



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE ARTES Y LETRAS
ESCUELA DE PEDAGOGÍA EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

GESTIÓN DEL AULA Y PRÁCTICA PROFESIONAL
DOCENTE: UNA MIRADA DESDE LOS
ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA MEDIA

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR DE EDUCACIÓN MEDIA
EN CASTELLANO Y COMUNICACIÓN

AUTORES: CIFUENTES ESPINOZA, TOMÁS IGNACIO
FUENTES VÁSQUEZ, MARCELA STEPHANÍA

Profesora Guía: Castañeda Díaz, María Teresa

CHILLÁN 2018

ÍNDICE

CONTENIDOS	PÁG.
I. Introducción	3
II. Formulación del problema	6
III. Hipótesis.....	10
IV. Objetivos	11
3.1 Objetivo general	11
3.2 Objetivos específicos	11
V. Marco teórico	12
Capítulo I: Gestión del aula	12
1.1 Gestión del aula en Chile	14
Capítulo II: Gestión pedagógica del aula centrada en el comportamiento	20
2.1. Gestión pedagógica del aula centrada en la interacción.....	25
Capítulo III: Gestión pedagógica del aula centrada en la instrucción.....	27
3.1. Gestión pedagógica del aula centrada en el tiempo.....	28
Capítulo IV: Posibles sesgos de deseabilidad social y atribución.....	34
VI. Metodología	37
6.1 Enfoque del estudio	37
6.2. Tipo y diseño de estudio.....	37
6.3 Población, muestra/Informantes claves	37
6.4 Técnica de relevamiento de la información	38
6.5 Estrategia de análisis de datos.....	39
VII. Resultados.....	40
7.1 Gestión pedagógica del aula centrada en el comportamiento	40
7.2. Gestión pedagógica del aula centrada en la interacción.....	42

7.3 Gestión pedagógica del aula centrada en la instrucción.....	44
7.4 Gestión pedagógica del aula centrada en el tiempo	46
7.5 Análisis bivariantes.....	50
VIII. Discusiones	54
IX. Conclusiones	55
X. Limitaciones.....	57
XI. Referencias.....	58

I. INTRODUCCIÓN

La presente investigación está enmarcada en el área de la Educación, más específicamente en la gestión pedagógica del aula, que entendemos como un conocimiento necesario para fundar y mejorar el ejercicio de la profesión docente en el proceso enseñanza-aprendizaje (Voss, Kunter y Baumert, 2011), y que se puede manifestar en un conjunto de habilidades y estrategias tendientes al manejo del clima del aula (Christofferson y Sullivan, 2015). Es relevante investigar sobre esta temática, y ligarla a la práctica profesional docente, puesto que, como constan (Dicke, Elling, Schmeck y Leutner, 2015), son precisamente los profesores nuevos quienes se sienten menos preparados y presentan mayores dificultades para incorporar los conocimientos teóricos aprendidos en la Universidad, al contexto práctico de las clases.

El objetivo de esta investigación es examinar las apreciaciones de estudiantes de enseñanza media en relación a la gestión pedagógica del aula que ejercen sus profesores practicantes. Por lo tanto, los sujetos encuestados directamente fueron estudiantes de enseñanza media de colegios y liceos del sur de Chile. Se usó el método cuantitativo de investigación para extraer resultados a partir del análisis de los datos recolectados. Es el presente, en consecuencia, un estudio descriptivo bajo un diseño no experimental transversal.

La gestión pedagógica del aula se materializa en acciones como el uso de los recursos y actividades de aprendizaje, uso del equipamiento y espacio físico, la gestión de la interacción en el aula, el tiempo de instrucción y las acciones para controlar el comportamiento de los estudiantes. En consecuencia, el tratamiento del cuerpo teórico de la presente investigación será categorizado en función del instrumento utilizado, que consiste en un cuestionario dirigido a alumnos de enseñanza media y cuyo propósito es evaluar a futuros profesores en proceso de

práctica profesional, en las dimensiones de comportamiento, instrucción, interacción y tiempo.

A lo anterior, se agrega que el currículum nacional aborda aspectos importantes de la gestión pedagógica del aula en la norma curricular que determina que el conocimiento del profesor debe tener competencias en esta área, específicamente en los *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media* y en el *Marco para la Buena Enseñanza*.

Atendiendo a diversas fuentes que sustentan que los profesores suelen aprender a administrar la clase durante los primeros años de trabajo docente (y no en la formación académica o prácticas profesionales) (Christofferson, 2015), sumado a que se reportan altos índices de autopercepción negativa en cuestiones como el manejo del comportamiento disruptivo, que según Dicke, Elling, Schmeck y Leutner (2015), es la mayor amenaza para los nuevos profesores, la primera dimensión que abordaremos es la gestión pedagógica del aula centrada en el comportamiento.

Como constan Little y Akin-Little (2003), se ha demostrado que las competencias que tienen los profesores en cuanto a gerencia del aula se relacionan positivamente con el comportamiento y logro de los estudiantes. Uno de los elementos fundamentales presente en los programas de gestión del aula es el establecimiento de reglas justas, pero estables, que contribuyan a normar la conducta de los estudiantes. Ahora bien, el mismo estudio menciona que esta acción por sí sola no es suficiente, pues se requiere de un procedimiento comprensivo y global del comportamiento.

En segundo lugar, abordaremos la gestión del aula centrada en la interacción, que, según Cabrera, (2013), se puede definir como la relación entre el profesor y los estudiantes, y es un factor preponderante en la gestión del aula. Para Godoy Ossa, Varas, Martínez, Treviño y Meyer (2016) las interacciones que

los profesores tienen continuamente con sus estudiantes son un factor preponderante para la promoción del aprendizaje y la educación de calidad. El mismo estudio indica que, según diversas investigaciones realizadas en Chile y Estados Unidos, la enseñanza efectiva se asocia con cuestiones como la organización eficiente, la conexión emocional, la demostración de altas expectativas, la estructuración de la clase, la capacidad de involucrar a los estudiantes, las tareas con alto desafío intelectual y el contenido significativo.

En tercer lugar, nos referiremos a la gestión pedagógica del aula centrada en la instrucción. Al respecto, nos interesa abordar lo que Piowar, Thiel y Ophardt (2013), definen como la capacidad de motivar a los estudiantes, de forma individual y en conjunto, en las actividades propuestas, involucrándolos, de esta forma, en su proceso de aprendizaje, haciendo un seguimiento constante para reconocer a los estudiantes que están participando e identificar a aquellos que no desde un principio.

La gestión de la instrucción está fuertemente ligada a la gestión del tiempo, pues el tiempo que no se estructura, hace que el comportamiento indeseado sea más probable. En este sentido, Little y Akin-Little (2003), afirman que, si es posible, el 70% del tiempo de la clase debe dedicarse a actividades académicas. Para lograr esto, los estudiantes deben participar de actividades significativas e interesantes, disminuyendo el comportamiento perturbador. Se mencionan estrategias como tutorías entre alumnos y aprendizaje cooperativo para logros alcanzables.

Los resultados de la presente investigación muestran que los docentes en situación de práctica profesional fueron evaluados de manera positiva en cuanto a habilidades en la gestión centrada en el comportamiento, interacción, instrucción y tiempo. En cuanto a captar la atención y mantener el orden, un 94,5% de estudiantes perciben a su profesor alerta y concentrado durante la clase. Lo mismo ocurre con las habilidades en la gestión centrada en la interacción, donde los profesores practicantes son evaluados con altos porcentajes en las categorías

"De acuerdo" y "muy de acuerdo" en habilidades de mediación de conflictos y mantención de respeto y justicia al interior del aula.

Las dimensiones de instrucción y tiempo también fueron evaluadas. Las primeras, con porcentajes que están sobre el 85% de aprobación en la mayoría de las preguntas.

II. Formulación del problema

El problema de esta investigación se relaciona con la gestión del aula en el transcurso de la práctica profesional docente que se percibe desde la mirada de los estudiantes, por ende, se enmarca en el área de la Educación, tanto de nivel medio como superior de enseñanza. En el presente estudio verificaremos la percepción de los actores principales, los propios educandos de enseñanza media, en el proceso educativo, pudiendo comparar y analizar resultados en torno a cómo gestionan el aula los practicantes de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, más específicamente de las carreras de Pedagogía en Castellano y Comunicación, Pedagogía en Matemáticas, Pedagogía en Ciencias Naturales, Pedagogía en Educación Física, Pedagogía en Historia y Geografía y Pedagogía en Inglés.

Si bien, la gestión del aula es un aspecto crucial del conocimiento pedagógico, como mencionan Voss, Kunter, y Baumert, 2011, los profesores suelen tener problemas asociados a la falta de confianza y preparación para gestionar una clase. Esta dificultad puede tener implicancia en el futuro laboral de los docentes recién egresados, así como en enfermedades asociadas al estrés. Estudios recientes advierten que este último y el denominado síndrome de burnout son causantes de un gran porcentaje de deserción de profesores en los primeros años de desempeño laboral, el que llega a un 40% en el caso de Chile, según el estudio del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE).

Nuevas investigaciones arrojan, como mencionan Kyriacou, UNESCO, Martínez y Becerra (citados en Cornejo y Quiñónez, 2007), que los principales motivos del malestar de los profesores están relacionados con la ambigüedad de

roles, mantenimiento de la disciplina, la desmotivación de los estudiantes y la presión por el cumplimiento de plazos (que se puede relacionar a la gestión del tiempo), entre otros relacionados a la presión y organización laboral. Estos malestares pueden desembocar en altos niveles de agotamiento y estrés, como se menciona en el párrafo anterior, dando como resultado un mal desempeño pedagógico traducido en malos resultados de aprendizaje.

Según Castañeda (2017), existe consenso en que esta área de estudio pedagógico es impartida de manera deficiente en los programas de formación docente en todo el mundo. En consecuencia, los profesores reportan que una de sus principales dificultades al enfrentarse al aula es no poder controlar aspectos de la conducta que están fuertemente ligados con la gestión del aula. Como se demuestra en el estudio de Rollin, Subotnik, Bassford y Smulson (como se citó en Little y Akin, 2008), los profesores reportan que la preocupación más latente es la gestión del aula. Esto se agudiza en el caso de profesores practicantes, como indican Dicke, Elling, Schmeck y Leutner (2015), pues los estudios internacionales muestran que más allá de las diferentes formas de organización de los programas de formación docente en todo el mundo, todos ellos se parecen en que los profesores principiantes “aprenden a emplear sus conocimientos teóricos en un contexto práctico y parecen tener dificultades con esta transición, lo que resulta en estrés docente, la tensión y el desgaste” (p. 3).

Tal como arroja Ramírez (2017), en un estudio de las mallas de treinta y un carreras de pedagogía acreditadas, pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CURSH), solo un 5% de las carreras de Pedagogía en Enseñanza Media imparten asignaturas sobre gestión del aula y un 7% presenta asignaturas que comparten el nombre término “gestión”, pero imparten conocimientos sobre administración. En total, el 88% de las carreras de Pedagogía en Chile no imparte asignaturas que integren y expliciten la gestión del aula como el componente preponderante que menciona y evalúa el currículum nacional.

El Ministerio de Educación expresa, a través de sus documentos orientadores y las evaluaciones a las que somete a docentes y pre-docentes, que la gestión del aula es un asunto relevante y que los profesores chilenos deben saber “gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos” (Ministerio de Educación, 2012, p.18). El ejemplo recién mencionado corresponde al estándar número cinco de los *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. También se pueden inferir claras alusiones a gestión del aula en el *Marco para la Buena Enseñanza* y en los requisitos teóricos y prácticos evaluados por la reciente Carrera Docente.

