

**EL STALLINGS SNAPSHOT SYSTEM
COMO INSTRUMENTO
DE OBSERVACIÓN
Y RETROALIMENTACIÓN DE CLASES**

SISTEMA EDUCATIVO



Enero 2017.
Autor: Juan Luis Cordero,
Elige Educar.

Índice de contenidos

I. INTRODUCCIÓN	4
II. MARCO TEÓRICO	7
2.1 Uso del tiempo lectivo en Chile: Luces y sombras a partir de la evidencia acumulada	7
2.2 Observación de clases y retroalimentación: Una práctica frecuente que requiere perfeccionarse	11
III. METODOLOGÍA	15
3.1 Caracterización de la muestra	15
3.2 Recolección de datos	15
3.3 Análisis de datos	18
IV. RESULTADOS	18
4.1 Observaciones de clases	19
4.2 Entrevistas de retroalimentación	23
4.2.1 Novedad de los gráficos y percepción crítica sobre retroalimentación actual	23
4.2.2 Coincidencia de los gráficos con las propias percepciones de la clase	24
4.2.3 Utilidad y pertinencia de la información presentada	26
4.2.4 Fomento de la reflexión pedagógica	27
4.2.5 Definición de acciones y/o cambios a implementar	29
4.2.6 Evaluación general y recomendaciones	30
V. DISCUSIÓN	33
VI. CONCLUSIONES	35
6.1 Desafíos a futuro	37
6.2 Recomendaciones de investigación	38
6.3 Recomendaciones de política pública	40
Referencias bibliográficas	42

"Poca observación y muchas teorías llevan al error. Mucha observación y pocas teorías llevan a la verdad."

Alexis Carrel

Resumen

Según la encuesta TALIS del año 2013 (Mineduc, 2014), los profesores chilenos reportan tener la mayor proporción de horas de su contrato destinadas a la enseñanza (90% aprox.), pero obtienen el cuarto índice más bajo en términos del uso efectivo de ese tiempo. Comparativamente hablando, esto implica que los docentes chilenos son de los que destinan menos tiempo a la enseñanza-aprendizaje y más a tareas administrativas y a mantener el orden en el aula de los países participantes en la encuesta. Asimismo, el 100% de los profesores reporta recibir retroalimentación a través de la observación de clases, un 70% declara que este proceso se guía por fines administrativos y un 67% que no guarda relación con sus prácticas dentro del aula (Mineduc, 2014).

Considerando este escenario, el presente estudio exploratorio buscó evaluar la utilidad y pertinencia del Stallings Snapshot System, un instrumento específicamente diseñado para medir el uso del tiempo instruccional y utilizado por Banco Mundial en múltiples investigaciones, como una pauta de observación y retroalimentación de clases, según la percepción de una muestra de doce profesores chilenos de diversos establecimientos educativos. Junto con observar tres clases de 90 minutos por cada docente, se les presentaron los resultados a través de diferentes gráficos, para conocer sus percepciones respecto esa información, todo esto a través de entrevistas semi-estructuradas.

En términos generales, los resultados muestran que existe una percepción bastante positiva en relación con la pertinencia de la información recabada a través de este instrumento, lo que permite gatillar una reflexión pedagógica en torno a los principales acontecimientos de la clase y apuntar a mejorar las prácticas y la administración del tiempo de clases. Sin embargo, aún está pendiente explorar qué cambios concretos, a lo largo del año escolar, se pueden generar o facilitar, ya que el presente estudio sólo exploró la visión de los docentes una vez finalizadas las clases. En ese sentido, permanece el desafío de seguir explorando con mayor profundidad la implementación de este modelo, para así crear un sistema que permita retroalimentar, de manera útil y significativa, el desempeño de los profesores chilenos dentro de la sala de clases.

PALABRAS CLAVE: Stallings, Snapshot, observación de clases, retroalimentación, desarrollo profesional, profesores, Chile.

I. INTRODUCCIÓN

Todas las acciones que los docentes chilenos realizan dentro del aula, por muy diversas que sean, implican invertir una cantidad determinada de tiempo, una pequeña o gran fracción de los 90 minutos con que disponen para cumplir con los objetivos de cada clase. El hecho de que una parte importante de ese tiempo no se ocupe para los fines que han sido dispuestos, implica una pérdida irrecuperable de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes, ya que, lo que los niños dejen de aprender en la escuela, difícilmente lo recuperarán en otras instancias (Abadzi, 2007).

En las últimas décadas en Chile, se han invertido ingentes recursos económicos y humanos para que los estudiantes cuenten con más y mejores oportunidades de aprendizaje. La educación ha sido una gran prioridad para los distintos gobiernos, lo que se ha reflejado en que el presupuesto en esta materia prácticamente se ha triplicado durante este período (Bellei, 2003). No obstante, todavía no se observan resultados acordes a la magnitud de esa inversión: según la prueba PISA 2012, el 10% de los estudiantes con mejor desempeño en Chile obtiene un menor puntaje que el 10% de los alumnos con el peor desempeño en Shanghai (Schleicher, 2015). Si bien ha habido avances importantes, todavía se está muy lejos si se compara con otros países, incluso con aquellos que tienen un nivel de ingresos similar. Recientes investigaciones han mostrado cómo la Jornada Escolar Completa (JEC), una reforma emblemática que, básicamente, duplicó las horas de enseñanza por alumno en el sistema escolar, ha tenido un impacto bastante modesto en los aprendizajes (Arzola, 2011; Bellei, 2009; Martinic, 2015; Valenzuela, 2005).

Una posible hipótesis de esto es que, si bien se ha incrementado sustantivamente la cantidad de horas formales destinadas a la enseñanza, no ha mejorado la calidad y efectividad de su uso por parte de docentes y estudiantes (Bruns et al., 2015). Algo está sucediendo dentro de las aulas que, en definitiva, está impidiendo que eso se traduzca en mayores y mejores oportunidades de aprendizaje para todos los alumnos, lo que, de alguna manera, puede tener que ver con la observación y retroalimentación de clases, así como los programas de formación continua de los educadores. En ese sentido, aún persiste la pregunta de "cómo la cantidad de tiempo invertido en el aprendizaje dentro del aula puede ser medido de una manera simple, fácil de administrar, válida, confiable, con evidencia comparable entre profesores, escuelas e incluso países, y que

además pueda ser monitoreado a través del tiempo” (Venäläinen, 2008, p. 4).

En relación con la observación no participante de clases, es indudable que, en la actualidad, existen muchas formas posibles de registrar lo que ocurre dentro del aula. Desde simples pautas de observación con listas de cotejo o alternativas dicotómicas (Si/No), hasta programas complejos como el Measures of Effective Teaching (Kane, Kerr y Pianta, 2014), se observa una gran diversidad de metodologías, cada una con sus ventajas y desventajas respectivamente. Actualmente, uno de los sistemas más validados es el Classroom Assessment Scoring System (CLASS), que busca medir las interacciones en el aula según dimensiones como apoyo emocional, organización del aula y desarrollo de conceptos (Pianta, La Paro y Hamre, 2008). Si bien, este instrumento provee información relevante sobre las dinámicas dentro del aula, la literatura plantea que es excesivamente costoso y complejo de usar (Abadzi, 2007; De Stefano et al., 2010; Jukes, Vagh y Kim, 2006; Schuh-Moore et al., 2010; World Bank, 2014), lo que ha llevado a que se utilice más para fines investigativos que formativos.

En efecto, un reciente estudio comparó los registros de las mismas clases de un grupo de profesores chilenos, obtenidos tanto a través de CLASS como del Stallings *Snapshot Classroom Observation System* (en adelante *Snapshot*), comprobando que existía una correlación moderada entre ambos instrumentos al medir la organización de la clase ($r=0.340$, $p=0.015$), lo que demuestra que ambos permiten recabar información útil sobre la sala de clases y pueden servir como complemento el uno del otro para entregar *feedback* formativo a los docentes. No obstante lo anterior, el *Snapshot* ha mostrado ser significativamente menos costoso de implementar que CLASS (Bruns, De Gregorio y Taut, 2016).

A partir de lo anterior, sumado a las recomendaciones de algunos estudios hechos con esta herramienta (Abadzi, 2006, 2007; Bruns et al., 2015; Garro, Rodrich, Muñoz y Veramendi, 2013), esta investigación buscó corroborar si el *Snapshot*, una pauta de observación creada específicamente para medir el uso del tiempo lectivo de profesores, respondía bien a las necesidades que éstos percibían para mejorar sus prácticas. Dada su relativa simplicidad, así como su neutralidad curricular e idiomática, el *Snapshot* es un instrumento que permite ser aplicado a grandes muestras de casos, con un nivel de confiabilidad de 0.8 o más y en diferentes contextos educativos (Jukes, Vagh y Kim, 2006; Abadzi, 2007; De Stefano et al., 2010; Schuh-Moore et al., 2010; World Bank, 2014). Originalmente,

este instrumento se creó como parte de un sistema para levantar evidencia confiable de lo que ocurre dentro del aula y dar *feedback* a los docentes, promoviendo su mejora continua a través de un seguimiento sistemático (Stallings, 1973, 1975). Asimismo, sirvió para comprobar que existía una relación entre el uso del tiempo y los aprendizajes de los estudiantes, a través de la comparación de ambos indicadores (Stallings, Almy, Resnick et al., 1975).

1.1 Objetivos

El **objetivo general** de la presente investigación fue evaluar la claridad, utilidad y pertinencia del *Snapshot*, según la percepción de un grupo de docentes del sistema escolar chileno, como herramienta para observar y retroalimentar clases, facilitando la reflexión pedagógica y la toma de decisiones basadas en evidencia.

