a leer el cuento cierto, usted se los lee y los que no saben leer si lo van a escuchar y van a saber cómo sucedieron los actos por lo tanto las impresiones se les puede dar a esos niños para que las pinten y después las vayan ordenando.

Docente 7: Si pero es que igual, es lo que conversábamos con la profe, los niños tienen que leer en primero en segundo no se enseña. La enseñanza de la lectura no está, entonces cómo nos hacemos cargo de este grupito para que desarrollen alguna habilidad relacionada con lo que ellos necesitan, porque claro ellos pueden hacer la actividad súper linda y súper bien porque ellos van a saber lo que va primero y lo que no porque son vivos, pero eso claro es engañoso porque no están cumpliendo con lo que necesitan

Docente 5: Pero de ellos quien saber, o sea comprender o leer

Docente 6: Es que aquí no van a poder leer.

Docente 5: Pero por eso aquí estamos viendo comprensión

Docente 7: Comprensión textual, tienen que buscar en el texto y tienen que inferir y no pueden porque ellos están acá y los otros están allá, entonces ese es el punto qué hacemos cómo lo hacemos con ellos, porque claro podemos hacer eso que dicen y va a salir bucha súper bonita la actividad, o bien nos hacemos cargo y hacemos una actividad orientada para generar un aprendizaje en ellos

Docente 1: ¿En ese momento?

Docente 5: Es que no estamos viendo los niños que van a aprender a leer ahí, sino que van a comprender lo que la profe les lea.

Docente 7: Pero es que el foco de esto es el aprendizaje de los niños, nosotros vamos a enfocarnos en los niños

Docente 6: Pero es que ellos van a aprender a localizar igual solo que de lo que escuchan

Docente 7: Pero es que ese no es el objetivo

Docente 2: El objetivo es comprensión lectora

Docente 1: Ellos tiene que leer porque ahí dicen que los estudiantes leen de acuerdo a los turnos que va dando la profesora, el primer ejercicio es que ellos lean por sí solos

Docente 6: Y ellos dos no pueden.

Docente 1: Y ahí ya no se estaría cumpliendo el objetivo

Docente 7: ¿Ustedes tienen niños no lectores?

Docente 2 y 4: Nosotras no. En marzo teníamos pero ya se nivelaron

Docente 3: Nosotras tenemos

Docente 7: ¿Y cómo lo hacen?

Docente 2: En marzo teníamos hartos y fuimos de a poco

Docente 3: Estamos trabajando la lectura con ellos con los cuatro

Docente 7: Y a parte o sea ahí mismo en la sala pero aparte en la clase de lenguaje

Docente 3: Si

Docente 7: Yo creo que por ahí va

Docente 5: Sí, o sea igual de repente se me salen, pero ahí están a veces igual van subrayando pero muy básico

Docente 7: Si porque la profe dice que conocen vocales, consonantes me imagino que deben confundir bastante igual

Docente 1: Yo sinceramente no puedo decirles ellos conocen consonantes, conocen sílabas palabras, porque ellos se niegan a leer, en el momento que les pido que lean

Docente 2: ¿Y con la profesora de diferencial?

Docente 5: Es que deben sentirse súper inseguros igual

Docente 4: Eso igual puede ser. A nosotras nos ha pasado que en la sala leen pero cuando les toca por lo del dominio lector que toma la escuela no les leen a la profesora se quedan callados.

Docente 1: Es que acá nada mira ellos tienen un taller de lenguaje que se los hace la profesora de lenguaje de la escuela con ella tampoco leen

Docente 5: Y qué tal se llevan con ella, tiene llegada o les hace no se otro show?

Docente 1: Les lleva actividades acorde a ellos y son entretenidas y lo otro es que estuvieron siguiendo instrucciones y ellos estaban fascinados porque eran con manualidades de esas de papel y aun así, a ella tampoco les lee. La profesora de ciencias naturales dice que tampoco les lee, yo pensé que era una cuestión conmigo pero ayer en consejo de profesores me di cuenta que no que con nadie quieren leer las otras profesora de inglés de religión tienen la misma percepción de los niños

Docente 2: : Y si trabajamos los pictogramas dibujos y lectura, se van cambiando por imágenes los personajes entonces así van leyendo, eso es bueno igual porque ellos lo van a ver y van a ir leyendo igual que sus compañeros, se les puede entregar a todos de hecho porque va lectura más imágenes

Docente 5: Esa es la gracia de la clase que sea para todos parejo

Docente 6: A veces hay textos que salen el dibujo del animal en vez del nombre, entonces ellos leen el ratón fue y sale no se comer y sale un queso.

Docente 1: Cómo podemos representar toda esa lectura así, tendría que ser algún extracto de la lectura, leerlo para todos que ellos participen y después alguna actividad más pequeña tomar alguna frase, hacerlos que la lean, por ejemplo el león ellos deberían ser capaces de leerlo y trabajar eso con ellos que logren hacer la decodificación más que nada, es que claro por ejemplo el Dante reconoce la L y la D porque él se llama Luis Dante y todos le dicen Dante

Docente 7: ¿Y el otro niño quién es?

Docente 1: Leandro y el reconoce la L porque es de su nombre

Docente 7: Porque tiene que ver con la finalidad de esta estrategia no es que la clase salga espectacular, nosotros vamos a ver a los niños por ejemplo que hizo el Dante, ah el Dante escuchó todo lo que había que hacer y lo hizo pero ¿comprende la lectura?

No porque no lee, entonces yo creo que una misma actividad, más bien se necesita algo para ellos.

Docente 6: ¿Cuándo es la clase?

Docente 7: Devuelta del 18

Docente 1: Si el 26 creo que iba a ser

Docente 7: Ya, entonces tenemos dos grupos con uno pictogramas, un extracto del mismo texto

Docente 2: Sí, porque yo recuerdo, es que yo trabaje de asistente varios años y con los pequeños de kínder y PRE kínder jugábamos a leer con pictogramas, entonces porque niños de segundo no van a poder si los más chicos pueden, ellos no es que supieran de lectura pero cuando los veían jugaban a leer, entonces así se les va incentivando.

Docente 1: O sea claro si tú les presentas un texto con dibujos ellos van a leer, no se el gato porque en la evaluación progresiva de diagnóstico venía mucha imagen y ellos ningún problema, línea para allá línea para acá y listo y ahí es solamente imagen

Docente 7: Pero es que eso es en la diagnóstica y en la final.

Docente 1: Por eso dije la de diagnóstico

Docente 7: Que en la final me imagino les va a ir horrible

Docente 1: No si en la de ahora les fue mal

Docente 7: Ya, Hem tiene usted la planificación ahí a lo mejor podríamos ir ya anotando.

Docente 1: Ahí está

Docente 9: Aquí está emm hay algunas cosas aun que arreglar, borro noma altiro aquí

Docente 1: Si vaya borrando nomás

Docente 7: Ya en la fase A presentamos la actividad

Docente 9: Ahora les hago una consulta de la fase A donde dice activar conocimientos previos sobre la fábula ¿Qué tipo de texto es? En la clase estamos trabajando la fábula, ¿ese es el objetivo de la clase?

Docente 1: No

Docente 5: Pero al final vamos a dejar los tres o uno solo porque se acuerdan que habían tres

Docente 1: Es que podríamos ir en orden porque saltan de un lado para otro

Docente 5: Pero dejamos uno o los tres

Docente 6: No, son sólo dos

Docente 1: Es lo que opinen ustedes, si la opinión de ustedes también es válida, si la mayoría dice que hay que dejar uno o los 3

Docente 5: Pero que localizar información era todo lo que leían ustedes delante

Docente 7: O sea eran parte de la habilidad, dentro de localizar ellos tienen que reconocer detalles ideas principales reconocer consecuencias relaciones de causa efecto, personajes.

Docente 1: Entonces saque la pregunta “de qué tipo de texto es” y “qué recuerdan ellos de la fábula”, si no tiene nada que ver con el objetivo saque la pregunta

Docente 6: Es que esa es la moraleja esa es su opinión personal, la pregunta podría ser qué enseñanza nos dejó porque es fábula.

Docente 1: Pero es que esa es basada en la actividad, es para presentar la actividad

Docente 6: Y esa es de reflexionar

(Se lee la planificación)

Docente 4: O sea los niños ya conocen la fábula

Docente 1: Si

Docente 4: Entonces hay varias preguntas que ellos pueden contestar de acuerdo a la fábula o sea ellos pueden decir de que se va a tratar porque saben que en la fábula están los animales, saben que deja enseñanza

Docente 7: Claro entonces finalmente esas preguntas las dejamos para después porque si es por la silueta entonces ellos no están anticipando porque la fábula deja una moraleja entonces ellos ahí asocian

Docente 4: Mejor presentar la imagen de los animalitos y preguntar qué piensan que va a tratar la clase de hoy día y ellos ahí anticipar, entonces preguntarles y ahí van a participar los que no participan nunca.

Docente 9: Entonces que escribo

Docente 7: Activación de conocimientos a partir de una imagen.

Docente 4: Entonces cuando salgan los dos monitos ellos van a deducir que es una fábula. Ellos a partir de la imagen inventan toda una historia.

Docente 9: ¿Qué más?

Docente 7: Emm cómo los engancho porque en el inicio hay que engancharlos con la emoción

Docente 5: ¿Pero eso es dentro de lo mismo como activar los conocimientos previos, entonces estamos bien partiendo la clase con las imágenes, después qué vendría?

Docente 7: ¿Cómo lo contextualizo esto con ellos? Que les importe esta cuestión

Docente 6: Esa va a ser la pregunta, ¿de qué cree que tratará la clase de hoy, mirando las imágenes? Entonces alguno va a decir a lo mejor que sobre un cuento o algo ya visto anteriormente

Docente 5: Pueden decir algo relacionado con los personajes

Docente 6: Y con eso nomás porque ahí se van a explayar y después comienza la actividad

Docente 7: ¿Cómo se dieron cuenta de eso?, para retroalimentar

Docente 6: Es que para después, eh ya aquí después de leer el texto, entonces ahí después se les pregunta qué tipo de texto es

Docente 7: No la imagen primero yo creo y después, es que para vincularlos al tiro desde el inicio con esta habilidad, el título, presentarles primero la imagen y después el título y ahí ¿de qué se tratará? , no de un león un ratón ¿por qué crees tú eso? A lo mejor alguno ya lo conoce

Docente 2: Si puede ser que alguno lo conozca

Docente 9: Entonces

Docente 6: Entonces la imagen incluye algunas preguntas y el título

Docente 4: Y ahí que lo lea alguno de los niños que saben leer

Docente 9: ¿Una imagen y un título?

Docente 1: El título si

Docente 7: El título si, también ahí es importante preguntar por qué tú crees que se va a tratar de esto la clase, porque ahí qué están haciendo ingiriendo y ahí decirle a los niños ustedes están deduciendo y que haremos hoy deducir, para que sepan lo que es deducir porque igual es importante que manejen ese lenguaje

Docente 9: Ehh ya como sería la pregunta esa

Docente 7: Por qué crees tú que se tratará de eso la clase, o por qué creen que el texto se tratará de eso, ah porque ahí tan los personajes, entonces ahí decirles lo que ustedes tan haciendo es deducir y lo que hoy vamos a trabajar es eso vamos a aprender a deducir. Ya de ahí ¿Cómo les presentamos el texto?

Docente 5: Hay que hacerlos que lean

Docente 7: Ya pero van a escuchar o van a escuchar y leer

Docente 5: O se les puede ir presentando las láminas con las imágenes

Docente 4: O incluso se puede hacer que ellos mismos vayan contando una fábula a través de las imágenes

Docente 1: Pero es que ahí ya no va a ser de lo que se suponía la clase, no apuntaría al objetivo

Docente 5: Pero ahí unos pueden ir leyendo y los otros va a ir entendiendo de lo que les leen, podría ser

Docente 7: Pero es que ahí, usted conoce al curso, a lo mejor les estamos dando muchos estímulos

Docente 1: Muchos estímulos les dimos

Docente 7: Y si tienen muchos estímulos y tienen la guía ahí se pierden y el texto allá y la profesora, entonces cómo lo vamos a encaminar todo eso

Docente 5: Pero es que lo principal es la presentación de la fábula, después tú después que le explicas todo les das las instrucciones claras y precisas y ahí recién les pasas la guía

Docente 7: Sipo por eso tenemos que ver bien ahí

Docente 5: Y antes tiene que ser solo la fábula

Docente 7: Proyectada

Docente 5: Proyectada con letra grande y ahí van leyendo uno primero y digamos así pasa la diapositiva y ahí lee otro niño

Docente 7: ¿Pero tienen una lectura, una calidad de lectura como para que lea un niño en voz alta y el resto entienda o se interese por el texto?

Docente 3: Si total más de 5 diapositivas no creo que vayan a ser

Docente 1: Si pueden leer, si ellos como les digo yo hago el ejercicio, aunque sea en matemáticas o en historia y los voy haciendo que traten de leer todos los días aunque sean las instrucciones

Docente 3: Entonces ellos pueden leer

Docente 1: Pero si eso lo he dicho todas estas veces, los hago leer, yo los hago leer. Primero delante del curso cada uno lee un párrafo, se los vuelvo a decir. Cada uno lee un párrafo, un texto, una oración, depende del tipo de lectura y de la cantidad de alumnos que haya en la sala de clase, después de eso viene la lluvia de preguntas: qué estamos viendo, qué pasó qué hizo este qué hizo el otro, se termina de leer se recapitula de que se trata y después ellos leen por sí solos, leen por sí solos y una vez que terminan de leer, vuelve una tanda de preguntas para ver si comprendieron bien la fábula, ahí todavía si no hay comprensión vuelvo a leerles otra vez y ahí recién ellos comienzan a desarrollar las preguntas.

Docente 7: Si pero profe lo que yo le pregunto, la calidad de lectura, porque yo le hago clases a un quinto y yo sé que si hago lectura a uno y va así como tra tra, van a perder la comprensión porque nadie modela

Docente 1: Por eso les hago el refuerzo yo de la lectura después, porque si no se entiende igual uno se los lee, ese es el objetivo de que yo les lea, para que ellos comprendan mejor porque sabemos, ellos leen de corrido, estoy reforzando hasta eso, recién ellos están sabiendo que cuando hay un punto hay que descansar, cuando hay una coma hay que descansar menos, porque leen de corrido

Docente 5: Así se entienden menos

Docente 1: Ellos no se entienden ni entre ellos, porque yo les pregunto ¿entendió lo que leyó su compañero? Ya lea usted ahora, te fijas y por eso yo refuerzo la lectura para ellos puedan comprender mejor

Docente 5: No si yo encuentro bueno mostrar láminas porque ellos están atentos a eso, porque si no tiene láminas y no saben leer empiezan a mirar para cualquier lado

Docente 6: Es que en general se distraen muy fácil

Docente 7: Ya la lámina entonces con el texto proyectado por partes para que ellos lo lean, con lectura compartida dicen ustedes.

Docente 6: Si con lectura compartida

Docente 5: Así van apoyando a los que no saben leer más las imágenes

Docente 7: Y están escuchando y están viendo

Docente 5: Sí porque esto de la tecnología a ellos les atrae mucho entonces van a estar ahí atentos

Docente 7: Entonces en la fase b se proyecta el texto por partes

Docente 5: ¿En diapositivas, a eso te refieres? Pero eso va a depender de cuántos niños sean para la participación también, son 5 niños entonces más de 5 días no

Docente 1: Son 8 niños pero de aquí a que lleguen los 8 difícil

Docente 7: Pero son 6 que leen

Docente 6: Y de esos van solo 4 de los que leen, los otros no van siempre

Docente 5: Pero no van a ser más allá 7 o 8 láminas

Docente 1: Pero yo encuentro que le están dando muchas vueltas, les están dando muchas facilidades a ellos

Docente 5: No pero es que eso es considerando a los que no leen, a esos nos estamos enfocando también, para que ellos comprendan lo mismo que los que leen

Docente 6: Claro si incluso los avanzados van a ir ayudando a los que están más atrás

Docente 7: Pero al momento de, ellos van a tener una actividad diferente

Docente 5: ahh si, si esto es para que todos puedan leer, ahí ocupamos los pictogramas para todos

Docente 7: Partimos con una base y después seguimos

Docente 5: Claro tiene que ser para todos lo mismo, porque así la concentración de los que no leen, para que se concentren

Docente 7: Y ahí es importante ir guiando la lectura, mostrándoles cuando hay que prestar más atención

Docente 4: Nosotros tomamos esa lectura y a los que más les costó por el proceso lector descendidos era porque estaban repitiendo las palabras mucho

Docente 3: Si, hay que irles haciendo amigable la lectura incentivando para que así ellos vayan tomando confianza y así se les va quitando

Docente 5: Nosotras trabajamos con la técnica del dedito

Docente 7: En primero se ocupa harto esa técnica

Docente 1: (suspirando) Si los niños acá leen con dedo, pero se distraen y se pierden donde quede, donde voy. Y a los niños que un día trabajamos un poema y de los niños porque uno tiene eso de que se taima y no trabaja noma con uno, yo seguía con sus compañeros trabajando la lectura

Docente 5: Pero es que a lo mejor ahí no tenían ninguna motivación, pero ahora con esto otro va a ser mucho más atrayente para ellos por los colores y todo eso

Docente 7: (leyendo) Se les proyecta la lectura con imágenes, se lee, los estudiantes leen la fábula señalan de acuerdo a las preguntas. Y después de eso cómo lo orientamos al objetivo extraer información, ¿ahí se trabaja con los momentos de la lectura? El antes, el durante hay que detenerse en algunas partes para ir viendo que están comprendiendo

Docente 5: Cómo los momentos de la clase el inicio, desarrollo y cierre o no

Docente 7: Si pero es que con la lectura es más que eso, con la lectura tienes que tener claro incluso donde te vas a detener que le vas a preguntar para ver que estén atentos, se realizan preguntas durante la lectura

Docente 4: Igual podría ir después el video o en el video

Docente 5: ¿A ver cómo?

Docente 4: : Después que ya preguntó y fue viendo que hicieron eso, después colocarles un video para que ellos internalicen todo y se interesen más en el texto, porque esos videos están en internet

Docente 1: Dice se presenta a los estudiantes un video musical referente a la fábula que acaban de leer

Docente 6: Entonces eso lo mantenemos

Docente 9: ¿Cuándo hacen ellos el ejercicio de localizar?

Docente 6: En la guía van a tener que localizar

Docente 9: Entonces de nuevo, no los estás entrenando para que aprendan a localizar, estas comprobando si ellos saben localizar

Docente 6: Pero es que se les va a entregar el texto a ellos para que subrayen

Docente 9: O sea esas preguntas que estaban diciendo que eran durante la lectura son en base al texto y van a ir haciendo altiro que localicen la información, ¿ahí deberían hacer una pausa o no?

Docente 6: Mm o si no, entregarles el texto noma y ahí mostrar por párrafo como decía usted que íbamos a hacer la última de dividirlo y hacerlo así ya vamos a ir al primer párrafo emm que dice quiénes son los personajes subrayen, ya ahora vamos al siguiente párrafo y así y al final entregarles la otra parte donde ellos tienen que hacer lo mismo pero ya escrito de nuevo con las preguntas de la guía, porque como dicen claro hay que activar el tema de la habilidad y después aplicarla y reforzar

Docente 2: : Si quieren, ya voy a decir otra cosa ya el ratón, el león que vayan destacados los personajes, que vaya el texto destacado entonces ellos ahí pueden ir destacando de acuerdo a las preguntas según el color

Docente 6: Es que así queda muy fácil

Docente 7: Si, ahí les estas dando mucho

Docente 1: Les estas dando todo para eso mejor haces tú la guía

Docente 7: Ahora con el grupo que está más descendido puede ser

Docente 1: Es que así no están dejando que ellos piensen, que desarrollen su habilidad, les va a costar pero la tienen que desarrollar ellos

Docente 6: Es que claro, ahí es como subrayen esto y listo incluso va a estar pictograma pequeño para ayudar a las preguntas que se están haciendo, entonces ellos van a escuchar la pregunta y van a verlo en el pictograma, después van a ir pasando a la siguiente imagen porque a lo mejor no van a entender por qué hay lectura y por qué hay imágenes entremedio de las palabras, entonces no se después la siguiente donde dice qué hace el ratón, ellos van a ver en la imagen donde aparece la roer.

Docente 7: Por eso yo encuentro que no les va a costar tanto

Docente 2: En los pictogramas ellos igual van a buscar información

Docente 4: O sea incluye pictograma en el texto, las preguntas por párrafo y además están localizando

Docente 7: Yo creo que deberíamos ya tomar la decisión de definir el objetivo ¿Va a ser solo localizar?

Docente 2: Yo creo que hay que enfocarnos en solo eso, que se den otras cosas ya bacán pero enfocarnos en una sola cosa

Docente 7: Yo creo que va a tener que ser un solo objetivo y poner eso nuestro foco

Docente 2: Claro que se den las otras cosas ya no importa pero nosotros enfocarnos solo en eso

Docente 9: Entonces el objetivo lo ponemos acá, lo cambiamos y ponemos localizar

Docente 4: O podemos dejar eso de reflexionar para el final, porque ellos al dar su opinión personal están reflexionando y eso es más sencillo para ellos, inferir todavía no para ellos, que aprendan a localizar bien

Docente 7: Puede ser porque en la prueba decía que estaban bajo ellos, pero el objetivo central es localizar, dentro de eso identificar personajes, secuencias y ahí había una actividad súper buena, reconocer relaciones de causa-efecto rasgos de personajes

Docente 9: Entonces déjame escribir eso que estás diciendo para dejar más específico eso de localizar

Docente 7: Reconocimiento de detalles, ideas principales, secuencias, relación causa-efecto y rasgos de personajes. Ya y eso es harto

Docente 1: Tengo una duda, usted la vez anterior dijo que se iba a trabajar con los 5 alumnos que fueron evaluados y los otros dos nuevos que va a pasar con ellos en la clase, o sea ellos van a estar igual activos en la clase ustedes solo se van a enfocar en los otros 5

Docente 9: Si porque tenemos la línea base con ellos, a ellos les podemos ver la progresión pero con los niños que no sabemos cómo están ahora no tenemos evidencia de cómo son ellos cómo progresan, pero ellos son parte de la clase igual el foco van a ser esos 5

Docente 1: OK

Docente 9: Entonces a partir de esas especificaciones que se ponen, como va modificándose la planificación

Docente 7: A lo mejor podríamos ver el texto y revisarlo bien, para ver el provecho que le podemos sacar

Docente 9: ¿Volvamos de nuevo al texto?

Docente 6: Sí

Docente 7: Para ver las ideas principales (comienza a leer el texto) ahí ya la primera detención que tienes que darle, ¿qué le habrá pasado al ratoncito? Y ahí los captas de que si están atentos

Docente 9: Aquí hay que hacer una detención

Docente 7: Sí, hay que hacer una pregunta ¿qué pregunta podemos hacer ahí?

Docente 6: ¿Qué le hizo el león al ratón?

Docente 7: ¿Qué le habrá hecho el león al ratón? Ahí se están anticipando, son preguntas que se hacen para mantener la atención

Docente 2: Es que por ejemplo yo, cuando les leo yo, me toca leer a mí, yo les voy leyendo y les digo: ¡tanto salto que el león que despertó! (entonación)

Y le puso encima su enorme... Y los niños empiezan a tirar palabras, entonces yo siempre motivo así a los chicos cuando les leo yo, entonces así despiertan, yo no me quedo adelante voy pasando y les hago gestos así, bueno y la pregunta igual para que ellos deduzcan

Docente 9: Entonces ¿Cuál va a ser la pregunta?

Docente 7: ¿Qué la habrá hecho el león al ratón? Algo así

Docente 1: ¿Qué están tratando de decir? ¿Qué hizo el león? ¿Qué hizo el ratón?

Docente 7: Es que cuando uno les va leyendo se detiene en algunas partes como para ver si están entendiendo

Docente 1: Si, si, si,...., si

Docente 7: Entonces como que la primera detención podría ser ahí ¿Qué les podríamos preguntar ahí?

Docente 1: ¿Cómo estaba el león? ¿Qué estaba haciendo el león? En el bosque

Docente 2: No, ¿que cree que le paso al ratoncito? porque usted después da la respuesta, porque el ratoncito.... Blablablá

Docente 1: ¿Qué estaba haciendo el león?

Docente 6: Estaba durmiendo

Docente 1: ¿Cómo estaba durmiendo?

Docente 2: ¿Y por qué saltó?

Docente 1: ¿Por qué le puso su enorme garra?

Docente 7: Pero yo creo que ahí una no más si es para mantenerlo atento, las otras las podemos usar para subrayar

Docente 1: Generalmente yo les hago una o dos

Docente 7: (Continúa leyendo la lectura)... El león al ver tan asustado al ratoncito decidió soltarlo...

Docente 2: Ahí igual va una pregunta

Docente 5: ¿Por qué se rió tanto?

Docente 7: ¿Por qué se habrá reído tanto el león?

Docente 5: Porque era tan pequeñito nunca pensó....

Docente 7: (Continúa leyendo) Al sentirse aprisionado..., aprisionado esa yo igual la subrayaría como roer, que puede servir para después, porque no es común

Docente 5: Pero aprisionado se podría cambiar por algo más chileno, no sé

Docente 7: No pero los niños lo van a asociar a preso, lo asocian a prisionero, preso

Docente 1: Puede ser también sentirse preso

Docente 7: (Continúa la lectura) El ratoncito que pasaba por ahí lo escuchó y se acercó...

Docente 5: Al sentirse prisionero....

Docente 6: ¡Eso!

Docente 5: Prisionero podría ser

Docente 7: Pero aprisionado existe la palabra o ¿no?

Docente 7: Ahí la moraleja no está o está más arriba

Docente 1: No

Docente 6: Es que tienen que deducir

Docente 7: Entonces esa sería la última pregunta

Docente 2: Sí, porque cómo van a ir las preguntas entre medio van a ir sacando sus conclusiones

Docente 7: Por qué ahí donde dice ¿por qué se habrá reído tanto?

Docente 6: Porque lo vio chiquititos como lo iba a sacar de ahí

Docente 7: Entonces tiene que ir una pregunta un poquito más fina como ¿que hizo el ratoncito? O no sé ¿Qué habrá pensado el león? ¿Qué habrá sentido el león?

Docente 9: Entonces una pregunta de localización para ver dónde sucede...

Docente 7: Es que después vienen las preguntas de localización, si esto es durante la lectura para saber dónde vamos a detenernos para ver si están entendiendo y debería ser después de... Donde el ratoncito escuchó y fue corriendo a verlo...

Docente 1: ¿Que hizo el ratón para liberar al león?

Docente 7: Eso puede ser de localizar

Docente 6: O ¿que paso con los personajes? El ratón lo sacó de la jaula

Docente 2: ¿Por qué se habrá reído tanto el león? Y van a decir porque lo vio muy pequeño y abajo uno puede dar un indicio de aquello

Docente 7: Este animalito ¿pudo ayudar al león? ¿Por qué? ¿Como lo hizo?

Docente 2: Entonces ahí cuando usted le pregunta la moraleja “que cualquiera que puede ayudar”

Docente 7: Ya entonces se supone que hacemos la lectura, por párrafo, la preguntas, que puedo hacer y ahora... Recién ahora voy a la habilidad que quiero, localizar información, ¿cómo les enseño a localizar información?

Docente 5: Pero ellos saben dónde vive el león ubican el hábitat, de los animales que aparecen ahí

Docente 7: Si, pero, yo tengo que orientarlos a... lo que me está diciendo, no a su conocimiento, si no, ya, dónde está ahí en el texto

Docente 4: Que lo subrayen

Docente 7: ¿Usamos de estrategia el subrayado?

Docente 2: Sí

Docente 4: Si con destacadores, tiene destacador? Nosotras le llevamos

Docente 1: No sé si tenemos, tendría que consultar, o con lápiz scripto no más, si el lápiz scripto igual sirve para subrayar

Docente 7: Subrayado y responder las preguntas

Docente 1: Y ¿qué pasa si se equivoca? Con el destacador

Docente 6: Le ponen arriba una x que se equivocaron

Docente 2: Pero es que ¿lo van a hacer en conjunto lo van a hacer individual?

Docente 7: Es que eso tenemos que verlo

Docente 2: Yo creo que si lo vamos a desarrollar que sea en conjunto porque así trabajamos todos juntos, que no sea individual porque después van a estar corrigiendo

Docente 7: Cómo vamos a tener el texto proyectado ahí mismo...

Docente 2: Entonces uno le hace la pregunta, localizan y dan la respuesta o ¿no?

Docente 6: Es que necesitan ellos subrayar

Docente 2: De a uno poh...

Docente 1: Y ¿no vamos a poder descansar el fin de semana?

Docente 7: Pero si tenemos que dejarlo hecho ahora
Docente 1: Pero y el texto proyectado, el pictogramas y todas esas cosas
Docente 7: Nooo
Docente 1: Pero si igual hay que hacer las láminas y todo eso ¿No dijeron que había que presentar la guía?
Docente 5: Sí, ahí en la guía tienen que estar los pictogramas
Docente 2: Es que si lo hacemos en conjunto y que pasen de uno al proyector
Docente 1: Pero proyectar la imagen e ir leyendo
Docente 2: Eso puede ser proyectarlo en la pizarra
Docente 5: Con los pictogramas
Docente 1: Pero eso se va a hacer o ¿no? Por qué lanzan ideas y al final no sé, si se va a hacer
Docente 5: Podríamos hacer la lectura con pictogramas, eso dijimos
Docente 2: No, porque dijeron que no, se iba a hacer por fases
Docente 5: Ya pero si, a lo mejor para los que no saben leer se puede proyectar en la pizarra
Docente 6: Es que se dijo que se iban a proyectar las imágenes con los textos abajo, para que los niños vayan leyendo eso si va
Docente 7: Si pues
Docente 6: Ya y después viene
Docente 1: Ya y donde va a ir eso para dejarlo anotado yo
Docente 7: Pero si cuando hablamos de pictogramas nos estábamos refiriendo al otro grupo que estaba más descendido, pero en ellos todavía no estamos pensando, lo que tenemos es esta clase
Docente 2: Porque yo por eso preguntaba si ese texto o sea si lo van a proyectar, se proyecta en una pizarra
Docente 1: Eso tampoco se a que llaman proyectar
Docente 3: Así como el power pero una lámina
Docente 2: Por ejemplo a nosotras el data nos proyecta a la pizarra donde nosotras escribimos con plumón, si es igual y como va a estar proyectado se puede hacer en conjunto, leer así como dice usted, como guiada la lectura, nosotros hacemos como un punteo y los niños van siguiendo la lectura con nosotros y ahí van a poder pasar todos
Docente 6: Pueden pasar dos niños adelante y subrayar
Docente 1: Y subrayan ahí
Docente 2: Eso decía yo
Docente 1: Ya entonces sin imágenes
Docente 6: Es que va con imágenes
Docente 7: Pero estamos hablando del pictograma
Docente 1: Pero de dónde voy a sacar tantas imágenes, piensen que tengo que hacer lo de aquí y no voy a tener el fin de semana para descansar
Docentes: No... Noo

Docente 7: No si, olvidémonos del pictograma por ahora

Docente 6: Es que si lo vamos a hacer en conjunto no es necesario tenerla

Docente 1: Me parece que unas dos o tres no más

Docente 5: No... yo creo que más si yo las he visto y son fijitas, pero se puede escribir si abajo, haciéndolo power

Docente 1: Ya y si yo pongo el león ahí que tengo que escribir, parte de la fábula

Docente 5: ¿Cómo? ¿A dónde?

Docente 1: Quiero que me expliquen bien, si yo pongo la imagen de un león ¿que le pongo abajo para que lean, parte de la fábula? ¿De la lectura?

Docente 5: Claro pues

Docente 1: Las mismas dos imágenes que están ahí, que aparece el ratón y el león ¿las sacó de ahí? Y le pongo una lectura abajo, ¿una parte de la lectura?

Docente 5: No si eso lo deja tal cual yo me refiero a presentarle al niño la fábula que viene que son como 5 imágenes que salen

Docente 1: Pero y ¿si está el video? Por qué hay que presentarles más imágenes si van a ver el video

Docente 5: Para que no pase tan rápido y el video va leído, mientras que la imagen usted la proyecta y abajo le pone la lectura, por lo tanto ellos leen

Docente 4: : Ya pero miren si ahí hay una imagen del ratón cuando está roendo, acá cuando lo tomó porque le estaba hablando probablemente, usted tiene que ir acomodándolo, acá cuando le puso las garras...