Existe evidencia sobre los efectos positivos de una buena gestión del aula, tanto para los docentes como para el desempeño escolar de los estudiantes. Según Dicke, Elling, Schmeck y Leutner (2015), las consecuencias de la formación en habilidades de gestión del aula suscitan una evidente mejora en cuanto a la confiabilidad y eficacia de la práctica pedagógica. Así, los estudiantes de profesores con alta preparación en gestión del aula mostraron, por ejemplo, una mejor disposición evidenciada en menos interrupciones en relación a estudiantes con profesores con una baja preparación. En otro estudio, Brouwers y Tomic; y Friedman (como se citó en Gold, 2015), evidencian la relación entre competencias en gestión del aula y una buena experiencia frente al “choque con la realidad” (Dicke, Schmeck y Leutner, 2015), definido como la transición de profesores practicantes entre la Universidad y el aula:

También existe desde hace mucho tiempo la evidencia empírica de los efectos positivos de la gestión eficaz en el aula sobre los resultados de los estudiantes. Los buenos gerentes de aula tienen alumnos con ganancias de aprendizaje superior (Hattie, 2009; Seidel y Shavelson, 2007; Wang et al, 1993), y son menos vulnerables a burnout. (p.3).

Según Balli (2011), los profesores tienden a reproducir técnicas y estrategias aprendidas de sus propios docentes que consideran modelos pedagógicos, en vez de sacar conclusiones y fundar su acción en la observación,

investigación o búsqueda de modelos y estrategias comprobadas. En el mismo estudio se menciona que los profesores, al hacerse conscientes de los recuerdos de sus antiguos profesores y las prácticas que incorporan a su propio trabajo, tienen la posibilidad de revisar y cuestionar su propia labor docente. En otro estudio, Stough, Montague, Landmark y Diehm (2015), constataron que los profesores aprenden más de la gestión del aula en el ejercicio experiencial de la docencia que en la formación teórica.

Por otra parte, es importante atender el problema desde la perspectiva de los estudiantes de enseñanza media. En una investigación de Honkasilta, Vehkakoski y Vehmas (2016), se hace hincapié en que el comportamiento de los estudiantes depende en gran medida de la manera en que los docentes abordan la relación con ellos. En otras palabras, los estudiantes con diagnóstico de Déficit Atencional con Hiperactividad, que suelen generar actitudes disruptivas, responden a la gestión del profesor y justifican la mala conducta como una oposición a las acciones de los docentes, definidas como injustas, insensibles y negligentes: “Debido a que la gestión eficaz del aula apoya el aprendizaje del alumno (Emmer y Stough, 2001; Hattie, 2009) y la salud mental de los profesores (Friedman, 2006), el conocimiento estratégico de la gestión del aula es una habilidad esencial para profesores principiantes.” (Gold y Holodynski, 2015, p.9).

En el presente estudio constataremos la postura de estudiantes sobre las herramientas de gestión que usan futuros profesores en el ejercicio de sus prácticas profesionales. Esta preocupación surge de los antecedentes expuestos, donde se da cuenta de una incongruencia entre los objetivos propuestos por el Ministerio de Educación, la evidencia expresada en estudios publicados en revistas académicas internacionales y lo que en la práctica se está haciendo en las aulas chilenas, tanto en asuntos de gestión de comportamiento, instrucción, tiempo y relación con los estudiantes. Un primer paso para que las instituciones de educación superior den cuenta de estas necesidades del currículum, es incrementar la exigua investigación en el área. Con este fin, nos disponemos a

responder la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones de los estudiantes de enseñanza media sobre la gestión del aula que implementan sus profesores practicantes?

III. Hipótesis

Acerca de la práctica inicial docente, establecemos que, desde la percepción de los alumnos de enseñanza media, existe un desempeño regular en cuanto a la gestión de aula que realizan los estudiantes de pedagogía durante la práctica profesional. Esto es consecuencia de la inexperiencia, así como también, la poca preparación que poseen los docentes en práctica respecto al empleo del tiempo en la clase, el manejo de la disciplina o comportamiento dentro del aula y la entrega de instrucciones de procedimiento. Todo lo anterior es detectado por los alumnos de dichos docentes y muchas veces se encargan de hacer más dificultosa su labor de practicantes. Sin embargo, también existe una valoración positiva de los estudiantes en cuanto a la comunicación que poseen con sus profesores en práctica, con quienes comparten una brecha de edad menor a la existente con su profesor titular, facilitando la tarea comunicativa.

IV. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar las percepciones de los estudiantes de enseñanza media sobre la gestión del aula que implementan sus profesores practicantes.

4.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar las percepciones de los estudiantes de enseñanza media sobre la gestión del aula centrada en el manejo del comportamiento.
2. Describir las percepciones de los estudiantes de enseñanza media sobre la gestión del aula centrada en la instrucción.

V. Marco teórico

Capítulo 1. Gestión de aula

Es sabido que una de las tareas principales a las que se ven enfrentados los docentes, además del manejo de contenidos, es la gestión del aula. Esta puede ser entendida como una variedad de habilidades o estrategias que van desde el espacio físico de la sala, normas de comportamiento, la relación profesor-alumno, la gestión del tiempo y la instrucción: “Manejo de la clase se define ampliamente como “las acciones de los profesores llevan a crear un ambiente que apoya y facilita tanto el aprendizaje académico y socio-emocional” (Evertson y Weinstein, 2006).

Varios autores asocian el concepto gestión del aula a un cúmulo de prácticas procedimentales, como señala Castañeda (2017): “De los 46 estudios revisados, 26 relacionan la gestión del aula con ejecución de habilidades, algoritmos, técnicas y métodos, y se refiere a un conjunto de acciones ordenadas de gestión de la clase orientadas a la consecución de la instrucción en el aula.” (p. 8). Esta definición está ligada a la corriente conductista de proceso-producto, que centra la atención en la conducta de los estudiantes, e intenta determinar cómo anticipar y disponer los medios para controlarla. Además, no se subraya el contexto situacional como un factor diverso y crítico al que deben adecuarse los conocimientos teóricos sobre estrategias y técnicas de gestión del aula.

Existen corrientes que proponen que una labor menos rígida del ejercicio docente puede tener mayor impacto positivo. El enfoque ecológico, por ejemplo, propugna que para lograr un buen clima y propiciar el aprendizaje, el profesor debe saber manejar una variedad de tácticas pedagógicas, desde la distribución física de la sala, el establecimiento de normas con consecuencias claras, la relación con los alumnos y, según Cothran (como se cita en Honkasilta,

Vehkakoski y Vehmas, 2016), la capacidad que tienen para realizar clases significativas para los estudiantes, manteniendo su atención en las actividades.

En el enfoque ecológico, como mencionan Piwovar, Thiel y Ophardt (2013), se recalca cómo la naturaleza cambiante del clima en el aula es producto una situación social. Es decir, el profesor puede exhortar a sus estudiantes a seguir cierta conducta, sin embargo, son tanto los estudiantes como él, quienes construyen en conjunto un ambiente de aprendizaje que puede o no favorecer el aprendizaje social y académico de los estudiantes.

En general, gestión del aula se define como un “conocimiento práctico, de carácter situado” (Castañeda, 2017, p. 8). Esto último quiere decir que el contexto es un aspecto fundamental a tomar en cuenta. Existen variadas corrientes y técnicas de gestión del aula que hacen de su definición un espacio en construcción: “Las definiciones de la gestión del aula varían, pero tienen en común lo siguiente: Gestión del aula tiene como objetivo proporcionar un ambiente de aprendizaje positivo y eficaz y en la creación de una alta tasa de tiempo en la tarea” (Gold y Holodynski, 2015)

Como se menciona anteriormente, reducir la gestión del aula a una serie de estrategias o métodos que puedan ser reproducidas, para lograr un buen clima y propiciar el aprendizaje, sería desconocer la importante función del contexto. Hoy, los autores apuntan principalmente a una conjugación de las teorías y estudios que pueden pertenecer a escuelas distintas, es decir, los docentes pueden generar una propuesta consistente si saben hacer una buena elección procedente de la observación y sus conocimientos teóricos y empíricos. Para Brophy; Emmer y Stough; Little y Akin-Little (como se citó en Christofferson Y Sullivan, 2015):

Aunque las teorías ecológicas, de comportamiento, y de proceso-resultados de la gestión de la clase son distintas, de ninguna manera son inarmónicas. Varias síntesis de las prácticas basadas en la investigación en la gestión del

aula confirman que, si bien estas teorías difieren en sus presunciones subyacentes, tienden a converger en un conjunto similar de prácticas. (p.2).

También, los estudios han puesto atención en aspectos de la relación entre alumnos y profesores, el choque de culturas y aspectos psico-sociales como la motivación de los estudiantes. Investigaciones recientes han ampliado la noción de gestión de la clase a reconocer que la calidad de la relación maestro-estudiante es un aspecto importante. Según Evertson y Weinstein (como se citó en Piwovar, Thiel y Ophardt, 2013), “los profesores deben operar como exigentes pero acogedores (p. 11): empáticos, sensibles, cuidado y apoyo con altas expectativas de sus estudiantes.” (p. 3).

1.1 Gestión de aula en Chile

Dentro de los estudios del ámbito educacional chileno, se presenta un déficit de investigaciones en el ámbito de gestión de aula, por ende, este concepto no siempre se define como tal, sino más bien se desarrolla con términos asociados en estudios cuyo foco se centra en profesores principiantes y en ejercicio, enfatizando respecto a logros de aprendizaje (Castañeda, M, Villalta, M. 2017).

Entre los estudios que abordan la gestión de aula desde otras perspectivas, se encuentra el término innovación en el aula, (Domínguez, Medina y Sánchez, 2011)

Las innovaciones en el aula son tan variadas como intensas y tienen como principales protagonistas al profesorado y a equipos de trabajo, que desarrollan unas prácticas formativas de naturaleza colaborativa. Entre estas innovaciones destacan el análisis de las interacciones en la clase. así como los procesos más pertinentes para que el profesorado avance en el conocimiento y formación de sus competencias y de los estudiantes, conscientes del papel creativo de las prácticas formativas y de la necesaria implicación de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la cita anterior, es posible evidenciar conceptos que se relacionan con la gestión de aula y sus implicancias, tales como: interacciones de clases, formación de competencias, proceso enseñanza- aprendizaje, asociados con la innovación en el aula. Asimismo, Martinic y Villalta, 2015 en un estudio realizado en Chile, se dedican a indagar en el trabajo de los profesores en cuanto a la gestión del tiempo en el aula, afirmando que gestionar el tiempo y la distribución del mismo en tareas instruccionales, entre otros, son claves para el logro de resultados de calidad (Levin, 1983, Metzker, 2003, Karampelas, 2005, Abadzi, 2009, Eren, 2007).

En Chile, existen documentos oficiales de dominio público otorgados por el ministerio de educación que van dirigidos tanto a profesores en formación como a egresados para guiar su labor docente dentro y fuera del aula, entre ellos encontramos el “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE) y los “Estándares Orientadores Para Carreras De Pedagogía En Educación Media” publicados el año 2008 y 2012 respectivamente.

Por un lado, Marco para la Buena Enseñanza surge de la reflexión que llevan a cabo los equipos técnicos del Ministerio De Educación junto a la Asociación Chilena de Municipalidades y el Colegio de Profesores, teniendo a la vista las experiencias nacionales e internacionales acerca de los criterios de desempeño docente en sistemas escolares, este Marco contribuye al mejoramiento de la enseñanza “a través de un «itinerario» capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases y una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivo” (Ministerio de Educación, 2008, p.8).

Estructurado sobre la base de cuatro dominios, donde cada uno alude a un aspecto distinto de la enseñanza que siguen el ciclo del proceso educativo, comenzando por la preparación de la enseñanza (considerado en el dominio A), siguiendo con la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (dominio B) continuando con la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (dominio C) para terminar con las responsabilidades profesionales (correspondiente al dominio D).

