

Prácticas de aula: retos y satisfacciones en pos de la calidad educativa

Velásquez, Rubén Darío / Morillo-Puente, Solbey / Contreras Chacón, Azael / Cuesta Martínez, Zefirelly
Universidad de Medellín (Colombia) / Universidad de Los Andes (Venezuela)
rudavego@hotmail.com / smorillo@udem.edu.com / azacon1961@gmail.com / zefirellcm@hotmail.com

Finalizado: Medellín-San Cristóbal, 2020-06-13 / Revisado: 2020-07-15 / Aceptado: 2020-09-09

Resumen

Las prácticas de aula, en el marco de una educación de calidad, deben propiciar, en los estudiantes, la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales. Este artículo presenta los resultados de una investigación cuantitativa, transeccional descriptiva que estuvo orientada a describir prácticas de aula de 56 docentes seleccionados aleatoriamente en una institución educativa de la ciudad de Medellín, quienes respondieron un cuestionario autoadministrado de autorrevelación de prácticas de aula que incluía: Planeación, Ambiente de Aprendizaje, Cultura de Aprendizaje y Práctica Pedagógica. Los datos se analizaron descriptivamente mediante frecuencias y porcentajes. Se calculó un índice aditivo con las respuestas, analizado con promedios y desviación típica. Entre los resultados destaca que los docentes consideran que llevan a cabo actividades que se corresponden con buenas prácticas de aula. Se recomienda incluir en futuras investigaciones a los estudiantes como actores principales y beneficiarios directos de las buenas prácticas de aula.

Palabras clave: prácticas de aula; calidad educativa; gestión académica; planeación; práctica pedagógica.

Abstract

CLASSROOM PRACTICES: CHALLENGES AND SATISFACTIONS SEARCHING EDUCATIONAL QUALITY

Classroom practices, within the framework of a quality education, should promote, in students, the conceptual construction and strengthening of cognitive and social skills. In this paper, the results of a quantitative, cross sectional and descriptive research were presented, that was aimed at describing classroom practices of 56 randomly selected teachers in an educational institution in the city of Medellín, who answered a self-administered self-report questionnaire of classroom practices that included: Planning, Learning Environment, Learning Culture and Pedagogical Practice. The data were descriptively analyzed using frequencies and percentages. An additive index was calculated with the responses, analyzed with averages and standard deviation. Among the results, it stands out that teachers consider that they carry out activities that correspond to good classroom practices. It is recommended that students be included in future research as main actors and direct beneficiaries of good classroom practices.

Key words: Classroom practices; educational quality; academic management; planning; pedagogical practice.

Résumé

PRATIQUES DE CLASSE: DÉFIS ET SATISFACCIONS EN POSITION DE QUALITÉ ÉDUCATIVE

Dans le cadre d'une éducation de qualité, les pratiques de classe doivent encourager les élèves à construire des concepts et à renforcer leurs compétences cognitives et sociales. Cet article montre les résultats d'une recherche quantitative transactionnelle descriptive, visant à construire des pratiques de classe de 56 enseignants sélectionnés au hasard dans un établissement d'enseignement de la ville de Medellín, qui ont répondu à un questionnaire auto-administré d'auto-révélation sur leurs pratiques de classe, concernant : Planification, Environnement d'Apprentissage, Culture d'Apprentissage et Pratique pédagogique. Les données ont été analysées de manière descriptive par des fréquences et des pourcentages. Avec les réponses, un indice additif a été calculé et analysé avec des moyennes et des écarts-types. Parmi les résultats, on constate que les enseignants considèrent réaliser des activités qui correspondent aux bonnes pratiques de classe. Il est recommandé d'inclure les étudiants dans les futures recherches en tant qu'acteurs principaux et bénéficiaires directs des bonnes pratiques en classe.

Mots-clés: pratiques de classe; qualité de l'enseignement; gestion académique; planification; pratique pédagogique.

1. Introducción ¹

En Colombia, se produjo en los años ochenta la descentralización de la educación, a lo cual se sumó la promulgación de la Constitución Política (1991) y, posteriormente, la de la Ley General de Educación (1994), tales hechos llevaron al Ministerio de Educación Nacional (MEN) a establecer los lineamientos de política y la supervisión del sector educativo. Esto implicó que las instituciones educativas que funcionaban de manera aislada y cerrada se convirtieran en organizaciones abiertas, autónomas y complejas, lo cual requiere, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2008) “nuevas formas de gestión para cumplir sus propósitos, desarrollar sus capacidades para articular sus procesos internos y consolidar su PEI” (p. 27). Estas nuevas formas de gestión hacen referencia a la gestión institucional, la cual se encarga de cuatro áreas con objetivos bien diferenciados, pero estrechamente vinculados entre sí: gestión directiva, gestión administrativa y financiera, gestión académica y gestión de comunidad.

La gestión académica, particularmente, se encarga “de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de clases y seguimiento académico” (MEN, 2008, p. 27); las prácticas de aula son parte de ese seguimiento (Viveros Andrade y Sánchez Arce, 2018) y estas se producen al interior de la institución, en la cual se producen “interacciones del docente, el estudiante y la institución, además del contexto social y cultural en que se desarrollan” (Domingo y Gómez, 2014, citado en Martínez-Maldonado, Armengol Asparó y Muñoz Moreno, 2019). La gestión académica cobra importancia en tanto que lleva implícita conceptos como reflexión pedagógica, interacción, formación, conocimiento disciplinar, didáctico y del contexto sociocultural, aspectos fundamentales en la necesidad de relacionar la teoría y la práctica, que se da a través de espacios de reflexión docente.

Para Rico-Molano (2016), la calidad de la educación depende en gran medida de la gestión

¹ Este artículo es el resultado de la investigación realizada como parte del trabajo de grado para la Maestría en Educación de la Universidad de Medellín, Colombia.

académica, en virtud de que de las directrices de esta gestión orientan la formación tanto de estudiantes como de docentes. Asimismo, partiendo de la premisa de que los docentes son los responsables del proceso formativo de los estudiantes, es necesario que desde dicha gestión se oriente a los docentes para que implementen estrategias que les permitan aprovechar, integrar y adaptar el currículo a las necesidades del grupo de estudiantes. Es así como el estado colombiano ha ido incorporando en sus políticas educativas la creación de diferentes programas que promuevan en las instituciones educativas el mejoramiento de la calidad de la educación, lo cual incluye, entre otros, la supervisión de las prácticas de aula de los docentes, de manera tal que sean parte de procesos de enseñanza de calidad que respondan y garanticen lo establecido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019) como uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) al 2030 “velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces”. Esta enseñanza de calidad va de la mano con las prácticas de aula de los docentes.

Las prácticas de aula según el MEN (2015a) son actividades que el docente lleva a cabo con el fin de guiar a los estudiantes en la construcción de conocimiento y de nuevos saberes; implican, las prácticas de aula, diversas dimensiones: planeación, ambientes de aprendizaje, cultura de aprendizaje y práctica pedagógica. Al respecto, García Aguas, González Fernández y Hernández Cantillo (2013) mencionan la importancia de la planeación para el cumplimiento de los objetivos planteados por la institución educativa y lo atribuyen a la gestión académica que realiza el docente. Según el MEN (2015c) en su Ruta de Seguimiento y Reflexión Pedagógica, las prácticas de aula están relacionadas con múltiples interacciones que hacen referencia a “clases efectivas, buenas prácticas de aula, o clases inspiradoras; en todos los casos destacando el quehacer de los maestros en las dinámicas de aula” (p. 9).

Las prácticas de aula están determinadas por el PEI¹ de la institución educativa (Barrón, 2015);

no obstante, hay otros factores asociados como lo son las creencias, significados, conceptos y los conocimientos, disciplinarios, pedagógicos y didácticos del docente; estos factores son los que más influyen en la manera en que los docentes perciben la realidad, así como en las prácticas que desarrollan.

Sánchez Ochoa y Domínguez Espinoza (2007) establecen que las prácticas de aula son propias de cada docente, por tal razón es necesario que este tenga conocimientos y dominio de la temática, posea habilidades pedagógicas, capacidad para comunicar sus saberes y enfrentar diferentes situaciones que se presentan en el aula de clase. Las prácticas de aula proporcionan oportunidades de reflexión al docente sobre su forma de enseñar y a partir de dicha reflexión, puede proponerse variadas estrategias de planeación, metodologías innovadoras y modos de evaluación alternativos, al tiempo que aprende de manera continua para transitar así hacia niveles óptimos de enseñanza. Por otra parte, para Roselló y Pinya (2014) una práctica pedagógica de calidad, que se evidencia principalmente en las actuaciones en el aula, también se apoya en la formación permanente de los docentes y esto debe ser asumido como parte de la gestión académica de una institución educativa.

En relación con lo anterior, Vargas (2018) menciona que el problema reside en que los docentes desconocen la realidad del aula, se ocupan más de lo natural e institucional y no reflexionan frente a la cantidad de posibilidades que les brinda el escenario escolar, lo que se logra si el maestro es consciente de que debe “Reinventarse, reconstruir sus prácticas y crear vínculos con los estudiantes. Comprender los nuevos retos y agendas de la educación y, ante todo, situarse como un agente central en la enseñanza”.