Docente 3: Hay que pasarlas al power y transcribir es fácil

Docente 6: Ya pero no digan pictogramas

Docente 7: No si esto no es pictograma, el pictograma era pensando en la lectura, pero ya no, porque vamos a hacerlo en conjunto

Docente 6: Es que lo dijiste recién

Docente 7: No es que esto es de la primera actividad para que sepan de qué se trata, (para las preguntas) para eso son las imágenes

Docente 9: Esas imágenes están aquí cierto en la fase a

Docente 1: Si es que están hablando de cuando se presenta la actividad y son imágenes más el título, ya esa es la primera actividad el inicio, va el texto proyectado y el power point

Docente 6: El ppt con las imágenes del cuento, ¿ya?

Docente 7: Si esto no va a ser con pictogramas por eso, el texto más la imagen y el ppt va a ir dividido en varias partes no le va a alcanzar en uno

Docente 4: Como lo van a ir completando los niños que no saben leer

Docente 6: Llega un momento en que los niños van leyendo, al finalizar después vuelven atrás para que la profesora ahí les haga la pregunta y los niños empiecen a localizar

Docente 1: Y ahí ¿van a subrayar en la pizarra?

Docente 7: Si en la pizarra

Docente 6: Vuelve usted al primer ppt primera imagen y usted le hace una pregunta entonces ellos van a volver a leer y se van a encontrar y usted le va a decir ya el plumón y van a subrayar

Docente 7: ¿Cuales eran los personajes? Ya, vaya y subráyelo

Docente 4: Ya esa es la actividad, ahí está localizando, ya después vendría la cuarta etapa

Docente 6: Ya, no es que en la guía la profesora solo va a colocar preguntas de localizar sin el texto

Docente 7: Pero igual tenemos que tener el texto, por si algún niño necesita apoyo

Docente 6: Aquí está esta guía

Docente 7: Es re parecida a la que revisamos la misma guía pero a lo mejor cambiar algunas cosas y dejarlas textuales

Docente 6: Y ahí estamos listos

Docente 7: Si y después agregar a la pauta de evaluación una pregunta que está a la habilidad, ej: ¿cómo localizamos información? Subrayando

Docente 6: ¿Por qué hay que repetirla constantemente, vamos a localizar, localizamos, que estamos trabajando en este momento, que estamos trabajando otra vez? Localizar, tanto que uno les va repitiendo lo van internalizando.

Docente 9: ¿Hay cuatro fases?

Docente 7: Mm no

Docente 4: 5 con las de meta cognición

Docente 9: La fase D es la guía

Docente 5: Pero es la guía o se va a

Docente 6: Es la guía, la misma que tiene la profesora pero sacando las cosas de inferir que queden solo las cosas textuales, que ellos ya la han repasado cuando pasaron adelante a subrayar.

Docente 5: Ahh yo pensé que eso se iba a realizar en la guía, igual se va a realizar

Docente 7: Si igual se va a realizar, es que primero lo oriento para lo que es buscar información, cómo buscarla y después solito, o en pares no sé, ¿cómo lo tenía pensado individual?

Docente 1: Si individual, porque si no se desordenan mucho y este le copia a este, y uno no hace nada, mejor trabajan individual

Docente 6: Y la 5 las preguntas de metacognición para dar el cierre. ¿Qué hicimos?

Docente 7: ¿Cómo es más fácil localizar información? ¿Cómo lo hiciste tú?

Docente 5: Y preguntarles también, bueno al final, si alguna vez han tenido alguna situación personal, donde han tenido que ayudar a alguien y que lo cuenten

Docente 1: En la guía hay una pregunta referida a eso, si mal no recuerdo

Docente 9: ¿Cuál era la pregunta de cierre?

Docente 1: ¿Que hicimos hoy?

Docente 6: ¿Cómo lo aplicamos en la vida cotidiana?

Docente 7: ¿Cómo es más fácil buscar información en un texto? ¿En qué otra asignatura te puede servir?

Docente 1: Si, ¿en qué otra asignatura te puede servir?

Docente 5: Van a estar destacando todo

Docente 1: Ojalá sea así

Docente 2: Hay que tener fe

Docente 4: Quedó más cortito ahora

Docente 7: Es que yo encuentro que quedó más acotado

Docente 2: Si porque mucho a veces también es demasiado

Docente 7: Y a usted le parece profe? porque usted la va a ejecutar

Docente 1: Si...

Docente 7: Usted tiene que sentirse cómoda también con la clase

Docente 9: ¿Le damos tiempo a cada fase, porque estamos pensando en 40 minutos cierto? 45 minutos, ¿Cuántos son?

Docente 1 y 5: Eran 60

Docente 1 y 7: El bloque es de 90

Docente 9: Y lo vamos a hacer de 90?

Docente 6: Es que si se demoran en la actividad, depende de la capacidad de los niños

Docente 9: Si por eso vamos a trabajar todo esto en 90 minutos o en menos tiempo, porque tenemos que planificar el tiempo también

Docente 5: Pero si habíamos dicho 60 min y con pausa activa y todo eso ¿se acuerdan?

Docente 9: Entonces lo hacemos en 60 minutos y le vamos a poner el tiempo a cada una de las fases

Docente 1: Yo les aseguro que en 60 minutos no se va a hacer,

Docente 6: Entonces 90

Docente 5: 70 podrían ser como para hacerlo bien y todo eso

Docente 1: Son las 9:25 y todavía no terminó toda la actividad

Docente 4: Entonces tienen que ser los 90

Docente 9: ¿90 minutos?

Docente 6: Ehh... 5 minutos la primera

Docente 1: Es que mira, tú los convences que se queden quietos, que pongan atención, que no corran las mesas, van a haber interrupciones en serio....

Docente 2: Sí pero eso es normal

Docente 1: Es que no falta él que va a decir, ¿y qué hora es?

Docente 7: A la hora del desayuno jajaja

Docente 1: Y ellos están en la sala que está al lado del comedor, entonces sienten al tiro a todos cuando pasan, pero el jueves me toca a mí después del desayuno...

Docente 7: Ya entonces la primera va a presentar la actividad y activar conocimientos previos, generar preguntas ¿de qué creen que se va a tratar el texto? cuanto nos demoramos en eso

Docente 6: No más de 5 minutos
Docente 1: Sí, 5 minutos, máximo 10 más menos
Docente 9: La parte B
Docente 1: La parte b... se proyecta el texto para la lectura... y eso ¿los niños no lo van a leer individualmente esa parte se borró cierto?, se va a leer en forma conjunta
Docente 7: Si
Docente 5: Entonces ¿no van a leer los niños?
Docente 6: Sí, ellos van a leer
Docente 1: Eso estoy preguntando
Docente 7: Sí, pero lectura compartida en la pizarra
Docente 5: O sea de la imagen que sale con...
Docente 1: Ya Juanito lea usted...89.00
Docente 7: Ya ¿eso demora cuánto tiempo? unos 20, porque lo lee cada uno, después lo lee la profes deteniéndose, ¿cuántos párrafos tiene el texto?
Docentes: 5, cinco párrafos tiene
Docente 1: Son como 4 o 5 párrafos, hay uno que es cortito, de una oración
Docente 7: Deberíamos darle menos arriba y más abajo, 20 minutos para leer, porque lo central de la clase va a ser localizar información, ¿cuántos personajes existen? buscar información
Docente 6: O sea todo en conjunto hasta donde dice la letra D, de la A a la D, agruparlo todo en un tiempo
Docente 9: Pero ¿cuánto tiempo toma todo eso?
Docente 6: En total 45 -50 minutos
Docente 7: Porque por más de 20 minutos no pueden estar en una actividad
Docente 6: 50 minutos en todo, en total
Docente 1: B-C-D dices tú en 50 minutos
Docente 6: B-C y D ya en 60 minutos y los últimos 10 para la última fase
Docente 9: La fase C es un poco más larga que la D, ¿cierto?
Docente 6: Es que ella va a ir viendo cómo va... el desarrollo
Docente 7: Yo le acortaría a la B y le daría a la C
Docente 9: Entonces aquí le damos 25 y arriba 15, y abajo 10
Docente 7: ¿Si?
Docente 1: Es que una nunca está con el reloj en la mano viendo cuanto se demora
Docente 9: No si esto es para tener una referencia
Docente 1: Aunque deberíamos estar así un día, viendo cuanto me demoro
Docente 4: Uno cuando está con el tema de la grabación está como más pendiente
Docente 9: Entonces le damos 10 min más
Docente 7: Mm si
Docente 9: Tenemos 65 min entonces
Docente 7: Si 65 minutos
Docente 5: Y son 90

Docente 1: Hay 60 si no conté mal

Docente 5: Quedan 25 minutos

Docente 7: No son 65 minutos

Docente 9: Quizás a la fase D darle un poquito más de tiempo

Docente 1: Sí porque ahí se demoran 10 minutos en hacer eso... Es Muy poco

Docente 5: 20 entonces tú crees que con 20 es suficiente

Docente 1: A veces estoy 90 minutos para que desarrollen una guía

Docente 5: ¿Cuánto?

Docente 1: Casi los 90, entonces ahí yo le daría más minutos a desarrollar la guía, a pesar de que es cortita

Docente 7: Tenemos 75 ahí si pu

Docente 1: Aunque van a tener harta motivación

Docente 9: Ahora ¿Qué tipo de retroalimentación vamos a introducir en cada una de las fases, qué tipo de retroalimentación vamos a buscar, en qué nivel?

Docente 7: Lo deberíamos considerar en cada fase

Docente 9: En cada fase tener distintos tipos de preguntas quizás o mezclarlas (Silencio, revisan hojas)

Docente 9: Por ejemplo las preguntas de inferencia son muy buenas para la metacognición... Yo creo que les voy a enviar un texto sobre retroalimentación de una fundación que se llama Suma, y tiene talleres para trabajar la retroalimentación y es súper práctico, entonces les puede servir un montón a ustedes, creo que si le he han un ojo al capítulo de cómo trabajar la retroalimentación en el aula...

Docente 6: Pero es de acá de Chile

Docente 9: Está en español, está súper bueno, te dan las formas de hacerlo y todo, creo que está muy bueno así que se los voy a enviar al correo

Entonces nos está quedando de tarea poner la retroalimentación dentro de las fases

Docente 7: Si

Docente 9: Y nos está quedando ver esta planificación totalmente lista y con los materiales listos tenemos que tener eso, yo les quiero proponer que para la próxima semana no hagamos la visita, si no que vamos a hacer la planificación que en este caso la tenemos lista, la profesora la trae, trae el power y trae la guía y ensayamos, nos ponemos en términos de cómo son los niños y hacemos ajustes, pero necesitamos ensayarla entre nosotros y de ahí planificar la visita, que todavía no lo hemos hecho y eso en la sesión de la próxima semana terminar esto, quizás como es la primera, pensábamos que con dos teníamos, pero quizás las que vienen sean más rápido pero en estas necesitamos tomar más tiempo porque es la primera, estamos todos viendo cómo funciona y eso, les propongo eso, usar esa fecha pero para la planificación y así corremos un poco todo el calendario, terminar una semana después de la fecha, les parece?

Docente 2: Para el martes

Docente 9: Para el jueves lo teníamos planificado

Docente 1: Si para el jueves 26

Docente 9: Entonces ese jueves juntarnos todos en el mismo horario de siempre, ¿les parece?

Docente 1: Ya entonces

Docente 7: Porque igual terminábamos como a principio de noviembre, no terminábamos tan tarde

Docente 5: El jueves 26 era la visita

Docentes: Si la visita

Docente 5: Entonces se corre

Docente 7: Si se corre

Docente 5: Sí porque ya habíamos avisado que el 15 de octubre iban todos para allá, para avisar que se corre una semana

Docente 1: Ya sería en octubre, la primera semana de octubre

Docente 9: Sí veamos al tiro eso

Docente 7: La próxima semana tenemos que ver también cómo se va a organizar el espacio, como todos los detalles

Docente 7: Ojala la próxima sesión esté la profesora diferencial, porque me sigue haciendo ruido el tema de los no lectores

Docente 2: Pero si van a hacer la lectura guiada y van a participar

Docente 7: Sí de que van a participar van a participar y nos pasa en todos los colegio que tenemos niños que se nos van quedando atrás

Docente 9: Profesoras, otra opción que tenemos es para no modificar las fechas es que nos volvamos a juntar antes del jueves

Docente 4: ¿La semana de fiestas patrias?

Docente 9: Eh no, la otra porque tenemos la semana del 23 hasta el jueves, entonces podríamos

Docente 6: ¿Juntarnos dos días esa semana?

Docente 9: Sí y así no correr la planificación

Docentes: Ahhh

Docente 9: El jueves 26 era la visita y queremos hacer una tercera planificación, entonces podría ser el lunes, martes o miércoles para terminar la planificación y hacer la clase cuando la teníamos planificada, porque si es así no modificamos la visita

Docente 1: Es que a lo mejor va a necesitar más tiempo la profesora.

Docente 7: Ahí es más complicado liberar los dos días

Docente 5: Sí, no el lunes Consejo, que el martes lineal... codocencia y así

Docente 7: Yo lo veo complicado que les puedan liberar dos días

Docente 9: Ya entonces no, no es buena idea

Docente 1: Podríamos hacer dos visitas después

Docente 9: No, porque tienes que terminar un ciclo para hacer la visita y así

Docente 1: Y después de la visita hay alguna cosa que hacer con respecto a la visita

Docente 9: mire de hecho tenemos que conversar eso, en la visita el panorama general es este, en un principio presentamos la planificación del día, se la presentamos a todos los observadores, les vamos a decir que va a pasar y que tienen que observar, les vamos a decir tú tienes que observar a estos alumnos focos y esto es lo que buscamos que ustedes observen, luego de esa instrucción damos la clase, observamos tomamos notas y después de la clase entrevistamos a alumnos y después de eso nos juntamos todos para que ustedes den cuenta de cómo se sintió, que aprendió, como les fue y después nosotros hacemos todo nuestros comentarios y generamos un pequeño reporte.

Docente 1: Ya pero, ¿eso se hace en el mismo día?

Docente 9: Si el mismo día y va a tomar todo el día, de hecho no podemos hacer la clase al primer bloque tiene que ser al segundo porque hay que hacer la introducción y en todo lo demás vamos a terminar como a las 2 de la tarde, por eso ese día tiene que haber un profesor que los reemplace porque nosotros vamos a estar en la reunión

Docente 1: ¿La profesora y yo tenemos que estar ahí?

Docente 9: Si, tienen que estar presentes

Docente 1: Sí pero eso ellos lo saben lo tienen clarísimo

Docente 9: Sí eso es parte de la gestión directiva

Docente 1: Ahhh ya si lo saben entonces no hay problema

Docente 9: Sí entonces tenemos que organizar todo eso tenemos que tenerlo listo nosotros para cuando vayamos y eso era lo que nos falta todavía

Docente 1: Falta hartito todavía que organizar

Docente 9: Por eso les digo que nos falta una sesión, porque tenemos que terminar esta planificación, tenemos que quedar todo súper OK con lo que vamos a observar de los niños, las preguntas de retroalimentación y después organizar esa visita

Docente 5: Ya, pero por ejemplo después de la visita que se entrevista a los niños, tenemos que tenerlos un poco seleccionados los niños o ustedes van al patio a la hora de recreo y a cualquiera le preguntan o tienen que ser del curso

Docente 9: No, tienen que ser del curso, los niños foco en este caso los 5 niños que están acá y tenemos que revisar eso para saber qué les vamos a preguntar acerca de eso y eso es retroalimentación para todos nosotros

Docente 7: Ya pero que son, son preguntas como... son niños de segundo

Docente 5: Para saber cómo se sintieron no se...

Docente 1: ¿Te gustó, cómo te sentiste?

Docente 9: Nosotros tenemos un esquema pero tenemos que tomar decisiones en base a nuestra planificación para hacer la entrevista, entonces tomen apuntes de las tareas que nos quedan: que la profesora el próximo jueves ella trae el material para la clase, porque ya tenemos la planificación y los momentos, entonces trae la clase la guía que vamos a implementar y todavía nos queda por avanzar nos queda media hora

Docente 1: El texto con las imágenes también cierto, que se va a proyectar

Docente 9: El power en este caso

Docente 7: El plano del aula de cómo se va a ubicar los niños

Docente 1: Entonces va a ser necesario tener a los cinco acá y los otros... El Dante está dentro de los 5 del foco vamos a tener 4 más una niña nueva

Docente 9: Los 5 tenemos, son dos no lectores y los 3 que están leyendo cierto

Docente 1: Dentro de los dos niños que no saben leer uno solamente está dentro de los alumnos focos el otro alumno es nuevo.

Docente 9: Pero el niño nuevo que no sabe leer, con él vamos a hacer una actividad diferenciada o ¿no?

Docente 1: Se va a hacer la misma que se va a hacer con el dante, va a ser todo junto como va a tener la facilidad de proyectar el texto con imágenes, ahí va a estar incluido para los niños que no saben leer

Docente 7: Y si la educadora diferencial estima hacer alguna actividad especial con el eso lo definirá ella pero la actividad va a ser para todos

Docente 9: Pero igual hay que pensar en esos chicos

Docente 1: Por eso se proyectó y se incluyeron más imágenes.

Así se va a distribuir el grupo, aquí van a estar los que leen y acá los dos no lectores, ¿O tengo que tenerlos como ellos se sientan?

Docente 7: Eso es lo que tenemos que definir después

Docente 1: Para la profesora es mejor tener los dos niños juntos, no puede haber un niño aquí y el otro acá

Profesora Ana: pero eso defínalo usted Profesora

Docente 1: Es que así trabajamos, ella se enfoca en los dos niños y yo en los otros a pesar de que ella igual va a ayudar a otros niños

Docente 5: Y aquí ¿la participación de nosotros dentro del aula?

Docente 7 y 9: es cero

Docente 5: O sea que nosotros somos observadores, nada más

Docente 1: Ni opinar, ni preguntar

Docente 7: Que más nos queda pendiente, el material para la clase...

Docente 9: La profesora trae el material para la clase, la planificación...

Docente 1: La planificación también...

Docente 9: Si esta nos falta incorporar las preguntas de retroalimentación

Docente 1: Y no se suponía que íbamos a hacer toda la planificación en conjunto

Docente 9: Ahora estábamos en eso, pero ¿cómo vamos?

Docente 1: Sí porque si no, habría que terminarla la próxima clase yo traigo lista, es que también le pueden encontrar... (Murmulló) ya entonces le coloco aquí agregar preguntas de metacognición

Docente 9: Sí, agregué no más, nosotros también vayamos leyendo los textos para que la próxima semana podamos conversar

Docente 1: Sinceramente yo no tengo tiempo de leer, me acuesto todos los días a las 1:30 de la mañana

Docente 7: ¿Qué más tenemos pendiente?

Docente 9: Organizar la visita

Docente 1: Entonces la fecha se cambia si o si

Docente 9: Sí, yo les voy a comunicar les voy a enviar la planificación y les comunicamos a los directivos éste cambio

Docente 1: Ya entonces el 26 nos juntamos igual

Docente 9: La visita quedaría para el jueves 3 de octubre



Anexo 3: Registro reunión inicial implementación de la clase

Docente 7: El día se va a organizar en la primera parte con esta reunión y en esta reunión, tenemos tres misiones bueno primero conocernos, hay algunas personas del equipo que son caras nuevas para nosotros es importante que nos vayamos conociendo, en la segunda parte es revisar la contextualización de lo que vamos a hacer y mostrar el trabajo de lo que hemos estado haciendo para la clase y la tercera parte es la revisión de la pauta de observación que vamos a aplicar hoy día, esa pauta la modifiqué un poco Jorge, bueno mi nombre es Carolina, yo formo parte del equipo Estudio de Clases, no me gusta tanto el nombre de experto, porque en este trabajo hemos estado aprendiendo un poco pero sí, ese es mi rol como experta en este equipo junto con Roberto, compañero de magíster de Carolina y profesor del Lenguaje también y acá trabajando en el equipo de estudio de clases, ya casi todos nos conocemos la profesora Susana, nuestra anfitriona de hoy.

Docente 2: Leila, profesora de la escuela Palestina, educadora diferencial.

Docente 6: Daniela, profesora de educación diferencial.

Directora: Jasmiling directora de la escuela.

Jefa UTP: yo Ruth jefa de UTP.

Docente 5: Ana profesora de educación básica especialidad ciencias naturales y matemáticas, docente del equipo líder.

Docente 3: Stefanie, profesora de educación general básica

Docente 5: Ana, profesora diferencial.

Docente 9: Profesor Jorge, del equipo UDEC.

Docente 10: Jorge, también del equipo UDEC.

Docente 7: Partamos con la contextualización entonces.

Docente 6: Nosotros estamos ubicados en el sector de Lorenzo Arenas en la ciudad de Concepción, la misión de nuestro establecimiento es que estamos comprometidos con entregar una educación de calidad para formar educandos con actitudes y valores que les permitan desarrollarse e integrarse a la sociedad actual, la visión ser reconocidos como una comunidad que promueve una educación de calidad, a través del trabajo colaborativo y la buena convivencia donde nuestros educandos y sus familias se sientan acogidos y parte del proceso de aprendizaje, los sellos que tenemos como establecimiento son tres: promover el aprendizaje de calidad, promover la indagación científica y el tercero es trabajo colaborativo y acogedor con el estudiante, los valores que tenemos como establecimiento son dos: responsabilidad y el respeto. La matrícula que tenemos hoy es de 108 estudiantes, que corresponden a 61 hombre y 47 mujeres, tenemos un proyecto de integración, que atendemos los diagnósticos de discapacidad intelectual leve, trastorno de la comunicación, tenemos chicos asperger, tenemos trastornos específicos del lenguaje, tenemos TEL mixto y expresivo, funcionamiento intelectual límite, dificultades específicas del aprendizaje. Tenemos 9 alumnos permanentes y 26 transitorios, esto ha cambiado porque hemos tenido baja de

estudiantes antes teníamos un poco más a principio de año. El marco de impacto, el curso que estamos trabajando segundo básico la profesora de lenguaje es la señora Susana, la profesora diferencial quien les habla Daniela. La matrícula del curso son 8 estudiantes hoy, 4 varones y 4 mujeres de ellos 6 son lectores y dos aprendiz de no lectores. Lo que vamos a trabajar esta clase es comprensión lectora y queremos desarrollar la habilidad de focalizar, interpretar y reflexionar. La descripción del grupo o curso tenemos que se establecen dos grupos de estudiantes dentro del grupo, que tenemos un grupo lector de nivel de aprendizaje elemental y adecuado y un segundo grupo no lector con un nivel de aprendizaje insuficiente, que esperamos lograr con ellos que se establezcan tres grupos dentro de la sala de clases y un grupo lector ya con un nivel de aprendizaje adecuado y un segundo grupo con un nivel de aprendizaje elemental y un tercero en un nivel de transición de insuficiente a elemental, eso es lo que esperamos lograr al final de este trabajo. También tenemos un ambiente de la sala que cambia de acuerdo al temperamento de nuestros estudiantes, en algunos niños se manifiestan situaciones rápidas de frustración y que es lo que esperamos lograr a partir de este que el ambiente de la sala se mantenga tranquilo durante tiempos más prolongados lo que también favorezca su proceso de aprendizaje y que las situaciones de carácter “disruptiva” sean menores en el tiempo.

Esta investigación la desarrollamos a partir de las evaluaciones progresivas que fue en marzo y solo teníamos 5 estudiantes, entonces analizamos estos 5 primeramente y los describimos a cada uno de acuerdo a los resultados que se nos entregaron: el estudiante 1, se encuentra en un nivel de transición de insuficiente a elemental, presenta lectura fluida de textos pero no tiene habilidades de reflexión lectora, que esperamos de él al final de este proceso, que desarrolle un nivel de aprendizaje elemental adecuado desarrollando habilidades de reflexión lectora; nuestro estudiante 2, tiene un nivel elemental y presenta una lectura fluida y está desarrollando la habilidad de reflexión, que esperamos de él, que se encuentre en un nivel adecuado con desarrollo de habilidades de reflexión ya desarrollada; nuestro estudiante número 3, presenta una lectura fluida de textos y también ha desarrollado las habilidades de reflexión y también esperamos de él al finalizar este periodo, que tenga las habilidades de reflexión ya completamente desarrollada; nuestro estudiante 4, está en un nivel de transición de insuficiente a elemental, y posee una lectura por unidad completa del texto pero no tiene las habilidades de reflexión, esperamos que al final de este proceso pase de un nivel elemental a uno adecuado, y en este proceso también desarrollar la habilidad de reflexión lectora, nuestro último estudiante, presenta un nivel insuficiente, y no presenta proceso lector esperamos que él este en un proceso de transición al final del proceso de insuficiente a elemental, y teniendo una lectura ya de palabra a palabra. Los datos importantes para este análisis de grupo o curso, es que tenemos la evaluación diagnóstica que nos entregó, la primera evaluación hubo un 60% de logro promedio en la comprensión lectora y de oraciones, y tuvimos un 50% promedio de logro en la comprensión de lectura textos. Esta evaluación fue aplicada en marzo la

segunda evaluación intermedia fue aplicada en agosto, y los resultados son distintos, porque tenemos un 60% en el logro promedio en las preguntas que evalúan la habilidad de localizar y el 55% de logro promedio en las preguntas que evalúan la habilidad de interpretar y relacionar y en 15% de los estudiantes logro promedio en las preguntas que evalúan la habilidad de reflexionar, estos datos que se nos entregan son considerando solo 5 estudiantes, no los 8 que tenemos hoy en el aula, los 5 que estaban en marzo, entonces no considera a los otros estudiantes que pertenecen al grupo o curso, si bien hubo un logro en algunos aún hay cosas que mejorar .

Docente 7: Revisemos la pauta primero y después definimos los estudiantes que va a observar cada uno, somos 7 observadores, y tenemos ¿cuántos niños en sala hoy?

Docente 6: 6, hay 6 en sala hoy.

Docente 7: Revisaremos la planificación.

Docente 6: Cada uno lo tiene en su carpeta.

Docente 7: ¿En qué va a consistir la clase de hoy día?

Docente 1: La clase de hoy día va a consistir en la comprensión de una fábula, ¿leo lo que está escrito aquí cierto? Ya, pregunta de indagación, esta clase práctica ayuda a los estudiantes a desarrollar la habilidad de localizar e inferir información de un texto leído, que elementos de la clase promueven un mayor aprendizaje, el foco de impacto es que los estudiantes sean capaces de localizar e inferir información en cualquier parte de un texto a partir de pistas evidentes, el objetivo de la clase es: hoy estoy aprendiendo para localizar información, reconocimiento de detalles, ideas principales, secuencias, relaciones de causa y efecto y rasgos de los personajes. Para inferir la información del texto se reflexiona a partir del texto leído, duración de la clase 90 min, que está dividido en diferentes fases, la fase 1 duración 5 min, es la presentación de la actividad con una activación de conocimientos a partir de una imagen y el título, también se van a generar preguntas para que los niños puedan deducir de qué se puede tratar el texto que se les presente, la fase 2 15 min, se proyectará el texto en un PPT dividido por párrafo con imágenes incluidas, durante la lectura se harán preguntas para orientar la atención de los estudiantes, la fase C, 25 min, aquí deberán localizar la información, reconocer los personajes, cuántos personajes son? y localizarlos en el texto, fase d, 20 min, los niños desarrollarán la guía a partir de la lectura y de lo que ellos observaron y leyeron, fase e, 10 min, preguntas de meta cognición con el cierre de la clase, ahí igual se le formularán preguntas. Los materiales son las guías de trabajo, el computador, el data, parlantes, lápiz de mina, destacadores, goma, video. Leo la otra parte donde están las preguntas (Profesora C: Las preguntas que se van a formular en cada fase, las respuestas de los niños). La planificación de la interacción docente-estudiante, preguntas claves que el docente puede realizar en la Fase a, será plantear hipótesis a partir de una imagen, se le presentara la imagen del personaje y ellos deberán deducir de que se trata lo que vamos a leer, la respuestas principales de los estudiantes puede ser: de un ratón, de un león, de unos amigos que se pelean, que el león se come al ratón. Las respuestas del docente a la respuesta del estudiante, se

registra la respuesta en la pizarra para comprobarlas al finaliza, para comprobar las hipótesis planteadas, en la fase B, se preguntaran sobre los personajes, cuáles son los personajes quienes son los personajes principales, las posibles respuestas de los alumnos, pueden ser el león, el ratón, los cazadores, las respuestas de docente será. ¿Por qué? Por qué creen que son ellos y se menciona a uno de ellos, se les preguntara por qué?, después se le consultará que hicieron los personajes, principales y ahí los niños deben decir qué acciones o qué cosas realizó cada uno de los personajes, que el ratón fue a molestar al león o que león atrapo al ratón o que el león no se comió al ratón, el ratón ayudo al león a escapar de la trampa y como lo hizo, a cada respuesta que de el niño se le va a preguntar cómo lo hizo, cómo reacciono, qué utilizo para atraparlo, ¿por qué no se habrá comido al ratón?, ¿que le pareció chistoso? y ¿como se sienten los protagonistas?, esta pregunta es para que ellos puedan deducir y reflexionar sobre los sentimientos que cada uno de los personajes sintió, ellos pueden decir que el ratón sintió miedo , que el león se enojó, el león sintió miedo o el león se rió, o que encontró chistoso el león porque ellos también pueden decir que el león encontró gracioso lo que dijo el ratón, pero eso no es un sentimiento, y ahí aclarar eso y como termina la historia, ellos también pueden decir que el ratón salvo al león, que el ratón ayudo al león, los dos se hicieron amigos, el ratón cortó las cuerdas o la trampa, como lo hizo, cómo lo ayudo, se le preguntará por qué creen ellos que se hicieron amigos los personajes, cómo cortó las cuerdas y en la fase C van a subrayar en la guía cuales son los personajes, subrayan el lugar donde ocurre la acción, cual es la promesa que le hizo el ratón al león y cuál es el problema que tuvo después el león, en la fase D, se hace la guía y se hace la secuencia de acciones que se le va a presentar a los niños y en la fase E se les muestra un video para que ellos vean en forma más didáctica esta fábula esta historia, ¿de qué se trata el video que acabamos de ver?, ¿el video tiene que ver con la fábula que acabamos de leer?, ¿existe alguna diferencia entre el video y la fábula? ¿Qué actividad realizamos durante la clase? ¿Cuál es la finalidad de la fábula? ¿En su día a día han utilizado alguna moraleja aprendida? ¿Cuál? ¿Cómo aprendimos hoy? ¿Se cumplió lo que dijimos al principio de la clase? esa sería la planificación.

Docente 7: Habíamos formulado nosotros algunos momentos considerar la retroalimentación, que a lo mejor no salió impreso acá.

Docente 6: Si pero está ahí en mi formato de clase en mi carpeta.

Docente 7: Sí porque lo habíamos anunciado.

Docente 6: Sí estaba pensando en lo mismo.

Docente 7: Tendríamos que ponerlo en los comentarios, cuando se retroalimenta en relación a la acciones que mencionan los niños, nosotros íbamos a retroalimentar que no es una acción, que la pregunta se refiere a un sentimiento, con preguntas para profundizar eso, la otra pregunta creo que es en el cierre.

Docente 6: No, si se cumplió lo que se planteó al principio de la clase, es que vamos a mostrar un PPT primero con las imágenes solamente de un león y un ratón, entonces

que ellos hagan una hipótesis y la vamos a poner en la pizarra, cada uno va a plantear su hipótesis, y al final confirmar no solo en el cierre si no que a través del proceso de la clase y al final íbamos a ver si ocurrió o no ocurrió, porque vamos a ir viendo todos los hechos .

Docente 5: ¿Pero eso igual es retroalimentación?

Docente 6: Sí, vamos a hacer la retroalimentación durante toda la clase no solamente en el cierre.

Docente 7: Sí con la hipótesis, como intencionado y a partir de la pregunta.

Docente 9: Los alumnos tienen puesto un nombre.

Docente 6: Si en la silla atrás se va a poner el nombre de cada uno.

Docente 9: Tenemos un mapa de la sala para ver dónde van a estar cada niño.