De lo anterior, se desprenden los siguientes **objetivos específicos**:

1. Comprobar la validez y utilidad de una versión adaptada del *Snapshot*, como pauta de observación de clases en diferentes niveles educativos del sistema escolar chileno, así como herramienta de monitoreo y apoyo en la toma de decisiones relacionadas con la formación continua docente.
2. Conocer el uso del tiempo instruccional de un grupo de profesores chilenos y el nivel de participación de los estudiantes en sus clases, i.e., qué actividades realizan, qué materiales utilizan en clases y cuántos alumnos se involucran en dichas actividades.
3. Verificar la utilidad y pertinencia de la información recolectada con dicha herramienta para orientar un proceso de mejora, según la percepción de los propios docentes participantes.
4. Diseñar e implementar estrategias de intervención que permitiesen retroalimentar formativamente a los educadores, facilitando su reflexión pedagógica, la toma de decisiones basadas en evidencia y el monitoreo continuo a través del tiempo.¹

La hipótesis principal fue que, a través de la medición del uso del tiempo instruccional con este instrumento, sería posible:

¹ Por razones de tiempo y complejización del proceso, este objetivo no fue posible de abarcar en la presente investigación, pero de todas formas quedó pendiente para una segunda etapa a desarrollarse durante el año 2017, en que se buscará pilotear un sistema de retroalimentación basado en la evidencia proporcionada por el *Snapshot*.

a) rescatar información significativa y confiable de la clase y de una manera simple para el observador; b) gatillar una reflexión pedagógica sobre la clase, identificando fortalezas y aspectos a mejorar, a partir de la retroalimentación al docente con dicha información.

En ese sentido, la idea fue presentar una panorámica de lo que ocurre en la clase, sin tener que recurrir a una grabación completa de ella, sino que, observando algunos gráficos, se pudiera visualizar de manera general lo que allí había ocurrido, para así reflexionar en torno a las posibles causas que están detrás y las potenciales mejoras que se pueden introducir. En caso de obtener percepciones positivas por parte de los pedagogos, se podría generar un modelo de acompañamiento al aula que promoviera la mejora continua de los educadores, a través de la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia concreta del funcionamiento de la clase (Abadzi, 2007).

A continuación, se presenta una breve revisión bibliográfica sobre el uso del tiempo lectivo y la importancia de mejorarlo en las escuelas chilenas, así como algunos antecedentes a considerar respecto a la observación de clases y la retroalimentación. Luego de eso, se describen los objetivos, la metodología, los principales resultados y, finalmente, se discuten algunas conclusiones tanto relacionadas con la investigación como en términos de políticas públicas.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Uso del tiempo lectivo en Chile: luces y sombras a partir de la evidencia acumulada.

Según la encuesta TALIS del año 2013 (OECD, 2014), los profesores chilenos reportan tener la mayor proporción de horas de su contrato destinadas a la enseñanza (90% aprox.), pero obtienen el cuarto índice más bajo en términos del uso efectivo de ese tiempo. Esto quiere decir que, comparativamente hablando, los docentes en Chile son de los que destinan menos tiempo a la enseñanza-aprendizaje y más a tareas administrativas y a mantener el orden en el aula, entre los países participantes en la encuesta. Al mismo tiempo, cuentan con una de las proporciones más bajas de horas no lectivas para planificar sus clases, lo que, en cierta medida, podría estar relacionado con la baja efectividad en el uso del tiempo instruccional.

A partir de un estudio realizado en Chile con un grupo de 65 profesores de Educación Básica de lenguaje y matemáticas, se descubrió que invertían entre un 33% y 49% del tiempo de clases en actividades como organizar y disciplinar a los estudiantes, dar instrucciones para el desarrollo de una actividad, repartir materiales, pasar la lista de asistencia, dar avisos, entre otras (Martinic y Huepe, 2012). Si bien esos procesos son necesarios para el normal funcionamiento de la clase, no debieran superar el 15% del tiempo total según el parámetro ideal identificado por el Stallings Snapshot System, que es una de las escalas más validadas en la medición del tiempo lectivo (Abadzi, 2006, 2007; Bruns et al., 2015). Dicho de otro modo, en una clase de noventa minutos, un profesor no debiese invertir más de quince minutos en administrar la clase, estableciendo rutinas mínimas que le permitan concentrarse en acciones que involucran el aprendizaje de un contenido. Claramente, la realidad chilena dista bastante de ese ideal, ya que, en promedio, los docentes invierten cerca de treinta y seis minutos en ello, o sea, más del doble de lo que se considera como adecuado.

A su vez, en América Latina, se estima que, en promedio, los educadores destinan el 65% o menos del tiempo total de clases a actividades académicas, i.e., que tienen que ver directamente con la enseñanza y aprendizaje de un contenido curricular. Comparado con el 85% de tiempo que se debiera destinar a actividades académicas según la escala de Stallings, esto implica una pérdida de veinte puntos porcentuales al día, es decir, un día de clases a la semana (Bruns et al., 2015). Esto es especialmente preocupante si se consideran las brechas que se generan entre estudiantes de escuelas efectivas y no efectivas. Por ejemplo, en Río de Janeiro, un alumno de un establecimiento con buenos resultados recibe, en promedio, un día más de enseñanza a la semana o treinta y dos días más al año que uno con mal desempeño, considerando un año escolar normal de doscientos días (Bruns, Luque, De Gregorio et al., 2015). Este indicador es uno de los principales factores que diferencia a dichas escuelas entre sí (Reynolds et al., 1994): las de mejor desempeño dedican, en promedio, el 70% del tiempo de clase a la enseñanza y el 27% a la gestión del aula; las de peor cometido, dedican el 54% y el 39% respectivamente (Bruns et al., 2015). Del mismo modo, el rango entre el profesor más y el menos efectivo, dentro de una escuela con buen desempeño, es bastante más acotado, ya que la diferencia no supera los treinta puntos porcentuales, versus uno con bajos resultados, en que la brecha puede llegar a ser de cincuenta o más en el promedio del uso del tiempo (Bruns et al., 2015).

De todas formas, esto muestra que, incluso en las instituciones educativas que, en promedio, no se logra utilizar de manera adecuada el tiempo lectivo, existen docentes que sí lo hacen, lo que confirma que las mayores diferencias no se dan entre zonas geográficas o inter-escuelas, sino que entre salas de clases de un mismo centro educativo (Bruns et al., 2015; Hanushek y Rivkin, 2010). Por esto, los mismos colegios cuentan con una gran oportunidad para apoyar aquellas clases en que se está perdiendo demasiado tiempo en cuestiones ajenas a la enseñanza-aprendizaje. Para eso, es necesario, entre otras cosas, identificar correctamente aquellos profesores más efectivos y establecer instancias de colaboración con el resto de sus pares, una práctica común que está presente en los sistemas educativos más exitosos (Easton, 2008; Fullan, 2013; Lewis et al., 2004; Liang, 2016; OECD, 2013; Mourshed, Chijioke y Barber, 2010). En definitiva, esto representa una oportunidad para construir verdaderas "comunidades profesionales de aprendizaje", instancia a través de la cual los docentes de una escuela comparten buenas prácticas, objetivos comunes y apoyo constante para promover la mejora educativa (Costa, Bruns y Cunha, 2016).

A partir de los resultados de la Evaluación Docente en Chile, se descubrió que los profesores con mejores resultados presentan diferencias importantes con los peor evaluados, tanto en el uso del tiempo lectivo como la participación de los alumnos en tareas relacionadas con el aprendizaje (Santelices y Taut, 2011). Si bien, también difieren en la estructura de sus clases y los materiales de evaluación, la diferencia más importante es que los primeros destinan gran parte del tiempo a actividades relacionadas con el aprendizaje de sus estudiantes (Santelices y Taut, 2011).

Por otra parte, se ha comprobado que existe una fuerte correlación entre el uso del tiempo lectivo y los aprendizajes que alcanzan los alumnos, lo que es particularmente notorio en contextos vulnerables (Russell, 2001; Dodd, 2002; Metzker, 2003; Strasser et al., 2009). Esto no debiera sorprender, ya que en la medida que estén expuestos más tiempo a la enseñanza de un contenido, contarán a priori con más posibilidades de asimilarlo. El uso del tiempo lectivo, si bien no es una condición suficiente para garantizar el aprendizaje, representa una condición de posibilidad para alcanzarlo, más aún en contextos altamente desaventajados, dado que esos estudiantes cuentan con menos posibilidades de recibir un apoyo adicional, fuera de la escuela, que permita compensar la pérdida que implica el mal uso del tiempo (Abadzi, 2007).

Ahora bien, más importante que lo anterior, es el nivel de involucramiento que tienen los educandos en el transcurso de la clase, i.e., la cantidad que participa en cada actividad y el tiempo que permanecen comprometidos en la tarea. Este es el indicador más crítico de todos en relación con el aprendizaje, ya que, por más que el docente utilice la mayor parte del tiempo en actividades académicas, si no logra que todos sus alumnos se involucren, no obtendrá resultados significativos (Slavin, 1996; Metzker, 2003; Karampelas, 2005; Martinic y Vergara, 2007; Bruns, De Gregorio y Taut, 2016).

En siete países de América Latina, se encontró que, en promedio, los profesores sólo logran tener un 25% del tiempo total de la clase a todos los alumnos poniendo atención en las actividades de enseñanza-aprendizaje (Bruns et al., 2015). Esto significa que, durante tres cuartas partes de la clase, es posible observar a un grupo pequeño o grande que no participa. Por su parte, en Chile, ocurre algo similar, debido a que alrededor de dos tercios del tiempo total, se observa a uno o más alumnos sin poner atención ni involucrarse (Bruns, De Gregorio y Taut, 2016).

