

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 15-16

Ciencias de la Actividad
Física y del Deporte

**Calidad de la práctica
docente en Educación
Física: Análisis
comparativo basado
en el Marco para
la Buena Enseñanza**
*Carolina Rodríguez
Meneses*



**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN FÍSICA,
DEPORTE Y MOTRICIDAD HUMANA**

**Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
“Especialidad de Educación”**

**Calidad de la práctica docente en Educación Física:
Análisis comparativo basado en el Marco para la
Buena Enseñanza**

Autora: Carolina Rodríguez Meneses

Directora: Ángeles López Rodríguez

Trabajo de fin de master

Curso 2015-2016

Resumen

En el contexto chileno, la práctica profesional de los docentes está orientada y evaluada a través del Marco para la Buena Enseñanza elaborado por el Ministerio de Educación, sin embargo, existe poca información con respecto a la coherencia entre lo que se exige oficialmente y lo que realizan los docentes en sus clases.

Esta investigación se ha centrado en analizar la práctica profesional de tres docentes chilenos, específicamente la fase interactiva del proceso educativo, relacionando el discurso docente, la percepción de los estudiantes y el análisis experto de la investigadora, para luego comparar la realidad objetiva con los criterios definidos en el Marco para la Buena Enseñanza.

El diseño de la investigación cualitativa corresponde a un estudio de casos y para recolectar la información se realizaron entrevistas semiestructuradas a cada docente y sus estudiantes, junto con grabar cuatro clases. Esta información se analizó por caso y se consideró una perspectiva comparativa conjunta para la discusión de resultados y la elaboración de las conclusiones.

Los resultados de esta investigación permiten señalar que existe una alta coherencia entre el discurso docente, lo que perciben los estudiantes y la práctica en la fase interactiva observada por la investigadora, pero al comparar la práctica docente con los criterios del Marco para la Buena Enseñanza se observa que la coherencia es mucho menor, encontrándose aspectos débiles que afectan la calidad del proceso educativo.

Palabras claves: Educación Física, práctica docente, Evaluación de la calidad, Marco para la Buena Enseñanza.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Objeto de estudio.....	2
2.1 Justificación.....	3
3. Marco teórico.....	3
3.1 La calidad educativa y su evaluación.....	3
3.2 Estándares de desempeño docente.....	7
3.3 Buenas prácticas docentes.....	9
3.4 Las buenas practicas docentes en el contexto chileno.....	11
3.5 Antecedentes y estado de la cuestión.....	14
4. Objetivos.....	17
4.1 Objetivo General.....	17
4.2 Objetivos Específicos.....	17
5. Metodología.....	18
5.1 Participantes.....	20
5.2 Instrumentos, recolección de información y procedimientos de la investigación.....	20
5.3 Análisis de la información	25
5.3.1 Categorías para el análisis de la información.....	26
5.4 Aspectos éticos y solicitud de permisos.....	28
6. Fases del proyecto de investigación.....	30
7. Presentación y análisis de los resultados.....	31
7.1 Caso 1.....	32
7.2 Caso 2.....	42
7.3 Caso 3.....	52
8. Discusión de los resultados.....	61
9. Conclusiones.....	65
10. Beneficios, limitaciones y prospectiva.....	67
11. Referencias bibliográficas.....	68
12. Anexos.....	72
Anexo n°1: Entrevista semiestructurada de los(as) docentes.....	73
Anexo n°2: Entrevista semiestructurada a estudiantes...	75
Anexo n°3: Solicitud de permiso para la realización de la Investigación.....	77
Anexo n°4: Consentimiento informado docentes.....	78

Anexo n°5: Consentimiento informado del apoderado.....	80
Anexo n°6: Solicitud de ingreso y sala con internet.....	82
Anexo n°7: Carta de Agradecimiento.....	83
Anexo n°8: CD con las transcripciones de las entrevistas de docentes, estudiantes y de las clases grabadas.....	84

1. Introducción

Esta investigación, es un estudio de casos, en el cual se estudia la práctica docente realizada por tres profesores (2 profesores y 1 profesora), los cuales se desempeñan en la comuna de Quilicura, Santiago de Chile. De este modo, el estudio se lleva a cabo a través de entrevistas semiestructuradas que permiten conocer las percepciones que tiene el profesorado y los estudiantes acerca de las prácticas profesionales realizada por los(as) profesores(as) de Educación Física. Y se compara con la observación realizada por la investigadora a través de la grabación de clases. Por último, al triangular la información se reconoce una realidad objetiva del trabajo de los(as) docentes permitiendo identificar si cumplen con los criterios que exige el Ministerio de Educación de Chile a través del documento denominado Marco para la Buena Enseñanza. Esta investigación solo se enfoca en el Dominio B y C de dicho documento, los cuales están enfocados en el desempeño docente en la fase interactiva de la clase.

El presente trabajo se estructura partiendo con la presentación del objeto de estudio y su justificación, explicando la importancia de esta investigación para el conocimiento real de los docentes estudiando durante el trabajo realizado en sus prácticas docentes.

En el marco teórico, se desarrollarán temas de la calidad educativa y su evaluación; los estándares de desempeño docente; las buenas practicas docentes a nivel global y luego se contextualiza a la realidad chilena. Todos estos conceptos son definidos y aclarados para conocer y comprender la visión que posee este estudio para el desarrollo de esta investigación. A partir de la comprensión del marco teórico, se despliega la presentación de objetivos, tanto general como los específicos. De este modo, se tiene una visión más clara de lo que se quiere llegar a conocer.

En el apartado de la metodología, se dan a conocer los participantes que ayudan al desarrollo de esta investigación. Como también se describen los procedimientos y lo que se utilizó para recolectar la información, y se explica cómo se realizó el análisis de dicha información. Terminando finalmente con la descripción de los aspectos éticos que se tuvieron que cumplir para el logro del estudio.

En el apartado de las fases del proyecto, se presenta la cronología que se tuvo que cumplir desde abril para llegar al término de esta investigación. A continuación, se presenta los resultados y el análisis de la información, los cuales son descritos por cada caso para llegar a una comprensión más clara de lo que se está estudiando. Al termino de dicho apartado se continua con la discusión que se establece a nivel general entre los tres casos, dando una línea más clara del estudio.

En el apartado de las conclusiones, se presenta lo que concluye la investigadora respondiendo a cada objetivo de la investigación, permitiendo dar a conocer los aspectos que han tenido más relevancia en el desarrollo del trabajo. Lo que da pie, a que la investigadora logre destacar los beneficios, limitaciones y prospectiva de la investigación. Luego, se presentan las referencias bibliográficas que han sido de gran ayuda para el desarrollo de esta investigación.

Por último, se presentan los anexos de esta investigación, donde se encuentran las cartas y consentimientos informados utilizados por la investigadora para lograr llevar a cabo este estudio. Y, por último, se entrega un CD con las transcripciones de las entrevistas y las observaciones de clases. Ya que, de esta forma, se genera una economía del papel porque la información recolectada es bastante.

2. Objeto de Estudio

La educación en Chile ha tenido cambios importantes en su historia reciente producto de reformas estructurales y modificaciones reglamentarias realizadas desde el Ministerio de Educación, muestra de ello son las modificaciones de los programas curriculares o las nuevas evaluaciones docentes.

En el año 2003 el Ministerio de Educación publicó un documento llamado “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE¹) con el que invitó a abrir la discusión sobre la manera de mejorar las prácticas de enseñanza en los centros educativos, permitiendo un mejor desarrollo profesional de los docentes. Este documento estableció una serie de criterios sobre el estándar del trabajo docente en términos generales y específicos, dividiéndolos en cuatro dominios: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales de los docentes. Estos dominios constituyen el marco de acción que deben seguir los(as) profesores(as) de todos los colegios en Chile para lograr desarrollar procesos educativos efectivos.

A partir del Marco para la Buena Enseñanza, el Ministerio de Educación y otras instituciones han creado procesos evaluativos, tanto en los colegios municipales (de financiación pública) como en los particulares subvencionados de financiación compartido (en estos centros la evaluación es voluntaria), para ver las buenas prácticas de los(as) docentes que trabajan en las diferentes disciplinas que se desarrollan en los colegios. Estos procesos evaluativos, como ya hemos comentado, están basados en el conjunto de criterios y dimensiones recogidos en el Marco para la Buena enseñanza.

Además, el profesorado posee los planes y programa curriculares realizados por el Ministerio de Educación, estos documentos son una guía que orienta al docente en cuanto a los contenidos que deben ser enseñados durante el desarrollo de las clases. De esta manera ayuda al cumpliendo con los aprendizajes establecidos por el Ministerio de Educación, para que los(as) estudiantes logren un desarrollo integral que los beneficie en su futura integración a la sociedad.

Los planes y programas curriculares mencionados anteriormente corresponden en definitiva a una guía que debe seguir cada profesor(a) según su área específica. En este sentido, el profesorado de Educación Física (EF²) posee sus propios planes y programas adaptados a la asignatura, los que se deben cumplir a través del proceso de enseñanza aprendizaje que cada docente considere adecuado, preocupándose de respetar también los elementos que conforman las cuatro dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza.

A partir de la contextualización realizada, esta investigación se propone responder las siguientes preguntas: ¿Qué percibe el profesorado de Educación Física acerca de sus prácticas docentes? ¿Qué perciben los(as) estudiantes acerca de las clases que realiza el profesorado de Educación Física? ¿Lo que percibe el profesorado y los estudiantes corresponde con lo que se observa en la práctica docente real? La percepción que tienen los estudiantes y docentes de las clases de Educación Física, junto con la realidad observada, ¿es coherente con lo establecido en el Marco de la Buena Enseñanza?

Estas interrogantes permitirán conocer cómo entiende el profesorado de Educación Física y los estudiantes la realización de buenas prácticas pedagógicas, específicamente en la etapa

¹ A lo largo del trabajo se utiliza la sigla MBE para hacer referencia al Marco para Buena Enseñanza

² A lo largo del trabajo se utilizará la sigla EF para hacer referencia a Educación Física

interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje, así como también permitirán comparar si dicha percepción posee relación directa con la realidad observada por la investigadora y lo que especifica el Ministerio de Educación de Chile en la Marco para la Buena Enseñanza.

2.1 Justificación de la investigación

Esta investigación se fundamenta por la utilidad potencial que representa para el profesorado de EF, porque a través de este estudio el(la) docente va poder reconocer las diferentes percepciones que se pueden encontrar de una misma realidad. Identificando coincidencias y diferencias según las percepciones. Haciéndose una idea clara de la realidad y si estas coinciden con lo que establece el Ministerio de Educación en el Marco para la Buena Enseñanza. Así, el profesorado entenderá cuales son los criterios claves que deben manejar durante la etapa interactiva para construir procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos, lo que ayudara a que tengan mejores herramientas para enfrentar procesos de evaluación docente.

Por otro lado, la investigadora podrá identificar los criterios y aspectos que debe cumplir el(la) docente para realizar un proceso de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva y de calidad durante la fase interactiva del proceso.

También este estudio servirá como ejemplo de experiencias únicas, para que otros(as) docentes puedan reflexionar sobre sus propias prácticas, identificando los criterios que deberían cumplir en la fase interactiva para realizar un proceso de enseñanza aprendizaje eficiente y de calidad.

3. Marco teórico

La enseñanza está condicionada por varios factores que influyen en el aprendizaje de los estudiantes, entre los que destacamos la forma en que los docentes realizan sus prácticas pedagógicas, el contexto en el que se encuentran, los implementos que facilita el colegio para desarrollar sus clases e incluso el compromiso de los estudiantes en su aprendizaje, entre otros.

De este modo, los(as) docentes deben llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la mejor forma posible con el fin de desarrollar las competencias de los(as) estudiantes. Cada aprendizaje está en función de lo que el Ministerio de Educación establece, y el(la) profesor(a) tiene el deber de adecuarlos según los contextos en el que desarrolla su labor, a las necesidades específicas y las motivaciones de los estudiantes.

Es por este motivo que en este marco teórico se definirán conceptos como la calidad educativa y su evaluación, los estándares de desempeño docente y el significado de las buenas prácticas docentes, especificando los criterios establecidos que determinan una buena práctica.

Todos los elementos se contextualizarán en la realidad chilena, pues la investigación, centrada en la fase interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las clases de Educación Física (EF), se desarrollará con profesorado de EF de secundaria de una comuna específica de la región de Santiago (capital de Chile).

3.1 La calidad educativa y su evaluación

La Calidad de la Educación se ha definido de muchas maneras, identificando que este concepto posee diferentes factores o componentes. En este sentido, De la Orden (1988) dice que la calidad de la Educación puede ser o no orientada como consecuencia del conjunto de diversas relaciones de coherencia entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema

educativo o de cualquiera de los subsistemas del mismo, entendiendo que la calidad de la educación depende de los diferentes elementos del contexto que mantienen coherencia en el desarrollo del proceso educativo, como el profesorado, los estudiantes, los recursos materiales del establecimiento educacional, o los intereses del colegio. Así mismo, Schmelkes (1992) determina que la calidad pertenece a un contexto y a un grupo de personas que deben tener una mirada amplia hacia los objetivos o funciones sociales de la educación, modificando las relaciones entre las personas y estableciendo la exigencia social como lo principal en la calidad.

De esta forma se entiende que la calidad de la educación está relacionada a las diferentes personas y factores que integran un contexto educativo determinado, lo que promueve modificar las relaciones sociales y determinar una exigencia clara para dicha sociedad.

En función con esto, Ravela (1994) explica que la calidad de la educación se enfoca desde tres dimensiones, la eficacia, la relevancia y la calidad de los procesos. La primera dimensión, se identifica en qué medida los estudiantes logran los aprendizajes, colocando como prioridad los resultados; la segunda dimensión, tiene relación con la respuesta que otorga la educación a las necesidades que posee la sociedad para desarrollarse; y la tercera dimensión, está relacionada con los recursos o medios que el sistema ofrece a la comunidad escolar. Casassus (1995) señala tres componentes de la calidad de la educación: calidad en el diseño, en los procesos y en los resultados. Para este autor, la calidad de la educación es un juicio que puede tener o no pruebas y se caracteriza por ser un juicio crítico formulado por una persona, en el que se aplican criterios y estándares establecidos. Es un proceso construido por la sociedad, posee un carácter histórico, una naturaleza múltiple y al ser público la calidad esta intrínsecamente ligada a la equidad. Ambos autores coinciden en la importancia que les otorgan a los resultados que deben existir en el proceso de enseñanza aprendizaje, diferenciándose en que el primero solo ve la calidad del proceso y el segundo destaca la calidad desde que se diseña la enseñanza aprendizaje, permitiendo que el proceso sea el adecuado para la obtención de buenos resultados. De esta manera, se identifica que, para obtener el logro de buenos resultados, es importante, que tanto el proceso y el diseño de la enseñanza deben ser de calidad, así se apoya lo que expone Delgado (1995) que la calidad de la educación debe estar orientada hacia los procesos de la educación, no centrados solo en el mejoramiento del material o mobiliario, sino que es importante generar cambios en los estilos de gestión y de enseñanza-aprendizaje

Siguiendo esta línea y complementando lo expuesto, Torazos (1996) determina tres enfoques que han sido planteados para explicar la Calidad de la Educación. El primero, entendido como “eficacia”, en la que una educación de calidad es aquella que logra que los estudiantes aprendan lo que deben aprender (lo que está establecido por los planes y programas). El segundo enfoque, siendo complemento del anterior, se refiere a lo que se aprende en el sistema y su “relevancia” en términos individuales y sociales. Es decir, los contenidos que aprende cada individuo responden a la necesidad de cada uno para desarrollarse como persona intelectual, afectiva, moral y físicamente. De esta manera, la persona posee la capacidad de desempeñarse adecuadamente en los ámbitos de la sociedad (político, económico y social). Finalmente, el tercer enfoque refiere a la calidad de los “procesos” y medios que el sistema brinda a los alumnos para el desarrollo de su experiencia educativa, siendo en este caso una educación de calidad la que ofrece a los estudiantes un contexto físico facilitador del aprendizaje, docentes adecuadamente preparados para el proceso de enseñanza-aprendizaje, buenos materiales de estudio y estrategias didácticas pertinentes, entre otros aspectos.

De esta forma, se entiende que la calidad de la educación no solo está influida por un único factor, sino que está directamente relacionada con varios elementos como son el contexto, el

profesorado, los intereses de las personas y el establecimiento, entre otros. En definitiva, la calidad de la educación está determinada en función del contexto histórico de la sociedad y es la misma sociedad la que construye y establece estándares y criterios que determinan una igualdad para todas las personas, estableciendo lo que debe ser una educación de calidad, aunque no siempre todos los colectivos interpreten de la misma manera lo que ello significa.

Esta puede ser una de las causas por las que aparecen los Marcos de Referencia de Buenas Prácticas, que como exponen Velázquez y Hernández (2010), “constituyen orientaciones que pueden dar lugar a procesos formativos de evaluación de la enseñanza o a criterios para elaborar o modificar procesos de formación docente” (p. 22). En estos Marcos de referencia de buenas prácticas es donde se establecen los estándares de calidad de la enseñanza para los docentes, que sirven de guía tanto para la idoneidad de una formación inicial, como para la formación permanente en el desarrollo de su desempeño profesional.

Así, las instituciones que forman a los futuros docentes para sus prácticas pedagógicas deben establecer criterios acordes a la especialidad y edad en la que el docente se va a desempeñar, afirmando que, “durante el proceso formativo deben contar con los conocimientos teóricos que demanda el sistema educativo del campo de la Educación Física, como aquellos de conocimiento práctico, lo cual permita introducir cambios que den como consecuencia cumplir con lo que la comunidad educativa espera” (González, Molina, Vergara, Salazar, 2013, p. 76).

De la misma manera, y dentro de estos estándares de la enseñanza para los docentes, se establecen estándares de desempeño profesional, que describen lo que debe hacer un profesional educativo competente y que permiten valorar la calidad educativa a través de un proceso evaluativo del mismo, dejando al profesorado en un estándar de profesor que está dentro de los parámetros de la calidad y otros que no.

Si retrocedemos un poco en el tiempo, desde casi los inicios de la definición de la calidad educativa se ha reflejado la importancia de evaluar la educación y el desempeño docente, de este modo, autores como Diker (1993) establecen un debate público sobre la evaluación de la calidad educativa, cuyo objetivo fue proponer que las personas o instituciones que no cumplieran con los parámetros establecidos con anterioridad salieran del sistema educativo con el fin de mejorar la calidad. Mollis (1993), por su parte, señala que evaluar la calidad de la educación también es controlar el proceso, vinculando calidad y evaluación, por lo que afirma que la calidad de la educación se debe medir en función de la excelencia académica o se debe relacionar con los criterios de relevancia social de las actividades universitarias.

A partir de esos años se ha otorgado una importancia a la calidad de la educación, no solo determinada por indicadores o estándares que debe cumplir el(la) docente durante su formación inicial profesional, sino que también deben ser fortalecidos durante su formación permanente, lo que ha llevado a determinar estándares o criterios que guían la labor del profesorado, permitiendo mejorar la calidad de la educación y al mismo tiempo evaluar el trabajo docente.

En esta línea países como Australia, Estados Unidos, Ecuador, Colombia y Chile realizan procesos de evaluación docente, que han ayudado a mejorar la calidad de la educación y la labor del profesorado. En Australia, en el año 1997 se dio inicio al programa Level 3 Classroom Teacher, que formaba parte de una nueva estructura de carrera para los docentes de la Unión Australiana de Educación y el departamento de Educación y Formación. El propósito de este programa fue apoyar la retención de maestros ejemplares en el aula, dando reconocimiento al compromiso de los profesores para potenciar su aprendizaje profesional continuo y en conjunto

con el desarrollo de sus colegas y de otras comunidades escolares (Level 3 Classroom Teacher Association, 2016). En 1999, en Estados Unidos (California) se creó un sistema de responsabilidad educativa para las escuelas públicas de California, la que tiene como principal objetivo ayudar a las escuelas a mejorar y medir el rendimiento académico de todos los estudiantes. Actualmente, en Ecuador, la evaluación docente tiene como finalidad promover acciones didáctico pedagógicas que fomenten los procesos de aprendizaje de los estudiantes, mejorando la formación inicial del profesorado y su desarrollo profesional (Ecuador, 2016). De esta manera poseen instrumentos que realizan una evaluación interna (referido a autoevaluación, coevaluación, observación de clases y evaluación de padres, estudiantes y directivos) y otra externa (relacionada con los conocimientos específicos y generales que debe tener un docente). Por otro lado, en Colombia, la evaluación docente indaga las funciones y competencias desarrolladas por el profesorado, haciendo un seguimiento sistemático, que ayuda tanto al evaluador como al evaluado detectar sus logros, fortaleza y debilidades, el cual es reconocido a través de diferentes evidencias recolectadas de forma metódica durante su labor docente. Las evidencias pueden ser documentales, entendidas como la información escrita que certifica las acciones del docente, y las evidencias testimoniales, que se refieren a la percepción o valoración por parte de otras personas de la comunidad (Mineducación, 2016)

Ahora bien, pasando al contexto chileno, nos encontramos con un documento llamado Marco para la Buena Enseñanza (MBE) elaborado por el Ministerio de Educación de Chile en el año 2003, el cual han ido publicando nuevas ediciones hasta el año 2008. Dicho documento pretende representar las responsabilidades que debe cumplir el docente durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje, permitiendo especificar estándares y/o criterios que especifican como debe ser realizada la labor docente en ese país. De este modo, se establecieron dos sistemas de evaluación docente, que estaban enmarcados en el MBE, así el profesorado tiene claridad de cómo debe realizar su trabajo y cuáles son los aspectos que debe mejorar. Más adelante en el sub apartado denominado “Las buenas prácticas pedagógicas en el contexto chileno”, están claramente descritos los dos tipos de evaluación docente realizada en Chile y lo que establece el MBE.

Siguiendo con la importancia que ha tomado para diferentes países la evaluación docente, como una estrategia para mejorar la calidad de la educación, Velázquez y Hernández (2004, p.13) confirman que “la evaluación educativa constituye una importante preocupación actual en todos los países de nuestro entorno cultural, estrechamente vinculada a la ya tradicional preocupación por la mejora de la calidad de la enseñanza”, En efecto, hay países que se están preocupando por la mejora de la calidad educativa con el fin de que todos los estudiantes tengan los mismos derechos en su formación, obteniendo aprendizajes mínimos que ayuden al desarrollo integral para desenvolverse plenamente en la sociedad. De esta forma, se ha integrado a estos sistemas la evaluación como un mecanismo que vela por la calidad de la educación.

De la Orden (2009), como ya hemos comentado, señala que el mantener una buena calidad de la educación puede necesitar o exigir una evaluación en la que se dé la función básica de retroalimentación entre ellas para mejorar diferentes cambios del entorno, justificando la evaluación de la educación como una garantía de la calidad, como dos aspectos muy unidos y complementarios dentro de la Educación. También Herrada (2015) plantea que la evaluación “articula el diagnóstico sobre las fortalezas y debilidades del trabajo docente en el aula” y con esos resultados se tiene la posibilidad de buscar la forma de mejora del trabajo realizado por el docente, si el caso lo ameritara.

En definitiva, esta forma de entender la evaluación docente como proceso evaluativo de la calidad educativa, justifica el objeto de estudio de este trabajo final de master (TFM), relacionado con la valoración del desempeño docente de profesores de Educación Física chilenos, que según se recoge en el Reglamento sobre Evaluación docente (Decreto 192, 2004), debe apuntar a la mejora continua de la labor del profesor. En consecuencia, es de interés que una política pública de esta envergadura sea capaz de señalar mejoras a los docentes. En caso contrario, la evaluación docente pierde sentido dado que los profesores no reportan cambios.

En el apartado siguiente nos centraremos en los estándares de enseñanza de desempeño docente, que como hemos comentado, suelen estar recogidos dentro de los Marcos de referencia de buenas prácticas.

3.2 Estándares de Desempeño docente

La docencia ha sufrido cambios a lo largo de la historia en relación a cómo debe ser un profesor, qué debe saber o cómo se debe comportar en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas. Todo esto ha tenido como finalidad el mejoramiento de la calidad educativa a través de diferentes estándares de evaluación que justifican la calidad del desempeño docente.

Pero, ¿qué es el desempeño docente? Si nos vamos a la definición del diccionario, “desempeñar” significa ejercer las obligaciones inherentes a una profesión, cargo u oficio (DLE, 2016). Y, entonces, ¿cuáles son las obligaciones que posee el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Para poder responder esta pregunta hay que saber que en la sociedad se perciben cambios producto de una transformación no planificada y que afecta a todos en la forma que trabajamos, en cómo nos relacionamos y en cómo aprendemos. Dichos cambios poseen un reflejo visible en la escuela como institución encargada de formar a los nuevos ciudadanos (Marcelo, 2002). Este tipo de cambios ha provocado que, en la actualidad, el rol del docente esté en constante cambio, pasando de un docente transmisor de conocimientos a un profesional que orienta y ayuda al estudiante en su proceso de aprendizaje. Como lo define Prieto (2008) “el docente no es un mero transmisor de conocimientos, sino que además es un fuerte agente socializador y que, con su docencia transmite una serie de valores que van a calar, directa o indirectamente, en la formación de menores y jóvenes” (p. 327).

Por otro lado, hay autores como Bozu y Canto (2009) que aún sienten la necesidad de definir un nuevo perfil docente que garantice un desempeño profesional eficiente, eficaz y satisfactorio. Se plantean que el profesor, además de ser el que transmite información y promueve el desarrollo de competencias que garantizan a los estudiantes poder seguir aprendiendo a lo largo de su vida, debe ser un profesional crítico, reflexivo, autónomo, responsable y debe tener la capacidad de plantear alternativas pedagógicas y formar parte de decisiones que tengan que ver con la educación de los niveles y ámbitos en el que se encuentre involucrado. De esta manera, se ha intencionado la idea de definir un poco más lo que es el trabajo del docente, pudiendo enmarcar este trabajo como una labor profesional. En este sentido, mucho antes de la necesidad descubierta por estos autores, Popkewitz (1988) entiende que el profesional debe tener siempre gran conocimiento y autonomía en el ejercicio técnico e independencia en la realización de los servicios que presta. En este caso en el área de la educación, un profesor es un profesional de la enseñanza que demanda gran preparación académica, competencia docente y especialización en el ejercicio laboral, lo que le otorga un reconocimiento social por el trabajo desempeñado. Así Del Villar (2010) afirma que es una profesión que posee gran complejidad y requiere de

una alta cualificación para poder enfrentar con éxito el proceso de enseñanza. De este modo, defiende que, si el desempeño docente está directamente relacionado con las acciones que debe cumplir un profesional, se entiende que:

Los profesionales se caracterizan por poseer una alta competencia en cuanto a conocimientos elevados de rango universitario, autonomía en el ejercicio técnico de su trabajo, independencia de la gestión del servicio que prestan y el control de los horarios, control sobre el sistema de acceso a la profesión y autorregulación como colectivo laboral (p. 178).

Para que el docente pueda cumplir con los aspectos solicitados por la sociedad y ser reconocido como un profesional en el marco educativo, se evidencia la necesidad de establecer unos estándares de enseñanza que determinan el desempeño docente. En función de esto ¿qué podemos entender por estándar? En un principio y con palabras sencillas se puede entender como algo habitual, que reúne las características comunes de la mayoría de las personas. Pero si nos vamos aclarando, reduciendo su significado al aspecto educativo, podemos aclarar que el año 2001, en Chile, comenzó un esfuerzo por mejorar la calidad de la educación, y la creación de nuevos estándares de enseñanza considerada como una medida que aseguraba una mejor preparación para los profesores que egresarían próximamente y que contribuiría a la construcción de formas prácticas de evaluación del desempeño docente (Ministerio de Educación, 2001). Esta decisión fomentó la búsqueda de información para entender y saber cómo estructurar estándares que ayuden a mejorar la calidad de la educación.

En un principio, el Ministerio de Educación (2001) definió los estándares como “desempeños indispensables para optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales” (p. 5). Esta definición se ha tomado en cuenta tanto para los estudiantes que recién han egresado en pedagogía, como para los profesores que están ejerciendo sus prácticas. Se entiende que de esta manera los estudiantes deberían comprender y saber cuáles son los aspectos que deben estar al tanto para poder desarrollarse en sus futuras prácticas y, por otro lado, los docentes que ya están ejerciendo, deben tener claro lo que deben cumplir día a día en sus prácticas pedagógicas, pudiendo definir qué es una buena práctica docente.

Por otro lado, Silva, Gros, Garrido y Rodríguez (2006) afirman que los estándares son indicadores que valoran el desarrollo de las competencias básicas, diferenciando la competencia de los estándares, lo que le permite una mayor operatividad al docente. De esta forma, se trata de hacer más observable lo que los docentes deben saber y saber hacer en el desarrollo de sus prácticas, con el fin de que los estándares contribuyan a la calidad docente y de la educación, favoreciendo un reconocimiento social al profesor como un profesional. (Catalán y González, 2009). De este modo, el docente tiene una serie de criterios o indicadores que orientan su labor profesional, fortaleciendo su trabajo y al mismo tiempo la calidad de la educación.