Docente 6: Vamos a sentarlos de tres y cuatro atrás, porque como va a ir el televisor adelante como para que no sea interferencia.

Docente 7: Ya para que veamos quien va a observar a cada uno.

Docente 6: Vamos a colocar los nombres y de ahí los vamos a sortear, porque tenemos que ver quienes están para poder sentarlos.

Docente 9: Pero podemos dividir al tiro quien va a observar a quien.

Docente 7: Para saber más o menos las características de cada uno.

Docente 1: Está la Camila, esta Fernanda, esta Anahí y Ashley, están las 4 mujeres y esta Benyabé, Fernando y Leandro, Leandro es no lector, solo tenemos un lector hoy día, después tenemos al Luis, que no apareció.

Docente 7: Entonces tenemos 7 y somos 7 observadores.

Docente 9: Hagamos los pares altiro.

Docente 6: Camila es la que tiene los mejores resultados está presente hoy, Fernanda es la otra chica que está dentro de los análisis de datos, Camila también es la otra chica lector que tiene buenos resultados, el Benyabe que en la primera evaluación presento buenos resultados y en la segunda descendió un poco y esta Fernanda que en la primera evaluación apareció casi no lector que era insuficiente y en la segunda evaluación ya era lector y presento mejores resultados, y esta Luis que no viene hoy día que está dentro de los resultados.

Docente 7: Definamos quién observa a quién, para que cada uno ponga ojo en cómo es cada uno de los niños. Camila (Jorge), Fernanda, Anais (Ana María), Ashley, Benyabe, Fernando y Leandro (carolina).

Docente 5: Repitamos las características de los niños.

Docente 6: Camila, es la que siempre ha presentado buenos resultados, ella es la que tiene la capacidad de reflexión en la segunda evaluación, la tiene ahí más desarrollada, Fernanda es la segunda estudiante que siempre presenta buenos resultados, ella también tiene desarrollada la capacidad de reflexión dentro de los estudiantes, tenemos a Benyabe, él es lector, se le he percibido como un déficit en esta segunda evaluación, él está en el nivel lector, también en escritura es un chico que estaba en nivel elemental, después tenemos a Luis que no está así que lo pasamos y después

tenemos a Fernando, en la primera evaluación era no lector entonces los resultados eran bajos y estaba en el nivel insuficiente, en la segunda evaluación él es lector y tiene la capacidad de localizar información e interpretar pero de manera explícita no de inferir que también es una de las habilidades que vamos a desarrollar en la guía, ahora esos son los que aparecían en la evaluación ahora los que están fuera: Anaís, es lectora y tiene la capacidad de localizar información e inferir está ahí en el proceso, la Ashley, le cuesta localizar, quedamos en localizar y es lectora, Leandro, tiene ya las habilidades mucho más desarrolladas, no tiene proceso lector, pero si uno le lee él tiene la capacidad de sintetizar la información de manera oral, va a desarrollar esa habilidad, esa muy hábil ustedes ya lo van a ver.

Docente 7: Pero y ¿está dentro de la edad de su curso?

Docente 6: si está bien lo que pasa es que él tenía una situación familiar que hacía que no pudiera, ya cumplió 8 años.

Docente 7: entonces él está en PIE.

Docente 6: No, es que él llegó ahora en agosto, Ashley llegó en junio y Anaís también llegó a mediados de agosto, por eso es que no están considerados dentro de la evaluación.

Docente 7: Identifica palabras, algunas vocales.

Docente 6: Sí, si conoce letras pero no hace el proceso de decodificar una sílaba, no lo hemos logrado, pero si tú le lees las preguntas él responde.

Docente 7: ¿Y cuál es el otro chico que puede llegar?

Docente 6: Dante, él está en la evaluación en los resultados, él es no lector, pero también tiene la capacidad de comprender, el proceso de escritura es más lento también, la grafía es mucho más descendida en relación a Leandro.

Docente 7: Leandro transcribe.

Docente 6: Si transcribe súper bien al Dante le cuesta un poco más.

Docente 7: Y ahí ¿cual va a ser adecuación en la guía?

Docente 6: Vamos a trabajar con ellos pero les vamos a escribir la respuesta que ellos den y las van a transcribir a su guía para también desarrollar esa habilidad que no solamente quedarnos en que no la van a hacer, van a trabajar la misma guía o vamos a leer el PPT primero y luego la profesora va leer la guía proyectada, esa va a hacer la actividad y ya después voy a trabajar con ellos el desarrollo de la guía, le vamos a dar un tiempo y lo vamos a hacer en conjunto.

Docente 9: Eso podría ser por ejemplo útil que lo incluyamos dentro de la planificación, para lo que nos viene, para que lo vayamos incorporando porque esto no lo vimos lo que hicimos acá.

Docente 7: El objetivo con ellos es el mismo.

Docente 6: Eso se me olvido, era solamente localizar vamos a hacer lo otro pero como un agregado, pero lo principal es localizar información.

Docente 7: Van a subrayar entonces con colores.

Docente 6: Sí, con colores trajimos un destacador para cada uno, tenemos las imágenes, pero además agregamos en la guía que no salía lo de las secuencias, entonces para comprobarla secuencia vamos a ver que cada uno tenga resuelta su guía, vamos a exponer pero con 5 imágenes, con 4 completan la secuencia y vamos a tener una de distractor para ver si ellos lograron hacerlo y después comprobarlo con la respuesta, las imágenes son para la comprobación de la secuencia.

Docente 7: ¿Alguien tiene alguna duda con respecto a su niño a observar?

Docente 9: Podemos ver ahora la pauta de observación. De hecho no es una pauta tan pauteada de hecho es solo un formato para que registremos la observación de la clase. Incluimos al principio de la pauta el objetivo de la clase que está en la planificación y ojala que todos recordemos escribir (para todos los observadores) describir todo lo que veamos que están haciendo los estudiantes, ese es nuestro foco, nuestro foco es saber que están haciendo los estudiantes, como participan, como localizan la información, si hay interacción entre los estudiantes, tenemos que ver cómo lo hacen para localizar, todo lo que hacen los estudiantes registrarlo, porque necesitamos la evidencia, así que tratemos de escribir todo lo que lo que más se pueda dentro de esta hoja, que está dividido entre inicio, desarrollo y final, para que no se nos pierda la observación, seamos lo más denso en la escritura entre más escribamos, mucho mejor.

Docente 7: Mantener nuestro foco en los estudiantes focos, no en el docente, evitar la interacción con los estudiantes especialmente cualquier tipo de apoyo al aprendizaje, responder a las preguntas pero evitar la interacción adicional con los niños, mantener la posición acordada previo a la clase y evitar movernos por la sala, no comunicarnos entre nosotros en la clase, tomar notas incluyendo los tiempos y las citas si es posible para la post discusión, no realizar comentarios al docente hasta la post discusión, no realizar comentarios.

Profesora Daniela: Puede que Fernando pida ayuda porque si ve más gente en la sala necesita sentirse apoyado y busca a alguien para eso, también Leandro puede pedir ayuda, porque a ellos les gusta más que pedir ayuda sentirse como apoyados, así que eso puede pasar para que ustedes sepan.

Docente 9: ¿Ustedes ya les contaron a los estudiantes que vamos a hacer esta actividad?

Docente 6: Sí, ellos ya saben, llevamos una semana avisándoles.

Docente 7: Eso con respecto a la observación.

Docente 9: Sí, tratemos de escribir todo lo que más podamos, a notemos las preguntas que se hacen dentro de la sala de clases y las respuestas que dan los niños, todo eso es vital para que después podamos discutir.

Docente 7: La segunda parte que es la entrevista a los estudiantes.

Docente 9: Una vez que se termina la clase casi inmediatamente, hacemos una pausa y entrevistamos a los estudiantes, nos vamos a dividir en dos grupos, uno de 4 y otro de 3.

Docente 6: Vamos a hacerlo inmediatamente cuando termine la clase o les vamos a dar el tiempo para que vaya a recreo.

Docente 9: Que vayan a recreo y después hacemos una pausa y hacemos la entrevista.

Docente 6: Entonces podría quedarse un grupo en la sala y el otro acá por que como son 7 no van a caber en la oficina.

Docente 9: La entrevista va a ser grupal, dos grupos no más.

Docente 6: Entonces se puede trabajar con un grupo aquí y el otro en la sala.

Docente 9: Si ustedes ven las preguntas son bien generales, porque son niños de segundo básico, las profesoras anfitrionas no participan de la entrevista para que los niños no se sientan presionados. Podríamos decidir al tiro los grupos, son 4 y 3, podríamos hacer mixtura, no sé ustedes los conocen como los organizamos.

Docente 6: Fernando separado de Benyabe, Fernando podría ser con la camilla y la Anaís, ese sería un grupito y el segundo grupo sería el Leandro, Benyabe, Ashley y Fernanda ella controla al Benyabe.

Docente 1: Entonces ellos salen a recreo y luego se les hace la entrevista.

Docente 9: Después hacemos otra pausa, después de la entrevista de los niños, nos reunimos para la post discusión.

Docente 1: ¿La entrevista cuánto dura?

Docente 9: Poquito más o menos 10 min, tratamos de hacer estas preguntas o hacemos otras si los niños no hablan, y tratamos de leer nosotros en el momento de la pausa las preguntas, para saber que les vamos a preguntar a los niños, y dependiendo de la situación vamos a tener que hacer más preguntas, los niños no van a contestar al tiro, van a estar un poco nerviosos y tenemos que tratar de sacarles respuestas, pero estas son las preguntas tipo, no son exactamente.

Docente 8: Acá lo vital, de lo que vamos a observar de los estudiantes no es sólo en aspectos como la tarea, también el comportamiento y las acciones que hacen durante la clase, son indicaciones que nos está dando que podríamos sumar a la reflexión, también el tipo de respuesta que da, el tipo de palabra que usa, son indicaciones importantes de las cuales hay que dejar registro para hacer una posterior reflexión, aspectos académicos, disciplinarios y actitudinales que estén asociados al aprendizaje.

Docente 7: Por razones de tiempo vamos a dejar esto hasta aquí. ¿Alguna duda o consulta, profesoras están nerviosas?

Docente 9: Si profesoras súper tranquilas.

Docente 6: Sí, lo conversamos con la profesora, esto es lo que hacemos siempre.

Docente 1: Pero esto tiene una estructura y si uno se sale de esa estructura como que parece que...

Docente 9: No tranquila, no pasa nada.

Docente 1: Por qué uno hace su planificación, pero hay cosas que yo hago primero y otras después, entonces esto está tan estructurado que no se.

Docente 9: No tranquila, si esto es una guía no más profesora no sienta que tiene que seguir la guía tal cual.

Docente 7: El foco nuestro va a estar en los niños y les va a entregar información súper relevante con respecto a cómo están aprendiendo que están captando y por qué, para uno como profe es súper relevante tener esa información. Nosotros leímos que el docente no tiene que seguir la planificación al pie de la letra no se sientan presionadas.

Jefa UTP: Yo como jefa de UTP puedo participar en la post discusión, porque me interesa mucho saber que está pasando con los niños y tiene que ver con que no se si yo escucho que Leandro hace preguntas de un nivel cognitivo superior y él es no lector es porque a Leandro lo sacamos al tiro de no lector y lo colocamos en adecuado, esa son las cosas que me gustaría escuchar, como son mis estudiantes.

Docente 7: Nosotros lo conversamos y queríamos que fuera entre nosotros los que participamos del grupo, esperamos pode estar más empoderados y seguras, ya.

Jefa UTP: Y las grabaciones.

Docente 9: Nosotros vamos a generar un reporte de lo que aprendimos y eso es lo relevante para todos nosotros y ustedes, entonces nosotros vamos a escribir esto vamos a generar reportes, porque tenemos que sistematizar todo esto que está, tenemos que aprender de esto, si va a haber evidencia y vamos a compartir información esto no sólo queda aquí.

Docente 6: O sea igual se lo vamos a compartir a ella, es como el nervio post, que es propio de uno yo creo, a los niños que vamos a evaluar uno también se ve reflejado en eso por que como lo estamos haciendo, que estamos haciendo mal y para mejorar, si no es tan terrible pero como que es un poco como para uno, como hemos sido pares en este proceso de construirlos juntos también, para ver lo que nos dicen los colegas después de todo lo que trabajamos.

Anexo 4: Registro fase post-discusión

Docente 7: En la etapa post discusión, bueno en esta fase hay dos partes: en la primera damos cuenta de lo observado con el foco en nuestros niños brevemente no hay interacción de “si yo me fijé”, cada uno da cuenta de lo observado aquí no participan nuestras anfitrionas todavía y en la segunda etapa donde ya empezamos a discutir sobre el aprendizaje, cuidando y teniendo en cuenta de no emitir juicios evaluativos “a mí me gustó porque”, “fue bueno que..”, sino que meramente nuestra observación, nos podemos enfocar en algunos puntos, como las dinámicas que se presentaron en la sala, la intervención de las profes, la estructura de la clase, el efecto que tuvieron el empleo de algunos recursos y el cierre de estos para poder identificar algunas barreras, algunos facilitadores, para que lo tomen en cuenta las profesoras. Bueno esta es la parte que creo que nos enriquece, no esperemos descubrir la pólvora porque muchas de las observaciones que nosotros hicimos en este breve tiempo, ustedes ya las han hecho en relación al aprendizaje de los niños, pero siempre hay algunas luces que nos puedan servir. No sé quien quiera partir con la primera parte, algunas de sus observaciones.

Docente 2: Bueno yo encontré que el Bentabeth sabe mucho y es muy inquieto, está todo el rato moviendo, además de que está jugando con los lápices, con los pies todo el rato, se concentra pero tiene que estar con algo, con algún lápiz no sé, se lo coloca aquí, lo otro que como él sabe que sabe, contesta. A veces se equivoca, pero es porque contesta rápido, quiere contestar rápido, quiere terminar...Qué otra cosa, ahh que se para mucho y quiere estar como encima, igual yo me di cuenta que se para igual a ayudar a otros compañeros, a otros niños no sé si esta como... porque él se para a ayudar a otros compañeros y yo creo que eso, porque lo otro que anoté fue las respuestas que el daba y le daba a todo con su respuesta, respondía bien no tiene mayores dificultades sino que la escritura encontré que ahí donde se apuraba en responder, respondía mal pero cuando le preguntaron tenía (otra cosa).

Docente 3: La Ashley, ya ella en el inicio se mostraba tranquila, observadora, se demoró un poco más en sacar su cuaderno, se evidencia un TEL expresivo por su forma de hablar, mostraba inseguridad, es como insegura, da la respuesta pero como calladita como para ella y la profesora pregunta responde, pero, y cuando está muy segura levanta la mano y la tira, si pero le da mucha inseguridad, que más tengo muchos apuntes y no sé dónde voy, tuvo dificultad mm en secuencia de hechos, en secuenciar acciones y dificultad al escribir la respuesta (las ultimas 2 respuestas), como que escribía, borraba, escribía, borraba y después ya Listo! Si como que mostró mucha inseguridad en eso y cada vez que decía o hacía marcaba algo decía tía, tía, la llamaba como harto, eso y lo otro va a estar aquí.

Docente 8: Muy bien, muchas gracias

Docente 5: Ya a mí me tocó Anaís, ella es como bastante natural, es súper segura, escucha con atención, sigue con la instrucción al pie de la letra, y trata de entender lo

que se le pide, cuando no lo entendía te tocaba a ti o llamaba a la profesora, y como que se quedaba pensando mucho rato con el lápiz en la boca, pensaba y como que se movía en su puesto, pero ella siempre mantenía su orden un poco la postura, como que pensaba y volvía, borraba y seguía, se concentraba sí, ya después le volvía a revisar la profesora, y ella le decía está bien, y la Susana le decía no pero te falta algo ya y le daba instrucciones y se ponía a pensar de nuevo con el lápiz en la boca porque eso sí que lo tenía mucho rato, el lápiz en la boca y continuaba, borraba pero, se concentraba y escribía, escribía y ya después de nuevo su posición y ahí se quedaba pero, yo la hallo que es fantástica o sea dentro de lo normal es como grande ahí, así que en general, pero ella capta muy bien las instrucciones y las sigue, lo que más me llama la atención es que es ordenada en su puesto, y hace las cosas la intenta y si está insegura pregunta, eso podría decir porque anoté mucho, mucho pero de la profe, yo soy súper buena para anotar, ahí está todo.

Docente 8: Muy bien, Pasamos al siguiente estudiante.

Docente 9: Yo observé a Fernanda, Fernanda es tranquila, sigue instrucciones, Fernanda lee, trata de resolver la guía por sí sola, pero presenta inquietudes cuando las preguntas son de respuestas abiertas, en ese sentido llama a Susana y le pide que se las lea y pide asistencia en ese tipo de preguntas, también Fernanda veo que busca la respuesta, relee el texto, trata de responderla también tiene varios intentos de conversar con Anaís, para de cierta forma comprar respuestas pero en el sentido de, no de copiarse porque tiene claro eso, cuando Bentabeth se paraba ella ocultaba sus respuestas, sí como que entonces no quería compartir eso,

Docente 3: Sí y le llamó la atención a Camila).

Docente 9: A Camila

Docente 3: Sí, porque Ashley, miraba a Camila y Camila le respondía lo que le preguntaba y en una de esa la Fernanda le dice a la Camila que no había que copiarse o que no había que dar la respuesta y la Camila le dice, pero si no es una prueba, pero igual (dice Fernanda)

Docente 9: Sí, tiene como bien eso de no compartir las respuestas, pero ella es una estudiante independiente, presentó en ese sentido varias asistencias, para responder ese tipo de preguntas que le causó mayor problema, bueno anoté varias cosas, pero eso es cómo lo general.

Docente 8: Yo observé a Camila, creo que primero Camila como que de alguna forma representa bien todo lo que dijimos de ella, cuando estábamos haciendo la descripción de la línea básica (el marco), en ese sentido me di cuenta de que Camila, tiene por ejemplo llega, se sienta, es ordenada, es respetuosa también así mismo pone atención a lo que está haciendo, dispone muy rápidamente de sus lápices cierto, tratando de desarrollar la guía, en ese sentido es una persona que es muy dedicada a la tarea entonces se empieza a enfocar rápidamente en lo que tiene que hacer, me di cuenta que estaba leyendo la guía, leía y empezaba a buscar la respuestas inmediatamente, conversa mucho con Ashley, pero me da la impresión de que conversa con Ashley

como para tratar de colaborar, (Docente 3: tratar de ayudarla), si como buscar las respuestas juntos entonces ellos se mostraban lo que habían hecho, pero le decía no pero mira es aquí, es aquí e intento hacer lo mismo con Fernanda y claro ahí pasó, entonces después conversando con ella, ella me decía de que Fernanda pensaba que era una prueba entonces por eso no quería recibir ayuda porque no quería que pensarán que estaba copiando, y ahí es donde ella le dijo no esto no es una prueba

Docente 9: Fernanda lo que me dijo sobre eso fue ella no quiere que lo copien porque puede estar errada su respuesta entonces su compañero la va a tener errada y la iba a tener que cambiar entonces ahí hay una empatía muy grande en términos de no querer copiarse no es un tema en términos negativos sino que es más bien positivo, si pero ellos quieren colaboración ellos tratan de establecer colaboración

Docente 8: me di cuenta, que Camila tiene una disponibilidad léxica muy interesante porque en un momento ella dice que hay una diferencia muy grande entre destacar y subrayar, y eso es algo que no es habitual, pero si me di cuenta también de que tiene ciertas dificultades para leer, yo no soy experto en el tema pero me refiero a (fluido) eso tiene problemas de fluidez en su lectura, no obstante en las preguntas, la de ordenar cierto las de las secuencias lógica de las oraciones las hizo bien , las hizo a la primera si no me equivoco y luego las preguntas de reflexión necesito ayuda en cosas bien particulares por ejemplo ella tenía su respuesta pero si no sabía cómo escribir la palabra ayuda creo, no conocía la letra “y” o tenía dificultades con esta letra, no sabía cómo se escribía, pero logró escribir su respuesta y luego cuando las compartía con el resto de sus compañeros o sea se daba cuenta de que tenía un proceso reflexivo también asociado, eso es lo que puedo comentar de Camila.

Docente 7: ya, yo observé o trate de observar al máximo al Leandro y Dante, ellos comenzaron la clase e igual yo trate de ir anotando los tiempos en que si iban dando ciertas actividades, ellos partieron la clase como expectantes, se veían motivados en algún minuto yo dudé que ellos estuvieran atentos a las instrucciones, cuando se les dijo que sacaran el cuaderno, pero los dos la escucharon y siguieron las instrucciones de sacar sus cuadernos, incluso el Dante ya tenía la excusa de porque no había sacado sus cosas porque no lo había llevado, Dante se observaba más inseguro en dar sus respuestas incluso sus respuestas al final él las termina con un signo de interrogación, él se ve más inseguro que Leandro, el material y eso igual para que después lo discutamos fue por lo menos para ellos un distractor eso tenemos que a lo mejor ajustarlo para ellos fue un distractor hay igual un bajo manejo de léxico porque yo me fije igual que en un minuto que como en el trabajo individual que estaba haciendo Daniela con ellos, en algún momento los quería hacer llegar a la palabra promesa, compromiso y no hubo caso, súper descendidos en esa área, después fui anotando los tiempos ya a las 11 ellos comenzaron a las 10, a las 11 ya comenzaron las ganas de ir al baño, ya había sacado la colación el Dante, su periodo de atención o sea como partió motivado ya o sea a esa hora ya nada, entonces es igual un tema que

vamos a tener que retomar como sugerencia para las actividades los tiempos que ellos requieren, esas son mis notas.

Docente 10: A mí me tocó Fernando, Fernando es un alumno que siempre estuvo muy activo muy activo, atento a lo que las profesoras le indican, quería terminar de forma rápida la actividad, pero no por terminarla porque necesita y deseaba mostrar a las colegas tal vez que él está leyendo, ya después cuando le hice la entrevista le pregunté tú estás leyendo y me dijo si mire profesor, hay condorito y empezamos a leer todo los libros que estaban ahí entonces él quiere demostrar quiere poner a prueba su trabajo, su lectura, así que estaba muy activo fue el primero en terminar, junto quizás con Camila de guía terminó todo, y me parece que fue el primero porque yo observe y Camila todavía estaba terminando su trabajo lo estaba revisando, quería participar siempre constantemente cuando había tiempos muertos, tiempos muertos en el sentido que él terminaba su trabajo se volvía hacia atrás hacia la profesora Daniela, para ver que estaban haciendo sus compañeros, además bueno a él le cuesta tiene TEL mixto le cuesta hablar a veces respondía yo noté también una respuesta que el dio y después la profesora le dije que cosa porque no le escuchó bien no comprendió, entonces a él hay que darle una pausa porque necesita mayor fluidez que se comprenda lo que está señalando, terminó rápidamente, escribía, todo lo que era pregunta abierta él la escribía perfectamente de acuerdo a su nivel a su progreso, qué más puedo señalar de él, la disposición muy positiva de él para trabajar y leer se notaba que andaba con muchas ganas de leer, leer, leer, es más, él quería hacer lectura frente a sus compañeros.

Docente 1: Su estado anímico era muy positivo a diferencia de nuestra habitualidad, su buen ánimo y su disposición, vamos traerlos más seguido.

Docente 5: Tienen que ver otras caras tus niños.

Docente 1: Fernando es así desde que él tomó la lectura fluida, porque ya lee más fluida antes era palabra por palabra, él se ofrece solo para leer, ya tía yo leo, entonces él es el primero que quiere decir yo leo.

Docente 6: En él se ha notado un cambio, un progreso súper importante desde que aprendió a leer él se siente realizado un poco la mamá también yo la entrevisté hace dos semanas, lee todos los carteles cuando van al centro cuando andan comprando él le manifiesta que le gusta y también el Dante trabajo hoy día maravillosamente yo creo que como nunca lo hemos visto trabajar hoy lo hizo fue una sorpresa positiva en verdad, el comportamiento de todos de todos, él trabajó o sea el Dante tiene más atenciones más cortas y trabajo bastante, nos cuesta mucho que termine una actividad él por lo general no las finalizaba porque se escapa de la sala y hoy lo logró, también vemos que ellos son capaces de llegar a la autorregulación si lo quiero hacer lo puedo hacer eso también para nosotras fue un antecedente, ustedes pudieron, si lo pudieron hacer hoy día mañana también trabajar de manera positiva eso

Docente 7: Ya por eso yo en medio de la clase me iba planteando preguntas finalmente esta estrategia nos sirve para ir mejorando nosotros nuestras clases lo primero que me

preguntaba era en términos de cómo ordenamos la clase se fijaron que al final con el video no, no lo va a pescar nadie porque quieren a salir a recreo

Docente 5: No la tecnología a ellos los atrae mucho

Docente 7: No, yo pensaba a lo mejor deberíamos haber dejado el video como para hacer una especie de pausa en la clase porque fue muy extenso el tiempo y claro pienso en el Dante, el Leandro se empezaron a... a lo mejor debimos considerar los tiempos y dejar una actividad más que los atrajera y después continuar con la guía bueno, lo pensaba ahí durante...el tema del tiempo, lo mismo durante la retroalimentación que finalmente es lo más importante y lo dejamos casi al final

Docente 8: Pasamos a la siguiente fase de la post discusión ya indicamos las apreciaciones objetivas que observamos en los estudiantes entonces ahora vamos a meternos en la clase misma es decir la planificación de la clase, lo que estaba expuesto ahí en un principio, como se llevó a cabo, una mirada técnica y profesional de los que estamos aquí presentes para que veamos qué cosas son facilitadoras para el aprendizaje y el objetivo de la clase y cosas fueron una barrera en esta instancia que se puede mejorar. Enumerémoslos en orden y al final hablan ustedes dos.

Docente 7: A lo mejor para mi deberíamos considerar algunos apoyos considerando la diversidad de niños que tenemos, en algún minuto el Leandro se dio vuelta y dijo ahí estaba mi nombre, en el nombre en la silla, ya yo empecé a buscar en la sala, claro los nombres están en la puerta pero poniéndome un poco en el lugar de él, que está partiendo con la lectura con la escritura con transcribir y que todo este mundo que le está costando tanto, a lo mejor es necesario que él tenga el apoyo o en su mesa a lo mejor el abecedario aparte porque él hace, tiene desarrollado un poco más la conciencia fonológica por ejemplo que el Dante, en algún momento habló de “la orreja” ahh.. Suena fuerte igual que ratón, entonces está con cierta curiosidad al respecto darle, apoyos en ese sentido yo creo que sería un buen facilitador.

Docente 6: Me sorprendió algo que él se dio cuenta que en todas decía e-l, la secuencia e-l él y yo lo quedé mirando porque de verdad nunca lo había hecho eso entonces él ya está como decodificando un poco más y me sorprendió mucho.

Docente 7: Entonces hay que darle los....

Docente 1: El abecedario está en la sala de clases

Docente 7: ¿Adelante... dónde está?

Docente 6: En el mural. Tal vez está un poco pequeño...

Docente 8: Sí, de eso me di cuenta

Docente 5: Destacarlo más

Docente 7: A lo mejor ponerlo en la mesa

Docente 5: En la mesa no vale mucho en la mesa porque a veces los niños la sacan, tienen todas sus mesas con sus nombres bien bonitos y los sacan

Docente 7: O plastificarlo, que pueda recurrir a él...

Docente 1: Sí él lo tiene lo anda trayendo, pero no lo usa, se lo trajo del otro colegio

Docente 6: En su cuaderno de lenguaje tiene el abecedario plastificado

Docente 1: No lo usa

Docente 7: Bueno, va a haber que orientarlo para que lo use porque a lo mejor antes no tenía la necesidad o la curiosidad de hacerlo porque...

Docente 5: Y ponérselo en algún lugar de la sala su abecedario para hacerlo importante, si destacarlo

Docente 7: Porque el, es que a lo mejor no tenía esa curiosidad por las letras porque era algo vacío, pero ahora que se está despertando a la escritura, eh probablemente lo valore más y el Dante ahí tiene un rezago más importante yo creo que ese sería un importante facilitador, para la escritura

Docente 5: Yo a los niños estos que están aprendiendo a leer y se saben algunas letras o los fonemas como suela que se yo, les hago un abecedario súper brillante no sé si lo vio (el de la Alison) y se los plastifico y se los mando para su pieza entonces ellos todos los días lo ven y yo les pregunto cómo va el abecedario, ahí está en mi pieza entonces es motivador porque ellos se aprenden, aunque sea el nombre de cada letra del abecedario porque son muchas para ellos los que no saben leer.

Docente 7: Pero va a tener sentido para él en la medida que necesite escribir palabras que no conoce.

Docente 6: Es que ahí, hay que decidir cómo queremos nosotros que aprenda si queremos aprenda la letra como grafemas o que aprenda el fonema también en sí mismo.

Docente 1: Porque el problema que tiene Dante por lo que me decía la señora Ruth es que creo que tiene el problema de que él no lee con la m porque él no le dice m, él le dice "eme" la nombra pero no le da el sonido, ese es el problema que tal vez, también le influye un poco porque si conoce el nombre de la letra, no va a poder leerlo porque no lo asimila con el sonido.

Docente 5: ¿Y hay fono acá?

Docente 6: No si con el fono lo trabaja, lo que pasa es que después de un mes

Docente 5: Ahh lleva poquito

Docente 7: Es que ese es el otro tema la constancia.

Docente 7: Eso es por un lado, el otro punto es el tema de los tiempos como lo mencionaba antes, considerar los tiempos, máximo yo creo unos 45 minutos el Dante es su periodo de atención a lo mejor cortar con alguna actividad distinta por eso yo les decía este tema del video de haberlo planificarlo un ratito antes como para que capte la atención hace un quiebre en la clase, y lo otro lo bueno es que yo también como profe me lo cuestiono tiene que ver con el uso que hacemos de la equivocación en la clase, tomar esta equivocación de los niños para que les sirva para reflexionar, de qué manera diseñar actividades donde ellos mismos puedan comprobar sus respuestas y no, yo sea la que siempre se las doy yo me di cuenta que ustedes igual se desconcertaron cuando en el texto apareció la selva y el bosque (sí se nos olvidó cambiarlo) y a lo mejor los niños también necesitaban ver que la profe se equivocó,

Docente 5: Noo, pero cuando yo me equivoco en una cosa incluso me dicen profesora porque puso dos m o dos e o por qué este, ah perdón ven si yo igual me equivoco y yo reconozco delante de ellos que yo me equivoco

Docente 7: Y a ellos eh le tienen mucho. Cuando comparaban respuesta le tenían mucho temor a equivocarse entonces es algo que hay que trabajar y tomarlo y es natural en los niños en todo caso.

Docente 6: Es que va por su confianza, es que lo que más baja la motivación y la autoestima es que no quieren equivocarse, y que uno le diga lo hice mal ellos siempre quieren hacer todo bien

Docente 7: Esos serían mis tres puntos.

Docente 9: Voy a dar una pequeña dirección para esta reflexión sobre la planificación, partamos por ejemplo con el objetivo de la clase el objetivo de aprendizaje entonces tenemos e incluso está en la guía que ustedes tienen ahí, localizar e inferir información de una fábula, entonces discutamos realmente si se ha logrado realmente el objetivo dentro de la coherencia que corresponde a la planificación a los niños. Quizás aprendieron a localizar e inferir información con la actividad que se hizo, podemos...

Docente 3: A mí me pasó algo, lo que pasa es que yo veía que después Ud. como que Ud. me leía la mente y lo hacía pero después, que yo decía si lo hubiese hecho así, lo que pasa es que al comienzo cuando estaban subrayando, los niños no estaban localizando ellos decían la respuesta y usted la subrayaba, y después hay una parte donde dice cuál es la promesa del león, responde que lo iba a ayudar, entonces porque le pregunto creo que a Ashley y ella levantó la mano y dijo eso y faltó preguntar en qué párrafo decía aquello, porque de primera no lo estaba haciendo y después yo lo escribí en que parte decía aquello y para que ellos mismos localizaran en base a lo que se preguntó y la respuesta que dieron a modo de comprobar si efectivamente era la respuesta correcta, como que faltaba eso y después de esa pregunta lo hizo y yo dije no me leyó la mente, voy a hacerlo de nuevo si y después jajaja (risas).