Respecto a las prácticas pedagógicas que más se observan dentro del aula, la exposición, entendida como la presentación oral de un contenido, es la estrategia didáctica por excelencia que utilizan los pedagogos, representando entre un 30% a un 50% del tiempo total (Abadzi, 2007; Martinic y Vergara, 2007; Bruns et al., 2015; Bruns, De Gregorio y Taut, 2016). Asimismo, la que menos se observa es el trabajo colaborativo entre estudiantes, junto con la discusión o debate, a pesar de que se trata de las prácticas que generan mayor impacto en el aprendizaje (Abadzi, 2007; Stallings, 1980). Esto configura un verdadero patrón de enseñanza basado en la exposición lectiva frontal, tal como lo ha comprobado Preiss (2009), el que se arraiga en prácticas culturales que se transmiten de generación en generación (Ravela, 2009), así como en creencias epistemológicas adquiridas durante la trayectoria escolar previa (García y Sebastián, 2011). De todas formas, mientras se ocupe por períodos acotados de tiempo y de manera dinámica, la explicación o exposición puede ser una estrategia altamente efectiva para el aprendizaje de los estudiantes (Abadzi, 2006). En ese sentido, una de las mejores estrategias para mantener un alto nivel de atención e involucramiento en los alumnos consiste en intercalar, por períodos breves de tiempo, actividades como la lectura, discusión, explicación y evaluación (Abadzi, 2006).

Según datos de la encuesta TALIS 2013, Chile exhibe una de las correlaciones más bajas entre tiempo destinado a la enseñanza y buen clima de aula, lo que en el resto de los países no ocurre (Mineduc, 2014). Esto significa que, por cada incremento en el tiempo destinado a actividades académicas, el clima de aula -y por ende la motivación y participación de los alumnos- aumenta mínimamente, lo que muestra la necesidad de mejorar la calidad y pertinencia de esas actividades, así como contar con estrategias efectivas que organicen adecuadamente el comportamiento de los aprendices. **Asimismo, los profesores chilenos reportan invertir uno de los mayores porcentajes de tiempo de clases en disciplinar y organizar la conducta de los estudiantes (Moriconi y Belanger, 2015).**

Por último, no hay que olvidar la utilización de los materiales y recursos didácticos dentro del aula. Si bien la evidencia es bastante clara en señalar que, por sí mismos, los textos, guías, cuadernos, pizarras, material didáctico o TIC's, no mejoran los aprendizajes (Abadzi, 2006; Higgins, Xiao y Katsipataki, 2012), no por eso se debe obviar su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente considerando que muchas escuelas han efectuado una ingente inversión de recursos económicos para disponer de suficientes materiales. En relación con esto, Bruns et al. (2015), estimaron que alrededor de un tercio del tiempo los maestros utilizan la pizarra, siendo este el recurso predominante en sus clases. A su vez, cerca de un cuarto del tiempo no recurren a ningún material en concreto y se observan pocos casos en que ocupen TIC's (Bruns et al., 2015). En efecto, constataron que aquellos países latinoamericanos que más han invertido en computadores portátiles para sus estudiantes, como Perú y Honduras, son en los que menos se utilizaban en clases (Bruns et al., 2015). En el caso de Chile, se calcula que existe, en promedio, una razón de un computador cada nueve alumnos en las escuelas del sistema subvencionado, pero sólo se utilizan alrededor de quince horas pedagógicas semanales (Mineduc, 2013).

2.2 Observación de clases y retroalimentación: una práctica frecuente que requiere perfeccionarse

Según las recomendaciones que han planteado Santiago, Benavides, Danielson et al. (2013), **uno de los principales desafíos que enfrentan las escuelas chilenas en la actualidad es, precisamente, contar con un sistema robusto de monitoreo y apoyo a sus profesores, basado en la observación sistemática de clases y en la retroalimentación formativa, y**

cuyo propósito central sea potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.

Si bien, según datos de la encuesta TALIS 2013, el 100% de los profesores chilenos encuestados reporta recibir retroalimentación a través de la observación de clases, un 70% declara que este proceso se guía por fines administrativos y un 67% que no guarda relación con sus prácticas dentro del aula, particularmente en lo relativo a la Evaluación Docente (Mineduc, 2014)².

Por su parte, alrededor de un 97% declara recibir retroalimentación de acuerdo a los resultados de sus estudiantes (Mineduc, 2014), lo que indica que este también es un insumo considerado al momento de apoyar a los profesores. No obstante, comparado con el promedio de TALIS, una mayor proporción de profesores en Chile declara que la retroalimentación recibida los ha llevado a incrementar el número de horas de formación profesional y que tiene un impacto positivo más pronunciado que en el resto de los países (Mineduc, 2014).

De una u otra manera, la observación y retroalimentación de clases constituye una práctica frecuente en muchas escuelas, sin embargo, es necesario que continúen perfeccionando su metodología, ya que, claramente, no cualquier tipo de observación y retroalimentación generará un impacto significativo sobre las prácticas pedagógicas de los maestros. Como señalan Wood, Joe, Cantrell et al. (2014), los beneficios pueden verse opacados por una implementación defectuosa, corriendo el riesgo de producir información de mala calidad, lo que a su vez lleve a tomar decisiones erradas. En ese sentido, si lo que se busca es que los profesores mejoren continuamente, los observadores y retroalimentadores también debieran estar abiertos a mejorar frecuentemente su rol, precisando más los registros y criterios aplicados, así como el *feedback* que proporcionan. Una buena alternativa para apuntar a esto es, justamente, solicitando *feedback* a los propios docentes sobre el proceso y que ellos mismos planteen sugerencias de mejora (Wood et al., 2014).

² No obstante, si se compara con el resto de los países participantes de la encuesta, los profesores chilenos señalan que "la retroalimentación de su trabajo tiene un impacto positivo más pronunciado que en el resto" (Mineduc, 2014, p. 4). Si bien la percepción de que la retroalimentación tiene un foco más administrativo que pedagógico, es un fenómeno compartido en muchos países, los porcentajes de Chile son, por ejemplo, bastante superiores a los de Inglaterra (Burns y Weatherby, 2014).

Para construir un sistema de observación y retroalimentación pedagógica que sea robusto y confiable, se requiere, en primer lugar, reducir al mínimo la apreciación subjetiva de cada observador, a través de protocolos estandarizados de registro y codificación de los fenómenos que ocurren dentro del aula (Wood et al., 2014; Costa, Bruns y Cunha, 2016). Asimismo, según los mismos autores, es preciso entrenar y monitorear constantemente el rol que cumplen los observadores, asegurándose de que manejen bien los conceptos y su operacionalización, así como respeten rigurosamente el procedimiento acordado. En tercer lugar, para que la retroalimentación sea efectiva, no basta sólo con especificar un foco y una estrategia a trabajar, sino que es fundamental que sean factibles de alcanzar por el docente en el corto plazo (Wood et al., 2014). En la misma línea, Flores (2009) señala que toda observación de un fenómeno social debe constar de: a) un objetivo bien definido antes de que se lleve a cabo; b) dimensiones o categorías específicas que orienten el registro; c) un bajo nivel de intervención sobre la situación; y d) sincronía entre la observación y el registro, en el sentido de que se debe registrar lo más pronto posible aquello que se observa, sin que exista una brecha temporal muy grande entre cada paso. Por último, es importante considerar que, según Maureira (2015), el apoyo a través de la observación y retroalimentación no debe ser un proceso meramente individual o centrado en cada profesor, sino que debe poseer un carácter colectivo que potencie el liderazgo directivo y promueva la construcción de capacidades en la escuela, para que sus integrantes se apropien de distintas prácticas de apoyo y mejoramiento continuo.

Teniendo presente lo anterior, durante el año 2015, se llevó a cabo una evaluación experimental, en el estado brasileño de Ceará, de un programa de retroalimentación a docentes basado en la observación de clases con el *Snapshot* y en el apoyo pedagógico de expertos (Costa, Bruns y Cunha, 2016). Partiendo de la base de que la varianza más significativa en el uso del tiempo lectivo, ocurre entre profesores de una misma escuela (Bruns et al., 2015), se propusieron aumentar la efectividad de los docentes y su interacción profesional, comprobando que el programa aumentó significativamente la efectividad en el uso del tiempo lectivo por parte de los educadores, reduciendo el tiempo destinado a administrar la clase y el tiempo no destinado a ninguna tarea académica (Costa, Bruns y Cunha, 2016). Asimismo, logró aumentar la frecuencia de preguntas durante las clases y estas se volvieron más interactivas, consiguiendo un mayor involucramiento por parte de los alumnos. Lo más

importante es que esto se obtuvo disminuyendo las brechas entre los mismos docentes de una escuela, lo que en definitiva tuvo un impacto mayor en las escuelas más vulnerables, dado

que, como se mencionó, presentaban una brecha mayor entre sus docentes (Costa, Bruns y Cunha, 2016).

