

*MIRAR PARA
APRENDER EN
CONTEXTO:*

OBSERVACIÓN DE CLASES

Documento de trabajo: 1



**FACULTAD
DE EDUCACIÓN**



UNIDAD ASOCIADA CONICET

CÁTEDRAS: TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL
APRENDIZAJES Y SEMINARIO OPTATIVO
CURRÍCULUM (LICENCIATURA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN) Y
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DEL APRENDIZAJE
(PROFESORADO SUPERIOR)

RECTOR
Alfonso Gómez sj

VICERRECTORA ACADÉMICA
Olga Bonetti

SECRETARÍA DE PROYECCIÓN Y RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA
Griselda Ibaña

ENCARGADA DEL DECANATO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Marianna Galli

SECRETARIO DE GRADO Y PROYECCIÓN SOCIAL
Lucas Blangino

DIRECCIÓN DE PUBLICACIONES
Carla Slek

Publicado en 2017 por la Facultad de Educación UCC - Editorial EDUCC



Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la LicenciaCreativeCommons Atribución-
NoComercial 4.0 Internacional Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios
podrán reproducir total o parcialmente lo aquí publicado, siempre y cuando no sea alterado, se
asignen los créditos correspondientes y no sea utilizado con fines comerciales.
Las publicaciones del Equipo de Investigación en Educación de Adolescentes y Jóvenes (Universidad
Católica de Córdoba-Facultad de Educación-Unidad Asociada CONICET) se encuentran disponibles
en <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/>

MIRAR PARA APRENDER EN CONTEXTO:
OBSERVACIÓN DE CLASES

Índice

Equipo	4
a. Descripción de la acción	5
b. Objetivos	6
c. Sistematización de los datos recogidos en la acción	7
d. Retroalimentación a partir de las observaciones	10
e. Balance de la acción	11
Anexo I	12
Anexo II	17

Equipo

Coordinación:

Horacio Ademar Ferreyra.

Referentes de los equipos de observación:

Marta Kowadlo, Laura Bono, Marta Elena Cannizzo, Carina Gattone, Marilín Moras, Mónica Fernández, Mariana Carranza, Silvia LaMas, Liliana Traverzaro y Rocío Belén Carranza.

Estudiantes observadores:

Ascuet, Daiana Alejandra; Barreda Chicco, Valeria Carolina; Bosco Schamún, Juan Pablo Agustín; Cortez, Petrona Ignacia; Dellafiori, Silvina Verónica; Donadi, Luciano Fernando; Fasulo, Rodrigo Ariel; Flores, Denis Bernardo; Gonzalez, Jacqueline Griselda Mariela; López Gamboa, Virginia Ruth; Lucero, Pablo Daniel; Lufar, Patricia Mercedes; Páramo, María Luisa; Patiño Gonzalez, Celeste Caroli; Pedro Maraude, Antonio Enrique; Revol, María Inés; Rodriguez, Pablo Cesar; Rojo, Zulema Del Valle; Scalamogna, Carolina María; Sosa, Marcos Ismael; Ulloque, Cecilia Delfina; Urain, Sofía Inés; Villalba, Ana María; Abratte, Victoria Natalia; Berardo, Paula Soledad; Blanzari, María Julia; Calderón, Paula Mariana; Camino, Mario Guillermo; Canali, María Gilda; Coppari Zelaya, Josefina Micaela; De Colle, María Candelaria; Delgado, María Edith; Farias, Ramiro Andrés; Fretes, Alejandra Cecilia; Galiñanes, Andrea Gabriela; Gallo, Javier Idelio; Giordano, Mariana; Grupe, Héctor Juan; Hoffmann, María Cecilia; Lavandera, María Florencia; Lorincz, María Josefa; Molouny, María Victoria; Morello, Anabela Belén; Nazario Condado, María Soledad; Nigro, María De Los Ángeles; Nigro, Sebastián Andrés; Olmedo Paz, Celmira María; Oros, Georgina Gisela; Peralta, Valeria; Roman, Paula Daniela; Roveres Raillon, Pía Magdalena; Salman, Dolores María; Semeria, Fabián Salvador; Sierz, Ana Lina; Soliz, Claudia Marcela; Soliz, Martín Alejandro; Subils Aguirre, Juan Carlos; Valvasori Penna, Renee; Yucra, Juana Carolina; Albarracin, Marcela Fabiana; Amaya, Valentina; Andrés, Marcela; Ávalos, Cecilia; Carranza, Raquel Marina; Cebrero, Leonardo Ernesto; Cordera, José Luis; Córdoba, Adriana Mabel; Garcia, Febe Guadalupe; Gullino, Silvia Araceli; Martínez Costa, María Soledad; Marzari, Gastón Adrián; Ochoa, Erika Natalia; Palacio, Leandro Emanuel; Palomeque, María Soledad; Pittaro, Gaston Luis; Ponce, Zulema Patricia; Ramallo, Sabrina Patricia; Ridissi, Federico; Rios, Walter Federico; Seia, Maura Pilar; Toledo Ledesma, Blas Amado; Zerpa, Cristina Elizabeth; Agüero, Brenda Priscila; Arrieta, María Eugenia; Arrieta, Melina Paola; Boaglio, Melina Magalí; Bustos, Marianela Lilian; Davila, María Florencia; Elias, Dahyana Nahir; Ferla, Cintia Natalia; Freyre, Carla Soledad; Marchiori, Rocío Anabel; Marqués Acosta, Ethel Mariel; Marquez, Tamara Ayelén; Reartes, María Aurelia; Rodriguez, Mariana Alejandra; Romero, Viviana Beatriz; San Martin, Julieta Del Valle; Santoro, Laura Cristina; Scilletta, Gisella Andrea; Toloza, Alejandra Verónica; Uran, Karen Anabella; Vaca, Pamela Belén; Zaniolo, Laura Mabel; Zuccarelli, María Belén;