No cabe duda entonces, de que la institución debe contar con docentes idóneos, reflexivos y comprometidos con su labor, es decir, profesionales que ejecuten prácticas de aula significativas, que repercutan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes y directivos que retroalimenten al docente, motivándolo a continuar su cualificación profesional y llevándolo a asumir su responsabilidad en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes (Murraina, Farid Barrera y Vargas,

2017; Fuentealba Jara e Imbarack Dagach, 2014).

La Agencia de la Calidad de la Educación (2018) reconoce el cambio que se ha producido en la educación, caracterizado por nuevas prácticas por parte de los docentes en las que asumen nuevas estrategias de enseñanza, abandonan las prácticas de enseñanza tradicionales centradas en la transmisión de contenido y se enfocan en la formación de habilidades más complejas, dando a los estudiantes un rol activo con el fin de responder a las exigencias. Algunos autores afirman que para mejorar la calidad de la educación es necesario que se transformen las prácticas pedagógicas del aula (Elmore, 2010, citado en Agencia de la Calidad de la Educación).

Cabe señalar que el Marco Profesional para la Buena Enseñanza (MBE) de Danielson (2013), adoptado por el MEN de Colombia, contiene los indicadores que permiten evaluar cuáles son las buenas prácticas de aula. Ahora bien, ¿Por qué resulta necesario evaluar las prácticas de aula?, entre otras razones, porque aun cuando, en el marco de las reformas educativas llevadas a cabo en el país, se han procurado mejoras a la calidad de la educación, continúan observándose docentes apegados a planteamientos metodológicos tradicionales. Muestra de ello es que en el Sistema de Gestión de la Calidad² de las instituciones educativas está registrado que las prácticas de aula distan de los ideales promulgados en los Lineamientos Curriculares³ y Derechos Básicos de Aprendizaje⁴.

De igual forma, Burgos y Cifuentes (2015) consideran que el docente debería realizar buenas prácticas de aula que promuevan el aprendizaje significativo; no obstante, en el aula de clase, los docentes siguen realizando clases tradicionales, magistrales y autoritarias, y lo paradójico es que esos mismos docentes afirman que reflexionan constantemente sobre su quehacer. Danielson (2013) establece que una buena práctica de aula debe basarse en aspectos como la comunicación con el estudiante y el de discusión; la primera se da cuando “el docente une el propósito de aprendizaje de la clase con el plan de estudios” (p. 34), ante lo cual asegura que:

Las instrucciones y procedimientos [son] claros. (...) La explicación que hace de los contenidos es completa y clara,

utiliza un lenguaje expresivo, aprovecha las oportunidades para ampliar el vocabulario de los estudiantes dentro de la disciplina y en un uso más general (p. 34).

Es oportuno mencionar que para Hoyos Sepúlveda (2014) la práctica pedagógica ocurre en espacios de reflexión en donde interactúan el docente, el estudiante y la institución educativa, esta última encargada de trazar las directrices sobre las cuales el docente debe guiar la construcción del conocimiento. Por ello, es válido preguntarse, si la propia actividad de enseñanza está generando reflexión docente y por qué persisten prácticas de aula cuyas características reflejan que muchos maestros están lejos de hacerlo. En este orden de ideas, Villalta Páucar y Palacios Díaz (2014) afirman que el discurso del docente no concuerda con la práctica de aula, ya que por un lado enfatiza en la importancia de fortalecer la relación entre estudiante y maestro y, por el otro, dedica la mayor parte del tiempo a presentar contenidos disciplinares. De igual manera, cuando los estudiantes evalúan las prácticas de aula de sus docentes, manifiestan inconformidades con lo que sus maestros realizan en el salón de clases.

En función de lo anteriormente expuesto, se planteó entonces un estudio dirigido a describir las prácticas de aula de los docentes de una institución educativa oficial de la ciudad de Medellín para determinar la frecuencia con que llevan a cabo actividades que puedan denominarse buenas prácticas de aula.

2. Referentes teóricos

El concepto prácticas de aula remite a la labor docente en el aula, pues es en este espacio donde se desarrollan diversas estrategias didácticas y acciones que ayudan a la construcción social del conocimiento; resulta oportuno señalar que tal como lo señala Porlán (1987, citado en Ballenilla et al., 1998) el aula es un sistema singular y complejo que “se configura como una compleja malla de interacciones a diversos niveles (académico, psicosocial, simbólico, etc.) y donde las variables contextuales dan sentido particular, en muchos casos, a los procesos que acontecen en la misma” (p.63).

Por su parte, Alvarado-Cortés (2013) señala que el aula es el lugar de praxis en el que se llevan

a cabo variadas actividades y estrategias didácticas al igual que un sinnúmero de “elementos que ayudan a la construcción social del conocimiento, complemento que se consolida mediante la formación permanente de los profesores, la construcción de políticas educativas y su cuestionamiento y, la reflexión continua sobre el sentido mismo del quehacer educativo” (p. 102). En este orden de ideas, en relación con la percepción que se tiene del aula y sobre cómo pensarla, Martínez Valcárcel (2004) afirma que las aulas de clases son un espacio que permite el vínculo entre el conocimiento práctico y el conocimiento científico.

Estas formas de concebir el aula justifican entonces el acercamiento crítico y reflexivo a cuanto ocurre en ella, particularmente, a las actuaciones de los docentes: a las prácticas de aula, sus dimensiones y la forma cómo se relacionan con la gestión.

2.1. Prácticas de aula

Las prácticas de aula son consideradas por Ferreyra y Rúa (2018) como “acciones conscientes, concretas, que se desarrollan en el contexto de las instituciones educativas y que implican situaciones de interacción con otras personas” (p. 145). En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2015c) define las prácticas de aula como “el conjunto de acciones y momentos de las clases que orienta al maestro y tienen como finalidad la construcción conceptual y el fortalecimiento de habilidades cognitivas y sociales en los estudiantes” (p. 10). A través de las prácticas, el maestro reflexiona y reformula las maneras en que enseña y tiene la oportunidad de replantear su planeación, metodologías y formas de evaluar, lo cual convierte a las prácticas de aula en oportunidades de aprendizaje continuo del maestro. Además, expresa que estas prácticas

... implican el quehacer docente para acompañar u orientar a los estudiantes en la construcción de significado de los conocimientos, así como en la construcción de nuevos saberes, desde un proceso intencionado, dialógico e investigativo, desde el cual se promueve la comprensión de las realidades del contexto, según los intereses de la sociedad en cuanto a la formación de individuos y colectivos. (p. 10)

Las aproximaciones conceptuales presentadas dan cuenta de las prácticas de aula como procesos dinámicos, sistemáticos, conscientes, contextualizados y, en consecuencia, particulares según las circunstancias, los contextos. De allí que también sean cambiantes, que se puedan transformar, entre otras formas, empleando diversas estrategias, tal como lo refieren Barba-Martín, Barba y Martínez Scott (2016), quienes reportan como un grupo de docentes estudiados transformaron sus prácticas educativas, luego de participar “en grupos interactivos y reflexionando constantemente sobre su propia práctica para dar solución a los problemas que les surgieron” (p. 170). Las prácticas de aula suponen e implican en virtud de las referidas particularidades del aula acciones pedagógicas que realiza el docente y que conforman su estilo educativo (Hernández Mella, Liranzo Soto, Jiménez Soto y Pacheco-Salazar, 2016).

Resulta oportuno destacar, en función de lo expresado en los párrafos inmediatos anteriores, la necesidad y pertinencia de la reflexión y la indagación sobre las prácticas de aula desde todos los enfoques posibles, es decir, desde visiones comprensivas y globales, de manera tal que tengan cabida la mayor cantidad de interpretaciones y explicaciones posibles sobre estos procesos.

En tal sentido, una de estas visiones es la expuesta por Danielson (2013) en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE); el cual parte de la consideración acerca de que todo docente debe hacer girar su acción pedagógica en torno a responder las siguientes preguntas: ¿Qué necesito saber? ¿qué es necesario saber hacer? y ¿cuán bien se debe hacer? Para dar respuesta a estos interrogantes propone cuatro dimensiones: Planeación y preparación de clases, Ambientes para el aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Prácticas pedagógicas. En cada una de ellas, “se identifican y definen las responsabilidades que los docentes deben saber y cumplir en el ejercicio de su profesión, para lograr un mejor aprendizaje en sus estudiantes” (Bayona-Rodríguez, Urrego Hoyos y Hernández Ascencio, 2017) y se explican a continuación.

2.2. Dimensiones del Marco de la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza parte de la premisa que los educadores en el aula están comprometidos con la formación de sus estudiantes. Se basa en el principio de que los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores para lograr la buena enseñanza y que su tarea debe caracterizarse por la empatía en las interrelaciones con sus alumnos. Asimismo, el MBE

reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2008, p. 7).

El MBE tiene cuatro dimensiones, a saber, Planeación y preparación de clases, Ambientes para el aprendizaje, Cultura de aprendizaje y Prácticas pedagógicas, las cuales se describen a continuación.