Si bien, todavía se encuentra en una etapa de hallazgos preliminares, esta experiencia podría constituir un buen ejemplo a seguir en Chile, siempre que se cuente con más evidencia que respalde su costo-efectividad. A su vez, a pesar de que Chile posee un Sistema Nacional de Evaluación Docente bastante robusto en comparación con otros países (Santiago et al., 2013), que posee una alta confiabilidad y validez tanto interna como externa (Taut, Valencia y Escobar, 2012; Taut, 2015), y que contiene un módulo completo destinado a la grabación y análisis de una clase, muchos docentes aún no confían en el sistema, ya sea por las consecuencias asociadas a un mal desempeño como por los criterios estandarizados que se establecen en la evaluación (Tornero y Taut, 2010). Esto releva el desafío de disponer de procesos de observación y retroalimentación de clases que faciliten la confianza y participación de todos los profesores, frente a lo cual el *Snapshot* podría representar, eventualmente, un dispositivo adecuado para proporcionar retroalimentación formativa.³

³ Vale la pena aclarar que el *Snapshot* es un instrumento eminentemente descriptivo, es decir, muestra lo que ocurre en clases pero sin establecer criterios o parámetros normativos que permitan evaluar el desempeño. Si bien, desde algún punto de vista, esto podría considerarse como una debilidad, en la medida que no entrega directrices claras hacia donde apuntar, desde un principio se estimó que, por el contrario, esta era una de sus grandes fortalezas, dada la desconfianza de muchos docentes frente a la observación de clases y el carácter punitivo que se asocia a la Evaluación Docente.

III. METODOLOGÍA:

3.1 Caracterización de la muestra

Tabla 1.

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	3	25%
	Femenino	9	75%
Edad	Promedio	34	
Experiencia laboral	Promedio	7	
Horas de contrato	Promedio	34	
Dependencia	Municipal	7	25%
	Particular Subvencionado	7	58%
	Particular Pagado	2	17%
Especialidad	Lenguaje	3	25%
	Matemática	2	17%
	Historia	2	17%
	Inglés	1	8%
	Biología	1	8%
Nivel de enseñanza	Filosofía	1	8%
	Básica	2	17%
Tipo de enseñanza	Media	10	83%
	Científico-Humanista	12	100%
	Técnico-Profesional	0	0

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 1, la mayoría de los docentes participantes fueron mujeres, de establecimientos particular subvencionado de la Región Metropolitana, principalmente de Lenguaje, Matemática e Historia, de enseñanza media de tipo científico-humanista. El promedio de edad fue de 34 años, en un rango entre 24 y 44 años, y el promedio de años de experiencia laboral fue 7, considerando un rango de 1 a 28 años. El promedio de horas de contrato correspondió a 34 horas semanales, cifra similar al promedio de horas a nivel nacional.

3.2 Recolección de datos

A) Observaciones de clases

A.1) La recolección de datos se llevó a cabo a través de la observación no participante y estructurada de clases a cada uno de los docentes participantes. Por cada uno, se realizaron tres

observaciones de noventa minutos, en el mismo curso o nivel y en un horario de clases similar, con el fin de poder obtener muestras lo más comparables posibles. Esto equivale, en total, a 36 clases de noventa minutos, es decir, a 72 horas pedagógicas observadas.

A.2) Como instrumento de observación de clases, se utilizó una versión readaptada del *Snapshot*, tomando como referencia los ajustes introducidos en un estudio realizado en Perú (Garro et al., 2013). Este instrumento consiste en una grilla de codificación que permite registrar lo que ocurre en el aula cada cierto intervalo fijo de tiempo. Cada registro implica escanear en 360° de la sala de clases durante 15 segundos, capturando información relativa a cuatro variables: i) qué actividad instruccional o no instruccional realiza el docente; ii) qué material está ocupando como apoyo; iii) cuántos alumnos le están prestando atención y cuántos no; iv) de estos últimos, cuántos están realizando una actividad por su propia cuenta y cuántos están desinvolucrados totalmente de la clase. Respecto a las actividades, se debe seleccionar una de las trece que aparecen listadas, así como en lo relativo a los materiales, se debe seleccionar uno dentro de las seis categorías que se mencionan. Cada una de las actividades y materiales están debidamente conceptualizados y operacionalizados, lo que permite reducir los sesgos entre observadores.

A.3) Por cada clase, se efectuaron quince registros, en intervalos fijos de seis minutos y con una duración aproximada de treinta segundos por cada uno, lo que dio un total de 540 registros aprox. en total. Si bien, el *Stallings Snapshot Observation Manual* (World Bank, 2014) establece que deben ser diez instantáneas por cada clase, esto aplica para sesiones cuya duración va desde cuarenta a cincuenta minutos. Como en este caso se trató de clases de noventa minutos, se optó por aumentar la cantidad de registros a quince, para no ver afectada la representatividad de cada uno con respecto al total de la clase. Hay que considerar que, manteniendo la estructura estándar de diez fotos cada cinco minutos, cada registro representa el 10% del tiempo total de una clase de cincuenta minutos. En el presente estudio, cada uno de los quince registros equivalió al 6,7% del tiempo total de la clase, representando lo que ocurrió en los seis minutos previos, independientemente de las variaciones de actividades que pueda haber habido.

A.4) Todo el trabajo de campo se llevó a cabo dentro de un período de cuatro meses, correspondientes al segundo semestre del año 2015. El desfase entre cada una de las observaciones fue entre tres a cuatro semanas aproximadamente, si bien en algunos casos la frecuencia fue mayor.

A.6) En relación con los alumnos presentes en el aula, se procedió a contabilizarlos a todos en cada uno de los registros tomados, a diferencia de las indicaciones planteadas en el manual, el cual sugiere sólo contar a los estudiantes en las fotos 1, 4 y 7 de la clase. De esta manera, fue posible estimar con bastante precisión la cantidad de educandos involucrados y desinvolucrados en cada momento, no obstante, es menester tener presente las limitaciones y el insalvable margen de error en este proceso.

A.7) Respecto a la codificación de los alumnos involucrados como no involucrados, para todos los grupos pequeños de alumnos, se efectuó una contabilización exacta, lo que permitió obtener, al momento de tabular los datos, la cantidad exacta de alumnos para el grupo grande de alumnos restantes. De esta forma, se pudo estimar, en términos de porcentajes, la cantidad de alumnos involucrados en cada actividad así como los no involucrados.

B) Entrevistas de retroalimentación

B.1) Se efectuaron entrevistas presenciales semi-estructuradas a cada uno de los participantes del estudio, basadas en una pauta que contenía quince preguntas, tanto abiertas como cerradas. A través de las preguntas abiertas, el objetivo fue indagar sobre sus percepciones a partir de los datos de sus clases representados en diferentes gráficos (ver resultados). Por su parte, las preguntas cerradas intentaron capturar la evaluación, en una escala de 1 a 7, que los profesores hacían de los gráficos exhibidos y de la metodología de observación, en términos de su claridad, pertinencia y utilidad.

B.2) Las entrevistas se llevaron a cabo alrededor de un mes y medio después de la tercera observación de clases y tuvieron una duración aproximada de una hora.

3.3 Análisis de datos

C) Observaciones de clases

C.1) En primer lugar, se efectuó un análisis agregado de todas las variables levantadas y considerando todas las clases observadas, lo que permitió establecer un patrón de comparación entre cada caso y el total de profesores observados. Dado lo acotado de la muestra, no se obtuvieron resultados desagregados por alguna variable sociodemográfica o administrativa.

C.2) En segundo lugar, se analizaron los resultados de manera desagregada por cada profesor, siguiendo el mismo patrón de C.1, esto es, obteniendo un promedio de las tres clases en cada una de las variables y luego de cada una de las clases observadas.

C.3) Tercero, no se consideraron las actividades independientes de los estudiantes en el análisis, sino que sólo aquellas actividades en que el docente estuviera directamente involucrado. Como se explicó anteriormente, el *Snapshot* permite registrar diferentes actividades que estén ocurriendo simultáneamente dentro del aula, muchas de las cuales pueden estar siendo realizadas por los alumnos de manera autónoma. Precisamente, estas últimas no fueron analizadas ni graficadas, sino que sólo se consideraron las que el docente estaba directamente realizando.

D) Entrevistas de retroalimentación

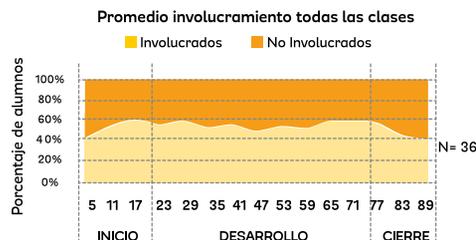
D.1) Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas y se utilizó una codificación abierta con apoyo del programa NVIVO.

Iv. RESULTADOS:

Considerando la muestra de doce profesores que se analizó en esta investigación, a continuación se presentan los principales resultados, tanto en términos del uso del tiempo lectivo como de las percepciones de los docentes sobre la claridad, utilidad y pertinencia de la metodología y los resultados mostrados en los gráficos, capturadas en las entrevistas de retroalimentación. En primer lugar, se presentan los gráficos a nivel agregado de todas las variables y, luego, se muestran los gráficos específicos de cada clase que fueron mostrados a cada profesor. En segundo lugar, se despliega una síntesis de los resultados de las entrevistas, de acuerdo a las principales categorías que emergieron del análisis.

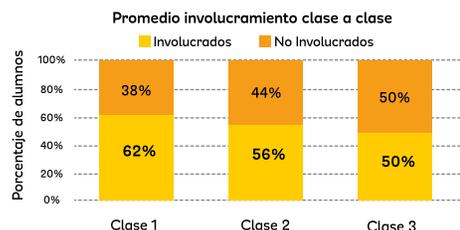
4.1 Observaciones de clases

Gráfico 1:



Fuente: Elaboración Propia

Gráfico 2:



Fuente: Elaboración Propia

Tanto el gráfico 1 como el gráfico 2, representan la proporción de alumnos, del total que estuvo presente durante las observaciones, que participó en cada una de las clases. Es preciso considerar que el promedio de alumnos presentes en las clases fue de 33 estudiantes. Se aprecia que, en promedio, un 56% de los estudiantes se involucró en el desarrollo de la clase, fluctuando dentro de un rango entre el 45% y el 63%, variación que se nota particularmente al comienzo y cierre de la lección. A su vez, al observar el gráfico 2, se distingue una diferencia de doce puntos porcentuales en el promedio de participación entre la primera clase observada y la última.