Participantes: 99 instituciones de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (51 de gestión privada y 48 de gestión estatal) y 100 docentes observados (39 correspondientes al campo de las Ciencias Sociales y Humanidades, 36 al de las Ciencias Naturales, Matemática y Tecnología, y 25 al de Lenguajes y Comunicación). 102 estudiantes observadores pertenecientes a las cátedras: *Teorías psicológicas del aprendizaje* (Licenciatura en Ciencias de la Educación –Articulación–), *Psicología evolutiva y del aprendizaje* (Profesorado Superior) y *Seminario Optativo Currículum* (Licenciatura en Ciencias de la Educación –Especialización–) 1er. Semestre del año 2017.

Colaboración: Ana Rúa y Silvia Vidales

a. Descripción de la acción

La propuesta consistió en una actividad de formación específica vinculada con la comunidad educativa con presencia en terreno, con el fin de contribuir con la mejora educativa.

Sus participantes son docentes de Educación Secundaria de instituciones educativas de Córdoba y estudiantes de carreras de grado de la Facultad de Educación de la UCC. La actividad se centra en la observación y análisis de prácticas de enseñanza reales en relación con los contenidos trabajados en las cátedras, en el marco del proyecto de investigación *Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria (2016-2018)*, desarrollado por el Equipo de Investigación de Educación de Adolescentes y Jóvenes de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Unidad Asociada CONICET.

La acción se concreta en cuatro fases:

- **Fase de preparación.** Cada estudiante selecciona una escuela y el espacio curricular a observar. Se establece el contacto con el docente y el equipo directivo para explicitar el sentido de la propuesta y solicitar la autorización correspondiente.
- **Fase de ejecución.** Sobre la base de lo acordado, los estudiantes realizan la observación de la clase y su posterior registro. Para ello, cuentan con una guía de observación (Anexo I).
- **Fase de síntesis.** Cada estudiante elabora y entrega un informe sobre lo observado, en el marco de los contenidos abordados en la cátedra; incluye sugerencias de mejora respecto de la clase presenciada.
- **Fase de retroalimentación.** El equipo de la cátedra realiza un estudio integral de las observaciones con la finalidad de contribuir con los procesos de mejora educativa en forma responsable y comprometida con la proyección social que la Universidad fomenta. El informe surgido de este estudio es sometido a consulta por los estudiantes observadores y, luego de integrar los ajustes propuestos, es socializado en una jornada que reúne a los estudiantes (observadores) y a los docentes (observados). Esta jornada enfatiza la finalidad de potenciar procesos de comprensión genuina y de cooperación socioeducativa entre Escuelas y Universidad.

b. Objetivos

Esta acción posibilita:

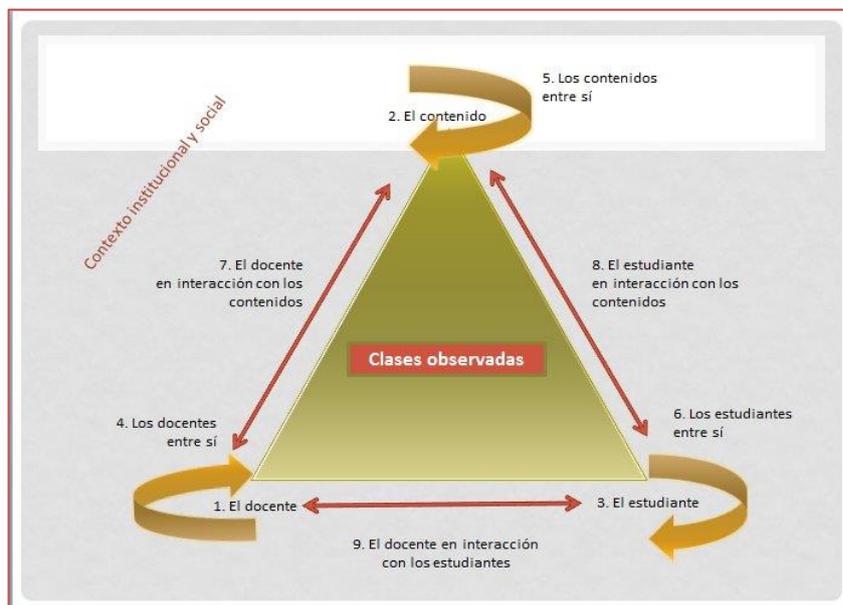
- A los estudiantes universitarios:
 - Vincular las competencias disciplinares, académicas y profesionales construidas durante su formación.
 - Ejercitar la mirada crítica del currículum escolar, integrando los saberes aprendidos para la comprensión de una práctica situada.
 - Desarrollar capacidades de trabajo de campo que fortalecen el reconocimiento de las características de la práctica educativa, identificando sus fortalezas y debilidades en pos de su mejora.
 - Trasferir lo aprendido a la comunidad educativa a través de sugerencias fundamentadas que parten del análisis denso de lo que está sucediendo en la clase y se enmarcan en los contenidos abordados en la cátedra.

- A los docentes e instituciones participantes:
 - Compartir una instancia de trabajo conjunto escuela-universidad.
 - Aportar al aprendizaje de los estudiantes universitarios proveyendo datos de realidad a su formación.
 - Retroalimentar sus prácticas de enseñanza y sus marcos teóricos.

- Al equipo de la cátedra:
 - Integrar información de realidad a sus prácticas como docentes y como investigadores, enriqueciendo su actividad con un encuadre situado.
 - Afianzar tareas de transferencia y de servicio a la comunidad educativa.

c. Sistematización de los datos recogidos en la acción

Para organizar la información proveniente de las cien (100) observaciones se han considerado nueve componentes¹ que organizan los rasgos de las clases presenciadas:



Componentes individuales:

1. El docente

- Transmite contenidos; no abandona el gesto de la intervención. Se ajusta a un modelo didáctico de profesor expositor y de profesor que provee materiales de estudio para ser analizados por los estudiantes.
- Parece estar más atento al cumplimiento estricto de lo planificado en cuanto al desarrollo de los contenidos que a los procesos de aprendizaje de los estudiantes.
- Organiza sus clases, sólo en algunos casos, a partir de propuestas socioconstructivas: clases organizadas a partir de problemas relevantes del contexto, con encuadre y resolución cooperativa de estos problemas e integración conjunta de nuevos contenidos.

2. El contenido

- Se ajusta a lo prescrito en los diseños curriculares, pero con predominio del abordaje de conceptos en desmedro de otros dominios de contenidos también prescritos en los marcos curriculares (lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos, prácticas y formas culturales).
- Está planificado y secuenciado.
- Es el componente central de la clase.
- Falta profundizar su articulación con el desarrollo de capacidades.

¹ Zabalza, M. (2017). *Las buenas prácticas docentes y su impacto en el engagement estudiantil*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación. Está accesible en: https://www.youtube.com/watch?v=UmK-2o_561c. Siguiendo a este autor, no se incluye al contexto como un componente más sino que se lo entiende formando parte de personas y de contenidos, atravesando los nueve componentes.

- En general, llega a los estudiantes a través de exposiciones de los profesores (estrategia didáctica predominante) y de textos o fotocopias (recursos didácticos preeminentes).
- En muy pocos casos es mediado por TIC; en estas situaciones, las estrategias de trabajo son el visionado de películas y la búsqueda de información en la Web.