Docente 5: Y yo en eso trato de dejarlos a ellos por sí solo que busquen dónde está la información si yo veo que a la segunda o a la tercera no pueden encontrarlo ahí ya les digo vamos a tal párrafo, este es el párrafo, busquen el párrafo, no pero voy como de lo más facilito a lo más complejo porque si los dejo así solitos ¿cuál es el párrafo? ya saben ya pasamos por el párrafo

Docente 3: Si, es que de primera no estaban localizando la información era como que miraban y copiaban eso me paso y después cuando dicen ¿cuál era el problema del león? ya después respondieron:- que cayó en una trampa- y luego la profesora pregunta en qué párrafo sale aquello que dijeron a ver quién lo encuentra primero y dije ohh y luego me paso otra situación cuando Anaís dice:- tía la pille mire- y usted no le revisa lo que dice, si no que le dice muy bien entonces yo escribí falto argumentar y comprobar si de verdad estaba bien lo que había hecho Ashley

Docente 5: Darle la seguridad

Docente 3: Y luego lo escribí y usted vuelve en una segunda oportunidad y comprueba y se da cuenta del error que tenía Ashley en una segunda oportunidad cuando volvió a mostrarle la pregunta, y ahí ella borró y fue .. que hizo usted porque lo anoté de nuevo, sucede que en una primera instancia luego en una segunda oportunidad comprueba y se da cuenta del error que tenía Ashley y sucede que en una primera instancia se dijo “trampa” cuando se hicieron esa pregunta al final algo de que cual era el problema del león y ellos dijeron que había una trampa, entonces que paso que Ashley comenzó a buscar la palabra trampa y ella llegó al último párrafo y de ahí usted le dijo que volviera a leer (si, que volviera a leer), porque ella se quedó con esa palabra clave que la empezó a buscar, no busco en si lo que había que buscar

Docente 8: Partimos entonces siguiendo el objetivo de aprendizaje, efectivamente parte con esta con la fase de las preguntas hipotéticas se escribe en la pizarra cada alumno, lo que es bueno también cada alumno señalaba porque se esperaba eso de cada chico al final se hace subrayado como corresponde pero efectivamente como dice la profesora acá, faltó que los niños indicaran donde estaba subrayado, entonces quizás la profesora Susana y la profesora Daniela a veces se apuraron un poco en largar la respuesta aunque fuesen coincidentes pero quizás los chicos si lo hubiesen hecho ellos si hubiesen dicho puedo pasar yo a subrayar, eso pudo haber sido interesante

Docente 3: Puedo hacer una acotación, sobre eso nosotros lo conversamos con Daniela, yo le dije Daniela van a pasar los niños a subrayar o subrayas tu o subrayo yo, tomamos el acuerdo que yo iba a subrayar o ella porque, porque si pasamos a cada niño se van a demorar al volver al puesto, tía dónde está lo que tengo que marcar, el que pasa adelante y van a tropezar con el data con los cables iban a hacer más desorden, por eso decidimos que ellos no pasaran, si lo decidimos el martes en la colaboración que tuvimos.

Docente 2: Yo pienso que en un momento, pero por ejemplo en el caso de Benyabe que es el caso que estaba observando él siempre necesita como atención que lo estén mirando, explicando y cuando estaban todos en la lectura, si uno le indicaba a un niño que leyera él igual leía , leía fuerte él no tenía ningún inconveniente, si él quiere responder a lo mejor hubiese sido bueno que él hubiese estado adelante con la profesora (-como modelo-) y el que hubiese estado destacando para que no fueran todos los niños , que le dieran la respuesta los niños pero que él lo fuera destacando, así él tiene todo el rato la atención que quiere.

Docente 6: Sí, yo creo que podríamos ir jugando, probando porque ahora hay que hacerlo con cada uno porque después la otra clase y yo tía, entonces cada clase designar tú vas a pasar esta clase, que ellos sepan

Docente 5: No lógico, me desespero

Docente 1: Por eso evitamos que los niños pasaran adelante si, porque si no habríamos terminado mucho más tarde, no habríamos llegado ni siquiera....

Docente 6: O sea lo que observamos esta clase que eran los chiquillos mantuvieron su lentitud de trabajo como lo hacen en una clase normal ellos tienen el mismo tiempo de trabajo, es lento necesitan siempre la afirmación la confirmación, y está bien... Es lo que decía confía en ti, es tu respuesta, tu sabes y si nos equivocamos no pasa nada, pero ellos mantienen la lentitud por eso lo decidimos sino no habríamos alcanzado a terminar la guía, quizás con un texto más corto, lo podríamos hacer como la fábula es más larga es más tiempo

Docente 8: Sí, es que algunos respondían rápidamente otro de forma más lenta y ejemplifico con Fernando, Fernando en una de las tercer subrayado que había que hacer él no lo tenía puesto la profesora Susana se acerca y le dice encontraste esto y él le dice: ss, no, no lo encontré-, ya aquí está, entonces usted le indica donde está entonces ahí le dio la respuesta el no Porque si él es más lento para seguir leyendo pero ahí está la respuesta, ahí básicamente copio lo que estaba en la pizarra.

Docente 1: Sí, pero por qué?, porque también hay que hacerlo por tiempos, si yo espero ahí, imagínese, habría terminado... él habría terminado... Fernando habría terminado Camila y Ashley, y faltaban 3 más mas los dos niños con dificultades y ahí hay pérdida de tiempo porque terminaron, entonces si yo espero a que Fernando empiece a buscar y encontrarla cuando se le dificulta pierdo más tiempo, y la clase no avanza, entonces por eso de repente hay que ayudarlos porque yo no puedo estar esperando 10 min a un alumno y después espero 10 min y 10 min al otro entonces se me va toda la clase.

Docente 5: Uhhh se va toda la clase

Docente 8: Después de esa secuencia, del trabajo de la guía, del subrayado perdón después se pasó a la guía, se cerró la fase b que era el subrayado se pasa a la guía y en la guía se hizo una división del curso eh qué les pareció esa parte

Docente 3: Yo note que no recurrían al texto era como que lo tenían todo ya en su cabecita,

Docente 2: No localizaron la información para volver a responder

Docente 8: O sea el subrayado se quedó solo en lo realizado, esa habilidad se quedó en la fase b

Docente 3: Y después no recurrían y de hecho Ashley me respondió algo relacionado con eso

Docente 8: Súper bien esa parte, porque entonces después se volvía a la historia

Profesora D: Yo lo hice con los chicos con dislectores, volvamos a la lectura y que nos quiere decir habían respondido mal entonces volvamos al texto en la parte que subrayamos que es lo que quiere decir, -esto tía- porque no les podía dar la respuesta, nosotros si volvíamos como para que ellos siguieran la lectura sigan con mi dedo

Docente 2: O después cuando usted eh revisó la pregunta, haber localizado (Prof. S al texto) como lo tenía en la pizarra haber localizado la información nuevamente a ver dónde está la información, porque se hizo antes cierto... Y después se hizo solo

Docente 1: Pero ya estábamos con el tiempo preciso, o sea tu tampoco puedes hacer más, ellos alcanzaron a decir como hicieron la guía si las caritas que están ahí quedaron sin hacer (Prof. S. Sí, eso tenemos que revisarlo)

Docente 8: Lo otro sobre lo mismo cuando hice una separación antes de trabajar con Daniela de la separación estaba dispuesta enfrente de los alumnos la profesora Susana, la profesora Daniela estaba atrás, entonces quizás daba la impresión de los alumnos porque están acostumbrados también a la rutina constante de que hay dos atrás, que es la profesora Daniela no la mira porque están mirando todos hacia adelante, entonces ellos escuchan la voz en off y acatan la moción, que ocurre después, la división yo me di cuenta usted se llevó a los alumnos, se quedó con ellos tampoco mucho más atrás por la sala, sin embargo en algunas instancias de esas fases c y d del desarrollo de la guía, hubo un momento en que las dos dieron las instrucciones al mismo tiempo, al unísono y esa instrucción no se entendió, justo en el mismo segundo ya ahora acá y con los otros chicos ahora acá entonces después hubo que pasar puesto por puesto dando la misma instrucción, entonces en vez de utilizar el tiempo 15 segundos tuvieron que pasar 15 seg por puesto entonces se dan cuenta eso ocurrió yo me di cuenta entonces a veces el volumen de la voz también

Docente 2: El de ella es muy alto

Docente 1: Los chicos me dicen tía y por qué está enojada y ¿por qué está hablando tan fuerte?, si así tengo que hablar si ustedes hablan más fuerte que yo

Docente 6: Es que ella estaba dando la instrucción y como yo le estaba explicando, hablaba más fuerte sí, a lo mejor esperar

Docente 8: Eso es importante el escuchar la instrucción de la profesora Susana, es más Fernando, estaba al lado, pero Fernando aun así captaba muy bien a la profesora Susana, pero note que Fernando quedaba mirando para el lado

Docente 7: Habitualmente se distribuyen así en la sala o de otra manera

Docente 6: Es por puesto general, por lo general, el Dante con el Leandro los tengo juntos desde que llegaron, es que no puedo poner al Dante con el Benyabe

Docente 1: Tenemos que separarlos de acuerdo a como lleguen porque yo no puedo sentar tampoco junto ni al Leandro con el Benyabe ni con el Dante y el Fernando es el único al que se le mantiene el puesto, si yo creo que si le digo que se vaya adelante que si él no quiere aprender que deje a sus compañeros, porque a los 3 no los podemos mantener juntos, siempre hay que ir variando con una niña

Docente 6: Hay una situación que se vivió que no se observó que fue yo no más me percaté el Leandro le hace así con el lápiz al Dante, le pega y como que el Dante se enojó y hace como noo..., Leandro tenemos que pedirle disculpas al compañero porque quizás tú lo hiciste jugando y el compañero no interpreto tu juego, entonces le vamos a pedir disculpas ya bueno y esa fue la disculpa del Leandro, y el Leandro le dice trabajemos Dante el compañero no te quiso hacer daño ya y tuvo una disposición distinta en otro momento sale de la sala o se para y le hace el (gallito al compañero o

le responde de la misma forma) entonces fue bueno, que reaccionara de esa forma, yo ya veía que se paraba y salía

Docente 1: Y ustedes mientras estaban afuera después que salieron, me estaban esperando adentro

Docente 8: La fase trajo con la guía hubo un constante monitoreo de ambas profesoras puesto por puesto y eso es una muy buena ventaja para los chicos

Docente 5: Sí porque les da la seguridad que ellos requieren, porque ellos siempre esperan que si está bien la respuesta o no y consultan

Docente 6: Eso es algo que yo siempre he comentado por lo menos con los más grandes los de séptimo año que ellos necesitan siempre que les digan que esta bueno yo les digo hay que trabajar y aceptar que uno se equivoca, porque también desarrollarles la autonomía un poquito, eso les decimos las profesoras, está bien en primero y segundo, pero ya desde tercero darles autonomía, cuarto... hasta que llegemos a segundo ciclo ir trabajando solos y que asuman el error porque los chicos son muy dependientes, necesitan que uno les diga si está bien

Docente 5: Yo el monitoreo lo hago con todas las actividades, trabajamos juntos desarrollamos las respuestas en conjunto las anotamos en la pizarra, pasan niños a la pizarra, yo siempre estoy ahí con ellos, porque sé que ellos necesitan que ver si su trabajo va bien o va mal, eso es lo bueno de tener 8 niños, si tuviera 20 tal vez no podría ser así, sería de otra manera distinta.

Docente 8: Qué tal en cuanto a la retroalimentación, no lo digo al final si no que en la clase en clases, profesora mire lo hice bien lo hice mal, como lo vieron ustedes en esa parte de cómo la profesora retroalimento a sus estudiantes, faltó quizás mayor desarrollo del profesor. (Te equivocaste pero porque te equivocaste) señora: Mayor tiempo, faltó a lo mejor fue muy corto el tiempo. (Docente 8: te faltó esta parte, etc.,) ahh.

Docente 7: Eso yo lo mencionó como uno de los aspectos que nos falta y yo creo que nos falta a todos en general, nos falta consciente a cada uno, porque la retroalimentación es individual ya a cada uno ya esto estuvo bien o estuvo ahh yo antes creía que estaba equivocada, yo antes había dicho que se trataba de los primos, ¿por qué habré dicho que se trataba de los primos? ir como un poco a la retroalimentación más fina y en general nos falta buscar ahí la herramienta para que sea precisa

Docente 6: Pero por ejemplo ahí yo con la Susana yo la cuando fue a donde Benyabe, que varias veces, hacía eso con el habitualmente, entonces igual estaba preguntando, pero porque cuando se equivocaba

Docente 1: Anaís, a Camila, Ashley también le preguntó, pero por qué ibas a decir eso, tal vez lo hago individualmente y no en general, si yo hice eso de preguntar, por qué vas a poner eso, porque vas a escribir eso

Docente 6: Pero hay chicos que tienen mayor reflexión los lectores a los no lectores que ya tenías que casi darle la respuesta

Docente 7: Sí, porque ellos están en otro proceso

Docente 6: Si es súper distinto a los que..., les di cuatro ejemplos distintos para que me dijeran promesa, y no llegaban a la palabra, claro empieza con la p, a dar ejemplos cotidianos que hacemos cuando le decimos a la mama que ya no vamos a pelear más con el hermano.

Docente 5: Que es una palabra un poco elevada el vocabulario par ellos,

Docente 7: El Dante es el que tiene muy baja asistencia

Docente 8: Pasando a la guía nos encontramos con la última fase que fue la fase de la metacognición, final que apreciaciones tienen, pensando en que el tiempo ahí estuvo complicado, pero fue el tiempo del hecho del video de las preguntas que se hicieron

Docente 9: Si me permites, en la parte anterior a esta cuando se hablaba de la inferencia yo no sé si los alumnos entendían la idea de inferencia, de hecho una de las preguntas que más que le costó a Fernanda era dar su opinión, esa fue la que más le costó, esperaba las alternativas, en el sentido de que la profesora Susana le dio varias alternativas y después ella eligió una, también en la pregunta de la inferencia no sé si los niños saben esta idea de que es inferir, me dio la idea de que no, me dio la idea de que no saben inferir y era uno de los objetivos que estábamos siguiendo entonces si ellos no saben la idea de inferir no van a poder hacer ese proceso me dio la impresión de que podemos primero explicar qué es lo que queremos hacer con los alumnos de cierta forma lo hicimos al principio, ustedes lo hicieron al principio pero creo que faltó profundizar en esa parte en el sentido de que los estudiantes supieran que íbamos a tener tres elementos que íbamos a trabajar si, primero vamos a localizar, luego íbamos a inferir, y después íbamos a dar nuestra opinión, ese proceso creo que los chicos no lo tenían tan claro y por eso estaban preguntando todo, dudaban un poco de su respuesta de hecho me da la impresión de que los alumnos todavía son muy poco autónomos y esperan mucha aprobación, y quizás ese sea uno de los elementos a tener en consideración para las planificaciones, como desarrollamos autonomía en los estudiantes y de hecho yo les daría más interacción entre ellos, ellos lo buscan, pero lo tienen o un poco prohibido entre ellos yo les daría un poco más de libertad en que ellos trabajen el diálogo entre ellos mismos y que discutan más, me dio esa impresión.

Docente 1: Yo estoy trabajando, me voy a salir un poquito del tema, yo hace dos semana que estoy tratando de que escriban un cuento, yo les di tres imágenes con el inicio desarrollo y final, les puse una imagen por cada segmento y ayer antes de ayer logré que terminaran la mayoría y ayer les tocó la lectura porque cada uno iba a exponer, ninguno pudo entender el cuento que escribió el otro, por qué?, porque el Dante se paraba, gritaba no dejaban escuchar, tuvo una interrupción constante de los dos alumnos, entonces ellos, ni ellos se respetan para poder escuchar lo que el otro lo hizo en una cosa de coevaluación, no van a hacerlo, o van a hacer desorden o van a hacerlo por hacerlo no van a tener conciencia de lo que están haciendo porque yo les explico pero y al rato que hiciste que estábamos haciendo

Docente 9: Pero por ejemplo cuando los estudiantes cuando empezamos la primera parte y empezaron a leer los párrafos, cada uno leyó un párrafo cierto, cuando uno leía el párrafo el otro no seguía el párrafo, por lo menos Fernanda cuando el otro leía el párrafo, ella hacía otra cosa estaba mirando hacia abajo.(y siempre hacen lo mismo) entonces tal vez nos falta darle ciertas instrucciones a los estudiantes por ejemplo si cuando uno leía su cuento el otro debería tomar apuntes por ejemplo, ahora son segundo básico lo entiendo, pero podrían ellos hacer por lo menos no se estoy especulando no más pero, creo que en esas instancias en que uno participa y el otro no hace nada se distraen si yo creo que ese es el punto

Docente 1: Pero es que también el niño se supone que él tiene que tener la capacidad de escuchar a los demás, cómo desarrollar esa capacidad si no trabajo esa parte y que respete a los demás cuando están hablando porque ni a las profesoras las respetan, si yo les digo hoy día fue una clase espectacular de película, porque a mí cuando yo me pongo a leer en voz alta empiezan a gritar, me tienen con el lápiz todo el rato en la mesa, entonces que voy a sacar yo

Docente 6: Nosotras nos pre dispusimos a que iba a resultar mal, para tener la actitudes de que si después cambia todo sea mucho sea más suave para nosotros, nos pre dispusimos a que el Benyabe se pudiera escapar de la sala , a que el Dante se pusiera a llorar si se frustraba a que el Benyabe fuera a buscar al Dante para pelear por que esas son situaciones constantes que suceden en la sala, le contaba cuando se apretaron los dedos y me tuve que meter al medio porque se estaban pegando entonces a veces nos cuesta más llevar a cabo el objetivo logramos terminar la guía otras veces quedamos hasta la mitad, entonces todo depende del día y como digo hoy fue una clase maravillosa

Docente 7: Y bueno la idea de la conversa también tiene que ver con eso si todos trabajamos, todos tenemos nuestros Dantes y nuestros Benyabe en la sala, pero la idea es poder comentar sobre los aspectos que nosotros podemos manejar po.

Docente 1: Es que a veces se presentan como ideales y no se pueden lograr las cosas ideales

Docente 6: Sí, yo creo que podríamos buscar estrategias como para poder lograrlo, intentarlo si

Docente 7: Y tampoco nadie nos va a decir que esto que hagamos si o si va a resultar si o si y esa es la gracias de este trabajo todos los días hay que ir probando y tenemos días en que no

Docente 5: Yo les comentaba que ellos tal vez se sienten muy atraídos por algo diferente del día, entonces que ellos en la semana por ejemplo pusieran un regalo bonito que les atrajera durante la semana o durante el día y el viernes se destapa este regalo y lo mejor son golosinas para todos pero ellos van a estar expectantes y se va a portar bien y va a ser otra su manera de estar en la sala por esa motivación que tiene, otro día puede ser, no sé un signo de interrogación o no sé yo le decía una pausa activa que venga el profe de música a tocar un poco de flauta travesa como un

premio, otro día no se pu que salgan a trotar un segundo que salgan a trotar un segundo y entran, una pausa activa dentro de...

Docente 7: Este niñito el Benyabe, necesita moverse

Docente 5: Entonces hoy día se portaron bien porque vieron tantas caras, tenían donde observar diferentes cosas estaban como pendientes, pero a la vez trabajaron a lo mejor es un curso que necesita eso

Docente 7: ¿Y en la entrevista como les fue con los chiquillos? que les respondieron?

Docente 2: Te acuerdas de que se trataba la clase de hoy ?- sí, del león y el ratoncito- me puedes contar lo que hiciste y lo que más te gusto? escribir y marcamos las cosas que me pedía la tía , estábamos haciendo preguntas y hubo un video, me gusto cuando el ratoncito salvó al león y se pusieron a saltar, después dice que estás aprendiendo ? que el ratón salvó al león después dice sobre las fábulas que nos entrega una enseñanza , eso me respondió como estas aprendiendo? - bien, porque me las sé de memoria soy muy bueno grabando cosas , como sabes que estás aprendiendo? por qué me las sé de memoria y respondo bien cómo puedes mejorar? aprender y estudiar para las pruebas, y donde vas en busca de ayuda, le pido ayuda a mi mama, en las escuela mis amigos y en mi casa mis tíos y él me da una explicación el habla fuerte no porque quiere sino porque está acostumbrado, porque tiene un tío que no escucha bien, entonces él siempre está hablando fuerte, esas son las explicaciones que me dio. (Benyabe)

Docente 9: Son buenas las respuestas

Docente 7: Bueno a mí me llamó la atención de las respuestas que me dieron los chiquillos que después igual para que las compartamos, lo que a ellos se le hizo sentido de la clase fue lo mismo del que el león y el ratón y los cazadores eso para ellos fue lo central el texto, emm que les gusto el video lo mencionaron, que les gusto la prueba (no, que no era una prueba era una guía- niñas-)- (Profesora A: aquí igual), a ellos les cuesta más enfocarse , se enfocan más en como en el recurso sobre la tarea sobre el aprendizaje que ellos están haciendo eso me llamó la atención

Docente 5: Acá la Anaís lo que dijo en una prueba, lo que más le gustó fue el video porque los personajes hablaban, pero había alguien que contaba el cuento, mira reparo que había un relator, increíble, y después dijo esto lo que me gusto, ¿cómo puedo mejorar? dice y sonrió en tercero básico porque voy a estar más grande y voy a mentalizar, genial la niña, a quien le preguntaba cuando no sabía, a la profe Susana, a la mamá, al papá y a la tía y en el teléfono me dijo: descargue uno que me enseña las sumas , los números y el inglés, pero no le gusta levantarse temprano para venir lo único que le pesa para estar acá.

Docente 9: Bueno a mí una de las respuestas que me dijo Fernanda, de ¿cómo sabes cuando estás aprendiendo? cuando me saco buenas notas, si esa ha sido una de las respuestas que hemos venido escuchando desde antes y esa idea de aprendizaje con las notas está súper asociada en ella ahora también me decía, se acordaba muy bien del cuento de las fábula y que la fábula tiene esta idea de moraleja si eso me dijo que

era lo que había aprendido o ya lo sabía porque me dijo que lo tiene súper fresco eso pero tampoco no logre captar esta idea de nuestro objetivo de la clase, sino que se quedan con la actividad, ese es un punto a considerar.

Docente 8: En virtud del tiempo porque ya tenemos la planificación precedente, tome apuntes de todo lo que conversamos de la planificación de la clase, las barreras lo que hay que mejorar, y los aspectos que son facilitadores entonces se los voy a leer para que lleguemos a consenso y discutamos brevemente: en cuanto a la planificación de la clase, hubo algunas interrupción en las instrucciones, por qué hubo ahí al unísono se y ahí no quedaron tan claras, entonces ahí hay que mejorar, la profesora Susana responde las preguntas constantemente a sus alumnos puesto por puesto, la habilidad de localizar solo quedo en la fase b como actividad de subrayado ehh faltó tiempo para el cierre y síntesis de la clase en la guía se partía entre dos alumnos sin embargo había, lo que falta es el léxico comprensivo de ellos, porque la guía tenía algunas palabras que algunos no entendían, algunos niños no entendían, no quedó clara o explícito la habilidad de inferir y la actividad general de la clase se centró en la fábula y la moraleja, según las respuestas de los estudiantes se quedaron con la idea del ratón el león el cazador, la historia más que el objetivo que era localizar, entonces eso como estructura de la clase, vamos por las barreras que hay que mejorar, falta apoyo de la letras reforzar en sala con imágenes porque están puestas quizás agrandarlas un poco más para que los chicos las observen como es la b, d t, (Prof. C: sobre todo para los no lectores) (Prof. S: podríamos colocarlos en las mesas así larguitos, plastificados) para algunos niños porque yo estaba en la parte donde estaba él Leandro, Dante (Prof. C: al Dante le falta más todavía)

Docente 7: Para que ellos vean cuando se les olvidan las mayúsculas

Docente 8: Otros aspectos como barrera que hubo fue una confusión que se dio entre los alumnos más que una confusión un pequeño reclamo que se dio entre los alumnos es que hubo diferencia entre los colores de los destacadores, que no quiero el rosado, quiero el celeste, quiero el verde te lo cambio, entonces quizás un solo color amarillo hubiese resuelto ese pequeño inconveniente

Docente 5: O que los sacarán al azar dentro de algo que no vieran que metieran la mano no más

Docente 9: Igual iba a terminar peleando el otro color

Docente 8: Reconsiderar, optimizar los tiempos que nos pasa en las mayoría de las clases, profesoras hablan al unísono que lo hemos comentado, no se entiende la instrucción en un momento, la profesora Daniela tiene una voz más fuerte, entonces a veces quizás interrumpía la comprensión de los niños que están a su alrededor alumnos cuentan con léxico limitado para comprender algunos textos, algunas palabras en particular, entonces ahí yo voy a pasar a los facilitadores, porque estos deben ser tomados en cuenta, la profesora Daniela debería estar adelante para dar las instrucciones no esa voz en off, usted con la vista es captadora de atención hacia a ellos, entonces quizás no trabajar tanto en el fondo.

Docente 8: Facilitadores, monitoreo constante de las dos profesoras , ahí hubo siempre un paseo, cierto miradas de que todos estuvieran trabajando observando el desarrollo de la guía, haciendo preguntas, así que eso fue muy muy bueno, trabajo personalizado con Leandro y Dante, también la profesora Susana y eso le otorga seguridad a los niños , y lo otro también apoyo explicativo de las profesoras ante necesidades de los estudiantes apoyo en el léxico y reformulación de las preguntas porque, había preguntas que ellos no entendían y ustedes volvían con el léxico y además la reformulación la pregunta le dicen ah ahora entiendo la pregunta y entregaban la respuesta, entonces eso está muy bien, no sé si hay algo que agregar, acotar sobre lo leído como barrera o facilitador o planificación de la clase

Docente 1: Yo quiero hacer un mea culpa, porque yo me perdí en un momento en las clases cuando íbamos a empezar, entonces yo digo que pregunta hago, habían tantas preguntas que no sabía si hacer las preguntas que yo quería, si preguntar las que están escritas en la planificación o en la guía, quiero que al final del.... Por favor.

Docente 7: Y... por ahí, yo creo que deberíamos haber partido, como se sintieron? estaban nerviosas

Docente 6: Al principio sí, yo ya después me olvide de ustedes

Docente 1: El principio sí, pero yo me olvidé, puse una cortina sobre ustedes, lo único que veía eran tres bosquejos

Docente 6: Lo bueno, por ejemplo cómo estaba usted, se quitaban los espacios para ellos, entonces el Benyabe se paró en pocas oportunidades y se paró pero no a hacer desorden sino que a ver qué era lo que estaba haciendo el otro, lo encontré súper bueno, que a diferencia de otras clases se para a molestar, entonces yo le decía ahh vas súper bien pero a nosotros nos falta un poco te puede ir a sentar ya dijo y se fue como una explicación súper simple, hasta el reducir el espacio fue positivo para ellos porque evita crear situaciones disruptivas para nosotras que las tenemos siempre

Docente 7: Y ahora con este análisis de las clases, no se sienten como uhh

Docente 6: No, igual hice un mea culpa quizás habíamos propuesto el video antes al medio y dijimos no porque nos puede distraer nos puede confundir con el final

Docente 7: Es que tenemos que asumir todo el error como nuestro, si todos planificamos

Docente 6: Pero el video fue súper bueno, porque fue hablado, relatado y a los chicos les llamó mucho la atención, por ejemplo algo súper positivo, no se pararon a tocar el computador, para nosotros yo que estoy en inglés , ocupamos mucho el recurso pero es lo ocupamos, lo apagamos y lo sacamos porque termina siendo un distractor, el Fernando por lo general va y lo toca y lo mueve y se para el benjamín, y hoy día no se pararon estaban tan concentrados que podemos reforzar a los chiquillos de que es bueno autorregularse, que pueden lograrlo.

Docente 9: Les solicitamos que todo lo que escribieron lo entreguen, lo ideal sería que lo escribieran en un computador, pero no les vamos a pedir que lo hagan, pero si lo

quieren hacer súper, es que la idea es sistematizarlo escribirlo todo, para tenerlos todos. Y pongan su nombre para yo poder identificar de quién es quién.

Anexo 5: Registro planificación escuela 2

Docente 5: Como que los limita si no tienen un buen vocabulario.

Docente 6: Y pasa en la lectura y va a repercutir en la escritura también (Docente 5: no eso es sí o sí) cuando quiera expresar una idea y pasar al tema de la reflexión si no tienen escritura pueden expresarla con el oral, pero ya sin vocabulario cambia y eso pasa hasta con los grandes.

Docente 5: Es muy complicado que ellos reflexionen, incluso en la universidad repercute cuando tienen que redactar cosas.

Docente 6: Y uno en el portafolio, también se nota.

Docente 7: Entonces en esta clase vamos a tener que considerarlo como un punto importante porque nos pasó (Docente 1: Con nosotros) que no hubo caso de

Docente 6: Promesa, le di todas las pistas y no había caso, les dije la palabra promesa y dijeron ah..., pero ellos no llegaron nunca.

Docente 5: Es que promesa para ellos... tener un sinónimo de promesa es como difícil a la edad de ellos, si pues pónganse en el lugar de ellos es difícil, entonces tendríamos que haberles leído un texto en el que realmente se prometieran cosas los personajes como tal, así como muy significativo.

Docente 6: Es que acá le prometía, le hizo una promesa y le dijo textual te hago una promesa.

Docente 6: Pero ellos no sabían, no podían hallar que era una promesa o sea el concepto.

Docente 7: Claro y viéndolo desde uno, quiere decir que en cuatro años de escolaridad nunca ocupamos esa palabra con los niños.

Docente 5: A lo mejor ponerla así como ¿Qué promesas son para este mes y cuáles cumplimos? O sea tendría que ser como algo diario más cercano a ellos.

Docente 6: Claro hicimos ejemplos así cómo qué hacemos con la mamá cuando peleamos con el hermano, que le prometimos se me salió y ni con eso la pudieron encontrar.

Docente 7: Entonces el vocabulario sería un punto al que no se da mucha importancia para la clase.

Docente 9: Entonces pensemos en una estrategia como para desarrollo de vocabulario dentro de las clases, de la clase puntual y de las clases que se vienen, tengamos eso como un asterisco por ahí para poder ir incorporando.

Docente 6: Yo creo que con la lectura y marcando cuando vamos leyendo, levantar la mano si no conocemos una palabra, que levanten la mano marcarla y después trabajarla, para que ellos la puedan ir incorporando de a poco.

Docente 7: Porque la actividad va a depender del tipo de texto que seleccionemos

Docente 5: Es súper importante para eso la edad del niño, porque para primero y segundo básico los motiva mucho la fábula, por el hecho que tienen animales y hablan los animales, entonces para ellos es medio mágico los cuentos así como, la historia de los tres osos.

Docente 7: Pero en particular a sus niños ¿Qué textos les gustan, qué textos lo han dejado así como ohh?

Docente 3: Les gustan los cuentos.

Docente 7: ¿Cuentos de qué tipo?

Docente 5: Cualquiera que sea cuento.

Docente 3: Les gusta leer y cuando les proyectamos y les pasamos un micrófono, ahí les gusta más aún.

Docente 9: Ya, entonces vamos a considerar el tema del vocabulario, debemos también considerar los conceptos previos.

Docente 5: Eso lo tienen, yo creo que la motivación, el tipo de texto que tenga impresión, que sea atractivo.

Docente 9: Pero el tipo de texto ¿Tiene que ver con si es información, si es fábula, novela?

Docente 6: Literario o no literario.

Docente 9: Entonces vamos a introducir esta idea de la importancia del texto.

Docente 5: Hasta ellos pueden crear su texto, eso es algo motivante.

Docente 1: Yo hice eso con mí curso, me costó 3 semanas.

Docente 9: ¿Pero eso va con la comprensión lectora? Porque es escritura y acá estamos viendo lectura, entonces nos estamos alejando del objetivo.

Docente 3: Entonces vamos a eso, al qué vamos a trabajar.

Docente 9: Ya, pero antes de pasar a eso veamos esta última parte que tiene que ver con las actitudes, cuáles serían las actitudes que nos gustaría trabajar en nuestros estudiantes.

Docente 1: Demostrar motivación e interés.

Docente 9: Acá hay 7 actitudes que se pueden desarrollar de manera transversal, ¿vamos a preocuparnos en específico de alguna de ellas?