En estos cuatro dominios el concepto de gestión de aula no se vislumbra de forma explícita, solo se logra inferir aproximaciones a dicho concepto, siendo posible evidenciarlos tomando en cuenta el dominio B creación de un ambiente propicio de aprendizaje, donde se establecen cuatro criterios, que a su vez cuentan con descriptores, estos son:

<p>B.1) Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece un clima de relaciones interpersonales respetuosas y empáticas con sus alumnos. • Proporciona a todos sus alumnos oportunidades de participación. • Promueve actitudes de compromiso y solidaridad entre los alumnos. • Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas. 	<p>B.2) Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presenta situaciones de aprendizaje desafiantes y apropiadas para sus alumnos. • Trasmite una motivación positiva por el aprendizaje, la indagación y la búsqueda. • Favorece el desarrollo de la autonomía de los alumnos en situaciones de aprendizaje. • Promueve un clima de esfuerzo y perseverancia para realizar trabajos de calidad.
<p>B.3) Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establece normas de comportamiento que son conocidas y comprensibles para sus alumnos. • Las normas de comportamiento son congruentes con las necesidades de la enseñanza y con una convivencia armónica. 	<p>B.4) Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza estrategias para crear y mantener un ambiente organizado. • Estructura el espacio de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje. • Utiliza recursos coherentes con las

<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza estrategias para monitorear y abordar educativamente el cumplimiento de las normas de convivencia. • Genera respuestas asertivas y efectivas frente al quiebre de las normas de convivencia. 	<p>actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.</p>
---	--

Fuente: Ministerio de Educación, 2008, p.13

Como se mencionó anteriormente, en el dominio B, es más factible localizar conceptos relacionados y que se aproximan al de gestión de aula, ejemplo de esto se ve reflejado dentro del primer criterio en palabras como <<clima>> desde el punto de vista de la relación entre estudiantes y docente entregando la tarea a estos de ser capaces de crear un ambiente de respeto confianza y solidaridad. También en el criterio 2, se hace referencia al <<clima de esfuerzo>> en este caso, se enfoca en generar un ambiente de motivación en donde los estudiantes sean capaces de desarrollar su autonomía, análisis e indagación para lograr trabajos de calidad. En el criterio 3, para hablar de gestión de aula, se utiliza el término <<-convivencia>> donde el profesor establezca normas de comportamiento claras, que deben ser compartidas y monitoreadas por todos los participantes del aula. Aquí nuevamente se menciona al clima del aula “el profesor genera un clima de aula donde las normas de convivencia son claras para todos los alumnos” (Ministerio de Educación, 2008, p.25). Por último, en el criterio número cuatro la gestión de aula se concibe como una administración “en una clase bien administrada, en cambio, los alumnos saben cómo trabajar la actividad propuesta o qué esperar de la clase, y lo que se espera de ellos” (Ministerio de Educación, 2008, p26), así también, el uso de estrategias para mantener un ambiente organizado.

Por otro lado, los Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía de Educación Media, cuya elaboración es impulsada por el Ministerio de Educación mediante el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones

Pedagógicas, considerando las áreas de Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Biología; Física; y Química, entrega una serie de estándares que orientan sobre los conocimientos y habilidades que todo futuro profesor de cualquier disciplina antes mencionada debe demostrar y desempeñar en los seis niveles que comprenden la enseñanza media.

Además de los estándares que se brindan para cada disciplina, se enumeran diez estándares pedagógicos, dirigidos a todos los profesores independiente la asignatura que enseñen. Dentro de estos, existe un estándar que se vincula directamente con la gestión de aula, el número cinco, mencionando que el profesor “Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos” (p.39) se añade la importancia de generar un clima cordial, respetuoso, confiable y equitativo en el aula, también establece mantener una interacción pedagógica en el aula y un ambiente estructurado que favorezca que los y las estudiantes pongan foco en el aprendizaje y se aproveche el tiempo de forma eficiente en cada clase, así como el poder seleccionar estrategias que establezcan normas consistentes y justas para fomentar la sana convivencia, finalmente propiciar condiciones de seguridad física y afectividad dentro y fuera del aula.

Pese a que en el estándar cinco, aparecen conceptos como gestión de la clase, clima, interacción pedagógica en el aula, normas y tiempo, no se menciona la gestión de aula como el concepto que engloba todos los anteriores.

En suma, nuestro país carece de estudios sobre gestión de aula, porque en su mayoría se utilizan términos asociados que en muchos casos se extraen del mismo, tales como gestión del tiempo, interacción pedagógica, clima del aula y no se evidencian estudios generales, además, los documentos del Mineduc, tampoco mencionan el término gestión de aula como una habilidad inherente que los profesores en Chile deben poseer.

Por esto, es que en el siguiente capítulo ahondaremos en la gestión del comportamiento en el aula, término que reúne los conceptos anteriormente mencionados y que reflejan los saberes que todo profesor debe manejar y utilizar

dentro del aula con el fin de mantener un ambiente eficaz que facilite el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Capítulo 2. Gestión pedagógica del aula centrada en el manejo del comportamiento

La gestión del aula se tiende a relacionar con el control del comportamiento de los estudiantes, según Brophy y McCaslin (1992) (como se citó en O'Neill y Stephenson, 2012) desde la mirada de directores de establecimientos y de profesores con experiencia, la gestión del comportamiento en el aula es una habilidad esencial para los docentes principiantes. Por su parte Lewis, Romi, Qui y Katz, 2005 (como citaron Steven G. Little y Angeleque Akin-Little, 2008) afirman que manejar la gestión del comportamiento del aula para aumentar el aprendizaje de los estudiantes, ha sido motivo de preocupación para los maestros y demás personal educativo en cuanto a la capacidad de los docentes de reducir las malas conductas dentro de la clase, entendiendo que la gestión debe realizarse no solo para solucionar los problemas de indisciplina una vez que se presentan, sino que también se debe tener en cuenta la prevención de estas creando un entorno propicio para el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, Johansen et al (2011); Kaufman y Moss, (2010); Putman, (2009) (citados en Sadik y Sadik, 2014, p.1) mencionan que los profesores asumen tener problemas para mantener el orden en el aula, manejar el comportamiento de los estudiantes y superar aquellas circunstancias no deseadas. Además, tanto los docentes con más experiencia como aquellos que están comenzando su carrera, informaron que la mala conducta de los estudiantes es una causa de estrés y motivo para dejar la profesión, tal como señalan Goddard y Goddar (2006), (citados en Woodcock y Reupert, 2013, p.2) por ende, es relevante que existan cursos de gestión de aula que pongan énfasis en cómo gestionar el comportamiento, este entrenamiento debe permitirles a los profesores saber enfrentar las perturbaciones de manera eficaz para aumentar su bienestar (Dicke, Elling, Leutner y Schmeck 2015, p.1).

En concordancia con lo anterior, en países como Australia y el Reino Unido, el registro nacional de docentes ha determinado las competencias que los profesores egresados y con experiencia deben poseer incluyendo aquellas relacionadas con el manejo del comportamiento (Australian Institute for Teaching and School Leadership AITSL 2011; Council for Exceptional childrens, de 2011, Training and Development Agency TDA, 2011). Un claro ejemplo se encuentra en el estándar 4 de las normas nacionales del AITSL para docentes, que incluye la gestión de aula y el requisito de “create and maintain supportive and safe learning environments” and to manage challenging behaviour (“Crear y mantener entornos de aprendizaje de apoyo y seguros” para gestionar el comportamiento desafiante) (AITSL de 2011, p. 5). También encontramos en la norma 31 del TDA del Reino Unido, que exige a los maestros “establish a clear framework for classroom discipline to manage learners’ behaviour constructively and promote their self-control and independence” (establecer un marco claro para la disciplina en el aula para gestionar el comportamiento de los alumnos de manera constructiva y promover su autocontrol e independencia ".) (TDA), 2011 (Citado en O'Neill y Stephenson, 2012. p.288).

Por su parte, Chile cuenta con los estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media, brindados por el MINEDUC para establecer las competencias que se requieren de los profesores, dentro de estos el estándar 5 hace clara alusión a la gestión de la clase, al mencionar que el futuro docente “muestra competencias para generar, mantener y comunicar el sentido de normas explícitas de convivencia basadas en la tolerancia y respeto mutuo y, además, flexibilidad para ajustarlas según actividades de aprendizaje y contextos”, al mismo tiempo, agrega que “conoce estrategias para el manejo conductual de grupos grandes, así como para la enseñanza de procedimientos y rutinas de convivencia” (Ministerio de educación, 2012, p.39-40), lo que constata que en más de un país, los organismos educacionales destacan la relevancia de la competencia de los profesores en cuanto a gestión del comportamiento en el aula.

Por lo antes dicho, es posible afirmar que pese a las exigencias pedidas por los organismos de educación de los países antes mencionados a sus profesores, muchos de ellos indican que no se sienten preparados para el manejo de la clase, por ejemplo, en los EE. UU., Smart e Igo (2010) encontró que los profesores novatos demostraron más confianza para manejar a los estudiantes que manifiestan leves problemas de conducta, pero no confían en su control sobre los estudiantes agresivos y desafiantes (citado en Zakaria, Reupert y Sharman, 2013)

En los estudios empíricos de Evertson y Emmer (1982) (citado en Voss y Kounter, 2013) se manifiesta la necesidad de instaurar normas y procedimientos en el aula, junto con esto señalan que las expectativas que los profesores tienen del comportamiento de sus estudiantes, así como también las reglas de la clase, se les deben comunicar explícitamente y desde el principio. Según el enfoque ecológico, es primordial que los maestros establezcan las reglas de la sala de clases idealmente junto a sus alumnos, y que estas especifiquen los tipos de comportamiento son aceptables (Evertson y Weinstein, 2006).

La capacidad que los profesores tienen de velar por un comportamiento adecuado de sus estudiantes es estrictamente necesaria para lograr mantener una sana convivencia dentro del aula y, por consiguiente, alcanzar la eficacia en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Tal como afirma Sueb (2013) al decir que, si los profesores no tratan con el mal comportamiento, debido a las interrupciones generadas en la clase, se puede ver afectado el foco de atención de los estudiantes interfiriendo en su aprendizaje, ya que la comprensión, concentración y voluntad de aprender que poseen, están influenciados por la manera en que el profesor controla las problemáticas en el aula.

Por esto, los docentes son responsables de acudir a la intervención de varias situaciones que se producen en el aula al mismo tiempo. Según Kounin (1970) un profesor con buena gestión de aula notará las interrupciones potenciales y responderá a ellas sin perjudicar la clase solo haciendo contacto visual con los estudiantes distraídos (Voss y Kunter, 2013).

Doyle (2006) señala que es difícil decidir qué estrategias usar a la hora de intervenir y si es pertinente hacerlo o no, cuando se presenta un mal comportamiento, a su vez, manifiesta que las intervenciones eficaces son aquellas rápidas que no dejan espacio al estudiante para argumentar, permitiendo que las actividades de la clase se sostengan (Glock, 2016).

Conforme a lo anterior, es altamente necesario que los profesores reaccionen de forma oportuna a las interrupciones, puesto que si trabaja en un ambiente de clase donde predominan los comportamientos negativos, se presenta el riesgo de normalizar dichas interrupciones y conllevan a la participación de estas a los estudiantes que no suelen interrumpir (Barth, Dunlap, Dane, Lochman, y Wells, 2004)

A raíz de las intervenciones de los profesores Woolfolk-Hoy y Weinstein (2006) (citado en, Lewis, Romi, Roache y Riley, 2011) estos explican el manejo del comportamiento en el aula desde la mirada de los estudiantes y profesores declarando que los estudiantes saben distinguir entre los profesores que son razonables y los que, en contraste, son irrazonables, malos y punitivos.

En relación a lo expuesto anteriormente, cabe mencionar que los profesores utilizan diversas estrategias a la hora de manejar el comportamiento en la sala de clases, entre ellas se encuentran las que se incluyen en la categoría de coercitivas (castigo y acciones agresivas) y las sensibles (consejos, análisis, participación en toma de decisiones) Lewis (2001) y Lewis, Romi Qui y Katz (2005), examinaron dichas estrategias y las consecuencias de su aplicación sobre los estudiantes, arrojando que los que fueron sometidos a las estrategias coercitivas evidenciaron un comportamiento menos responsable que los sometidos a la sensible (Romi, et al 2011) (citado en Jong, Mahinhard, van Tartwijk, Veldman, Verloop y Wubbels, 2014)

Según Barreda (2012) las conductas disruptivas dentro del aula son una realidad que debe aceptarse como tal, es por lo que existen dos perspectivas para afrontarlas: la primera es concebirlas como un problema a solucionarse y la segunda como una instancia útil para educar desde ella y resolver el conflicto.