3. El estudiante

- Se ajusta a las indicaciones del docente, atiende las explicaciones del profesor, responde lo solicitado.
- Registra –toma apuntes- el contenido que se está considerando en la clase como actividad dominante.
- En ocasiones recibe quejas directas respecto de llegadas tarde o del uso de celular en clase –sin intencionalidad pedagógica-.

Componentes relacionados:

4. Los docentes entre sí

- Sólo han sido observados en interacción en una clase de las cien observadas.
- En conversaciones e intercambios con los observados, los docentes reconocen la importancia de conformar y sostener equipos permanentes de trabajo, para mejorar la interacción con otros colegas, que todavía es ocasional.

5. Los contenidos entre sí

- Se articulan; en todas las clases observadas se retoma un contenido que se venía desarrollando en clases anteriores.
- Se enseñan secuenciados; los profesores han organizado los contenidos que se enseñan y aprenden en esa clase, y se ajustan a ese plan.
- Se vinculan con cuestiones del contexto en muchas de las clases observadas.
- Si bien en las planificaciones se mencionan vínculos entre espacios curriculares, son escasas las evidencias de integración interdisciplinar en las clases que pudieron ser observadas.
- No siempre integran saberes emergentes, planteados por los estudiantes.

6. Los estudiantes entre sí

- Trabajan en grupos en un número importante de clases observadas.
- Realizan, en general, una actividad que está pautada por el docente.
- Desarrollan la misma tarea. No se advierten distintos criterios de agrupamiento.

Componentes interactivos:

7. El docente en interacción con los contenidos

- Se advierte preparación de la secuencia de contenidos a transmitir.
- No en todas las clases observadas es posible reconocer momentos definidos por el docente para el tratamiento de esos contenidos: apertura a la problematización, recuperación de conocimientos previos, aporte de nuevos contenidos, integración de estos contenidos en una explicación, síntesis de cierre.

8. El estudiante en interacción con los contenidos

- Los estudiantes tienen ocasión de expresar sus ideas previas respecto de los contenidos; estos conocimientos no siempre son retomados a lo largo de la clase.

- Esfuerzos del docente por provocar la motivación de los estudiantes; en algunos casos esta motivación se logra a partir del abordaje de aspectos de los contenidos vinculados con el contexto.

9. El docente en interacción con el estudiante

- Se advierte preocupación por mantener un vínculo positivo, una buena relación.
- El docente se muestra constantemente atento a lo que va sucediendo. Refuerza positivamente los aciertos de los estudiantes así como su concentración en la tarea.
- La pregunta del docente es el eje que estructura las acciones que realizan los estudiantes. En menos casos, la interactividad se genera por las consignas que el educador proporciona.
- El docente interviene para ordenar lo que se está haciendo, según una dirección prefijada. En casos específicos como las clases de Educación Física, el docente demuestra qué hay que hacer y los estudiantes repiten lo modelizado. En Música, los estudiantes se ejercitan en tocar un instrumento.
- En pocos casos se han advertido desafíos cognitivos que sean realmente tales para el estudiante.
- Las propuestas del docente son homogéneas, sin tener en cuenta alguna forma de diversidad.

d. Retroalimentación a partir de las observaciones

Considerando las tendencias registradas en las clases observadas y retomando el compromiso de retroalimentar la acción de los docentes que generosamente han permitido que sus prácticas de enseñanza fueran estudiadas, además del reconocimiento de estudiantes y docentes de la UCC se presentan algunas sugerencias, a modo de aspectos que podría ser valioso revisar, para seguir mejorando.

Se sugiere considerar, entonces:

1. La extensión de la **metodología** socioconstructiva para la enseñanza y el aprendizaje (Anexo II) porque -si bien se han observado clases en las que ésta se implementa- no sucede en todas las propuestas observadas que los estudiantes analicen problemas de su realidad, que expliciten primeras respuestas para esas situaciones, que integren contenidos, que aborden los emergentes...
2. La integración de los diversos **formatos curriculares y pedagógicos** – materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo– que están planteados en los diseños curriculares. La recomendación obedece a que se ha advertido un muy buen uso de los diseños en tanto proveedores de contenidos; pero esta optimización no se registra respecto de otras orientaciones didácticas incluidas en los diseños, tal el caso de los formatos.
3. La inclusión de **estrategias** distintas de la exposición docente y del cuestionario que se resuelve con la búsqueda de respuestas en un material de lectura determinado. Correlativamente, la potenciación de los recursos TIC disponibles y la visibilización de los productos elaborados por los estudiantes –por ejemplo, en las paredes del aula, en los espacios comunes de la escuela y también fuera de ella, para que la producción de los estudiantes tenga presencia en la comunidad–; y que esas estrategias atiendan las diversidades manifestadas por los jóvenes.

e. Balance de la acción

Los componentes presentados en este documento, sin duda alguna, son observables, y no pueden considerarse de manera disgregada del contexto institucional y social que los condiciona y hasta determina. Así, cada información obtenida tiene imbricada una diversidad de contextos sociales e institucionales que favorecen -en mayor o menor medida- las prácticas de enseñanza y que aquí -en razón de una focalización en el campo de las clases- no se han considerado.