También se ha encontrado que los estándares “son descripciones de logros esperados de los diferentes actores e instituciones del sistema educativo. En tal sentido, son orientaciones de carácter público, que señalan las metas educativas para conseguir una educación de calidad” (Ministerios de Educación, 2011, p. 4). A diferencia de la definición anterior se puede entender que la descripción de actitudes o actividades que deben realizar los docentes son descritas por instituciones especializadas que esperan que sean cumplidas para el logro de una educación de calidad.

De esta manera, se puede entender que los estándares de desempeño docente son un grupo de aspectos que enmarcan el ejercicio profesional de un profesor, que tienen como finalidad orientar a los docentes para que, al llevar a cabo su trabajo, cumplan con los aspectos indispensables para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad. Es por esto que coincidimos con una de las últimas definiciones propuestas en Chile, que afirma que:

Los estándares tienen una doble función: señalan un “qué”, referido a un conjunto de aspectos o dimensiones que se deberían observar en el desempeño de un futuro profesor o profesora; y también establece un “cuánto” o medida, que permite evaluar qué tan lejos o cerca se encuentra un nuevo profesor o profesora de alcanzar un determinado desempeño. En términos de un “qué” orientador, los estándares buscan reflejar la profundidad y complejidad de la enseñanza, destacando aquellos aspectos que resulten indispensables y decisivos para la efectividad del quehacer docente (Ministerio de Educación, 2013).

Como los estándares son los indicadores que orientan el trabajo profesional docente, este es una guía que ayuda a situar el trabajo que debe desarrollar cada profesor(a) a lo largo del proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes. De esta forma, se enmarca que las buenas prácticas docentes van a depender siempre de los estándares de aprendizaje que socialmente sean establecidos, para hacer observable el buen desempeño docente con el fin de mejorar la calidad educativa.

3.3 Buenas prácticas docentes

Las buenas prácticas docentes son catalogadas como acciones que dependen del trabajo que realice el docente durante las clases. La acción del profesorado no depende si es bueno o malo, sino que viene enmarcado por una serie de aspectos que son valorados por la sociedad o por instituciones especializadas en el área, que determinan estándares que sean adecuados para el desarrollo profesional del docente, lo que permite definir lo que es una buena práctica o no.

Como ya hemos definido qué son los estándares de desempeño docente, se dará a conocer qué entenderemos por buenas prácticas. En un principio, el concepto de buenas prácticas no solo se ha identificado con la educación, pues Escudero (2009) parafraseando a Brannan y otros (2006), describe que inicialmente este concepto provenía de otras áreas profesionales, como es el mundo de la economía y los negocios, estando unido con algunas técnicas de benchmarking, la que se refiere a los indicadores de eficacia y competitividad y al mismo tiempo a la realización de comparaciones entre empresas, con el fin de aumentar los procesos de innovación corporativa.

La eficacia y la competitividad dentro y fuera de las empresas fue abriendo caminos a la comparación entre ellas, determinando qué empresa era mejor que la otra en el proceso de realizar una buena práctica empresarial, pero poco a poco la definición de buenas prácticas se ha ido acercando al mundo de la educación. Gimeno (1999) explica que las buenas prácticas en el ámbito educativo se entienden como las acciones que se vinculan con el cuidado, la enseñanza y la orientación de otras personas, conformado en saberes estratégicos, conocimientos y motivación. Esto resalta la idea de que este concepto no solo está orientado a un solo aspecto de la enseñanza, sino que se relaciona con diferentes aspectos que intervienen en el aprendizaje.

Babier (2000) aclara que las buenas prácticas son la unión de diferentes procesos que transforman realidades diversas entre sí en términos funcionales, intelectuales, afectivos, teleológicos (entendiéndolo como la enseñanza que se da a una persona por una causa final) y axiológicos (referida a la teoría de los valores). También Altet, (2001), señala que “las buenas prácticas” es un concepto que va más allá de una buena enseñanza, es decir, que las buenas prácticas van acompañadas por otros procedimientos que van de la mano con la enseñanza que da el docente, refiriéndose también al trabajo colaborativo que se da con los compañeros y los padres.

Por otro lado, Anne (2003, en Cid, Pérez y Zabalza, 2009) dice que las buenas prácticas las debemos reconocer en acciones que han realizado otras personas en sus procedimientos y que han resultado de manera exitosa. Pero ¿todas las acciones exitosas las debemos reconocer como buenas prácticas? Es necesario aclarar que las buenas prácticas deben tener un margen que nos permita adecuar una práctica exitosa como buena práctica.

Según señalan Epper y Bates (2004), podemos hablar de cuatro características que debe cumplir un profesional en el ámbito de la educación para estar desarrollando una buena práctica. Así, han establecido que el concepto de buenas prácticas se caracteriza porque la acción puede: contribuir a la mejora del desempeño de un proceso; dar una respuesta a una experiencia sistematizada, documentada y experimentada; ser aplicado a métodos de excelencia basados en innovación; y ser extrapolable, pudiéndose aplicar en otro ámbito del que ha sido estudiado.

Para Fenstermacher y Richardson (2005) la buena enseñanza y la enseñanza exitosa poseen una diferencia que debe ser comprendida por el mundo de la educación. Ellos señalan que la docencia exitosa es la que está solamente preocupada de entregar el aprendizaje esperado con el fin de obtener los puntajes necesarios en las pruebas estandarizadas, mientras que la buena enseñanza se fija a estándares altos relacionados con los contenidos y la manera que enseña el profesor, manteniendo un equilibrio con los principios morales. Por ello, plantean que los métodos de la calidad de la docencia son actos que consideran indispensables para una buena práctica, las cuales son divididas en tres categorías:

- Actos lógicos, los que involucran la manera de lograr especificar, señalar, explicar, corregir e interpretar.
- Actos psicológicos de la relación docente-alumno, que implican que el primero motiva, alienta, recompensa, planifica o evalúa a un nivel de excelencia.
- Actos morales, se refiere a cualidades que el profesor exhibe o anima, tales como la honestidad, la tolerancia, el respeto o la pasión.

De esta manera, explican que la buena enseñanza se realiza cuando los tres actos cumplen o sobresalen de los estándares que han sido establecidos.

En definitiva, una buena práctica pedagógica se caracteriza por ser una actividad que realizan los docentes de manera sistemática, documentando y ejercitando su práctica, y que puede permitir ayudar a la mejora del desempeño de otros docentes, aplicando las prácticas en otros contextos que pueden ser métodos de excelencia e innovación. Se entiende por esto que, al salir a la luz una práctica de un docente que haya cumplido con el proceso sistemático de la práctica, podría ayudar a otros docentes a través de su ejemplo.

Es decir, unas buenas prácticas también son aquellas innovaciones que hacen posible mejorar el presente y que, por la tanto, son o tienden a ser un modelo o estándar dentro de un

determinado sistema, de manera que las buenas prácticas y la innovación son conceptos muy próximos, considerados como aliados en múltiples programas (Herrero, Pérez, Gómez, Vizcaya y Mora, 2007).

Pero las buenas prácticas no son algo que el profesorado realice una sola vez, sino que es una actividad que debe ser constante. Day (2006, en Álvarez, Porta y Sarasa, 2011) expresa que para que el docente pueda mantener una buena enseñanza en el proceso de sus prácticas pedagógicas, debe repasar y revisar constantemente la forma en que utiliza las estrategias para realizar una buena enseñanza, manteniendo la relación con el porqué de los fines morales que posee a través del qué y cómo de su ejercicio docente. Así, se puede mantener una relación entre las características que debe poseer una buena práctica pedagógica sin dejar de lado los tres actos (lógicos, psicológicos y morales) que influyen en el desempeño del profesorado.

De esta manera, el profesor tiene establecidos una serie de criterios que enmarcan lo que es una buena práctica docente. Dicha práctica es diferente en cada país, es por esto que a continuación se dará a conocer lo que se conoce por un buen desempeño docente en Chile.

3.4 Las buenas prácticas docentes en el contexto chileno

A lo largo de la historia, la profesión docente en Chile ha debido enfrentar grandes cambios políticos, culturales y curriculares que han exigido que los docentes se encuentren en constante perfeccionamiento y adaptación, ya que “el perfeccionamiento de los maestros se convirtió en una necesidad imperiosa de la propia reforma educativa, en el sentido de que se necesitaban maestros capacitados profesionalmente para hacer frente a los nuevos desafíos” (Blanco y Cisterna, 1999, p.2). Este perfeccionamiento se ha realizado considerando como eje central el cumplimiento, por parte de los docentes, de las responsabilidades que son requeridas por el Ministerio de Educación a través del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), creado el año 2003 y actualizado por última vez el año 2008.

Este documento pretende mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de un itinerario que guía a los profesores en sus experiencias de sala, permitiendo que sean más efectivos, que orienten sus esfuerzos de mejoramiento en aspectos específicos, asuman la riqueza docente y autoevalúen su desempeño para potenciar su desarrollo profesional, y así, mejoren la calidad de la educación (Ministerio de Educación, 2008). Estos aspectos son de gran importancia en el desarrollo de las clases, ya que, como hemos comentado anteriormente, “la profesión docente es una tarea compleja, que requiere de gran cualificación para poder afrontar con éxito el proceso de enseñanza” (Del Villar, 2010, p. 177) debiendo ser desarrollada dicha cualificación a lo largo de la formación inicial y permanente de todos los docentes.

Si revisamos rápidamente la propuesta del Ministerio de Educación (2008), se puede ver que se ha considerado que la práctica docente debe entenderse como un proceso, dividido en diferentes fases y tareas que debe realizar el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, siguiendo a Cid, Pérez y Zabalza, (2009), fue Jackson (1968) uno de los primeros autores en definir las fases de la enseñanza, señalando las fases preactiva y la interactiva. El momento interactivo se desarrollaría dentro del aula, mientras que el preactivo estaría referido al trabajo realizado en los momentos anteriores al trabajo en el aula, siendo una actividad intelectual deliberada. En la fase preactiva el docente debe ser capaz de reflexionar, analizar y diseñar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, es decir, pensar y construir la planificación. Estas distinciones realizadas por Jackson fueron utilizadas por primera vez por

Crist, Marx y Peterson (1974) y posteriormente fueron la base para que Mcleone (1982) complementara la división de la fase preactiva, dividiéndola en dos sub fases. La primera se refiere a las tareas que se realizan antes de planificar las actividades o elección de material, mientras que la segunda sub fase se refiere a las actividades y tareas que se realizan después de planificar, pero antes de enseñar.

Tras la revisión presentada anteriormente, llegamos al análisis de la acción didáctica hecho por Pieron (1988), quien las definió en:

- Fase pre-activa la que se refiere a las decisiones previas al momento de la clase.
- Fase interactiva: que son las intervenciones que el docente realiza durante la clase (presentación de la tarea, feedback o evaluación informativa, entre otros)
- Fase pos-activa que se refiere a la reflexión, replanteo y evaluación

En el contexto chileno, para el desarrollo de su labor docente, el profesorado se guía por unos criterios recogidos dentro de cada uno de los cuatro dominios que están establecidos en el MBE (Ministerio de Educación, 2008). Estos dominios están separados según las fases que posee el proceso de enseñanza aprendizaje y cada dominio se caracteriza por una serie de criterios que deben cumplir los docentes para ser profesores de excelencia.

A continuación, se da a conocer un cuadro que describe los dominios del MBE, de manera que exista una comprensión global de lo señalado posteriormente en el análisis de los resultados. La descripción aquí presentada se utilizó para construir la lista de criterios a observar en la fase interactiva.

Cuadro n°1: definición de los dominios que establece el MBE de Chile.

Dominio	Descripción
A	Este dominio pretende realizar la preparación de la enseñanza (planificación), relacionada con la especialidad que enseña el(la) docente. El(la) docente diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados y estrategias de evaluación que permitan dar a conocer el logro de aprendizaje de los estudiantes y retroalimentar sus propias prácticas.
B	En este dominio se pretende que el docente sea capaz de establecer un clima de aula que fomente relaciones de aceptación, confianza, solidaridad y respeto entre los estudiantes. También se espera que el docente establezca normas que favorezcan la convivencia entre los estudiantes y un ambiente organizado de trabajo, con recursos y espacios disponibles que estén en función de los aprendizajes. Por último, que manifieste altas expectativas en los aprendizajes de los estudiantes.
C	En este dominio se pretende que el docente sea capaz de comunicar de manera clara los objetivos de aprendizaje, que utilice estrategias que sean acordes a los estudiantes y que al mismo tiempo genere un desafío para ellos. El docente debe lograr que los estudiantes desarrollen el pensamiento a través de las clases y debe utilizar el tiempo de forma apropiada y óptima para el aprendizaje de los estudiantes. Por último, debe evaluar y llevar un seguimiento de la comprensión y apropiación de los contenidos que los estudiantes van aprendiendo
D	Este dominio se refiere a las responsabilidades profesionales que posee el(la) docente, en relación a la reflexión consciente y sistemática sobre su práctica, siendo capaz de reformularla para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. También se compromete a evaluar los procesos de aprendizaje para comprender y descubrir las dificultades de los estudiantes, para ayudarlos a superar y considerar los efectos que ejercen sus estrategias en el logro de los aprendizajes. Por otro lado, el docente debe ser un aprendiz constante junto con sus compañeros y toda la comunidad escolar.

(Fuente: creación propia a partir de información del Ministerio de Educación, 2008)

Al tener presente los cuatro dominios, se debe aclarar que el dominio A se enmarca en fase preactiva descrita anteriormente en este apartado, los dominios B y C están enmarcados en la fase interactiva, que es en la que se va a centrar esta investigación y el dominio D corresponde a la fase post activa.

Estos cuatro dominios descritos anteriormente han sido un punto de partida para ir mejorando lo que es el trabajo profesional docente, ya que a partir de estos dominios se han establecido varios criterios que determinan una buena práctica profesional en el ámbito educativo en Chile, permitiendo que el profesorado pueda involucrarse en la mejora de sus prácticas docentes a través de su propio proceso de evaluación.

De esta manera, el Ministerio de Educación ha delegado a la institución estatal denominada Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) el trabajo de gestionar la coordinación técnica del proceso de evaluación docente que se efectúa en los colegios municipales y particulares subvencionados de Chile (siendo en España públicos y concertados, respectivamente).

En los colegios Municipales la evaluación docente inició el año 2003, es obligatoria cada cuatro años para todos los docentes y el CPEIP está encargado de coordinarla junto con un equipo de la organización Docente Más y las coordinaciones comunales de Evaluación (Docente Más, 2016).

Por otro lado, existe otra evaluación docente voluntaria, renovable cada cuatro años, que comenzó el año 2002 tanto para los colegios particulares subvencionados como para los municipales. Dicha evaluación se denomina Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). Este proceso lo llevan a cabo el equipo académico que pertenece al Centro de Encuesta y Estudios Longitudinales, que se encarga de coordinar y ejecutar las etapas de cada programa y el Centro MIDE, el cual elabora los instrumentos de evaluación. Ambos equipos pertenecen al centro de investigación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. El Ministerio de Educación, a través del CPEIP, vela por el cumplimiento de las responsabilidades que debe cumplir este equipo académico (Asignación de Excelencia Pedagógica, 2016).

Los dos procesos de evaluación poseen diferencias en el proceso de acreditación como docente de excelencia, por ejemplo:

- La evaluación de Docente Más está construida por un proceso donde se buscan informes de referencia de terceros sobre el docente evaluado, se debe realizar una autoevaluación y se entrevista a un compañero de trabajo para valorar el trabajo del docente, junto con la realización de un portafolio personal.
- La AEP combina la realización de un portafolio más una prueba de conocimientos obligatorios que debe tener el docente.

A pesar de estas diferencias, en ambos procesos de evaluación se realiza un portafolio en el que se debe planificar una unidad o parte de ella, grabar una clase y reflexionar sobre el desempeño docente que se realiza en ese trabajo. Dichos procesos se fundamentan en los criterios que posee cada dominio del MBE establecido por el Ministerio de Educación, siendo el conjunto de dichos criterios el estándar que debe cumplir un docente para ser considerado un profesional de excelencia. En este sentido, se entiende que las evaluaciones docentes siempre han estado en función del MBE, desde sus inicios, ya que hasta el momento no ha tenidos cambios dicho documento.

Como el proceso de evaluación de los docentes tiene un carácter formativo, siempre orientado a la búsqueda de la mejora de la labor tan importante que desempeñan, es trascendental ir orientando si se cumplen estos estándares que pide el Ministerio de Educación a través del Marco para la Buena Enseñanza para mejorar la calidad de la educación. Dicho de otro modo, estas evaluaciones tienen la finalidad de profundizar en el conocimiento del desempeño docente, promoviendo la mejora de las prácticas pedagógicas a través de la reflexión de las mismas. De esta forma, el Reglamento de Evaluación Docente define la Evaluación Docente como un:

Sistema de evaluación de los profesionales de la educación que se desempeñen en funciones de docencia de aula, de carácter formativo, orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores y a promover su desarrollo profesional continuo según lo establecido en el artículo 70 del Decreto con Fuerza de Ley N° 1 de 1996, del Ministerio de Educación, con niveles de desempeño que corresponden a destacado, competente, básico o insatisfactorio (artículo n°1, decreto 192, 2004).

Para finalizar este marco teórico, se puede entender que la calidad de la educación, ha sido de gran interés en estos últimos años. Dicho interés, ha logrado identificar los diversos factores que conforman la educación, como lo son el contexto, el profesorado, los estudiantes, directivos, entre otros. Lo que, por un lado, se ha enfocado en la importancia que posee la realización de una evaluación docente, que por su parte ayuda a la mejora de la calidad educativa, fortaleciendo las debilidades que poseen los docentes al momento de llevar a cabo su labor profesional.

La labor profesional de los(as) docentes, ha sido determinada por estándares que orientan la labor del profesorado. Estos estándares enmarcan las buenas prácticas de los profesionales de la educación, siempre y cuando sean establecidas según los contextos en los cuales se desempeñan, permitiendo mejorar su trabajo, lo que lleva a un mejor aprendizaje de los estudiantes y al mismo tiempo a una mejora en la calidad educativa.

Así en Chile, se ha creado el MBE, documento que orienta las buenas prácticas del profesorado chileno, y al mismo tiempo es utilizado para la realización de dos tipos de evaluación docente que califican el trabajo del profesorado. De este modo, se da a conocer fortalezas y debilidades que posee cada profesor(a) en su trabajo, facilitando que cada profesional de la educación, sea responsable y reflexivo para llevar a cabo un plan de acción que mejore su desempeño profesional.

De esta manera, se ha cumplido con la tarea de revisar estudios previos con respecto al tema, con el fin de construir una base conceptual y experiencial sustentada en lo que han concluido otros investigadores con anterioridad. La construcción de conocimiento no es una labor aislada, sino que requiere de la construcción de redes y puentes que conecten lo antiguo con lo nuevo, por lo que este apartado ha servido para ello.

3.5 Antecedentes y estado de la cuestión

Para comenzar, este estudio está relacionado con la evaluación docente que se realiza en Chile, enmarcando las buenas prácticas docentes a través de estándares o criterios, que en este caso son descritos por el MBE. De esta forma se exponen artículos de investigación que han ayudado a la realización de este estudio, entre ellos hay artículos relacionados con las percepciones que

tienen los diferentes actores (docentes y/o estudiantes) del proceso de enseñanza acerca de la labor docente del profesorado de EF, determinando una buena práctica docente. Y, por otro lado, hay estudios que explican cómo los procesos de evaluación docente han ayudado la mejora de la calidad de la educación.

Para la comprensión del orden de la presentación de los artículos se dará a conocer de la siguiente manera:

- Primero, se van a describir las investigaciones que tienen que ver con las buenas prácticas del docente de EF en Chile, en base a las percepciones que tienen los docentes acerca de su propio trabajo y las percepciones que tienen los(as) estudiantes acerca del trabajo del profesorado de EF, terminando con una investigación realizada en España que describe la buena práctica del discurso del profesorado de EF, la cual es estudiada a través de las percepciones de los estudiantes, docentes y se compara con la observación sistemática de la investigadora.
- Segundo, se explican investigaciones que tienen relación directa con los resultados que se han obtenido en Chile a través de las evaluaciones docentes de todo el profesorado. Determinando, por un lado, la importancia que tiene conocer debilidades y fortalezas para mejorar la calidad educativa, y por otro, las disposiciones que se tiene para la evaluación y como esta mejora los procesos de enseñanza utilizados por los(as) docentes, logrando aprendizajes de calidad en los estudiantes.

Partiendo con la percepción que poseen los docentes, se ha encontrado un estudio exploratorio de Soriano y Delgado (2011) llamado “Buenas prácticas profesionales en la enseñanza en la EF. Formación inicial y actualización. Un estudio exploratorio”. Dicho estudio tuvo como objetivo conocer la influencia que tiene la formación inicial, la experiencia profesional y la formación permanente en las competencias docentes del profesorado de EF. La investigación se realizó a través de entrevistas estructuradas a siete profesores denominados como “excelentes”, llegando a las conclusiones de que existe una necesidad de interferir en la formación continua y que la experiencia es un medio de desarrollo profesional importantísimo. También determinaron que los docentes deben adquirir competencias que vayan más allá del conocimiento de la materia específica, necesariamente complementadas con el saber hacer, el ser-saber estar y tener una aspiración a superarse y preocuparse por los(as) estudiantes. Finalmente, destacan en su estudio que se le debe dar mayor importancia a las diferentes perspectivas de trabajo en el ámbito de las prácticas docentes, con el fin de comparar lo que se dice, con lo que se hace y conocer la visión de los(as) estudiantes acerca de los buenos profesores(as).

Por otro lado, al buscar artículos acerca de las percepciones que tienen los(as) estudiantes hemos podido encontrar estudios recientes acerca de lo que piensan los(as) alumnos(as) acerca de las clases de EF en Chile. Entre estos destacamos a Cárcamo (2012) con su publicación llamada “el profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares” en cuya investigación tuvo como objetivo describir cómo perciben los escolares a sus profesores de EF. Para ello, se encuestó a 1.311 estudiantes de 5° y 7° año básico y de 1° y 3° medio de colegios municipales y particular subvencionados de la región de la Araucanía (novena región de Chile). Los resultados le permitieron concluir a Cárcamo que los estudiantes tienen una imagen positiva de sus profesores de EF, que perciben que saben mucho y que les transmiten alegría, pero los consideran estrictos y que levantan la voz frecuentemente.

Otro estudio denominado “Percepción del clima motivacional de la clase de Educación Física, en estudiantes de enseñanza media pertenecientes a una comuna de la provincia de Ñuble, región del Bío-Bío, Chile”, realizado por Sandoval, Rodríguez y Pérez (2015). En este estudio se pretendió conocer la percepción de los estudiantes con respecto al clima de aula en sus clases de EF, concluyendo que los estudiantes percibían el clima motivacional de la clase de EF relacionado con el esfuerzo por sobre el castigo y la constante estimulación del aprendizaje colaborativo.

También, se encontró un artículo académico que se centra en el tema de las percepciones de docentes y estudiantes, se encontró una investigación que tiene relación con las percepciones de ambos actores del proceso de enseñanza aprendizaje. Dicho estudio es de López (2012) y se denomina “La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid”. Este trabajo tiene relación con los procesos de comunicación verbal entre docente-estudiante que ocurren durante las clases de EF y su finalidad era determinar las características del discurso docente, conocer la percepción del alumnado y del profesorado acerca del discurso docente, y establecer relaciones entre ellas. Dicha investigación se realizó a través de grabaciones de clases y cuestionarios realizados al profesorado y alumnado que participó en las clases de EF. Como una de las conclusiones más relevantes de esta investigación destaca el hecho de que, tanto el profesorado como el alumnado, difieren en su mayoría con la realidad del discurso analizado.

Por otro lado, se han encontrado investigación que explican como la evaluación docente ayuda que los docentes mejoren su labor docente y al mismo tiempo la calidad de la educación. De esta forma, autores como Catalán y González (2009), en su artículo “Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo”, estudiaron la relación entre la actitud de los profesores hacia el proceso de evaluación docente y la forma en que ellos autoevalúan su desempeño. Participaron 509 profesores de segundo ciclo básico de las comunas de La Serena, Coquimbo y Copiapó y el análisis de la información les permitió a los investigadores concluir que los profesores que tienen una actitud positiva hacia la evaluación docente poseen una autoevaluación más satisfactoria que los profesores que tienen actitudes más negativas. También encontraron que los profesores más jóvenes tienen mayor disposición a la evaluación y a mejorar su desempeño a partir de dicha evaluación. Este estudio es de gran interés, ya que la formación continua de los docentes tiene gran importancia al momento de la evaluación, pues, de esta manera, se pueden identificar fortalezas o debilidades que ellos puedan tener en vistas de la mejora de su práctica profesional.

Ahora bien, en cuanto al desarrollo investigativo sobre las buenas prácticas en Chile y la evaluación del trabajo desarrollado por los(as) docentes, se ha analizado el estudio realizado por Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante (2014) llamado “Buenas prácticas pedagógicas observadas en el aula de segundo ciclo básico en Chile”. En este estudio se analizaron 1482 videos de las clases de profesores competentes y destacados en la acreditación docente de Chile de las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas de segundo ciclo Básico. De ahí se escogieron 151 videos que tuvieran al menos dos o más prácticas destacadas en la pauta de buenas prácticas docentes y se realizó el análisis estadístico descriptivo, correlacional y análisis de varianza para evaluar diferencias por sexo y sector de enseñanza y un análisis de medidas repetidas para evaluar diferentes momentos de la clase. Con este análisis se detectó que, en la mayoría de las clases, se buscaba la participación de todos los estudiantes y la estrategia de enseñanza que más se observó fue la explicación de los procesos de razonamiento, coincidiendo con el patrón externalista de enseñanza que domina en Chile.

Esta investigación posee gran importancia dentro del contexto chileno, ya que da a conocer las estrategias de enseñanza más utilizadas por los docentes en Chile, a pesar de que solo sean prácticas del área de lenguaje y matemáticas, pero nos da una idea de la posible tendencia de estrategia de enseñanza que posee nuestro país.

Por último, y siguiendo con la misma idea de evaluación de buenas prácticas, también se ha revisado el estudio realizado por Herrada (2015), denominado “Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile ¿mejoran sus resultados los docentes que han sido evaluados en el 2009 y nuevamente el 2013? Este estudio, al igual que el anterior, tomó una muestra de profesores que habían sido evaluados por el sistema de evaluación docente chileno, siendo una muestra pareada de 5528 docentes que habían sido evaluados el 2009 y el 2013. En el análisis se compararon los puntajes de los docentes en los portafolios que ellos habían realizado en ambas ocasiones, considerando solo los indicadores compatibles entre ambas mediciones y se corrigieron las evidencias con índices óptimos de confiabilidad. Los principales resultados de este estudio fueron que existe un promedio de mejora significativa en el puntaje del portafolio y que dentro del portafolio se observan cambios en el módulo de grabación de la clase, relacionados con una mejora de la interacción con los estudiantes. De esta manera, se entiende que el proceso de evaluación sí es aporta a la mejora en la calidad de la docencia, pero se debe investigar más sobre si los efectos de la evaluación inciden en mayores y mejores aprendizajes en los estudiantes.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Identificar si los(as) profesores(as) de Educación Física (EF), durante la fase interactiva de sus prácticas pedagógicas, logran cumplir satisfactoriamente con los criterios establecidos por el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) del Ministerio de Educación de Chile.

4.2 Objetivos Específicos

- Conocer lo que percibe el profesorado de EF y sus estudiantes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje que realizan los(as) docentes en la fase interactiva de la asignatura de EF.
- Conocer las prácticas reales que ejecutan los profesores de EF durante la fase interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje.
- Comparar la percepción del profesorado y los estudiantes que tienen acerca de la clase de EF con la realidad observada por la investigadora.
- Identificar convergencias y divergencias existentes entre la percepción que posee el profesorado y los estudiantes de la clase de EF, con la realidad observada por la investigadora y los criterios establecidos en los dominios del MBE del Ministerio de Educación de Chile.

Cuadro n°2: esquema de objetivos y preguntas de la investigación

OBJETIVO GENERAL	Identificar si los(as) profesores(as) de Educación Física, durante la fase interactiva de sus prácticas pedagógicas, logran cumplir satisfactoriamente con los criterios establecidos por el Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS
Conocer lo que percibe el profesorado de Educación Física y sus estudiantes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje que realizan los(as) docentes en la fase interactiva de la asignatura de Educación Física.	¿Qué percibe el profesorado de Educación Física acerca de sus prácticas docentes?
Conocer las prácticas reales que ejecutan los profesores de Educación Física durante la fase interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje.	¿Qué perciben los estudiantes acerca de las clases que realiza el profesorado de educación física?
Comparar la percepción del profesorado y los estudiantes que tienen acerca de la clase de Educación Física con la realidad observada por la investigadora.	¿De qué manera el profesorado realiza realmente las clases de Educación Física?
Identificar convergencias y divergencias existentes entre la percepción que posee el profesorado y los estudiantes de la clase de EF, con la realidad observada por la investigadora y los criterios establecidos en los dominios del Marco para la Buena Enseñanza del Ministerio de Educación de Chile.	¿Lo que percibe el profesorado y los estudiantes corresponde con lo que se observa en la práctica docente real?
	La percepción que tienen los estudiantes y docentes de las clases de Educación Física, junto con la realidad observada, ¿se relacionan coherentemente con lo establecido en el Marco para la Buena Enseñanza?