2.2.1. Dimensión Planeación

La planeación de clases permite al docente trazar objetivos, metas y actividades que redundan en un buen clima de aula y una eficaz comunicación entre quienes participan en el acto educativo. De acuerdo con Hernández (1999) el proceso de planeación implica atender “tácticas y calendario, reducir la tarea o el problema en sus partes integrantes, controlar el esfuerzo, no dejar las cosas para el último momento” (p. 95); consecuentemente, una clase bien planeada beneficia al estudiante y al docente; al primero, porque podrá tendrá la garantía de desarrollar las competencias que requiere para su formación integral y al segundo, por cuanto podrá – gracias al logro de objetivos didácticos y personales- avanzar en su desarrollo profesional.

En esta dimensión o dominio se busca responder a la pregunta: ¿Cómo planea sus clases un docente ejemplar? La respuesta a esta pregunta supone verificar el conocimiento disciplinar y didáctico que tiene el maestro, si conoce a sus estudiantes, si desarrolla directrices y metas de comprensión,

además, si conoce los recursos didácticos de su área así como llevar a cabo “una enseñanza coherente con los múltiples aspectos de la didáctica y el diseño de la evaluación” (Alianza Educativa, s.f., p. 3).

Danielson (2013) afirma que cuando el docente planea su clase, sus estudiantes tienen la posibilidad de participar activamente, eligiendo las actividades para el cumplimiento de los objetivos propuestos; asimismo, el docente mediante la planeación cuida que las asignaturas se conecten entre sí por medio de la socialización de experiencias significativas, ofrece una variedad de recursos que retengan a los estudiantes y permita que todos se incluyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por último y no menos importante que las planeaciones de clase diferencien las necesidades individuales de los estudiantes. Dado que para Danielson es importante que los docentes dispongan de actividades planificadas que se ajusten a las habilidades de los estudiantes, teniendo como centro los conceptos a abordar, el Ministerio de Educación de Chile (2017) recomienda que los maestros “reflexionen sobre la evidencia del aprendizaje de los/as estudiantes para diseñar las actividades futuras” (p. 8) y que la planeación es más efectiva cuando se realiza colaborativamente entre docentes.

2.2.2. Dimensión Ambiente de aprendizaje

Esta dimensión alude a los espacios en los que desarrollan las actividades de aprendizaje (Rodríguez Vite, s.f.). Danielson (2013) afirma que es innegable el deseo de todo docente de tener un aula de clase permeada por un ambiente agradable en donde predomine la convivencia entre pares; entonces, es necesario que el docente procure la creación de ese ambiente idóneo para facilitar la optimización del tiempo, recursos y para el efectivo de los objetivos propuestos. Sin embargo, de acuerdo con Nordahl (1998) hay situaciones de convivencia que influyen notoriamente para lograrlo, y es comprensible que a los docentes le molesten este tipo de comportamientos, pero igualmente asegura que un buen ambiente de aprendizaje no se da solo a partir de estrategias y técnicas para poner en marcha en el aula, sino que implica además las actitudes de los docentes.

En este dominio o dimensión se plantea conocer cuál es el ambiente del salón de clases

que le permite a un docente eficaz llevar a cabo su trabajo, lo cual implica que exista un ambiente de respeto y empatía, el manejo por parte del docente de procedimientos de clase, del espacio físico y del comportamiento de los estudiantes (Alianza Educativa, s.f.). El Ministerio de Educación de Chile (2017) afirma que es “fundamental que el ambiente donde se desarrollan las experiencias de aprendizaje promuevan la seguridad y bienestar emocional de los niños” (p. 4) lo cual es posible si se tiene un docente reflexivo para quien el alumno es el centro del aprendizaje.

Espinoza Núñez y Rodríguez Zamora (2017) afirman que para lograr el desarrollo de competencias en un ambiente de aprendizaje, los docentes deben pasar del modelo tradicional de enseñanza al modelo constructivista, “ya que el enfoque de competencias requiere que éstas (sic) sean movilizadas en la práctica del estudiante en su contexto (...) porque el conocimiento se construye vinculándose a las situaciones y problemas en que se desenvuelve el estudiante” (p. 115).

2.2.3. Dimensión Cultura de aprendizaje

Para Danielson (2013) una “cultura de aprendizaje es el ambiente en el salón de clase que refleja la importancia del trabajo realizado por estudiantes y profesores” (p. 23). Agrega que, para lograr una cultura de aprendizaje, el docente debe tomar en cuenta la curiosidad intelectual intrínseca a los estudiantes, para lo cual el aula debe convertirse en un lugar activo cognitivamente, por tanto, debe canalizar la “energía natural de los estudiantes hacia el contenido curricular” (p. 23). El docente debe ser un provocador de sus estudiantes y motivarlos constantemente para que se esfuercen por desarrollar las actividades e insistir en la mística del trabajo. “Los estudiantes asumen la responsabilidad de un aprendizaje de alta calidad añadiendo detalles y/o ayudando a sus compañeros a usar el lenguaje de manera precisa” (p. 24).

El punto central de esta dimensión es llegar a conocer de qué manera se comunica el docente con sus estudiantes; y en esa comunicación con el estudiante interesa el uso de las estrategias de pregunta y discusión, de interrogación y debate, que logren comprometer más a los estudiantes con sus aprendizajes, la evaluación como estrategia

pedagógica y también la flexibilidad y capacidad de respuesta (Alianza Educativa, s.f., p. 5).

De igual forma, el docente debe elegir bien el contenido y procurar que este sea de interés para el nivel de sus estudiantes, las competencias y actitudes que se promoverán; es decir, pensar cómo desea que sea la clase y que aspectos de su formación profesional quedarán plasmados en la memoria de los estudiantes. También debe velar por una buena relación entre docente y estudiante, procurando tomar posición frente al acto de educar, sin olvidar que el respeto es la base fundamental del acto educativo, pero estableciendo límites en la relación y trato con los estudiantes, todos estos aspectos de un entorno de aprendizaje tendrán una profunda influencia sobre la cultura de aprendizaje en el aula de clase.

2.2.4. Dimensión Práctica pedagógica

Abarca los procesos de reflexión acerca de la enseñanza aprendizaje que se dan entre dos sujetos: docente y estudiante, es decir el desarrollo del currículo práctico. Para Goyes et al. (1999, citado en Alvarado- Cortés, 2013) el currículo práctico hace referencia específica a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el proceso interactivo entre profesor y estudiante. La práctica, sin embargo, a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de la realidad, creencias, valores. (p. 102)

Danielson (2013) por su parte establece en el MBE que una buena práctica pedagógica debe basarse en aspectos como la comunicación con el estudiante, la formulación de preguntas que promuevan la discusión y argumentación de los compañeros y del docente, el enriquecimiento de la clase mediante estrategias como la discusión académica y la participación de todos. Todo esto propende al desarrollo del pensamiento crítico, lo cual no se logra si los maestros se dedican a la exposición magistral y se enfocan en la memoria, tal como lo señalan Argudín y Argudín (2018).

Según Alianza Educativa (s.f.) en la dimensión o dominio denominado práctica pedagógica es

pertinente plantearse: ¿De qué manera lleva el docente a cabo sus responsabilidades fuera del aula?, es decir, si reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, si lleva registros de seguimientos de resultados académicos y otros, como es la comunicación con las familias y la participación en la comunidad profesional, así como su desarrollo profesional y profesionalismo. Al respecto, señala la importancia de tomar cursos para actualizar sus conocimientos, mantenerse actualizado leyendo literatura profesional; con respecto a la reflexión, puede hacer a través de conversaciones con sus colegas o estudiantes. En este orden de ideas, el Ministerio de Educación de Chile (2017) recomienda “que los/as profesores/as involucren a las familias en el proceso de aprendizaje, así como que intercambien conocimientos, planifiquen actividades y entreguen retroalimentación a otros colegas” (p. 9)

Autores como Muñoz Oliveros (2016), Fuentealba Jara e Imbarack Dagach (2014), González-Weil, et al. (2014), Muñoz y Garay (2015), Perrenoud (2004) y Ruffinenelli (2017) (citados en Ordóñez, (2019) establecen que la reflexión acerca de la práctica del docente es fundamental en su proceso de formación, ya que esta permite que se potencialicen capacidades como: su actitud, su exploración, su indagación, el descubrimiento, el reconocimiento, el análisis, la contrastación, la creación, la crítica y comunicación, en atención a lo anterior resulta pertinente plantearse: ¿De qué manera el docente lleva a cabo sus responsabilidades fuera del aula?, es decir, si reflexiona sobre estas capacidades, y trabaja en pro de que se vean reflejadas en su proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que le permitiría identificar fortalezas y debilidades en el ejercicio de su profesión. Al respecto, resultaría beneficioso que las instituciones educativas a través de sus directivos motiven a los docentes para tomar cursos que les permita actualizar sus conocimientos, mantenerse actualizado leyendo literatura profesional; con respecto a la reflexión, puede hacer a través de conversaciones con sus colegas o estudiantes. El Ministerio de Educación de Chile (2017) recomienda “que los/as profesores/as involucren a las familias en el proceso de aprendizaje, así como que intercambien

conocimientos, planifiquen actividades y entreguen retroalimentación a otros colegas” (p. 9)

Prieto Parra (1990) indica algunos elementos que hacen parte de la práctica pedagógica y que interactúan entre sí y que tienen un efecto en el aprendizaje “por lo que resulta casi ingenuo atribuir relaciones de causalidad entre medios o métodos del profesor y rendimiento, pues son muchos otros los elementos y aspectos que están interactuando e incidiendo en los efectos o resultados del proceso” (p. 78). Entre los elementos, menciona al lenguaje y el pensamiento de cuya relación emerge la comunicación, la cual está inserta en contextos que regulan el habla; en segundo lugar, al poder que todos deben asumir, el profesor debe manejar, los alumnos deben adoptar y que cuando se ejerce de manera desigual, “se advierte a partir de dos hechos claramente distinguibles: la jerarquización de las relaciones al interior del aula y la definición que hace el profesor de todas y cada una de las situaciones del aula” (p. 80); por último, los marcos de referencia del proceso, bien sean locales, temporales, históricos o personales y que son usados por los actores del proceso para interpretar sus expectativas y ajustar su comportamiento.