Esta acción, sin embargo, ha posibilitado la vinculación directa y en terreno con prácticas de enseñanza situadas y ha permitido la puesta en acción de las competencias de un profesional en formación crítico -el estudiante universitario-, capacitado para analizar lo que está sucediendo en las clases de la escuela secundaria y para proyectarse en la proposición de mejoras fundamentadas.

Asimismo, la acción ha resultado una estrategia concreta para mostrar cómo -desde la universidad- se puede contribuir con la comunidad, poniendo en diálogo lo que sucede en situaciones reales con los saberes consolidados.

Anexo I

Guía para la observación de clases²

Acercamos algunas sugerencias para la implementación de la observación, destinadas a observadores:

- La guía está integrada por un listado de preguntas que intentan ayudar al observador a focalizar aspectos didácticos; no ha de entenderse como una lista de cotejo.
- Si bien el observador ha de estar familiarizado con estas preguntas, es preferible que, al momento del registro, se centre en los sucesos del aula y no en la guía, para no perder detalle de la situación de enseñanza y de aprendizaje que está presenciando. Coincidimos con la recomendación de Simons (2011): “Guarda las preguntas de la investigación en un segundo plano, pero permanece alerta a todo lo que pueda informar su comprensión” (p. 96).
- En el informe de la observación no es necesario dar respuesta a todas las preguntas.
- Al tratarse de una descripción densa, resulta importante transcribir literalmente los diálogos, las consignas, el contenido de carteles, las anotaciones del docente en el pizarrón...
- No se incluyen aquí precisiones respecto de la entrevista ni del análisis de documentos –proyecto anual, plan de clase (boceto, guion, esquema, punteo... alguna previsión que indique que no se la ha improvisado); de todos modos, se recomienda incluir en el informe lo planteado por el docente al observador antes del inicio de la clase y luego de ésta.³

Compartimos otras recomendaciones de Simons:

- “Guárdate tus juicios mientras observes; pon atención a lo que realmente haya en el escenario” e
- “Incluye únicamente los detalles que mejoren la *descripción densa* [en nuestro caso: la descripción de las prácticas de enseñanza] (...) evita particularidades irrelevantes por mucho que estén allí” (p. 96).

² La presente guía ha sido elaborada por el Equipo de Investigación del Proyecto: Las prácticas de enseñanza de los docentes de Educación Secundaria. Un estudio en las provincias de Córdoba, Buenos Aires y Entre Ríos, República Argentina (2016-2018) de la Facultad de Educación UCC. Unidad Asociada CONICET. Director Horacio A. Ferreyra.

³ Si el docente de curso acepta, sería importante que el observador pudiera contar con una copia de la planificación anual de la asignatura/espacio curricular, al igual que la del proyecto, unidad o secuencia didáctica (o simplemente una copia de organizador de ideas) en el cual se inserta la clase que se está observando. Asimismo, podrían constituir insumos valiosos algunos de los trabajos de los estudiantes del curso, si es que tanto el profesor como el directivo autorizan tomar una copia de ellos. En la medida de lo posible, el observador deberá procurar registros fotográficos (por ejemplo, fotos de una cartelera, panel o afiche), sonoros (por ejemplo, un debate entre los estudiantes), filmicos (por ejemplo, video de una instancia de trabajo en grupo), escritos (por ejemplo, un texto que haya ofrecido para la lectura).

- En el informe de la observación se deberá incluir un encabezamiento con estos datos:

Escuela
 Provincia
 Curso:
 Espacio curricular o asignatura:
 Ciclo (Básico u Orientado):
 Tema de la clase:
 Docente:
 Observador:
 Fecha:

A continuación de ellos, la descripción.

- Finalmente, recordamos a los colegas observadores que en el plan de trabajo, se caracteriza a esta observación como “no participante”.