Gráfico 3:



Fuente: Elaboración Propia.

En el gráfico 3, se observa la proporción de tiempo que todos los profesores destinaron tanto a actividades académicas como no académicas. En ese sentido, se aprecia una leve diferencia entre ambas categorías, ya que los docentes destinaron un 52% del tiempo total observado a las primeras y un 48% a las segundas⁴. Considerando las estadísticas presentadas anteriormente a nivel de América Latina, esto significa que esta muestra de profesores perdería más tiempo que el promedio de sus pares, llegando a un 33% si se compara con el estándar de un 85% del *Snapshot*, vale decir, que cada tres días de clases, uno se perdería debido a la mala administración del tiempo lectivo.

Gráfico 4:



Fuente: Elaboración Propia.

En el gráfico 4, se ve el porcentaje de tiempo destinado a cada una de las actividades que se registraron en todas las observaciones de clases. Como es de suponer, y en línea con los hallazgos de otras investigaciones (Bruns et al., 2015; Bruns, De Gregorio y Taut, 2016), la explicación o exposición de un contenido es la estrategia más predominante, con casi un tercio del tiempo dedicado a ella, seguida de la administración de la clase con alrededor de un cuarto del tiempo. Por lo general, se observa un bajo porcentaje de tiempo destinado a trabajo colaborativo y a debatir o discutir, que suelen ser las estrategias que generan mayores aprendizajes en los estudiantes (Abadzi, 2007). A su vez, cerca de un 20% del tiempo los profesores no estuvieron presentes en el aula ("Docente fuera del aula") y/o no involucrados ("Docente no involucrado") al momento de tomar los registros.

⁴ Las actividades académicas son todas aquellas que involucran la enseñanza-aprendizaje de un contenido curricular y habilidad, las que a su vez, de acuerdo a la clasificación del *Snapshot*, se diferencian entre actividades pasivas e interactivas.

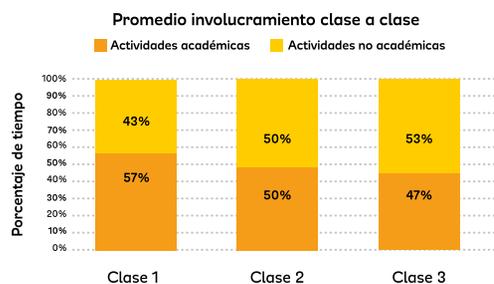
Gráfico 5:



Fuente: Elaboración Propia.

Ahora bien, al momento de analizar el gráfico 5, se observa que tanto la lectura como el trabajo colaborativo son las dos actividades que, en promedio, alcanzan la mayor proporción de alumnos involucrados en la actividad, considerando todas las clases observadas. En ese sentido, 4 de cada 5 estudiantes presentes prestaba atención y participaba durante el desarrollo de estas prácticas pedagógicas. Paradojalmente, entre ambas, no suman más del 6% del total del tiempo observado, siendo de las actividades que los docentes menos realizan. A su vez, cabe señalar que durante la explicación, que es la actividad que más se utilizó en las clases observadas, en promedio, sólo dos tercios de los estudiantes ponían atención durante su desarrollo, lo que podría indicar que esta estrategia requiere apuntar a una mayor efectividad en términos del impacto que genera en los estudiantes. Como se mencionó anteriormente, uno de los principales desafíos respecto a esta actividad, tiene que ver con acotarla a períodos breves de tiempo, dadas las limitaciones en la capacidad de atención que tenemos todas las personas. Por su parte, en el gráfico se puede distinguir que las actividades no académicas son las que, en promedio, logran concitar en menor medida la atención de los estudiantes.

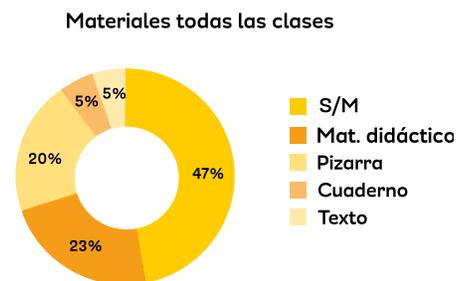
Gráfico 6:



Fuente: Elaboración Propia.

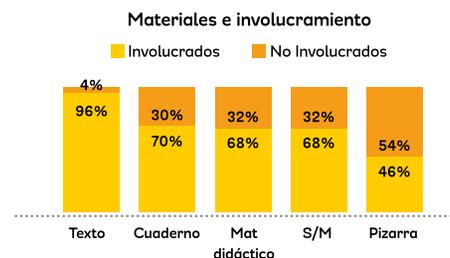
Como se mencionó, el gráfico 6 representa la proporción de tiempo dedicado a actividades académicas y no académicas en cada una de las clases observadas. Al igual que el nivel de participación, se observa que en la primera clase se destinó aproximadamente un 10% más de tiempo a actividades académicas que la clase 3, lo que, si se compara con el gráfico 2, podría eventualmente significar que, a medida que los docentes implementan más actividades académicas, tiende a aumentar la participación de los alumnos en las clases. De todas formas, queda pendiente la tarea de explorar una posible relación entre ambas variables.

Gráfico 7:



Fuente: Elaboración Propia.

Gráfico 8:



Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se observa en el gráfico 7, en casi la mitad del total del tiempo destinado a actividades académicas, los profesores fueron registrados como "Sin Material" (S/M), es decir, que en el momento en que se tomaron los registros, los docentes no estaban ocupando directamente alguno de los recursos pedagógicos disponibles. Esto coincide con el hecho de que la principal actividad sea la explicación, ya que, por lo general, suele ser una interacción docente-alumno de manera oral y sin

recurrir a lo que está escrito en la pizarra o a algún material concreto. De todas formas, no se puede dejar de mencionar que nunca se observó el uso de TIC's, tal como está conceptualizado en el Manual de Stallings, esto es, que los educadores y estudiantes utilicen dispositivos electrónicos para investigar y generar nueva información o productos, no simplemente para reproducir un contenido previo. Por último, dentro de la categoría "Material didáctico", cabe señalar que básicamente se trató de guías de ejercitación y presentaciones en PowerPoint.

Ahora bien, si se fija la atención en el gráfico siguiente, se puede constatar que, para el caso específico de las clases observadas en esta investigación, el uso directo de materiales pedagógicos está de alguna manera asociado al involucramiento de los estudiantes. En ese sentido, se ve que hay una diferencia significativa entre la categoría Sin Material y el resto de los materiales codificados, sean texto, cuaderno, material didáctico o pizarra, en términos de la cantidad de estudiantes que pone atención. Cuando no se ocupa material, en promedio, menos de la mitad de los estudiantes se involucra en la actividad de la clase; cuando sí se utiliza alguno, a lo menos dos tercios pone atención. A su vez, también se constata que el texto es el material asociado al mayor índice de involucramiento en los estudiantes, muy por sobre el resto de los materiales como cuaderno, pizarra y material didáctico. Por lo general, este material está fuertemente vinculado a la actividad de lectura, la que, si bien, como se mencionó anteriormente, es una de las actividades menos frecuentes en este grupo de maestros, no por eso deja de tener una alta efectividad en la participación de los alumnos, lo que se corrobora en el gráfico 5. Ciertamente, esto puede tener que ver con la asignatura que les correspondía enseñar a cada docente, así como las unidades temáticas o curriculares respectivas, lo que podría incidir en las oportunidades y espacios para implementarla.

4.2 Entrevistas de retroalimentación:

A continuación, se presentan los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas de retroalimentación que se realizaron con los docentes participantes.

4.2.1 Novedad de los gráficos y percepción crítica sobre retroalimentación actual:

Para muchos pedagogos, ver graficada la participación de sus alumnos a lo largo de la clase y la proporción de tiempo

destinada a cada actividad, representó algo novedoso que no habían experimentado en instancias previas de retroalimentación. En ese sentido, la idea de que sus clases se pudiesen reflejar en unas cuantas imágenes, con datos concretos y precisos, causó cierto asombro entre los participantes. Tal como sostuvo un docente de inglés, de Enseñanza Media (en adelante EM), de un establecimiento Particular Subvencionado (en adelante PS), con 28 años de experiencia laboral (en adelante AEL),

"para mí es primera vez que veo que se hace algo así, porque cuando te van a observar clases los jefes llevan unas pautas muy largas de un montón de detalles que no aplican directamente a las clases o a la participación de los niños, como la sala están sucias o están limpias, están bien sentado o no están bien sentados, ¿te fijas? Te dan información que no es tan relevante para mí práctica pedagógica".

Por su parte, en otro caso se sostuvo que "no se me habría ocurrido auto mirarme una clase de esa manera, te puede dar una visión mucho más profunda" (profesora de filosofía, EM, colegio PS, 2 AEL).

Como se observa, junto con referirse a lo novedoso de los resultados, también se recogió la percepción que los docentes tenían sobre las pautas de observación y la retroalimentación que se les ofrecía en sus escuelas⁵. Si bien, hubo matices más o menos críticos, de alguna manera, se recalca la escasa pertinencia de las sugerencias que reciben de sus supervisores, al concentrarse en aspectos que no son, necesariamente, significativos para mejorar las propias prácticas pedagógicas. Esto se refuerza en base a lo que declara una maestra de matemática, de EM, con 24 AEL y perteneciente a un establecimiento Municipal (en adelante M), en el sentido de que, en las pautas comunes de observación, "hay distintos criterios como el aseo de la sala, o que había un niño dibujando, pero es el promedio lo que le interesa a uno; si bien, también interesa trabajar con cada niño, también es importante ver una generalidad".