5. Metodología

Esta investigación se centra en conocer lo que perciben los(as) docentes y estudiantes acerca de las clases de Educación Física (EF) y si éstas tienen relación con la realidad observada por la investigadora. Al obtener esta información se analizarán las convergencias y divergencia que poseen las diferentes percepciones con lo que se establece en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) descrito por el Ministerio de Educación.

Según Flick (2012, p. 15) “la investigación cualitativa tiene relevancia específica para el estudio de las relaciones sociales, debido al hecho de la pluralización de los mundos vitales”. De esta forma se ha integrado a la educación, la realización de este tipo de investigaciones con el fin de conocer con mayor conocimiento la realidad que se encuentra en cada contexto y así poder generar mayores conocimientos sobre la educación a más personas. Otros autores como Sabriego, Mossot y Dorio (2014, p. 293) dicen que los métodos cualitativos en la investigación “relatan hechos y han demostrado ser efectivos para estudiar la vida de las personas, la historia, el comportamiento, el funcionamiento organizacional, los movimientos sociales y las relaciones de interacción”, permitiendo que la indagación de la información sea más profunda y específica en relación a lo que se quiere conocer.

A partir de las definiciones expresadas por los autores, se entiende que esta investigación está enmarcada dentro del paradigma cualitativo. Este paradigma se enfoca en el método llamado estudio de casos. El cual se define como:

Un método de investigación de gran relevancia para el desarrollo de las ciencias humana y sociales que implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas (Sabriego, Mossot y Dorio (2014, p. 309).

De esta forma, se puede comprender las características específicas y complejas del caso. Este tipo de estudio tiene como objetivo conocer claramente cómo funcionan las diferentes partes que constituyen un caso. Pero esta investigación, no solo se va a enmarca en un caso, sino que es un estudio de casos múltiples, ya que estudia el trabajo que desempeñan tres docentes de EF. Así nos enfocaremos en lo que dice Stake (1998) que define el estudio de casos colectivo o múltiple como casos que procuran indagar un fenómeno a partir del estudio intensivo de varios casos, que se diferencian, con la finalidad de que nazcan elementos claves del fenómeno estudiando.

A través de los tres casos escogidos en este estudio, se pretende conocer como es el proceso de enseñanza aprendizaje que realizan los docentes durante la fase interactiva. Bartolomé (1992) expresa que la finalidad de este método de investigación es conocer el funcionamiento de todas las partes del caso, de esta forma se puede generar cuestionamientos, pudiendo alcanzar diferentes niveles explicativos de relaciones causales descubierta entre ellas, en el contexto concreto natural y dentro del proceso que se investiga. Así en esta investigación se buscará conocer la percepción de los estudiantes, del profesorado y lo que ve la investigadora en la realidad de clase. De esta manera se pueden comparar estos tres aspectos con lo que exige el Ministerio de Educación de Chile en el MBE.

Como en este estudio se buscará conocer las percepciones de los actores principales del proceso de enseñanza aprendizaje, siendo la percepción del profesorado y los(as) estudiantes acerca del trabajo que realizan los(as) docentes de EF. “Valoramos las percepciones expresadas por alumnos y profesores como una fuente de información que proporciona mayor detalle y se ajusta a la realidad de estudio” (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003, p. 363). Así se considerarán ambas perspectivas que darán una idea más clara de la realidad. Castelló (2001) explica que toda percepción comporta una interpretación, la cual debería ser considerada como una actividad psicológica, compleja, relacionado a referencias particulares, hecho a partir de la propia experiencia personal y social. De esta forma se conocerá la idea que poseen diferentes actores acerca de lo que es aceptable o no dentro del aula, favoreciendo o interrumpiendo el proceso instruccional y el clima del aula en que desarrollan las clases (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003).

Al conocer dichas percepciones, se logrará comparar con la realidad observada por la profesora. Y posteriormente luego de realizar la triangulación de la información se verá si los(as) docente cumplen o no con lo establecido en el MBE.

Los resultados de esta investigación se presentarán de la siguiente manera, en una primera instancia será tipo descriptiva, entendiendo que estará descrito detalladamente por caso. Aportando información básica sobre las prácticas. Y, por otro lado, será evaluativo, refiriéndonos específicamente a que además de describir y explicar, estará orientada para realizar juicios de valor en función a la práctica de los(as) docentes estudiando (Bisquerra, et al, 2014)

5.1 Participantes

Los participantes de esta investigación son tres profesores de EF (2 hombres y 1 mujer) que trabajan en colegios particular subvencionado (en España son definidos como concertados) en la comuna de Quilicura en Santiago de Chile.

Los docentes se desempeñan en colegios que han sido creados hace aproximadamente 13 años y tienen como finalidad entregar una formación técnico profesional a los estudiantes que terminen la enseñanza obligatoria en estos centros educativos.

Los motivos por los cuales se han seleccionado a estos docentes es porque cada uno desempeña su labor en diferentes contextos, y a pesar de las diferencias, los 3 docentes deben mantener y cumplir con lo que exige el Ministerio de Educación en el MBE, en la fase interactiva de la clase, para realizar clases efectivas y de calidad para el aprendizaje de los estudiantes. Las diferencias que se encuentran son que a pesar que ambos colegios son mixtos, los profesores de EF de un colegio dividen a los estudiantes por género para realizar la clase y en el otro mantienen los grupos de cursos sin división. También existe diferencia en la cantidad de años que llevan trabajando en colegios Particular subvencionado destacando que el profesor 1 (P1) posee 9 años de experiencia, la profesora 2 (P2) posee 2 años de experiencia y el profesor 3 (P3) posee 10 años de experiencia. La infraestructura y los recursos que poseen los docentes de ambos colegios son diferentes para el desarrollo de cada clase. Y, por último, encontramos que el índice de vulnerabilidad de ambos colegios son diferentes, en el colegio 1 (Co1) el índice de vulnerabilidad es entre el 50,01% y el 70%, estableciendo que es un grupo socioeconómico medio bajo. Y en el colegio 2 (Co2) es entre el 31,01% y el 50% estableciendo que es un grupo socioeconómico medio (Agencia de la Calidad, 2016).

Por otro lado, en esta investigación también participaron 4 estudiantes que están presentes en las clases de EF desarrolladas por los(as) profesores(as) que forman parte de este estudio, siendo un total de 12 estudiantes (6 hombres y 6 mujeres). Los estudiantes que participaron en este estudio son identificados con la letra "E" y se enumeran del 1 al 12. Siendo los primeros cuatro estudiantes del P1 (E1, E2, E3, E4), los 4 siguientes son estudiantes del P2 (E5, E6, E7, E8) y los 4 últimos, son estudiantes del P3 (E9, E10, E11, E12)

5.2 Instrumentos, recolección de información y procedimientos de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación, primero se realizaron las grabaciones de 4 clases de EF, realizadas por cada profesor(a) que participó en este estudio. Las grabaciones se efectuaron por una persona experta en informática, la que posteriormente envió los videos y audio a la investigadora por medio electrónico.

Al terminar las grabaciones de las clases, se dio inicio a la realización de entrevistas a los 3 profesores y luego a 4 estudiantes que participen en las clases de cada docente. Las entrevistas fueron realizadas por la investigadora por medio de una video llamada, la cual fue registrada a través de audio para su posterior análisis. La realización de las entrevistas fue coordinada directamente con los docentes y se estableció hora y fecha para poder realizar las entrevistas, tanto a los estudiantes como a los docentes. Al tener lista las fechas, se solicitó al centro educativo una sala con acceso a internet para la realización de dichas entrevistas.

Dicho orden, está establecido para que los docentes al momento de las grabaciones no tengan ninguna sospecha acerca del objetivo de la investigación, de esta forma se lograría un registro

más cercano a la realidad de las clases del profesorado. Es por esto que las entrevistas se realizaron después de haber terminado el proceso de grabación de las clases y en esa etapa los(as) docentes podrán decir lo que perciben acerca de las clases que ellos(as) realizan.

Primero, se recogió la información, a través de la grabación audiovisual de 4 clases de cada profesor(a) de EF, con la finalidad de conocer las prácticas reales que ejecutan durante la fase interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje. De esta forma, se realizó una observación de la realidad como una observadora completa, el cual “mantiene la distancia de los acontecimientos observados para evitar influirlos” (Flick, 2012, p. 150). Y así nos apoyamos en lo que afirma Flick (2012, p. 149) la grabación “permite que el investigador descubra cómo funciona o sucede algo realmente”

Segundo, se recogió la información a través de una entrevista semiestructurada individual que se va a realizar a los 3 docentes y a 4 estudiantes por cada profesor(a). Se ha escogido esta técnica ya que tiene como objetivo “obtener información de forma oral y personalizada, sobre los acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como creencias, las actitudes, las opiniones, los valores, en relación con la situación que se está estudiando” (Bisquerra, et al, 2014, p. 336). De esta forma, la investigadora podrá obtener información clara e individual de los participantes con el fin de conocer las percepciones que ellos tienen acerca de las clases que realiza el(la) profesor(a) de EF.

Se ha escogido como modalidad la entrevista semiestructurada, ya que por un lado parte de un guión que determina la información que se quiere obtener y el entrevistado se remite a dicho guión. Por otro lado, las preguntas son elaboradas de forma abierta por lo que permite obtener más matices en la información recogida. De esta forma, esta técnica propicia el ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Bisquerra, et al, 2014).

Para llevar a cabo la entrevista, esta fue revisada por dos docentes expertos de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, los cuales analizaron la coherencia de las preguntas con los objetivos de la investigación, corrigiendo algunas interrogantes y guiando la manera en como debe ser llevada a cabo una entrevista.

A continuación, se establecieron categorías y subcategorías en función de los criterios que establece el MBE. De esta manera se analiza la información obtenida de las grabaciones de las clases y las entrevistas. con dichos resultados, se llevó a cabo la relación entre las entrevistas y las grabaciones acerca de las diferentes percepciones, a través de la triangulación de la información o de datos, que “dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar el mismo fenómeno” (Okuda y Gómez, 2005, p. 2). Así se llegó a una información más real de lo que realmente ocurre durante las clases de las diferentes clases de los(as) docentes.

A partir de esa información se definió si el docente cumple o no con lo establecido por el MBE. Se analizaron las convergencias y divergencias existentes entre la percepción del profesorado, estudiantes, junto con la realidad observada y los criterios que establece el MBE, logrando determinar el objetivo 4 de esta investigación, que pretende saber si la realidad objetiva conocida por la investigadora, acerca de las clases de EF coinciden con lo que establece el Ministerio de Educación para lograr un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad.

El guion de preguntas utilizado para realizar las entrevistas semi estructuradas se puede observar en el apartado 12 de este estudio. Ahí se encuentra tanto la entrevista utilizada de los(as) docentes (Anexo n°1), como la entrevista de los(as) estudiantes (Anexo n°2). Se debe tener presente que no todas las preguntas se realizaron, ya que dependía si las respuestas de los participantes daban la información que necesitaba la investigadora, para seguir con el guion de preguntas.

A continuación, se presentan los cuadros n°3 y 4, los que justifican la información que se quiere recolectar a través de las preguntas del guion de entrevistas semiestructurada de los(as) docentes y de los(as) estudiantes. En la primera columna se describe el dominio y el criterio al que pertenece en el MBE, en la segunda columna se describen las preguntas del guion y en la tercera columna se describe la justificación de las preguntas.

Cuadro n°3: Justificación preguntas entrevista Docentes

Dominio y criterio del MBE	Preguntas entrevista docente	Justificación de la pregunta
Dominio B, criterio 1 Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	¿Cómo generas un buen clima durante las clases de EF? ¿De qué manera generas respeto y empatía entre los estudiantes? ¿Cómo fomentas a participación de todos los alumnos por igual?	En esta pregunta, se pretende saber de qué manera el(la) docente generar un buen clima de aula entre los estudiantes. Busca saber si el(la) docente logra cumplir con lo que solicita el Ministerio de Educación a través MBE
Dominio B, criterio 2 Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.	¿Cómo motivas a los estudiantes durante tus clases? ¿Las actividades que realizas son un desafío para los estudiantes? ¿Qué valores fomentas en tus clases para que los estudiantes mejoren la calidad de su trabajo? La autonomía en la clase de EF debe ser un aspecto fundamental que se debe trabajar en la clase ¿Qué piensas tú?	En este conjunto de pregunta se conoce si el(la) docente manifiesta altas expectativas sobre los estudiantes a través de la motivación. También pretende conocer los valores que fomenta y la dificultad de las clases. Por ultimo indagar como desarrolla la autonomía con los(as) estudiantes.
Dominio B, criterio 3 Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	¿Las normas de formación de la clase son conocidas y entendidas por todo el alumnado? ¿Posibilitas entre las normas un clima adecuado de convivencia en clase? ¿Qué realizas para asegurar el cumplimiento de las normas?	Aquí se pretende saber cuáles son las normas que considera pertinente el(la) profesor(a), y de qué manera monitorea el cumplimiento de ellas, entendiendo que las normas son conocidas por los estudiantes.
Dominio B, criterio 4 Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	En relación al material, infraestructura y/u organización ¿de qué manera estructuras u organizas los espacios y recursos de tus clases?	En este apartado se pretende saber de qué forma el(la) profesor(a) organiza las clases en función del material, infraestructura y estrategias que utiliza para la realización de las clases.
Dominio C, criterio 1 Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje	¿De qué forma comunicas a los estudiantes los objetivos de la clase y los criterios para poder evaluar los aprendizajes que están adquiriendo?	Aquí se busca saber, cómo el(la) profesor(a) comunica los objetivos de la clase y la forma de evaluar los aprendizajes de los(as) estudiantes.

<p>Dominio C, criterio 2 Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes</p>	<p>¿Propones actividades que obliguen a los estudiantes a resolverlos continuamente? (cognitivos y emocionalmente) ¿De qué manera desarrollas actividades para el logro de un aprendizaje? ¿Qué estrategias de enseñanza utilizas? ¿Cuáles son los intereses de los estudiantes? ¿Cómo te ayudarían esos intereses en la realización de tus clases?</p>	<p>En este conjunto de preguntas se quiere saber si el(la) docente tiene presente los intereses de los estudiantes para la realización de las clases. Y también saber cómo estructurara situaciones de aprendizaje y si fomenta el desarrollo cognitivo y emocional de los/as estudiantes.</p>
<p>Dominio C, Criterio 3 El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p>	<p>¿Crees que los estudiantes comprenden los contenidos, y el lenguaje técnico que utilizas para dar indicaciones y correcciones en las clases de EF? Si los estudiantes no comprenden lo que estás diciendo, ¿Qué haces?</p>	<p>En estas preguntas se pretende saber si el docente se identifica como una persona que expresa claramente los contenidos y utiliza un lenguaje adecuados al nivel para que los estudiantes lo comprendan. Y también saber qué hace el(la) docente cuando un estudiante no entiende lo que ha dicho.</p>
<p>Dominio C, criterio 4 Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza</p>	<p>¿Cómo distribuyes los tiempos de la clase? ¿De qué manera utilizas los tiempos de las clases? ¿puedes decir algunos ejemplos?</p>	<p>Aquí importa saber cómo organiza y utiliza los tiempos para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes</p>
<p>Dominio C, criterio 5 Promueve el desarrollo del pensamiento</p>	<p>Durante tus clases, ¿generas preguntas o situaciones problemática para que los estudiantes puedan resolver? ¿Si el estudiante se equivoca, que haces tú como docente? ¿Qué objetivos transversales utilizas en la clase? ¿Qué tipo de lenguaje utiliza con los estudiantes al momento de enseñar en la clase de EF?</p>	<p>Se pretende saber de qué forma el docente fomenta el pensamiento de los estudiantes, interiorizando los contenidos. Puede ser promoviendo el lenguaje oral o escrito preciso al área que se desempeña, formulación de preguntas, los errores como una instancia de aprendizaje, orientar las temáticas a los objetivos transversales y relacionar o ubicar los contenidos en diferentes contextos.</p>
<p>Dominio C, criterio 6 Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes</p>	<p>¿Compruebas si los estudiantes lograron los objetivos propuestos? ¿Cómo? ¿reflexionan con el alumnado al final de la sesión, incentivando su participación?</p>	<p>Aquí se pretende saber de qué manera el docente monitorea el comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. Saber si utiliza estrategias pertinentes de evaluación y retroalimentación. Y también si reformula las actividades para lograr mayor aprendizaje de los estudiantes.</p>

Cuadro n°4: justificación de preguntas entrevista estudiantes

Dominio y criterio del MBE	Preguntas entrevista estudiantes	Justificación de la pregunta
Dominio B, criterio 1 Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	Las clases de EF se deben realizar en un ambiente que genere respeto y empatía entre los estudiantes, fomentando la participación de todos por igual y respetando las diferencias de culturas o estrato socioeconómico. ¿El(la) profesor(a) potencia un buen clima de aula? ¿por qué?	En esta pregunta, se pretende saber si el estudiante siente que en la clase de EF se genera un buen clima de aula en relación al respeto y empatía entre los estudiantes. Y si considera que todos tienen las mismas oportunidades en la participación.
Dominio B, criterio 2 Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.	En la clase de EF el profesor ¿de qué manera te motiva a que logres lo que propone en la clase? ¿la clase de EF es un desafío para ti? ¿por qué? ¿De qué manera el(la) profesor(a) los hace trabajar en las clases? ¿El(la) profesor(a) cómo fomenta que ustedes trabajen de forma independiente? ¿Cómo trabaja el esfuerzo y la perseverancia el profesor(a) de EF?	En este conjunto de preguntas, se pretende saber si el(la) estudiante, percibe que en la clase de EF se fomenten las altas expectativas a través de la motivación. También pretende conocer los valores que fomenta y la dificultad de las clases. Y por último indagar como desarrolla la autonomía con los/as estudiantes.
Dominio B, criterio 3 Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	¿Cuáles son las normas que hay en la clase de EF? ¿De qué manera las normas te ayudan a que tu tengas un mejor aprendizaje? ¿Cómo se evalúan el cumplimiento de esas normas?	Aquí se pretende saber si el(la) estudiante tiene claridad de las normas que el(la) profesor(a) determina. También si tiene clara la manera en cómo se evalúan esas normas y si éstas le ayudan a tener un mejor aprendizaje.
Dominio B, criterio 4 Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	¿El material que utiliza el(la) profesor(a) te ayuda a conseguir resolver la tarea? ¿me puedes decir algún ejemplo?	Se quiere saber si el estudiante considera que los materiales e infraestructura que tiene el colegio son parte importante para el desarrollo de su aprendizaje. Y si piensa que la utilización de esos recursos son el adecuado.
Dominio C, criterio 1 Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje	¿Te explica el(la) profesor(a) los objetivos de la sesión cuando comienza la clase? ¿Les dice cuáles son los criterios que usara para evaluar los aprendizajes?	Aquí se busca saber, si el estudiante reconoce que el(la) profesor(a) les explica claramente lo que se va a realizar cada clase y la forma en que evalúa los aprendizajes.
Dominio C, criterio 2 Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes	¿Te ha preguntado alguna vez el(la) profesor(a) sobre tus intereses en las clases de EF? ¿De qué manera te enseña el(la) profesor(a) de EF? ¿te enseña de diferentes maneras, son difíciles las actividades o fácil? ¿El(la) profesor(a) te propone actividades que te obliguen a resolverlos continuamente?	En este conjunto de preguntas se quiere saber si el(la) estudiante percibe que el(la) docente tiene presente sus los intereses para la realización de las clases. Y también saber cómo estructurara situaciones de aprendizaje y si fomenta el desarrollo cognitivo y emocional de los(as) estudiantes

<p>Dominio C, criterio 3 El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p>	<p>¿Tienes alguna dificultad en comprender el lenguaje que utiliza el(la) profesor(a) durante las clases de EF? ¿Por qué? ¿Logras entender los conceptos que se desarrollan en la clase de EF? ¿Hay alguno que no entienda? ¿Cómo definirías el lenguaje que utiliza el(la) docente?</p>	<p>En estas preguntas se pretende saber si el(la) estudiante logra comprender el lenguaje utilizado por el docente y si entiende los contenidos que se desarrollan en ese nivel.</p>
<p>Dominio C, criterio 4 Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza</p>	<p>¿Tienes suficiente tiempo para intentar resolver las actividades?</p>	<p>Aquí importa saber si el estudiante considera que los tiempos que destina el docente son adecuados para su proceso de aprendizaje.</p>
<p>Dominio C, criterio 5 Promueve el desarrollo del pensamiento</p>	<p>¿El(la) profesor(a) formula preguntas o crea situaciones problemáticas durante la clase para saber que has aprendido? ¿Cuándo ustedes cometen algún error que hace el(la) profesor(a) frente a esa situación? ¿El(la) profesor(a) te ayuda a aprender un lenguaje técnico de EF? ¿Qué valores el profesor de EF trabaja en las clases?</p>	<p>Se pretende saber si el estudiante percibe que en las clases de EF interioriza los contenidos de aprendizaje a través del lenguaje oral o escrito preciso, la formulación de preguntas del docente es respondidas por ellos, comprenden que los errores son una instancia de aprendizaje, orientando las temáticas a los objetivos transversales y relacionan o ubican los contenidos en diferentes contextos.</p>
<p>Dominio C, criterio 6 Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes</p>	<p>¿Qué hace el(la) profesor(a) para saber que has aprendido? ¿Te pregunta por el progreso de tu aprendizaje y por tus dificultades para conseguirlo? ¿te hace pensar sobre ello?</p>	<p>Aquí se pretende saber si el estudiante comprende de qué manera el docente monitorea el comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. Y si saben qué hace el docente cuando hay compañeros que no han logrado los objetivos.</p>

5.3 Análisis de la información

Para el análisis de la información, primero se hizo una transcripción fiel de todo lo que se escucha en los medios de recolección de información, tanto en las grabaciones de las clases como en las entrevistas semiestructuradas de estudiantes y docentes.

Al tener a transcripción completa de la información, se dará inicio a la clasificación de la información a través de categorías previamente establecidas. Este método de investigación se llama deductiva que se explica de la siguiente manera:

“Si estamos realizando un análisis de tipo deductivo, partimos de una teoría previa que queremos contrastar con nuestros datos o dar cuenta de ella en términos empíricos, por lo que, en la práctica, muy probablemente partiremos de un conjunto de códigos predefinido y nuestro objetivo será “encontrar” en los datos citas que se correspondan con esos códigos” (Muñoz y Sahagún, 2015, p. 78)

Como esta investigación se centra en lo que establece el Ministerio de Educación de Chile en el MBE, se determinó que lo esencial del estudio es analizar la información obtenida a través de categorías y subcategorías que poseen relación directa con los criterios del Dominio B y C de dicho documento. De esta forma las categorías y subcategorías fueron definidas y se pueden observar en el siguiente sub apartado.

Luego de categorizar, las entrevistas y las clases transcritas con ayuda del programa ATLAS.ti. Ink, versión 7.5.12. el cual facilitó el orden del análisis de la información recolectada. Se dio inicio a la triangulación de la información por caso, para obtener una fuente más fidedigna la realidad de las clases de los(as) profesores(as) de EF. “Esta triangulación consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante los diferentes métodos” (Okuda y Gómez, 2005, p.3)

De este modo, se describieron los resultados obtenidos del análisis de la información, la cual fue realizada por caso y siempre manteniendo la línea de ser descritas por las categorías seleccionadas en función a lo que establece el MBE. Primero se describieron las percepciones que tiene el profesorado de su propio trabajo en las clases de EF. Segundo, se redactaron las percepciones obtenidas de los(as) estudiantes acerca del trabajo realizado por el(la) profesor(a) en las clases de EF. Y tercero, se redactó lo que observo la investigadora. Al tener descrita los resultados de las tres fuentes de información, se pasó a la triangulación de la información, en donde se comparó las dos percepciones con lo observado por la investigadora, llegando a obtener una verificación de lo que ocurre en el proceso de enseñanza de las clases de EF, de los respectivos casos investigados.

Al tener la triangulación lista, se compara dicho resultado con lo que establece el MBE, siempre manteniendo el orden para una mejor comprensión de los resultados. De esta forma, se fue identificando los criterios que el(la) docente cumple al momento de llevar a cabo el proceso de enseñanza, llegando a conocer los aspectos débiles que se consideran importantes para mejorar su labor docente.

5.3.1 Categoría para el análisis de la investigación

En el siguiente cuadro se presentan las categorías, subcategorías y códigos (CG) con sus respectivas definiciones.

Cuadro n°5: categorías y subcategorías

Categorías	Subcategorías	CG	Definición
Clima de aula	Relaciones interpersonales	RI	El(la) profesor(a) fomenta un ambiente de respeto entre diferencias de género, culturas, etnias o estrato socioeconómico y también genera empatía entre los(as) estudiantes
	Participación	P	El(la) profesor(a) fomenta la participación de todos(as) los estudiantes por igual
	Actitudes	Ac	El(la) profesor(a) promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los/as estudiantes.
	Motivación	M	El(la) profesor(a) traspa una motivación positiva para el proceso de aprendizaje de los(as) estudiantes, involucrando la búsqueda e indagación de la tarea.

Altas expectativas	Desafío	D	El(la) profesor(a) crea situaciones de aprendizaje que sean desafiantes y apropiadas para el aprendizaje de los(as) estudiantes.
	Autonomía	A	El(la) profesor(a) facilita el desarrollo de la autonomía de los(as) estudiantes en diferentes situaciones de aprendizaje.
	Valores	V	El(la) profesor(a) promueve un ambiente donde el(la) estudiante pueda desarrollar el esfuerzo y la perseverancia.
Convivencia en el aula	Normas	N	Se identifican las normas que el(la) profesor(a) ha establecido para un buen desarrollo de la clase manteniendo la convivencia escolar.
	Evaluación de normas	EN	El(la) profesor(a) utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia.
	Coherencia y aprendizaje	CA	Las normas de comportamiento son coherentes con las necesidades de la enseñanza y con la convivencia armónica de la clase.
Organización del ambiente	Estrategias	E	El(la) profesor(a) utiliza estrategias para crear un ambiente organizado
	Espacios	Es	El(la) profesor(a) utiliza el espacio de forma flexible y es adecuado a las actividades que planifica para el aprendizaje de los(as) estudiantes.
	Recursos	R	Los recursos y/o materiales que utiliza el(la) profesor(a) son coherentes con las actividades de aprendizaje, facilitando que los(as) estudiantes puedan disponer de ellos oportunamente.
Comunicación	Propósitos de la clase	Pr	El(la) profesor(a) da a conocer claramente a los(as) estudiantes los objetivos la clase
	Criterios de evaluación	CE	El(la) profesor(a) da a conocer claramente a los(as) estudiantes los criterios que los orientan para la evaluación de los aprendizajes.
Estrategias de enseñanza	Saberes e intereses	SI	El(la) profesor(a) estructura situaciones de aprendizaje pensando en los intereses, experiencias y saberes de los(as) estudiantes.
	Desarrollo cognitivo y emocional	DCE	El(la) profesor(a) plantea actividades que implique emocional y cognitivamente a los(as) estudiantes, entregando tareas que comprometa la investigación de los(as) estudiantes.
	Actividades	A	El(la) profesor(a) desarrolla los contenidos a través de actividades de acuerdo al tipo y complejidad del contenido, manteniendo una estrategia de enseñanza clara y bien determinada para la comprensión de los(as) estudiantes.
Contenido de clase	Claridad y precisión	CP	El(la) profesor(a) refleja que el desarrollo de los contenidos de la asignatura es clara, precisa y adecuada al nivel que pertenecen los(as) estudiantes.
	Rigurosidad	Ri	El(la) profesor(a) es estricto con los conceptos que se están desarrollando durante las clases de EF.
	Lenguaje	L	El lenguaje que utiliza el(la) profesor(a) de EF es preciso y comprensible para los(as) estudiantes.
	Secuencia	S	La secuencia que utiliza el(la) profesor(a) para el aprendizaje de los estudiantes es adecuado en relación al nivel en el cual se encuentran.
Tiempo adecuado		TA	El tiempo que dispone el(la) profesor(a) de EF para el logro de los aprendizajes es adecuado para que los(as) estudiantes logren resolver la tarea.

Desarrollo del pensamiento	Preguntas y resolución de problemas	PRP	el(la) profesor(a) formula preguntas o situaciones problemáticas durante la clase para que los(as) estudiantes las resuelvan.
	Error	Er	El(la) profesor(a) aborda los errores como ocasiones para fortalecer el proceso de aprendizaje.
	Objetivos transversales	OT	Durante el trabajo de la clase el(la) profesor(a) orienta a los(as) estudiantes hacia temáticas relacionadas con los objetivos transversales.
	Lenguaje oral y escrito	LOE	El(la) profesor(a) promueve que los(as) estudiantes utilicen un lenguaje oral y escrito más preciso y pertinente, el cual se debe fortalecer a lo largo de las clases.
	Establecer relaciones	ER	El(la) profesor(a) fomenta que los(as) estudiantes establezcan relaciones y ubiquen en otros contextos los conocimientos de objetivos, eventos o fenómenos desde diferentes perspectivas, tomando en cuenta los distintos subsectores.
Evaluación	Estrategia de evaluación	EE	El(la) profesor(a) utiliza estrategias adecuadas para evaluar el logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.
	Retroalimentación	Rt	El(la) profesor(a) retroalimenta a los(as) estudiantes con el fin de que logren tomar conciencia de los aprendizajes logrados.
	Reformulación	Rf	El(la) profesor(a) vuelve a formular o adapta las actividades de enseñanza considerando las evidencias sobre los aprendizajes de los estudiantes.