Docente 6: Es que yo creo que tienen que estar todas porque los niños tienen que tener un interés en la lectura y tienen que estar en una actitud positiva. Tienen que compartir su opinión, sus experiencias, porque eso se relaciona con los conocimientos previos que era lo anterior.

Docente 9: Ok, pero si consideramos esa, tenemos que dar instancias para que los chicos opinen, que se fortalezca esa actitud, ya entonces tengamos en consideración esto para ponerlo en nuestra planificación.

Docente 6: ¿Sus pequeños comparten opiniones, se expresan?

Docente 3: Si y mucho.

Docente 6: Porque es importante saber cómo son sus niños.

Docente 7: ¿Y esta que tiene que ver con la empatía hacia los demás comprendiendo el contexto en que se sitúan? Reflexionar sobre sí mismos.

Docente 3: Yo creo que esa de la empatía como que engloba las otras.

Docente 7: Entonces pensando en el grupo ¿cuál sería como lo principal, lo relevante para ese grupo en particular?

Docente 3: Yo creo que la empatía, porque tengo estudiantes que no son lectores, entonces es como ay para qué vas a leer tú, hay como líderes.

Entonces tenemos que considerar la autoestima igual, sobre todo de aquellos chicos que son no lectores.

Docente 5: Sí, porque a ellos hay que sacarles más para que se sientan bien.

Docente 9: Entonces tenemos varios elementos para pensar en la planificación, esa es la idea de esta parte, revisar esos elementos. Entonces considerando esto vamos a revisar las evaluaciones del curso.

Docente 6: Hay una chica que está en insuficiente, ¿Ella tiene algún problema?

Docente 3: No, lo que pasa es que cuando nosotros trabajamos la localización ella no estaba por eso le costó mucho más cuando hizo la prueba, porque los demás se guiaron por la estrategia.

Docente 9: Revisemos entonces la prueba, la mayoría de los estudiantes tiene entonces el primer nivel localizar, hay un alto porcentaje, entonces nuestro foco no va a estar aquí, nuestro foco va a estar más bien acá, porque de hecho también tienen buen nivel en inferencia, entonces es aquí donde hay que dar más énfasis, que es lo más complejo. ¿Qué piensan ustedes, cómo interpretan esta lectura?

Docente 3: Ellos en general hablar no les cuesta, si llevarlo al papel y hoy día también hicimos ese trabajo y era como pero por qué, pero por qué y ellos así como ¡ay tía!

Docente 5: Pero también sacábamos la conclusión de que eso se hace al final y como que les da flojera, como que al final están tan cansados que es como ay tía para que pregunta tanto.

Docente 7: Entonces esta clase debería estar enfocada en ese punto, algo no tan monótono para ellos.

Docente 9: Entonces incluyamos esta idea de que en la comprensión lectora la reflexión no va a ser al final sino más bien al inicio, ahora ¿Cómo iniciamos esto?

Docente 3: Situación de caso, jugar a los detectives porque ellos van a tener que argumentar.

Docente 5: Me gusta porque eso es motivante para ellos.

Docente 9: Entonces tomemos decisiones en términos de planificar una clase en función de la reflexión. ¿Qué opina profesora, qué le incomoda?

Docente 3: El cómo tomar todo esto en una clase.

Docente 9: No, pero esto no lo vamos a tener en una clase, yo creo que podríamos por lo menos tratar de hacer el ejercicio de reflexionar, porque todo esto lo estamos pensando en un bloque, entonces ahora una pregunta que deberíamos hacer es ¿En qué unidad estamos y cómo desarrollamos la habilidad? y la clase que estamos

pensando es una clase, pero también podríamos planificar en términos de unidad, pensando en una unidad pero planificando para una clase y así ir una a una.

Docente 7: Porque la idea es ir sistematizado esta forma de trabajar.

Docente 6: Nosotros lo hemos ido haciendo los días viernes cuando tenemos CRA.

Docente 1: Según la lectura del CRA vamos trabajando ese cuento o lo que diga la lectura del CRA.

Docente 7: Claro, a lo mejor iniciar ese mismo texto trabajando como se estaba haciendo para la habilidad.

Docente 6: Claro, ahí nos falta un poco más aún el poder articularlo a medida que vamos avanzando con el contenido.

Docente 1: Por ejemplo hoy día trabajamos los sustantivos y les pasé una hoja y los hice que subrayaran, después que revisamos lo que hicimos en la pizarra, yo les pasé un texto y ahí ellos fueron revisando y marcando todos los sustantivos, después los anotamos todos y los fuimos revisando, entonces así vamos trabajando el que ellos vayan localizando.

Docente 5: Así ellos van también aumentando vocabulario, lo pueden ir haciendo con los adjetivos y así ir trabajando distintos temas.

Docente 1: Claro así lo vamos a ir haciendo pero no siempre porque no se puede hacer más de 2 actividades por clase porque si no se cansan y es la única manera de trabajar.

Docente 7: Claro en el sentido que lo plantea Jorge es que esto no sean clases aisladas sino que ir complementando, que después ya sea una estrategia natural para trabajar comprensión.

Docente 6: Yo con los alumnos de sexto estoy trabajando así, que ellos vayan localizando y relacionando y ahí a veces logramos alcanzar la inferencia.

Docente 7: Por ejemplo en la unidad que están viendo ustedes ¿Tiene lógica insertar esta clase donde va a estar enfocada la reflexión?

Docente 3: Eh sí.

Docente 7: ¿Qué tipo de texto van a trabajar en la unidad?

Docente 3: Principalmente cuentos cortos.

Docente 7: Entonces el cuento debería ser el texto transversal que deberíamos tener en consideración para la unidad y claro nos vamos a enfocar en la lectura crítica juicios de valores y apreciaciones para llegar a la reflexión.

Docente 3: Eso tiene que ser en base a una noticia.

Docente 7: No necesariamente, porque en un cuento hay personajes y se pueden deducir ciertas cualidades. En la lectura crítica el lector emite un juicio valorativo mediante criterios externos dados por un profesor o criterios propios en torno a un personaje. Se requiere que el alumno sea capaz de diferenciar entre los aspectos reales y aquellos propios de la fantasía del texto.

Docente 9: Entonces eso es como para considerar en la planificación. Ya tenemos consenso en que en la etapa de reflexión nos podemos enfocar.

Docente 7: Pero ojo que tampoco están tan bajo.

Docente 9: Si tampoco están tan bajo, es más lo que yo veo aquí es que hay más bien 2 grupos.

Docente 3: De hecho hay 3.

Docente 6: Yo veo 3 grupos los que están en el 25 los del 50 y los del 75 y 100 que serían otro grupo.

Docente 9: De hecho los del 50 tienen bien desarrollado lo anterior. Los que tienen del 50 para arriba también tienen bien desarrollado lo anterior pero están más parejo por eso yo lo veo en dos grupos.

Docente 3: Si de hecho hay alumnos que en la primera prueba se les leyó y ahora ya la hicieron solo ahí como que hay cambios en relación al diagnóstico. Tengo un niño que viene Bolivia y a él anteriormente se les leyó, Sebastián está en proceso de decodificar y a él también se le leyó, los demás leen todos solitos.

Docente 9: Y los 4 que aquí no están son todos nuevos.

Docente 3: Si, de hecho esta el Lisandro el igual es venezolano y él también es no lector y ahí no está, Alison llegó ahora en agosto en el segundo semestre y también no leía y ahora está leyendo con la m, p, l, s.

Docente 5: Es que ella era muy tímida.

Docente 3: Ella sí estuvo a punto de repetir de hecho ahora le estaba dando un 45

Docente 7: Y tal vez repita.

Docente 3: La hemos tratado de apoyar bastante en ese sentido, porque como el colegio de ella estuvo en paro llego con una nota en cada asignatura.

Docente 6: Ah pero puede pasar con un semestre.

Docente 7: ¿Cuál es el apellido de ella?

Docente 3: Alison Inostroza y el Lisandro que tampoco lee bueno está leyendo silábico, el Lisandro Carrasco.

Docente 9: Entonces ¿Cuántos no lectores tienes?

Docente 3: Tengo 4 que no leen y la niña autista, ella lee pero cuando quiere, ella hace una actividad y nada más, luego gira y no se le puede pedir más porque o si no después le dan crisis.

Docente 7: Ella distrae las clases.

Docente 5: Eso estábamos viendo.

Docente 3: Si pero no es siempre.

Docente 6: ¿Pero el resto de los niños se ha acostumbrado a ella, cuando se ha descompensado?

Docente 5: Es que igual hay más gente en la sala, está la alumna en práctica a veces hay una asistente o la profe o yo, y ahí sale una dependiendo de la circunstancia.

Docente 6: ¿Y no tenían terapeuta ocupacional?

Docente 5: No hay ni para contratar asistentes para que este con los niños.

Docente 6: Nosotros este año solicitamos terapeuta, cuando llego la niña autista.

Docente 3: Ahora.

Docente 5: Pero el año pasado había llegado ya un chico autista en julio del año pasado.

Docente 6: Deberían ya entonces haber solicitado para darles ayuda a los chicos sobre todo por si se descompensan, además con todo esto que ha pasado de los paros y eso. El de acá tiene que estar apoyando a todos, no tenemos autistas pero apoya bastante a veces en situaciones problemáticas o cosas así.

Docente 7: Yo creo que con ella a lo mejor no vamos a poder llegar al objetivo de la clase.

Docente 5: A eso íbamos nosotras delante, queríamos una opinión porque pensábamos lo mismo, está bien todo el tema de la inclusión pero si queremos que resulte la clase a lo mejor con ella no vamos a poder.

Docente 6: Es que igual ella llegó no hace mucho, entonces se está acoplando a lo que es el grupo curso, recién se está adaptando, entonces que llegemos todos ahí a la sala puede ser terrible para ella.

Docente 7: Depende mucho de cómo ande.

Docente 6: De cómo ande y si quiere participar o no también, algunos a veces ni siquiera quieren hablar.

Docente 9: Ya entonces antes de pasar a la planificación en sí debemos definir el marco de impacto, aquí primero describes un poco el análisis de cómo son los alumnos hoy y después. Hacer lo mismo que hicimos con la escuela de poder describir a los alumnos evaluados como son ahora y lo que proyectamos. Esto es lo que escribieron, entonces podríamos ahora re escribir en el sentido de ver cómo son nuestros grupos del curso hoy y después de las evaluaciones.

Docente 3: Ya en forma general. En el curso son 4 grupos.

Docente 7: Según el nivel de lectura en que están.

Docente 3: Si, el Lisandro está trabajando en base al abecedario, Alison lee solo 4 consonantes, Antonia también pero avanza dentro de lo que puede y los otros 11 leen en forma normal.

Docente 7: Entonces tienes un grupo que está en proceso lector y otro grupo que lo tiene adquirido.

Docente 3: Sí y el que está en proceso se subdivide en 3 y 1 y otro grupo son 11 que ellos leen.

Docente 5: el uno es Lisandro la dos es la Alison Inostroza ella llegó más tarde.

Docente 3: Ella tiene la d, m, s, p, l y la t.

Docente 9: ¿Los otros entonces cómo van?

Docente 3: Es que hay otros que tiene menos letras adquiridas. Y el de arriba tiene las mismas más la c, n. El grupo 3 es la Antonia Hidalgo ella es la TEA y el grupo 4 está el resto que tienen procesos lector completo.

Docente 7: Ellos tiene proceso lector completo, pueden extraer información y realizar diversos procesos.

Docente 3: Sí, pero hay una niña que se nos incorporó en septiembre y ella tiene lectura silábica, pero igual se le dan las mismas actividades.

Docente 9: ¿Cuántos estudiantes son el grupo 1?

Docente 3: 3 y después son 1, 1 y 11.

Docente 9: La idea después es que tú incluyas cada alumno con su resultado así en una planilla Excel, este resumen podrías incluirlo aquí abajo. Entonces a partir de lo que tenemos hoy y después preguntarnos qué queremos desarrollar en ellos, eso tráelo listo.

Docente 3: ¿Cuáles serían nuestros alumnos foco?

Docente 9: Buena pregunta, qué opinan ustedes sobre quienes serían.

Docente 6: Podríamos tomar uno o dos de cada grupo si vamos a ser 8 ese día, bueno si la Dani no va con Leila seríamos 6.

Docente 3: Yo creo que la alumna que está insuficiente Thiare, ¿Pero se van a focalizar en quienes tenían baja evaluación solamente?

Docente 9: La vez pasada así lo hicimos para tener una progresión, así que en esa lógica yo creo que sí, igual se pueden agregar otros alumnos.

Docente 7: Igual esto permite tener una mirada más amplia y minuciosa de los alumnos así que si tú quieres agregar otros que te interesaría ver.

Docente 3: Es que en ese sentido todos (riendo).

Docente 9: Hay algunos que tienen mejor reflexión que otros pero que a vista general está más descendidos, pero si esta habilidad está mejor desarrollada, y hay otros que tienen baja reflexión pero alta inferencia, a ellos les falta solo un poquito para llegar a la reflexión, entonces por ahí podríamos ir igual haciendo distinciones

Docente 3: Ehh entonces Maximiliano Correa, él es TDA y se aburre súper rápido pero cuando hace las cosas igual las hace rápido y siempre quiere pasar adelante.

Docente 5: Es súper como egocéntrico.

Docente 3: Él es muy poco empático. Otro de los niños puede ser Thiare ella también está un poco descendida.

Docente 7: Pero pensemos también en aquellos que no están tan descendidos, porque en algún minuto estos que están acá tienen que mezclarse con los otros para que te movilicen.

Docente 3: Misael puede ser uno y Rhanía igual.

Docente 7: Claro porque igual te sirve ver a ti qué es lo que ha pasado con ellos que han logrado progresar tanto en comparación a los demás, igual eso sería importante, la Thiare cuánto es el apellido

Docente 3: Thiare Cabezas, Misael González, Rhanía López, Miguel Soto, Tomás Tapia igual.

Docente 5: Él es bastante caperuzo y eso que también es TDA y le gustan las cosas medias científicas igual.

Docente 3: Si él de repente no escribe nada o hace dibujos pero si yo le pregunto Tomás de qué estoy hablando él me responde. Magdalena igual. Pero ¿cuántos van a haber ese día para seguir nombrando?

Docente 9: Somos al menos 6.

Docente 3: Entonces a ella se puede agregar Magdalena. Y un séptimo por si acaso Génesis.

Docente 5: Ella ha subido bastante, en lectura ha progresado, y conmigo con respecto al autoestima igual ha progresado porque era bastante tímida igual, yo la llevaba conmigo para la sala porque le gustaba y ahí hacíamos distintas cosas y así fue mejorando, ha tenido bastante más confianza, además que la mamá me contaba que igual ella es súper regalona.

Docente 3: Y si alguno de ellos falta tendríamos que ver más opciones.

Docente 6: ¿Quién de ellos falta bastante?

Docente 3: Thiare de repente falta bastante

Docente 5: El Alejandro el igual es capo, aunque falta bastante pero capta, y eso que él también es TDA.

Docente 7: Hay bastantes con diagnóstico.

Docente 5: Si tengo como 3 o 4 TDA ahí, si yo no paro.

Docente 6: Igual es bastante la variedad de niños para alguien que no esté acostumbrado a tantos niños así con diagnóstico.

Docente 3: La Thiare ella tiene un problema maxilofacial entonces como le cuesta a veces.

Docente 5: Se le nota porque tiene este lado de la cara más gordito

Docente 6: A nosotros se nos olvidó decirles ese día que Fernando le cuesta de repente hilar porque se cambió de ciudad el año pasado y con todo el estrés de que dejó a su papá allá y se vino con su mamá, él tuvo una parálisis facial y eso igual le repercute un poco aun, lo conversamos con la fono igual porque le cuesta un poco el contener, o sea cuando él está nervioso o con estrés empieza a salivar mucho y se le empieza a caer la saliva.

Docente 1: Eso fue nuevo para mí y eso que yo trabajé en el hospital nunca vi. Un niño con parálisis facial.

Docente 9: Profesora, en esta parte de tu práctica, ¿Cómo es tu práctica pedagógica habitualmente?

Docente 5: Podrías definirla como lúdica.

Docente 1: Cuánto tiempo que trabajan juntas.

Docente 3: De este año, pero en la semana estamos lunes, martes y jueves pero el miércoles tenemos una hora.

Docente 5: lo que pasa es que yo estoy con primero segundo y quinto y tengo aula de recursos.

Docente 7: Ustedes trabajan en grupo habitualmente o como trabajan.

Docente 3: Es que no tenemos una forma definida así de trabajar depende de la actividad. En lenguaje solamente trabajamos así por los grupos, la tía se va con el grupo de la Alison y la Renata; y la otra tía practicante se va a otro grupo.

Docente 7: ¿Cuántas personas hay en la sala?

Docente 3: A veces hasta 4

Docente 5: Están las dos tías practicantes, una de básica y otra de diferencial más nosotras dos, pero a veces estamos solo las dos, el día lunes estamos las 4 en dos bloques: lenguaje y matemáticas.

Docente 7: Pero ellas están de apoyo más que nada, tu diriges la clase.

Docente 3: Si, ellas intervienen sólo en ocasiones.

Docente 1: ¿Te puedo hacer una pregunta?, es que tú dices que están con un grupo hasta cierta letra y otro hasta otra y así como lo haces con los niños que saben leer solos a ellos les estas enseñando los sustantivos, los adjetivos y así y los otros están con las consonantes. ¿Cómo lo haces? Llevas material diferenciado para que trabajen así.

Docente 3: En lenguaje justo está la tía con su alumna en práctica y ahí nos vamos haciendo cargo de cada grupo.

Docente 1: Si porque yo no lo puedo hacer, porque la profesora diferencial no me acompaña siempre y debo cumplir con CRA pero no me da el tiempo para todo, por eso pregunto, porque si yo tengo que estar explicando el hacer esto, esto otro a dos y así no me da el tiempo.

Docente 3: Es que también voy avanzando con lo otro pero enfocando a la letra que ellos van adquiriendo, porque si no tampoco podría siempre.

Docente 7: Eso ya sería una característica en tu práctica, el tema de la planificación múltiple.

Docente 3: Si además que así vamos haciendo que ellos se apoyen y vayan haciendo que exista un avance.

Docente 1: A eso voy ¿Cuando tú tienes que enseñar un contenido a los otros niños se los enseñas igual?

Docente 3: Sí, los hago que trabajen en parejas, de diferentes formas a veces hacemos competencias eso a ellos les encanta también. Hacemos competencia por grupos en matemáticas no sé, responder problemas hacer preguntas de ingenio vamos haciendo muchas cosas.

Docente 5: Pero hacemos todo activo. Ellos están acostumbrados les gusta eso, compiten y el resultado se da.

Docente 7: ¿Y en lenguaje también o ahí te cuesta más?

Docente 3: No en lenguaje igual, a veces hacemos no se competencias de poemas, si lo leyeron, se lo aprendieron qué les gustó, después hacemos que ellos escriban en parejas un poema los dejamos en ahí visible y después tenemos que hacer algo con ese poema, ellos ven si lo recitan, lo personaliza o algo así. También dibujan en pares, hacen hartas cosas en el computador. Ocupamos la sala de música. En música

hacemos que ellos se explayen que trabajen la confianza personalidad, hacemos fama contra fama, the voice.

Docente 7: Es harto didáctico, tienes que pensarla harto, como planificar individualmente.

Docente 3: Claro es que la planificación del colegio es una y la otra que yo hago para mí. Hacemos disertaciones mediante rúbrica y las disertaciones también las hacemos así, adoramos, ponemos micrófono y ellos hacen de periodistas. Por ejemplo en historia ellos se disfrazaron de españoles algunos, otros hicieron recetas y las cocinamos, hacemos campañas de salvar a los animales, hicieron proyecto de casitas para perros y adornos del patio, en artes también hicieron dibujos pero con papel mache después así como estilo art attack y después tenían que decorar, entonces tenemos como varias técnicas.

Con lenguaje hacemos disertación hacemos artículos informativos con animales, noticias referentes por ejemplo lo que paso con el Amazonas.

Docente 7: ¿Y Esa es una estrategia que está instalada como colegio?

Docente 3: Se está instalando.

Docente 5: Pero a ella yo siempre la he visto por lo menos más didáctica que a las otras tías.

Docente 7: Claro, por lo mismo pregunto, porque igual para los niños después es tema, o sea para las profesoras que los tomen porque si no tienen la misma metodología se van aburrir y se puede convertir en un curso inmanejable para la otra profe.

Docente 3: Mm si porque yo los tengo primero y segundo ya en tercero los toma otra profesora.

Docente 7: Mm que triste que pase porque cuando como colegio no tenemos la misma línea los niños son los que sufren.

Docente 6: Si para ellos entonces el cambio es terrible porque van a pasar de ser tan dinámica a una profesora que quizás es más tradicionalista.

Docente 7: Es igual a lo que pasa con los kínder cuando hay una profesora que es súper activa a una que los tiene más tranquilos, la profesora de primero se ve complicada y los niños que están acostumbrados a estar en movimiento sufren.

Docente 5: Pero en este caso hay profesores de música, hay de artes, entonces tampoco es que la ella esté con ellos todo el día, no es como el típico colegio que la profesora ya casi los adopta, ahora están incluyendo un taller para el desarrollo del lenguaje, que yo lo encuentro fantástico el teatro, que eso para mí siempre ha sido como algo esencial, desde chicos empiezan y están todo el año y a final de año se presenta la obra de teatro y eso ayuda en todos los sentidos a los niños, les da más seguridad, el vocabulario se mejora porque tienen entonación, discurso y con eso aumenta mucho esto de la comprensión.

Docente 1: Eso igual les ayuda en el desenvolvimiento.

Docente 6: Yo había escuchado que querían que en el currículum estuviera presente de manera permanente el teatro.

Docente 5: Debería estar siempre.

Docente 7: Pero es que claro con tanto cambio.

Docente 9: Hemos visto aquí más o menos lo que tú estás haciendo con la profesora, tú lo puedes complementar más si quieres vale, pongámonos en el plano futuro, ¿Que te gustaría realizar a ti que no estés realizando ahora y cómo verías eso, cuál sería la evidencia que te permita ver que lo estás haciendo en el futuro, entonces piensen que es lo que ustedes les gustaría desarrollar en su pedagogía?

Docente 3: Tiene que ser más estructurada (riendo) quizás por lo mismo mis niños son así.

Docente 6: Pero es verdad eso, los niños son un reflejo de sus profesores jefes.

Docente 5: Si le falta solo que sea severa con ellos, porque se ponen locos así.

Docente 9: Define un poco eso

Docente 5: Es que a lo mejor es que sean más ordenados en seguir una instrucción

Docente 1: A lo mejor que los niños te vean. Más sería más dura.

Docente 6: Es que a lo mejor no es ser más seria, sino que lograr que los niños identifiquen y digan ahh la tía está hablando en serio.

Docente 3: Es que de repente son muy locos entonces como que no se me falta ponerles orden o algo.

Docente 9: Pero por qué es importante para ti eso.

Docente 3: Es que es como lo típico, o sea que si están muy ruidosos la profesora, la profesora no pone orden.

Docente 7: ¿Pero los niños te entienden así?

Docente 3: Yo encuentro que sí.

Docente 7: Pero y entonces.

Docente 3: Pero es que se escapa de lo tradicional (riendo).

Docente 9: ¿Pero eso es problema para ti?

Docente 3: No para mí no, es maravilloso (riendo).

Docente 9: Por eso te preguntaba como tú verías tu pedagogía a futuro, si eso es parte de tu manera de enseñar.

Docente 3: Es que no se a veces el resto como que se espanta.

Docente 7: Que esto igual es como un desafío personal, el hacía donde quiero moverme, ¿Tú necesitas a los niños más estructurados o no?

Docente 3: Es que depende de la situación

Docente 5: Para que escuchen lo que tiene que hacer por ejemplo. Cuando están haciendo algo porque se ponen así como abejas y suben bajan algunos se cambian.

Docente 3: Si

Docente 1: Eso es lo que me pasa a mí, yo quisiera que los niños me escucharan, se quedaran quietitos y en silencio y no volara ni una mosca, pero no puedo porque ellos no me dejan.

Docente 3: O el abarcar todas las necesidades, quizá por ejemplo cuando estamos haciendo alguna actividad hay un grupo que no está poniendo atención, entonces es difícil.

Docente 7: A lo mejor en movilizar tu práctica, puede ser el crear distintos momentos, un momento en que se concentren, de calma.

Docente 1: Pero eso se da con uno dos o tres pero ya después se desarma todo.

Docente 7: Pero para eso se debe pensar en estrategias, porque ninguno de nosotros tiene aquí la verdad, nosotros estamos probando con estrategias de conciencia plena entonces todas las mañanas hacemos por ejemplo dinámicas para que los niños al llegar sepan que se deben concentrar, se da el momento en que ellos se relajan, giran su cabeza, les hace bien eso, entonces uno les transmite energía, porque uno tiene una energía, entonces se va bajando la energía cuando los niños entran, así después los niños se sistematizan y tú vas preparando la clase como una rutina y siempre tiene que ser rutina, siempre al iniciar la clase, no te voy a decir que con esto alcanzan periodos de concentración de 90 minutos pero si se logra bajar las revoluciones.

Docente 3: Si porque siento que donde son muchos, yo estaba acostumbrada a 6 y ahora son 16 y con necesidades entonces están como muy dispersos, tengo que ir allá, después al otro lado, después para acá.

Docente 5: Es atención personalizada.

Docente 3: Claro, como que no siguen una instrucción general, como que tiene que ser personalizado, si la doy general es como que a loo.

Docente 7: Y eso te cansa más.

Docente 3: Yo creo que es donde aún no son tan autónomos.

Docente 6: Ya después se van volviendo más autónomos, al pasar a tercero ya cambian un poco.

Docente 1: Pero a ti te gustaría mejorar eso, cambiar eso de tus alumnos.

Docente 5: Es que para eso tendríamos que condicionarlos y que sonara una chicharra no sé, cómo se manejaría eso.

Docente 7: Claro, es que esa autonomía de abrochar los zapatos o de ordenar las cosas, es un tipo de autonomía, pero la otra tiene que ver con el sentirse seguro de su aprendizaje, de sus respuestas, es como que se auto-conozcan como aprenden, yo creo que por ahí va lo que uno espera como profe.

Docente 6: Como el no tener miedo a equivocarse, el tener confianza para responder, esa autonomía.

Docente 5: Ellos no tienen esa capacidad.

Docente 6: Les cuesta adquirir esa capacidad el tomar un error como parte del aprendizaje, lo ven como algo terrible para ellos cuando se equivocan. Yo lo que hago les pongo un tic cuando está bien y cuando no, les hago una marquita entonces así corregimos, porque a veces la x les provoca rechazo.

Docente 9: Entonces según lo que señalan ustedes esto igual es importante considerar al desarrollar la planificación, pongámosle color a esto para que no se nos olvide.

Busquemos entonces esto dentro de la retroalimentación que debemos realizar, lo de la autorregulación, reconocimiento de rol, estos conceptos deben generar preguntas y a partir de eso actividades que vayan con esa intención, ahí vemos el feed back que generamos en nuestros estudiantes. Entonces tenemos ya más o menos armado el marco, faltaría que las profesoras completen esta parte, definan bien los alumnos quizás incluir algo más acá y ya después incluir lo que sale en el Excel como dato.

Docente 3: ¿Y en ese espacio de arriba va eso de didáctico circular?

Docente 9: Acá más bien va lo del Excel, entonces cómo nos estamos enfocando en la reflexión, a partir de eso colocar los datos, por ejemplo esto está desarrollando y esto falta aún. Entonces lo mismo que hicimos, vemos datos a nivel general y de ahí ya más específico. Entonces pasemos a la planificación, siguiendo el estilo de la clase pasada, pongámosle un título a la clase que vamos a ir a investigar, ese título va a reflejar el objetivo de la clase, claro que eso lo vamos a colocar al final cuando tengamos desarrollada la clase. Esto igual no lo incluimos la clase pasada, que tiene que ver con dónde se sitúa la clase, en qué unidad.

Docente 3: Esta es la unidad 3.

Docente 1: La de nosotros igual estaba en la unidad 3, pero al inicio.

Docente 9: Ya veamos, cuales va a ser nuestras preguntas de indagación hacia qué apunta el objetivo, aquí deberíamos incluir lo que decía la profesora, para hacer una pregunta de indagación por ejemplo debemos ver qué es lo que queremos observar y desarrollar en esta clase. (Silencio) ustedes tienen la planificación anterior para que nos apoyemos de eso.

Docente 3: De acuerdo con lo de la habilidad y las actitudes que habíamos dicho ¿Podría ser por ejemplo un juego de detectives?

Docente 7: Claro, pero tendría que ser enfocado en juicio de valores, lectura crítica. Entonces quedaría así como emitir un juicio valorativo a través de la lectura crítica, podríamos guiarnos por la experiencia del lector

Docente 9: Pero integremosno a la discusión, profesoras tratemos de definir el. Objetivo, están como separadas.

Docente 6: Es que la sala igual es como bien grande.

Docente 9: Entonces tratemos de decidir cuál es el objetivo de la clase, la profesora está leyendo tres opciones dentro de la idea de reflexionar, ¿puedes repetir eso?

Docente 7: Esta es la taxonomía que muestra un desglose desde la concepción textual, inferencial hasta la reflexión y en la reflexión se establecen 3 criterios: la lectura crítica, donde el lector emite un juicio valorativo de lo presentado comparando lo que está en el texto con criterios internos presentados por el profesor u otra persona o bien con un criterio interno creado a partir de la experiencia del lector y apoyado por sus conocimientos previos, por ejemplo ahí tendría que a partir de la lectura del texto establecer los parámetros de cómo actúa el personaje, según quien, o según su experiencia decir que le parece. En los discursos de la realidad o fantasía en cuanto a un texto fantástico y real y juicio de valor, aquí lo que juzga el lector es la actitud de los

personajes, entonces tenemos esos tres niveles y de debemos sacar una propuesta, de si centramos en uno o más pero es más complicado.

Docente 9: Sí, elijamos entonces para esta clase yo creo que uno y otra clase los otros.

Docente 3: Las respuestas son orales o son escritas.

Docente 7: Eso tenemos que definirlo.

Docente 9: Yo creo que tendrían que ser oral y pasarlo a lo escrito, de hecho lo que hace la prueba es medir lo escrito, entonces igual deberíamos trabajar esa parte, entonces por ejemplo, si hacemos la primera la lectura crítica ustedes podrían elegir un parámetro a discutir y este parámetro podría estar asociado a el uso de vocabulario, poner distintos conceptos estudiar el concepto ver el vocabulario y que reflexionen entorno a ese concepto.

Docente 6: Es que para elegir uno de esos tendríamos que tener el objetivo de la clase, ver qué tipo de texto queremos trabajar para elegir uno de esos.

Docente 9: No, se supone que es al revés

Docente 7: Para poder determinar el objetivo se debe tener claridad en lo que pretendo lograr exactamente, por eso estamos viendo esto, para ver qué exactamente de reflexionar vamos a ver, vamos a emitir un juicio de valores o una lectura crítica, en que nos vamos a enfocar. Tenemos que ver que más que sea algo entretenido, que se cumpla el objetivo al final de la clase.

Docente 6: A nosotros nos pasó eso que al final se perdió el foco en la actividad.

Docente 9: Recuerda que uno de los objetivos de esa clase era que el alumno dijese que había hecho tal cosa, entonces ahí está nuestro mayor indicador de logro.

Docente 6: Yo creo que pensando en el curso les puedes dar la lectura crítica, así les puedes ir dando más pasos a ellos

Docente 1: ellos pueden emitir su opinión y reflexionar un poco a través de la lectura crítica

Docente 3: ¿Cómo se llama lo de la taxonomía?

Docente 7: Taxonomía de Var. Está en el libro de Condemarín es un artículo, entonces vamos a pedir que los niños hagan un juicio valorativo a partir de una lectura crítica, esa es la actitud que vamos a trabajar puede estar dada por la estrategia que ocupemos o a lo mejor algún elemento que esté presente en el texto. A lo mejor se puede relacionar con la empatía hacia los demás.

Docente 9: (Escribiendo) ¿Por ahí?

Docente 3: Mm sí.

Docente 7: ¿Cómo lo podrías evaluar?, estoy pensando un poco de la lógica de la planificación invertida, cómo nos vamos a dar cuenta que lograron eso, pensando en tu grupo, les vas a pedir que opinen...