4.2.2 Coincidencia de los gráficos con las propias percepciones de la clase:

El segundo elemento relevante fue que, frente a la pregunta de si los gráficos eran un reflejo, más o menos preciso, de lo que había sido su clase, la mayoría de los entrevistados afirmó que efectivamente existía una fuerte coincidencia entre sus propias sensaciones y los datos que presentaban los gráficos. Si bien hubo algunos

casos en que se manifestaron dudas e, incluso, cierto grado de desacuerdo, la gran mayoría expresó su concordancia, lo que representa un hallazgo positivo en términos de validar el *Snapshot* y el formato a través del cual se exhibieron los resultados.

Al respecto, en un caso se afirmó que *"estoy viendo en gráficos lo que yo siempre hago... calza bien con lo que es mi clase... eso está clarísimo, para mí eso representa lo que yo hago en la clase"*. Asimismo, señaló que *"yo en lo personal te digo lo que tú me estás presentando no es novedoso. Para mí lo novedoso es que esté graficado"* (profesor de inglés, EM, colegio PS, 28 AEL). Como se ve, en este caso la novedad vendría dada por la forma en cómo se presenta la información, mas no por el contenido mismo, que coincidiría con las propias percepciones del docente. Lo interesante de rescatar, en este caso, es que independiente de que los gráficos presenten información que no es "novedosa", el hecho de verla graficada permitiría no sólo corroborar las intuiciones previas, sino que, sobre todo, verificar su magnitud con más precisión y el momento en que ocurre algún fenómeno previsto. Sin embargo, no se pueden

desconocer las dudas que manifestaron algunos pedagogos, particularmente en relación con la categoría de administración de la clase, lo que instala el desafío de co-construir las diferentes categorías con ellos mismos y consensuar los nombres.

Asimismo, se debe tener precaución en la presentación de la información, especialmente cuando se infieren más desafíos que fortalezas, ya que, para muchos docentes, puede ser una situación amenazante que, más que colaborar en su progreso, termine activando sus mecanismos de defensa. Sólo por mencionar un caso, una profesora de matemática de una escuela municipal señaló que *"es interesante lo que ustedes están haciendo... de repente, es bueno tener una mirada que sea más positiva, en el sentido de no ver sólo las falencias, sino que también las fortalezas"*. No obstante, hay que considerar que aún cuando, en términos generales, las clases observadas presentaron índices de uso del tiempo y de participación bastante inferiores a los estándares del *Snapshot*, casi la totalidad de los educadores aceptó la realidad de lo que se apreciaba en los gráficos y valoró que fuese posible observar aquello de una manera simple y rápida.

⁵ Se debe tener presente que la totalidad de los docentes participantes señaló contar con un programa de observación y retroalimentación en sus colegios, lo que a su vez se corroboró al conversar con los directivos.

4.2.3 Utilidad y pertinencia de la información presentada:

Como se comentó anteriormente, uno de los principales objetivos de esta investigación fue comprobar si el *Snapshot* es un instrumento que, no obstante fue pensado para medir el uso del tiempo lectivo a gran escala, rescata información útil y pertinente sobre cada una de las clases según la percepción de los propios profesores. La hipótesis fue que el instrumento representa una manera relativamente rápida y sencilla de levantar los principales indicadores de las clases y que eso proveería datos útiles y pertinentes para apoyar el desarrollo de cada docente.

Al respecto, se puede sostener que, por una parte, la utilidad y pertinencia estaría dada por las variables que considera el instrumento, tales como actividades, materiales y el involucramiento de los estudiantes, no obstante es esta última la que parece ser más relevante. Tal como se sostuvo, *"la metodología es exhaustiva y útil (...) a mí me interesaría saber si mis alumnos están involucrados o no en mi clase (...) me parece útil porque uno no conoce esto... Ver cuántos niños están trabajando o atentos a mi clase es interesante, o sea, yo hago una clase y no me escuchan o no pongan atención, uno se cuestionaría..."* (profesora de matemática, EM, colegio M, 24 AEL).

Por otra parte, se destaca lo acotado de la evidencia presentada y cómo puede servir para "aterrizar", de manera concreta y considerando los distintos momentos de la clase, las interpretaciones que puedan emerger a partir del análisis de esos datos. En esa línea, una educadora señala que:

"creo que es bien concreto para medir lo que va pasando en una clase, porque uno a veces puede dar una evaluación general. Siempre hay momentos más álgidos que otros, pero esto te permite ir viendo punto por punto lo que va ocurriendo (...) Me entrega información súper relevante. Es bueno saber cómo se van involucrando los estudiantes a lo largo del desarrollo de la clase. Es bueno darme cuenta que en el cierre están menos involucrados y que decae la participación y saber que en el inicio en general andan bien. El instrumento es súper concreto y arroja resultados concretos de lo que pasó en la clase (profesora de filosofía, EM, colegio PS, 2 AEL).

4.2.4 Fomento de la reflexión pedagógica:

Otro objetivo importante de esta investigación fue verificar si, en la práctica, el hecho de exponer esta información a través de distintos gráficos, permitía gatillar una reflexión pedagógica por parte de los profesores en relación con sus estrategias didácticas.

De esta manera, frente a un gráfico que mostraba una alta participación de los alumnos en el comienzo de la clase pero que luego decaía abruptamente, un docente esgrimió el argumento de que:

"Sólo los primeros 20 a 30 minutos de la clase tú puedes pasar materia o explicarle algo a un alumno; después, los alumnos están en otra, entonces ahí hay que hacer otro tipo de actividad, actividades lúdicas, cambiar... la mayor parte de la concentración es al principio de la clase, por lo que yo siempre ocupo la primera media hora para explicar contenido... después viene una curva en bajada porque la atención de ellos también viene en bajada: es entendible, es parte de la clase (...). Yo sé cómo he trabajado en la clase, conozco todo lo que me has mostrado; poniendo ahí sé que hay tiempos muertos en la clase. Yo hasta el año pasado decía: "no tiempos muertos no", tenía toda la hora dando vuelta, claro, y no aguantaban..." (profesor de inglés, EM, colegio PS, 28 AEL).

A su vez, una profesora de matemática, de un establecimiento municipal, manifestó: *"veo que se involucraron bastante los niños; obviamente, al cierre hay algunos que ya quieren irse, pero diría que es un buen promedio, de acuerdo a lo que yo veo del gráfico... Claro, acá sucedió que a los alumnos que no participaron, al final les interesó porque les dije que tenían que presentar un trabajo. Lo presentaron en la siguiente hora y les interesó mucho".* Como se observa, a raíz de los datos presentados, fueron emergiendo una serie de creencias y percepciones de los educadores, en que, dependiendo de la curva que se apreciaba, intentaban justificar o entender, de diversas maneras, lo sucedido.

Por otro lado, la reflexión que desarrollaron algunos pedagogos estuvo, inevitablemente, asociada a una lógica evaluativa de su desempeño, así como a sacar conclusiones apresuradas de los datos, precisamente uno de los aspectos que se buscaba evitar a través de este modelo. Esto refuerza la necesidad de advertir sobre las limitaciones de la información, así como la imposibilidad de establecer relaciones causales entre, por

ejemplo, una actividad y el grado de participación de los alumnos. Como se expresó previamente, el *Snapshot* sólo describe, de la manera más objetiva posible, los fenómenos que ocurren en el aula y el momento preciso en que ocurren, pero no es su propósito dilucidar las causas o motivos que están detrás de cada evento. Precisamente, una de sus fortalezas es su parsimonia, vale decir, que sólo se concentra en algunas de las variables más significativas de la clase e ignora otras, lo que, si bien limita la información recabada, a la vez permite focalizar el diagnóstico y las estrategias a trabajar con cada profesor.

Es así como, en un caso, se expresó que *"hay hartito porcentaje de no involucrados parece... lo que igual puede ser natural, porque son dos horas de clases... yo diría que, en general, en el inicio anda mejor"* (profesora de filosofía, EM, colegio PS, 2 AEL). En otro caso, una maestra de ciencias sociales, de Enseñanza Básica (en adelante EB) de la asignatura de Ciencias Sociales, perteneciente a un colegio particular pagado (en adelante PP), sostuvo lo siguiente:

"La cantidad de niños involucrados bajó bastante en el minuto 35 (...) la mayoría se mantiene constante, en el minuto 59 bajó nuevamente, y en el cierre no me 'pesca-ron' mucho (...) hubo como tres momentos bajos. En general, supongo que es difícil tener el 100% cuando son tantos, pero claro, veo que hubo momentos en que, tal vez, coincide con ciertos cambios de actividades, lo que hizo que pensarán otra cosa, que no estuvieran atentos. Aquí, si tú cambias las actividades, los chicos se desordenan completamente..."

La misma docente complementó su reflexión en torno a las causas que explicarían las variaciones en la participación, señalando que *"me doy cuenta que, de alguna manera, no ocupé la misma metodología en la clase 2 que en la 3. En esta clase, hicieron trabajo colaborativo, y obviamente con trabajo colaborativo ellos ponen más atención, porque saben que tienen que enfrentarse a una situación en la que si no colaboran todos, no terminan el trabajo"*.

4.2.5 Definición de acciones y/o cambios a implementar:

Por su parte, un aspecto importante asociado a la reflexión pedagógica es si, en definitiva, ese proceso conduce a definir acciones y/o estrategias que permitan abordar las principales necesidades o aspectos a mejorar que emergen del análisis de la clase. En este sentido, si bien la reflexión pedagógica es una condición de posibilidad para implementar cambios efectivos y significativos dentro del aula, no es una condición suficiente para llevarlos realmente a la práctica. Dicho de otro modo, sin reflexión pedagógica, todo cambio instruccional es ciego, así como, toda reflexión pedagógica, sin un cambio instruccional, es vacía.