5.4 Aspectos éticos y solicitud de permisos

Para llevar a cabo esta investigación se tuvo que realizar diversos procesos éticos que permitieron efectuar un estudio legal y completo dentro del marco educativo y social. Para poder realizar esta investigación, el proyecto tuvo que estar aprobado por la Universidad Autónoma de Madrid y tutora que orienta este trabajo de Master que respaldan esta investigación.

De esta forma, en primer lugar, se informó de forma escrita (Anexo nº3) y oral a los directivos de los diferentes colegios en los cuales trabajan los docentes que participaron en la investigación, solicitando su autorización escrita para que participen en el desarrollo de la investigación.

En segundo lugar, se procedió a informar de manera escrita a los docentes implicados en la investigación, a través de un documento denominado “consentimiento informado” (Anexo nº4). En este, se explicó la finalidad del estudio y lo que se iba a realizar con la información recolectada a través de las grabaciones de clases y entrevistas que se les realizó a los docentes. También se señaló claramente lo que se haría con los resultados obtenidos de la investigación (publicarlos, divulgarlos o solo para ámbito privado).

En tercer lugar, se informó a los padres, madres y/o tutores (definidos como apoderados en Chile) a través de otro documento denominado “consentimiento informado” (Anexo nº5) el cual solicitaba la autorización de la participación de los estudiantes en la investigación. En dicho documento, al igual que el consentimiento informado de los docentes, se informó la finalidad del estudio y lo que se iba a realizar con la información recolectada a través de las grabaciones de las clases y la entrevista semiestructurada a los estudiantes. De esta manera se cumplió con los aspectos éticos que especifica la Ley Orgánica de España, en la cual se establece que se

debe solicitar un consentimiento de las personas involucradas en la investigación y también es necesario que todas las informaciones obtenidas de las personas estén protegidas (Jefatura de Estado, 1999).

Para la realización de las grabaciones en formato audio visual, se solicitó a los diferentes establecimientos la entrada al colegio a la persona encargada de realizar las grabaciones en los horarios y días establecidos previamente con los docentes. Y para las entrevistas que se realizaron a los docentes y estudiantes se solicitó una sala pequeña con buena conexión a internet para la realización de la Entrevista semiestructurada que fue llevada a cabo por la investigadora. La solicitud del ingreso al colegio de la persona que va a grabar las clases y el espacio para las entrevistas semiestructuradas fue a través de una carta escrita (Anexo nº6), por la investigadora en la que se pidió la autorización para el ingreso de la persona y el espacio a utilizar como una dependencia pertinente en determinadas fechas y horas, previamente establecidas con los docentes y directivos del colegio. Esto permitió cumplir con los tiempos establecidos por la investigadora en la planificación de la investigación.

Al finalizar esta investigación se les enviara una carta de agradecimiento (Anexo nº7) a los docentes, estudiantes y establecimientos que permitieron el desarrollo de la investigación ayudando al crecimiento de conocimientos de otros profesionales del área.

Los procedimientos anteriormente explicados fueron respetados a cabalidad por la investigadora, ya que están basados en el reglamento del Comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, que promueve un comportamiento ético en la investigación a través del cumplimiento de las normas deontológicas para sus diferentes actividades, así como también la evaluación de los aspectos éticos de la investigación realizada tanto con fines científicos como docentes, en especial la que implica a seres humanos (Consejo de Gobierno, 2013).

6. Fases del proyecto de investigación

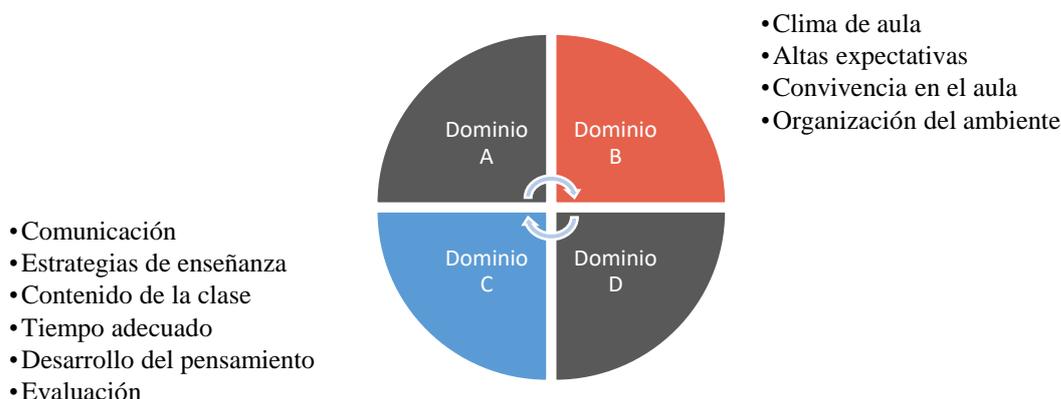
	Abril				Mayo				Junio					Julio				Agosto			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4
Planteamiento sobre el objeto de estudio y los objetivos del proyecto	■	■																			
Búsqueda de diferentes fuentes bibliográficas que hablan, justifican y tratan acerca del tema establecido en el proyecto			■	■																	
Redactar marco teórico					■	■	■	■													
Planificación de las técnicas e instrumentos de recolección de la información							■	■													
Redacción de la metodología de la investigación									■												
Grabación de clases										■											
Aplicación de entrevistas semiestructuradas											■										
Transcripción de grabación de clases y entrevistas de docentes y estudiantes											■	■									
Análisis de la información obtenida de las grabaciones													■	■							
Análisis de la información obtenida de las entrevistas														■	■						
Revisión de los diferentes análisis revisados y extracción de conclusiones															■	■	■	■	■		
Revisión final del informe, bibliografía y fuentes utilizadas																				■	■

7. Presentación y análisis de los resultados

Esta investigación se ha construido metodológicamente a partir del estudio de casos múltiples (dos profesores y una profesora), por lo que los resultados se presentarán siguiendo esa lógica individualizadora de cada caso, de manera de aportar mayor claridad a la exposición de la información y permitir, posteriormente, señalar algunos elementos en los que convergen y divergen las prácticas docentes analizadas.

La presentación de los resultados y su análisis está construida en base a los diez criterios que pertenecen a dos de los cuatro dominios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el dominio B, compuesto por 4 criterios, y el dominio C, compuesto por 6 criterios (ver imagen n°1).

Imagen n°1: Distribución de criterios en dominios del MBE.



(Fuente: elaboración propia a partir de información del Ministerio de Educación, 2008)

De este modo, la presentación de resultados y su análisis, que están directamente relacionados en la investigación cualitativa (Bisquerra, 2014), se realizará criterio por criterio, siguiendo en su desarrollo la secuencia que se presenta a continuación. En primer lugar, se describirá lo que perciben los propios docentes sobre sus prácticas, dando respuesta directa a la primera pregunta de esta investigación, en la que nos preguntábamos “¿Qué percibe el profesorado EF acerca de sus prácticas docentes?”. En segundo lugar, se describirá lo que perciben los estudiantes con respecto a sus clases de EF y el trabajo realizado por el docente de la asignatura, lo que permitirá dar respuesta a la segunda pregunta de la investigación, “¿Qué perciben los estudiantes acerca de las clases que realiza el profesorado de EF?”. En tercer lugar, se describirá la observación especializada de la investigadora que realizó a través de las grabaciones de las clases, respondiendo de esta forma a la tercera pregunta de investigación, “¿De qué manera el profesorado realiza realmente las clases de EF?”. En cuarto lugar, se realizará la triangulación entre las descripciones obtenidas de los tres agentes claves de este estudio (profesores de EF, estudiantes e investigadora), obteniendo una imagen de la práctica educativa más completa y con los matices de los involucrados, lo que permitirá dar respuesta a la cuarta pregunta de investigación que es “¿Lo que percibe el profesorado y los estudiantes corresponde con lo que se observa en la práctica docente real?”. Finalmente, en quinto lugar, se describirán las convergencias y divergencias existentes entre la realidad de la práctica educativa construida desde la triangulación de fuentes y lo que establece el MBE, lo que permitirá dar respuesta a la última pregunta de investigación, relacionada con la coherencia o no coherencia entre la práctica educativa desarrollada por el docente y lo exigido por el Ministerio de Educación a través del MBE.

Una vez realizada esta presentación y análisis de resultados caso a caso y, dentro de cada caso, criterio a criterio, se pasará a desarrollar la discusión de resultados y las conclusiones de esta investigación, en donde se mirará en perspectiva la información de cada caso para encontrar puntos en común y diferencias significativas que añaden nuevos elementos al área estudiada.

7.1 CASO 1

Presentación y análisis de resultados Dominio B

- Clima de aula

El profesor de Educación Física (EF) percibe que durante sus prácticas pedagógicas desarrolla un clima de aula basado en el rendimiento físico de los estudiantes, valorando las actitudes que él desarrolla en la clase, como la perseverancia y la responsabilidad, y determinándolas como las dos actitudes claves que deben tener los estudiantes durante el desarrollo de la clase. También considera que durante sus clases genera una buena comunicación con los estudiantes, siendo un profesor cercano, directo y claro, que logra confianza con los estudiantes, lo que le ayuda para generar un clima de clase que facilite el aprendizaje. Por otro lado, el docente percibe que la mayoría de los estudiantes participan en su clase de EF porque es una alternativa distinta al trabajo que desarrollan en las demás asignaturas, siendo lo anterior causa de que estén siempre motivados cuando les corresponde la clase de EF. Además, considera que, a pesar de la situación socioeconómica de los estudiantes, no tiene dificultad en mantener una buena relación con y entre ellos, lo que queda claro en la siguiente intervención: “Nosotros trabajamos en un sector popular y los chicos tienen un nivel socio económico bastante bajo, lo que no interfiere como una problemática para el desarrollo de la clase” (P1).

Los estudiantes consideran que el profesor realiza las clases fomentando un ambiente de respeto que hace que todos los estudiantes se relacionen de una forma grata durante la sesión, aunque también hay momentos de distensión en los que se bromea. Señalan los estudiantes que cuando el profesor ve que algún estudiante comete alguna acción de falta de respeto o de mala actitud, la forma de corregir eso es a través de flexiones de brazos u otro ejercicio, siendo una penitencia por la mala acción. Finalmente, los estudiantes expresan que el profesor fomenta que todos participen y que nadie se quede fuera de la clase, lo que favorece, según ellos, un mejor aprendizaje de todos.

La investigadora observa que el profesor genera un buen ambiente, lo que se refleja en la intervención de C1: “El profesor crea un ambiente grato entre el grupo de estudiantes y no se observan grandes roces y él siempre lo soluciona conversando con los estudiantes y haciendo bromas”. El profesor hace durante la primera parte de las clases que todos participen al mismo tiempo y divide la cancha para que estén continuamente trabajando. Ya cuando quedan alrededor de 20 minutos, el profesor los hace jugar partidos en cancha completa y mientras juegan, dos equipos entre 6 o 7 jugadores, el resto del curso está sentado en la banca al costado de la cancha. Otros elementos relevantes son que, al momento de realizar preguntas, solo responden algunos estudiantes, el profesor siempre mantiene el silencio y los estudiantes respetan cuando uno habla, sin interrumpirse.

En cuanto a la triangulación de fuentes, se observa que, entre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora, existe coincidencia en que las relaciones interpersonales entre los estudiantes y profesor se enmarcan en un espacio adecuado, en el que se respetan diferentes opiniones y se generan instancias de broma y juego,

manteniendo siempre el clima de trabajo. También se corrobora que la mayoría de los estudiantes trabaja durante la mayor parte de la clase y al final, cuando se realiza juego en cancha completa los estudiantes desarrollan actividades por turno, lo que impide que estén sin hacer nada. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

El análisis comparativo con el estándar exigido en el MBE, permite señalar que el docente cumple con generar o establecer un espacio donde los estudiantes se puedan relacionar de manera respetuosa y mantengan una comunicación efectiva con los demás estudiantes y el docente. Asimismo, el docente estimula la participación de la mayoría de los estudiantes durante gran parte de la clase, favoreciendo la experiencia de todos los estudiantes por igual. Sin embargo, hay un punto del MBE que no se ve reflejado en las clases que corresponde a la capacidad del docente de promover actitudes de compromiso y solidaridad entre los estudiantes, junto con la exigencia de incorporar actividades que ayuden a formar un estudiante empático con el resto de sus compañeros. Por último, otro elemento del MBE que no se cumple completamente se relaciona con la participación, pues es necesario que los estudiantes no solo sean activos en la parte física, sino que también participen respondiendo preguntas, lo que no fue logrado por el docente en sus clases. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente no responde coherentemente con lo establecido en el MBE. Ya que solamente cumple con dos indicadores de cuatro que deberían estar cubiertos por el docente, siendo importantes para el desarrollo social entre los estudiantes, los que también ayudan a fortalecer las relaciones entre los estudiantes.

- Altas expectativas

El profesor indica que las altas expectativas en los estudiantes son importantes, ya que se debe trabajar creando actividades que sean de gran motivación y que al mismo tiempo sean un desafío para los estudiantes, señalando que mientras más les exija físicamente, conseguirán una mejor nota al final de la unidad. Con respecto a la autonomía, el profesor explica que ha sido uno de los ámbitos más difíciles de desarrollar, pero que de a poco lo ha ido logrando, fomentando un cambio de conciencia en los estudiantes en relación a la actividad física y la salud, logrando que los estudiantes no solo realicen actividad física en el colegio, sino que también lo trasladen a su vida fuera del colegio. También considera que la perseverancia y la empatía son los valores que más trabaja durante las clases de EF.

Los estudiantes perciben que el profesor siempre los motiva diciéndoles palabras de aliento para que puedan realizar las tareas propuestas, diciéndoles que deben ser perseverantes y esforzarse, de esta manera íntegra valores y actitudes en la clase de EF. Por otra parte, el profesor estructura la clase para que los estudiantes puedan trabajar en grupo y de manera autónoma, dándoles a entender contenidos que ellos puedan aplicar durante la clase. Por último, los estudiantes consideran que la clase de EF no es un desafío para ellos ya que les gusta y cuando el profesor les da una tarea la mayoría de las veces lo cumplen.

La investigadora observa que el profesor motiva a los estudiantes a través de palabras durante los ejercicios, donde les indica cómo se debe hacer el ejercicio, los anima y felicita cuando logran el ejercicio. Esto se puede observar en lo que dice el profesor en C3: “P1: ¡dale! avanza, eso muy bien. ¡viene el otro! ¡viene el otro! ya ahora hacia acá (le indica al grupo que ya terminó) (el profesor va felicitando a los estudiantes que cumplen con la tarea y corrige que el pase sea a la altura de los ojos del compañero)”. Durante la clase se observa que los estudiantes

no logran inmediatamente los ejercicios y el profesor los debe guiar y hacer practicar para que logren la tarea propuesta. También el profesor en varios momentos hace que los estudiantes se organicen por su cuenta fomentando la autonomía de ellos, y cuando veía que algo faltaba les preguntaba y los estudiantes se organizaban rápidamente.

En cuanto a la triangulación de la información obtenida del profesor, los estudiantes y la investigadora, se puede señalar que coincide en que la motivación que utiliza el profesor se basa, sobretodo, en palabras de aliento que les dice a los estudiantes para que logren realizar el ejercicio y a la retroalimentación positiva verbal tras el logro de la actividad. Otra convergencia está relacionada con la comprensión de la clase como un desafío, pues desde las tres fuentes de información se extrae dicho concepto, a pesar de que para los estudiantes la mayoría de las actividades no son un desafío, pues son fáciles de realizar. La autonomía es otro elemento que coincide, pues todos los agentes involucrados señalan que está dentro de las clases, al igual que el fomento de la perseverancia, que es señalado explícitamente por el profesor en la entrevista y en la clase grabada, a la vez que percibido por los estudiantes. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

En este criterio queda evidenciado que el docente cumple con lo indicado por el MBE, ya que las actividades son un desafío para los estudiantes al momento de ejecutarlas. También se encuentra presente la transmisión de la motivación para el logro de los aprendizajes, durante la realización de los ejercicios propuestos por el profesor. Además, el docente favorece el desarrollo de la autonomía y promueve un clima de perseverancia a través de diversas actividades, donde los estudiantes deben tomar decisiones acerca de las tareas que deben resolver. El único elemento que no se desarrolla según lo exigido es la creación de un clima de esfuerzo centrado en el trabajo continuo, focalizado y sistemático. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente cumple coherentemente con la mayoría de los indicadores de este criterio, manteniendo en su gran mayoría las altas expectativas de los estudiantes, favoreciendo su aprendizaje.

- Convivencia en el aula

El profesor expresa que durante las clases que el realiza no posee normas determinadas, sino que solo se basa en el reglamento de convivencia escolar y coloca énfasis en el respeto que deben tener los estudiantes entre ellos y hacia los profesores. Así lo expresa el P1: “la verdad, nosotros tenemos un reglamento de convivencia escolar que es súper claro, yo más allá de tener normas propias, me guío por eso. En lo que si hago mucho énfasis es en el respeto que ellos deben tener con sus pares, con sus profesores”. De esta forma el profesor considera que trata de influir positivamente ayudando a que el curso se conozca completamente, para que la convivencia escolar que ellos posean sea cada día mejor. Por otro lado, el docente indica que evaluar las normas con una calificación en la clase no es necesario, ya que los estudiantes conocen su sistema de trabajo y él sabe cómo tratarlos, y que siempre llegando de buena forma y reforzando a los estudiantes comprenderán las normas.

Los estudiantes perciben que el profesor tiene como norma el respeto, el orden en la clase, no decir groserías, estar en silencio, no tener piercing ni aros de expansión. La forma que evalúa el profesor el cumplimiento de estas normas clase a clase, es que si un estudiante no lo cumple debe realizar flexiones de brazos o sentadillas y la dificultad va en función de la capacidad de cada estudiante. También señalan que, en la evaluación final de la unidad didáctica, el profesor

evalúa ciertas actitudes en la pauta, como la responsabilidad y el orden. Finalmente, los estudiantes consideran que este tipo de normas son adecuadas para su aprendizaje, ya que de esta forma toman más atención, no provocan accidentes cuando están realizando alguna actividad y hay un mejor ambiente entre los estudiantes.

La investigadora observa otras normas que aplica el profesor en su clase, como no botar el balón mientras él está hablando, que los estudiantes tienen 2 minutos exactos para ir a tomar agua, que está prohibido escuchar música durante la clase y el uso del uniforme del colegio. Se observa que el profesor refuerza las buenas conductas y que cuando un estudiante comete una falta en relación a las normas le llama la atención. Finalmente, se observa que las normas de no botar el balón y no escuchar música mientras el profesor habla son especialmente útiles para que todos puedan escuchar y observar mientras el profesor está explicando, lo que favorece posteriormente la realización efectiva de las actividades y el logro de los aprendizajes.

La triangulación de las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora coinciden en que las normas existentes en la clase de EF tienen relación con la normativa institucional y se centran en el comportamiento adecuado del estudiante, así como en su presentación personal. Otro elemento a resaltar es que la forma de evaluación del profesor está basada en el refuerzo de las buenas conductas, que logra llamando la atención cuando cometen una falta y haciéndoles pagar con una penitencia. De hecho, en la evaluación final hay un indicador que da puntaje que corresponde a las actitudes de los estudiantes. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

La comparación de la práctica pedagógica del docente y los lineamientos del MBE permiten señalar que el docente tiene una forma de evaluar o hacer cumplir las normas que no se corresponde con lo exigido por el ministerio, pues la evaluación de las normas las realiza a través de una penitencia, algo que no es considerado adecuada dentro del MBE, ya que ese documento establece que “el profesor invita a los alumnos a analizar las normas de convivencia, a otorgarles un sentido compartido entre todos” (Ministerio de Educación, 2008, p.25). El docente también debería tener normas que se puedan adecuar a las diferentes necesidades que aparezcan en el proceso de aprendizaje y solo se ha encontrado la que observó la investigadora, relacionada con el boteo del balón mientras el docente habla, lo que resulta insuficiente. A partir de la información analizada, se responde la pregunta 5 de esta investigación, destacando que no se relacionan coherentemente con lo solicitado por el MBE dejando completamente de lado el sentido que cumplen las normas en un proceso de enseñanza aprendizaje.

- Organización del ambiente

El profesor explica que la organización de la clase debe estar bastante ordenada, ya que en el colegio hay cuatro profesores que muchas veces están al mismo tiempo realizando clases, por lo que deben coordinarse de forma anticipada en función de los espacios y los recursos que necesitan utilizar para llevar a cabo la clase. De esta forma, el docente define anticipadamente las estrategias que va a utilizar en cada proceso de enseñanza aprendizaje.

Los estudiantes perciben que el profesor siempre llega a la clase con las actividades previamente establecidas y lo que quiere hacer, así lo afirma el E4: “siempre llega con una clase preparada con los materiales que necesitamos”. De esta forma, los estudiantes consideran que los materiales que utiliza el profesor para la realización de las clases son adecuados, ya que los

ayuda a realizar mejor las actividades. Ahora bien, sobre los espacios de clase, consideran que son pequeños y que pueden favorecer la posibilidad de que existan accidentes, pues hay muchas clases de EF al mismo tiempo en dicho espacio reducido. También creen que los espacios no son los adecuados en invierno, días de lluvia o mal tiempo, pues no pueden ocupar las canchas ya que no están techadas, impidiéndoles su trabajo eficiente en la asignatura.

La investigadora observa que el profesor organiza la clase en función de la cancha de hándbol, en donde, en un principio de las clases fomenta la participación de todos los estudiantes de manera consecutiva y cuando va llegando el final de la clase solo dos equipos trabajan en la cancha, mientras los demás esperan en una banca. Los recursos utilizados por el docente son los balones de hándbol que se encuentran en el colegio y especialmente los que están bien inflados. Con estos recursos y espacios el profesor organiza y estructura la clase, donde se logra identificar que el profesor posee dominio de lo que está realizando y qué es lo que quiere lograr.

Se observa que las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora coinciden en que el docente logra organizar las actividades en función de los espacios y materiales disponibles, desarrollando diferentes actividades que le permiten el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, se puede señalar que el docente tiene una gran capacidad para adaptarse a los espacios y recursos, sin afectar los problemas externos la creación de actividades que resulta generalmente coherente con el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

En este criterio, queda evidenciado que el docente cumple con lo especificado por el MBE, pudiendo estructurar y organizar la clase en función de los materiales y espacios de los que dispone el colegio, y demostrando una capacidad de adaptación y solución de problemas logísticos de acceso a mejores espacios y más materiales. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente responde coherentemente a los indicadores solicitados por el MBE, favoreciendo el aprendizaje de los estudiantes a través de la organización que estructura para el desarrollo de las clases.

Presentación y análisis de resultados Dominio C

- Comunicación

El profesor señala que da a conocer los objetivos de la clase a los estudiantes de dos maneras, al inicio de la unidad y luego los va revisando al inicio de cada sesión, lo que permite que los estudiantes comprendan de antemano lo que van a realizar. En cuanto a los criterios de evaluación, en la sala siempre se explican antes de la prueba qué se va a evaluar y se resuelven dudas específicas.

Los estudiantes perciben que el profesor siempre les explica lo que van a realizar durante la clase, así lo afirma E2: “sí, el profe siempre nos indica antes de la actividad qué va a hacer y cómo nos va a evaluar”. Según los estudiantes, la explicación siempre es en la sala, de forma verbal y la mayoría de las veces el docente realiza un esquema para facilitar la comprensión de lo que se debe hacer y de los criterios de evaluación que se considerarán para la calificación.

La investigadora observa que clase a clase el profesor les explica a los estudiantes lo que van a desarrollar, describiéndoles el objetivo en la pizarra y explicándoles las actividades principales

de la clase, sobre todo las que van al inicio y poseen un carácter más técnico-táctico del juego. En las evaluaciones, se observa cómo el docente les explica claramente a los estudiantes cuáles son los criterios en los que se va a basar para la evaluación del aprendizaje, explicándoles criterio por criterio lo que tienen que hacer y el puntaje que posee cada uno de los elementos.

Entre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora se observa una clara coherencia, pues el profesor siempre les da a conocer el objetivo de la clase a los estudiantes, ya sea de forma verbal o escrita, así como las actividades que se desarrollarán en clase y los criterios de evaluación de los aprendizajes. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

Al comparar la práctica docente y los elementos exigidos por el ministerio, se puede afirmar que el docente cumple darles a conocer claramente los objetivos de la clase y los criterios de evaluación que utiliza para el logro de aprendizaje a los estudiantes. El único elemento que faltaría es que el docente pueda enseñar criterios que permitan autoevaluar los aprendizajes de los estudiantes, tal y como lo especifica el MBE. A partir de la información analizada, se responde que a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente responde coherentemente con lo establecido por el MBE, pero se debe reforzar que el docente utilice la herramienta de autoevaluación para que los estudiantes puedan tener mayor control y conocimiento acerca de sus propios logros de aprendizaje.

- Estrategias de enseñanza

En este criterio el profesor explica que como estrategia de enseñanza siempre llega a un consenso con los estudiantes en función de las actividades que van a desarrollar, tratando de escuchar cuáles son sus intereses y manteniendo la motivación durante toda la clase. Esta idea se confirma en esta intervención suya: “la verdad es que yo siempre uso como estrategias consensuar un poco las actividades con los chicos y tratar de escuchar cuáles son sus intereses para hacer actividades en base a eso”.

Los estudiantes perciben que, la mayor del tiempo, el profesor les pregunta acerca de sus intereses y dependiendo de lo que le vayan diciendo, él ve si lo integra en la misma clase o en las siguientes. En segundo lugar, los estudiantes sienten que el profesor es un gran soporte emocional, sintiéndose completamente apoyados y con la confianza para poder seguir adelante. Por último, consideran que las actividades que realiza el profesor son variadas y adecuadas para que ellos puedan ir desarrollando los aprendizajes propuestos en las clases.

La investigadora observa que las actividades propuestas por el docente son adecuadas para el nivel que poseen los estudiantes, siempre va manteniendo la exigencia y persiste en que los estudiantes puedan lograr el aprendizaje esperado.

Con respecto a la triangulación de información aportada por los participantes de esta investigación, se puede señalar que existe coherencia entre las percepciones de los estudiantes, el profesor y lo observado por la investigadora, coincidiendo en varios elementos, como que el docente genera una instancia de apoyo emocional para los estudiantes, fortaleciendo su confianza y apoyo para que sigan adelante en lo que se proponen; en que el docente toma en cuenta los intereses de los estudiantes para poder incorporarlo durante sus clases; y que las actividades que el docente propone son variadas y adecuadas en función del nivel y capacidades

que tienen los estudiantes. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase. Comparando la realidad objetiva de las clases de este docente que ha sido construida a partir del análisis de la información, queda en evidencia que el docente toma en cuenta los intereses o saberes que tienen los estudiantes para seguir con el trabajo propuesto, propone actividades diversas y adecuadas al nivel de desarrollo de sus alumnos, y que él se constituye como un importante apoyo emocional, permitiendo que los estudiantes se sientan respaldados y confiados en sus capacidades. Pasando a otros aspectos que pide el MBE en este dominio, el docente pasa por alto el proponer actividades que comprometan a los estudiantes en la búsqueda e indagación de los contenidos, lo que se constituye en un área de mejora evidente de la práctica pedagógica del caso 1. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente no responde coherentemente con lo que propone el MBE, ya que no desarrolla uno de los puntos más importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, el cual consiste en el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

- Contenido de la clase

El profesor considera que es muy claro al momento de explicar las actividades a los estudiantes, ya que siempre realiza una explicación en la sala y luego otra explicación en la cancha, de una forma más analítica, para que los estudiantes logren comprender la tarea que se propone. El profesor se considera riguroso en este sentido, ya que, si un estudiante no comprende lo que hay que hacer, detiene la clase y vuelve a explicar. También indica que el lenguaje que utiliza es adecuado y sencillo para el nivel de los estudiantes. En relación a la secuencia de las actividades, siempre están en función de las capacidades de los estudiantes, yendo de lo más fácil a lo más difícil.

Por su parte, los estudiantes perciben que el profesor es claro para explicar lo que deben hacer y que cuando no lo entienden, él les vuelve a explicar y/o lo demuestra para que puedan entender la tarea que se propone. Esto se demuestra en la siguiente intervención de E1: “sí, de repente hay contenidos que por lo menos algunos no entienden y el profe les vuelve a explicar y hace que entendamos, nos explica de una manera que podemos entender”. También consideran que los ejercicios que el profesor realiza siempre van de lo más fácil a lo más difícil.