Docente 3: Es que eso va en el producto, si va a ser oral, escrito o ambas.

Docente 7: Para eso necesitas visualizar cómo te das cuenta que la Thiare lo logró, que Maximiliano lo logró y así cada uno.

Docente 3: Mmm que difícil, todavía no puedo visualizar el objetivo, no me lo apropio siento que no es mío es de ustedes (riendo).

Docente 7: Es nuestro porque entre todos tenemos que ajustarlo.

Docente 9: Qué te hace ruido todavía.

Docente 3: Es que lo veo en mis niños y lo encuentro como hasta para mí es FOME.

Docente 7: Es que ahí debes ajustar la actividad para ellos después, pero tú cómo te imaginas porque tú ya tienes una idea de lo que quieres hacer, eso de enjuiciar a alguien algo así habías dicho.

Docente 3: Sí, es más entretenido.

Docente 6: Pero eso igual está asociado, esa actividad igual puede ir si cumple la habilidad, porque tú habías dicho eso de enjuiciar.

Docente 3: Sí, porque yo nos los voy a tener así, ya sentados, ahora los cuadernos, noo o sea si los conocieran ellos son dinamita.

Docente 7: Ya pero en esa instancia tiene que llegar un momento en que ellos reflexionen. Ya pero veamos el objetivo y vamos viendo opiniones.

Docente 9: Ya pero entonces que emitan un juicio de lo que es realidad y lo que no, ¿Pero a partir de qué? un texto informativo, un cuento, otro tipo de texto o propongamos pero primero se debe tener claro el objetivo,

Docente 1: que emitan un juicio es más fácil.

Docente 9: Claro y eso tiene mucho que ver con la comprensión lectora es parte de la reflexión, el juicio de realidad o fantasía... Tú estás pensando en la actividad cierto.

Docente 3: sii (riendo)

Docente 5: Claro es que ella siempre está preocupada de eso.

Docente 3: Sí, porque yo soy así como ah, muy lúdica.

Docente 9: Ya pero mira, el tema es que enunciamos el objetivo general.

Docente 3: ¿Entonces ese será el objetivo, ahora el específico?

Docente 1: Tendría que ella pensarlo, pensarlo y madurar el cómo lo puede hacer

Docente 3: Sí, tengo primero que apropiarlo para poder contribuir

Docente 9: Trae una propuesta como lo hicieron las profesoras y luego ya pensando un poco más en términos de fase lo discutimos, pero pensando ojalá tratando de incluir esta idea de la retroalimentación, porque acuérdesse que dijimos que habían elementos que íbamos a tratar de trabajar con nuestros alumnos el tema de la autorregulación y eso va muy relación con la retroalimentación.

Docente 3: Si eso según yo tiene mucho que ver porque ellos se pueden ir preguntando y estar o no de acuerdo con lo que dice el compañero, o sea eso se da.

Docente 9: Entonces eso debes ir incluyéndolo dentro de las fases.

Docente 3: Sí, es que tengo la sensación de que eso es de ustedes no es mío.

Docente 7: Es que esto es un molde solamente, tú puedes modificar para que te sea cómodo, pero respetando los puntos claves.

Docente 3: Y la pregunta de investigación como tal, cuál sería para tenerla.

Docente 9: Revisemos y la construimos

Docente 7: Pero tú tienes la anterior.

Docente 3: La pregunta dice: esta clase práctica ayuda a los estudiantes a desarrollar la habilidad de localizar en inferir información en un texto leído, entonces tenemos aquí que buscar solo eso, habría que dejar la misma pregunta.

Docente 7: Aquí lo más importante es que al cierre darnos cuenta que el objetivo se cumplió, porque ahí nos caímos un poco en la primera, en la segunda ojalá mejor y ya en la tercera nos salga mucho mejor, ahora esto lo puedes modificar si estas planificaciones son nuestras, tienes que tener en claro que los niños al hacer la actividad automáticamente van a entender de qué se trata. (Escribiendo) ¿Algo así? Al término de la clase se da cuenta que los estudiantes logran la habilidad de reflexión al opinar y leer críticamente un texto.

Docente 9: ¿Eso lo colocó ahí arriba?

Docente 5: Esa es como una pregunta de indagación.

Docente 3: Es como el foco de impacto.

Docente 7: Si la primera parte, ahí tú tienes que darle vuelta al objetivo de la clase para que a ti te haga sentido, porque para reflexionar hay muchas otras habilidades que viene insertas, el opinar, hacer una crítica, argumentar, la reflexión es súper elevada a lo mejor el verbo te hace ruido.

Docente 3: Sí que es muy amplio, no se va a lograr así en una clase

Docente 7: Entonces la clase deberíamos acotarla y tomar solo una parte del reflexionar, porque opinar y argumentar es fácil de visualizar al término de la clase, incluso te permite graduar la clase, porque por ejemplo tu grupo más avanzado va a opinar por escrito, otros que están más rezagados lo harán de forma oral.

Docente 9: quizá en la misma clase no vas a alcanzar, cuando describa el estudiante no lo hará desde una versión de reflexión, pero lo que si debemos lograr es como ellos llegan a esto porque una versión crítica no la vamos hacer en una clase, pero si podemos ir desarrollando, entonces la evidencia será que les falta pero al menos va mostrar que estamos empezando eso, pero tampoco es que vayamos siempre a tener respuesta, lo que vamos a encontrarnos es que algunos van ser respuestas que van a tender a generar reflexión y otras no.

Docente 3: Y un debate, con la lectura

Docente 7: Hay algunas donde se defiende a un personaje de un cuento, pero no lo he visto en niños tan chicos.

Docente 3: Ellos pueden sorprender

Docente 1: Tendría que como que ensayarse la clase un poco antes de

Docente 3: Es como hacer un debate previo antes para ver cómo sale, es que ya me lo imagino (riendo) con un jurado auditorio mm si ya me lo estoy viendo.

Docente 7: Claro, a lo mejor vas a demorar como dos clases una como para preparar tomar los tiempos.

Docente 9: Yo creo que también trabajar un poco en la dinámica de lo que es un debate y después usar el debate como estrategia de desarrollo de comprensión, entonces sí puede funcionar así usando una clase previa.

Docente 3: Yo ya me imagine todo con defensores y abogados.

Docente 9: Ya pero entonces llegamos a un punto en el que tenemos la estrategia a usar, debemos afinar un poco los detalles de cómo se va a estructurar así que ya próxima semana nos juntamos y analizamos todo el desarrollo de la clase, cumpliendo con los tiempos de desarrollo de la planificación y después ya la ejecución, así que la próxima reunión tendríamos que terminar así que trae ya organizado como lo vamos a usar y ya después nos organizamos el tema de la focalización y los detalles.



Anexo 6: Entrevistas docentes participantes

Entrevista 1

Experiencia Profesional

Q1. Podría contarnos brevemente sobre su trayectoria en este establecimiento. ¿Desde cuándo trabaja usted en este establecimiento? ¿Antes había trabajado en otros establecimientos? ¿Desde cuándo trabaja en primer ciclo?

Trabajé 32 años en la escuela hospitalaria de Concepción, aquí en el colegio llevo 3 años, siempre en primer ciclo, el 2017 tuve cursos más grandes pero en ramos artísticos, este es mi primer año con el curso.

Planificación

Q2. En términos de planificación, nos puede contar ¿Cómo es el proceso de planificación que comúnmente realiza?

Hago la de clase a clase, es la que exigen.

Q3. ¿Cuáles son los principales elementos que tienen en cuenta cuando debe diseñar una propuesta de enseñanza?

El encabezado, nombre de la asignatura, profesor, semestre, curso, unidad, número de unidad, número de objetivo, actividades e indicadores de evaluación.

Q4. ¿Cuáles son los objetivos esperados en el desarrollo de la comprensión lectora? No hay un solo objetivo, son varios... que el niño lea con más fluidez al término del año, hay dos niñas que retrocedieron, la mayoría lee, Leandro está leyendo y era uno de los que no leía, esa es nuestra meta.

Q5. ¿Cuáles son las principales dificultades que se han presentado para lograr los objetivos esperados?

Los niños disruptivos, conversadores, la poca concentración, pero más por los niños disruptivos ellos transforman la clase.

Q6. ¿De qué forma verifica el cumplimiento de los objetivos?

Haciéndolos leer, participando yo siempre estoy trabajando lectura y comprensión, la interrupción de los niños no me deja hacer más, pero comprensión siempre se refuerza, claro que no tan profundo.

Q7. ¿Qué tipo de recursos utiliza para trabajar la comprensión lectora?

Lectura escrita, no uso el data el curso no me lo permite, entonces ellos me echan a perder cualquier cosa. Los hago elegir entre cuentos o leyendas, que lean y les hago preguntas. Uso cuentos, libros, periódicos y si no, les traigo las lecturas impresas.

Q8. En cuanto al tiempo de la clase ¿Logra realizar todas las actividades propuestas dentro del tiempo planificado? ¿Incluyendo la retroalimentación? ¿Qué lo dificulta?

No puedo hacer inicio, cuando logro hacerlo lo hago con retroalimentación, siempre el inicio es recordar en qué quedó la clase pasada. El desarrollo lo hago siempre, pero el cierre no, nunca he terminado una clase, el otro día terminé una clase, pero el resto no, una clase me dura 2 o 3 días (tampoco terminan los trabajos). La llegada de los niños

interrumpe la clase también, llegan a diferentes horarios, algunos llegan casi al terminar la clase, es muy difícil contar con todos temprano.

Metodologías Utilizadas

Q9. Considerando su contexto, nos puede decir ¿Qué estrategias comúnmente usa para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?

Q10. En relación a lo anterior. ¿Qué estrategias utiliza para mejorar la comprensión lectora a nivel de localización/nivel inferencial/a nivel reflexivo?

Localización sí, les digo “¿Dónde dice que Don Pedro es mañoso?”, siempre les indico que en el texto está la respuesta, que busquen, usan la estrategia del puntito. Reflexionar les cuesta mucho de forma oral y escrita hay que desarrollarlo más. Ahí te das cuenta que ellos no conversan con sus padres, les cuesta mucho expresar sus ideas.

Q11. ¿Cree que los alumnos han entendido su manera de trabajar? ¿Cómo lo verifica? Yo creo que algunos sí y otros no, los que no se concentran, no, les pregunto “¿Qué les dije?” y no saben, están en la luna, conversando, gritando, parándose, yo misma me he preguntado me entenderán, lo explico lo más claro posible y siempre te dicen que sí, lo explico una y otra vez, me toma mucho tiempo.

Q12. En relación a sus estudiantes ¿Cuáles son las dificultades para el trabajo de la comprensión lectora? ¿Cuáles son las causas?

Q13. ¿Considera usted que el uso del lenguaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes influye en la comprensión lectora?

Sí, influye bastante, el desarrollo deberían traerlo desde la casa.

Q14. ¿Cree que el aprendizaje viene condicionado por las capacidades y habilidades de los alumnos de trabajar en estos entornos?

Sí, porque todos los problemas de la casa les afectan y llegan aquí malhumorados. En el colegio descargan todo lo malo que les pasa en la casa.

Q15. Considerando su trabajo de este año, piensa que los estudiantes ¿Han logrado progresar en la comprensión lectora? ¿Cómo lo puede evidenciar?

Q16. ¿Cuál cree usted que es el rol del profesor/a para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes?

No sé, tener mucha paciencia y disposición para enfrentar el curso como es, como sea lo tengo que sacar adelante, no sé para hacerlo más entretenido que compartan actividades, mi rol es poner lo mejor de mí.

Lineamientos Institucionales

Q17. ¿Su propuesta de enseñanza se ve condicionada por las instituciones donde trabaja? ¿De qué manera?

No, uno planifica su clase, a lo más te pueden corregir algo.

Q18. ¿Recibe monitoreo o supervisión constante que le permita ajustar sus estrategias de enseñanza de acuerdo a las competencias que van a desarrollar los estudiantes?

No, no sé si mis planificaciones están bien o no, no lo dicen.

Q19. ¿La Institución Educativa programa reuniones de equipo donde se analice, reflexione e intercambien estrategias pedagógicas?

Sí, diferentes tipos de cosas, tenemos un día más para trabajar.

Q20. ¿Considera que su establecimiento le ha brindado facilidades para participar del Estudio de Clases? ¿Por Qué?

Sí, me ha dado facilidades, una vez no pudimos pero fue por algo puntual.

Q21. Además de esta instancia ¿Qué herramientas le ha proporcionado el establecimiento para su desarrollo profesional?

Nos hacen cursos, nos capacitan, este año fue sobre evaluación en diversas áreas, no es todo el año, una o dos veces en el año, pero si se realizan.

Perspectivas de la implementación

Q22. ¿Considera que participar del Estudio de Clases ha impactado en sus prácticas docentes? ¿En qué aspectos?

Sí, me impactó o sea no sé si tanto impacto, pero si me sirvió, por ejemplo lo de la inferencia, uno lo hace pero no sabe bien.

Q23. ¿Cree ud. que el Estudio de Clases le ha permitido reflexionar más respecto a las estrategias que implementa con sus niños/as?

Sí, porque yo trato de tener cuidado, le estoy poniendo más énfasis, el próximo año quiero continuar en la misma línea, ahora tengo conciencia de eso antes lo hacía pero no tenía bien el conocimiento, son detalles que a uno se les van, por ejemplo el subrayar.

Q24. ¿Cree usted que implementar esta metodología potencia el trabajo colaborativo? ¿De qué manera?

Sí, si yo lo pudiera transmitir, sí.

Trabajar el EC

Q25. ¿Estaba usted preparado para realizar esta experiencia? ¿Tenía conocimientos previos sobre esta metodología?

No, no estaba preparada, yo sabía de la visita del equipo al colegio el año pasado, pero yo no estuve.

Q26. Según su opinión ¿Qué competencias formativas se requieren para participar de un Estudio de Clases?

No, yo creo que no, porque si uno es profe tiene que saber cómo mejorar las cosas.

Q27. A partir de las lecturas propuestas al inicio del proyecto ¿Pudo profundizar en algunos temas?

No sé, yo tomaba la primera hoja y no sé, no entendía nada, no leí todo para que le voy a mentir.

Q28. ¿Cree usted que el marco de impacto seleccionado fue relevante para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes?

Sí, tiene un tanto, pero no es tan así, sobre la marcha se pierden cosas, no sé con qué me voy a encontrar en la clase.

Q29. ¿Qué barreras y facilitadores pudo observar al trabajar colaborativamente en la etapa de planificación?

Reuniones para planificar, el horario nosotras llegábamos atrasadas, porque era en nuestro horario de colación, entonces hay que acompañar a los niños al almuerzo y después nos íbamos, el local estaba bien, pero una sala era muy pequeña, estar tantas horas termino mareada.

Q30. ¿Considera adecuado el tiempo de cada ciclo de implementación? ¿Por qué? Por ejemplo, ¿Dos instancias para planificar son suficientes?

Nosotras como fuimos las primeras, estuvimos bien, los que vinieron después fue muy rápido.

Q31. Respecto a la realización de la clase ¿Cómo se sintió al ser observada por otros docentes?

Nerviosa al principio, siempre una se pone nerviosa si te observan, aunque dijeron que miraron a los alumnos, pero igual nos miraban a nosotras, por los comentarios que hicieron después, yo dije ya... Que más voy a perder si total, si uno se equivoca es humano.

Q32. En relación a los alumnos y el desarrollo de la clase ¿Qué ventajas y desventajas produjo la presencia del equipo en el aula?

Nosotras tuvimos más ventajas, se portaron como santos y les dijimos a la comitiva, que ellos también se sentían como coartados, se pudo realizar la clase, faltó un poquito, porque me tomo tiempo con ellos en explicar

Q33. Según su visión ¿Las actividades planificadas y posteriormente desarrolladas en la clase permitieron cumplir el objetivo propuesto?

(Se cumplió el objetivo propuesto) yo creo que en un 80-90% se logró.

Q34. Respecto a las instancias de retroalimentación ¿Considera que estas fueron efectivas y contribuyeron para perfeccionar sus prácticas?

No, porque no nos han retroalimentado, solo después de clases ellos se reunieron y dijeron lo de los niños, pero para ser retroalimentación para nosotras no fue. Se hizo un resumen de los niños pero podrían haber dicho que hacer mejor y no se dijo.

Q35. ¿Considera enriquecedor los procesos de diálogo efectuados durante las etapas del estudio con sus pares y coordinadores?

Sí, fueron efectivas.

Q36. ¿Qué dificultades se han presentado durante la implementación de cada ciclo?

El tiempo disponible para las reuniones, porque a veces nos dicen que no, además el horario y la contingencia del país.

Q37. ¿Cuáles son los aspectos que más le gustaron de los Estudios de Clases y por qué?

Conocer y compartir experiencias con otros docentes.

Q38. ¿Considera usted que esta metodología contribuye a mejorar la enseñanza?

Importancia del Estudio de Clases

Q39. ¿Considera ud. que la formación continua de los docentes es importante? ¿Por qué?

Sí, es importante.

Q40. ¿Conoce otras modalidades de trabajo colaborativo? ¿Ha participado en alguna de ellas? Si la respuesta es sí ¿Qué distingue al Estudio de Clases dentro de estas modalidades? ¿Por qué?

Afuera del colegio no he participado de ninguna, aquí entre nosotras nos consultamos cosas.

Q41. ¿Considera ud. que el Estudio de Clases es una estrategia importante para desarrollar la colaboración entre pares?

Q42. En relación a lo implementado. ¿Qué vínculo ven ustedes entre desarrollo profesional docente y el Estudio de Clase?

Nos hace ver lo que está bien, lo que está mal y a través de esto mejorar nuestras prácticas.

Q43. ¿Qué impacto ha tenido para su crecimiento profesional el vivenciar la metodología de Estudio de Clases?

Q44. ¿Considera importante que se generen estas instancias de intercambio profesional?

Sí, es importante y ojalá fuera para todos los profesores.

Evaluación de la implementación

Q45. ¿Cómo se sintió al participar de esta experiencia?

Me sentí bien, al principio estaba temerosa pero me sentí bien.

Q46. En escala de 1 a 7 ¿Cómo evaluaría el ciclo de Estudio de Clases? ¿Por qué? ¿Qué aspectos mejoraría en cada etapa?

Le pondría un 6, porque cuando analizamos la planificación de cómo hacerla me pasó una vez que no entendí lo que estaba escuchando, me quedé con el vacío de lo que tenía que hacer.

Q47. Según lo evidenciado ¿El Estudio de Clases incide en los aprendizajes de los alumnos? ¿De qué manera?

Sí, incide en la forma de realizar las clases, les gusta el tema del data, no siempre se puede hacer, yo creo que impactó, pero no sé si fue tanto.

Q48. ¿Considera viable implementar el modelo Estudio de Clases en su establecimiento como una estrategia de profesionalización permanente? ¿Qué puede dificultar la implementación de esta metodología?

Sí, se podría hacer, me gustaría hacerlo aquí con todos. Lo puede dificultar el tiempo, porque necesitas las imágenes el data, es bonito yo creo que si fuera en lenguaje solamente lo haría por el tiempo.

Q49. ¿Cómo evalúa la posibilidad de haber trabajado con colegas de otros colegios?

Si bueno, conoces otras realidades, el compartir, saber que no solo nos pasa a nosotros, que las realidades no son tan distintas.

Q50. Al finalizar este proceso ¿Que nuevas nociones le proporcionó esta metodología?
¿Repetiría esta experiencia?

Sí, lo repetiría pero todo depende del tiempo y que avisen, porque no te preguntan si tú puedes o si tienes tiempo. No tienen que ocupar nuestros tiempos libres, eso no es justo, si es un compromiso, los directores tienen que dar todas las facilidades para participar. Sí, cambia la noción de uno al conocer otras realidades cuando veamos a los otros chicos igual se va a ver el impacto.



Entrevista 2

Experiencia Profesional

Q1. Podría contarnos brevemente sobre su trayectoria en este establecimiento. ¿Desde cuándo trabaja usted en este establecimiento? ¿Antes había trabajado en otros establecimientos? ¿Desde cuándo trabaja en primer ciclo?

Llevo aquí trabajando 9 años, este es mi primer año como educadora diferencial, antes había trabajado aquí como asistente de párvulo, trabajo en primero y segundo básico.

Planificación

Q2. En términos de planificación, nos puede contar ¿Cómo es el proceso de planificación que comúnmente realiza?

Q3. ¿Cuáles son los principales elementos que tienen en cuenta cuando debe diseñar una propuesta de enseñanza?

Q4. ¿Cuáles son los objetivos esperados en el desarrollo de la comprensión lectora?

Q5. ¿Cuáles son las principales dificultades que se han presentado para lograr los objetivos esperados?

Q6. ¿De qué forma verifica el cumplimiento de los objetivos?

Q7. ¿Qué tipo de recursos utiliza para trabajar la comprensión lectora?

Q8. En cuanto al tiempo de la clase ¿Logra realizar todas las actividades propuestas dentro del tiempo planificado? ¿Incluyendo la retroalimentación? ¿Qué lo dificulta?

Metodologías Utilizadas

Q9. Considerando su contexto, nos puede decir ¿Qué estrategias comúnmente usa para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?

Uso preguntas como adivinanzas, nosotros trabajamos con pace por los niños, en el computador tenemos textos cortos y con preguntas rápidas, canciones, fábulas, cuentos, pero eso más que nada preguntas inmediatas o también hacer una lectura y que el niño complete lo que yo quiero decir, y eso es en el momento no tiene que leer todo para poder responder después una pregunta, entonces así va trabajando de a poquito y después ya puede leer el texto completo.

Q10. En relación a lo anterior. ¿Qué estrategias utiliza para mejorar la comprensión lectora a nivel de localización/nivel inferencial/a nivel reflexivo?

Q11. ¿Cree que los alumnos han entendido su manera de trabajar? ¿Cómo lo verifica?

Q12. En relación a sus estudiantes ¿Cuáles son las dificultades para el trabajo de la comprensión lectora? ¿Cuáles son las causas?

Aquí en general están más preocupados de la velocidad lectora que de comprender lo que están leyendo, yo creo que en general, porque como se les toma velocidad lectora, pasa que leen rápido y algunas palabras las dicen mal, las cambian por otras palabras, entonces al final no pueden comprender, si yo les dijera que leyeran lento palabra por palabra entenderían mucho mejor que si leyeran rápido.

Q13. ¿Considera usted que el uso del lenguaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes influye en la comprensión lectora?

Sí, yo creo que sí, porque hay palabras que no conocen y nunca han escuchado en la vida, pero acá también se le da énfasis a eso de las palabras nuevas, se les ponen textos, lo bueno de ellos es que preguntan. Entonces, leen y nos preguntan y nosotros anotamos la palabra y la dejamos como vocabulario. El contexto sí, yo creo que igual influye, a mí mi contexto me influyó en mi educación, yo estudié acá y mi contexto igual influyó en mi lenguaje, me cuesta mucho esa parte, y por lo mismo yo me enfocó más en esa parte con los chiquillos.

Q14. ¿Cree que el aprendizaje viene condicionado por las capacidades y habilidades de los alumnos de trabajar en estos entornos?

Q15. Considerando su trabajo de este año, piensa que los estudiantes ¿Han logrado progresar en la comprensión lectora? ¿Cómo lo puede evidenciar?

Q16. ¿Cuál cree usted que es el rol del profesor/a para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes?

Yo creo, que apoyarlos, darles todas las oportunidades para usar su comprensión, yo creo que entregarles todo lo que uno más pueda en concreto, visual y que ellos también busquen cómo aprender mejor.

Lineamientos Institucionales

Q17. ¿Su propuesta de enseñanza se ve condicionada por las instituciones donde trabaja? ¿De qué manera?

Ellos nos entregan el esquema, pero somos libres de ver cómo les entregamos los aprendizajes al niño, eso va a depender de cada uno. Por lo que yo he visto, la profesora de primero no planifica igual que la profesora de segundo, no tienen las mismas formas de trabajar, pero si tú ves una planificación todas deben tener lo mismo, como las fechas y esas cosas, el esquema, las estrategias ellos lo ven.

Q18. ¿Recibe monitoreo o supervisión constante que le permita ajustar sus estrategias de enseñanza de acuerdo a las competencias que van a desarrollar los estudiantes?

De parte del colegio no sé si tanto, pero por ejemplo, mi coordinación, mi coordinadora ella si nos monitorea, monitorea nuestras planificaciones, ha monitoreado nuestras clases, revisa todo últimamente y nos va corrigiendo, sobre todo a mí que es mi primer año.

Q19. ¿La Institución Educativa programa reuniones de equipo donde se analice, reflexione e intercambien estrategias pedagógicas?

Sí, se han hecho en general, de ver todo, una en el primer semestre y otra en el segundo, que es ver quienes van a repetir y por qué o ver qué estrategia vamos a usar el otro año. ¿Pero reuniones como una vez a la semana? Los consejos, nosotros cambiamos algunos consejos por reuniones de convivencia escolar donde estamos todos, hay reuniones de primer ciclo, de segundo ciclo, está todo dividido por grupo, hay algunas que se generan y otras que están establecidas, nos estamos reuniendo siempre.

Q20. ¿Considera que su establecimiento le ha brindado facilidades para participar del Estudio de Clases? ¿Por Qué?

No, yo creo que no nos organizamos bien, porque yo por ejemplo, no conocía bien de qué se trataba el proyecto, fui nos más, porque me dijeron que tenía que ir, mi colega ella fue el año pasado, yo no, yo me incluí este año y no tenía idea a que iba y después empezamos a avanzar, ya los primeros días empezamos a avanzar y después ya no... Pero igual yo creo que fue por todo esto de los paros, no había las instancias, nosotros perdíamos clases con los niños y si íbamos, perdíamos clases con los niños igual, entonces eso más que nada.

Q21. Además de esta instancia ¿Que herramientas le ha proporcionado el establecimiento para su desarrollo profesional?

Las capacitaciones solamente, que han hecho acá iban a ser tres, pero pudimos hacer una por lo mismo, por todos los problemas ¿Estas capacitaciones son todos los años? Sí, yo que trabajo aquí, sí ¿En qué materia se hacen estas capacitaciones? En convivencia, del DUA.

Perspectivas de la implementación

Q22. ¿Considera que participar del Estudio de Clases ha impactado en sus prácticas docentes? ¿En qué aspectos?

Yo creo que sí, porque con mi colega siempre analizamos después de los talleres, decimos deberíamos hacer esto con los chiquillos para ir marcando más su aprendizaje, buscar soluciones a lo que ya vimos que había problemas, eso nos ha servido a nosotros por lo menos.

Q23. ¿Cree Ud. que el Estudio de Clases le ha permitido reflexionar más respecto a las estrategias que implementa con sus niños/as?

Sí, nos ayudó a nosotras como colegas, como equipo de trabajo para apoyar a los chiquillos, usar otras estrategias, a lo mejor las estrategias que estábamos usando antes no nos servían, podemos hacer esto o esto y nos ponemos de acuerdo, así avanzamos más rápido también.

Q24. ¿Cree usted que implementar esta metodología potencia el trabajo colaborativo? ¿De qué manera?

Sí, nos da el análisis externo, como trabajamos con otros colegas también, ellos también tienen su opinión y todo, del mismo trabajo que hacemos nosotros, eso nos sirve igual a nosotros, porque por ejemplo, yo le puedo decir a mi colega, sabes que está mejor esto, y ella me puede decir si pero esa es su idea, pero a lo mejor si otra persona externa dice en realidad eso no funciona y yo ya le había dicho que no iba a funcionar, como que da más argumentos a lo que uno está diciendo entonces, a lo mejor yo igual me equivoco, si no soy capa, pero eso mismo hace ver que lo estoy haciendo más o menos no más en esta parte, podría cambiarlo o hacerlo mejor.

Trabajar el EC

Q25. ¿Estaba usted preparado para realizar esta experiencia? ¿Tenía conocimientos previos sobre esta metodología?

No, no tenía idea de nada, o sea nos dieron una pincelada más o menos de lo que se trataba, pero aun así cuando llegué yo aún no entendía de qué se trataba, acá en el

colegio nos juntamos como una semana antes se juntaron los directores y todos para explicarnos, la Daniela mi compañera me explicó un poco más, porque ella ya había ido, pero aun así yo seguía con la duda y luego llegué allá, me explicaron y yo entendí.

Q26. Según su opinión ¿Qué competencias formativas se requieren para participar de un Estudio de Clases?

Yo creo que uno debería aprender a escuchar, yo encuentro que eso es lo más importante, el poder recibir críticas, tener tolerancia, yo creo que esas son las habilidades sociales más importantes para poder recibir las otras habilidades más cognitivas, porque si uno está siempre con lo negativo, no va a servir de nada, entonces tener disponibilidad, ser tolerante, recibir críticas eso ayuda más que cualquier cosa.

Q27. A partir de las lecturas propuestas al inicio del proyecto ¿Pudo profundizar en algunos temas?

Los leímos, pero los leímos allá con el equipo, cuando entrábamos nos entregaban unas hojitas con información, y las leíamos ahí mismo entre todos, haciendo el análisis para poder guiarnos para hacer las planificaciones.

Q28. ¿Cree usted que el marco de impacto seleccionado fue relevante para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes?

Sí, yo creo que para los alumnos en general, no sólo para los alumnos focos, yo creo que muchas de las cosas que tomamos en consideración no le daba el efecto que queríamos para los niños foco, si no que en otros niños, entonces si funciona pero a lo mejor hay que utilizar otro tipo de estrategias con los alumnos focos, hay que ir probando y tiene que ser constante para poder ir logrando algo, porque igual fue como intermitente todo el trabajo, al final igual llega al niño, pero nosotros como equipo deberíamos organizarnos mejor y tomar en consideración las cosas que nos dicen allá, que hacían otros colegas y ver nuestro trabajo, porque en sí nosotros no teníamos idea de las evaluaciones, que es importante, sólo conocíamos los resultados, entonces decíamos cómo llegamos a eso y ahí hacíamos el análisis, entonces cómo voy a ayudar yo a los estudiantes para poder avanzar si tengo solo los resultados en que me estoy equivocando no sé, entonces como íbamos juntas nos dimos cuenta que no es que el niño esté bajo si no que es uno el que está cometiendo el error, usar una mala estrategia para llegar a ese niño foco.

Q29. ¿Qué barreras y facilitadores pudo observar al trabajar colaborativamente en la etapa de planificación?

Más que nada fue la contingencia, los permisos, nosotras tuvimos muchas facilidades, el ponerse de acuerdo con el Whatsapp. Las primeras planificaciones que nosotras hicimos, nos costó un poquito más, porque estaban muy negativamente haciéndolo, que no recibían muchas sugerencias, que eso ya lo hemos probado, hemos probado de todo y eso lo negativo de ver las cosas, como si se le estuviera criticando y no como una ayuda. Pero lo demás todo bien, uno podía resolver dudas. ¿El equipo fue un facilitador?

Sí, porque uno podía preguntar mil veces y nos respondían, y nos volvían a responder, siempre la disponibilidad estaba.

Q30. ¿Considera adecuado el tiempo de cada ciclo de implementación? ¿Por qué? Por ejemplo, ¿Dos instancias para planificar son suficientes?

No, yo creo que no era suficiente, tiene que ser más, porque de un principio nos costó, porque estaba lo negativo, pero después ya lo comenzamos a hacer un poquito más rápido ya sabíamos más o menos de que se trataba, pero aun así yo creo que se necesita más tiempo.

Q31. Respecto a la realización de la clase. ¿Cómo se sintió al ser observada por otros docentes?

Q32. En relación a los alumnos y el desarrollo de la clase ¿Qué ventajas y desventajas produjo la presencia del equipo en el aula?

Q33. Según su visión ¿Las actividades planificadas y posteriormente desarrolladas en la clase permitieron cumplir el objetivo propuesto?

Bueno, ellas nos habían dicho que los niños eran aquí y allá, y justo ese día se portaron un siete, fue todo más rápido entonces yo creo que no midieron eso el tiempo, a lo mejor faltó ponerse en otra situación, haber tenido una alternativa A, B o C. Pero si lograron el objetivo, localizar información.

Q34. Respecto a las instancias de retroalimentación ¿Considera que estas fueron efectivas y contribuyeron para perfeccionar sus prácticas?