Por esto mismo, es interesante constatar que, en la mayoría de los casos observados, esa reflexión condujo a una definición de diferentes estrategias que los docentes consideraron factibles de aplicar en sus clases. De todas formas, es preciso ser cautelosos respecto a este hallazgo, puesto que, en la medida en que no se testeó el diseño e implementación de estrategias de retroalimentación y monitoreo continuo, no fue posible ratificar si esas acciones realmente se terminaron implementando en la sala de clases.

Considerando lo anterior, un maestro de inglés de una escuela particular subvencionada, expresó que:

"A partir de esto uno puede decir 'ya, entonces quizás para la próxima clase o la próxima semana trataré de hacer esta otra actividad... voy a cambiar, yo creo que hablé mucho hoy día así que, por ejemplo, haré un trabajo colaborativo' (...) uno como profesor puede ir probando hipótesis, así 'para la próxima voy a ocupar esto y quiero ver cómo me va'".

En la misma línea, una profesora de filosofía de un establecimiento particular subvencionado, manifiesta que *"en el fondo, esto me insta a buscar metodologías nuevas para buscar que no baje tanto la participación, en el desarrollo y sobre todo en el cierre que igual es importante"*. Algo similar se propone en otro caso, en que indica que *"buscaría potenciar el cierre o aplicar algunas estrategias distintas, a lo mejor juegos, para que esa parte de la clase fuera más fuerte la participación, porque, en el fondo, es una parte súper importante, puesto que es lo que los niños se llevan"* (docente de matemática, EM, colegio M).

Ahora bien, lo anterior no quita que, en algunos casos, los docentes expresaran dudas o cuestionamientos respecto a la efectividad de ciertas medidas, sobre todo considerando los costos que podría implicar su aplicación, así como respecto a la idea de guiar su clase según un estándar rígido de comportamiento. A modo de ejemplo, una educadora de ciencias sociales de un colegio particular pagado, afirmó que *"no tengo mentalmente una pauta que me diga 'podrías hacer más explicación', porque si explico mucho, no van a trabajar ellos solos tampoco. Ahora, disciplina, por ejemplo, tiene un 14% del tiempo... podría a lo mejor ocupar menos disciplina, pero se podrían desordenar más también"* (profesora de ciencias sociales, EB, colegio PP).

Si bien, no se llevaron a cabo observaciones de clases con el propósito de monitorear los cambios luego de la entrevista de retroalimentación, al menos en dos casos se enunció cómo el *Snapshot* podría ser una herramienta útil para contar con un seguimiento más sistemático y comparable de los efectos que podrían tener los cambios en las prácticas, permitiendo a cada profesor evaluar si una acción está dando los resultados esperados o no.

Por una parte, se planteó que *"uno no se da cuenta cada 6 minutos de los cambios, entonces que alguien te los haga ver es importante, porque debería haber cambios y, si no los hay, es porque te estas quedando pegado en algo. Entonces, es una buena metodología para medir los avances de la clase..."* (profesora de filosofía, EM, colegio PS). Por otra, *"a uno lo van a observar, miden eso y ven si participaron más, menos, más sostenido... esto te permite tener una referencia concreta y visible de lo que va pasando clase a clase"* (docente de inglés, EM, colegio PS).

4.2.6 Evaluación general y recomendaciones:

Como se indicó en el apartado de metodología, se le solicitó a cada participante que evaluara, en una escala de 1 a 7, el programa en términos generales, considerando los gráficos, la pertinencia de la información y la relación con sus propias percepciones. Asimismo, se les pidió que plantearan distintas recomendaciones que, según su propia percepción, permitirían mejorar el sistema de observación y retroalimentación.

Respecto a la evaluación general, se obtuvo un promedio de 6,5, lo que representa una evaluación bastante positiva por parte del grupo de docentes. No obstante, hay que tener presente los

posibles sesgos de esa evaluación, los que estarían dados por dos aspectos: la presencia de los retroalimentadores, lo que eventualmente pudo inhibir una evaluación más crítica, y la falta de parámetros o marcos de referencia para evaluar, lo que impidió que compararan entre distintas alternativas e identificaran las fortalezas y debilidades de uno u otro. En este sentido, se asume que la única comparación posible fue con los procesos de observación y retroalimentación con que actualmente cuentan en sus colegios, los que, como se expuso anteriormente, distaban bastante de lo ideal según la percepción de los profesores.

De esta manera, una maestra de filosofía de enseñanza media de un colegio particular subvencionado de la Región Metropolitana, sostuvo que *"le pondría un 6,5 y la razón es porque a la metodología le hace falta una parte en que uno haga una observación general de la clase, que no solo sea tomar notas cada 6 minutos, sino que además tengamos una retroalimentación de la clase en general, de cómo funcionó de manera global"*. Al mismo tiempo, planteó las siguientes recomendaciones: por un lado, *"sería interesante conocer el instrumento de antemano, no para modificar la clase, sino que para saber qué es lo que se espera, en qué aspectos se van a focalizar, qué es lo que se va a medir... sería bueno una visita previa en que te cuenten cómo va a ser el proceso y después te muestren los hallazgos..."*. Por otro, *"me gustaría que la retroalimentación sea más continua y que no pase tanto tiempo entre la observación y la presentación de los resultados... sería muy bueno hacer las clases y, de inmediato o dentro de una semana, recibir la retroalimentación, aunque sea de 5 minutos. Después, puede venir la versión más larga y detallada donde te explican cada cosa, pero ojalá que no pase tanto tiempo"*. Con esto, se reconoce tajantemente la necesidad de recibir la retroalimentación con la suficiente prontitud como para que, las estrategias a implementar, tengan directa relación con la clase observada. Justamente, uno de los grandes desafíos que se han identificado es que las escuelas cuenten con un sistema de observación y retroalimentación en tiempo real, esto es, que sea posible devolver la información al docente de manera inmediata una vez que ha sido observado.

Por otro lado, se menciona en un caso la importancia de distinguir y especificar más el uso de materiales por parte del docente y los estudiantes. Al respecto, una profesora de ciencias sociales de enseñanza básica, de un establecimiento particular pagado, afirmó que, por ejemplo, *"aquí estuvieron toda la clase ocupando material, recortando papeles y pegando, entonces habría que especificar qué tipo de material didáctico es, porque tal vez*

tú registras material didáctico en general, pero eso es totalmente distinto a solo hacer una guía o un video (...)". A su vez, expresó ciertos reparos con el registro de una categoría, planteando que *"me pasa que, por ejemplo, en "Docente no involucrado", puede haber pasado que yo estaba viendo la hora, o me mandaron a hacer algo, pero los niños estaban tal vez trabajando, entonces habría que aclarar bien las circunstancias, ya que, si no, da la impresión de que aquí yo no hice nada y los niños no hicieron nada, lo que no es cierto"*. Sin embargo, a modo de complemento con esta crítica, propuso la recomendación de que *"podría ser, por ejemplo, que los climogramas distinguieran, por una parte, lo que está haciendo el profesor y, por otra, lo que están haciendo los alumnos, entonces se entendería mejor el contraste y se evitarían posibles malos entendidos"* por parte del docente.

En este sentido, la evaluación positiva se debe matizar con estas críticas constructivas, ya que el instrumento no está exento de limitaciones y debilidades, que es preciso considerar seriamente para aplicar potenciales mejoras a futuro. En relación con esto, una maestra expresó que:

"Acá encuentro una falla, ya que yo podía estar haciendo un uso del tiempo académico y ustedes lo registran como uso del tiempo no académico... el tema es que un profesor que está ejecutando una clase, tiene el deber de llamar la atención a un alumno que está desordenado y, el hecho de volverlo a involucrar en la clase, tiene que ver con la enseñanza de algún contenido de su interés. Por eso, siento que el registro puede tender a ser un poco aleatorio" (profesora de filosofía, EM, colegio PS)

Sin duda, esta es una preocupación compartida por otros docentes, quienes temen que el hecho de sólo tomar registros sistemáticamente cada cierto intervalo fijo de tiempo, puede terminar sesgando la información que se captura de la clase. Respecto a esto, se debe asumir el desafío de clarificar y transparentar más, con cada docente que será observado, la metodología subyacente al instrumento, así como todas las limitaciones que posee. Si bien, para efectos de la presente investigación, se le explicó a cada docente en qué consistía el instrumento, habría que explorar en qué ámbitos surgen más dudas, para así especificar más la exposición de esos puntos.

v. DISCUSIÓN:

En primer lugar, en base a la evidencia levantada sobre las percepciones de este grupo acotado de profesores, es posible afirmar que, en relación con el objetivo general que se propuso en esta investigación, el *Snapshot* constituye una herramienta de observación y retroalimentación de clases que genera información útil y pertinente sobre lo que acontece dentro del aula. A su vez, actúa como un detonante de la reflexión pedagógica, lo que permite identificar fortalezas y aspectos a mejorar, encausándola hacia potenciales acciones de mejora que se podrían implementar. En ese sentido, si bien todavía falta por comprobar su efectividad como herramienta de monitoreo continuo, un hallazgo importante es que facilite la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencia, cuestión fundamental, no sólo para el progreso de la enseñanza y el aprendizaje, sino que también para la aceptación de la retroalimentación por parte de cada profesor (Anderson y Burns, 1989).