Para tratar con las interrupciones, se menciona la prevención como una estrategia eficaz, ya que según Soler (2005) (citado en Barreda, 2012) la violencia dentro de la sala de clases no surge de la nada, si no que resulta de una “red de relaciones interpersonales. Cuando existe un buen clima basado en la solidaridad, el respeto mutuo y unas normas de convivencia, se disminuye el riesgo de violencia” (p. 21)

Soler (2005) indica que hay varios aspectos a considerar por los profesores para disminuir la violencia dentro del aula, en primera instancia, elaborar normas democráticas sobre la base del respeto, luego corresponde adaptar la educación según los cambios actuales de la sociedad, tomando en cuenta que los alumnos se desarrollan dentro de un contexto de diversidad y se debe evitar la exclusión. En último lugar, se sugiere utilizar métodos de aprendizaje cooperativo entre grupos de trabajo heterogéneos. Este proceso contribuye a mejorar la convivencia, fomentar el desarrollo de habilidades sociales, aumentar la cooperación de los estudiantes y que aprendan a detectar las injusticias.

En cuanto al rol del profesor dentro de la resolución de conflictos, la comunicación de este con los estudiantes constituye un aspecto relevante a tener en cuenta, dado que muchas veces el diálogo establecido previamente entre profesor-alumno podría evitar un conflicto mayor, ya que en algunos casos los jóvenes no saben lo que está bien o mal, necesitando un adulto que les proporcione un criterio a su pensamiento (Barreda, 2012)

Dicho esto, es posible afirmar que la estrategia que los docentes empleen para mantener el control del comportamiento incide relevantemente en interacción alumno-profesor, vale decir, el tratamiento de castigo frente a la mala conducta interrumpirá la relación y es probable que los profesores que no están familiarizados con este tipo de problemas no sepan cómo reparar dicha relación durante la práctica profesional, que suele constar de un corto periodo de tiempo Mainhard (2011) (citado en Jong et al, 2014)

Dado lo anterior, se hace más urgente la necesidad de que los profesores sepan gestionar el mal comportamiento de forma oportuna y eficaz, ya que según cómo se maneje en este ámbito, puede afectar positiva o negativamente, ya sea,

en el proceso enseñanza- aprendizaje o en la interacción estudiante- profesor, dado que el rol del profesor es relevante en la relación que genere con los estudiantes y aquella relación que se produce entre los mismos compañeros en la clase (Barreda, 2012). Esto último será abordado en el siguiente capítulo para comprender cómo trabaja el profesorado en esta dimensión de la gestión de aula.

2.1 Gestión pedagógica del aula centrada en la interacción

Cabrera, (2013) menciona que existen investigaciones que reconocen que la calidad de la relación entre alumno-profesor es un factor importante dentro de la gestión de aula. Sin embargo, en el capítulo anterior, sobre gestión del comportamiento, se constata que hay profesores que suelen usar el castigo como método para enfrentar las malas conductas de los estudiantes generando un riesgo de amenaza en la relación de alumno-profesor (Glock, 2006), es relevante destacar que tanto el comportamiento como la interacción en el aula mantienen vínculos estrechos para alcanzar una clase eficiente. Además, Evertson y Weinstein (2006) (citados en Cabrera, 2003) plantean que los docentes deben mostrarse frente a los estudiantes como exigentes y a su vez, acogedores, cabe decir, ser empáticos y sensibles. El correcto manejo de los docentes en su interacción puede contribuir fácilmente a que sus estudiantes se motiven, impulsando un ambiente adecuado para el aprendizaje.

Entre las estrategias que se pueden utilizar para la gestión de la interacción en el aula, Cabrera (2003) incluye la teoría de aprendizaje constructivista, que propone cambiar el nivel de relación del profesorado con sus estudiantes por uno más simétrico, donde el profesional actúe como un guía y facilitador donde predomine la participación con el fin de mejorar el aprendizaje. En este sentido, según la forma en que los profesores definan la relación comunicativa que exista con sus educandos, será capaz de formar individuos críticos, cooperativos y constructores de su propio conocimiento exitosamente.

Conforme a lo anterior, es preciso mencionar que, un docente considerado competente es el que organiza su clase en vista y consideración de las necesidades de sus estudiantes, brindando la posibilidad de resolver problemas y enfrentar nuevos desafíos. Esto otorga a los estudiantes la oportunidad no solo de responder preguntas del profesor u opinar sobre la clase, sino que además intervengan en ella de tal manera que profundicen y complementen los contenidos que se abordan (Gamoran y Nystrand, 1991)

Sin embargo, también existe la noción de que la interacción que mantiene un profesor con sus estudiantes radica en un conjunto de creencias personas que poseen con respecto al desarrollo de los niños, tal como explican Erden y Wolfgang (2004) (citado en Martin y Sass, 2011). Es por ello que Glickman y Tamashiro (1980) y Wolfgang (1995) (citados en Martin y Sass, 2010) plantean una hipótesis sobre la base de tres enfoques para la interacción estudiante-profesor, definiendo a los profesores como: no intervencionistas, intervencionistas e interaccionistas, donde el primero, afirma que los niños tienen el poder de manejar sus problemas y el profesor no debe inmiscuirse ni ayudar en la solución de estos; el segundo, asume que el estudiante necesita del profesor para solucionar sus problemas, mediante normas y castigos; y el tercer profesor, plantea la reciprocidad en la búsqueda de soluciones para los problemas. (Martin y Sass, 2010)

Sabemos que se establece una clara relación entre la gestión del comportamiento y la gestión de la interacción en el aula, de la misma forma es posible vincular esta última con la gestión de la instrucción, al definir una interacción positiva entre profesor- alumno, el docente se encuentra con un escenario prometedor para gestionar la instrucción de manera productiva y eficiente dentro del aula, es por eso que a continuación se definirá la gestión de la instrucción y sus implicancias dentro del ámbito educativo.

Capítulo 3. Gestión pedagógica del aula centrada en la instrucción

La gestión del aula, como sugieren Jackson, Simoncini y Davidson (2013), no solo se refiere al comportamiento, sino también a la organización del espacio físico, constitución y sostenimiento de las instrucciones de la clase y creación de un ambiente que apoye el aprendizaje. Esto se asocia a la visión del enfoque ecológico, que apunta, según Piwowar, Thiel y Ophardt, 2013, a que el orden de la clase es un aspecto dinámico que depende de varios factores y que puede ser catalogado como una condición social. En este sentido, menciona que, si bien el profesor introduce la conducta esperada, es el conjunto de estudiantes más el profesor quienes determinan finalmente el ambiente o ecología del aula.

Es decir, existen otros factores además de la gestión del comportamiento, que influyen en el mantenimiento de un contexto favorable para el aprendizaje.

Como mencionan Little y Akin-Little (2008), los estudiantes diagnosticados con déficit de atención con hiperactividad que generan actitudes que interrumpen el normal funcionamiento de la clase, suelen atribuir su propia actitud a instrucciones de clase poco significativas por parte de sus profesores.

Para Castañeda (2017), la gestión de la instrucción se relaciona con:

Gestión de diversidad de los estudiantes, gestión de trabajo individual y cooperativo en el aula, gestión de las relaciones interpersonales, gestión de procesos de planificación, gestión de procesos de aprendizaje, gestión de la motivación, gestión del aula multicultural, instrucción adaptada, instrucción de ritmo rápido y atractivo, rutinización de procedimientos y transiciones entre actividades de enseñanza, incitar el comportamiento en la tarea, maximización del tiempo de instrucción, fomento de la autonomía en el aprendizaje, estrategias de activación cognitiva, estrategias de fomento de la participación. (Castañeda, 2017, p.12)

Como expresa König (2015), según el modelo QAIT, la instrucción efectiva se centra en cuatro elementos fundamentales: El primero de ellos es la calidad de la instrucción, y se refiere a que los contenidos presentados por el profesor deben

tener sentido para los estudiantes, esto se lograría presentándolos de manera organizada y poniendo atención a la transición temática de la materia; El segundo, se relaciona con la atención a la heterogeneidad de los cursos y, por lo tanto, a la adecuación de la instrucción a las diversas necesidades de los estudiantes. En consecuencia, el nivel de instrucción debe ser equivalente al nivel de cada estudiante; Finalmente, tanto el tercer y cuarto elemento se asocian, respectivamente, a la gestión del comportamiento con estrategias de incentivo, y del tiempo de instrucción, tendiente a que, durante la mayor parte de la clase, los estudiantes se dediquen a trabajar en los objetivos propuestos.

Akbari y Bolouri (2015), apuntan a que las representaciones más recientes sobre gestión pedagógica del aula proponen que la enseñanza no es un proceso de transmisión unidireccional donde los estudiantes son un ente pasivo y el profesor un ente activo. Por el contrario, los estudiantes deben transformarse en personas activas y responsables de su propio aprendizaje, y los profesores deben ayudar o facilitar en dicho proceso. El acento ya no es tanto la obediencia, sino más bien la autoregulación. En la misma línea, este autor sugiere que la administración de la clase pasó de la intervención a la prevención.

3.1 Gestión pedagógica del aula centrada en el tiempo

Existen estudios que se han preocupado de indagar en la relación que existe entre el tiempo escolar y el aprendizaje (Martinic, 2015) primeramente, estos se centraron en el trabajo del profesor, su manejo del tiempo y cómo afecta en la atención de los estudiantes. Se concibe el tiempo como una variable independiente que aumenta o disminuye cuando el sistema o el profesor lo necesiten. También encontramos un segundo concepto de tiempo, aquí se considera una variable dependiente vinculada con los requerimientos de los “sujetos, las interacciones, contextos y culturas en las cuales estos se desenvuelven” (Martinic, 2015, p.482)

Según Martinic (2015) dentro de los estudios sobre el tiempo escolar, se demuestra que las prácticas educativas de los profesores siguen estando “prisioneras del tiempo, al desenvolverse bajo un sistema rígido de clasificación, secuencia y de orden” (p.482). Además, el mismo autor, indica que en los estudios no se evidencian grandes cambios en cuanto a gestión del tiempo en las escuelas, afectando por consecuencia el aprendizaje de los estudiantes.

Dado lo anterior, se destaca que uno de los factores que inciden en la gestión del aula, es la capacidad que poseen los profesores para gestionar el tiempo, puesto que la educación se sustenta sobre la base del tiempo, tal como se explica en palabras de Bernal (2007) “Desde la jornada escolar hasta la distribución en horas del currículo, desde las enseñanzas mínimas y la propia comunidad autónoma, pasando por la uniformidad del horario de los alumnos y de los profesores” (p.38) en concordancia con esto, se puede concebir el tiempo escolar como una pirámide invertida donde en la base superior encontramos las unidades macro de tiempo (total de días y horas), en el centro el tiempo que se asigna para actividades curriculares y finalmente, en el vértice invertido de la pirámide el tiempo dedicado a la instrucción y al aprendizaje en la sala de clases Aronson, Zimmerman y Carlos (1998) (citado por Martinic, 2015).