La guía que apoya la observación es:

En el comienzo de la clase:	
Subcategoría	Preguntas que focalizan los aspectos a observar
1. Organización de la clase a partir de la focalización en un campo problemático de la realidad Otros modos de iniciar la clase; estrategia dominante	<ul style="list-style-type: none"> – ¿En qué lugar y horario se desarrolla la clase? – ¿Cómo es el espacio en el que va a desarrollarse la clase? – ¿Qué estrategias utiliza el docente para que los estudiantes adviertan que la clase ha comenzado? ¿Lo logra? – ¿El docente delega en un estudiante o un grupo la organización necesaria para comenzar la clase? ¿Con qué propósito? En tanto, ¿qué hace el docente? – ¿Cuál es el encuadre de trabajo que el docente comparte con el grupo? – ¿Articula esta clase con clases anteriores? ¿Alude a un plan de tareas del que forma parte esta clase? ¿Alude al objetivo de la clase, a su sentido, a para qué va a resultarles enriquecedora esta clase a los jóvenes? – ¿Presenta un problema? ¿En qué términos? – Si no lo hace, ¿cómo comienza el tratamiento de los contenidos? – ¿Expone? ¿Qué dice? ¿Cómo lo hace? – ¿Demuestra? ¿Cómo lo hace? – ¿Da la palabra a los estudiantes? (Por ejemplo, para recuperar tareas domiciliarias o un intercambio pendiente de la clase anterior). – ¿Qué pasa con los estudiantes en este comienzo de la clase? El docente, ¿advierte esto que pasa? ¿Cómo actúa?
2. Movilización de recursos cognitivos de los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> – ¿Cómo convoca a los estudiantes a participar de su propuesta? ¿Qué les dice? – ¿Qué hace con lo aportado por los estudiantes? ¿Anota? ¿Comenta? – ¿Invita a otros miembros del grupo a comentar? – ¿Cómo se relaciona con los estudiantes en este intercambio inicial? – ¿Se advierten agrupamientos entre los estudiante? ¿Promovidos por el docente? ¿Con qué criterios? ¿Con qué propósitos de enseñanza?

En el desarrollo de la clase:	
Subcategoría	Preguntas que focalizan los aspectos a observar
3. Provisión de nuevos contenidos. Modos de provisión	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué estrategia utiliza el docente para acercar nuevos contenidos al grupo? — ¿Cómo la implementa? — En esta estrategia, ¿recupera los aportes expresados por los estudiantes? — ¿Aporta materiales? ¿En qué soportes y lenguajes (gráficos, visuales, fotográficos, filmicos, sonoros)? ¿Qué acciones demandan (por ejemplo, leer textos; explorar imágenes; manipular objetos/elementos, etc.)? ¿Circulan impresos entre los estudiantes, se exponen en paredes/cartelera, se ofrecen en dispositivos informáticos (tablets, celulares, notebooks...)?
4. Planteamiento de actividades. Rasgos de estas actividades. Estrategias del docente durante la tarea. Estrategias de evaluación.	<ul style="list-style-type: none"> — ¿Qué tareas propone a los estudiantes? ¿En qué secuencia? — ¿Qué hacen, efectivamente, los jóvenes? ¿Qué hace el profesor respecto de estas acciones? — ¿Todos los estudiantes participan? — Las estrategias, ¿son únicas -para todos los estudiantes-? ¿Son distintas según agrupamientos o jóvenes en particular? — ¿Hay interrupciones (provocadas por los estudiantes, o externas a la clase)? ¿Por qué motivos? ¿Qué hace el docente frente a ellas? — ¿El espacio en el que se desarrolla la clase parece incidir (favorable o desfavorablemente) en la dinámica de las actividades? — El docente, ¿provee ayuda? ¿De qué manera? — ¿Cómo son sus devoluciones para los aportes expresados por los jóvenes? — ¿Qué hace el docente si no todos los estudiantes cuentan con los elementos necesarios para trabajar? — ¿Y frente a una manifiesta falta de interés por realizar la tarea por parte de algunos o todos los estudiantes? — ¿Evalúa explícitamente a los estudiantes? ¿Cómo? ¿Con qué criterios? — ¿Provee indicios de que, implícitamente, está evaluando a los estudiantes? ¿Cuáles?
5. Promoción de interacciones. Equilibrio entre éstas.	<ul style="list-style-type: none"> — El docente ¿explicita relaciones entre los contenidos de la clase y la realidad? ¿Con otras asignaturas? — ¿Insta a la vinculación de ideas entre estudiantes? ¿Con qué estrategias? — ¿Promueve la interacción de los estudiantes con él? — En las interacciones, ¿hay conflictos? ¿Por qué motivos? ¿Cómo actúa el docente?
Hacia el cierre de la clase:	
Subcategoría	Preguntas que focalizan los aspectos a observar
6. Construcción de conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> — El docente, ¿manifiesta su intención de que se construya una conclusión, aun cuando ésta sea provisoria? — ¿Quién asume la tarea de elaborarla? — ¿Plantea un cierre de la clase? ¿en qué términos?
7. Promoción de metacognición	<ul style="list-style-type: none"> — El docente ¿promueve una confrontación, una revisión entre lo que los estudiantes pensaban y lo que piensan ahora? — ¿Convoca a los estudiantes a centrarse en cuestiones como: “qué aprendimos hoy”, “qué dificultades y logros hemos tenido”? — A lo largo de la clase, ¿da ocasión para que los estudiantes piensen sobre su pensamiento?