La investigadora observa, en primer lugar, que el profesor es claro al momento de explicar las actividades, siendo constante y persistente al momento que un estudiante no entiende, volviendo a explicar la actividad. En segundo lugar, utiliza un lenguaje oral y escrito relacionado directamente con los términos técnicos de cada deporte, promoviendo que los estudiantes los involucren en su vida. En tercer lugar, la secuencia de actividades que realiza en clase poseen un hilo conductor que permite tener una idea de lo que se puede hacer al final en un partido a cancha completa, aparte de realizar el trabajo técnico individual que los estudiantes ya han aprendido.

De esta forma, se observa que, entre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora, existe coincidencia en que el docente explica claramente las actividades, siendo riguroso cuando un estudiante o el grupo no entiende y volviendo a explicar hasta que todos comprenden la tarea. También existe coincidencia en que el lenguaje utilizado por el docente es adecuado al nivel de los estudiantes. Pasando a la secuencia de las actividades, tanto docentes como estudiantes consideran que el nivel de dificultad parte de lo más fácil a lo más difícil para llegar al logro de los aprendizajes, y la investigadora agrega que

poseen un hilo conductor, favoreciendo el trabajo final de la clase donde los estudiantes aplican las actividades aprendidas en el juego a cancha completa. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

En este criterio queda evidenciado, que el docente cumple con lo solicitado por el MBE, específicamente en el desarrollo de contenidos, siendo preciso y claro en la transmisión de los mismos y realizando actividades adecuadas al nivel de sus estudiantes. Otro elemento que se cumple del MBE es la rigurosidad al momento de enseñar y la habilidad para aclarar los conceptos teóricos vistos en cada sesión. Además, el lenguaje utilizado es comprendido por todos los estudiantes y la secuencia de las actividades van de lo más fácil a lo más difícil, lo que permite una coherencia entre el trabajo realizado por el docente y el logro de los aprendizajes. De este modo, se puede señalar que el docente cumple cabalmente con los elementos exigidos por el MBE con respecto a este criterio. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente responde coherentemente con los indicadores que se encuentran en este criterio del MBE.

- Tiempo adecuado

El profesor considera que la distribución de los tiempos que hace en su clase son adecuados y que siempre trata de respetarlos para que el proceso de enseñanza aprendizaje se realice de la mejor manera. El docente explica que divide la clase en tres momentos: inicio, en el cual explica los objetivos de la clase; desarrollo de la clase, momento que para él es el más importante pues se realiza el grueso de actividades; cierre con retroalimentación sobre lo ocurrido en la clase.

Los estudiantes consideran que el tiempo que define el profesor para las tareas es adecuado para su aprendizaje, tal y como lo expresa el E1 que dice: “a ver, por los tiempos que el profesor pone y de la manera en que lo vamos hacer se entiende. Porque durante el calentamiento pone ciertas actividades que se realizan al pie de la letra, cómo se dan los pases, todo eso se entiende y se aprende también”.

La investigadora observa que el profesor distribuye los tiempos, les dice a los estudiantes cuánto durarán las actividades y cumple con lo señalado, menos cuando realiza juegos en cancha completa y le queda poco tiempo de clase, en ese momento redistribuye los tiempos para que alcancen todos a jugar. Otra estrategia que utiliza el profesor para gestionar el tiempo de la clase es observar si todos o la gran mayoría de los estudiantes logran la tarea propuesta.

Se observa que, entre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora, coinciden en que el tiempo destinado para el desarrollo de las actividades es el adecuado para el logro de los aprendizajes. Se destaca también que el profesor es estructurado con los tiempos, cumpliendo lo que dice en la mayoría de las actividades o redistribuyendo el tiempo en función del logro de los aprendizajes observado en las repeticiones de los ejercicios. También es importante mencionar que el docente diferencia los tres tiempos en la fase interactiva, que son el inicio, el desarrollo y el cierre de la clase. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesores(as), estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

En este criterio queda evidenciado que el docente cumple con lo solicitado por el MBE, determinando tres fases temporales importantes durante el trabajo de la fase interactiva y aprovechando los tiempos que él destina para que los estudiantes puedan lograr los objetivos de aprendizaje. Se puede señalar que el docente demuestra flexibilidad en el uso de los tiempos de la clase, lo que es exigido en el MBE y que demuestra el buen dominio y gestión del tiempo durante sus clases. De esta forma, el profesor destacaría en el cumplimiento de este criterio al revisar su práctica profesional. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación destacando que el docente responde coherentemente a los indicadores que solicita el MBE, estableciendo tiempos que ayudan a la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

- Desarrollo del pensamiento

El profesor indica que rara vez crea una situación problemática en la clase o realiza preguntas para que los estudiantes puedan resolverlas. También considera que los errores son una oportunidad de aprendizaje para reforzar los contenidos y mejorar la explicación sobre elementos aún confusos para los estudiantes. Por otro lado, el docente considera que el lenguaje oral y escrito que utiliza en la clase es cada vez más técnico, siendo entendido por la mayoría de los estudiantes, y que si alguien no lo comprende él lo vuelve a explicar para que todos estén al mismo nivel de comprensión. Finalmente, describe que la perseverancia, empatía, liderazgo y compañerismo son los objetivos transversales que más trabaja en su clase de EF.

Los estudiantes perciben que el profesor no genera instancias para que ellos puedan resolver problemas, pero señalan que durante las clases él sí les hace preguntas para saber si van comprendiendo. Como lo explica E1: “el profe, en las clases, si no es un deporte nuevo nos hace preguntas, acaso lo conocemos o si pensamos que puede ser un deporte y ahí uno va preguntando”. Según los estudiantes, cuando cometen un error el profesor los hace pagar con flexiones de brazos o sentadillas. En cuanto a los objetivos transversales que los estudiantes consideran que se desarrollan en la clase, creen que son el compañerismo, la confianza y ser solidario con los demás. Finalmente, consideran que el profesor utiliza un vocabulario cada vez más técnico para que lo vayan integrando de mejor forma y comprendiendo, como con los términos pivot, dribling y las reglas de los diferentes deportes.

La investigadora observa que, durante las clases, el profesor les hace preguntas a los estudiantes sobre lo que están aprendiendo. Cuando los estudiantes cometen algún error o se equivocan en lo que él explicó, detiene la actividad para volver a explicarla o demostrarla. Se observa también que el profesor utiliza un lenguaje relacionado directamente con los aspectos técnicos, lo que permite que todos los estudiantes vayan dominando de a poco los términos específicos de la materia.

De acuerdo a la información triangulada se puede señalar que si coinciden la autopercepción del docente con los percibido por los estudiantes y lo observado por la investigadora. La primera coincidencia se relaciona con que el docente no genera instancias donde puedan resolver preguntas o problemas, las preguntas que genera están enfocadas a lo que están aprendiendo. La segunda coincidencia se relaciona con que el docente siempre corrige a los estudiantes de forma verbal o demostrando el ejercicio con o sin el apoyo de los estudiantes. Y la tercera coincidencia es que es que el lenguaje utilizado por el docente es técnico y entendido por los estudiantes. Sin embargo, hay un elemento en el que no coinciden con todos los agentes, que son los valores o actitudes desarrolladas por el docente, donde la investigadora no observa que el docente las fomente durante la clase, mientras que los estudiantes perciben el docente

desarrolla el compañerismo, la confianza y el ser solidario, y el profesor percibe que desarrolla la perseverancia, empatía, liderazgo, y compañerismo. A partir de la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que no corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

En este criterio queda evidenciado que el docente logra cumplir con la mayoría de los aspectos que pide el MBE. En específico, el docente cumple con realizar preguntas durante las clases, pero estas solo están relacionadas con la materia y no les da tiempo suficiente para que elaboren respuestas completas. En segundo lugar, el docente siempre corrige a los estudiantes cuando han cometido algún error y aprovecha esta instancia para reforzar el aprendizaje, lo que se relaciona con lo exigido por el MBE. En tercer lugar, el docente orienta a los estudiantes al desarrollo de objetivos transversales a través de las actitudes y valores, junto con usar un lenguaje oral y escrito técnico de los contenidos de EF, lo que facilita la comprensión de las actividades. Sin embargo, hay un par de elementos que el docente no cumple en este criterio, como crear situaciones problemáticas para que los estudiantes puedan resolver por sí mismo e incentivar que los conocimientos sean relacionados con otros contextos, estableciendo juicios sobre ellos durante las clases. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el profesor responde coherentemente en la mayoría de los indicadores, pasando por alto aspectos importantes para el desarrollo del estudiante.

- Evaluación

El profesor indica que posee dos estrategias de evaluación, la primera, donde su instrumento de evaluación de la unidad posee por lo menos un 40% relacionado con la parte actitudinal, y la segunda, consistente en que sesión a sesión él realiza un cierre de la clase donde retroalimenta a los estudiantes sobre lo realizado y va identificando quién logra o no los objetivos propuestos. En este último caso, el docente no posee una pauta, sino que va clase a clase observando y conversando con los estudiantes para que vayan logrando los aprendizajes. En cuanto al mecanismo que utiliza para explicar a los estudiantes cómo pueden mejorar cuando no han logrado los objetivos, señala que los motiva a que practiquen, que son capaces de realizar los ejercicios, y si no es suficiente les vuelve a explicar de manera individual.

Los estudiantes perciben que la estrategia de evaluación utilizada por el profesor es que al final de cada clase les hace preguntas para saber si han aprendido y les dice en qué aspectos están mal y cómo lo deben mejorar. En esta parte de la clase ellos perciben que el profesor intenta aclarar dudas sobre la actividad.

La investigadora observa que, al finalizar la clase, el profesor agrupa a los estudiantes y les hace preguntas sobre los objetivos de la clase y si se logró o no, acerca de lo que vieron en la clase y si ellos consideran que han aprendido, lo que podría entenderse como una estrategia de evaluación progresiva. Al finalizar la unidad, la evaluación es a través de una planilla elaborada por el propio profesor que contiene criterios sobre las habilidades vistas en clases y actitudes que tengan relación con la unidad. Por otro lado, la retroalimentación que realiza el profesor generalmente es de forma verbal, explicándoles qué cosas deben mejorar y si es necesario, demuestra la forma adecuada de ejecutarlo.

De esta manera, tras la triangulación de la información de las tres fuentes (profesor, estudiantes, investigadora) se puede señalar que todos los agentes perciben el uso de dos estrategias de evaluación por parte del docente, una clase a clase y otra al final de la unidad. Dentro de la

evaluación clase a clase, todos los agentes señalan que el docente aporta a los estudiantes en la comprensión de lo que pueden mejorar y refuerza elementos que no están suficientemente claros, convirtiéndose en otra instancia de aprendizaje.

Al comparar la práctica docente con el MBE, queda evidenciado que en este criterio el docente solo cumple con dos indicadores, a saber, el uso de las estrategias de evaluación que permiten identificar el logro de aprendizajes de los estudiantes y la retroalimentación que realiza al final de cada sesión. Pero debe quedar claro que no se identifica que el docente reformule las actividades de enseñanza en función a la información que recoge de la evaluación, lo que es muy relevante y permite afirmar que el criterio de evaluación es uno de las áreas de mejora de este docente, pues desaprovecha la oportunidad de modificar y adecuar sus prácticas pedagógicas a partir de la riqueza que aporta la información de las evaluaciones formativas progresivas. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente no responde coherentemente a los indicadores de esta evaluación dejando completamente de lado la reformulación de tareas que ayudan a que el estudiante pueda mejorar y fortalecer los aprendizajes esperados por el docente.

7.2 CASO 2

Presentación y análisis de resultados Dominio B

- Clima de aula

La profesora indica que el clima que posee en la clase se basa, en primer lugar, en que ella no permite que haya roces entre las estudiantes y, en segundo lugar, en que deben estar en silencio durante la clase, señalando que los problemas que las estudiantes puedan tener se deben resolver fuera de la clase. Con respecto a la participación de las estudiantes, señala que es de casi el 100% y que solo algunas por curso no trabajan, ya que la participación es obligatoria. También indica que durante sus clases fomenta el compañerismo, sobre todo en los deportes, y la solidaridad, estimulando que ayuden a sus compañeras a las que les cuesta más un ejercicio.

Las estudiantes perciben a la profesora como una persona que las trata con respeto y amabilidad, lo que ayuda a tener una buena relación entre las compañeras, señalan que cuando hay algún conflicto la profesora interfiere, pues no permite esas acciones en la clase y consideran que la participación de las estudiantes no es completa, ya que a algunas no les gusta la clase o no realizan las actividades porque no llevan la ropa deportiva exigida por el colegio para realizar actividad física. Otro elemento relevante es que las estudiantes sienten que, durante la clase, la profesora las motiva a que se ayuden entre ellas y se motiven para lograr la actividad propuesta.

La investigadora observa que la relación existente entre las estudiantes y la profesora es bastante cercana, siendo la docente muy amable y cordial con ellas, pero siempre manteniendo una distancia jerárquica de profesor-estudiante. Otro elemento observado por la investigadora es que la mayoría de las estudiantes participan y las que no, son las que no han asistido con buzo o están con justificativo médico. En la mayoría de las clases, al inicio todas las estudiantes trabajaban al mismo tiempo, pero llegando al final de la clase se dividían en equipos y solo realizaban actividades las que estaban en cancha, el resto estaban inactivas, lo que es un elemento mejorable de la práctica pedagógica.

De acuerdo a la información triangulada se puede señalar que si coinciden la autopercepción del docente con los percibido por los estudiantes y lo observado por la investigadora. La primera

coincidencia es en cuanto al trato de la profesora con sus estudiantes, creando un clima agradable durante el desarrollo de las clases. La segunda coincidencia es a la participación de la mayoría de las estudiantes durante las clases. Sin embargo, hay un elemento en el que no coinciden con todos los agentes, que se refiere a las actitudes que fomenta la profesora pues tanto estudiantes como investigadora no detectan que la profesora provoque instancias de solidaridad como ella lo indica anteriormente, lo que resulta clave en el cumplimiento del indicador establecido en el MBE. A partir de la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que no corresponden todas las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

Tras observar la información descriptiva y compararla con el MBE queda en evidencia que la docente cumple con generar un clima de aula grato y amable, así como estimular la participación de la mayoría de los estudiantes. Ahora bien, hay varios elementos señalados en el MBE para este criterio que la docente no cumple, como la participación activa en el nivel cognitivo de las estudiantes a través de la realización de preguntas y la promoción de actitudes de compromiso y solidaridad. Partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que la docente no responde coherentemente con lo solicitado por el MBE.

- Altas expectativas

La profesora percibe que durante sus clases todas las estudiantes están motivadas y trabajan, porque ella evalúa en cada clase colocando una nota (la que trabaja tiene un 7 y la que no un 2 en escala de 1 a 7). Asimismo, la docente considera desafiante las clases para las estudiantes porque “no todas tienen las mismas condiciones, hay niñas que se les da fácil, a veces hasta a mí me cuesta de repente demostrar, cuando dicen: pero profe hágalo usted, bueno lo hago. Si a mí me cuesta yo les digo que a ellas siempre les va a costar. Pero si yo lo puedo hacer ellas también lo pueden hacer. Hay algunas que les cuesta un poco más que a otras” (P1). También considera que las estudiantes ya saben trabajar por sí solas y confía que las instrucciones que ella les da a las estudiantes las cumplen.

Las estudiantes perciben que la profesora es muy activa y que siempre las motiva a participar, y tienen claro que si participan durante toda la clase les coloca una nota 7 y una anotación positiva por buena participación. Otro elemento que señalan es que la profesora, la mayoría de las veces, las hace trabajar solas y ella va corrigiendo su trabajo. Por otro lado, consideran que la clase de EF es un desafío para ellas, ya que les ha propuesto que bajen de peso y hay ocasiones que las actividades son difíciles pero que al practicarla la pueden lograr.

La investigadora observa que la profesora motiva verbalmente a las estudiantes para que realicen el ejercicio propuesto y a medida que lo van realizando felicita a las que lo logran y corrige a las que fallan. En cuanto a la autonomía, la profesora solo genera instancias de este tipo cuando les pide que se organicen en equipos, lo que resulta insuficiente. Con respecto a la dificultad de las actividades, se observa que tienen cierta dificultad para la mayoría de ellas, sobretodo dificultad para ejecutar movimientos limpios, que se mejoraría si practicasen más tiempo, pues las actividades suelen tener poco tiempo de práctica.

De acuerdo a la información triangulada se puede señalar que si coinciden la autopercepción del docente con los percibido por los estudiantes y lo observado por la investigadora. La primera coincidencia, en cuanto a que la profesora motiva a las estudiantes durante la clase, ya sea

verbalmente o a través de la nota a obtener al final de la clase. La segunda coincidencia tiene que ver con la percepción que tiene de las clases como un desafío para las estudiantes. Sin embargo, hay un elemento en el que no coinciden correspondiendo a la autonomía que deberían estimularse en la clase, pues según la docente y las estudiantes sí se realiza, pero la investigadora observa en las clases grabadas que no se cumple con la autonomía, pues lo único que se hace es que trabajen en grupos auto-organizados. A partir de la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que no corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

De esta forma, considerando los elementos que debería cumplir la docente en su práctica según el MBE, se puede afirmar que cumple solo parcialmente estas exigencias, pues las actividades que ella propone son un desafío apropiado para los intereses y edades de las estudiantes, motiva a las estudiantes mostrando una actitud positiva al momento de realizar la clase, pero no genera actividades recurrentes en donde las estudiantes puedan desarrollar la autonomía ni construye un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar los trabajos que ayuden a obtener el logro de aprendizajes. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que la docente no responde coherentemente a lo solicitado por el MBE, dejando aspectos esenciales para generar propuestas de trabajo adecuadas para las estudiantes.

- Convivencia en el aula

La profesora considera que las normas son muy importantes en la realización de la clase, así puede tener un mayor control de grupo. Las normas que describe son que las estudiantes deben avisar para salir de la clase, no comer chicle (masticable), tener el pelo tomado al realizar ejercicio físico y respetarse entre todas. La docente le da importancia al hecho de que las estudiantes comprendan las razones de fondo para cumplir con estas normas. Para evaluar las normas lo hace de dos formas: si una estudiante no cumple con algo y va en enseñanza media le pide que haga una actividad física (como flexiones de brazos) para pagar el incumplimiento y si la niña va en segundo ciclo de enseñanza básica deberá escribir 100 veces que “no debo hacer... (describe la falta realizada)”.

Las estudiantes indican que las normas que hay en la clase son: tener el pelo amarrado, no usar anillos, no tener aros largos ni piercing, estar atenta en clases, tener uñas cortas, estar con el uniforme deportivo, traer ropa de cambio, no comer en clases y no decir groserías. Estas normas las consideran adecuadas ya que tienen relación con la seguridad de ellas y la responsabilidad de su higiene personal, como lo explica la E6: “porque nosotros así aprendemos, como no sé, venir arregladas al colegio con moño, no tenemos que andar con aros, con anillos en cualquier momento porque podemos tener alguna lesión y con los anillos se pueden fracturar más los dedos”. Según las estudiantes esas normas no poseen evaluación durante las clases.

La investigadora durante las clases observa que las normas establecidas son que el balón debe estar sobre la posición determinada, que cuando la profesora habla no se puede usar el celular, las estudiantes deben estar sin maquillaje, con la ropa deportiva adecuada y no pueden comer chicle (masticable). Durante las clases la profesora evalúa el cumplimiento de las normas a través de la observación de las estudiantes y cuando ellas no la cumplen las aclara para que realicen correctamente lo que se les exige. Se destaca que la profesora exige el cumplimiento de estas normas para que no haya accidentes durante la clase y las estudiantes se sientan seguras durante el trabajo.

Se determina que, entre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora, existe coincidencia en algunos elementos y en otros no. En primer lugar, se puede señalar que coinciden todos en que existen normas de comportamiento en la clase que son conocidas por la docente y sus estudiantes, pero cada agente nombra diferentes normas según su perspectiva. Ahora bien, tanto la docente, las estudiantes como la investigadora, a través de la observación de las clases grabadas, indican que este tipo de normas da más seguridad a las estudiantes y fomenta su trabajo en la clase, siendo evaluadas de distintas maneras durante la clase. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

La comparación entre la práctica docente y los indicadores a cumplir según el MBE indican que se cumple parcialmente con el criterio establecido, pues hay elementos destacados y otros que se podrían mejorar. Entre los elementos destacados está el trabajo con las normas que las estudiantes conocen y cumplen, el establecimiento de buenas relaciones entre las estudiantes y la profesora y el buen manejo de la disciplina. El elemento a mejorar se relaciona con el uso de la penitencia o corrección verbal, más propio de un enfoque conductista que de otro tipo, pues no permite que las estudiantes reflexionen sobre la falta a la norma, siendo este uno de los elementos relevantes señalados por el MBE en este criterio de convivencia en el aula. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación destacando que la profesora responde coherentemente en la mayoría de los indicadores, pero que debe poner atención en los más débiles nombrados anteriormente.

- Organización del ambiente

La profesora considera que los espacios utilizados son bastante pequeños para realizar las clases, ya que el patio debe ser dividido entre cuatro profesores y cada uno tiene un curso con más de 40 estudiantes. En cuanto a los materiales, hay muy pocos ya que este año no se compraron más materiales y debe organizar las clases en función de lo que tiene y el espacio que debe ocupar.

Las estudiantes consideran que la profesora es muy organizada en la clase, que siempre lleva todo muy bien estructurado y que es una excelente profesora como explica E7: “encuentro que ella es una buena profesora y cuando nos está enseñando a hacer un movimiento o algo, ella lo dice primero, y después saca una adelante y así vamos aprendiendo”. En cuanto a los espacios, las estudiantes consideran que el colegio ha mejorado muchísimo, teniendo más espacios que antes. También consideran que los recursos que utiliza la profesora son adecuados y suficientes para el trabajo en la clase.

La investigadora observa que la profesora, a medida que termina el calentamiento, les pide a las estudiantes que se organicen y ella estructura las actividades, logrando hacer un trabajo donde todas las estudiantes participan al mismo tiempo. Además, tiene una capacidad muy buena para aprovechar los espacios de los que dispone. Con respecto a los materiales, la docente logra sacarles provecho y que su uso sirva para que las estudiantes logren los objetivos de aprendizaje.

La descripción de las percepciones de la docente, las estudiantes y la observación de la clase grabada permiten señalar que hay una coincidencia en que la profesora posee dominio de lo que se quiere realizar, teniendo control de objetivos, un buen uso de los materiales y usando el espacio de diferentes maneras para desarrollar la unidad de la clase. De acuerdo a la información

analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

En este criterio queda evidenciado que la docente cumple con lo estipulado en el MBE, ya que es capaz de utilizar el material y el espacio de una manera adecuada y flexible, permitiendo que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más eficiente, manteniendo el orden y la estructura planteado por ella. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que la docente responde coherentemente con lo solicitado por el MBE.

Presentación y análisis de resultados Dominio C

- Comunicación

La profesora indica que los objetivos de las clases son explicados verbalmente por ella clase a clase, asegurando la comprensión de las estudiantes para que luego puedan trabajar en el aprendizaje esperado. Por otro lado, los criterios de evaluación expuestos por la docente son en la sala y escribe en la pizarra la planilla de evaluación para que las estudiantes tengan conocimiento claro de lo que se va a evaluar y de lo que tienen que hacer. Así lo explica en la entrevista: “en el tema de las evaluaciones ahí sí, soy súper enfática en escribir qué se va a evaluar, de qué manera se va a evaluar, qué detalles vamos a ver en esa evaluación, para que no cometan errores”.

Las estudiantes señalan que la profesora les dice en cada sesión lo que van hacer, explicándoles los objetivos y como las va a evaluar. Cuando tienen una evaluación también les explica los criterios de la evaluación y el puntaje que tiene cada uno. Como explica la E7: “sí porque antes de bajar tenemos una charla dentro de clase, donde ella nos explica que vamos hacer durante la clase, como nos va a evaluar, a parte que ella nos evalúa clase a clase”

Durante las clases la investigadora pudo observar que la profesora les explicaba verbalmente el objetivo de la sesión, les decía tanto en la sala de clases como en la cancha lo que iban hacer para luego trabajar. En cada sesión, realizaba observaciones y le decía cuáles son los criterios que iba a evaluar cuando tuvieran la evaluación de la unidad para que mejoraran.

De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase. Ya que coinciden plenamente en que la docente explica de diversas maneras el propósito de la clase y los criterios de evaluación que va a utilizar clase a clase y al término de cada unidad.

En cuanto al análisis del cumplimiento de los indicadores señalados para este criterio en el MBE, queda en evidencia que la docente cumple con lo establecido en el documento ministerial, pues da a conocer a las estudiantes tanto los objetivos de las clases como los criterios de evaluación que se van aplicar para saber lo que aprendieron. El único elemento que no está totalmente claro en la práctica docente es que la profesora no enseña criterios que permita a las estudiantes autoevaluar sus logros, lo que se relaciona también con el escaso desarrollo de la autonomía presentado en el criterio correspondiente. A partir de esto, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que la docente responde coherentemente en la mayoría de los indicadores de este criterio, en el cual se debería enfocar mejorar la debilidad ya nombrada.

- Estrategias de enseñanza

La profesora percibe que lo que más les gusta a las estudiantes es jugar, y declara que no las puede hacer jugar todas las clases, por lo que solo les deja un tiempo al final para que las estudiantes puedan aplicar lo aprendido en un juego. También señala que no suele preguntarles directamente lo que les interesa para la clase y considera que las actividades que realiza son variadas, acordes al contenido y al nivel en que se encuentran las estudiantes.

Las estudiantes perciben que la profesora no aplica en actividades de la clase la información que ellas le dan cuando les pregunta sobre sus intereses. También señalan que la docente siempre les pregunta sobre la materia para que ellas vayan respondiendo, de esta manera la profesora sabe si ellas han entendido o no. Finalmente, las estudiantes comentan que la profesora las trata por igual a todas y realiza actividades variadas durante las clases.

La observación realizada por la investigadora de las clases grabadas no permitió indicar que la profesora preguntara o les diera importancia a los intereses de las estudiantes. De hecho, en la transcripción de la C3 se explica que “unas estudiantes se acercan a la profesora para ver si podían hacer una bandeja con giro que le enseñaron en una actividad extra programática y la profesora les indica que no, que ahora solo tienen que hacer esa bandeja bien”. Por otro lado, se identifica que las actividades realizadas por la profesora son variadas, manteniendo el trabajo de las estudiantes y la complejidad en función del nivel desarrollado por las estudiantes.

De este modo, la triangulación entre las percepciones de la docente y sus estudiantes, junto con la observación de la investigadora, coinciden positivamente solo en la característica de las actividades que realiza la profesora, que son señaladas como “variadas”. En cuanto a un aspecto coincidente negativo, todos los agentes consultados señalan que la docente no considera los intereses de las estudiantes al momento de realizar las clases, solo incorpora los últimos minutos de juego para aportar a la distracción de las estudiantes. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase

En el ejercicio de comparar la práctica docente real con los lineamientos señalados para este criterio por el MBE, queda evidenciado que la docente cumple parcialmente con lo indicado por el MBE, pues las actividades desarrolladas por la docente son variadas para el logro de aprendizajes, pero solo tiene en cuenta el interés de las estudiantes cuando quieren jugar. Por otro lado, el MBE también indica que el docente debe estar pendiente del desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, comprometiendo la indagación de contenidos que ayuden a su aprendizaje, lo cual no se ve presente en este estudio. A partir del análisis de la información, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que la docente no responde coherentemente con los indicadores que exige este criterio del MBE.

- Contenido de la clase

La profesora indica que ella es bastante clara en la explicación de las actividades, sobretodo inculcando el vocabulario que se utiliza en la clase de EF para que las estudiantes tengan mayor comprensión de los contenidos e insiste en que todas conozcan y logren el mismo aprendizaje. Así lo explica en la siguiente cita: “tiene que ser el lenguaje y el vocabulario correcto en lo que estamos trabajando, como te digo si a ellas no entienden una palabra se les va explicando, pero yo trato de trabajar harto con el vocabulario” (P2). Además, la profesora señala que la secuencia

que utiliza va en relación a lo que está desarrollando en la clase, yendo siempre de lo más fácil a lo más difícil, pudiendo nivelar a todas las estudiantes.

Las estudiantes consideran que la profesora es muy clara al momento de explicarles lo que tienen que hacer y que cuando no están seguras o no entendieron, la profesora les vuelve a explicar o demostrar lo que deben hacer. También perciben que es constante en lo que quiere enseñar, explicándoles, corrigiéndoles para que practiquen y puedan lograr el aprendizaje. Las estudiantes consideran que el lenguaje que utiliza la profesora es claro, logrando entenderlo cuando conversa con ellas o explica las actividades de la clase. Por último, las estudiantes señalan que las actividades son variadas y que el orden de las clases les permite lograr hacer los ejercicios.

La investigadora observa que la profesora es clara y muy rigurosa al explicar a las estudiantes lo que deben realizar, habiendo momentos en que repite muchas veces de forma verbal lo que tienen que hacer, y a continuación, también ejecuta el movimiento. Por otro lado, al hablar con las estudiantes es cordial, utiliza un lenguaje adecuado para que las estudiantes la entiendan y exige que las estudiantes la traten así también. Otro elemento que se observa es que las secuencias de las actividades utilizada por la profesora tienen coherencia con el aprendizaje esperado, desde el punto de vista del objetivo de la clase y de la unidad completa, teniendo una complejidad progresiva.