2.3. La gestión escolar y las prácticas de aula

Referirse a las prácticas de aula como proceso y actividad, remite necesariamente a la responsabilidad de los directivos en cuanto al cumplimiento de sus diferentes funciones de direccionar los procesos directivo, administrativo, financiero, académico y comunitario, con el fin de asegurar óptimas condiciones para el adecuado desempeño profesional de los docentes y para que los estudiantes obtengan excelentes resultados académicos y adquieran las competencias necesarias, por grado y edad. En tal sentido, la Ley 715 de 2001 asignó a los rectores la responsabilidad de “formular planes anuales de acción y mejoramiento de calidad, y dirigir su ejecución”; de allí, la obligada relación de la gestión directiva, particularmente la académica, con los procesos de prácticas de aula (MEN, 2007). Según Torres (2014) la gestión “es el conjunto de acciones integradas para el logro de un objetivo a cierto

plazo; es la acción principal de la administración y eslabón intermedio entre la planificación y los objetivos concretos que se pretenden alcanzar” (p. 2). Es a partir de una buena gestión que el rector y su equipo directivo logran tener una visión amplia de las oportunidades para resolver situaciones que se presentan tanto en lo académico como en lo administrativo. De la misma forma, García Colina, Juárez Hernández y Salgado García (2018) concluyen que “conjuntar calidad educativa y procesos de gestión, que tributen al mejoramiento del ser humano y de la sociedad, requiere atar fuertemente los pilares de la educación a la vida de los administradores, docentes, padres de familia y los respectivos estudiantes” (p. 215).

3. Lo metodológico

El paradigma en el cual se inscribe este estudio es el positivista y el enfoque cuantitativo. Se desarrolló una investigación de campo con diseño observacional, transversal no experimental y de tipo descriptiva, en la que se buscó describir las prácticas de aula de los docentes de secundaria de una institución educativa oficial de Medellín. La población del estudio estuvo formada por todos los docentes, un total de 65 (N=65), que laboran en una institución educativa oficial de Medellín en el año 2019, nombrados por concurso de méritos bajo el Decreto 1278 del 2002 (83.1%) o por el Decreto 2277 de 1979; dado el carácter finito de la población, se seleccionaron al azar todos los docentes para formar parte de la muestra y se obtuvo un porcentaje de respuesta de 86% (n=56).

La variable objeto de estudio fueron las Prácticas de aula, medidas a partir de los indicadores del MBE de Danielson (2013). Para medir las Prácticas de aula se empleó un cuestionario bajo la metodología del autoinforme o autorrevelación, procedimiento o técnica de enfoque cuantitativo para la recolección de datos (Del Río Sadornil, 2013) que consiste en que la persona revela información de sus conductas en un cuestionario que aporta escalas valorativas de los aspectos que se quieren indagar, basado en el anonimato y la confidencialidad. El cuestionario contenía 48 ítems con alternativas de respuesta en escala Likert de frecuencia entre 0 y 4 puntos (Tabla 1). La puntuación de cada dimensión se

obtuvo a partir de la suma de las respuestas a los ítems, teniendo por tanto cuatro escalas aditivas que medían cuatro dimensiones de prácticas de aula: Planeación; Ambiente de aprendizaje; Cultura de aprendizaje y Práctica pedagógica. Un puntaje más alto indica buenas prácticas de aula. Para la recolección de los datos se empleó como técnica la encuesta por muestreo bajo la modalidad de cuestionario autoadministrado individual, el cual fue respondido por los docentes en la plataforma de Google Forms®.

Antes de la aplicación del cuestionario, se verificó si medía la variable del estudio, a saber, Prácticas de aula. Para ello, se seleccionaron cinco jueces considerados expertos en el área y se les solicitó que valoraran cada uno de los ítems en función de si representaban el universo teórico, su pertinencia, relevancia y la redacción de los mismos. A partir de sus valoraciones, se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) cuyos resultados estuvieron por encima del valor óptimo (0.8) sugerido, lo cual indica que el instrumento es válido (Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto,

2013). Luego de aplicado el cuestionario, se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach para establecer si era confiable, y se obtuvo que las cuatro dimensiones de la escala (Alfa>0.80) tienen consistencia interna, es decir, son confiables (Tabla 2).

Los datos fueron procesados con el SPSS versión 21 para Windows. El análisis de resultados de esta investigación se realizó a nivel descriptivo; se emplearon frecuencias absolutas simples y porcentajes para analizar los ítems, dado que son variables categóricas medidas en escala ordinal. Al sumar las respuestas de los ítems se obtuvieron cuatro escalas aditivas correspondientes a las dimensiones de la variable Prácticas de aula, por lo que sus resultados se analizaron mediante promedios y desviación típica.

4. Los resultados

El constructo Prácticas de aula hace referencia a todo lo que el docente realiza en el aula, abarca el antes (planeación), durante (acto didáctico) y el después (evaluación). El análisis de todos estos momentos, y particularmente en las denominadas

Tabla 1. Distribución de los ítems según las dimensiones.

Dimensión de la variable Práctica de Aula	Alternativas de respuesta	Número de ítems	Puntuación
Planeación	Nunca - 0 puntos	9	0 – 36 puntos
Ambiente de aprendizaje	Rara vez - 1 punto	11	0 – 44 puntos
Cultura de aprendizaje	Ocasionalmente - 2 puntos	14	0 – 56 puntos
Práctica pedagógica	Frecuentemente - 3 puntos Muy frecuentemente - 4 puntos	14	0 – 56 puntos

Fuente: elaboración propia, proceso de investigación.

Tabla 2. Validez y confiabilidad del instrumento para medir Prácticas de aula

Variable	Dimensiones	CVC	Alfa de Cronbach	N.º ítems
Prácticas de aula	Planeación de clases	8.89	0.95	9
	Ambiente de aprendizaje	0.94	0.96	11
	Cultura de aprendizaje	0.90	0.95	14
	Práctica pedagógica	0.87	0.95	14
	Prácticas de aula	0.90	0.98	48

Fuente: Elaboración propia, proceso de investigación.

buenas prácticas son un factor indispensable para una educación de calidad. De acuerdo con Jaramillo (2004) la calidad de la educación “debe abordarse como un concepto referencial que se construye colectivamente” y que se orienta no solo al desarrollo para la competitividad, sino, ante todo, al desarrollo social y la praxis” (p. 95). La calidad educativa es producto de las prácticas pedagógicas (Martinic y Vergara, 2007, citado en Agencia de la Calidad de la Educación, 2018), por tanto, mejorar estas prácticas conducirá a mejores aprendizajes. Una de las inquietudes que motivaron el presente estudio fue precisamente caracterizar prácticas pedagógicas de aula para identificar claves de calidad.

Cabe destacar que, algunas instituciones educativas han adoptado el MBE para “identificar cuáles son las características de un maestro excelente. (...) cómo planea; cómo enseña; como se comunica; cómo crea ambientes amables y respetuosos; cómo usa la evaluación para el crecimiento de sus estudiantes entre otros aspectos” (Todos a Aprender y Alianza Educativa,

s.f., p. 1). Dicho marco fue adaptado al contexto colombiano y de él se derivó el conjunto de ítems que se emplearon en la presente investigación para analizar las prácticas de aula. En este orden de ideas, la variable Prácticas de aula es un constructo formado por cuatro dimensiones, a saber, Planeación de clases, Ambiente de aprendizaje, Cultura de aprendizaje, y Práctica pedagógica (Danielson, 2013). A continuación, se presentan los resultados, el análisis descriptivo de cada una de estas dimensiones.

4.1. Dimensión Planeación

En la Tabla 3 se muestran los resultados de la dimensión Planeación de clases por parte de los docentes y el nivel de frecuencia con que ellos admiten que ejecutan ciertas actividades que son propias de esta dimensión; se puede apreciar un alto porcentaje de respuestas *Muy frecuentemente* o *Frecuentemente* para casi todos los ítems lo cual se considera como una evidencia de buenas prácticas.