Apreciaciones posteriores a la observación:

Subcategoría	Preguntas que focalizan los aspectos a considerar
8. Integración	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Advierte articulación, espiralamiento, secuencia... entre las acciones de enseñanza desarrolladas durante la clase? - ¿Quiebres? ¿De qué clase? ¿Entre qué componentes? - ¿Las actividades se perciben “sueltas” –no se sabe por qué el grupo o el docente están realizándolas-? - Los contenidos presentados, ¿se ajustan a criterios curriculares? ¿De complejidad? ¿De claridad? ¿De valor científico? - ¿Están transmitidos satisfactoriamente por el colega? ¿Qué problemas advierte en este proceso de transmisión? - La clase, ¿se corresponde con un formato didáctico particular –seminario, taller, proyecto, laboratorio, ateneo, observatorio, preparación de un trabajo de campo...-? ¿Se ajusta a este formato? - ¿Registra la presencia de distorsiones en la implementación de ese formato? - ¿Es el formato adecuado para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de la clase?
9. Inclusión de TIC. Inclusión de otros recursos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"> - Los recursos utilizados, - ¿Son oportunos? ¿Suficientes? ¿Pertinentes? ¿Atractivos? - ¿Resultan buenos mediadores de los contenidos de la clase? - ¿Cuál es su calidad –visual, didáctica, académica-?
10. En general, conciencia profesional	<ul style="list-style-type: none"> - El colega, ¿atiende a lo que ocurre en la clase? ¿Se muestra sensible a lo que va aconteciendo a partir de sus acciones? - ¿Cómo se demuestra esta conciencia? ¿Ajusta sus acciones a las respuestas o iniciativas de los estudiantes?
11. En general, juicio práctico.	<ul style="list-style-type: none"> - El colega observado, ¿ha tomado decisiones adecuadas? - Con sus prácticas de enseñanza, ¿qué ha logrado? ¿Qué es lo medianamente logrado?
12. Emociones involucradas	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué emociones y sentimientos ha advertido en el profesor?
13. Modo de enseñar predominante Rasgos personales en este modo – estilo del docente-.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo encuadraría el modo de enseñar –tradicional, tecnicista, no directivo, constructivista-? - ¿Advierte rasgos particulares que permitirían definir un “estilo” personal del docente? ¿Cuáles? ¿Cómo llamaría a ese “estilo”?

En el caso de que ya se hubiera concretado la entrevista con el docente:

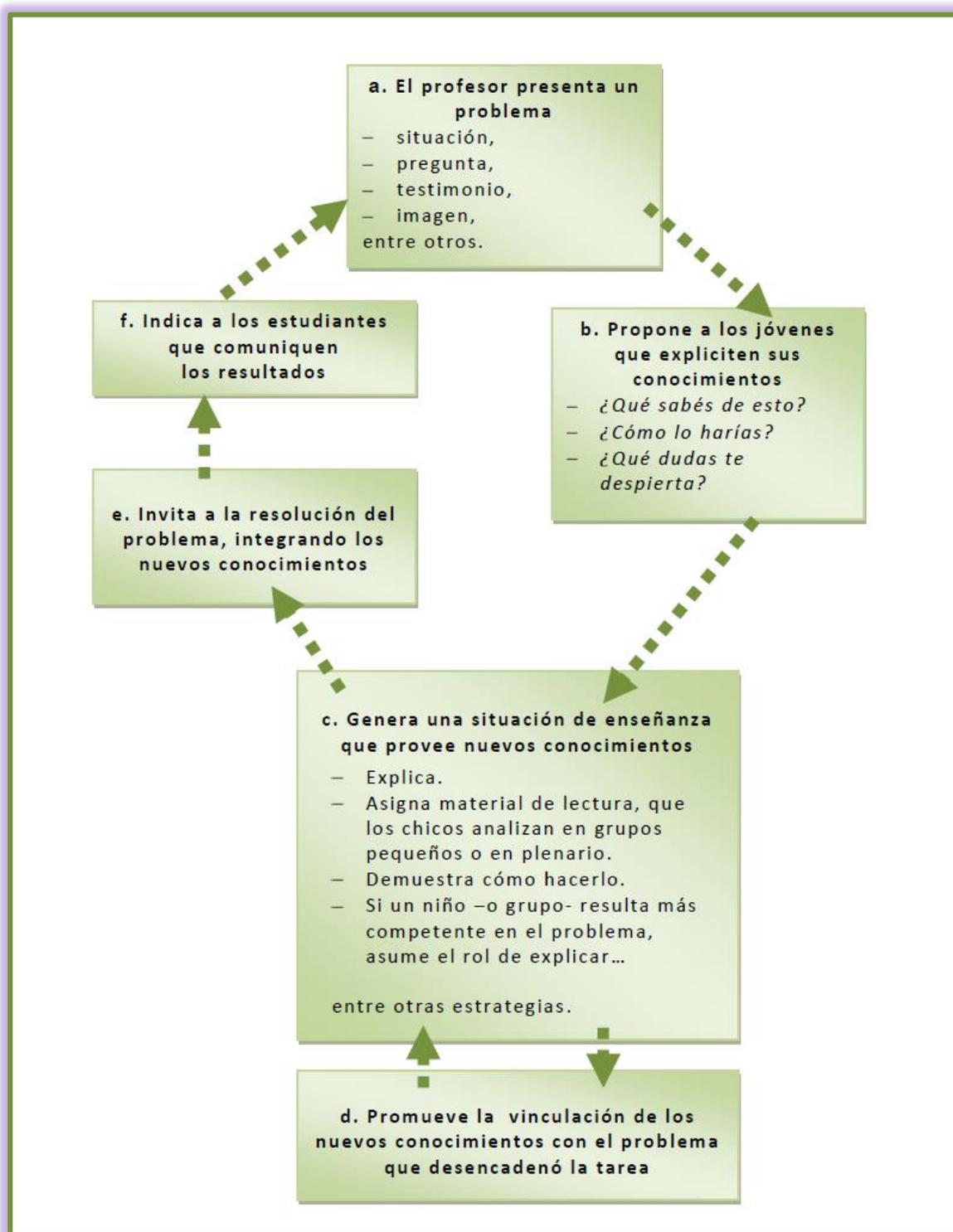
Subcategoría	Preguntas que focalizan los aspectos a considerar
14. Coherencia entre diseño y gestión	<p>En el caso de que, durante la entrevista, el docente hubiera compartido con el observador su plan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Advierte consistencia? - ¿En qué componentes detecta distancia entre lo planificado y lo efectivamente observado?
15. Presencia de un mismo método en una y otra fases – plan y acción-	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Lo advierte? - ¿En qué aspectos no se registra esta continuidad?

16. Coherencia entre ideas –dimensión teórica- y acciones; presencia de mecanismos de desajuste, elusión e ilusión.	- Si los hubiera, ¿entre qué componentes se registran desajustes? - ¿Registra mecanismos de elusión –existen componentes de la clase que el observador ha advertido y que el docente parece no tener en cuenta-? - ¿Registra mecanismos de ilusión en el docente –distorsión de hechos de la clase o de la apreciación que el colega realiza respecto de ellos-?
---	--

Referencias:

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

ANEXO II⁴



⁴ Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2014). *Las estrategias de enseñanza en educación secundaria. Un compromiso con la comprensión*. Córdoba, Argentina: Autor, p. 25. Disponible en [www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Las Estrategias de Ensenanza Secundaria.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Las_Estrategias_de_Ensenanza_Secundaria.pdf)



**FACULTAD
DE EDUCACIÓN**



UNIDAD ASOCIADA CONICET

CÁTEDRAS: TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL
APRENDIZAJES Y SEMINARIO OPTATIVO
CURRÍCULUM (LICENCIATURA EN CIENCIAS DE
LA EDUCACIÓN) Y
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DEL APRENDIZAJE
(PROFESORADO SUPERIOR)