La triangulación de información entre los agentes de la investigación permite señalar que hay una coincidencia completa, pues todos señalan que la docente es clara y precisa al momento de explicar las actividades que se quieren realizar, que es rigurosa al momento de explicar la actividad hasta asegurarse que todas las estudiantes entendieron la actividad, que el lenguaje que utiliza la docente es claro y entendible por todas las estudiantes y que las secuencias de las actividades son variadas y van de lo más fácil a lo más difícil. El matiz que se puede aportar en este último elemento es que la investigadora considera que las actividades son coherentes con el desarrollo de las estudiantes, algo que ni la propia docente ni las estudiantes señalan. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

En este criterio se puede señalar que la docente cumple con lo solicitado por el MBE, específicamente en el desarrollo de contenidos, realizando una transmisión precisa, clara y adecuada de los contenidos según el nivel de los estudiantes. Otro elemento positivo es que es rigurosa al momento de enseñar, aclarando los conceptos teóricos vistos en cada sesión y utilizando un lenguaje técnico pertinente. Finalmente, se puede señalar que la secuencia de las actividades sigue un orden progresivo de dificultad, lo que propicie el logro del aprendizaje por parte de las estudiantes y demuestra el dominio de este criterio pedagógico por parte de la docente. A partir del análisis de la información, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que la docente responde coherentemente con los indicadores exigidos en este criterio por el MBE.

- Tiempo adecuado

En este criterio la profesora destaca que la división de los tiempos que establece en su clase son favorables para el aprendizaje, estructurando la clase en tres momentos: un inicio, donde explica lo que se va a realizar; una fase de desarrollo en la que se hacen todas las actividades que

propone la profesora; y un cierre al final de la clase, en el que deja 5 minutos para elongar y hacer una retroalimentación de los avances y aspectos por mejorar.

Las estudiantes consideran que el tiempo de la clase es adecuado para su trabajo, ya que la profesora tiene bien estructurada la clase y alcanzan a hacer las actividades, pero aun así consideran que podrían haber más horas de EF durante la semana.

La investigadora observa que el tiempo destinado en las diferentes fases de la clase son adecuados para la organización general, pero en la realización de actividades específicas la docente determina poco tiempo de práctica, solo permitiendo hacer una repetición por estudiante, lo que hace que no todas las estudiantes logren dominar el aprendizaje esperado. Esto se refleja en lo que señala E2 en una clase: “¿profe una repetición cada una? P2: una, una repetición”. Además, hay un elemento mejorable relacionado con la gestión del tiempo, pues no siempre se asignó la misma cantidad a los grupos que participan en el juego deportivo, lo que impide que el desarrollo de las habilidades sea parejo.

Respondiendo a la cuarta pregunta de investigación se puede señalar que la percepción de la docente, sus estudiantes y la observación hecha por la investigadora coinciden en un elemento y no lo hacen en otro. En primer lugar, coinciden en que los tiempos de la clase son distribuidos en tres etapas (inicio, desarrollo y cierre) y no coinciden en lo apropiado del tiempo asignado, pues al asignar muy poco tiempo para muchas actividades las estudiantes no desarrollan su aprendizaje completamente. De este modo, la gestión del tiempo es deficiente y podría mejorarse. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que no corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase

En cuanto al cumplimiento de los indicadores señalados en el MBE, se puede señalar que la docente solo cumple con la distribución del tiempo en las tres grandes etapas de la clase, pero que desaprovecha la oportunidad de gestionar mejor el tiempo, profundizando en algunos ejercicios por sobre otros y dando más tiempo para la práctica repetitiva de una secuencia, lo que favorecería la comprensión de los movimientos y el aumento de la seguridad al realizar el ejercicio. En términos generales, el cumplimiento de este criterio queda bajo lo esperado. A partir del análisis de esta información, se responde la pregunta 5 de esta investigación, destacando que la docente no responde coherentemente con los indicadores exigidos en este criterio del MBE.

- Desarrollo del pensamiento

La profesora resalta que cada vez exige más que las estudiantes utilicen un lenguaje técnico apropiado para la clase de EF, pues cree que esto ayuda a una mayor comprensión de la tarea y los contenidos. En relación a los objetivos transversales, la docente señala que no los trabaja ya que solo están enfocados en el desarrollo de contenidos en las clases, pero aún así, aunque no los trabaja de manera intencional, cree que se desarrollan algunos objetivos. En otro punto, cuando las estudiantes se equivocan, la profesora aprovecha de corregir de una forma graciosa sin ofender a ninguna estudiante para que ellas comprendan cuál es el error de una forma más lúdica. Por último, la profesora explica que no genera actividades donde ellas puedan resolver problemas, solo les realiza preguntas sobre lo que va explicando para saber si comprenden.

Las estudiantes perciben que la profesora no genera situaciones de aprendizaje que estimulen habilidades superiores, pues las preguntas que realiza durante la clase son sobre lo que está explicando. Con respecto al uso del error, las estudiantes señalan que cuando se equivocan la

profesora las ayuda y corrige para que logren hacer la actividad propuesta. En relación a los objetivos transversales, las estudiantes consideran que durante la clase se desarrolla la responsabilidad y el esfuerzo, así como también señalan que la profesora es exigente con el vocabulario que deben utilizar en clases, apropiado a la disciplina técnica de cada deporte.

La investigadora observó que durante las clases la profesora no generaba situaciones desafiantes que permitieran desarrollar habilidades cognitivas de orden superior, y cuando les hacía preguntas que no podían resolver por sí mismas, no esperaba y ella daba la respuesta, como se refleja en el siguiente fragmento: “P2: ¿qué tipos de defensa vimos en el hándbol? (las estudiantes demuestran con el cuerpo un tipo de defensa) / P2: pero esa ¿qué es lo que era? / E2: manos arriba. / P2: ya, manos arriba, ¿y cuántos jugadores hay en cancha? / E3: 5 / P2: 6” Asimismo, se observa que durante todas las clases corrige a las estudiantes de forma verbal mientras realizan el trabajo o detiene la actividad y les demuestra cómo se hace. Otra forma de corregir es cuando va directamente hacia la estudiante que está en mayor desventaja y le explica. Se nota que durante las clases la profesora les pide que sean perseverantes y que trabajen. En cuanto al lenguaje técnico, se observa que ella siempre está diciendo los conceptos claves de la unidad que está pasando para que las niñas vayan adquiriendo ese vocabulario y lo puedan aplicar durante las clases.

Al triangular las descripciones de las estudiantes, la docente y la investigadora se observa que coinciden en que la profesora durante la clase no crea situaciones que estimulen el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, pero si generaba preguntas que tenían relación directa con lo que estaban viendo en la clase. También coinciden en que la docente siempre corrige a las estudiantes cuando cometen un error, generalmente de forma graciosa y directamente con la estudiante o grupalmente. Otro elemento coincidente es que la docente utiliza un lenguaje técnico intencionalmente para que las estudiantes se lo aprendan y hablen con mayor propiedad en la clase de EF. Por último, hay un elemento que no es coincidente que tiene relación con el trabajo con los objetivos transversales, pues la docente explica que no trabaja dichos objetivos durante la clase, pero las estudiantes y la investigadora indican que trabaja la responsabilidad, el esfuerzo y la perseverancia, elementos propios de los objetivos transversales. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase

De esta manera, respondiendo a la quinta pregunta de investigación, se puede señalar que la docente cumple con la mayoría de los indicadores que se encuentran en este criterio establecido por el MBE, destacando sobretodo que hace preguntas relacionadas con la clase, corrige a las estudiantes cuando han cometido algún error y el lenguaje oral y escrito utilizado por la profesora es técnico, siendo cada vez más preciso para mejorar la comprensión de los estudiantes en el área de la EF. Además, los objetivos transversales que desarrolla la docente se fundamentan en valores y actitudes como la responsabilidad, la perseverancia y el respeto. Sin embargo, la docente no cumple con dos elementos exigidos: la obligación de generar instancias donde los estudiantes puedan resolver problemas y preguntas en un tiempo adecuado, estimulando habilidades cognitivas superiores, así como la necesaria conexión entre los contenidos de la clase de EF y otras materias o aspectos de la vida cotidiana. A partir de esto, se evidencia que la docente responde coherentemente en la mayoría de los indicadores de este criterio del MBE, pero debe poner atención en las debilidades expuestas anteriormente.

- Evaluación

La estrategia indicada por la profesora para evaluar consiste en que al final de la sesión las estudiantes deben hacer una reflexión sobre lo que vieron en clases, momento que aprovecha para motivarlas a que sigan trabajando, explicándoles cómo pueden mejorar. Así lo describe la docente: “siempre les digo que se tienen que seguir superando, que tienen que seguir practicando, que no tienen que llegar a decir que no puedo, no puedo, no puedo... por último, la palabra es que lo voy a intentar la próxima clase, pero tratando siempre de llevarlo a superarse un poco más. Si no puede lo ayudo, me quedo”. La evaluación de cada sesión es con una rúbrica que la profesora hace y ahí identifica si las estudiantes cumplen o no con la tarea de la sesión y para la evaluación final evalúa con otra rúbrica en donde están los aprendizajes de la unidad.

Una de las estrategias de evaluación que señalan las estudiantes es que la profesora, al final de la clase, las hace jugar y en ese momento ella va observando si aprendieron o no. Durante ese mismo juego la profesora las retroalimenta y corrige cuando se han equivocado para que lo hagan correctamente. Otra estrategia que nombraron es que al final de la clase la profesora les pregunta qué aprendieron en la clase y luego les dice qué cosas deben mejorar y cómo deben hacerlo. Por último, cuando alguien no entiende, las estudiantes indican que la profesora le explica verbalmente, luego lo muestra, y si todavía alguien no entiende, le explica cuando están solas para que las demás sigan practicando y no se sienta presionada.

La investigadora observa que la profesora está en constante monitoreo del trabajo de sus alumnas para mejorar sus aprendizajes y va corrigiendo si han cometido algún error. Al final, en la mayoría de las sesiones, junta a las estudiantes y hablan sobre lo que vieron durante la clase, momento utilizado por la docente para explicar las debilidades más grandes de las estudiantes y mostrar o explicar el ejercicio.

De esta manera, se observa que, entre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora, existe coincidencia en cuanto a que la profesora, al término de la clase, junta a las estudiantes para conversar acerca de lo que han visto durante la sesión, les hace preguntas sobre la materia y les explica cómo se debe hacer y qué cosas deben mejorar. Por otro lado, la profesora explica que al final de la unidad, evalúa con una rúbrica una actividad que integra lo aprendido en clases. También existe coincidencia en que en la última parte de la clase las estudiantes realizan un juego pensado por la docente y ésta monitorea la ejecución de los ejercicios para comprobar el estado de desarrollo de los aprendizajes esperados. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

Este criterio, al compararlo con lo establecido en el MBE, permite señalar que el docente cumple con dos indicadores, siendo estos la estrategia de evaluación al final de la sesión y la retroalimentación que hace a las estudiantes en función de lo que vivenciaron durante la clase. Sin embargo, la docente no reformula las actividades del proceso educativo con la información que obtiene de los instrumentos de evaluación, por lo que este criterio solo es cumplido parcialmente en la práctica docente del caso 2. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que la docente no responde coherentemente con los indicadores que posee este criterio del MBE.

7.3 CASO 3

Presentación y análisis de resultados Dominio B

- Clima de aula

El profesor indica dos aspectos importantes para poder tener un buen clima de aula, la participación de la clase y el respeto. También destaca que la relación que tienen los(as) estudiantes es bastante tranquila y que no necesita fomentar siempre un ambiente de respeto entre ellos. Señala que para crear un clima de aula apropiado realiza actividades donde todos(as) puedan participar y puedan solucionar problemas en conjunto. El P3 dice que “lo primero es establecer los parámetros de la clase, en relación a la participación, al respeto y en base a eso se genera un clima, un clima de respeto digamos para la clase, para poder de alguna manera establecer bien los objetivos que uno quiere para desarrollar bien”. Además, este docente señala que la mayoría de los estudiantes participa.

Los(as) estudiantes perciben que el profesor genera un buen clima de aula, ya que la relación que hay entre ellos es tranquila y el profesor siempre se dirige a ellos(as) de manera adecuada y respetuosa. Solo una estudiante siente que el profesor no ayuda a que los compañeros sean respetuosos con ella, ya que a pesar que le informa al profesor que la molestan, luego los estudiantes la siguen molestando. Por otro lado, los estudiantes consideran que el profesor intenta muy poco que los estudiantes sean solidarios entre ellos, ya que ellos siempre han sido así. Finalmente, los estudiantes indican que todos participan durante la clase.

La investigadora observa que el docente tiene una buena relación con los estudiantes, manteniendo una comunicación adecuada, pero conservando la distancia entre profesor y estudiante. Tras observar las clases afirma que en la primera parte de las clases todos los estudiantes participaron al mismo tiempo, tanto hombres como mujeres, pero a continuación siempre separa hombres de mujeres al realizar los ejercicios. En un primer instante, mientras unos hacían el ejercicio, los demás elongaban. Luego se seguían turnando y los que no estaban trabajando se sentaban. La actitud que más se veía que el profesor desarrollaba era que los estudiantes se ayudaran entre ellos, cuando no entendían o para hacer el ejercicio.

Tras la triangulación de la información obtenida se puede señalar que existe plena coincidencia entre lo que perciben el docente, sus estudiantes y lo observado por el investigador. En primer lugar, todos los agentes consultados consideran que el ambiente de trabajo es tranquilo y favorece el desarrollo de las clases. En segundo lugar, todos señalan que la participación de los estudiantes es buena y se incluye a todos los estudiantes en los ejercicios. También hay coincidencia en que la actitud que más se fortalece es la solidaridad entre los estudiantes. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

En este criterio queda evidenciado que el docente cumple con los elementos exigidos por el MBE, entre ellos el generar relaciones de respeto entre los estudiantes y el docente, hacer participar a todos los estudiantes activamente y promover la solidaridad entre ellos. El MBE también establece que el docente debe generar relaciones de empatía entre los estudiantes, y que la participación no solo debe centrarse en la parte física, sino que también deben generarse preguntas y situaciones que permitan desarrollar habilidades cognitivas de orden superior (análisis, síntesis, autoevaluación), y estos elementos no se dan en la práctica profesional del

docente, por lo que se afirma que el criterio se cumple parcialmente. A partir de la información analizada, se responde la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente responde coherentemente en la mayoría de los indicadores que posee este criterio del MBE, y debe poner atención en las debilidades expuestas anteriormente.

- Altas expectativas

El profesor explica que para mantener la motivación de los estudiantes es importante que ellos comprendan por qué están haciendo EF, aclarando los objetivos y el sentido de cada ejercicio. Además, el docente considera que las clases son un desafío para la mayoría de los estudiantes, pero no para los que tienen más facilidad para la asignatura. Los valores que el docente cree que desarrolla en la clase son el respeto, la solidaridad y la empatía. Con respecto al concepto de autonomía, el profesor explica que su desarrollo consiste en lograr que los estudiantes tomen decisiones en función de los objetivos planteados y de esta manera puedan trabajar independientemente.

Los(as) estudiantes perciben que el profesor los motiva a hacer las clases de la siguiente manera: si trabajan les da más oportunidades en las evaluaciones de la unidad o los ayuda. Según los(as) estudiantes, el docente hace que las clases no sean monótonas y les dice cómo tienen que hacer los ejercicios. La mayoría de los(as) estudiantes considera que las clases de EF no son un desafío para ellos(as), ya que les gusta, logran hacer todos los ejercicios y cómo son diferentes, les ayuda a tener una mejor salud. De acuerdo a la percepción de los(as) estudiantes, el profesor les dice siempre que deben trabajar para lograr lo que quieren como lo dice E10: “cuando estamos haciendo los ejercicios y alguien quiere parar porque dice que no puede más, él [profesor] dice que sí puede y que se puede esforzar más ... te apoya moralmente para que uno pueda seguir”. Finalmente, los(as) estudiantes señalan que el profesor siempre los hace trabajar de manera independiente, sobre todo cuando hacen flexibilidad entre ejercicio y ejercicio, pero no profundizan en la autonomía como concepto específico.

Por su parte, la investigadora observa que el profesor motiva a los(as) estudiantes durante los ejercicios mediante indicaciones verbales, como el animarlos a ir más rápido o más lento según sea el ejercicio, felicitarlos cuando logran la tarea o corregirles para que lo vuelvan a hacer. Según la investigadora, las actividades son desafiantes para los estudiantes ya que se identifica que la dificultad es bastante y no todos llegan al ideal de la tarea. Durante las clases el docente fomenta que los estudiantes se esfuercen y practiquen para lograr la tarea dada, animándolos a practicar por su propia cuenta. Por último, se logra apreciar que el docente fomenta la autonomía de los(as) estudiantes mediante tareas en las que ellos(as) deben calcular la intensidad de su propio trabajo, tratando de comprender la reacción que posee su cuerpo.

De acuerdo a la información obtenida de los testimonios del docente, sus estudiantes y la observación analítica de la investigadora, se puede afirmar que hay coincidencias en la mayoría de los elementos que conforman el criterio. En primer lugar, en el tema de la autonomía, los tres agentes reconocen que el docente desarrolla la autonomía a través de la delegación de responsabilidades a los estudiantes, como la moderación de la intensidad del ejercicio según sus capacidades. Al hablar de motivación, en los tres ámbitos se señala que el docente sí motiva a los estudiantes, aunque de diferentes formas. Por un lado, el docente dice que es a través de la explicación de lo que tienen que hacer, por otro lado, los estudiantes dicen que es porque al final de la clase los deja jugar o los ayuda en la prueba de la unidad, mientras que la investigadora observa que a través de palabras de aliento es como el docente genera la motivación. Por último, hay dos elementos en los que no hay coincidencia plena, que son el de

la clase como desafío y el tema de los valores tratados en la clase. En el primero, tanto el docente como la investigadora consideran que la clase de EF es un desafío para los estudiantes, en cambio los alumnos consideran que no. En el segundo elemento, tanto los estudiantes como la investigadora perciben que los valores tratados son la perseverancia y el esfuerzo, en cambio el docente destaca la solidaridad, el respeto y la empatía. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que no corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase

Comparando la información obtenida sobre el desarrollo del criterio en la práctica docente del caso 3, queda evidenciado que el docente cumple casi totalmente con lo que solicita el MBE, pues presenta situaciones de aprendizaje desafiantes para los estudiantes acorde con el nivel e intereses que puedan tener, genera motivación para que los estudiantes logren el aprendizaje propuesto, desarrolla actividades donde los estudiantes pueden tomar decisiones, lo que favorece la autonomía, y, por último, el docente estimula que los estudiantes sean perseverantes y esforzados para el logro de aprendizajes. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el profesor responde coherentemente a los indicadores de este criterio del MBE.

- Convivencia en el aula

El profesor explica que posee normas generales, las que son conocidas por todos los estudiantes. Las normas que el profesor tiene son el respeto, un ambiente ordenado, al inicio hablar sobre los objetivos de la clase y la participación activa de todos. Para la evaluación de las normas el profesor indica que evalúa si los(as) estudiantes participaron durante el desarrollo de la unidad y eso corresponde a un porcentaje de la nota final de la asignatura. El docente considera que esta forma de evaluación es apropiada y coherente con el aprendizaje, ya que lo ayuda a llevar un registro de cómo ha sido el trabajo del estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Las normas que los(as) estudiantes perciben en la clase de EF son: que el profesor los deja ir a tomar agua entre ejercicios, que si no trabajan los van a anotar en su expediente, que deben poner atención cuando el profesor explica y tener respeto entre todos. Consideran que estas normas son adecuadas para generar un ambiente de respeto durante la clase y como dice el E11: “yo creo que sí, porque siempre intenta generar un ambiente de respeto, entre los compañeros y hacia él para poder explicar bien la clase y así trabajar los deportes y el ejercicio”. Los(as) estudiantes también explican que el profesor observa que cumplan con las normas clase a clase, pues quien no lo hace recibe una amonestación verbal y no puede jugar al final de la clase, siendo esto último una especie de castigo para los estudiantes.

Las normas observadas por la investigadora son varias, entre ellas estar sin audífonos durante la clase, poner atención y participar activamente. Según lo observado, la forma de evaluar las normas que tiene el docente es a través de la observación durante las clases y llamar la atención de los alumnos cuando no las están cumpliendo.

Se observa que entre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora existen coincidencias concretas, como que durante la clase de EF existen normas que son conocidas por los estudiantes (participación activa de la clase, poner atención), que la actitud que tengan los estudiantes durante las clases se corresponderá con un porcentaje de su evaluación final y que las normas planteadas por el docente favorecen el buen clima de

trabajo. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

La comparativa entre la práctica docente real y los lineamientos del MBE permiten señalar que el docente posee normas claras que son conocidas por los estudiantes y que consideran adecuadas para mantener un buen clima de aula. Asimismo, la manera en que evalúa las normas es a través de la participación en clase. Sin embargo, lo que faltaría según lo que pide el MBE es que el docente tuviera normas que sean flexibles en función de las necesidades de los estudiantes, y que la evaluación incorporara un momento donde pudieran reflexionar, dándole un sentido coherente al cumplimiento de las mismas. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el profesor no responde coherentemente a los indicadores que pertenecen a este criterio del MBE.

- Organización del ambiente

El profesor considera que los espacios y los recursos que posee en el colegio le permiten estructurar y organizar la clase de acuerdo a los objetivos planteados. Así lo explica el P3 en la siguiente frase “mira acá yo dentro de la infraestructura tengo espacio, tengo los materiales, lo único que no tengo es un lugar cerrado, entonces eso me complica. Pero de todas maneras no tengo un problema con hacer uso del material, establecer lugar físico para trabajar normalmente, tengo las facilidades para poder trabajar y generar una clase significativa”

Los(as) estudiantes perciben que el profesor siempre tiene claro lo que va hacer y cómo quiere que los(as) estudiantes realicen las diferentes tareas propuestas por él. También consideran que el material y los espacios que posee el establecimiento son adecuados y ayudan a que el profesor organice las clases de una manera entretenida y adecuada para su aprendizaje.

La investigadora observa que el profesor tiene claridad en las actividades que quiere realizar en función de los espacios y materiales que va a utilizar durante su clase. Los espacios utilizados son la cancha techada y la cancha de pasto sintético, las cuales utiliza dependiendo de la actividad. Los recursos con los que cuenta son variados, sobre todo en las clases donde realiza circuitos, de esta forma todos los estudiantes participan al mismo tiempo.

Se observa que las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora coinciden en que el docente es organizado y claro con las actividades que quiere realizar, así como que los materiales y espacios de los que dispone el colegio son utilizados de buena forma, adecuándose siempre a la naturaleza de las actividades. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

Finalmente, se puede señalar que la práctica docente del caso 3 permite determinar que sí cumple con los elementos centrales de este criterio, pues su aprovechamiento de las instalaciones, de los materiales y la estructuración de las actividades favorecen el trabajo en el aula. A partir del análisis de la información, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el profesor responde coherentemente a los indicadores de este criterio del MBE.

Presentación y análisis de resultados Dominio C

- Comunicación

El profesor señala que, clase a clase, informa verbalmente cuáles son los objetivos de la sesión, para que los estudiantes comprendan la finalidad de las actividades. En cuanto a los criterios de evaluación, dice que ellos trabajan con una rúbrica, la cual se las da a conocer a los estudiantes el mismo día de la prueba.

Los(as) estudiantes perciben que el docente siempre les dice lo que van a hacer, dejando claros los objetivos de la clase y cómo los va a evaluar antes de la prueba, entregándoles posteriormente una rúbrica con la nota que se ha sacado cada estudiante.

La investigadora observa que, al inicio de cada sesión, el profesor les explica a los(as) estudiantes el objetivo de la unidad y las actividades que van a hacer para cumplir con tal objetivo. Esto se ve reflejado en la C9: “como les dije en la sala recuerden que tenemos en algunas semanas más el test de naveta, así que todo trabajo físico nos sirve, vamos a trabajar hoy día algunos ejercicios de intensidad al 50, 70, 100%, por lo tanto, hay que regular, recuerden que el test de naveta tiene facetas de media intensidad, perdón intensidad baja, media y alta”. En cuanto a los criterios de evaluación, el profesor explica de qué se va a tratar la prueba, sin especificar los criterios o indicadores de la prueba.

La información sobre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora permite señalar que hay coincidencias concretas, como que el docente clase a clase les explica a los(as) estudiantes cuáles son los objetivos de la sesión y lo que van a hacer. En cuanto a los criterios de evaluación, el profesor y los(as) estudiantes describen que él les explica lo que van a hacer el mismo día de la clase y la rúbrica se les entrega después de la evaluación. En cambio, la investigadora observa que el docente explica la actividad con la cual va a evaluar, pero no los criterios de evaluación. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que no corresponden la mayoría de las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

De esta forma, queda demostrado que el docente cumple parcialmente con la exigencia de comunicar el objetivo de las clases, elemento central del MBE. Sin embargo, cuando hablamos de la manera en que comunica los criterios de evaluación, estos no están completamente llevados a cabo porque solo explica la actividad con la cual va a evaluar, no la demuestra ni comprueba que los estudiantes hayan comprendido, lo que no se condice con lo exigido por el MBE, que señala que docentes deberían enseñar criterios para que estudiantes se autoevalúen. A partir del análisis de la información, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente no responde coherentemente a los indicadores de este criterio del MBE.

- Estrategias de enseñanza

El profesor indica que cuando los(as) estudiantes demuestran interés por algún deporte o una actividad, trata de incorporar actividades que lo complementen, pero no siempre. Además, los ayuda dándoles consejos y orienta sobre cómo deben practicar para mejorar. También explica que las actividades que él realiza son siempre igual para todos los estudiantes, pero cuando hay una diferencia muy evidente, los separa por niveles de aprendizaje para que puedan ir

resolviendo la tarea. Al hablar del desarrollo cognitivo y emocional, el profesor explica que en sus clases trata de involucrar las emociones al beneficio de los objetivos finales de la clase, ya que siempre los(as) estudiantes van a reaccionar de diferente manera y comprenden de variadas formas.

Los(as) estudiantes perciben que el profesor no les pregunta siempre sobre sus intereses o aspectos que más les gusta para poder hacerlos durante la clase, ni tampoco les da tareas que promuevan la búsqueda de información o inquietudes en los(as) estudiantes, solo les ha preguntado qué deporte le gusta hacer. En relación a las actividades que el profesor realiza, los estudiantes consideran que el profesor siempre hace las mismas actividades, siendo clases monótonas.

La investigadora observa que el docente durante todas las clases realiza un trabajo muy directivo y no les pregunta a los(as) estudiantes sobre el trabajo realizado o que les interesaría hacer, tampoco fomenta la iniciativa de los(as) estudiantes por hacer más preguntas o de investigar sobre el tema. Las actividades que el docente propone tenían relación con el objetivo de la unidad, siendo adecuadas al nivel de los estudiantes, pero parecían actividades totalmente aisladas y dispersas.

Tras la triangulación de la información se puede afirmar que las coincidencias en este criterio existen, pero son de carácter negativo, salvo el hecho de que el docente realiza diferentes actividades que se adecúan al nivel de los(as) estudiantes. En cuanto a los elementos negativos, se señala que las actividades suelen ser las mismas y muchas veces están desconectadas del objetivo de la clase, así como que el docente no considera los intereses de los(as) estudiantes, lo que los hace tener una posición distante con respecto a la clase. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase.

De esta forma, al comparar el cumplimiento de los elementos que conforman el criterio con lo exigido por el MBE, se puede señalar que el docente no cumple con lo esperado, ya que posee actividades variadas para que los estudiantes cumplan con un objetivo de aprendizaje pero suelen ser las mismas y estar desconectadas del objetivo central, no desarrolla aspectos cognitivos y emocionales que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje y no considera los intereses o saberes de los(as) estudiantes al momento de llevar a cabo las tareas. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente no responde coherentemente a los indicadores de este criterio del MBE.

- Contenido de la clase

El profesor señala que el lenguaje que utiliza es adecuado para la edad de los(as) estudiantes. Si poseen alguna duda, lo vuelve a explicar para que comprendan completamente lo que se está diciendo, logrando una mayor claridad en los conocimientos. Asimismo, el docente se percibe como una persona constante en el proceso de enseñanza aprendizaje de los(as) estudiantes. Por otro lado, el profesor indica que la estructura de su clase se compone de tres etapas: inicio, desarrollo y cierre. Finalmente, señala que las actividades que realiza están en función de los niveles en el cual se encuentran sus estudiantes.

Los(as) estudiantes explican que el profesor durante las clases utiliza un lenguaje claro y entendible por ellos y que, por eso, cuando el profesor explica las actividades, la mayoría

entiende. También consideran que el profesor realiza actividades que van en progresión de lo más fácil a lo más difícil, para que ellos puedan comprender y lograr todos los objetivos propuestos.