Casi 6 de cada 10 docentes afirma que *Muy frecuentemente* (64.3%) prepara con antelación los

Tabla 3. Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Planeación de clases de la variable Prácticas de aula. Medellín Colombia 2019

Actividades Planeación de clases	Frecuencia de realización (%)		
	N RV O	F	MF
Preparo y tengo con antelación los recursos para mi clase.	10.7	25.0	64.3
Selección los materiales de la clase de manera que ofrezcan un nivel apropiado de reto para los estudiantes.	10.7	30.4	58.9
Evalúo que los recursos destinados para la clase ayuden a cumplir con el objetivo.	16.1	26.8	57.1
Participo en cursos de desarrollo profesional o en comunidades de aprendizaje.	32.2	33.9	33.9
Establezco la forma en que voy a enseñar determinando el tipo de actividades y las formas de participación de los alumnos y mía.	25.1	46.4	28.6
En la preparación de clases considero usar mapas de aprendizaje que indiquen relaciones con el aprendizaje previo.	25.1	46.4	28.6
Propongo actividades que fomentan la autonomía y el trabajo cooperativo.	14.3	35.7	50.0
Al diseñar las clases programo diferentes actividades, dando la oportunidad a los estudiantes de que escojan entre alternativas.	44.7	32.1	23.2
En mi planeación propongo actividades para desarrollar un pensamiento de alto nivel.	16.1	35.7	48.2

N: Nunca/ RV: Rara Vez/ O: Ocasionalmente / F: Frecuentemente / MF: Muy Frecuentemente

Fuente: elaboración propia, proceso de investigación.

recursos necesarios para la clase y que selecciona los materiales para que ofrezcan un nivel apropiado de reto para los estudiantes (58.9%). Asimismo, 57.1% revela que de manera *Muy frecuente*, evalúa que en efecto los recursos que emplean para la clase aporten al cumplimiento del objetivo propuesto. También, la mitad de los docentes propone muy frecuentemente actividades que promueven la autonomía y el trabajo colaborativo, lo cual, según Carreño, Mancera Salinas, Durán Durán y García Blanco (2020) “refuerza la confianza personal y la identidad de los actores educativos, al punto que los participantes cooperan y trabajan juntos” (p. 7). Se aprecia entonces que los docentes de esta institución educativa, según sus afirmaciones, realizan lo que se considera buenas prácticas de aula en lo que a planeación se refiere. La única actividad de planeación de clases que va en contravía de buenas prácticas de aula es la relativa a programar diferentes actividades al diseñar las clases, dando la oportunidad a los estudiantes de que escojan entre alternativas ya que un 44.7% de los docentes

reconoció hacerlo con poca frecuencia. Por otra parte, el docente mediante la planeación cuida que las asignaturas se conecten entre sí por medio de la socialización de experiencias significativas, ofrece una variedad de recursos que retien a los estudiantes y permita que todos se incluyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por último y no menos importante que las planeaciones de clase diferencien las necesidades individuales de los estudiantes.

4.2. Dimensión Ambiente de aprendizaje

Las respuestas de los docentes en la dimensión *Ambientes de aprendizaje* se presentan en la Tabla 4 y se observa una marcada tendencia a elegir las opciones de mayor frecuencia de realización de las actividades enunciadas en esta dimensión.

De acuerdo con lo establecido en el MBE de Danielson (2013) el docente debe esforzarse para que en su aula de clase haya un buen ambiente, ya que los objetivos de enseñanza se pueden alcanzar en la medida de que se optimicen tiempo

Tabla 4. Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Ambiente de aprendizaje de la variable Prácticas de aula. Medellín Colombia 2019

ACTIVIDADES AMBIENTE DE APRENDIZAJE	Frecuencia de realización (%)		
	N RV O	F	MF
Utilizo un tono de voz adecuado.	14.3	42.9	42.9
Promuevo el trabajo colaborativo entre mis estudiantes para que interactúen y se ayuden entre sí.	12.5	37.5	50.0
Propicio que mis alumnos expresen libremente sus ideas y sentimientos.	10.7	21.4	67.9
Me preocupo por conocer los intereses, gustos y necesidades de mis alumnos, dialogando con ellos.	17.9	42.9	39.3
Estoy atento a las relaciones que se establecen entre mis alumnos	16.1	30.4	53.6
Trato a todos mis alumnos por igual, sin tener favoritismos.	14.3	19.6	66.1
Manifiesto preocupación y afecto por mis alumnos a través de diversos medios o formas.	19.7	30.4	50.0
Animo y motivo a mis alumnos para que trabajen y participen en todas las actividades.	9.0	19.6	71.4
Promuevo que se resuelvan a tiempo las situaciones conflictivas que se presentan.	12.5	23.2	64.3
Mantengo la calma ante situaciones conflictivas.	10.8	41.1	48.2
Utilizo un lenguaje asertivo y respetuoso evitando expresiones de rechazo, lástima, discriminación o rotulación hacia los estudiantes.	10.8	19.6	69.6

N: Nunca/ RV: Rara Vez/ O: Ocasionalmente / F: Frecuentemente / MF: Muy Frecuentemente

Fuente: elaboración propia, proceso de investigación.

y recursos. En esta investigación se pudo observar una alta prevalencia de actividades referidas al ambiente de aprendizaje que constituyen un indicio de buenas prácticas de aula, particularmente las relacionadas con la esfera afectiva, en tanto que un alto porcentaje de docentes indicó que motiva a los alumnos para que participen en clase (71.4%), usan un lenguaje asertivo y respetuoso (69.6%), incentiva la expresión de sentimientos (67.9%), no tiene preferencias para tratar a sus alumnos (66.1%), que promueven la resolución de conflictos (64.3%). También hay buen ambiente de aprendizaje si el docente usa un tono de voz adecuado, promueve el trabajo colaborativo y se preocupa por conocer los intereses de sus estudiantes. Estos indicadores se registraron entre

los docentes al menos frecuentemente, con lo cual se puede afirmar que hay buenas prácticas de aula en lo relativo a ambiente de aprendizaje.

4.3. Dimensión Cultura de aprendizaje

La dimensión *Cultura de aprendizaje* o, según Danielson (2013), el ambiente en el salón de clase que refleja la importancia del trabajo realizado por estudiantes y profesores se midió con 14 ítems, cuyas respuestas se exhiben en la Tabla 5.

El que más de la mitad de los docentes encuestados reconozcan que *Muy frecuentemente* reconocen el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes tanto verbal como por escrita (64.3%), decidan la manera en que se realizarán las actividades de clase (58.9%), que tienen

Tabla 5. Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Cultura de aprendizaje de la variable Prácticas de aula. Medellín Colombia 2019

ACTIVIDADES CULTURA DE APRENDIZAJE	Frecuencia de realización (%)		
	N RV O	F	MF
Tengo altas expectativas en relación al aprendizaje y participación de mis estudiantes que se ven reflejadas en mi comportamiento verbal y no verbal.	12.5	39.3	48.2
Los estudiantes reconocen el valor de lo que están aprendiendo.	26.8	41.1	32.1
Asigno a los estudiantes con desempeño sobresaliente diferentes funciones para que participen apoyando a sus compañeros o a mí en diversas actividades.	19.7	35.7	44.6
Tengo altas expectativas en relación con los productos y resultados de mis estudiantes.	16.0	28.6	55.4
Mis estudiantes tienen expectativas de trabajo de alta calidad.	25.0	39.3	35.7
Reconozco el esfuerzo y la persistencia de los estudiantes en forma verbal y escrita.	10.7	25.0	64.3
Establezco el orden y los momentos en los que se llevarán a cabo cada una de las actividades.	9.0	32.1	58.9
Los estudiantes emplean rutinas para la distribución y recolección de los materiales de clase sin interrumpir el desarrollo de la clase.	50.0	42.9	37.5
Las actividades de rutinas: saludo, asistencia, ambientación se toman más de los cinco primeros minutos de clase.	16.1	26.8	23.2
Regulo el tiempo de las actividades de acuerdo con lo que había estimado o planeado.	16.1	46.4	37.5
Empleo poco tiempo al llevar a cabo los cambios o transiciones entre una actividad y otra.	35.7	50.0	14.3
Utilizo la mayor parte del tiempo, en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.	19.6	25.0	55.4
Empleo la mayor parte del tiempo en tareas en las que mis alumnos trabajan activamente.	14.3	48.2	37.5
Realizo las actividades de manera que la mayoría de mis alumnos puedan desempeñarlas con éxito y en el tiempo que había estimado.	12.5	42.9	44.6

N: Nunca/ RV: Rara Vez/ O: Ocasionalmente / F: Frecuentemente / MF: Muy Frecuentemente

Fuente: elaboración propia, proceso de investigación.

altas expectativas en relación con los productos y resultados de sus estudiantes así como que la mayor parte del tiempo la dedica a las actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje (55.4%) muestra unas buenas prácticas de aula. El resto de las actividades referidas a cultura de aprendizaje son realizadas con algún grado de frecuencia, lo cual puede considerarse entonces la presencia de buenas prácticas de aula relacionadas con la cultura de aprendizaje. No obstante, llama la atención que un 50% de los encuestados admita que *Nunca u Ocasionalmente* se empleen rutinas entre sus estudiantes para la distribución y recolección de los materiales de clase sin interrumpir el desarrollo de la clase. Esto sin duda se convierte en un factor que atenta contra una buena cultura de

aprendizaje y que debe ser atendido para lograr una mejor calidad de la educación.