En un estudio de Martinic (2015) se constata que hasta el año 2010, en los países de América Latina el tiempo escolar oscila en un promedio de 180 a 800 horas al año. En tanto, en Europa y Estados Unidos el promedio es de 840 horas al año, cercano a las 900 horas empleadas en el Sudeste Asiático (Tenti, 2010). Sin embargo, la cantidad de tiempo que se dedica a la escolaridad disminuye al llevarla a la práctica real, llegando a la cifra de no más de 100 días al año, perdiendo el 50% o más horas asignadas para la enseñanza, según afirma Abadzi, (2007, 2009) (citado en Martinic, 2015)

Lo anterior, ocurre mayormente en las escuelas públicas, donde los estudiantes más pobres de Latinoamérica ven disminuido el tiempo dedicado al aprendizaje, esto se evidencia en un estudio de Martinic (2015) cuyo análisis arroja que “por lo general, los docentes de escuelas periféricas acentúan los

aspectos disciplinarios por sobre los cognitivos, y en el aula ponen énfasis en el control del comportamiento de sus alumnos” (p.494)

A raíz de lo antes dicho, es preciso mencionar que el comportamiento de los estudiantes y la estructuración y verificación del tiempo en el aula- por parte del docente, están fuertemente ligados. Para reducir prácticas disruptivas, según Little y Akin-Little (2008), es necesario estructurar las actividades de la clase previamente, y así prevenir comportamientos indeseados. Es más, menciona que el 70% del tiempo de clase debe ser destinado a la realización de actividades académicas. Para esto es necesario también que las actividades sean interesantes, es decir, significativas para los estudiantes. Se recomiendan estrategias como la tutoría y el aprendizaje cooperativo.

Martinic y Vergara (2007) realizaron un estudio sobre la gestión del tiempo en establecimientos regidos por la jornada completa en Chile, mediante la grabación de 40 clases de dos asignaturas, vale decir matemáticas y lenguaje, constatando que en las clases analizadas las intervenciones de los profesores alcanzan un promedio de 73% del tiempo, que corresponde a 29.22 minutos de la clase. Dentro de este tiempo el 22.8% del total de la clase, se dedican a las instrucciones e información de los contenidos que brinda el profesor, equivalentes a 9.17 minutos de los 40.29 que tiene como promedio duración cada clase.

En otro estudio asociado a la gestión del tiempo en República dominicana, dirigido por Martinic y Rojas (2015) se grabaron 7 clases de segundo ciclo de enseñanza básica, contemplando profesores de las asignaturas de lenguaje, matemática y ciencias básicas. El análisis de contenidos de las intervenciones del profesorado incluido en el estudio prueba que la mayor parte del tiempo apuntan al contenido instruccional, arrojando un 12.8% del tiempo y también a la entrega de información de procedimientos vinculados a los contenidos de enseñanza.

El estudio también arrojó que los contenidos disciplinares y dedicados a las normas de conducta de la sala de clases, ocupan una cantidad importante de tiempo, vale decir 24.4%, lo que completa un total del 50% de la clase para contenido instruccional y de disciplina.

En suma, las cifras expuestas, confirman que los profesores dedican la mitad del tiempo en entregar instrucciones y manejar el comportamiento de sus estudiantes dentro del aula, dejando la otra mitad para los contenidos de la asignatura, hecho que entorpece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Capítulo 4. Posibles sesgos de deseabilidad social y atribución

Es necesario puntualizar con respecto a los posibles sesgos de subjetividad que pueden tener los estudiantes al contestar las preguntas del cuestionario de nuestra investigación, puesto que se pretende explorar la visión de adolescentes y preadolescentes, cuya motivación puede no estar totalmente orientada a manifestar las respuestas de manera asertiva. Esto, debido a que, como explican Diane Papalia y Sally Wendkos (1997), estas personas están en crecimiento y afirmación de la propia madurez. (p. 470)

En este sentido, los estudiantes a quienes se aplicará el cuestionario todavía no alcanzan o están, según Piaget (como se cita en Papalia y Wendkos, 1997), en proceso de alcanzar el período de operaciones formales, lo que quiere decir que, por ejemplo, su juicio de realidad puede estar determinado por prejuicios y una visión reducida y concreta. Para alcanzar el nivel de pensamiento abstracto, se debe contar con un apoyo cultural y educacional.

Lo anterior, en el caso de nuestra investigación, no quiere decir que el instrumento utilizado tenga dificultad de ser entendido, sino que la evaluación que hacen los estudiantes con respecto a sus maestros tiene un grado de subjetividad mayor al tratarse de jóvenes, porque dependiendo de la edad, evalúan y critican en la medida de su propio nivel cognitivo que se encuentra en pleno desarrollo. "La madurez cognitiva es la capacidad para pensar de forma abstracta, hecho que se alcanza ordinariamente durante la adolescencia, según Piaget (1972), entre los 11 y 20 años." (Papalia y Wendkos, p. 472)

El juicio moral, según Kohlberg (como se cita en Papalia y Wendkos, 1997), tampoco se alcanza hasta la plena adolescencia, es decir, que aunque los niños comiencen desde temprana edad a preguntarse sobre cuestiones morales, no es hasta que superan la niñez que pueden alcanzar el nivel más alto de razonamiento

moral, e incluso, hay personas que nunca lo alcanzan. Esto también se relaciona con el crecimiento cognitivo. Según los mismos autores, los niños no adquieren la capacidad de juzgar la moralidad hasta que no han se han puesto en el lugar de las personas que se ven afectadas con su propia acción.

El hecho de que a menor edad, menor es el grado de madurez psicológica, tanto en términos cognitivos como morales, puede determinar que los estudiantes de cursos menores no razonen ni evalúen de la misma manera las acciones de sus profesores, que aquellos de cursos más avanzados. Por otra parte, la adolescencia suele asociarse a un período de la vida humana con carácter rebelde y contestatario. Esto puede deberse tanto a una "profecía autocumplida", según Bandura (como se cita en Papalia y Wendkos, 1997), como al hecho de que, en la medida que la persona va acercándose a su edad adulta, se incrementa su pensamiento crítico y comienza cuestionar distintos aspectos de la realidad que antes no.

En los años 50, comenzaron a surgir estudios sobre el Sesgo de Deseabilidad Social, concepto que se definió en un principio como una desviación o error de medida provocado por las respuestas que los sujetos daban con el fin de mostrarse a sí mismos según parámetros sociales aceptables. Según Cronbach (1942), los cuestionarios de investigación podrían verse alterados en cuanto a su rigor predictivo dependiendo de la manera en que los sujetos contestan.

Si bien, estos estudios están en su mayoría orientados a percibir mediante escalas e instrumentos el grado de error en pruebas de autopercepción, su definición más amplia nos sirve para advertir posibles sesgos en nuestra investigación.

Según Crowne y Marlowe (como se citó en Poó, Ledesma y Montes, 2010) la definición de la Deseabilidad Social es más amplia en el sentido que abarca la

necesidad de las personas de tener la aceptación cultural social de sus semejantes. En consecuencia, las respuestas de los estudiantes pueden depender del tipo de relación profesor-curso, creencias y formas culturales que tiene el curso para relacionarse entre sí. Cabe señalar que mientras más joven, mayor es el grado de deseabilidad social, ya que a los niños les interesa más mostrar una imagen positiva de sí mismos.

Si bien, el cuestionario que se aplicará a escolares es objetivo, en el sentido de que sus preguntas están orientadas a medir aspectos tangibles del trabajo pedagógico. Como postula Heider (1981) la teoría de la atribución plantea que las personas suelen buscar las causas de los sucesos en situaciones externas o internas dependiendo de su grado de participación en el mismo. En esta línea, Cross y Jones (1964) hacen referencia a la relación entre actor-observador, Cuando las personas juzgan sus propias acciones se justifican en las situaciones externas más que en su propia personalidad, en cambio, cuando juzgan la acción de otro, suelen atribuirla a la propia personalidad más que a las situaciones externas.

VI. Metodología

6.1 Enfoque del estudio

Este estudio se estructuró sobre la base del método cuantitativo de investigación, puesto que se buscó comprobar una hipótesis mediante la recolección de datos y su posterior análisis estadístico de resultados.

6.2 Tipo y diseño de estudio

Para alcanzar nuestro propósito, que consiste en recoger las percepciones de los estudiantes de enseñanza media se escogió un estudio de tipo descriptivo, bajo un diseño no experimental transversal.

6.3 Población, muestra/Informantes claves

Para este estudio se considerarán los alumnos de enseñanza de los niveles de octavo a cuarto año medio de aquellos establecimientos y cursos en donde realicen práctica profesional durante el primer semestre del año 2018 los estudiantes de una universidad pública del sur de Chile de las carreras de pedagogía en Castellano y Comunicación; Ciencias naturales; Historia y Geografía; Inglés y matemáticas. Los establecimientos se escogieron entre los que se encuentren ubicados en la Región de Ñuble, provincias de Diguillín y Punilla, que sean de dependencias particular subvencionados y municipales. En esta investigación participaron 401 estudiantes de los niveles de octavo a cuarto año de enseñanza media de 9 establecimientos educacionales. De los participantes, el 87% aproximado pertenece a la comuna de Chillán, 6,7% a la comuna de El Carmen y 6,4% a San Nicolás, en cuanto a la dependencia de los establecimientos 27% serán municipales y 73% particulares subvencionados. Entre los profesores practicantes, se seleccionaron estudiantes en situación de práctica profesional de las carreras de pedagogías en castellano (4), ciencias naturales (3), historia (1), inglés (4), matemáticas (1) y educación física (3), 7

mujeres, 9 hombres, antes de la aplicación de la escala de Likert, se les otorgó un consentimiento informado a cada profesor para que accediera y aceptara formalmente a participar de la actividad.

En concordancia con lo anterior, se manifiesta una selección de muestra intencionada, que tuvo una duración de al menos 3 meses, que corresponde al tiempo que se lleva a cabo la práctica profesional de pedagogías. Los criterios de inclusión de participantes fueron: ser alumno regular de una carrera pedagógica, encontrarse cursando la asignatura de práctica profesional y expresar voluntad de participar en el estudio. La muestra intencionada quedó conformada por 16 estudiantes de pedagogía de una universidad del sur de Chile. Y por 401 estudiantes de enseñanza media que conforman los cursos en los que cada participante impartirá clases.

6.4 Técnicas de relevamiento de información

Para recolectar la información pertinente al estudio, se utilizó una técnica estandarizada puesto que esta, según Cárcamo, Méndez y Rebolledo (2009) “responden al levantamiento de información de orden cuantitativo” (p.8). En este caso, se aplicó el método de escala tipo Likert para medir actitudes en el instrumento habilidades para gestionar la clase (Anexo 1) que contiene treinta y siete ítems divididos en tres dimensiones; dieciséis de ellos se relacionan con la dimensión de gestión del comportamiento; diez a la gestión de la instrucción y once, a la gestión de la interacción (por ejemplo (por ejemplo ítem 3: “Este profesor(a) debe llamar la atención constantemente a los estudiantes en la clase”, ítem 13 “Este profesor(a) da un orden lógico a sus clases”, ítem 30 “Este profesor(a) tiene una buena relación con los estudiantes”) los estudiantes deben manifestar el grado de satisfacción para cada ítem en una escala de Likert de 4 categorías (Muy de acuerdo, De acuerdo, En desacuerdo, Muy en desacuerdo) Este instrumento es la adaptación del estudio *Competencias de la gestión de clase (Codec); Desarrollo y evaluación de un programa de formación docente a la*

gestión de clase, que se realizó en Berlín el año 2010, y cuyo propósito fue evaluar un programa de formación docente por medio de la evaluación empírica de la gestión del aula; para validar dicho instrumento fue traducido del idioma alemán al español y posteriormente traducido al idioma español por un hablante alemán. Una vez comparadas la cantidad de palabras de cada documento se establece una concordancia del 91% entre el instrumento original y la traducción. Este, junto a otros estudios, como por ejemplo Evertson y Harris; Freiberg y Lapointe; y Weinstein (como se citó en Piwovar, Thiel y Ophardt, 2013, p. 2), han comprobado que las habilidades en gestión del aula se pueden mejorar por medio de cursos diseñados en universidades o programas de formación de docentes.

VII. Resultados

7.1 Gestión pedagógica del aula centrada en el comportamiento

Dentro de los resultados se presentan en primera instancia, aquellos correspondientes a las percepciones de los alumnos acerca de la gestión de aula centrada en el comportamiento que poseen los estudiantes en práctica durante un semestre, si poseen habilidades para captar la atención y mantener el orden de forma adecuada.