La investigadora observa que el profesor es muy preciso y claro al explicar las actividades, ya que la mayoría de los(as) estudiantes comprenden la actividad de inmediato y los que no comprenden le preguntan al profesor y éste les vuelve a explicar. Se observa que el docente es muy riguroso en los ejercicios y cuando observa que un estudiante no lo está haciendo bien, se acerca, le corrige verbalmente o lo demuestra y le pide que lo realice de nuevo para ver si mejora la ejecución del ejercicio. El lenguaje utilizado por el profesor es cordial, tratando de que todos los(as) estudiantes entiendan. Finalmente, la secuencia del trabajo realizado es acorde al nivel del curso, porque las tareas dadas por el docente permiten a los(as) estudiantes trabajar según sus capacidades, insistiéndoles siempre que pueden dar más, para que realicen el trabajo de forma adecuada.

Con la información presentada en los párrafos anteriores se puede determinar que existen coincidencias en un par de elementos. En primer lugar, hay coincidencia entre los agentes en cuanto al uso de un lenguaje claro y preciso por parte del docente al momento de explicar las actividades, en cuanto a la dificultad progresiva de las actividades y en la forma de corregir los errores que tiene el docente. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase

En este criterio queda evidenciado que el docente cumple con lo solicitado por el MBE, específicamente en el desarrollo de contenidos, utilizando un lenguaje preciso y organizando de manera adecuada las actividades según el nivel de los(as) estudiantes. Además, es riguroso al momento de enseñar los ejercicios físicos y aclara los conceptos teóricos vistos en cada sesión. A partir del análisis de la información, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el profesor responde coherentemente a los indicadores de este criterio del MBE.

- Tiempo adecuado

El profesor explica que el tiempo estipulado para la clase lo divide según un orden general de sesión, primero los(as) estudiantes se cambian de ropa y llegan a la cancha. Luego el inicio, donde realiza un calentamiento, le sigue el desarrollo de la clase donde se trabajan principalmente las actividades, para finalizar con el cierre, donde hace “la vuelta a la calma” (P3), algunos comentarios en relación a la clase, trabajos de estiramiento y da algunas recomendaciones.

Los(as) estudiantes consideran que el tiempo utilizado es adecuado para que ellos puedan aprender, ya que el profesor es organizado y la manera en que divide los tiempos de la clase los ayuda a que puedan practicar los ejercicios durante la sesión. Como el profesor divide el tiempo en inicio, desarrollo y final, al inicio el profesor les explica lo que van hacer, luego hacen los ejercicios y terminan haciendo flexibilidad, sin dejar de lado los comentarios acerca de lo que tienen que hacer para la próxima clase y los deja jugar.

La investigadora observa que el profesor destina un tiempo que es suficiente para que todos logren realizar bien la tarea cuando están en la etapa de los circuitos. Así se identifica en la C9, que dice: “En cada ejercicio los estudiantes lograban mínimo realizarlo 4 veces, de esta manera podían practicar varias veces el ejercicio”. Pero en la práctica de una actividad más larga no,

como es el test naveta, pudiendo practicar solo una vez en tiempo real”

Se observa que, entre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora, existen coincidencias en relación con los tiempos de práctica, que son adecuados para que logren el dominio de los ejercicios breves, pero en las actividades más complejas el tiempo es mucho menor. Por otro lado, tanto el docente como los(as) estudiantes consideran que la división general de tiempos es adecuada para el trabajo del objetivo. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que sí corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase

La información recolectada para este criterio permite señalar que el docente cumple con lo solicitado por el MBE, determinando 3 tiempos importantes durante el trabajo de la fase interactiva. Asimismo, los tiempos destinados a actividades cortas son adecuados, ya que el docente destina el tiempo suficiente para que los estudiantes logren la tarea, en cambio, cuando son tareas largas el tiempo lo abrevia mucho más. Aun así, el criterio está bien logrado en la práctica docente del caso 3. A partir de la información analizada, se responde a la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente responde coherentemente a los indicadores de este criterio del MBE.

- Desarrollo del pensamiento

El profesor indica que en sus clases siempre se usa un vocabulario técnico apropiado, para que los(as) estudiantes vayan integrando una comprensión más específica de los términos que se utilizan en las actividades que propone el profesor. Cuando él desarrolla las clases, solo realiza pregunta a los estudiantes para generar un diálogo con ellos, de esta forma identifica si hay ciertas inquietudes e interrogantes que quieran resolver. Así el P3 lo explica en el siguiente párrafo “sí, en ocasiones sí, sobre todo en media, tengo más interacción con respecto al tipo de ejercicio, tipo de entrenamiento, etc. y ese tipo de cosas generan preguntas e interrogantes, y ahí hay un diálogo con ellos, digamos existen algunas inquietudes y de alguna manera ellos también buscan la respuesta”. Por otro lado, cuando los estudiantes han cometido algún error él realiza comentarios, los observa y realiza una crítica constructiva para que los estudiantes corrijan y logren el objetivo planteado. También coloca hincapié en los objetivos transversales que él desarrolla durante sus clases siendo el respeto, la solidaridad y la empatía.

Los(as) estudiantes perciben que el profesor no hace preguntas ni crea situaciones en las que se desarrollen habilidades cognitivas superiores durante las clases. La única pregunta que realiza es para comprobar si entendieron la actividad los estudiantes. Por otro lado, los(as) estudiantes dicen que cuando se equivocan, el profesor siempre los ayuda y les corrige la tarea. También consideran que el profesor hace que ellos(as) sean más respetuosos(as) y perseverantes. Por último, sienten que el profesor les ayuda a que conozcan más conceptos de EF para que los incorporen en su vocabulario y tengan mayor comprensión de las actividades que se realizan durante la sesión.

La investigadora observa que el profesor durante todas las clases, las únicas preguntas que realizaba a los(as) estudiantes era para comprobar la comprensión de las instrucciones de cada actividad. Tampoco se detectó que el docente generara tareas que los(as) estudiantes pudieran resolver por sí mismos. Otro punto que se observó es que el docente corregía constantemente a los estudiantes para que pudieran lograr la tarea, esta corrección era en pequeños grupos o individualmente, donde explicaba verbalmente lo que tenían que hacer, lo mostraba o le pedía

a algún estudiante que lo realizara. De esta manera, corregía y veía si los estudiantes comprendían lo que tenían que hacer. Con respecto al orden, el profesor no siempre estaba atento a mantenerlo ni a aplicar las normas creadas para fomentar el respeto, lo que hizo que se observaran conflictos entre estudiantes que el profesor dejó pasar. Ahora bien, el docente sí era exigente en que los(as) estudiantes se esforzaran en cumplir las actividades. Por último, se notaba que el profesor explica a los(as) estudiantes siempre con un lenguaje específico de EF, pues los(as) estudiantes lo tenían bastante dominado y comprendían de lo que se estaba hablando.

De esta forma, en la triangulación de la información se puede afirmar que existen coincidencias relacionadas con el uso de un lenguaje oral y escrito adecuado por parte del docente, que ayuda a integrar nuevos conceptos del área de EF y mejora la comprensión de los contenidos. También coinciden los tres agentes de la investigación en señalar que el profesor está corrigiendo constantemente a los(as) estudiantes. En relación con los objetivos transversales, no existen coincidencias porque el docente señala que promueve el respeto, pero en la observación de la investigadora queda claro que no siempre es así, pues deja pasar algunos conflictos. Otro elemento que no es coincidente es la creación de situaciones de aprendizaje diferentes, ligadas al desarrollo de habilidades cognitivas superiores a través de preguntas complejas, pues el docente señala que sí lo hace y, tanto los(as) estudiantes como la investigadora, indican que no las realiza. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesora, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que no corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase

En este criterio queda evidenciado que el docente solo cumple con algunos indicadores del MBE, que son el lenguaje técnico utilizado por el docente, la corrección de la práctica de los estudiantes a partir de un monitoreo sistemático y el desarrollo de los objetivos transversales a través del trabajo con los valores y actitudes durante las clases. Sin embargo, el docente no cumple con generar situaciones problemáticas y preguntas donde los estudiantes tengan el tiempo adecuado para resolverlas, tampoco incentiva que los conocimientos que poseen los estudiantes los conecten con otros contextos y establezcan juicios sobre ellos. A partir del análisis de la información, se responde la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente no responde coherentemente a los indicadores de este criterio del MBE.

- Evaluación

El profesor explica que clase a clase la revisión de los logros de aprendizaje la realiza a través de la observación directa y al finalizar la clase habla con los(as) estudiantes y les hace una retroalimentación de lo que deben hacer. Además, cuando realiza la evaluación de la unidad, lo hace a través de una rúbrica, lo que posteriormente le sirve de evidencia concreta sobre si los(as) estudiantes cumplen o no con los objetivos.

Los(as) estudiantes perciben que el docente los evalúa cuando es la prueba de la unidad solamente y que al terminar las clases les pregunta si aprendieron o no, pero que no es una evaluación. Así lo expresa el E11: “sí nos pregunta por el progreso que llevamos durante las clases en cuanto a qué hacemos, el tiempo que trotamos y eso, siempre trata de que estemos progresando”. También consideran que el profesor les pregunta de forma individual a la mayoría sobre lo que les cuesta y les dice de qué manera pueden mejorar.

La investigadora observa que el docente al terminar cada clase solo hace que los(as) estudiantes elonguen y les recuerda que pronto viene la evaluación del test naveta, pero no hace preguntas de tipo evaluativo ni se acerca a estudiantes para preguntar sobre aspectos por mejorar.

Se observa que, entre las percepciones de los participantes de esta investigación y la observación de la investigadora, coinciden en que al final de la unidad hay una evaluación que le permite al docente identificar si los(as) estudiantes logran o no los aprendizajes esperados, pero hay diferencias de percepción con respecto a lo que se realiza al final de la clase, pues lo que señala el docente no se condice con lo expresado por los estudiantes ni por lo observado por la investigadora. De acuerdo a la información analizada de las tres fuentes principales (profesor, estudiantes y grabación de clases) se puede afirmar que no corresponden las percepciones de los agentes involucrados en el proceso con la realidad objetiva de la clase

En relación a este criterio, se considera que el docente solo cumple con un aspecto que indica el MBE, relacionado con que posee una estrategia de evaluación al final de la unidad, dejando completamente de lado la realización de una estrategia que permita evaluar a los estudiantes clase a clase. El MBE señala que los docentes tienen la responsabilidad de realizar una retroalimentación y reformular las actividades en función de la información obtenida en la evaluación, para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo cual no se ve claramente identificado en este caso. A partir del análisis de la información, se responde la pregunta 5 de esta investigación, destacando que el docente no responde de forma coherente a los indicadores que posee este criterio del MBE.

8. Discusión de los resultados

La siguiente tabla muestra una síntesis de los resultados de las tres fuentes principales de información (Profesor(a), estudiantes y grabación de clases), y representa la comparación de las perspectivas con lo observado por la investigadora. El símbolo “√” identifica que, si coinciden, el símbolo “●” significa que coinciden parcialmente los resultados y el símbolo “X” que no coinciden.

Tabla n°1: comparación de las percepciones del profesorado, con los(as) estudiantes y la realidad observada por la investigadora.

Criterio	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Clima de aula	√	●	√
Altas expectativas	√	●	X
Convivencia en el aula	√	√	√
Organización del ambiente	√	√	√
Comunicación	√	√	●
Estrategias de enseñanza	√	√	√
Contenido de la clase	√	√	√
Tiempo adecuado	√	X	√
Desarrollo del pensamiento	●	√	●
Evaluación	√	√	X

(Fuente: creación propia a partir de los resultados)

Primero el desarrollo de esta investigación ha sido de gran importancia, para conocer las percepciones que han tenido, tanto docentes como estudiantes e investigadora, en relación al trabajo efectuado por el(la) profesor(a) de Educación Física (EF). Al conocer las diferentes percepciones, se ha logrado concretar una realidad más clara de los acontecimientos ocurridos durante la clase, permitiendo identificar desde los tres puntos de vista, lo que realmente se hace

en la clase de EF. Soriano y Delgado (2011) determinan que surgen variadas perspectivas de trabajo en el área de conocimiento, destacando el compartir las diferentes visiones (estudiantes y docentes) acerca del trabajo del profesorado, de esta manera se puede compartir si lo que dice con lo que hace es lo real. Por otro lado, se encuentra la investigación realizada por López (2012), que considera las percepciones de los dos actores principales en el proceso de enseñanza aprendizaje, acerca del discurso que tiene el docente, el cual se comparó con el discurso plasmado a través de las grabaciones observadas por la investigadora. Valorando la influencia de los diferentes contextos para obtener una idea objetiva de lo que realmente es el discurso del docente durante la sesión.

Ahora bien, pasando a algunos puntos importantes de los resultados podemos ver que los(as) docentes que participaron en esta investigación, se demostró que tanto en la organización del ambiente como en el contenido de la clase coinciden las tres percepciones, otorgando que la realidad objetiva de la clase. En los tres casos, se considera que son fortalezas de los(as) docentes las cuales se deberían mantener. De este modo demuestran que los profesores(as) tienen conocimiento y dominan la asignatura, reflejando un importante reconocimiento a las competencias del profesorado. Al igual que la investigación realizada por Cárcamo (2012), en donde explica que los estudiantes perciben que los docentes poseen dominio claro y conocimientos específicos acerca de su especialidad.

Por otro lado, se han encontrados debilidades, al identificar que las percepciones de un caso coinciden y en las otras no, descubriendo que a pesar de esas diferencias, se llega a la conclusión de que los(as) docentes no logran fomentar el esfuerzo en la clase de EF, que en comparación con otros estudios se ha percibido que el profesorado busca siempre que el aprendizaje este en función del trabajo colaborativo, valorando el esfuerzo, el cual es percibido por los estudiantes en las clases de EF (Sandoval, Rodríguez y Pérez, 2015). Notando esto, como una debilidad que posee el profesorado al momento de llevar a cabo sus clases, sin poder lograr que los estudiantes o la investigadora perciban lo mismo.

También, se considera transcendental señalar, que en los tres casos se encuentran diferencias importantes al momento de conocer las coincidencias y divergencias entre la información recolectada de las tres fuentes, por ejemplo, en el caso 1 se evidencia que en todos los criterios menos en el desarrollo del pensamiento hay coincidencia entre las tres fuentes. Determinando que el trabajo del docente es programado en función de sus conocimientos, logrando que tanto estudiantes como observadores perciban lo mismo dentro del marco de la sesión de clases. A pesar que estas coincidencias han sido positivas o negativas al desarrollo del trabajo profesional del docente dan cuenta que el profesor logra hacer y decir lo que realmente hace. Dando un valor a su propio reconocimiento como trabajo docente. En cambio, en el caso 2 y 3 se identifican más divergencia al momento de reconocer la información de las diferentes fuentes. Lo que, a diferencia del caso anterior, se considera como una debilidad para poder ser personas más autocriticas en su desempeño profesional.

Pasando a otro punto importante de este estudio, en la siguiente tabla de síntesis de resultados de la comparación de la realidad objetiva con el cumplimiento de los criterios del Marco para la Buena Enseñanza (MBE). El símbolo “√” identifica que, el(la) docente responde coherentemente a los criterios que debe cumplir establecidos por el MBE. El símbolo “●” que en su mayoría el(la) docente responde coherentemente a los criterios solicitados por el MBE. Y, por último, el símbolo “X” que no responde coherentemente a los criterios solicitados por el marco de la buena enseñanza.

Tabla n°2: comparación de la realidad observada con los criterios establecido en el MBE

Criterio	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Clima de aula	X	X	●
Altas expectativas	●	X	√
Convivencia en el aula	X	●	X
Organización del ambiente	√	√	√
Comunicación	●	●	X
Estrategias de enseñanza	X	X	X
Contenido de la clase	√	√	√
Tiempo adecuado	√	X	√
Desarrollo del pensamiento	●	●	X
Evaluación	X	X	X

(Fuente: creación propia a partir de los resultados)

A través de la tabla se puede concretar la coherencia existente entre lo que se dice, lo que se hace y lo que se pide del MBE, de este modo se describió en función de lo que pide el Ministerio de Educación, si el(la) docente cumple con lo solicitado. De esta manera se ha encontrado que, en los tres casos, que los docentes coinciden en dominar la organización del ambiente durante las clases de EF, este criterio tiene relación directa al manejo que posee el docente durante el desarrollo de sus clases, sin dejar espacio a ambigüedades que puedan desorientar el trabajo de los estudiantes, manteniendo la claridad del uso de los materiales, el espacio y sobre todo con las actividades que tienen que hacer. Blázquez (2013) plantea que los docentes tienen la necesidad de saber utilizar los factores del entorno que sean inspiradores, y utilizar de la manera más eficaz los materiales didácticos que sean indispensables en función de los diversos contenidos a tratar. Siendo esto, lo que se ve presente en el trabajo pedagógico analizado de los tres casos.

También, se ha indicado que los(as) profesores(as) tienen total control en el contenido de la clase destacándolos como docentes que utilizan un lenguaje adecuado, explicando de forma clara y rigurosa las actividades que se van a realizar, manteniendo una secuencia que favorezca el aprendizaje de los estudiantes. Tanto en este estudio como lo que dice Blázquez (2013) considera que “es importante la selección de situaciones y tareas en las que todos los alumnos sientan que pueden tener éxito en su aprendizaje, especialmente cuando tienen dificultades o una historia de fracaso” (p.16). De esta manera, las docentes fomentan actividades que tienen un carácter desafiante durante las actividades planteadas.

Ambas fortalezas, que son evidentes en los tres casos no coinciden con lo investigado por Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante (2014) que explican que la promoción de un ambiente favorable para la clase de EF, es la fortaleza que se destacó en ese estudio. Y se considera de gran importancia que el profesorado de esta investigación, debería reforzar ese aspecto que antes se evidenciaba como tan completo en las clases de EF.

Por otro lado, se han encontrado debilidades que coincidentemente en los tres casos no cumplen en relación a lo estipulado por el MBE. Las debilidades encontradas tienen relación con las evaluaciones, identificando que en los tres casos no se identifican actividades donde los docentes puedan reformular los procesos de aprendizaje para que los estudiantes logren el objetivo planteado por el profesorado. Y también, se encuentran las estrategias de enseñanza,

donde los docentes dejan completamente de lado el desarrollo cognitivo para la indagación de contenidos de manera independiente.

Dentro de las debilidades que encontramos en este estudio, pero que solo en algunos casos poseen más debilidad que otros, son en los criterios de desarrollo del pensamiento, donde el profesorado no fomenta actividades que tengan que resolver problemas y no les da un tiempo adecuado para resolverlas. Esta misma debilidad la identifica Preiss, Calcagni, Espinoza, Gómez, Grau, Guzmán, Müller, Ramírez y Volante (2014) que observa que la resolución de problemas es escasa y consideran que el docente apunta a formas únicas de resolver y abordar diversas problemáticas. Por otro lado, no se encontraron estudios relacionados con los siguientes resultados, pero se rescata la importancia de nombrarlos, ya que se consideran fundamentales para el aprendizaje de los(as) estudiantes. Primero, se destaca que, en la comunicación, el docente no invita a los estudiantes a que puedan realizar su propia autoevaluación, tomando partido de su propio aprendizaje. Segundo, en la convivencia en el aula, el docente no propone darles un sentido a las normas establecidas para la clase, lo que permite que los estudiantes sean conscientes de las normas establecidas, siendo más significativo para los(as) estudiantes.

De esta forma, se ha podido detectar fortalezas y debilidades que se evidencian en los tres casos, y son útiles para que las reconozcan y puedan mejorar en sus prácticas docentes. En relación a esto, es importante destacar que Herrada (2015) considera que la evaluación docente ayuda a mejorar el trabajo profesional, detectando fortalezas y debilidades, las cuales pueden ir perfeccionando a través del tiempo. Así la cultura evaluativa ayuda a mejorar satisfactoriamente entre una evaluación y otra (Catalán y González, 2009). De este modo, se puede determinar que en los tres casos ningún profesor(a) cumple satisfactoriamente con los criterios establecidos por el MBE. A pesar que poseen fortalezas que son muy importantes para su trabajo profesional, se considera que deben poner atención en las debilidades encontradas en cada uno, ya que hay algunos criterios que no cumplen completamente con lo que exige el MBE, de esta manera podrán tomar conciencia de los aspectos que deben mejorar durante su labor docente.

Por último, Chile se encuentra en un periodo en la cual, se considera importante la mejora de la calidad de la educación a través de la evaluación docente. Los(as) profesores(as) están conscientes que deben cumplir con ciertos criterios que están establecidos por el MBE, lo que no necesariamente sean cumplidos. Por lo mismo, el profesorado está en constante evaluación, siendo uno de los factores que motivo a la realización de esta investigación. Ya que proporciona información necesaria a profesores que se encuentran en dicho proceso. Catalán y González (2009) afirma que hay veces que los(as) docentes poseen la tendencia de autoevaluarse siempre satisfactoriamente lo que a veces no es lo que ocurre en la realidad, y se puede considerar que realmente lo hacen bien o es una baja capacidad de autocrítica y reflexión respecto a su ejercicio profesional o una respuesta defensiva a la evaluación. Es por esto que se considera de gran importancia, generar una conciencia de evaluación de la propia práctica profesional que fomente la reflexión crítica de los docentes para la mejora de su propio desempeño, de esta forma ayudará a mejorar la calidad de la educación. Y del mismo modo la visión de los docentes acerca de su propio trabajo. Con esto se abre la puerta para futuras investigaciones que tengan que ver con la reflexión crítica que desarrollan los docentes frente a su trabajo profesional.

9. Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación serán presentadas a partir de cada objetivo que se ha propuesto en esta investigación, partiendo del objetivo general, para posteriormente seguir con cada objetivo específico.

Para comenzar, se dará a conocer las conclusiones del objetivo general de esta investigación, el cual buscaba conocer si los(as) profesores(as) de Educación Física (EF), durante la fase interactiva de sus prácticas pedagógicas, logran cumplir satisfactoriamente con los criterios establecidos por el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) del Ministerio de Educación de Chile. Así se determina que:

- En este estudio se han encontrado diversas fortalezas de los(as) docentes que coinciden con los criterios establecidos por el MBE, que demuestran que el profesorado cumple satisfactoriamente en estos puntos durante su labor docente (como la organización del ambiente y el dominio en los contenidos de la clase). Pero, por otro lado, se evidencian algunas debilidades que son preocupantes porque no se cumple con lo esperado en una práctica docente de calidad (destacando que no realizan una reformulación de actividades para que mejoren los aprendizajes de los(as) estudiantes y no fomentan el desarrollo cognitivo para la indagación de los contenidos), pudiendo ser catalogado según el Ministerio de Educación como de un nivel bajo lo esperado.
- Es importante que los docentes desarrollen una autoevaluación constante de su práctica profesional, para que conozcan sus debilidades y las puedan mejorar, creando un plan de acción que los ayude a cumplir con los requisitos mínimos que solicita el Ministerio de Educación de Chile.

Ahora bien, pasando a los objetivos específicos, el primero apuntaba a conocer lo que percibe el profesorado de EF y sus estudiantes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje que realizan los(as) docentes en la fase interactiva de la asignatura de EF. De acuerdo a los resultados, se puede concluir que:

- La autopercepción de los docentes del trabajo realizado es positiva, describiendo la mayoría de los criterios como logrados. Se identifica que solo en el caso 1 y 3 los docentes reconocen no realizar ciertos indicadores de algunos criterios, demostrando una reflexión más crítica de su trabajo.
- Los estudiantes tienen una visión más crítica del trabajo docente, pues consideran que el profesorado no realiza muchas de las actividades que son consultadas por la investigadora, relacionadas con el estándar fijado en el Marco para la Buena Enseñanza para la fase interactiva de las clases. Sin embargo, cuando los estudiantes reconocen que el(la) docente cumple con el elemento consultado, generan una argumentación consistente y defienden el trabajo realizado por su profesor(a).

En función del segundo objetivo de esta investigación, que pretendía conocer las prácticas reales que ejecutan los profesores de EF durante la fase interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje, se concluye que:

- En el caso 1, la investigadora observa en la mayoría de los criterios lo mismo que dice que hace el docente durante su práctica docente y lo que perciben los(as) estudiantes.

- En el caso 2 y 3 se encuentran mayores diferencias entre lo que observa la investigadora, el discurso de los docentes sobre su propia práctica y lo que perciben los(as) estudiantes.
- Se destaca que los docentes tienen rutinas claras para el desarrollo de las clases, los estudiantes reconocen el trabajo de los docentes y el clima de aula es positivo.

Pasando al tercer objetivo de esta investigación, que buscaba comparar la percepción del profesorado y los estudiantes que tienen de la clase de EF con la realidad observada por la investigadora, se concluye que:

- En el primer caso (C1), coinciden los tres agentes de información (profesor, estudiantes y grabaciones de clases), menos en el criterio de “desarrollo del pensamiento”, en el cual los tres agentes de la información difieren en las actitudes y valores que el docente genera durante las clases. Esto da cuenta de una alta coherencia entre el discurso docente, la percepción de los estudiantes y lo observado por la investigadora.
- El docente del caso 1 es autocrítico y reconoce lo que hace y no hace en la fase interactiva de sus clases, lo que le proporciona una perspectiva más concreta con respecto a lo que debe ir cambiando, favoreciendo la mejora continua de sus clases.
- Por otro lado, en los casos 2 y 3 difieren más los tres agentes de información (profesor(a), estudiantes y observación de la investigadora), evidenciando que hay aspectos que ellos creen que hacen, los cuales no son percibidos por los estudiantes y tampoco por la investigadora. Esto da cuenta de una baja coherencia o consistencia entre el discurso docente, la percepción de los estudiantes y la observación externa de la investigadora.

En función al cuarto objetivo de esta investigación, que pretendía analizar las convergencias y divergencias existentes entre la percepción que posee el profesorado y los estudiantes de la clase de EF con la realidad observada por la investigadora y los criterios establecidos en los dominios del MBE del Ministerio de Educación de Chile, se concluye que:

- Con respecto a las convergencias encontradas entre la realidad construida a través de la información de los tres agentes (docentes, estudiantes e investigadora) y lo que establece el MBE, se puede señalar que los(as) docentes cumplen, principalmente con 6 elementos: 1) la organización adecuada del ambiente; 2) tener una estructura clara de actividades que sea entendida por los estudiantes; 3) dominio del contenido de las clases; 4) claridad en la transmisión de la información; 5) rigurosidad en el cumplimiento de las normas de aula; 6) utilización de un lenguaje adecuado que favorece la comprensión de los contenidos por parte de los estudiantes.
- En cuanto a las divergencias entre la práctica docente y lo exigido por el MBE, uno de los elementos más relevantes encontrados tiene relación con la evaluación que realizan los(as) docentes, en donde dejan completamente de lado la reformulación de actividades, elemento que tiene gran importancia al momento favorecer la mejora del aprendizaje de los(as) estudiantes. Otro elemento que los docentes no cumplen está relacionado con las estrategias de enseñanza, en donde dejan completamente de lado el desarrollo cognitivo de los estudiantes al no crear actividades que impliquen el fomento

de la indagación de información relacionada con los aprendizajes de las clases. Esto repercute en un aprendizaje muy poco autónomo por parte de los estudiantes.

10. Beneficios, limitaciones y prospectiva

Los beneficios que pueden extraerse de esta investigación tienen relación con el análisis de la coherencia entre el discurso docente, la percepción de los(as) estudiantes y la observación de las clases realizada por la investigadora. Esta forma de investigar el tema enriquece el conocimiento existente sobre lo que es exigido por el Ministerio de Educación a través del MBE y lo que realmente se hace en las clases de Educación Física, permitiendo tener una visión más realista sobre la coherencia entre los lineamientos ministeriales y la bajada que los docentes propician con su práctica profesional.

Por otro lado, este estudio ha seguido la línea de una evaluación general del trabajo que realizan los docentes durante la fase interactiva del proceso de enseñanza, lo que podrá otorgarles a los(as) docentes un conocimiento acerca de sus fortalezas y debilidades en el proceso de enseñanza aprendizaje y las percepciones que tienen tanto los estudiantes y la investigadora acerca de sus clases. De este modo, esta investigación les permitirá a los(as) docentes conocer los aspectos bien logrados durante los procesos de enseñanza y los aspectos no logrados o bajo lo esperado, para así poder mejorar sus prácticas docentes.

Las limitaciones encontradas en esta investigación tienen relación con que el desarrollo del estudio aborda muchos aspectos del trabajo docente, que a pesar de que permite conocer en general lo realizado por los(as) docentes, afecta en el sentido de una falta de profundización en las áreas que describe el MBE. A partir de esto, se propone desarrollar líneas de investigación orientadas a ciertos aspectos del proceso de enseñanza, por ejemplo, enfocarse solo en el dominio B que permita profundizar el clima de aula, altas expectativas, convivencia en el aula u organización del ambiente. De esta manera, al profundizar en un solo ámbito del MBE se podría indagar con mayor detalle y proponer diferentes acciones que ayuden al mejoramiento de los criterios nombrados anteriormente.