4.4. Dimensión Práctica pedagógica

La Tabla 6 resume la frecuencia de realización de las actividades que constituyen la dimensión *Práctica Pedagógica* de la variable Prácticas de aula. Puede observarse que, a diferencia de las dimensiones previamente analizadas, en esta dimensión la tendencia de respuesta para la categoría *Muy frecuentemente* en 12 de los 14 ítems no supera el 50%; sin embargo, se manifiesta un alto porcentaje de respuestas en la opción *Frecuentemente*.

Si se analizan de manera conjunta las categorías que denotan algún grado de frecuencia

Tabla 6. Frecuencia de las actividades referidas a la dimensión Práctica pedagógica de la variable Prácticas de aula. Medellín Colombia 2019

Actividades Cultura de aprendizaje	Frecuencia de realización (%)		
	N RV O	F	MF
La mayoría de los estudiantes comprenden las explicaciones sobre conceptos y estrategias.	16.1	55.4	28.6
Los estudiantes conocen el objetivo de cada clase.	10.7	50.0	39.3
Al iniciar la clase doy instrucciones completas para que los alumnos realicen el trabajo (señalo el producto a obtener, indico los materiales y recursos, la forma de organizarse, el tiempo de que disponen, etc.).	10.8	33.9	55.4
Verifico continuamente que los alumnos hayan comprendido lo que tienen que hacer.	10.7	35.7	53.6
Los estudiantes son quienes realizan las preguntas respecto a las temáticas abordadas.	34.0	51.8	14.3
Los estudiantes leen y al hacerlo participan de distintas maneras: haciendo predicciones, anticipaciones, comentando lo que leen, etc.	41.1	37.5	21.5
Los estudiantes realizan preguntas con un alto desafío cognitivo.	53.6	28.5	17.9
Utilizo de manera eficaz las respuestas e ideas de los estudiantes, despejando dudas y dando relevancia a cada una de ellas.	14.3	46.4	39.3
Los estudiantes obtienen información a través de diferentes fuentes (personas de la escuela, de la localidad, materiales impresos, videos, etc.).	25	39.3	35.7
En mis clases se establecen espacios de discusión como los debates, los foros y las mesas redondas, donde los estudiantes lideran y el profesor orienta.	39.2	35.7	25.0
Los estudiantes expresan sus ideas y argumentan sus respuestas.	19.7	51.8	28.6
La discusión es el centro del aprendizaje.	43.0	37.5	19.5
Los estudiantes expresan lo aprendido con sus propias palabras.	21.5	33.9	44.6
Los estudiantes elaboran conclusiones e inferencias a partir del análisis de información.	32.2	37.5	30.4

N: Nunca/ RV: Rara Vez/ O: Ocasionalmente / F: Frecuentemente / MF: Muy Frecuentemente

Fuente: elaboración propia, proceso de investigación.

(*Frecuentemente y Muy frecuentemente*), destaca la presencia de buenas prácticas pedagógicas, ya que más del 80% de los docentes manifestó que dan instrucciones completas a sus alumnos para que realicen el trabajo, así como también se encargan de asegurarse que los alumnos hayan comprendido lo que tienen que hacer y de informarles el objetivo de cada clase. De igual modo, el 85.7% afirma que en sus clases emplea eficazmente las respuestas e ideas de los estudiantes y que permite que los estudiantes expresen sus ideas y argumentan sus respuestas. De manera similar, el 84% considera que sus estudiantes entienden las explicaciones sobre conceptos y estrategias dadas en clase.

La menor proporción alude a la realización de preguntas con un alto desafío cognitivo por parte de los estudiantes (46.4%). Aunque la discusión en el aula debiera tomarse como muestra de participación de los estudiantes, cuatro de cada 10 docentes (43%) reconoció que esta no es el centro del aprendizaje. Es oportuno recordar que en el MBE (Danielson, 2013) se asume que la base de una buena práctica pedagógica es la comunicación con el alumno, la discusión y argumentación entre estudiantes y maestros a partir de preguntas, y la discusión académica y la participación de todos, y a partir de las respuestas dadas por los docentes se puede deducir que están realizando buenas prácticas pedagógicas.

4.5. Escala de Prácticas de aula de los docentes y sus dimensiones

La variable *Prácticas de aula* es una escala aditiva que se obtuvo a partir de la suma de

las respuestas de todos los ítems de las cuatro dimensiones, cuya fluctuación teórica estaba entre 0 y 192 puntos y una media teórica de 96 puntos. Los descriptivos así como la fluctuación teórica de esta variable y sus dimensiones se exhiben en la Tabla 7.

En la muestra de docentes, el promedio de Prácticas de aula (Tabla 7) superó la media teórica en más de 50 puntos (150.8 ± 33.8 puntos); este promedio sugiere que los docentes que participaron en el estudio realizan con alguna frecuencia unas buenas prácticas de aula que según el MEN (2015c) se producen cuando el docente busca “estrategias de enseñanza pertinentes, que respondan a los objetivos de aprendizaje, a las intencionalidades de la formación, las representaciones de los estudiantes” (p. 14), al tiempo que define “las competencias a desarrollar, los contenidos a abordar, las formas de evaluación y estrategias metodológicas a implementar” (p. 14); de igual modo, ese maestro organiza y utiliza el tiempo adecuadamente para trabajar con sus estudiantes, indaga y comprende los saberes previos de los estudiantes y maneja un clima de aula adecuado para el aprendizaje.

Vistos los resultados de las cuatro dimensiones y en relación con los posibles puntajes que se muestran en la segunda columna de la Tabla 6, se observa que los docentes alcanzaron el puntaje máximo posible en tres de las cuatro dimensiones de *Prácticas de aula* y que en la dimensión *Cultura de aprendizaje* estuvieron solo a un punto de obtener el máximo posible. En *Planeación de clases*, se registró un promedio de 28.7 ± 6.9

Tabla 7. Estadísticos descriptivos de los puntajes de Prácticas de aula, discriminados por dimensiones y puntaje total. Medellín. Colombia. 2019

Dimensiones	Fluctuación teórica	Media	Desviación típica	Puntaje	
				Mínimo	Máximo
Planeación de clases	0-36 puntos	28.7	6.9	4	36
Ambiente de aprendizaje	0-44 puntos	37.0	8.1	9	44
Cultura de aprendizaje	0-56 puntos	43.7	9.9	8	55
Práctica pedagógica	0-56 puntos	41.3	10.4	7	56
Total Práctica de aula	0-126 puntos	150.8	33.8	29	188

Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados del SPSS

puntos, el cual está 10 puntos por encima del promedio teórico de 18 puntos de la escala. Esto quiere decir, que los docentes reconocen que sus prácticas de planeación las realizan frecuente o muy frecuentemente, en otras palabras, tienden a tener buenas prácticas de planeación.

En la dimensión *Ambiente de aprendizaje*, el puntaje mínimo fue de 9 puntos, lo que revela que los docentes afirman que en los espacios en los que desarrollan las actividades de aprendizaje, con alguna frecuencia sus conductas son apropiadas tales como usar un tono de voz adecuado, mantener la calma, resolver situaciones de conflicto o animar a los estudiantes y tratarlos a todos por igual, lo cual ayuda a lograr los objetivos propuestos, en tanto que propician un buen ambiente de aprendizaje, que según Nordahl (1998) es producto de las actitudes de los docentes y no solo de las estrategias y técnicas que se emplean en el aula. En promedio, la puntuación de los docentes en esta dimensión fue de 37 ± 8.1 puntos, que está muy cercano al puntaje máximo posible de la escala, siendo entonces un indicador de una buena práctica de aula en cuanto a ambiente de aprendizaje.

En tercer lugar, los puntajes de la dimensión *Cultura de aprendizaje* oscilaron entre 8 y 55 puntos, con un promedio de 43.7 ± 9.9 puntos. Si se compara este promedio empírico con la media teórica de la escala (28 puntos) puede apreciarse que lo supera ampliamente, lo que pone de manifiesto que los docentes realizan actividades que promueven un ambiente que refleja que el trabajo que realizan tanto los estudiantes como los profesores es importante, en un todo de acuerdo con Danielson (2013). Específicamente, los docentes expresan que dedican gran parte de la clase a tareas que implican la participación activa de los estudiantes, relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, administrando el tiempo de manera adecuada y siguiendo rutinas tales como saludo, ambientación, transiciones entre actividades, al tiempo que reconoce el esfuerzo que hacen los estudiantes.

La última dimensión de *Prácticas de aula* es la *Práctica pedagógica*, se registró un alto promedio (41.3 ± 10.4 puntos) ya que se ubica cercano al cuarto superior de la escala, que abarca puntajes entre 42 y 56 puntos; este puntaje es

un indicador de las actividades que los docentes reconocen realizar en torno a los procesos de enseñanza aprendizaje y muestra que ejecutan una buena práctica pedagógica dado que velan por tener una buena comunicación con el estudiante, plantean preguntas que impulsan la discusión y argumentación entre los estudiantes y ellos como docentes; de igual modo, emplean estrategias como la discusión académica y la participación de todos con lo cual logran el enriquecimiento de la clase (Danielson, 2013).

5. Conclusiones

El análisis descriptivo de las prácticas de aula de los docentes de una institución educativa oficial de Medellín se realizó a partir de las dimensiones del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) de Charlotte Danielson (2013): *Planeación de clases*, *Ambiente de aprendizaje*, *Cultura de aprendizaje* y *Práctica pedagógica*.