Tabla 1: Evaluación estudiantil en torno a la gestión del comportamiento en el aula (%)

Ítems	A-MA	□ (SD)
I1. Con este profesor se puede trabajar sin interrupciones en la clase	85,9	2,1 (,67)
I3. Este profesor(a) debe llamar la atención constantemente a los estudiantes en la clase	59,9	1,7 (,78)
I4. La clase con este profesor(a) es a menudo muy desordenada	22,3	0,96 (,80)
I6. Con este profesor(a) las reglas deben ser seguidas y conocidas por todos	89,4	2,2 (,67)
I7. Este profesor(a) nos aclaró cómo debemos tratar a los demás.	85,2	2,2 (,76)
I8. Con este profesor por lo general ponemos atención en la clase	84	2,1 (,73)
I9. Este profesor(a) se asegura de que todos trabajemos en clase	89,1	2,4 (,74)
I14. Este profesor(a) responde adecuadamente a las interrupciones (es decir, no demasiado estricto(a) ni demasiado suave).	86,3	2,2 (,72)
I15. Este profesor(a) se las arregla para poner fin a las perturbaciones en clase, rápidamente.	86	2,0 (,68)
I19. Este profesor no se da cuenta cuando los estudiantes están ocupados en algo fuera del tema de la clase	24,6	1,0 (,82)
I20. Este profesor se da cuenta de inmediato cuando los estudiantes comienzan a ocuparse de otra cosa.	80,7	2,0 (,79)
I21. Este profesor se da cuenta de lo que está pasando con el resto de la clase, incluso si está ocupado con estudiantes individualmente.	82,9	2,1 (,84)

Nota: A-MA= porcentajes corresponden a categorías de respuesta "Acuerdo" y "Muy de acuerdo"; la numeración de los ítems está dada por su orden original en el instrumento.

Fuente: elaboración propia

La tabla 1. informa las frecuencias de respuestas de los estudiantes encuestados en cuanto a la primera dimensión del instrumento, vale decir, gestión del aula centrada en el comportamiento que consta de 12 ítems. Los resultados arrojan que se percibe una muy buena gestión del comportamiento de los profesores en práctica de parte de los estudiantes, dentro de estas percepciones se destaca que logran mantener una clase sin interrupciones, son claros en cuanto a las reglas que rigen la clase haciéndolas valer dentro de ella, asegurándose además de que todos trabajen.

No obstante, existe una contradicción en dos de las respuestas, puesto que según la mayoría de los alumnos (85,9%), los practicantes logran mantener una clase sin interrupciones mientras que más de la mitad de los encuestados indica que su profesor en práctica debe llamar la atención reiteradas veces en las clases (59,9%), siendo esta última la única pregunta de la dimensión gestión del comportamiento en el aula, que cuenta con mayor porcentaje de respuestas negativas, por tanto se infiere que el hecho de llamar la atención no necesariamente genera interrupciones considerables en las clases.

Uno de los ítems relevantes y que considera un alto porcentaje de respuestas positivas, consiste en la forma en que los profesores actúan frente a las interrupciones dentro de la clase, siendo percibidos por los encuestados como ni demasiado estrictos ni demasiado suaves (86,3%), además el 86% indica que el profesor actúa rápidamente cuando se presentan perturbaciones en la clase.

En cuanto al factor desorden, pocos encuestados están de acuerdo o muy de acuerdo en que las clases de su profesor en práctica son habitualmente desordenadas (22,3%), esto se condice con el alto índice de porcentaje de la pregunta donde se considera que con el practicante las reglas son conocidas y además seguidas por ellos (89,4%), de esta manera se explican los resultados del ítem anterior. Así también una elevada cifra de encuestados, declara estar de acuerdo y muy de acuerdo en que generalmente ponen atención en clases (84%) guardando relación con el resultado del ítem 9 donde se estima que los profesores

practicantes durante las clases se aseguran de mantener a todos los estudiantes trabajando, según la percepción de la gran mayoría (89,1%).

Por último, respecto a los ítems 19, 20 y 21, los tres giran en torno a la capacidad que deben poseer los profesores en práctica de estar atentos a que los estudiantes no desvíen su atención de la clase. En el primer ítem mencionado solo un 24,6% considera que su profesor no se percata de que los estudiantes están distraídos, mientras que un 80,7% dice que se dan cuenta inmediatamente de las distracciones.

7.2 Gestión pedagógica del aula centrada en la interacción en el aula

Tabla 2: Evaluación estudiantil en torno a la gestión de la interacción en el aula (%)

Ítems	A-MA	□ (SD)
I2. Este profesor(a) durante la clase está alerta y concentrado	94,5	2,5 (,61)
I10. Este profesor siempre trabaja solo con unos pocos estudiantes.	11%	0,61 (,75)
I26. El profesor nos ayuda a aclarar los conflictos.	89,2	2,2 (,69)
I27. Este profesor(a) nos ayuda a mediar en las disputas entre los estudiantes.	84,5	2,0 (,69)
I28. Este profesor(a) es capaz de resolver los conflictos entre los estudiantes de manera justa.	84,4	2,1 (,71)
I29. Este profesor(a) es justo con nosotros.	89,7	2,3 (,70)
I30. Este profesor(a) tiene una buena relación con los estudiantes.	93	2,4 (,68)
I34. Este profesor(a) logra que los alumnos respeten las diferencias individuales de sus compañeros	90,5	2,2 (,65)

Nota: A-MA= porcentajes corresponden a categorías de respuesta "Acuerdo" y "Muy de acuerdo"; la numeración de los ítems está dada por su orden original en el instrumento.

Fuente: elaboración propia

En la tabla 2 se agrupan los resultados de los ítems que se relacionan con dimensión de la gestión de la interacción en el aula. A partir de las respuestas recogidas, se deduce una percepción de excelencia respecto a la dimensión antes

mencionada que contempla la capacidad de los profesores para relacionarse adecuadamente con los estudiantes.

En primer lugar, se observa una notable cifra de un 94,5% de estudiantes que perciben a su profesor estar alerta y concentrado durante la clase, por ende, existe una alta eficacia de los practicantes desde la perspectiva estudiantil.

Para continuar, en relación a los conflictos que se presentan en clases entre los alumnos y en cómo reaccionan los profesores frente a estos, los estudiantes concuerdan en que su profesor practicante los ayuda a aclarar los conflictos (89,2%); que gracias a él los resuelven de una manera justa (84,4%), y por consiguiente el profesor es justo con ellos (89,7) destacando el alto porcentaje de resultados positivos del último punto.

Por último, se informa una elevada cantidad de estudiantes que están de acuerdo y muy de acuerdo en que su profesor en práctica mantiene una buena relación con ellos (93%) siendo este el punto de más relevancia dentro de la dimensión y uno de los mejores evaluados junto con el ítem relacionado con la capacidad de lograr que los alumnos se respeten entre ellos tomando en cuenta sus diferencias individuales (90.5%).

7.3 Gestión pedagógica del aula centrada en la instrucción en el aula

Tabla 3: Evaluación estudiantil en torno a la gestión de la instrucción en el aula (%)

Ítems	A- MA	□ (SD)
I5. Con este profesor(a) está claro lo que debemos hacer y lo que no	88,8	2,3 (,74)
I11. Este profesor(a) a menudo no sabe dónde quedamos la clase anterior	9,3	0,51 (,78)
I12. Con este profesor(a) las tareas o actividades son siempre claras	89,8	2,2 (,73)
I13. Este profesor(a) da un orden lógico a sus clases	90,7	2,3 (,66)m
I31. Para este profesor(a) es muy importante que aprendamos algo.	95,5	2,5 (,62)

I32. Este profesor(a) hace divertido el aprendizaje.	85,3	2,2 (,79)
I33. Este profesor(a) acepta preguntas, cuestionamientos, aportes, opiniones, comentarios de todos los alumnos y alumnas, no sólo de los más aventajados.	95,7	2,5 (,61)
I35. Este profesor(a) organiza el espacio de la sala de manera flexible y coherente con las actividades de aprendizaje	88	2,2 (,69)
I36. Este profesor(a) utiliza recursos coherentes con las actividades de aprendizaje y facilita que los alumnos dispongan de ellos en forma oportuna.	93,3	2,3 (,66)

Nota: A-MA= porcentajes corresponden a categorías de respuesta "Acuerdo" y "Muy de acuerdo"; la numeración de los ítems está dada por su orden original en el instrumento.

Fuente: elaboración propia

En la tabla 3 muestra los resultados de conformidad de los estudiantes sobre la gestión de instrucción en el aula de sus profesores en práctica, obteniendo niveles favorables por sobre la media (2). La mayoría de los alumnos perciben que su profesor entrega instrucciones claras en cuanto a lo que se debe hacer y lo que no (88,9%) así como también las tareas y actividades (89,8%).

Se reporta que casi el total de los estudiantes (90,7%) está de acuerdo y muy de acuerdo en que su profesor realiza las clases siguiendo un orden lógico, lo que implica que manejan instrucciones claras dentro del aula en cuanto al desarrollo de la clase.

Lo que más destaca en respuestas positivas son los ítems relacionados con la percepción de los estudiantes sobre el trato que reciben de su profesor a la hora de dar instrucciones, esto es, cerca del total de los alumnos considera que para el profesor es importante que aprendan algo (95,5%) y que además acepta preguntas, aportes y comentarios de todos los alumnos y alumnas incluyendo los menos aventajados (95,7%).

Por último, muchos perciben un aprendizaje divertido con su profesor practicante (85,3%) lo que se condice con el alto porcentaje de estudiantes que indican que su profesor sabe organizar el espacio de la sala para cada actividad (88%) y que además los recursos que brinda son coherentes con las mismas (93,3%).

7.4 Gestión pedagógica del aula centrada en el tiempo

Tabla 4: Evaluación estudiantil en torno a la gestión del tiempo en el aula (%)

Ítems	A-MA	□ (SD)
I16. Este profesor a menudo toma mucho tiempo en ir de una actividad a otra	27,1	1,1 (,75)
I17. Este profesor(a), se tarda mucho tiempo en comenzar, hasta que los estudiantes están tranquilos y comienzan a trabajar.	42,3	1,3 (,81)g
I18. Con este profesor(a) se pierde poco tiempo en actividades de clase (como en el trabajo en grupo, al comienzo de la hora o al distribuir material de trabajo).	64,8	1,7 (,83)
I22. Este profesor(a) mantiene ojo en el tiempo.	76,4	1,9 (,80)
I23. Con este profesor(a) a menudo no alcanzamos a completar las actividades en la clase.	21,3	,96 (,82)
I24. Este profesor(a) nos da el tiempo que necesitamos para desarrollar las actividades.	88,7	2,2 (,75)
I25. Este profesor(a) pierde mucho tiempo en la clase.	17,5	,87 (,80)

Nota: A-MA= porcentajes corresponden a categorías de respuesta “Acuerdo” y “Muy de acuerdo”; la numeración de los ítems está dada por su orden original en el instrumento.

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4 indica los resultados obtenidos para la dimensión de la gestión pedagógica del tiempo dentro del aula. En esta se evidencia una buena percepción de los estudiantes en cuanto al manejo del tiempo que poseen los profesores en práctica dentro del aula, aunque un poco menor a la valoración de las dimensiones anteriores.

Se observa que un menor porcentaje de estudiantes cree que el profesor tarda mucho entre cambiar de actividad (27,1%), no obstante, la cifra aumenta al preguntar sobre la demora que presentan los practicantes para tranquilizar a los alumnos y comenzar la clase (42,3%) mientras que un 64,8% coincide en que su profesor pierde poco tiempo en las actividades de la clase.

Por último, los estudiantes perciben que el practicante está atento al tiempo en un 76,4% concordando con el 21,3% que dice que no alcanzan a completar las

actividades de la clase y el 88,7% que indica que les da el tiempo necesario para desarrollar las actividades.