No sé si a las profesoras les habrá servido, porque lo que fuimos a ver nosotras y lo que hicimos de retroalimentación era para ver las falencias de lo que se había presentado entonces, si nosotros tomamos como equipo acá en la escuela algunos tips, decimos ya pero no podemos hacer eso, porque pasa esto o debemos hacer esto, porque esto es efectivo, pero en sí, en ellas no sé cómo lo hicieron después. Porque nosotras claro hicimos la retroalimentación y conversamos y todo en el establecimiento, pero lo que la retroalimentación hace es que uno cambie alguna actitud. ¿Pero en relación a la planificación? Ahí si fue efectiva, de hecho las mismas profesoras que hicieron la clase decían: "sí, nos faltó esto" y ahí iban viendo, en el momento si sirvió la retroalimentación.

Q35. ¿Considera enriquecedor los procesos de diálogo efectuados durante las etapas del estudio con sus pares y coordinadores?

Sí, mucho, nosotros como equipo tomamos en consideración lo que nosotras mismos opinamos allá, que analizábamos y nos dábamos cuenta de que estábamos haciendo algo bueno o algo malo, o estábamos haciendo algo muy bien y lo queríamos seguir haciendo.

Q36. ¿Qué dificultades se han presentado durante la implementación de cada ciclo?
No, ninguna.

Q37. ¿Cuáles son los aspectos que más le gustaron de los Estudios de Clases y por qué?

La disponibilidad de resolver dudas, lo otro que nosotros como personas hicimos un mea culpa, de si estamos funcionando bien o no, encuentro que esa es una forma de supervisarse a uno mismo, de tener autonomía para lograr algunos objetivos.

Q38. ¿Considera usted que esta metodología contribuye a mejorar la enseñanza? Sí, de todas maneras, lo único malo es que las planificaciones son tan largas, imagínese que esa era una sola y necesitábamos dos días para hacer una sola, pero si hiciéramos todas las planificaciones así, analizando cada clase sería fabuloso, pero no se puede, porque son muchas planificaciones.

Importancia del Estudio de Clases

Q39. ¿Considera Ud. que la formación continua de los docentes es importante? ¿Por qué?

Sí, obviamente, porque tenemos que ir aprendiendo cómo funcionan los niños, no todos los niños son iguales y vienen cada vez más difíciles, entonces uno tienen que si o si formarse.

Q40. ¿Conoce otras modalidades de trabajo colaborativo? ¿Ha participado en alguna de ellas? si la respuesta es sí ¿Qué distingue al Estudio de Clases dentro de estas modalidades? ¿Por qué?

Nosotros acá que hacemos codocencia por curso y ahí tengo trabajo colaborativo con mi colega, vemos la situaciones de cada niño, ver cómo podemos ayudarlos. Acá nosotros tenemos una visión mínima, somos nosotras dos solas y trabajamos con el mismo curso, pero no hay alguien como externo, entonces nosotras nos decimos que si a todo, todo está bien, lo que tú haces está bien lo que yo hago está bien, entonces hay una visión más global de lo que estamos haciendo.

Q41. ¿Considera Ud. que el Estudio de Clases es una estrategia importante para desarrollar la colaboración entre pares?

Sí, es una estrategia y súper buena, debería hacerse para todos los objetivos o por unidad, pero falta tiempo.

Q42. En relación a lo implementado. ¿Qué vínculo ven ustedes entre desarrollo profesional docente y el Estudio de Clases?

El Estudio de Clases nos da autocrítica, de si estamos funcionando bien o mal, por lo menos a mí me sirvió en ese sentido.

Q43. ¿Qué impacto ha tenido para su crecimiento profesional el vivenciar la metodología de Estudio de Clases?

Ver otras realidades o sea conocer otras metodologías de enseñanza y el tema de la autocrítica, porque por lo general uno no lo hace, pero esto da un incentivo para que uno lo siga haciendo, eso fue como el impacto más grande, porque uno viene hace clase y planifico pensando en el niño, que aprende así o de esta forma, pero uno no hace una autocrítica, porque tal vez no es que el niño escriba mal es que yo le estoy enseñando mal.

Q44. ¿Considera importante que se generen estas instancias de intercambio profesional?

Sí, es necesario y ayuda, porque nosotros no tenemos la capacidad de decir lo estoy bien o mal, porque otra persona lo diga es una ayuda, siempre va a ser una ayuda, cualquier opinión del otro.

Evaluación de la implementación

Q45. ¿Cómo se sintió al participar de esta experiencia?

A mí me gustó, me sentí bien, me sentí acogida, siento que me sirvió, nos faltó tiempo no más, a lo mejor lo hubiésemos hecho mejor.

Q46. En escala de 1 a 7 ¿Cómo evaluaría el ciclo de Estudio de Clases? ¿Por qué? ¿Qué aspectos mejoraría en cada etapa?

Yo le pondría un 7, pero yo creo que la primera parte funcionó súper bien, nos demoramos hartos, porque no sabíamos bien a lo que íbamos, y después en el desarrollo como pasó todo esto, quedamos como ahí, nos faltó más, a lo mejor no hubiésemos necesitado tantos días para planificar, si hubiésemos tenido los talleres antes (de planificar), lo otro es que nos faltó información por lo menos a nosotros, de cómo llegaron a los resultados, porque por ejemplo, la tía Dani se lo pidió a Jorge y él le entregó los resultados, acá no (colegio), solo nos dieron los resultados, entonces desconozco si eso es parte de una de las fases, porque ahí le bajaría la nota. Porque allá súper todo lo que solicitamos estaba, pero acá no, la tía Dani, que es la profesora jefe del curso fue dos o tres veces a preguntar y solo le daban los resultados, pero no completo.

Q47. Según lo evidenciado ¿El Estudio de Clases incide en los aprendizajes de los alumnos? ¿De qué manera?

Q48. ¿Considera viable implementar el modelo Estudio de Clases en su establecimiento como una estrategia de profesionalización permanente? ¿Qué puede dificultar la implementación de esta metodología?

Sí, yo creo que sí, sería bueno y a lo mejor se podría usar algo no tan extenso, se podrían hacer los mismos talleres pero más cortos. Lo podría dificultar la disponibilidad de los profesores, el querer, porque cuesta mucho. Nosotros les hemos contado que estamos en unos talleres y ellos solo dicen que en que taller estamos y por qué nosotros no sabemos y por qué ellos, pero al final es pelea, si les decimos vamos a trabajar en esto y ustedes tienen que usar esta estrategia, porque nosotros consideramos que a nosotros nos sirvió, ellos dirán que no. Hacerlo en el momento si quizás lo hagan pero implementarlo en el aula no creo.

Q49. ¿Cómo evalúa la posibilidad de haber trabajado con colegas de otros colegios?

Sí, buena me gusto, yo creo que eso es algo que uno podría rescatar, de un principio igual fue así como chocante yo decía así como chuta pero por qué tan negativa, pero en el momento en que empezaron a entenderlo se dieron las cosas, entonces yo lo considere bueno de un principio, yo soy más optimista, todo lo que venga me sirve, pero no todos son así y uno igual tiene que respetar, se lo toman a modo personal a veces, pero pienso que fue por desconocimiento de lo que íbamos a hacer, porque toda gente piensa que los van a evaluar, que les van a poner una nota.

Q50. Al finalizar este proceso ¿Qué nuevas nociones le proporcionó esta metodología?
¿Repetiría esta experiencia?

Yo no sabía bien de qué se trataba esto, necesitaba estar allá para ver de qué se trataba, no lo logré entender así de palabra, me mostraron folletos y yo aun así no entendía de qué se trataba, pero cuando llegué entendí lo que teníamos que hacer y por qué teníamos que planificar allá. El trabajo colaborativo nosotros lo veíamos como ya yo voy a hacer esto y tú vas a hacer esto, pero en ningún momento nosotros cuestionamos si lo que hacía ella o lo que hacía yo estaba bueno, nos dábamos ideas de lo que podíamos trabajar y todo lo tomábamos pero a lo mejor eso podía perjudicar más a un niño y nosotras no lo veíamos, entonces ahora hay como un cierto tipo de análisis de lo que vamos a trabajar, ella analiza lo mío y yo analizo lo de ella y le digo oye sabes tal vez esto no va a funcionar, puede que el alumno se aburra de escribir tanto y tal vez ese no sea nuestro objetivo, en esas cosas nos ponemos de acuerdo para ir analizando más que nada y ese ha sido el cambio en cuanto al trabajo colaborativo. Acá yo he tratado de implementarlo con la otra profesora y no, les hace falta como tener esa pincelada de cómo se trabaja para que no piensen que es una evaluación. Repetiría la experiencia pero con tiempo.



Entrevista 3

Experiencia Profesional

Q1. Podría contarnos brevemente sobre su trayectoria en este establecimiento. ¿Desde cuándo trabaja usted en este establecimiento? ¿Antes había trabajado en otros establecimientos? ¿Desde cuándo trabaja en primer ciclo?

Comencé a trabajar en el DAEM el 9 de octubre de 2015, hice reemplazos hasta que llegué a este colegio, igual por reemplazo hasta que me quedé acá, estoy acá desde el 2016. Mis reemplazos fueron en segundo ciclo, pero ya cuando pasé a fijo solo fueron primeros y segundos.

Planificación

Q2. ¿Cómo es el proceso de planificación que realiza comúnmente?

Yo tengo tres grupos, por lo tanto son 3 actividades distintas y es progresiva, o sea, les voy subiendo el nivel, a otros les voy adaptando pero también le voy exigiendo, mis planificaciones son por unidad pero yo igual las hago clase a clase, porque es mejor para mí.

Q3. ¿Cuáles son los principales elementos que tiene en cuenta cuando debe diseñar una propuesta de enseñanza?

Las características de mis niños, el objetivo, la habilidad y eso en realidad.

Q4. ¿Cuáles son los objetivos esperados en el desarrollo de la comprensión lectora?

Que el estudiante pueda tener una opinión respecto a un tema, extraer información y poder argumentar sobre un tema.

Q5. ¿Cuáles son las principales dificultades que se han presentado para lograr los objetivos esperados?

Sí, el hecho de que sean tres niveles, porque la atención está muy dispersa, entonces me llaman los chicos de una actividad, después los de la otra actividad, entonces es difícil.

Q6. ¿De qué forma logra verificar el cumplimiento de los objetivos?

Tenemos rúbricas, escalas de apreciación y mucha rúbrica analítica que es la más completa para evaluar.

Q7. ¿Qué tipos de recursos utiliza para trabajar la comprensión lectora?

Cuentos en línea, la lectura usando micrófonos, porque los niños en sí leen despacio y cuando no están confiados en sus lecturas leen más despacio todavía, entonces con micrófono escuchan todos y nadie se queja, el crear maquetas, títeres, crear cuentos entre ellos, el hacerse preguntas por lo general se vuelven entrevistadores, sí, los periodistas tienen que preguntarle a los autores, cosas así y los textos instructivos, el comprender haciendo las acciones, porque ejecutamos, todo lo ejecutamos.

Q8. En cuanto al tiempo de la clase ¿Logra realizar todas las actividades propuestas dentro del tiempo planificado? ¿Incluyendo la retroalimentación? ¿Qué lo dificulta? Sí, si se logra dependiendo de la actividad y de cómo vayan trabajando, pero la mayoría del tiempo si se logra, la retroalimentación se da en todo momento y entre pares se van apoyando.

Metodologías Utilizadas

Q9. Considerando su contexto, nos puede decir ¿Qué estrategias comúnmente usa para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?

Es que partimos de lo concreto a lo abstracto, por ejemplo la comprensión la trabajamos desde lo que ellos conocen y saben, hacen una maqueta como todo concreto, entonces así ellos van describiendo algo concreto.

Q10. En relación a lo anterior. ¿Qué estrategias utiliza para mejorar la comprensión lectora a nivel de localización/nivel inferencial/a nivel reflexivo?

Las estrategias de localizar nos han dado excelentes resultados, el que todo lo subrayen, ¿Dónde encontró esa respuesta? subráyelo, y yo les pregunto después ¿Cuál es la respuesta? y ¿Dónde está subrayado?, de hecho en la evaluación progresiva subrayaron todo y avanzaron, ahora hicimos la prueba y aumentaron, están en adecuado. ¿Esa fue una estrategia que adquirieron ahora o lo utilizaban desde antes? Este año empezamos con la estrategia de subrayar. Para inferir, tienen que buscar pistas y para la reflexión empezamos con los debates, porque los trabajamos y siempre les preguntaba pero ¿Por qué? siempre incitarlos al ¿Por qué? y que se explicasen.

Q11. ¿Cree que los alumnos han entendido su manera de trabajar? ¿Cómo lo verifica? Sí 100%, lo verifico por el entusiasmo, ellos quieren las clases conmigo, se contentan cuando les hago clases y por el tipo de metodología, porque somos muy dinámicos.

Q12. En relación a sus estudiantes ¿Cuáles son las dificultades para el trabajo de la comprensión lectora? ¿Cuáles son las causas?

La comprensión lectora se ve más reducida en aquellos estudiantes que no tenían la lectura bien afiatada, el grupo que empezó conmigo en primero ellos tenían excelente comprensión lectora y los que fueron llegando, llegaron sin proceso lector entonces fue más difícil, porque tenía tres grupos en la sala, los que leían, los que no y mi niña autista, entonces tenía que preparar tres actividades distintas. Los que no sabían leer aprendieron, con ellos trabajamos la comprensión lectora de oraciones, leen la oración y tenían que dibujar lo que dice a través de la visualización.

Q13. ¿Considera usted que el uso del lenguaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes influye en la comprensión lectora?

Obviamente sí, porque en algunos estudiantes era más limitado y en otros era más amplio, y también la parte de la confianza y la autoestima, porque los que tenían bajo autoestima no querían participar les daba vergüenza.

Q14. ¿Cree que el aprendizaje viene condicionado por las capacidades y habilidades de los alumnos de trabajar en estos entornos?

Q15. Considerando su trabajo de este año, piensa que los estudiantes ¿Han logrado progresar en la comprensión lectora? ¿Cómo lo puede evidenciar?

Sí, por medio de la evaluación progresiva que subieron, los alumnos que no tenían proceso lector, lo adquirieron y en cuanto a la redacción aumentaron el argumento.

Q16. ¿Cuál cree usted que es el rol del profesor/a para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes?

Ser un modelador, es un guía, es un facilitador, porque se le van enseñando estrategias, se les va orientando a los estudiantes para poder hacerlo más fácil.

Lineamientos Institucionales

Q17. ¿Su propuesta de enseñanza se ve condicionada por las instituciones donde trabaja? ¿De qué manera?

No, no se me condiciona, nos dejan ser libres, hay libre albedrío, podemos hacer lo que queramos.

Q18. ¿Recibe monitoreo o supervisión constante que le permita ajustar sus estrategias de enseñanza de acuerdo a las competencias que van a desarrollar los estudiantes?

Sí, la Jefa de UTP o la directora, hacen acompañamiento al aula, nos ven y nos retroalimentan las clases y también se da entre colegas a veces.

Q19. ¿La Institución Educativa programa reuniones de equipo donde se analice, reflexione e intercambien estrategias pedagógicas?

Sí, tenemos a nivel institucional los días martes, una hora lineal en que todos los profesores se juntan. Los de primer ciclo, los de segundo ciclo y van comparando las estrategias, también se hacen proyectos de articulación con los otros docentes, entre Ana María y yo tenemos las codocencias, hay trabajamos juntas y también ella también participa en la hora lineal con los otros profesores.

Q20. ¿Considera que su establecimiento le ha brindado facilidades para participar del Estudio de Clases? ¿Por Qué?

Sí, somos las que siempre vamos, acá no nos dejan faltar.

Q21. Además de esta instancia ¿Que herramientas le ha proporcionado el establecimiento para su desarrollo profesional?

Acá se hacen talleres entre los mismos profesores, por ejemplo si alguien maneja más el tema de evaluación hace una charla de evaluación, pero así como contratar a alguien externo, no, no hay recursos por cuenta propia uno tiene que estudiar.

Perspectivas de la implementación

Q22. ¿Considera que participar del Estudio de Clases ha impactado en sus prácticas docentes? ¿En qué aspectos?

La primera reunión es algo que se hace, la clase con los 3 momentos de la clase antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura y eso lo hacemos entonces hasta el momento no ha impactado. Si es genial trabajar en equipo y retroalimentar, eso sí, pero a nivel de estrategias no.

Q23. ¿Cree Ud. que el Estudio de Clases le ha permitido reflexionar más respecto a las estrategias que implementa con sus niños/as?

Hasta el momento no ha sido significativo, por el hecho de que no hemos recibido la retroalimentación así certera, entonces no sabemos si lo que estamos haciendo está bien o está mal, porque por ejemplo cuando me revisaron mi clase, como que

encontraron todo bien y yo esperaba que me dijeran alto falta esto o podríamos orientarlo por acá.

Q24. ¿Cree usted que implementar esta metodología potencia el trabajo colaborativo? ¿De qué manera?

La idea está buena y sí, potencia el trabajo colaborativo ya que todos opinan en un mismo foco.

Trabajar el EC

Q25. ¿Estaba usted preparado para realizar esta experiencia? ¿Tenía conocimientos previos sobre esta metodología?

La verdad no, es que un día nos dijeron, no sé si el día anterior o el mismo día, tienen que participar de un estudio, yo pensé que era un curso y ahí fuimos y llegamos muy desorientadas como “¿Qué es esto? ¿Para qué?”, de verdad fue así. ¿Pero eso sucedió porque el colegio no les informó? Lo que sucede es que esto se está trabajando desde el año pasado y el año pasado participó otra profesora, la profesora de primero básico, y este año me mandaron un whatsapp el día anterior o el mismo día no recuerdo y fue como tienes que ir a la UdeC a un curso, y después cuando llegamos allá fue una sorpresa. Ellas estaban trabajando con la universidad, la profesora de primero, la profesora de integración y la dirección, que ellos estaban en líderes educativos y de la U de concepción vinieron a observar todos los que participaban una clase a nosotros, bueno todos los que participaban, bueno todo el colegio en realidad, como que pasaban 10 min, 5 min a observar las clases.

Q26. Según su opinión ¿Qué competencias formativas se requieren para participar de un Estudio de Clases?

Primero tener experiencia en el tema que se va a abordar, porque o sea están haciendo un estudio de caso de una investigación uno sabe se supone.

Q27. A partir de las lecturas propuestas al inicio del proyecto ¿Pudo profundizar en algunos temas?

El tema de la retroalimentación que era el tema que más tocaban, que se tenía que retroalimentar al estudiante, eso nos sirvió de hecho, que fuera más que un bien, enfocarse en que hizo bien. ¿Le entregaron lecturas sobre el Estudio de Clases? No, no recuerdo en realidad Ana María guardaba los papeles.

Q28. ¿Cree usted que el marco de impacto seleccionado fue relevante para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes?

¿El marco de impacto?... eso no lo sabemos, porque resulta que se colocaba al estudiante como estaba como un diagnóstico previo y después se colocaba un supuesto pero no sabemos si se logró el supuesto, porque no llegó la retroalimentación. Y al menos mis estudiantes focos, yo no les apliqué la clase y si aumentaron, porque eso va de acuerdo a la evaluación progresiva, entonces en la evaluación progresiva ellos si subieron sin aplicarle la clase que había planificado, entonces no sé en qué varió exactamente.

Q29. ¿Qué barreras y facilitadores pudo observar al trabajar colaborativamente en la etapa de planificación?

Estuvo la parte donde no les daban permiso entonces eso impidió las planificaciones, que llegaran las profesoras. la puntualidad y responsabilidad de cada docente que eso dificultó que nos juntáramos y que se hiciera una mayor retroalimentación, faltaron los profesores mentores, porque los demás conocían el proyecto pero no sabían dirigirlo, se dio eso de que en la primera clase no pudimos aportar mucho, porque no conocíamos a los estudiantes y cada profesor conocía en sí a su curso entonces cómo vas a opinar de otros niños que no conoces, era difícil, nos guiamos por lo que decía el profesor pero tampoco era lo mismo, porque la estrategia que podíamos darle dábamos quizás no le iba a servir, porque todos los niños son distintos.

Q30. ¿Considera adecuado el tiempo de cada ciclo de implementación? ¿Por qué? Por ejemplo, ¿Dos instancias para planificar es suficiente?

No, no fue suficiente para la primera reunión, después ya era como que nosotros teníamos que hacer el trabajo en nuestra casa, para poder avanzar, pero no era suficiente.

Q31. Respecto a la realización de la clase. ¿Cómo se sintió al ser observada por otros docentes?

Q32. En relación a los alumnos y el desarrollo de la clase ¿Qué ventajas y desventajas produjo la presencia del equipo en el aula?

Q33. Según su visión ¿Las actividades planificadas y posteriormente desarrolladas en la clase permitieron cumplir el objetivo propuesto?

No, no se cumplió, lo que pasa es que el objetivo era que el estudiante localizara información y en realidad las profesoras no lograron el objetivo, puesto que ellas les daban las respuestas, entonces los estudiantes no pensaban por sí mismos y tampoco localizaban, como que ella subrayó y los niños copiaban y no se da así la estrategia de localizar. Pero en cuanto a comportamiento y conducta lo que decía ella y lo que hicieron fue que se portaron excelente, pero el objetivo en sí no se cumplió. Ellos se portaron bien, estaban participativos pero las profesoras en sí no lograron el objetivo.

Q34. Respecto a las instancias de retroalimentación ¿Considera que estas fueron efectivas y contribuyeron para perfeccionar sus prácticas?

La retroalimentación en sí, no se dio, porque teníamos nosotros que entregar después las anotaciones y ellos iban a generar un informe se supone para las profesoras y que supieran en qué habían fallado y en la discusión fue como leer nuestras observaciones, la retroalimentación no se dio. Lo otro es que hay que hacerlo de forma delicada, porque las profesoras que lo hicieron igual se pueden sentir como pasadas a llevar.

Q35. ¿Considera enriquecedor los procesos de diálogo efectuados durante las etapas del estudio con sus pares y coordinadores?

La idea de verdad que estaba muy buena, si es solamente que faltó una retroalimentación, pero si se produjo un diálogo en donde todos opinaban y si era

enriquecedor, porque uno iba aprendiendo de las otras experiencias que eran distintas a las que uno vive, entonces si era enriquecedor pero faltó.

Q36. ¿Qué dificultades se han presentado durante la implementación de cada ciclo? Eso era a nivel institucional, eso de que a las profesoras no les daban permiso y era una dificultad, porque al final eran 3 profesoras o dos, de todo el grupo entonces no funcionaba.

Q37. ¿Cuáles son los aspectos que más le gustaron de los estudios de clase y por qué?

El trabajo en equipo, el conocer otras experiencias.

Q38. ¿Considera usted que esta metodología contribuye a mejorar la enseñanza?

Sí contribuye a mejorar la enseñanza, sólo si se hubiese hecho de manera más sistemática y en forma regular.

Importancia del Estudio de Clases

Q39. ¿Considera Ud. que la formación continua de los docentes es importante? ¿Por qué?

Sí, es muy importante, porque después uno ya se está insertando en el sistema empieza a generar una práctica y uno siempre cree que lo está haciendo bien, después salen otras cosas que uno tiene que ir aprendiendo, por ejemplo yo estoy haciendo un postítulo en TEL por el área diferencial, porque educación básica y con mención en primer ciclo no te enseñan estrategias para tratar a chicos que tienen dificultades, entonces si es necesario tenerlas.

Q40. ¿Conoce otras modalidades de trabajo colaborativo? ¿Ha participado en alguna de ellas? si la respuesta es sí ¿Qué distingue al Estudio de Clases dentro de estas modalidades? ¿Por qué?

Los proyectos de articulación, yo he participado en los de kínder y con otros cursos. En esto estaba focalizado en una sola asignatura y en las articulaciones, articulamos con todas las asignaturas es transversal, es como la única diferencia, porque en verdad en ambos complementamos y planificamos, pero eso la transversalidad de las asignaturas.

Q41. ¿Considera Ud. que el Estudio de Clases es una estrategia importante para desarrollar la colaboración entre pares?

Sí, al menos acá en el colegio se da la retroalimentación pero quizás no se da lo que busca esto que es sacar una conclusión para mejorar.

Q42. En relación a lo implementado. ¿Qué vínculo ven ustedes entre desarrollo profesional docente y el Estudio de Clases?

Ayuda el hecho de estar en comunicación con otros docentes, porque no es lo mismo que hacer el trabajo solo, porque vas teniendo diversas perspectivas para realizarlo.

Q43. ¿Qué impacto ha tenido para su crecimiento profesional el vivenciar la metodología de Estudio de Clases?

Es que hasta el momento no se ha visto el impacto, porque al menos no me ha tocado implementar entonces lo veo vacío. Es como ver una clase y nada más y eso acá

también lo hacemos, porque tenemos que observar las clases de los profesores, el acompañamiento en el aula y todo eso.

Q44. ¿Considera importante que se generen estas instancias de intercambio profesional?

Sí, es muy importante.

Evaluación de la implementación

Q45. ¿Cómo se sintió al participar de esta experiencia?

Yo encuentro que fue como obligado, porque fue como tiene que ir a un curso, en cambio uno va con otra disposición si uno quiere hacerlo y como es impuesto es como bucha hay que ir.

Q46. En escala de 1 a 7 ¿Cómo evaluaría el ciclo de Estudio de Clases? ¿Por qué? ¿Qué aspectos mejoraría en cada etapa?

Yo las primeras clases estaba muy motivada, pero ya después fue como decepcionante. Yo le pongo un 4.5. Sí, porque las últimas veces como yo tenía que hacer muchas cosas en el colegio y después llegar allá y hablar de cosas que nada que ver, que se distorsionaba el foco porque no estaban los Jorges y después llegan las profes tarde y hay que quedarse más tarde y escuchar lo mismo, porque lo repiten uno y otra vez, y era como ya otra vez no tienen nada planificado y como que quieren complementar. Y yo decía por favor déjeme faltar yo no he faltado nunca y me decían no tú tienes que ir porque es un compromiso. Es que fue eso no más, la coordinación.

Q47. Según lo evidenciado ¿El Estudio de Clases incide en los aprendizajes de los alumnos? ¿De qué manera?

O sea, si se hace de forma correcta, por ejemplo si hubiésemos hecho la primera clase con la profe y vemos un resultado y después planificamos otra clase para la misma profesora, ahí se va viendo el progreso pero son distintos grupos y una sola clase, entonces en qué se nota el avance no se va a notar no es trascendental.

Q48. ¿Considera viable implementar el modelo Estudio de Clase en su establecimiento como una estrategia de profesionalización permanente? ¿Qué puede dificultar la implementación de esta metodología?

Sí, pero son mejores los proyectos de articulación. Lo que puede dificultar la implementación puede ser la disposición del otro profesor porque uno está a criterio del otro profesor, de la voluntad.

Q49. ¿Cómo evalúa la posibilidad de haber trabajado con colegas de otros colegios?

Fue gratificante conocer otras experiencias, porque además ellas tienen otras metodologías, entonces como que uno se empapa de más conocimientos.

Q50. Al finalizar este proceso ¿Qué nuevas nociones le proporcionó esta metodología? ¿Repetiría esta experiencia?

Bueno yo pensaba que esto era un curso y luego me dijeron que no lo era, pero no sé. Si fuera de manera de manera voluntaria sí, bueno si fuera obligatorio igual tendría que ir.

Entrevista 4

Experiencia Profesional

Q1. Podría contarnos brevemente sobre su trayectoria en este establecimiento. ¿Desde cuándo trabaja usted en este establecimiento? ¿Antes había trabajado en otros establecimientos? ¿Desde cuándo trabaja en primer ciclo? Partí haciendo reemplazo en el colegio sagrado Corazón de Maipú y en las madres dominicas estuve el primer semestre en esos establecimientos de un lado para otro y luego el segundo semestre del 2013 vine a hacer un reemplazo a la escuela Palestina y ahí ya me quedé, llevo 6 años, desde que entre en primer ciclo, con algunas asignaturas en segundo ciclo como artes, algunos talleres.

Planificación

Q2. En términos de planificación, nos puede contar ¿Cómo es el proceso de planificación que comúnmente realiza?

Q3. ¿Cuáles son los principales elementos que tienen en cuenta cuando debe diseñar una propuesta de enseñanza?

El establecimiento se comprometió en que tenemos que realizar, aplicar el DUA, realizando la clase en las tres dinámicas, ya sea para los niños auditivos, kinestésicos y visuales, entonces nosotros al aplicar eso cada grupo va aprendiendo, así para ellos es súper fácil, porque nosotros podemos partir trabajando a través de una imagen, después esa imagen la aplicamos en un texto, después eso en una escritura, o escuchan y así ir jugando.

Q4. ¿Cuáles son los objetivos esperados en el desarrollo de la comprensión lectora?

Es que si el niño no lee, la prioridad en este caso es que el niño lea, en este caso los niños de nosotros todos ya salieron con su lectura, quizá algunos aún más débiles, porque recién están desarrollando la lectura, pero en si es que ellos al leer puedan comprender, puedan explicarte a ti lo que ellos entendieron del texto, que ellos por ejemplos las preguntas de inferencia puedan responderte, poder extraer preguntas explícitas en el texto, ahora debemos trabajar con ellos lo implícito.

Q5. ¿Cuáles son las principales dificultades que se han presentado para lograr los objetivos esperados?

Mayores dificultades hemos tenido con los niños que están más lentos, pero lo potenciamos con los niños que leen más rápido y los sentamos con los niños que leen más rápido, así estos pueden ayudar a los que leen más lento. Por ejemplo el niño que es más rápido el lee, después al que le gusta escribir con los niños que son más lentos, como escucharon trabajan lo que entendieron y les van respondiendo al otro compañero, entonces es que al final ellos mismo se van potenciando para lograr un mejoramiento de la comprensión.

Q6. ¿De qué forma verifica el cumplimiento de los objetivos?

En las preguntas de retroalimentación, o sea yo les pregunto que vimos hoy día y ellos me dicen, les pregunto cómo lo podemos aplicar, como lo aplicamos en nuestra vida cotidiana y ellos me van respondiendo.

Q7. ¿Qué tipo de recursos utiliza para trabajar la comprensión lectora?

Q8. En cuanto al tiempo de la clase ¿Logra realizar todas las actividades propuestas dentro del tiempo planificado? ¿Incluyendo la retroalimentación? ¿Qué lo dificulta? Sí, si se logra hay que a veces andar apurando, pero si se logra, siempre realizando retroalimentación en el inicio, desarrollo y cierre.

Metodologías Utilizadas

Q9. Considerando su contexto, nos puede decir ¿Qué estrategias comúnmente usa para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?

O sea leemos párrafos cortos y luego yo les hago preguntas pero en primer lugar ellos leen solos, por ejemplo elijo un texto en donde ellos leen diez minutos solos y luego van leyendo los niños por párrafos

Q10. En relación a lo anterior. ¿Qué estrategias utiliza para mejorar la comprensión lectora a nivel de localización/nivel inferencial/a nivel reflexivo?

Q11. ¿Cree que los alumnos han entendido su manera de trabajar? ¿Cómo lo verifica?

Q12. En relación a sus estudiantes ¿Cuáles son las dificultades para el trabajo de la comprensión lectora? ¿Cuáles son las causas?

O sea la dificultad principal es que hay niños que van con su proceso lector más descendido, si un niño no lee, obviamente que va a tener problemas en la comprensión, en la decodificación de la palabra. Ese es el principal problema, ellos leen pero no van comprendiendo, y donde no leen bien no entienden y siguen y siguen tratando de decodificar lo que leen pero solos no pueden.

Q13. ¿Considera usted que el uso del lenguaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes influye en la comprensión lectora?

Si, el contexto del vocabulario de los niños influye bastante, como lo vimos en la prueba progresiva con lo de las bandurrias entonces ellos al no entender el contexto del vocabulario de la palabra el texto se les vuelve complicado.

Q14. ¿Cree que el aprendizaje viene condicionado por las capacidades y habilidades de los alumnos de trabajar en estos entornos?

Q15. Considerando su trabajo de este año, ¿Piensa que los estudiantes han logrado progresar en la comprensión lectora? ¿Cómo lo puede evidenciar?

Q16. ¿Cuál cree usted que es el rol del profesor/a para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes?

Aumentar vocabulario, leer más con los niños, hacerlos leer diversos tipos de textos, hacer un plan lector y cumplirlo, hacerles la lectura más entretenida.