En este orden de ideas, en la dimensión *Planeación de clases* que se refiere a las actividades que hacen los docentes, previo al desarrollo de la clase, los resultados permiten concluir que los docentes afirman que muy frecuentemente planean sus clases y diseñan actividades de aprendizaje conformes a los objetivos propuestos, a fin de fomentar en los estudiantes la autonomía, el trabajo cooperativo y el desarrollo de un pensamiento de alto nivel. Asimismo, prevén la consecución de recursos dentro o fuera de la institución educativa con el fin de apoyar a quienes necesitan ayuda académica y no académica; de igual modo, reconocen que toman en cuenta las necesidades de aprendizaje específicas de cada estudiante permitiéndoles hacer aportes sobre la mejor manera de estructurar el aprendizaje.

Al respecto, Danielson (2013) en su MBE asevera que una planeación de clases bien diseñada se ocupa de las necesidades de aprendizaje de los diversos grupos de estudiantes, sigue una secuencia coherente alineada con los objetivos de enseñanza y prevé la participación estudiantil en actividades cognitivas de alto nivel, las cuales se diferencian adecuadamente para cada alumno.

Aunque se registraron estos resultados, indicadores de buenas prácticas de aula en la dimensión planeación, también se encontraron

ciertas debilidades, lo cual demanda que en la gestión académica se debe velar porque el docente diseñe, para cada objetivo, diferentes actividades, a fin de dar a los estudiantes la oportunidad de seleccionar entre varias alternativas, la que se muestre más cerca de sus intereses. Este seguimiento apoyaría la apreciación de Danielson, para quien una buena clase debería tener el “atributo invaluable” de permitir a los discentes elegir de entre diferentes actividades, aquellas que promuevan experiencias significativas para su aprendizaje.

Con respecto a la dimensión *Ambiente de aprendizaje*, los encuestados reconocieron que en la institución educativa objeto de este estudio, existe un ambiente de aula adecuado y favorable para el desarrollo de las actividades, facilitando que el maestro lleve a cabo su proceso de enseñanza y los estudiantes obtengan los logros propuestos. Un buen ambiente de aprendizaje permite que maestro y estudiante compartan un lugar en común llamado convivencia, hace que el docente optimice su tiempo y recursos para lograr mejor los objetivos propuestos y contribuye al desarrollo de prácticas formativas (Nordahl, 1998; Danielson, 2013). Es importante tener presente que este lugar de convivencia no se da a partir de estrategias y técnicas para poner en marcha en el aula, sino que implica las actitudes de los docentes; por ello, los patrones de interacción son fundamentales para el tono general de la clase, de manera que la forma en la que el docente responde a los estudiantes y cómo les permite tratar a los demás son aspectos importantes del respeto y de la empatía. En palabras de Danielson, conservar un buen ambiente de aula es una habilidad esencial de la enseñanza es el manejo de las relaciones en el salón de clase. En un ambiente respetuoso, todos los estudiantes se sienten valorados, seguros y cómodos para tomar riesgos intelectuales.

El ambiente en el salón de clase, que Danielson (2013) define como Cultura de aprendizaje, refleja la importancia del trabajo realizado por estudiantes y profesores, el valor del trabajo duro y la perseverancia. La principal característica de esta dimensión es entonces, como lo destaca la autora “la creencia compartida en el valor del aprendizaje”: el profesor expresa sus expectativas sobre la enseñanza y el entusiasmo que siente

hacia su asignatura, y recibe como respuesta de parte de los estudiantes, la responsabilidad de un aprendizaje de alta calidad y su deseo de aprender formulando preguntas y comentarios, y tomando iniciativas para mejorar lo aprendido.

Para generar cultura de aprendizaje, el docente debe saber elegir los contenidos y cómo comunicarlos, es decir, cómo desea su clase, a fin de tomar posición frente al acto de educar, y todo ello, dentro de un clima de respeto, en tanto que base fundamental del acto educativo.

Los resultados muestran unas buenas prácticas de aula autorreveladas, en tanto que los docentes indicaron que realizan muy frecuentemente las actividades referidas a la cultura del trabajo realizado en el aula, por estudiantes y docentes, tales como reconocer de diferentes formas el esfuerzo y persistencia de los estudiantes, establecer el orden y los momentos en los que se llevarán a cabo cada una de las actividades, utilizar la mayor parte del tiempo en actividades relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje y manifestar altas expectativas frente a los productos esperados de los estudiantes.

La dimensión *Práctica pedagógica* hace especial referencia a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan entre el docente y el estudiante, es decir, en el desarrollo del currículo práctico. Partiendo de estos referentes, una buena práctica pedagógica se basa según Danielson (2013) en dos aspectos importantes: la comunicación con el estudiante y la discusión. La primera ocurre cuando el docente “une el propósito de aprendizaje de la clase con el plan de estudios” (p. 34), el segundo, cuando lleva a los estudiantes a elevar su nivel de pensamiento. En este sentido, los resultados de la investigación revelan que los docentes realizan buenas prácticas pedagógicas en el aula, ya que de manera muy frecuente dan instrucciones claras antes de iniciar las clases, verifican constantemente que los estudiantes hayan comprendido las explicaciones, realizan preguntas con alto desafío cognitivo y generan discusión en el aula que permita la participación de los estudiantes, lo cual concuerda con la aseveración de Danielson (2013) de que un docente cumple buenas prácticas pedagógicas buscar “comunicar los objetivos, lineamientos y procedimientos claros

y específicos para las actividades de la clase, se esfuerza por no cometer errores de contenido y da explicaciones claras de conceptos y estrategias y hace uso correcto y adecuado del lenguaje” (p. 33).

Con el propósito de culminar la descripción de la variable Prácticas de aula, es preciso enfatizar sobre el hecho de que para que una institución educativa pueda alcanzar resultados académicos satisfactorios en sus estudiantes, debe contar con docentes capaces de ejecutar prácticas de aula significativas que influyan positivamente en el aprendizaje de los estudiantes, En este sentido, el MEN (2015) en su Ruta de Seguimiento y Reflexión pedagógica “Siempre día E”, insiste en la importancia que reviste para el estudiante contar con herramientas que lo lleven a experimentar el éxito académico y a comprobar que es capaz de aprender; y esto es posible cuando el encuentro pedagógico docente/disciente considera elementos tales como: un diseño o planeación apropiado que se armonice con las habilidades de manejo de grupo, que despierte el interés de los estudiantes de manera de lograr que el uso del tiempo sea eficiente, y hace que la evaluación formativa, sea habitual.

En otras palabras, que todos esos elementos se traduzcan en una práctica de aula significativa, en la que el docente pueda “reflexionar sobre el qué, el porqué, el cómo y para qué de una buena meta de aprendizaje; las actividades a desarrollar para lograrlo, el material a usar y el cómo evaluarlo” (p.17).

En síntesis, que los resultados revelen que en cada una de las dimensiones analizadas los porcentajes estén por encima del 50% (considerando el promedio de respuesta de las opciones *frecuentemente* y *muy frecuentemente*) es un indicador positivo de que las prácticas de aula autorreveladas por los docentes estudiados están bien encaminadas y podrían garantizar resultados beneficiosos en cuanto a aprendizajes significativos por parte de los estudiantes, lo cual puede ser considerado como un indicador de calidad educativa.

Se concluye que, para los docentes estudiados, la planificación es un aspecto de importancia que les permite orientar y desarrollar clases colaborativas, con variedad de recursos

cuidadosamente seleccionados y experiencias significativas, aunque con poca disposición a que los estudiantes participen en la toma de decisiones didácticas relacionadas con la planificación. Además, los docentes reconocen realizar las actividades con cierto grado de frecuencia, lo que significa que mantienen una buena comunicación con los estudiantes, utilizan estrategias que generen discusión, establecen el orden en el aula de clases y tienen altas expectativas frente a los productos esperados de los estudiantes.

En necesario el seguimiento permanente por parte de la gestión académica del equipo directivo para garantizar que estos niveles se mantengan y optimicen, para ello habrán de apoyarse en procesos de evaluación que incorporen diversos modelos y estrategias y así valorar la mayor cantidad posible de dimensiones (no solo las consideradas en el MBE, sino de otras emergentes); en decir, para medir las prácticas se deberían agregar otras dimensiones, que revelen además de la planeación, el ambiente, la cultura y la práctica pedagógica, el dominio de los objetivos, dominio del contenido, clima psicológico en el aula y motivación (Valdés, 2013, citado en Bayona-Rodríguez, et al., 2017).

En tal sentido, los resultados de este estudio pueden considerarse como una referencia particular para la autoevaluación por parte de los docentes y la evaluación que puedan realizar los directivos de las actuaciones o prácticas en el aula. El MBE se presenta como un marco de referencia que proporciona elementos precisos y confiables para procesos de seguimiento en el marco de una gestión académica que promueve y se esfuerza por la calidad educativa integral.