2. índices por dimensión y sus características

Tabla 5: comportamiento de los índices evaluativos por dimensión según variables de caracterización

Variable	D1 □ (DS)	D2 □ (DS)	D3 □ (DS)	D4 □ (DS)
Sexo				
- Hombre	,71 (,12)	,79 (,14)	,75 (,14)	,67 (,14)
- Mujer	,65 (,16)	,73 (,18)	,81(,18)	,61 (,17)
Carrera				
- Castellano	,68 (,12)	,78 (,14)	,77 (,16)	,64 (,15)
- Inglés	,65 (,18)	,77 (,20)	,74 (,21)	,61(,19)
Ciclo Educativo				
- Básico	,73(,12)	,84 (,13)	,85 (,12)	,66(,15)
- Media	,68(,15)	,76(,17)	,76 (,16)	,65 (,16)
Dependencia del establecimiento				
-Municipal				
-Subvencionado	,71(,12) ,65(,17)	,79 (,14) ,76(,19)	,81 (,15) ,76 (,18)	,66 (,14) ,63 (,18)

Nota: índice corresponde a prueba T de variables independientes y desviación estándar
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5. se informan los índices de evaluación obtenidos por cada dimensión de gestión pedagógica del aula: comportamiento, interacción, instrucción y tiempo, según las variables de sexo, carrera (pedagogía en Castellano e Inglés), Ciclo educativo (básico o medio) y dependencia del establecimiento (municipal o subvencionado).

En función de la variable sexo, se advierte una diferencia de resultados significativa para las cuatro dimensiones de gestión de aula, ($P < ,01$) en este caso, los alumnos perciben una mejor gestión tanto del comportamiento, interacción, instrucción como del tiempo en practicantes hombres que en mujeres.

Para el análisis de los índices evaluativos por carrera del practicante, se tomaron en cuenta pedagogía en Inglés y Castellano y Comunicación, dando como resultado que aquellos estudiantes de la primera perciben menos eficaces a los practicantes en tres dimensiones, comportamiento, interacción e instrucción en comparación a los estudiantes de la segunda carrera, quienes otorgan una evaluación más positiva a su practicantes ($p < ,05$). Respecto a la dimensión de gestión del tiempo, no se observan diferencias entre ambas carreras ($p > ,05$)

En la variable correspondiente al ciclo educativo en que se encuentran los estudiantes encuestados, se constata que aquellos que cursan la enseñanza básica evalúan de mejor forma la gestión de aula centrada en el comportamiento de los profesores en práctica que los de enseñanza media ($p < ,05$) así como también en interacción e instrucción, sin embargo en gestión del aula centrada en el tiempo no existe discrepancias entre los dos ciclos ($p > ,05$).

Explorando el análisis de índices de la variable dependencia del establecimiento, encontramos que los estudiantes de establecimientos municipales perciben una mejor gestión del aula en las dimensiones comportamiento, interacción e instrucción ($p < ,05$) en comparación con los provenientes de colegios subvencionados, no obstante en la dimensión tiempo, no se ven mayores diferencias.

Tabla 6: Frecuencias de categorías de evaluación estudiantil de los practicantes de pedagogía en todas las dimensiones

	D1	D2	D3	D4
Baja	11,5%	7,2%	5,2%	18,6%
Adecuada	65,3%	48,1%	41,9%	67,5%
Óptima	23,2%	44,6%	52,9%	11,3%

Nota: Los porcentajes corresponden a la frecuencia de categorías distribuidos en los siguientes rangos: Baja= 0-,40 Adecuada= ,41-,80 Óptima= ,81-1

D1=Comportamiento D2=Interacción D3= Instrucción D4=Tiempo

Nota2: para esta tabla se positizaron los ítems que presentaban un enunciado negativo.

La tabla 6, revela las frecuencias de evaluación de la percepción de los estudiantes categorizadas en baja, adecuada u óptima de los practicantes de pedagogía con respecto a la gestión pedagógica en el aula de las cuatro dimensiones.

En la primera dimensión relacionada con la gestión del comportamiento en el aula, los estudiantes perciben el trabajo de los profesores en práctica como adecuado (65,3%) mientras que solo un 23,2% otorga una evaluación óptima, por su parte, en cuanto a la dimensión de interacción y la gestión en el aula tan solo un 7,2% es percibido de manera baja, y en las categorías entre adecuadas y óptimas son evaluados en un total de 92,7%.

Sobre la dimensión de instrucción en el aula, un 5,2% se encuentra en una categoría baja, siendo el menor resultado del total y más de la mitad los califica en la categoría de óptima (52,9%).

En cuanto a la gestión del tiempo en el aula, existe más diferencia en los resultados frente a las demás dimensiones, puesto que el 18,6% de los estudiantes, brinda una evaluación baja a los practicantes, sin embargo aumenta la cifra en la categoría adecuada al 67,5% y vuelve a disminuir en óptima, con solo un 11,4%.

7.5 Análisis bivariante

Tabla 7: Evaluación de los estudiantes según ciclo educativo, carrera del docente, sexo de practicante y dependencia (%)

Ítem	N	Ciclo educativo		Carrera del docente		Sexo de practicante		Dependencia	
		Bas	Sec	Cast	Ing	Fem	Mas	Mun	Subv
i.1	401	87,1	83,3	83,8	60,6	76,7	89,1	85,4	79
i.2	401	98,6	93,6	94,7	86,4	89,8	97,9	95,7	92,2
i.3	401	61,1	59,6	65,4	68,2	62,3	58,2	62	59,9
i.4	401	20,9	22,6	30,7	40,9	25,8	19,8	21,3	23,2
i.5	401	94,4	87,6	84	76,1	81	94,5	90,7	84,7
i.6	401	97,1	87,7	86,5	81,6	85,5	92,2	90,1	89,3
i.7	401	87,5	84,7	81,1	78,7	83,2	86,6	90,3	78,9

i.8	401	87,4	83,2	79,7	61,2	78	88,4	88,9	75,5
i.9	401	90,3	88,9	85,3	83,1	87,4	90,4	91,1	87,7
i.10	401	5,6	12,1	10,6	26,9	13,7	9	9,3	13,4
i.11	401	1,4	11	8,1	18,2	12,6	6,9	11,5	6,4
i.12	401	97,2	88,1	90,6	71,6	82,2	95,2	91,5	86,6
i.13	401	97,2	89,3	90,7	74,3	84,4	95,3	94,4	84,2
i.14	401	87,5	86	88	73,1	81,5	89,7	89,3	80,5
i.15	401	93	84,4	84	74,3	83,3	87,9	88,9	82,4
i.16	401	32,4	26	34,3	41,5	31,8	23,6	25,8	29,3
i.17	401	47,9	41	51,3	47,7	45,2	40,1	41	43,3
i.18	401	64,8	64,7	63,5	43,3	60	68,1	68,8	60,2
i.19	401	14,1	26,8	27	34,3	33,9	17,8	24,9	25,9
i.20	401	81,9	80,4	85,4	69,7	73,7	85,8	86,3	70,4
i.21	401	87,3	81,6	84	65,6	73,8	89	88,4	73,2
i.22	401	80,6	75,5	65,4	66,7	73	78,9	76,9	78,9
i.23	401	19,4	21,7	14,9	35,9	30,9	14,3	21,4	22,4
i.24	401	83,3	89,9	85,2	77,2	86,2	90,5	92,7	82,4
i.25	401	16,7	17,7	21,3	29,9	23,9	13	15,8	18,9
i.26	401	93,1	88,3	89,4	76,1	83,4	93,5	91,4	85,9
i.27	401	90,3	83,2	81,4	64,1	79,1	88,3	89,3	79
i.28	401	90,3	83,1	81	74,6	80,4	87,3	86,4	82,2
i.29	401	91,7	89,2	90,5	75,7	86,2	92,2	92,3	84,5
i.30	401	97,2	92,1	93,3	85,1	90,5	94,9	94,4	90,9
i.31	401	97,1	95	94,6	87,9	93,4	96,9	97	92,9
i.32	401	87,5	84,8	82,6	76,1	82,7	87,1	88	81,9
i.33	401	97,2	95,4	93,3	88,1	94,1	96,9	96,6	94,3
i.34	401	98,6	88,7	92	73,1	82,8	96,1	94,4	83
i.35	401	83,3	89	81,3	79,1	86,3	89,3	89,3	86
i.36	401	97,3	92,4	93,3	83,6	88,1	97	94,4	90,3

Nota: A-MA= porcentajes corresponden a categorías de respuesta “Acuerdo” y “Muy de acuerdo”; la numeración de los ítems está dada por su orden original en el instrumento.

Fuente: Elaboración propia
Elaboración propia.

En la tabla 7 se observa una diferencia notoria en cuanto a la evaluación de los estudiantes según ciclos educativos, segmentados en básica (séptimo y octavo) y secundaria (primero, segundo, tercero y cuarto). En total, según ciclos educativos, la diferencia entre las variables es de 5 puntos porcentuales (promedio). Destacan los ítems 6, 11, 12, 13, 19 y 34. Se aprecia la claridad con que el docente establece reglas y da instrucciones (9,4 y 9,1 puntos porcentuales de diferencia respectivamente), si constantemente recuerda lo que se hizo la clase anterior (9,6 puntos porcentuales), si se da cuenta de las distracciones de los estudiantes (12,7 puntos porcentuales) y el logro del respeto a las diferencias

propias de los estudiantes (9,9 puntos porcentuales). En todos ellos, los estudiantes de básica evalúan de manera más positiva a los docentes que aquellos de enseñanza media.

En cuanto a la carrera del docente, los resultados de la tabla muestran que existe una diferencia importante (mayor a 9 puntos porcentuales) en los ítems 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 29, 34 y 36. En todos ellos los profesores practicantes de Pedagogía en Castellano tienen una mejor evaluación en las diferentes dimensiones del instrumento respecto de los de Pedagogía en Inglés. Destacan las diferencias existentes en el ítem 8, de 18,5 puntos porcentuales, que hace alusión a la atención que es capaz de lograr el docente en sus estudiantes. En el ítem 27, sobre si el docente ayuda a mediar las disputas entre pares, existe un diferencia de 17,3 puntos porcentuales.

En cuanto al sexo, existe una diferencia entre las variantes femenino y masculino que, en términos generales, arroja que los profesores varones fueron mejor evaluados por los estudiantes en todas las dimensiones. Los ítems 1, 8, 13, 19, 20, 21, 23, 25, 26 y 33 son los que tienen mayor diferencia. Sobre si el profesor está atento a las distracciones de sus estudiantes, los profesores hombres tienen 16,1 puntos porcentuales más que las profesoras mujeres. Destaca también el tiempo (si es o no suficiente) otorgado para la realización de las actividades de la clase (16, 6 puntos porcentuales). En relación a si el profesor acepta preguntas, aportes, críticas; existe una diferencia de 13,3 puntos porcentuales.

Finalmente, en cuanto a la dependencia, se observa que no hay diferencias importantes entre ambos grupos (municipales y subvencionados), no superando los 10 puntos porcentuales en la mayoría de los ítems, a excepción de los siguientes: 7, 8, 20 y 21. En términos generales, los estudiantes de establecimientos municipales tienden a evaluar de mejor manera a sus docentes en práctica. Las diferencias más significativas tienen relación con aclarar cómo deben tratar a los demás, la atención lograda por los estudiantes y la atención del docente en relación a si sus estudiantes están o no atentos a la clase.

Cabe puntualizar que existen ítems cuyas preguntas están en negativo y que no han sido positivados para efectos de este cuadro. Estos son: 3, 4, 10, 11, 16, 17, 19, 23 y 25.

VIII. Discusiones

En esta investigación se indagó la percepción de alumnos de séptimo a cuarto medio sobre la gestión pedagógica del aula que realizan estudiantes de pedagogía en sus prácticas profesionales, ya que es relevante conocer el punto de vista de los actores principales en la educación frente a las acciones llevadas a cabo por los profesores principiantes, y con la finalidad de saber si existe una preparación óptima de los futuros profesionales a la hora de gestionar tanto el comportamiento, interacción, instrucción como tiempo en el aula.