Lineamientos Institucionales

Q17. ¿Su propuesta de enseñanza se ve condicionada por las instituciones donde trabaja? ¿De qué manera?

No, son bien abiertos a que uno pueda llevar a cabo sus propias prácticas, pero manteniendo el tema de los contenidos, pasar el currículum completo, en lo posible los objetivos, las habilidades que desarrollamos en los niños, pero en cuanto a algo rígido del establecimiento, no.

Q18. ¿Recibe monitoreo o supervisión constante que le permita ajustar sus estrategias de enseñanza de acuerdo a las competencias que van a desarrollar los estudiantes?

Sí, entra en ocasiones la Jefa de UTP, unidad técnico pedagógica a supervisar a preguntar.

Q19. ¿La Institución Educativa programa reuniones de equipo donde se analice, reflexione e intercambien estrategias pedagógicas?

Sí, también se realizan pero pocas, se ha solicitado que tengamos más instancias de ese diálogo entre colegas, que podamos hablar sobre nuestras experiencias exitosas, pero sí tenemos codocencia que es generalmente con los profesores de diferencial, que son los que más ayudan en la sala. Siempre hay en los consejos de profesores dos que son técnicos pedagógicos, entonces ahí se habla de todo lo pedagógico que podemos hablar de los niños y por el pasillo de repente nos juntamos cuando tenemos un tiempo libre para hablar con nuestros pares o con profesores de otros cursos decir oye podemos hacer una actividad juntos y ya ahí coordinamos.

Q20. ¿Considera que su establecimiento le ha brindado facilidades para participar del Estudio de Clases? ¿Por Qué? Ahí hemos tenido dificultades producto de todo lo que ha acontecido durante el año, como hemos estado en situación de paro, el tema después de realizar las recuperaciones eso ahí nos ha complicado continuar con el proceso, lo mismo que pasó después con la actividad donde teníamos que ir participando visitando la otra escuela, igual se nos hizo complejo por lo tanto enviaban a una profesora.

Q21. Además de esta instancia ¿Que herramientas le ha proporcionado el establecimiento para su desarrollo profesional?

Capacitaciones, nos han enviado constantemente, yo desde q partí he ido casi a la mayoría de las capacitaciones, a cursos también, hemos participado de unas actividades donde hemos observado clases exitosas, pero esto de otras universidades que dan a conocer.

Perspectivas de la implementación

Q22. ¿Considera que participar del Estudio de Clases ha impactado en sus prácticas docentes? ¿En qué aspectos?

Sí, porque uno va sacando de la experiencia del otro colega lo que uno puede aplicar en el curso, lamentablemente no tuve la experiencia de poder asistir a la primera clase en sí con la otras colegas, pero mi par me empezó a explicar más o menos las cosas, pero podría haber sido interesante ver qué cosas yo puedo rescatar de las prácticas de ella y puedo aplicarlas en mi curso.

Q23. ¿Cree Ud. que el Estudio de Clases le ha permitido reflexionar más respecto a las estrategias que implementa con sus niños/as?

Sí bastante, porque en esas actividades donde tenemos que ver cuáles son las debilidades de nuestros niños, que uno por lo general por el tema de tiempo pasa y pasa, detenerse ahí y reforzar, eso es lo que se destaca con este tema del Estudio de Clases.

Q24. ¿Cree usted que implementar esta metodología potencia el trabajo colaborativo?
¿De qué manera?

Bastante, ya sea con tu par del mismo establecimiento como lo que se puede ir viendo con los otros colegas de los otros colegios que tienen realidades muy similares y luego ponerlo en práctica con los colegas de tu establecimiento, porque igual aquí los colegas preguntan qué hiciste a que fuiste y uno va dando detalles, ahh igual podría ser esto y al final uno va tratando de sacar lo bueno, lo positivo para aplicarlo en la escuela.

Trabajar el EC

Q25. ¿Estaba usted preparado para realizar esta experiencia? ¿Tenía conocimientos previos sobre esta metodología?

O sea más de lo que había visto en la universidad no, lo que era teórico nomas, pero ponerlo en práctica no, lo que hicimos al inicio de año producto del proyecto que nos tocó observar una clase, en este caso a mí me toco observar clase pero no realizar una clase y que intervinieran más, sino que yo iba solo como observadora y después dar punto de vista de lo que ocurrió en la sala, eso.

Q26. Según su opinión ¿Qué competencias formativas se requieren para participar de un Estudio de Clases?

Bueno no soy experta y tampoco pude aplicar así que mayor experiencia no sé, porque retroalimentación tampoco he tenido de la actividad, así que ahí como que no puedo dar más información.

Q27. A partir de las lecturas propuestas al inicio del proyecto ¿Pudo profundizar en algunos temas?

En el tema de las tareas, como las retroalimentaciones que tipo de retroalimentación aplicar a mi curso, en qué medida aplicarla, no exceder la retroalimentación de tareas, la retroalimentación a la persona.

Q28. ¿Cree usted que el marco de impacto seleccionado fue relevante para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes?

Yo creo que sí, porque en relación a eso pudimos mejorar bastante lo que nosotras veíamos desnivelado en el curso, nosotras incluso ahora nos hicieron planificar, la planificación cero que es a la vuelta en marzo y voy aplicar lo que vimos de los niños en esa área, de lo que sacamos en el proyecto.

Q29. ¿Qué barreras y facilitadores pudo observar al trabajar colaborativamente en la etapa de planificación?

Barreras yo creo que el ninguna, y facilidades en que todos los demás colegas podían ayudar a buscar estrategias de cómo implementar o mejorar lo débil que había en el curso

Q30. ¿Considera adecuado el tiempo de cada ciclo de implementación? ¿Por qué? Por ejemplo, ¿Dos instancias para planificar son suficientes?

No, porque no alcanzamos todas, incluso yo aún tengo que planificar mi actividad y mandársela al profesor, se hizo corto, porque en la primera escuela igual tuvimos más

reuniones para poder trabajar la planificación, y ya en las últimas dos escuelas solo eran dos instancias y terminamos como a medias el trabajo. Yo creo que falta más tiempo y mejor uso del tiempo, por ejemplo el tema de llegar a tiempo nosotras no pudimos llegar a tiempo siendo que era nuestra escuela la que tenía que haber estado ahí producto de que no podíamos salir en cierta hora, teníamos que quedarnos más plazo, extender el tiempo tampoco es como efectivo, porque muchas horas y la concentración, más que nada eso, porque a veces uno se demora y los demás colegas tampoco pueden avanzar.

Q31. Respecto a la realización de la clase. ¿Cómo se sintió al ser observada por otros docentes?

Q32. En relación a los alumnos y el desarrollo de la clase ¿Qué ventajas y desventajas produjo la presencia del equipo en el aula?

Q33. Según su visión ¿Las actividades planificadas y posteriormente desarrolladas en la clase permitieron cumplir el objetivo propuesto?

Q34. Respecto a las instancias de retroalimentación ¿Considera que estas fueron efectivas y contribuyeron para perfeccionar sus prácticas?

De retroalimentación no pudimos, porque yo al menos no fui a la clase, tampoco asistieron a una clase mía, quedo como en pausa.

Q35. ¿Considera enriquecedor los procesos de diálogo efectuados durante las etapas del estudio con sus pares y coordinadores?

Sí bastante, porque como te digo sacamos cosas de nivelación para el curso, ver otras estrategias de actividades lúdicas en donde todos opinaban, puedes hacer esto, puede funcionar esto otro, incorporar esas ideas y salir del confort de uno que por lo general tiene ciertas prácticas arraigadas en sí mismo y en su establecimiento y poder observar la mirada de otro colega que te puede dar estrategias o actividades nuevas, lúdicas para los niños, igual es interesante y te ayuda además

Q36. ¿Qué dificultades se han presentado durante la implementación de cada ciclo? Bueno no pudimos realizar la clase por el tema de los problemas que hemos tenido este año, de la contingencia, el paro de los profesores, yo creo que eso más que nada.

Q37. ¿Cuáles son los aspectos que más le gustaron de los Estudios de Clases y por qué?

El poder socializar actividades, que te den ideas los colegas, que te digan puedes ver esto, puedes hacerlo de esta forma, eso es interesante, por ejemplo una colega decía nosotros buscamos un tesoro cosas que no se le ocurren a uno, o no se me había ocurrido, igual la idea era hacer actividades entretenidas igual que te digan otras personas oye puedes hacer esto igual es motivador y uno lo puede poner a práctica, igual tomarlo todo en forma positiva, porque de repente tenemos colegas que no les gusta mucho que uno les diga oye puedes hacer esto mm no muchas gracias, pero si te pueden ayudar o te pueden decir esto te va ayudar o vas a subir estos niveles con tus alumnos, van a desarrollar más habilidades en tus niños eso es bueno uno tiene que aprovecharlo.

Q38. ¿Considera usted que esta metodología contribuye a mejorar la enseñanza?

Sí bastante, porque por ejemplo en lo de la retroalimentación es ahí donde está el punto más importante de la clase y muchas veces los profesores no alcanzan a hacer retroalimentación, no alcanzan a darse cuenta que es lo que aprendió su estudiante y se queda con que a su clase fue redonda, cumplió con el objetivo, cumplió con el inicio, desarrollo y cierre y se fue el profesor, cerró la puerta y queda convencido de que el estudiante aprendió, y si tú vuelves a la otra clase probablemente el niño no entendió lo que el profesor quiso explicar, entonces eso de la retroalimentación que fue lo primero que aprendimos en el proyecto eso es cosas que tampoco te enseñan en la universidad, el ayudarte con tus pares, ver estrategias diferentes, eso también es positivo, el sacar de una prueba estándar que realizan en cada establecimiento los niveles de logro o los niveles más bajos de tus estudiantes y poder elevarlos para potenciar las habilidades que poseen también es positivo.

Importancia del Estudio de Clases

Q39. ¿Considera Ud. que la formación continua de los docentes es importante? ¿Por qué?

O sea uno nunca tiene que estar o quedarse con lo que aprendió en la universidad, siempre tiene que estar profundizando en sus conocimientos, actualizando, por eso en el establecimiento igual nos mandan o nos derivan a capacitaciones, a veces nosotros no tenemos los medios para pagar un magister, cosas así pero si te envían a cursos y gratis y que tú puedes sacar cosas positivas hay que ir aprovechar las instancias, a mí me mandan constantemente, a veces mis colegas alegan que por qué me envían a mí, bueno, porque uno incorpora y después puede replicar, porque a veces han mandado a colegas pero ahí se quedan con lo que aprendió y listo, y a veces ni toman las consideraciones nada.

Q40. ¿Conoce otras modalidades de trabajo colaborativo? ¿Ha participado en alguna de ellas? si la respuesta es sí ¿Qué distingue al Estudio de Clases dentro de estas modalidades? ¿Por qué?

No me tocado participar, pero dentro del establecimiento tratamos de aplicar con los profesores de diferencial trabajo colaborativo, con otros colegas de otros ciclos tratamos de unir contenidos que sean similares, por ejemplo en historia estamos viendo los incas, mayas y en octavo básico también, entonces se pueden hacer cosas juntos, maquetas grupal representación, a veces el colega de lenguaje hace obras teatrales e incorpora a los más chiquititos. Yo encuentro cosas similares en el Estudio de Clases, en este caso en la universidad lo que nos aportaba de que claro intervienen más personas hay más gente dando ideas y con el trabajo colaborativo es algo similar, yo encuentro que ambos sirve, solamente que en el Estudio de Clases te van a observar más personas, en el otro vas a trabajar tú con tu par y no van a ir más personas a observar, a sacar conclusiones.

Q41. ¿Considera Ud. que el Estudio de Clases es una estrategia importante para desarrollar la colaboración entre pares?

Sí, va de la mano con el trabajo colaborativo.

Q42. En relación a lo implementado. ¿Qué vínculo ven ustedes entre desarrollo profesional docente y el Estudio de Clases?

En el desarrollo profesional lo que vamos adquiriendo como estrategias que se van implementando, sobre todo cuando vamos mucho tiempo fuera de la universidad y viene una colega más joven que tiene otra visión que le hayan enseñado, entonces se complementa, por ejemplo en este caso tenemos una profesora que es mucho mayor y más cerrada de mente con las actividades de nosotras que entre comillas somos más niñas en este sentido, más nuevas, entonces le podíamos ir diciendo profesora esto puede aplicar y que ella también se vaya enriqueciendo en ese tema y sus prácticas prácticas a veces no es que sean obsoletas que no ya están pasadas de moda pero ir mejorando, mejorando ella así como también lo que ella ha hecho nos sirva también a nosotras, porque no hay que desmerecer a las profesoras mayores.

Q43. ¿Qué impacto ha tenido para su crecimiento profesional el vivir la metodología de Estudio de Clases?

El que uno está más abierta a que te vayan a observar, constantemente, el que mejores alguna práctica arraigada que tienen a veces los profesores, que tengas tus puertas abiertas, que ingrese gente que no tengas miedo a que te vayan a observar la clase, o que te vallan a criticar, que seas referente para otro colega, que te puedan decir una retroalimentación, adquirirla y aplicarla, no solo quedarse con cosas, aceptar la crítica del resto y hacer una propia autocrítica.

Q44. ¿Considera importante que se generen estas instancias de intercambio profesional?

Sí, porque fue una forma de compartir con el colega, ahora nosotros podemos hacer lo mismo entre primer ciclo, lo mismo los profesores de segundo ciclo, muchas veces nosotros estamos con nuestra puerta cerrada y es nuestra clase nuestra sala y cero comunicación con el resto, en cambio el Estudio de Clases podemos nosotros empezar a implementarlo en la escuela, ya sea de lo más chiquitito a lo más grande, partir no se con tu colega tu par, primero y segundo, el otro tercero y cuarto y ya después ir aumentando, después ir uno hacia el segundo ciclo.

Evaluación de la implementación

Q45. ¿Cómo se sintió al participar de esta experiencia?

Me gusta, me gusta participar de todas las actividades que más pueda, porque como te decía la experiencias de otros te ayuda a mejorar tu trabajo, y esa es la dinámica de la educación, en el beneficio de tus estudiantes, no es que yo tenga el conocimiento absoluto y yo soy una master y solamente lo que yo hago está súper bien, no uno a veces tienen errores puede mejorar, puede enseñar a sus estudiantes de manera diferente, pueden entenderte mejor a veces y no de la manera que uno está enseñando.

Q46. En escala de 1 a 7 ¿Cómo evaluaría el ciclo de Estudio de Clases? ¿Por qué? ¿Qué aspectos mejoraría en cada etapa?

Yo creo que un 7, o sea como una experiencia nueva, porque esto es nuevo en concepción, porque por lo que sabíamos en Inglaterra de donde viene David es algo habitual para ellos, entonces de ahí viene el sacar lo positivo de ellos para este mundo en donde estamos inmersos que es nuestra educación que es la copia de algunas partes, mal copias además. Yo no mejoraría creo que está bien, porque toma todos los aspectos, partes de observar tus dificultades donde están las falencias de tu curso, luego analizarlas, después pasas a planificar, exponer adquirir el cómo mejorar eso y después de nuevo analizar con tus pares, después aplicar y después retroalimentación, o sea yo encuentro que está súper ordenado.

Q47. Según lo evidenciado ¿El Estudio de Clases incide en los aprendizajes de los alumnos? ¿De qué manera?

O sea en los estudiantes por lo menos en los observadores más allá no va a incidir en que oh... que viene alguien. Yo creo que el profesor es el que más se da cuenta si hay incidencia en el alumno o no con estas actividades, y uno ve cambios por ejemplo yo puedo aplicar una clase sola y después la aplico con las personas que van a estar desarrollando el Estudio de Clases y se ve diferencia además que estas personas te van a ayudar a realizar una retroalimentación de lo que pasó, en cambio con lo otro te vas a quedar tú y ahí sería noma.

Q48. ¿Considera viable implementar el modelo Estudio de Clases en su establecimiento como una estrategia de profesionalización permanente? ¿Qué puede dificultar la implementación de esta metodología?

Sí, sí se puede, es perfectamente aplicable. yo creo que la dificultad puede estar en algunos colegas que son cerrados como te decía antes, que no les gusta en primer lugar y se ponen nerviosos en la observación, porque ya hay colegas que se ponen nerviosos con la observación de la jefa de UTP, de un director, un inspector general que ingresa a su sala a observar su clase ya se ven como amenazadas, yo creo que eso sacar esa barrera, esa negatividad que ven los colegas en que te vayan a observar te vayan a hacer una crítica a tu trabajo, esa es la parte ahí en donde uno tiene su tope y que pasa y siempre va a pasar, principalmente con los colegas mayores.

Q49. ¿Cómo evalúa la posibilidad de haber trabajado con colegas de otros colegios? Entretenido a mí me gusta, además que el grupo fue entretenido, más allá que en algún minuto se generaron instancias un tanto incómodas, pero entretenido, lo que más rescato es ver las realidades de otros colegios que no son alejadas, porque son escuelas públicas igual que nosotros, ver como ellas llevan a cabo la educación en sus establecimientos, ver los buenos resultados que han llevado a cabo sus prácticas y de eso replicar en nuestras aulas.

Q50. Al finalizar este proceso ¿Que nuevas nociones le proporcionó esta metodología? ¿Repetiría esta experiencia?

Enfocarme en la retroalimentación, el trabajar colaborativamente no tan solo con los profesores de diferencial, sino que se dé la instancia ojala el próximo año u ojala que nos den esta facilidad de empezar a implementar en la escuela, ya sea en primer ciclo,

ya que en segundo ciclo es más complicado, por la diversidad de ramos de docentes, pero en nosotros que somos cuatro cursos es mucho más fácil ponernos de acuerdo en cosas, ir, observar ver cosas juntos, hacer trabajos juntos. Sí, repetiría esta experiencia.



Entrevista 5

Experiencia Profesional

Q1. Podría contarnos brevemente sobre su trayectoria en este establecimiento. ¿Desde cuándo trabaja usted en este establecimiento? ¿Antes había trabajado en otros establecimientos? ¿Desde cuándo trabaja en primer ciclo?

En esta escuela trabajo del año pasado, experiencia he tenido en particulares, subvencionados, municipales, escuelas de lenguaje, de todo. Es que yo primero estudié párvulo después hice dos años en la universidad para ser diferencial. En cuanto al trabajo de profesora diferencial siempre en primer ciclo, una sola vez trabajé con grandes, lo máximo que he tenido es séptimo básico y este año parece que me toca octavo.

Planificación

Q2. En términos de planificación, nos puede contar ¿Cómo es el proceso de planificación que comúnmente realiza?

La profesora de lenguaje la realiza y yo en base a eso planifico mis cosas, según lo que esté ella pasando yo me incluyo y le apporto y luego en codocencia lo vemos, yo por ejemplo a los niños de integración les hago un cuaderno y en las cosas que están más bajo les hago cosas entretenidas, así ellos se interesan en hacer las tareas y van aprendiendo, adquiriendo nuevas habilidades.

Q3. ¿Cuáles son los principales elementos que tienen en cuenta cuando debe diseñar una propuesta de enseñanza?

Q4. ¿Cuáles son los objetivos esperados en el desarrollo de la comprensión lectora?

Q5. ¿Cuáles son las principales dificultades que se han presentado para lograr los objetivos esperados?

La base de los niños y la poca importancia que le dan a la comprensión lectora en el hogar, que en la casa creen que sólo los profesores están para enseñar y se desligan.

Q6. ¿De qué forma verifica el cumplimiento de los objetivos?

Q7. ¿Qué tipo de recursos utiliza para trabajar la comprensión lectora?

Acá llegan hartos libros, hay una biblioteca fantástica la tía de ahí trabaja muy bien, se maneja súper con los libros que hay, si se necesita apoyo ella ayuda en todo, es cosa de hablar con ella y ella tiene el material y nosotros vamos para allá.

Q8. En cuanto al tiempo de la clase ¿Logra realizar todas las actividades propuestas dentro del tiempo planificado? ¿Incluyendo la retroalimentación? ¿Qué lo dificulta? Aquí con esta profesora de lenguaje si, logramos hacer todo, si ella alcanza a hacer una retroalimentación, les pregunta que entendieron les hace preguntas de la clase, todo lo que haya que preguntar. Si a veces se dificulta, porque no todos tienen el mismo interés, además que los que tienen diagnóstico no todos entienden al mismo ritmo ni con la misma motivación, o hay otros que simplemente les toma más tiempo caer en entender el objetivo.

Metodologías Utilizadas

Q9. Considerando su contexto, nos puede decir ¿Qué estrategias comúnmente usa para el desarrollo de la comprensión lectora de sus estudiantes?

Primero trabajar la personalidad, porque muchos pueden, pero vienen con el autoestima medio bajo, no sacan voz, leen entre cortado, no hay mucha fluidez y donde están tímidos aún más.

Q10. En relación a lo anterior. ¿Qué estrategias utiliza para mejorar la comprensión lectora a nivel de localización/nivel inferencial/a nivel reflexivo?

Q11. ¿Cree que los alumnos han entendido su manera de trabajar? ¿Cómo lo verifica? O sea yo lo compruebo que sí, porque ellos mismos dicen tía ya entendí. Yo voy probando distintas estrategias.

Q12. En relación a sus estudiantes ¿Cuáles son las dificultades para el trabajo de la comprensión lectora? ¿Cuáles son las causas?

Qué traen mala base en el desarrollo de la comprensión lectora, la lectoescritura, en nuestro sector no le dan la importancia que corresponde si no es que son niños chico chicos, ya van a aprender, además que los papás tienen poca educación igual, tienen otra visión sobre la educación.

Q13. ¿Considera usted que el uso del lenguaje y el desarrollo personal y social de los estudiantes influye en la comprensión lectora?

Podría ser, algunos si y otros no, porque hay algunos a los que les gusta leer y a otros no, pero si es verdad no le dan la importancia.

Q14. ¿Cree que el aprendizaje viene condicionado por las capacidades y habilidades de los alumnos de trabajar en estos entornos?

Todos tienen, pero claro si no hay apoyo eso se ve acá, y uno les puede sacar partido a los niños acá, pero cuesta hay que subirles la autoestima de todas maneras, porque ellos creen que no pueden o los retan todo el día en la casa o simplemente están solos

Q15. Considerando su trabajo de este año, ¿Piensa que los estudiantes han logrado progresar en la comprensión lectora? ¿Cómo lo puede evidenciar? No pienso que no, porque la comprensión lectora está cada día más mala, todo esto de la tecnología los afecta y mucho, los niños ya no leen libros y cuando uno les pide que lean buscan el resumen o la película.

Q16. ¿Cuál cree usted que es el rol del profesor/a para desarrollar la comprensión lectora en sus estudiantes?

La pura motivación y las técnicas, enseñarles técnicas a los niños de cómo desarrollarla, que los niños tengan interés, hacerles las ganas por saber, se pueden usar diferentes estrategias.

Lineamientos Institucionales

Q17. ¿Su propuesta de enseñanza se ve condicionada por las instituciones donde trabaja? ¿De qué manera?

Obvio es que influye el contexto de los niños o sea, uno se tiene que bajar a la realidad, el ambiente familiar todo eso, si uno tiene que ser como empática según las realidades y según su diagnóstico también.

Q18. ¿Recibe monitoreo o supervisión constante que le permita ajustar sus estrategias de enseñanza de acuerdo a las competencias que van a desarrollar los estudiantes?

Mira este año nos mandaron a dos cursos, a mí personalmente uno obligatorio y este que están haciendo ustedes, pero acá dentro igual hacen otros cursos capacitación.

Q19. ¿La Institución Educativa programa reuniones de equipo donde se analice, reflexione e intercambien estrategias pedagógicas?

Muy poco de pasillo y en codocencia, debería ser sería fantástico, pero nunca nadie tiene tiempo no hay como organizar.

Q20. ¿Considera que su establecimiento le ha brindado facilidades para participar del Estudio de Clases? ¿Por Qué?

Sí.

Q21. Además de esta instancia ¿Que herramientas le ha proporcionado el establecimiento para su desarrollo profesional?

Como dije nos han mandado a varios cursos incluso fuimos a un seminario TEA y después tuvimos que exponerlo aquí con las colegas.

Perspectivas de la implementación

Q22. ¿Considera que participar del Estudio de Clases ha impactado en sus prácticas docentes? ¿En qué aspectos?

No, no me impactó, yo pensé que iba a salir más experta entre comillas de lo que uno a veces, poco sabe, uno como diferencial, además que yo primero fui parvularia, entonces yo sé cómo lo del desarrollo, lo emocional, que tiene que ir ad hoc al niño para que tenga un buen aprendizaje, pero eso de comprensión lectora es algo súper específico y primero parten de lo del desarrollo de la lectoescritura, bueno parten de pre kínder, kínder, primero y se concreta en segundo básico, entonces no se bueno por esta inclemencia nacional, se perdió ahí, estaba empezando como bien, pero de aprender algo yo creo que hemos aprendido más bien como del otro, o sea de lo que uno hizo bien y eso le sirve al otro, pero no hay una técnica o sea no se deberíamos siempre hacer una determinada estrategia, por ejemplo por dar una idea, hacer un pictograma descubrir algo que es significativo para el niño y así que él pueda después aprender.

Q23. ¿Cree Ud. que el Estudio de Clases le ha permitido reflexionar más respecto a las estrategias que implementa con sus niños/as?

Sí, o sea, se abre más, decir por ejemplo “eso no lo había pensado”, si somos seis u ocho pensamos más.

Q24. ¿Cree usted que implementar esta metodología potencia el trabajo colaborativo? ¿De qué manera?

Sí, yo creo que debería hacerse una vez al mes en los cursos, así ellos podrían compartir vocabulario, cambiar estrategias así ellos van haciendo más cosas, después ya adquieren mayor personalidad.

Trabajar el EC

Q25. ¿Estaba usted preparado para realizar esta experiencia? ¿Tenía conocimientos previos sobre esta metodología?

No, a mí me dijeron, así como tiene que ir, le corresponde a usted con la profe de segundo por el hecho que la apoya, así que tuve que asumir.

Q26. Según su opinión ¿Qué competencias formativas se requieren para participar de un Estudio de Clases?

Yo creo que puro interés y las ganas, porque es para tener mayor conocimiento de la comprensión lectora y en Chile en eso los niños fallan, si no hay comprensión, todo se basa en eso.

Q27. A partir de las lecturas propuestas al inicio del proyecto ¿Pudo profundizar en algunos temas?

Es que yo al principio llegué súper perdida y tuve que pensar como profesora de básica, entonces para mí llegar allá fue tema, la tía es capa, pero ella me iba diciendo a mí, si a medida que iba las clases me iba integrando todo lo que ellos querían como proyecto, pero nunca me dijeron así como mira vamos a hacer esto, esto otro, conectamos esto y queremos finalizar con esto. Entonces a mí me costó como conectar todo eso.

Q28. ¿Cree usted que el marco de impacto seleccionado fue relevante para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes?

O sea, la tía es caperuza en eso, ella me iba explicando todo eso y yo ahí iba apoyando.

Q29. ¿Qué barreras y facilitadores pudo observar al trabajar colaborativamente en la etapa de planificación?

Yo creo que ninguna barrera, porque todos estábamos dispuestos a opinar y dejar lo mejor de cada uno y yo creo que nos ayudó mucho la experiencia que tuvimos en la Escuela 1.

Q30. ¿Considera adecuado el tiempo de cada ciclo de implementación? ¿Por qué? Por ejemplo, ¿Dos instancias para planificar son suficientes?

Sí, pero poco aprovechadas las últimas dos yo encuentro que en esas últimas como que no prosperó, las primeras clases bien, aunque yo estaba colgada pero ahí ya después como que conectaba.

Q31. Respecto a la realización de la clase. ¿Cómo se sintió al ser observada por otros docentes?

Q32. En relación a los alumnos y el desarrollo de la clase ¿Qué ventajas y desventajas produjo la presencia del equipo en el aula?

Q33. Según su visión ¿Las actividades planificadas y posteriormente desarrolladas en la clase permitieron cumplir el objetivo propuesto?

En la mayoría, pero eran detalles que se podían mejorar, nosotros hicimos una crítica referente a esa actividad, siempre hay que mejorar.

Q34. Respecto a las instancias de retroalimentación ¿Considera que estas fueron efectivas y contribuyeron para perfeccionar sus prácticas?

No en esencia, o sea lo normal, no que fuera así impactante, ni siquiera hemos comprobado la estrategia nosotros a lo mejor allá les resultó o sea tampoco al cien, pero hay que ver acá.

Q35. ¿Considera enriquecedor los procesos de diálogo efectuados durante las etapas del estudio con sus pares y coordinadores?

En lo mutuo no más, yo no he visto que ellos sean mis profes que me entreguen enseñanza que nosotros aprendamos y hagamos algo mejor de lo que se está haciendo de lo que hay, no he visto eso nuevo.

Q36. ¿Qué dificultades se han presentado durante la implementación de cada ciclo? Solo el tiempo y reunir el personal completo, o sea después del 18 de octubre se dificultó todo, como que se cortó la cadena, aunque nos hemos juntado no es lo mismo, falta gente, estamos como cortado.

Q37. ¿Cuáles son los aspectos que más le gustaron de los Estudios de Clases y por qué?

A mí, me sorprendió que me enviaran, después estando allá ya como que cambie un poco, el grupo muy agradable y así nos fuimos incorporando.

Q38. ¿Considera usted que esta metodología contribuye a mejorar la enseñanza? Yo creo que para eso estamos para mejorar la enseñanza.

Importancia del Estudio de Clases

Q39. ¿Considera Ud. que la formación continua de los docentes es importante? ¿Por qué?

Sí, de todas maneras, hay que irse actualizando, porque los niños las generaciones son muy diferentes, ellos son muy tecnológicos, por lo tanto la parte de lectura va quedando atrás, ellos nacieron con la tecnología.

Q40. ¿Conoce otras modalidades de trabajo colaborativo? ¿Ha participado en alguna de ellas? si la respuesta es sí ¿Qué distingue al Estudio de Clases dentro de estas modalidades? ¿Por qué?

La codocencia solamente, no hay otra instancia, es sólo con nuestros profes de los cursos que nos destinaron.

Q41. ¿Considera Ud. que el Estudio de Clases es una estrategia importante para desarrollar la colaboración entre pares?

Sí, va de la mano con el trabajo colaborativo, es que yo creo que tendríamos que terminarlo y darlo a conocer, si es que sacamos mejoras del curso.

Q42. En relación a lo implementado. ¿Qué vínculo ven ustedes entre desarrollo profesional docente y el Estudio de Clase?

Q43. ¿Qué impacto ha tenido para su crecimiento profesional el vivenciar la metodología de Estudio de Clases?

Q44. ¿Considera importante que se generen estas instancias de intercambio profesional?

Siempre debería darse pero con colegios de distintos contextos particular, subvencionado, municipal. Diferentes realidades.

Evaluación de la implementación

Q45. ¿Cómo se sintió al participar de esta experiencia? Bien, si bien.

Q46. En escala de 1 a 7 ¿Cómo evaluaría el ciclo de Estudio de Clases? ¿Por qué? ¿Qué aspectos mejoraría en cada etapa?

Un 5 mejoraría todo o sea que los que empezaron estén siempre presente. Porque si no están quienes dirigen el proyecto es como si en un curso van los alumnos y no está el profesor, ellos quedan a la deriva. Además, eso de que a algunas colegas no las dejaban salir igual afecta.

Q47. Según lo evidenciado ¿El Estudio de Clases incide en los aprendizajes de los alumnos? ¿De qué manera?

Sí, o sea en la manera de entender las cosas de entender lo que realmente lee no lo que él creyó que decía.

Q48. ¿Considera viable implementar el modelo Estudio de Clases en su establecimiento como una estrategia de profesionalización permanente? ¿Qué puede dificultar la implementación de esta metodología?

Sí, porque tiene que aumentar la comprensión lectora y de qué manera la aumentamos uno le va leyendo y les va preguntando qué entendieron, pero respetando sus tiempos.

Q49. ¿Cómo evalúa la posibilidad de haber trabajado con colegas de otros colegios?

Bien, son buenas experiencias, porque así uno va conociendo.

Q50. Al finalizar este proceso ¿Qué nuevas nociones le proporcionó esta metodología?

¿Repetiría esta experiencia?

Esta metodología no la hemos terminado, pero yo creo que mejorar la comprensión si ese es el fin. Nos falta aún si no lo hemos terminado nos falta ahí, el vamos a leer mejor.