Notas

- 1 Es un documento que especifica los principios y fines de escuelas y colegios, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión. Debe elaborarse con la participación de la comunidad educativa y responder a situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país, ser concreto, factible y evaluable. (MEN, s.f.)
- 2 Conjunto de actividades, estructuras de organización de responsabilidades (plasmadas en un organigrama), recursos y capacidades, métodos, tecnologías (especialmente soportes de información y conocimiento), procesos, procedimientos, reglas e instrucciones de trabajo, diseñados para apoyar a la dirección en la conducción de la política y los programas de calidad de la organización con el fin de alcanzar de manera eficaz y eficiente los objetivos de calidad establecidos (Camisón, Cruz y González, 2006, p. 346)
- 3 Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.
- 4 Los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), son el conjunto de aprendizajes estructurantes que construyen las niñas y los niños a través de las interacciones que establecen con el mundo y por medio de experiencias y ambientes pedagógicos en los que está presente el juego, las expresiones artísticas, la exploración del medio y la literatura (MEN, 2017, p. 1).

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/3iflRzJ>
- Alianza Educativa. (s.f.). *El marco para la enseñanza. Charlotte Danielson*. Recuperado de <https://bit.ly/30kf41p>
- Alvarado-Cortés, V. (2013). Práctica pedagógica y gestión de aula, aspectos fundamentales en el quehacer docente. *Revista UNIMAR*, 31 (2), 99-113. Recuperado de <https://bit.ly/311uFuT>
- Argudín, M. y Argudín, Y. (2018). *Educación y competencias: antecedentes, nociones y perspectivas*. México: Trillas.
- Ballenilla, F., Carballo, M. A., Gisbert, M.J., Mármol, O., Martín, R. Sempere, P. Serrano, C. y Vicente, A. (1998). La importancia de las rutinas alternativas en la configuración del modelo didáctico de los profesores en prácticas. *Investigación en la escuela*, (35), 63-73.
- Barba-Martín, R. Barba, J. y Martínez Scott, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos*, (19), 161-175. Recuperado de <https://bit.ly/33cjklj>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35 - 56. Recuperado de <https://bit.ly/3kXIThd>
- Bayona-Rodríguez, H., Urrego Hoyos, L. y Hernández Ascencio, N. (2017). *Marcos para las buenas prácticas de enseñanza*. Recuperado de <https://bit.ly/3clzt5u>
- Burgos, D. B. y Cifuentes, J. E. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. *Revista Horizontes Pedagógicos*, 17 (2) 118-127. Recuperado de <https://bit.ly/33cjPfb>
- Camisón, C., Cruz, S. y González, T. (2006). *Gestión de la calidad: Conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Madrid: Pearson Educación, S. A.
- Carreño, C., Mancera Salinas, C., Durán Durán, A. y García Blanco, C. (2020). Estrategias, recursos e interacciones en clase: aportes para la formación posgradual en administración y afines. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 46, (e212749),1-25.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile: Impresora Maval Ltda. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Constitución Política de la República de Colombia*. Diario Oficial de la República de Colombia, Bogotá, Colombia 20 de julio de 1991. Recuperado de <https://bit.ly/2S6fS5H>
- Danielson, C. (2013). *The framework for teaching. Evaluation instrument*. Estados Unidos: The Danielson Group. Recuperado de <https://bit.ly/34ajQQk>
- Del Río Sadornil, D. (2013). *Diccionario-glosario de la metodología de la investigación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Espinoza Núñez, L. y Rodríguez Zamora, R. (2017). La generación de ambientes de aprendizaje: un análisis de la percepción juvenil. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(14), 110-132. Recuperado de <https://bit.ly/36dQLWR>
- Ferreira, H. y Rúa, A. (2018). Dimensiones involucradas en el estudio de las prácticas de enseñanza. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 140-155. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2861>
- Fuentealba Jara, R. e Imbarack Dagach, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estud. pedagóg.* 40 (Número Especial 1), 257-273. Recuperado de <https://bit.ly/2Go8JuY>
- García Aguas, C., González Fernández, E. y Hernández Cantillo, L. (2013). Procesos de planeación y organización en la Institución Educativa Técnica Industrial Antonio Prieto. Jornada matinal de la ciudad de Sincelejo en 2011-02. *Revista Pensamiento Gerencial*, (1), 1-4. Recuperado de <https://bit.ly/3n30ANe>
- García Colina, F., Juárez Hernández, S. y Salgado García, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37 (2), 206 - 216. Recuperado de <https://bit.ly/36iA902>
- Hernández, F. (1999). *Para enseñar no basta saber la asignatura*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Hernández Mella, R., Liranzo Soto, P., Jiménez Soto, A. y Pacheco-Salazar, B. (2016). Una mirada a estudiantes y docentes en la experiencia escolar: Prácticas de aula e intereses, estilos y ritmos

- de aprendizaje. *Ciencia y Sociedad*, 41 (2), 305-336. Recuperado de <https://bit.ly/36gcHjX>
- Hoyos Sepúlveda, S. (2014). Práctica docente: un camino que edifica y suscita esperanza. *Revista Reflexiones y Saberes*, 1(1), 47-54. Recuperado de <https://bit.ly/33dpsd9>
- Jaramillo, R. (2004). La calidad de la educación: Hacia un concepto de referencia. *Revista de Educación y Pedagogía*, 16 (38), 93 - 100. Recuperado de <https://bit.ly/2S7I9IO>
- Ley 115 de 1994 *Ley General de Educación*. Diario Oficial 41.214 de la República de Colombia, Bogotá, Colombia 8 de febrero de 1994. Recuperado de <https://bit.ly/30fLKcA>
- Martínez-Maldonado, P., Armengol Asparó, C., Muñoz Moreno, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (36), 55 - 74. Recuperado de <https://bit.ly/3kPAgUW>
- Martínez Valcárcel, N. (2004). *Los modelos de enseñanza y la práctica de aula*. Murcia: Universidad de Murcia. Recuperado de <https://bit.ly/348yoQn>
- MEN Ministerio de Educación Nacional. (2008). Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. Serie Guías No. 34. Bogotá: MEN. Recuperado de <https://bit.ly/3kYLXIO>
- MEN Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje*. Recuperado de <https://bit.ly/33b9YX2>
- MEN Ministerio de Educación Nacional. (2015b). La gestión educativa es la vía al mejoramiento de la educación. *Altablero* N° 42. Recuperado de <https://bit.ly/30k7rYN>
- MEN Ministerio de Educación Nacional. (2015c). *Ruta de seguimiento y reflexión pedagógica "Siempre Día E"*. Guía 3 para directivos docentes -ciclo 2-Prácticas de aula. Bogotá: Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3l3gYM1>
- MEN Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje DBA*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/3n3MhI3>
- MEN Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Proyecto Educativo Institucional PEI*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://bit.ly/33dxmU7>
- Ministerio de Educación de Chile. Subsecretaría de Educación Parvularia. (2017). *Evidencia internacional de buenas prácticas en educación parvularia. Herramientas para la reforma del Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <https://bit.ly/30fY8cg>
- Muñoz Olivero, J., Villagra Bravo, C. y Sepúlveda Silva, S. (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos (epja). Folios. Segunda época, (44), 77-91.
- Murraina, E., Farid Barrera, N. y Vargas, Y. (2017). Cuatro reflexiones sobre la docencia. *Repertorio de Medicina y Cirugía*, 26, (4), 242-248. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.reper.2017.09.001>
- Nordahl T. (1998). "Er det bare eleven?: problematferd i lys av tilpasningskrav og kontekstuelle betingelser i skolen: delrapport 4 fra forskningsprosjektet "Skole og samspillsvanser". *Nova rapport 12*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *ODS4: Educación. Objetivos de desarrollo sostenible. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/node/1346>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Revista Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. Recuperado de <https://bit.ly/3n4DaqD>
- Prieto Parra, M. (1990). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía*, (4), 73-92. Recuperado de <https://bit.ly/3kVgwze>
- Rico-Molano, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12 (1), 55-70.
- Rodríguez Vite, H. (s.f.). *Ambientes de aprendizaje*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Recuperado de <https://bit.ly/3n2Bkqw>
- Roselló, M. y Pinya, C. (2014). La formación en competencias básicas: un reto para la administración. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 245-265. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL6.pdf>
- Sánchez Ochoa, S. y Domínguez Espinosa, A. (2007). Buenos maestros vs malos maestros. *Psicología Iberoamericana*, 15 (2), 11-16. Recuperado de <https://bit.ly/348CTun>
- Todos a Aprender y Alianza Educativa. (s.f.). ANEXO 2: Marco para la Enseñanza. Pioneros Todos a Aprender. Recuperado de <https://bit.ly/30geRMG>
- Torres, E. (2014). Gestión educativa y su relación con la práctica docente en las instituciones educativas emblemáticas de la ciudad de Puno – 2014 - Perú. *COMUNI@CIÓN*, 6(1), 56-64. Recuperado de <https://bit.ly/3jfvuj1>
- Vargas, J. (2018). Gestión del aula: metodología reflexiva del hacer docente. Recuperado de <https://bit.ly/36knLN0>
- Villalta Páucar, M. y Palacios Díaz, D. (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 373-389.
- Viveros Andrade, S. M., y Sánchez Arce, L. (2018). La gestión académica del Modelo Pedagógico Sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Universidad y Sociedad*, 10(5), 424-433. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>