En cuanto a las líneas de investigación futuras, sería interesante investigar sobre la autocrítica de los docentes y qué implicancias tiene un nivel mayor o menor de autocrítica en la mejora de las prácticas docentes. También se podría investigar sobre las otras fases del proceso de enseñanza, tanto la preactiva como la post activa, de manera de construir un panorama más acabado de la práctica docente desde una triangulación entre diferentes agentes involucrados en dicho proceso.

Por último, a partir de los resultados obtenidos, se considera importante poder realizar, en un próximo trabajo, una propuesta de actividades que ayuden a los docentes de Educación Física a mejorar las debilidades encontradas en su práctica docente.

11. Referencias bibliográficas

- Agencia de la Calidad. (2016). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=25929> y de <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=26033>
- Asignación de Excelencia Pedagógica. (2016). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.aep.mineduc.cl/?numeroPag=2>
- Altet, M. (2001). L'analyse de pratiques, une démarche de formation professionnalisant. *Revue Recherche et Formation*, n°35, 25-42.
- Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, C. (2011). Buenas prácticas docentes en la formación del profesorado: relatos y modelos entramados. *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*, 15(1), 229-240.
- Barbier, J. (Dir.) (2000). *Analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿comprender o transformar? *Revista de investigación educativa*, 20(2), 7-36.
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Masson, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado, M., y Vilà, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa (4ªEd.)*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Blanco, E. y Cisterna, F. (1999). El perfeccionamiento del profesorado en Chile. *Revista interuniversitaria. Formación profesional*, 35, 95-101.
- Blázquez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. *La gestión didáctica de la clase. Revista digital de investigación educativa*, 8(3), 7-42. Recuperado de: http://www.revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista7/7_1.pdf
- Bozu, Z. y Canto, P. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educación Universitaria*, 2(2), 87-97.
- California Department of Education. (10 de mayo de 2016). *Public Schools Accountability Act (PSAA)*. Recuperado de: <http://www.cde.ca.gov/ta/ac/pa/>
- Cárcamo, J. (2012). El profesor de Educación Física desde la perspectiva de los escolares. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 105-119.
- Casassús, J. (1995). *Acerca de la calidad de la educación*. Santiago: UNESCO.
- Cid, A., Pérez, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los mejores profesores de la Universidad de Vigo. *Relieve*, 15(2), 1-29. Recuperado de http://www.uv.es/relieve/v15n2/RELIEVEv15n2_7.pdf
- Consejo de gobierno. (2013). *Reglamento del comité de ética de la investigación de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Consejo de gobierno
- Castelló, A. (2001). *Inteligencias. Una integración multidisciplinar*. Barcelona: Masson.
- Catalán, J. y González, M. (2009). Actitud hacia la evaluación del desempeño docente y su relación con la autoevaluación del propio desempeño, en profesores básicos de Copiapó, La Serena y Coquimbo. *Psyche*, 18(2), 97-112. doi: 10.4067/S0718-22282009000200007

- De la Orden, A. (1988). La calidad de la Educación. *Revista Bordón*, 40(2), 149-161.
- De la Orden, A. (2009). Evaluación y calidad: análisis de un modelo. *Estudios sobre educación*, 16, 17-36.
- Decreto n°192 (2004). Reglamento sobre Evaluación Docente. Diario Oficial de la República de Chile. Recuperado de http://www.docentemas.cl/docs/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf
- Del Villar, F. (2010). La función docente en la Educación Física. En Vásquez, B. Bases educativas de la actividad física y el deporte (pp.175-198). Madrid: síntesis S.A.
- Delgado, K. (1995). Evaluación y calidad de la educación. Nuevos aportes. Lima: Logo.
- Diccionario de la lengua española. (18 de mayo de 2016). DEL-RAE. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=H8KIdC6>
- Diccionario de la lengua española. (18 de mayo de 2016). DEL-RAE. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=CqRHucK>
- Diker, G. (1993). Acerca de la diversidad del trabajo académico: una crítica a los sistemas nacionales de evaluación de la calidad. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2(3), 39-46.
- Docentes Más. (2016). Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de http://www.docentemas.cl/dm02_implementan.php
- Epper, R. y Bates A. (2004). Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes. Barcelona: UOC
- Ecuador. (2016). Ministerio de Educación, Gobierno Nacional de la República del Ecuador. Recuperado de: <http://educacion.gob.ec/desempeno-del-docente-sne/>
- Escudero, J. (2009). Buenas práctica y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Revista de currículum y formación de profesorado*, 12(3), 1-35. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>
- Fenstermacher, G. and Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers' College Record*, 107, 186-213.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (4ªEd.). Madrid: Morata
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata
- González, M., Molina, E., Vergara, K. Y Salazar, F. (2013) Correlación entre conocimientos de los alumnos de la carrera de educación física, y los contenidos exigidos de planes y programas por el ministerio de Educación Chileno. *Revista motricidad y persona*, 13, 75-84.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). *Revista Psicotherma*, 15(3), 362-368. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1073.pdf>
- Herrada, M. (2015). Sistema de evaluación del desempeño docente en Chile ¿mejoran sus resultados los docentes que han sido evaluados en el 2009 y nuevamente el 2013? Segundo congreso latinoamericano de medición y evaluación educacional, COLMEE, 2-11. México.

- Herrero, J., Pérez, R., Gómez, M., Vizcaya, M., Mora, J. (2007). Buenas prácticas en la evaluación de la docencia y del profesorado universitario. En Martínez, M. y Carrasco, V. (Eds.) La multidimensionalidad de la educación universitaria (pp. 155-182) Alicante: Universidad.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Michigan: Universidad de Michigan.
- Jefatura de Estado. (1999). Ley orgánica. Protección de datos de carácter personal. BOE298. España: Jefatura de Estado
- Level 3 Classroom Teacher Association. (10 de mayo de 2016). History. Recuperado de <http://www.l3cta.org.au/wp/index.php/aboutus/history/>
- Lopez, A. (2012) La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. Recuperado de: <http://bit.ly/2c90ejF>
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (35), 1-52.
- Mineducación. (2016). Ministerio de Educación, Gobierno de Colombia. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-propertyvalue-48536.html>
- Ministerio de Educación. (2001). *Estándares de Desempeño para la formación inicial de Docentes*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la buena enseñanza (7ºed)*, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2011). *Estándares de calidad educativa. Estándares de desempeño profesional docente, propuesta para la discusión ciudadana*. Ecuador: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Física. Estándares disciplinarios, estándares pedagógicos*. Chile: Ministerio de Educación.
- Mollis, M. (1993). Evaluación de la calidad universitaria: elementos para su discusión. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA.*, 2(3), 25-37.
- Muñoz, J. y Sahagún, M. (2015). *Hacer análisis cualitativo con ATLAS.ti 7: Manual de uso*. 1-206. DOI: 10.13140/RG.2.1.4837.6405
- Okuda, M. y Gómez, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 1-5. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003474502005000100008
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymos.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.

- Preiss, D., Calcagni, A., Espinoza, A., Gómez, D., Grau, V., Müller, M., Ramírez, F. y Volante, P. (2014). *Psykhe*, 23(2), 1-12 doi:10.7764/psykhe.23.2.716
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Ravela, P. (1994). *Bases conceptuales del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación básica y media*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Sabariago, M., Massot, I. y Dorio, I. (2014). *Métodos de investigación cualitativa*. En Bisquerra, R. et al. (4ªEd). *Metodología de la investigación cualitativa* (pp. 293-328). Madrid: Muralla
- Sandoval, P., Rodríguez, F. y Pérez, S. (2015). Percepción del clima motivacional de la clase de Educación Física, en estudiantes de enseñanza media perteneciente a una comuna de la provincia de Ñuble, región del Bío-Bío, Chile. *Espacios en Blanco, serie indagaciones*, 25, 251-269.
- Silva, J., Gros, B., Garrido, J. y Rodríguez, J. (2006). Estandares en tecnologías de la información y la comunicación para la formación inicial docente: situación actual y el caso chileno. *Revista iberoamericana de Educación*, 38(3), 1-16. Recuperado de file:///C:/Users/Carolin/Downloads/1391Silva%20(2).pdf
- Schmelkes, S. (1992). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP.
- Soriano, A. y Delgado, M. (2011). Buenas prácticas profesionales en la enseñanza de la Educación Física. Formación inicial y actualización. Un estudio exploratorio. *Revista de Motricidad Humana*, 8(12), 8-15.
- Toranzos, L. (1996). Evaluación de la Calidad de la Educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 63-78.
- Velázquez, R. y Hernández, J. (2004) Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En Hernández, J. y Velázquez, R. *La evaluación en educación física: investigación y practica en el ámbito escolar*. (pp. 11-48) Barcelona: GARÓ
- Velázquez, R. y Hernández, J. (2010) La educación física: situación actual y calidad de enseñanza. En Hernández, J. y Velázquez, R. *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. (pp. 21-36) Barcelona: GRAÓ

12. Anexos

Anexo n°1: Entrevista semiestructurada a los(as) docentes

GUIÓN DE ENTREVISTA DOCENTES

Dominio y criterio	Pregunta	Información que quiero recolectar
Dominio B, criterio 1 Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	¿Cómo generas un buen clima durante las clases de educación física? ¿De qué manera generas respeto y empatía entre los estudiantes? ¿Cómo fomentas a participación de todos los alumnos por igual?	Respeto y empatía entre los alumnos <input type="checkbox"/> Igual oportunidad de participación <input type="checkbox"/> Actitud de compromiso y solidaridad <input type="checkbox"/> Respeto entre género, culturas, etnias y socio económicas <input type="checkbox"/>
Dominio B, criterio 2 Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.	¿Cómo motivas a los estudiantes durante tus clases? ¿Las actividades que realizas son un desafío para los estudiantes? ¿Qué valores fomentas en tus clases para que los estudiantes mejoren la calidad de su trabajo? La autonomía en la clase de Educación física debe ser un aspecto fundamental que se debe trabajar en la clase ¿Qué piensas tú?	Situación de aprendizaje desafiante <input type="checkbox"/> Motivación positiva en el proceso de aprendizaje <input type="checkbox"/> Desarrollo de la autonomía <input type="checkbox"/> Esfuerzo y perseverancia para un trabajo de calidad <input type="checkbox"/>
Dominio B, criterio 3 Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	¿Las normas de formación de la clase son conocidas y entendidas por todo el alumnado? ¿Posibilitas entre las normas un clima adecuado de convivencia en clase? ¿Qué realizas para asegurar el cumplimiento de las normas?	Normas establecidas <input type="checkbox"/> Normas coherentes con la enseñanza y la convivencia <input type="checkbox"/> Monitoreo del cumplimiento de las normas <input type="checkbox"/>
Dominio B, criterio 4 Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	En relación al material, infraestructura y/u organización ¿de qué manera estructuras u organizas los espacios y recursos de tus clases?	Estrategia para un ambiente organizado <input type="checkbox"/> Utiliza el espacio de manera flexible y coherente <input type="checkbox"/> Recursos coherentes para el aprendizaje y todos disponen de ello <input type="checkbox"/>
Dominio C, criterio 1 Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje	¿De qué forma comunicas a los estudiantes los objetivos de la clase y los criterios para poder evaluar los aprendizajes que están adquiriendo?	Expresa propósito de la clase y los aprendizajes <input type="checkbox"/> Explica criterios de evaluación <input type="checkbox"/>

<p>Dominio C, criterio 2 Las estrategias de enseñanza son desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes</p>	<p>¿Propones actividades que obliguen a los estudiantes a resolverlos continuamente? (cognitivos y emocionalmente) ¿De qué manera desarrollas actividades para el logro de un aprendizaje? ¿Qué estrategias de enseñanza utilizas? ¿Cuáles son los intereses de los estudiantes? ¿Cómo te ayudarían esos intereses en la realización de tus clases?</p>	<p>Situación de aprendizaje en función de los saberes e intereses <input type="checkbox"/></p> <p>Estrategias de enseñanza clara y definida <input type="checkbox"/></p> <p>Varias actividades para un aprendizaje <input type="checkbox"/></p> <p>Actividades que involucran cognitiva y emocionalmente <input type="checkbox"/></p>
<p>Dominio C, Criterio 3 El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.</p>	<p>¿Crees que los estudiantes comprenden los contenidos, y el lenguaje técnico que utilizas para dar indicaciones y correcciones en las clases de Educación Física? Si los estudiantes no comprenden lo que estás diciendo, ¿Qué haces?</p>	<p>Contenidos claros y precisos de acuerdo al nivel <input type="checkbox"/></p> <p>Rigurosidad conceptual en las clases <input type="checkbox"/></p> <p>Secuencia adecuada de comprensión de contenidos <input type="checkbox"/></p> <p>Lenguaje y conceptos precisos, comprensible por estudiantes <input type="checkbox"/></p>
<p>Dominio C, criterio 4 Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza</p>	<p>¿Cómo distribuyes los tiempos de la clase? ¿De qué manera utilizas los tiempos de las clases? ¿puedes decir algunos ejemplos?</p>	<p>Utilización del tiempo en función de los objetivos y necesidades de los estudiantes <input type="checkbox"/></p>
<p>Dominio C, criterio 5 Promueve el desarrollo del pensamiento</p>	<p>Durante tus clases, ¿generas preguntas o situaciones problemática para que los estudiantes puedan resolver? ¿Si el estudiante se equivoca, que haces tú como docente? ¿Qué objetivos transversales utilizas en la clase? ¿Qué tipo de lenguaje utiliza con los estudiantes al momento de enseñar en la clase de Educación Física?</p>	<p>Formulación de preguntas y problemas <input type="checkbox"/></p> <p>Error como medio de aprendizaje y enriquecimiento <input type="checkbox"/></p> <p>Relaciona temáticas con objetivos transversales (construcción de valores). <input type="checkbox"/></p> <p>Lenguaje oral y escrito preciso y pertinente <input type="checkbox"/></p>
<p>Dominio C, criterio 6 Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes</p>	<p>¿Compruebas si los estudiantes lograron los objetivos propuestos? ¿Cómo? ¿reflexionan con el alumnado al final de la sesión, incentivando su participación?</p>	<p>Estrategias pertinentes para el logro de aprendizajes <input type="checkbox"/></p> <p>Estrategias de retroalimentación <input type="checkbox"/></p> <p>Reformulación de actividades de enseñanza <input type="checkbox"/></p>

Anexo n°2: Entrevista semiestructurada a estudiantes

GUIÓN DE ENTREVISTA ESTUDIANTES

Dominio y criterio	Pregunta	Información que quiero recolectar
Dominio B, criterio 1 Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.	Las clases de Educación Física se deben realizar en un ambiente que genere respeto y empatía entre los estudiantes, fomentando la participación de todos por igual y respetando las diferencias de culturas o estrato socioeconómico. ¿El/la profesor/a potencia un buen clima de aula? ¿por qué?	Respeto y empatía entre los alumnos <input type="checkbox"/> Igual oportunidad de participación <input type="checkbox"/> Actitud de compromiso y solidaridad <input type="checkbox"/> Respeto entre género, culturas, etnias y socio económicas <input type="checkbox"/>
Dominio B, criterio 2 Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.	En la clase de Educación Física el profesor ¿de qué manera te motiva a que logres lo que propone en la clase? ¿la clase de Educación Física es un desafío para ti? ¿por qué? ¿De qué manera el profesor los hace trabajar en las clases? ¿El/la profesor/a cómo fomenta que ustedes trabajen de forma independiente? ¿Cómo trabaja el esfuerzo y la perseverancia el profesor/a de Educación Física?	Situación de aprendizaje desafiante <input type="checkbox"/> Motivación positiva en el proceso de aprendizaje <input type="checkbox"/> Desarrollo de la autonomía <input type="checkbox"/> Esfuerzo y perseverancia para un trabajo de calidad <input type="checkbox"/>
Dominio B, criterio 3 Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.	¿Cuáles son las normas que hay en la clase de Educación Física? ¿De qué manera las normas te ayudan a que tu tengas un mejor aprendizaje? ¿Cómo se evalúan el cumplimiento de esas normas?	Normas establecidas <input type="checkbox"/> Normas coherentes con la enseñanza y la convivencia <input type="checkbox"/> Monitoreo del cumplimiento de las normas <input type="checkbox"/>
Dominio B, criterio 4 Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.	¿El material que utiliza el/a profesor/a te ayuda a conseguir resolver la tarea? ¿me puedes decir algún ejemplo?	Estrategia para un ambiente organizado <input type="checkbox"/> Utiliza el espacio de manera flexible y coherente <input type="checkbox"/> Recursos coherentes para el aprendizaje y todos disponen de ello <input type="checkbox"/>
Dominio C, criterio 1 Comunica en forma clara y precisa los objetivos de aprendizaje	¿te explica el/la profesor/a los objetivos de la sesión cuando comienza la clase? ¿Les dice cuáles son los criterios que usara para evaluar los aprendizajes?	Expresa propósito de la clase y los aprendizajes <input type="checkbox"/> Explica criterios de evaluación <input type="checkbox"/>
Dominio C, criterio 2 Las estrategias de enseñanza son	¿Te ha preguntado alguna vez el/la profesor/a sobre tus intereses en las clases de Educación Física?	Situación de aprendizaje en función de los saberes e intereses <input type="checkbox"/>

desafiantes, coherentes y significativas para los estudiantes	<p>¿De qué manera te enseña el/la profesor/a de Educación Física? ¿te enseña de diferentes maneras, son difíciles las actividades o fácil?</p> <p>¿El/la profesor/a te propone actividades que te obliguen a resolverlos continuamente?</p>	<p>Estrategias de enseñanza clara y definida <input type="checkbox"/></p> <p>Varias actividades para un aprendizaje <input type="checkbox"/></p> <p>Actividades que involucran cognitiva y emocionalmente <input type="checkbox"/></p>
Dominio C, criterio 3 El contenido de la clase es tratado con rigurosidad conceptual y es comprensible para los estudiantes.	<p>¿Tienes alguna dificultad en comprender el lenguaje que utiliza el/la profesor/a durante las clases de Educación Física? ¿Por qué?</p> <p>¿Logras entender los conceptos que se desarrollan en la clase de Educación Física? ¿Hay alguno que no entienda?</p> <p>¿Cómo definirías el lenguaje que utiliza el/la docente?</p>	<p>Contenidos claros y precisos de acuerdo al nivel <input type="checkbox"/></p> <p>Rigurosidad conceptual en las clases <input type="checkbox"/></p> <p>Secuencia adecuada de comprensión de contenidos <input type="checkbox"/></p> <p>Lenguaje y conceptos precisos, comprensible por estudiantes <input type="checkbox"/></p>
Dominio C, criterio 4 Optimiza el uso del tiempo disponible para la enseñanza	<p>¿Tienes suficiente tiempo para intentar resolver las actividades?</p>	<p>Utilización del tiempo en función de los objetivos y necesidades de los estudiantes <input type="checkbox"/></p>
Dominio C, criterio 5 Promueve el desarrollo del pensamiento	<p>¿El/la profesor/a formula preguntas o crea situaciones problemáticas durante la clase para saber que has aprendido?</p> <p>¿Cuándo ustedes cometen algún error que hace el profesor frente a esa situación?</p> <p>¿El/la profesor/a te ayuda a aprender un lenguaje técnico de Educación Física?</p> <p>¿Qué valores el profesor de Educación física trabaja en las clases?</p>	<p>Formulación de preguntas y problemas <input type="checkbox"/></p> <p>Error como medio de aprendizaje y enriquecimiento <input type="checkbox"/></p> <p>Relaciona temáticas con objetivos transversales (construcción de valores). <input type="checkbox"/></p> <p>Lenguaje oral y escrito preciso y pertinente <input type="checkbox"/></p>
Dominio C, criterio 6 Evalúa y monitorea el proceso de comprensión y apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes	<p>¿Qué hace el profesor/a para saber que has aprendido? ¿Te pregunta por el progreso de tu aprendizaje y por tus dificultades para conseguirlo? ¿te hace pensar sobre ello?</p>	<p>Estrategias pertinentes para el logro de aprendizajes <input type="checkbox"/></p> <p>Estrategias de retroalimentación <input type="checkbox"/></p> <p>Reformulación de actividades de enseñanza <input type="checkbox"/></p>

Anexo nº3: Solicitud de permiso para la realización de la investigación

CARTA A COLEGIO

Estimado/a:

Junto con saludarlo, le escribo para invitar a vuestro colegio a sumarse a una investigación que estamos llevando a cabo desde la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid para conocer lo que entiende el profesorado de Educación Física en relación las buenas prácticas en la fase interactiva de sus prácticas pedagógicas.

Esta investigación pretende conocer qué entiende el profesorado de Educación Física y los estudiantes sobre la calidad de la enseñanza en las clases de Educación Física, específicamente en la fase interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje, para luego poder comparar si los enfoques de comprensión (del profesorado y estudiantes) están relacionados coherentemente con la realidad observada por la investigadora y lo que especifica el Ministerio de educación de Chile en el Marco para la Buena Enseñanza.

La investigación se enmarca dentro del Trabajo Final de Máster que se realiza bajo la tutela de la Doctora en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y profesora Titular de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid Ángeles López Rodríguez y auspiciado por Becas Chile (Conicyt).

La colaboración de su institución conllevaría autorizar las grabaciones de 4 clases del profesorado de Educación Física de Enseñanza Media (específicamente primero y segundo medio), facilitarnos la entrega de autorizaciones y consentimiento informado a los apoderados de los estudiantes que estarán presentes en la grabación de las clases. También se solicita la autorización a realizar entrevistas a los docentes de Educación Física y a 4 estudiantes que participan en las clases de los docentes mencionados anteriormente.

Agradeciendo de antemano su atención y disposición a colaborar en esta investigación, quedamos a la espera de la confirmación de su permiso para desarrollar el estudio, convencida de que la información que se obtendrá será muy valiosa para mejorar la calidad de la enseñanza de la Educación Física en su colegio, complementando el trabajo de los profesores de Educación Física del establecimiento.

Quedaré muy atenta a su respuesta. Si necesita más información, no dude en escribirme.

Saludos cordiales

Carolina Rodríguez Meneses
Investigadora principal
carolinap.rodriguez@estudiante.uam.es
Master © Universidad Autónoma de Madrid

Anexo nº4: Consentimiento informado del Docente

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL DOCENTE

Estimado/a Docente:

Usted ha sido invitada/o a participar en la investigación que se está desarrollando, relacionada con la calidad de la enseñanza en las clases de Educación Física, en la fase interactiva. Dicha investigación es realizada por la profesora de Educación Física, Licenciada en Educación y Máster (en curso) Carolina Rodríguez Meneses, bajo la tutela de la Doctora en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángeles López Rodríguez.

El objetivo de este estudio es indagar acerca de las buenas prácticas que realizan los profesores de Educación Física durante la fase interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para poder desarrollar dicho estudio, y si usted acepta participar voluntariamente, se le solicitará que participe en una entrevista semiestructurada y autorice la grabación de 4 clases que realiza a los estudiantes de primero y segundo año de enseñanza media.

Todos los datos obtenidos durante la investigación serán confidenciales, guardando el anonimato a través de encriptación numérica, por lo que la identidad de los participantes solo será conocida por los responsables de esta investigación. La información obtenida solo se ocupará en el marco de esta investigación, siendo eliminada posteriormente. Al final de la investigación se le entregará un informe con las conclusiones del estudio.

Cualquier pregunta que quiera realizar sobre la investigación podrá dirigirla a la investigadora principal al correo electrónico carolinap.rodriguez@estudiante.uam.es.

Se agradece su disposición por colaborar con la investigación.

Saludos Cordiales

Carolina Rodríguez Meneses
Investigadora principal

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL DOCENTE

Yo, _____ docente de Educación Física del colegio o Liceo _____

Acepto participar voluntariamente en la investigación relacionada con la calidad de la enseñanza en las clases de Educación Física, en la fase interactiva. Dicha investigación es realizada por la profesora de Educación Física, Licenciada en Educación y Máster (en curso) Carolina Rodríguez Meneses, bajo la tutela de la Doctora en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángeles López Rodríguez.

- Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación.
- Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**, no estando en riesgo mi información personal de identidad.
- Declaro saber que la información que se obtenga será utilizada sólo en el marco de esta investigación

Marca con una X en la casilla correspondiente a tu decisión

SÍ acepto participar de la investigación _____

NO acepto participar de la investigación _____

En _____, a _____ de _____ de 2016

Anexo nº5: Consentimiento informado del apoderado

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL APODERADO

Estimado/a Apoderado/a:

Usted ha sido invitado/a a participar en una investigación que se está desarrollando, relacionada con la calidad de la enseñanza en las clases de Educación Física, en la fase interactiva. Dicha investigación es realizada por la profesora de Educación Física, Licenciada en Educación y Máster (en curso) Carolina Rodríguez Meneses, bajo la tutela de la Doctora en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángeles López Rodríguez.

El objetivo de este estudio es indagar acerca de las buenas practicas que realizan los profesores de Educación Física durante la fase interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje.

Para poder desarrollar dicho estudio, y si usted acepta participar voluntariamente en este estudio y su apoderado lo autoriza, se le solicitará que acepte que las clases de Educación Física sean grabadas en formato audiovisual y que pueda participar en una entrevista semiestructurada, que también será grabada pero solo en formato de audio.

Todos los datos obtenidos durante la investigación serán confidenciales, guardando el anonimato a través de encriptación numérica, por lo que la identidad de los participantes solo será conocida por los responsables de esta investigación. La información obtenida solo se ocupará en el marco de esta investigación, siendo eliminada posteriormente. Al final de la investigación se le entregara un informe con las conclusiones del estudio al profesorado de Educación Física del colegio.

Cualquier pregunta que quiera realizar sobre la investigación podrá dirigirla a la investigadora principal al correo electrónico carolinap.rodriguez@estudiante.uam.es.

Se agradece su disposición por colaborar con la investigación.

Saludos Cordiales

Carolina Rodríguez Meneses
Investigadora Principal

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL APODERADO

Yo, _____
con RUT n° _____, apoderado/a del
estudiante _____ del curso _____,
le autorizo a colaborar en este proyecto de investigación, de acuerdo con los términos expresados en este documento.

Acepto la participación voluntaria de mi hijo/a en la investigación relacionada con la calidad de la enseñanza en las clases de Educación Física, en la fase interactiva. Dicha investigación es realizada por la profesora de Educación Física, Licenciada en Educación y Máster (en curso) Carolina Rodríguez Meneses, bajo la tutela de la Doctora en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángeles López Rodríguez.

- Declaro haber sido informado/a de los objetivos y procedimientos del estudio y del tipo de participación.
- Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**, no estando en riesgo mi información personal de identidad.
- Declaro saber que la información que se obtenga será utilizada sólo en el marco de esta investigación

Marca con una X en la casilla correspondiente a tu decisión

SÍ acepto participar de la investigación _____

NO acepto participar de la investigación _____

En _____, a _____ de _____ de 2016

Anexo nº6: Solicitud de ingreso y sala con internet

SOLICITUD DE INGRESO Y SALA CON INTERNET

Estimado/a Director/a:

Como ya se ha autorizado la participación de la investigación que está relacionada con la calidad de la enseñanza en las clases de Educación Física, en la fase interactiva. Dicha investigación es realizada por la profesora de Educación Física, Licenciada en Educación y Máster (en curso) Carolina Rodríguez Meneses, bajo la tutela de la Doctora en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángeles López Rodríguez.

El objetivo de este estudio es indagar acerca de las buenas prácticas que realizan los profesores de Educación Física durante la fase interactiva del proceso de enseñanza aprendizaje.

Y para poder desarrollar dicho estudio, se solicitan dos cosas:

Primero, la entrada a José Alfredo Erices Catrileo con Rut nº: 19.547.500-8 para la grabación de las clases de Educación Física de Primero y segundo medio los días _____, en el horario de _____.

Segundo, se solicita el uso de una sala con disponibilidad a ordenador con conexión a internet para la realización de las entrevistas, los días _____, en los horarios de _____.

Marca con una X en la casilla correspondiente a tu decisión

SÍ acepto el ingreso de José Erices y el uso de la sala _____

NO acepto el ingreso de José Erices y el uso de la sala _____

Firma del director/a _____

En _____, a _____ de _____ de 2016

Anexo nº7: Carta de agradecimiento

CARTA DE AGRADECIMIENTO

Estimados/as Directores, Docentes y Apoderados/as:

Espero que se encuentre muy bien. Junto con saludar, me dirijo a ustedes para agradecer enormemente la disposición que tuvo en colaborar en la investigación relacionada con la calidad de la enseñanza de las clases de Educación Física y que se enmarcaba en el trabajo de fin de master realizado por la profesora de Educación Física, Licenciada en Educación y Máster (en curso) Carolina Rodríguez Meneses, bajo la tutela de la Doctora en Ciencias de la Actividad Física y Deporte y profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, Ángeles López Rodríguez.

Esta investigación ha sido importante para el conocimiento de la investigadora sobre la practicas pedagógicas que realizan los/las docentes y también para mejorar los procesos de investigación que uno realiza para llevar a cabo este tipo de estudio. Espero que los resultados sean de gran utilidad para el profesorado, fortaleciendo el trabajo que arduamente realizan día a día.

¡Muchas gracias!

Saludos cordiales

Carolina Rodríguez Meneses
Investigadora principal

Anexo n°8: CD con las transcripciones de las entrevistas de docentes, estudiantes y de las clases grabadas.