Los profesores nuevos o en situación de práctica son quienes se sienten menos preparados para enfrentar conflictos propios de la clase, teniendo una serie de dificultades en los primeros acercamientos al aula (Dicke, Elling, Schmeck y Leutner, 2015). Esto, sumado a que la preparación que existe en los programas de formación en gestión pedagógica del aula, según la literatura, es deficiente. Sin embargo, nuestra investigación refleja que la percepción de los estudiantes que evaluaron a sus profesores practicantes, en las distintas dimensiones, es positiva.

Los alumnos reportan resultados que, en términos generales, sitúan a los profesores practicantes con un nivel adecuado para gestionar el aula. En cuanto al comportamiento, se constata que hay un adecuado manejo según los parámetros de la tabla 1 que se puede apreciar en los resultados de nuestra investigación. En tanto la gestión pedagógica de la instrucción tiene una puntuación óptima; de la interacción entre adecuada y óptima; y del tiempo se encuentra en adecuada.

Esto nos sitúa en una encrucijada entre lo que reportan los profesores principiantes sobre las dificultades y el nivel de preparación que perciben de su propio trabajo, los estudios con respecto a las primeras experiencias en el aula y los problemas en cuanto a la gestión pedagógica del aula, y lo que los estudiantes perciben al respecto. Si son los estudiantes el último eslabón de la educación y a quienes está orientada todo el sistema educacional, es importante constatar de qué manera sitúan a los docentes en cada una de las dimensiones ya mencionadas.

IX. Conclusiones

A partir del análisis de la investigación se concluye que la mayoría los estudiantes de séptimo a cuarto medio perciben que los profesores en práctica de las carreras de pedagogía de la Universidad del Bío Bío saben gestionar el aula en cuanto al comportamiento, interacción alumno-profesor, instrucción y tiempo, siendo este último el que presenta menor cifra de estudiantes conforme en comparación con los tres puntos anteriores.

Los resultados informan que entre ciclos de básica y secundaria, existe una diferencia de percepción, siendo los primeros quienes evalúan más positivamente a los practicantes mientras que los segundos se muestran más críticos frente a la labor docente en gestión del aula. Lo anterior, se puede deber a diversos factores, uno de ellos es la edad de los estudiantes, otro el cómo interpretan la figura del profesor o profesora, vale decir, los de secundaria mantienen una brecha generacional menor con los profesores practicantes.

En cuanto a la variable dependencia del establecimiento, se logró establecer una diferencia entre las respuestas entre estudiantes de colegios municipales y subvencionados, donde los primeros perciben un mejor desempeño de los practicantes en todas las dimensiones de gestión de aula, salvo la dimensión tiempo, donde una vez más los resultados son semejantes. Dicha situación puede interpretarse en que los alumnos que asisten a colegios municipales provienen- en su mayoría- de sectores sociales vulnerables y por tanto, presentan una menor crítica o que logran ser más empáticos con los profesores en práctica-

Según la variable sexo, los docentes en práctica de género masculino fueron mejor evaluados, en todas las dimensiones, en relación a las practicantes de sexo femenino. Si bien, existen estudios que sugieren que las profesoras tienen un mejor manejo de la gestión de instrucción "En relación al tiempo que se da para dar respuestas, las profesoras brindan más posibilidades de que sean los propios alumnos y alumnas quienes descubran y construyan su propio aprendizaje."

Con respecto a las carreras que se estudiaron, se recogieron los datos de dos: Pedagogía en Castellano y Comunicación y Pedagogía en Inglés. El criterio para contrastar estas, tiene relación con el número de practicantes de cada carrera (un número similar), y que ambas pertenecen al mismo departamento de artes y letras de la facultad de educación, en este caso, los resultados son favorables para la carrera de Castellano y Comunicación, obteniendo mayor valoración para estos practicantes. De dichos resultados se puede inferir que para los estudiantes de pedagogía en inglés resulta más difícil la entrega de instrucciones y la interacción entre alumno-profesor debido a que tienen que hablar la mayor parte de la clase en una lengua extranjera, lo que deriva en un intercambio comunicativo más complejo.

Con respecto a lo dicho en la hipótesis y habiendo hecho los análisis de estudio correspondiendo, se aprecia una relación parcial entre estas, puesto que por una parte existe diferencia entre la percepción regular establecida en la hipótesis frente a la percepción adecuada que arrojan los resultados en referencia a la gestión del aula en general y por otra parte, hay coincidencia entre la hipótesis sobre la gestión de la interacción alumno-profesor, donde se dijo que existía una buena percepción de los estudiantes y los resultados que reflejan una evaluación mayormente óptima en este punto.

Sobre la base de los resultados, es posible afirmar que es necesario un estudio que abarque una mayor cantidad de practicantes de cada carrera y por consiguiente, de estudiantes, para lograr obtener un análisis más riguroso de la percepción de los alumnos.

X. Limitaciones

Durante el estudio se presentaron algunas limitaciones para alcanzar una muestra más numerosa de encuestas, estas parten desde la recolección de datos hasta el análisis de los mismos. La primera guarda relación con la poca voluntad de los estudiantes de pedagogía para llevar a cabo la encuesta dentro de su clase, menos de la mitad de ellos accedió a la petición y firmó el consentimiento informado, dando a entender que por sus problemas de horarios y permisos de parte de los profesores guías o jefes de UTP quienes respondieron negativamente, era imposible contribuir con la investigación. A raíz de este problema, se logró sumar pocas encuestas de estudiantes de los practicantes de pedagogía en matemática e historia, contando con una muestra considerablemente reducida en estas carreras.

En segundo lugar, tiene que ver con la poca cantidad de estudiantes por sala que cuentan los establecimientos de procedencia municipal, contribuyendo con un número menor de encuestas en esta variable.

En tercer y último lugar, se encuentra una limitación a la hora de realizar el análisis de resultados, puesto que al momento de entregar la encuesta a los estudiantes, no se consideró el sexo de los mismos, dejando sin posibilidad de analizar esta variable, que sin duda es un factor importante de ser estudiado.

XI. Referencias

- Akin-Little, A. y Little, S. (2008). Psychology's contributions to classroom management. *Psychology in the Schools*, 45(3), 227-234. doi: 10.1002/pits.20293
- Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta* (tesis de maestría). Universidad de Cantabria, Santander, España.
- Barth, J., Dunlap, S., Dane, H., Lochman, J. y Wells, K. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus. *Journal of School Psychology*, 42(2), 115-133. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2003.11.004>
- Baptista, P., Fernández, C., y Hernández, R. (2010). Metodología de la investigación. Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf
- Bernal, J. (2007). El tiempo como recurso educativo. *Innovación educativa* 163-164. 38-40.
- Cabrera, J. (2003). Discurso docente en el aula. *Estudios pedagógicos*, (29), 7-26.
- Castañeda, M. y Villalta, M. (2017). Gestión del aula y formación inicial de profesores. Un estudio de revisión. *Perspectiva educacional*, 56 (2) 4-27. doi: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.484
- Cárcamo, H., Méndez, P. y Rebolledo, A. (2009). Tendencias de los enfoques cualitativos y cuantitativos en artículos publicados en scientific library online. *Paradigma*. 30 (2). 179-200.

Christofferson, M. y Sullivan, A. (2015). Preservice teachers' classroom management training: a survey of self-reported training experiences, content coverage, and preparedness. *Psychology in the Schools*, 52(3), 248–264

Dicke, T., Elling, J., Leutner, D. y Schmeck, A. (2015). Reducing Reality Shock: The Effects of Classroom Management Skills Training on Beginning Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1-12. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>

Domínguez, M., Medina, A. y Sánchez, C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva educacional*, 50 (1) 61-86.

Evertson, C. y Weinstein, C. (2006). *Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues*. New York and London:Routledge.

Gamoran, A., y Nystrand, M. (1991). Background and Instructional Effects on Achievement in Eighth-Grade English and Social Studies. *Journal and Research on adolescence* 1 (3). 277-300. doi: [10.1207/s15327795jra0103_5](https://doi.org/10.1207/s15327795jra0103_5)

Glock, S. (2016). Stop talking out of turn: The influence of students' gender and ethnicity on preservice teachers' intervention strategies for student misbehavior. *Teaching and Teacher Education*, 56, 106-114. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.012>

<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/15/13>

- Jong, R., Mainherd, T., van Tartwijk, J., Veldman, L., Verloop, N. y Wubbels, T. (2014). How preservice teachers' personality traits, self-efficacy, and discipline strategies contribute to the teacher–student relationship. *British Journal of Educational Psychology*, 84. 294– 310. doi:10.1111/bjep.12025
- Lewis, R., Riley, P., Roache, J. y Romi, S. (2011). The impact of Teachers' Aggressive management techniques of students' attitudes to schoolwork. *The journal of educational research*, 104 (4). 231-240. doi: 10.1080/00220671003719004
- Martin, N. y Sass, D. (2010). Construct validation of the Behavior and Instructional Management Scale. *Teaching and Teacher Education* 26(5). 1124-1135. doi: 10.1016/j.tate.2009.12.001
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação* 20(61). 479-499. Recuperado desde <http://dx.doi.org/10.1590/S141324782015206110>
- Martinic, S. y Rojas, S. (2015). *Estudio de casos de gestión del tiempo en aulas de clases de escuelas de República Dominicana*. Recuperado de <http://www.papse2.edu.do/images/pdf/InformesProyectos/JornadaExtendida/AnalisisCualitativoCasosGestionTiempo.pdf>
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases con establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e). 3-20.

- Martinic, S. y Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos* 37 (147) 28-49. doi: [10.1016/j.pe.2013.03.001](https://doi.org/10.1016/j.pe.2013.03.001)
- Ministerio de Educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/marco-para-la-buena-ensenanza/>
- Ministerio de Educación. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Pedagogía en Educación Media*. Recuperado de <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/librosestandaresvale/libromediafinal.pdf>
- O'Neill, S. y Stephenson, J. (2012c). Does classroom management coursework influence preservice teachers perceived preparedness or confidence?. *Teaching and Teacher Education*. 28(8) 1121-1143. doi: 10.1016/j.tate.2012.06.008
- Ophardt, D. Piwowar, V. y Thiel, F. (2013). Training in Service Teachers' Competencies in Classroom Management. A Quasi-Experimental Study with Teachers of Secondary Schools. *Teaching and Teacher Education*. 30. 1-12. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2012.09.007>
- Papalia, D. y Wendkos, S. (1997). *Psicología*. Editorial Mc Graw Hill, 1º edición. México.
- Reupert, A. y Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management

strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26 (6), 1261-1268. doi: 10.1016/j.tate.2010.03.003

Reupert, A. y Woodcock, S. (2013). Does training matter? Comparing the behaviour management strategies of pre-service teachers in a four-year program and those in a one-year program. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 41 (1). 84-89. Recuperado desde <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.753991>

Sadik, F. y Sadik, S. (2014). Investigating Classroom Management Profiles of Pre-service Teachers (Cukurova University Sample). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2369-2374. doi: [10.1016/j.sbspro.2014.01.575](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.575)

Sueb, R. (2013). Pre-Service Teachers' Classroom Management in Secondary School: Managing for Success in Teaching and Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90. 670 – 676. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.139

Tenti, E. (2010). *Estado del arte: Escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. Recuperado de https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/SEP%2520Mx%2520Estado_arte%2520jornada%2520escolar.pdf

Voss, T., y Kunter, M. (2013). Teachers' general pedagogical/psychological knowledge. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers – results from the COACTIV project*. 207–228. New York: Springer

Zakaria, N., Reupert, A. y Sharma, U. (2013). Malaysian primary pre-service teachers perceptions of students disruptive behaviour. *Asia Pacific Education Review*, 14(3), 371- 380. doi:10.1007/s12564-013-9268-7