En segundo lugar, no obstante se trató de una muestra de casos bastante acotada, lo que impediría generalizar o extrapolar la información a todos los maestros del sistema educativo, la medición sobre el uso del tiempo lectivo arrojó resultados que no dejan de ser preocupantes y que llevan, por una parte, a plantearse una serie de interrogantes, así como, por otra, la necesidad de estudiar con más detención esta problemática en Chile. El hecho de la mitad del tiempo formal de clases se haya destinado a actividades no académicas, dentro de las cuales prima la administración de la clase (dar instrucciones para realizar una actividad, repartir materiales, organizar a los estudiantes, etc.), así como, en promedio, la mitad de los estudiantes no participe ni se involucre a lo largo del desarrollo de las clases, es una señal clara y contundente de que, como país, todavía enfrentamos desafíos importantes en esta materia. Esto coincide con gran parte de la literatura, tanto nacional como internacional, sobre este fenómeno (Abadzi, 2006, 2007; Bruns et al., 2015; Martinic, 2000; Martinic y Vergara, 2007; Martinic y Huepe, 2012; Moriconi y Belanger, 2015) y se distancia de los recientes hallazgos de Bruns, De Gregorio y Taut (2016), que plantean un uso del tiempo altamente efectivo en la muestra de cerca de cincuenta maestros que estudiaron, no obstante advierten sobre los sesgos de esos resultados, debido a que no se consideró el inicio real de la clase.

Ahora bien, analizando las principales prácticas pedagógicas que realizaron los docentes durante las tres clases que se

observaron, está claro que la exposición o explicación es la actividad que, por excelencia, tienden a realizar, la que suele no estar asociada a la utilización de un material en particular, sino que predomina la interacción verbal con el estudiante sin el apoyo específico de algún recurso. Esto coincide bastante con hallazgos previos que señala la literatura (Martinic y Vergara, 2007; Bruns et al., 2015; Bruns, De Gregorio y Taut, 2016). Más de un tercio del tiempo total observado se utilizó esta práctica, la cual, junto con la administración de la clase, representan más de la mitad del tiempo total. En sí mismo, esto no representa un problema, ya que, según Abadzi (2006), la exposición sigue siendo la práctica más costo-efectiva y fácil de implementar que poseen los profesores, siempre y cuando se extienda por períodos breves de tiempo que no superen el rango de atención y la capacidad de procesamiento de información de los estudiantes (15 minutos aprox.). A primera vista, se observa que en varios casos, los profesores se mantuvieron explicando, de manera continua, por al menos treinta minutos, lo que, en cierta medida, se ve reflejado en los gráficos que indican el porcentaje de estudiantes poniendo atención. Por consiguiente, una buena estrategia para mantener la atención de los estudiantes y, así, potenciar más sus aprendizajes, consiste en combinar distintas actividades por breves períodos de tiempo, tales como exposición, lectura, discusión, ejercitación y evaluación (Abadzi, 2006).

Otro descubrimiento tiene que ver con la baja proporción de tiempo dedicado al trabajo colaborativo y al debate o discusión (7% aprox), lo que, de todas formas, coincide bastante con lo encontrado por Abadzi (2007), ya que estas son las actividades que más impacto tienen en el aprendizaje, muy por sobre la exposición, copia y ejercicios (Abadzi, 2007; Stallings, 1980). Este tipo de actividades, que promueve la interacción entre los pares, no sólo tienen un impacto significativo en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino que, sobre todo, en estrechar sus lazos y potenciar el desarrollo de habilidades socioemocionales.

En tercer y último lugar, considerando las propias percepciones de los docentes participantes, se confirma la utilidad y pertinencia del *Snapshot*, como una herramienta para orientar el proceso de mejora continua de las prácticas docentes, debido fundamentalmente a la utilidad y pertinencia, según los pedagogos, de la información que recolecta. Como se observó en el apartado anterior, en términos generales, hubo una evaluación favorable del instrumento, asignándole una de las notas más altas posibles, así como se reconoció su potencial para

apoyar la reflexión pedagógica y la toma de decisiones basada en evidencia. Sin embargo, también los docentes mencionan algunas de sus principales falencias, entre las que se cuenta algunas categorías de codificación, los criterios de registro y el espacio de tiempo para entregar la retroalimentación, las que habría que abordar en caso de apuntar a masificar su utilización en las comunidades educativas.

VI. CONCLUSIONES:

A la luz de la evidencia recopilada en esta investigación, es posible afirmar, que el Stallings *Snapshot System* es un instrumento de observación de clases y retroalimentación que posee una serie de ventajas comparativas respecto a otras herramientas (Bruns, De Gregorio y Taut, 2016) y que, al mismo tiempo, cuenta con un gran potencial para masificar su uso en las escuelas chilenas. Dicho en términos simples, es un instrumento barato de obtener, dado que es un Education Open Source (EOS), puesto a disposición de cualquier persona, por parte del Banco Mundial, que lo desee utilizar; fácil de aplicar, ya que posee categorías simples, transversales e idiomáticamente neutrales, así como se puede manejar adecuadamente con una breve capacitación; altamente confiable, alcanzando una consistencia de 0,8 o más entre distintos observadores; y con un alto potencial de uso masivo, no sólo porque fue concebido para ese propósito, sino que también porque, el tipo de datos cuantitativo que genera, es fácil y simple de sistematizar. Tanto es así, que actualmente existe una aplicación que permite recolectar la información de manera digital y tenerla sistematizada en línea. Particularmente, el instrumento es funcional y práctico para levantar un diagnóstico de lo que ocurre dentro del aula de los docentes chilenos, así como para establecer una línea base y trazar una trayectoria de mejora de los educadores, brindándoles apoyo personalizado de acuerdo a sus necesidades. Si se compara con otros instrumentos como el CLASS, el *Snapshot* es considerablemente más simple y barato de usar y goza de una confiabilidad y validez tan alta como la de ese sistema (Bruns, De Gregorio y Taut, 2016).

Como se planteó en un comienzo, la observación y retroalimentación de clases es, al menos declaradamente, una práctica frecuente y necesaria para las comunidades educativas, pero que requiere un perfeccionamiento constante para alcanzar un impacto significativo sobre las prácticas pedagógicas de los docentes. Una razón bastante plausible que se esgrime para explicar por

qué, en gran parte de las escuelas, esta práctica todavía no logra resultados sustantivos, es justamente la carencia de criterios objetivos de observación, así como la gran cantidad de tiempo que se requiere, tanto para observar una clase como para sistematizar la información y retroalimentar a cada docente (Abadzi, 2007). En este sentido, el *Snapshot* podría proveer una estructura simple de retroalimentación, que posibilite entregar sugerencias a los educadores en espacios de tiempo acotado, sin requerir la creación de nuevas instancias además de las que ya existen.

Ahora, respecto a la crítica de que el *Snapshot* obliga a registrar sólo un conjunto específico de fenómenos por cada intervalo de tiempo de clases, es cierto que, si bien esto ciñe la posibilidad del observador de codificar otras dimensiones como el dominio de los contenidos curriculares, creemos que ahí radica una de sus grandes fortalezas, al focalizarse sólo en aquellas variables más fáciles de codificar, sistematizar y que permiten entregar un feedback acotado. En ese sentido, el instrumento garantiza que todos los datos se recolecten en momentos específicos y de acuerdo a ciertos criterios determinados, disminuyendo los sesgos subjetivos de cada observador.

Más allá de los propósitos para los cuales fue concebido este instrumento, es preciso aclarar que no permite capturar la complejidad misma del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el vínculo docente-alumno, lo que podría limitar su uso como herramienta de retroalimentación individual (Bruns, De Gregorio y Taut, 2016). En la medida en que se quiera apuntar a variables más sofisticadas propias de una enseñanza de alta calidad, sería necesario complementar la evidencia del *Snapshot* con otros instrumentos. Por su parte, se debe considerar que la presencia del observador puede tener efectos y generar sesgos sobre el comportamiento del profesor, quien buscaría desempeñarse según normativas de lo socialmente deseable (Abadzi, 2007).

De todas formas, como sugieren Bruns, De Gregorio y Taut (2016), “el feedback que el Stallings genera para los profesores, las escuelas y sistemas educativos es conceptualmente fácil de comprender y en un formato que facilita la comparación y el monitoreo en el tiempo” (p. 29). En ese sentido, en la medida que este instrumento arroja datos cuantitativos como porcentajes y/o promedios de ciertas variables, es factible que se pueda utilizar para trabajar ciertos aspectos de la clase que pueden estar comparativamente más bajo entre dos educadores de un mismo establecimiento. Por último, debido a que el foco

del instrumento está puesto en aquellos ámbitos estructurales o básicos de toda clase, tal como el uso del tiempo, la estructura y la administración de la clase, será posible abonar el terreno para que, eventualmente, una vez que se alcancen indicadores adecuados en eso, se puedan trabajar otras dinámicas más relacionadas con la calidad y profundidad de las interacciones docente-alumno (Bruns, De Gregorio y Taut, 2016).

6.1 Desafíos a futuro

Si bien se encontraron resultados promisorios, todavía persisten algunos desafíos importantes que vale la pena mencionar. En primer lugar, es necesario contrastar las percepciones positivas de este grupo restringido de maestros, con una muestra más amplia y representativa, abarcando niveles educativos (preescolar), disciplinas (arte, música o educación física) y territorios (fuera de la Región Metropolitana) que no fueron indagados en este estudio. Del mismo modo, está el desafío de pilotear el instrumento en contextos educativos multiculturales y de zonas rurales, así como establecimientos que impartan educación técnico-profesional.

En segundo lugar, es preciso capacitar a los equipos directivos y verificar cómo es la recepción por parte de ellos en términos de la facilidad o dificultad de implementación, así como de la utilidad que perciben tanto para el apoyo y monitoreo continuo de los docentes como para tomar decisiones relacionadas con la gestión administrativa de las escuelas. En este mismo sentido, se debería explorar la posibilidad de llevar a cabo un proceso de observación de clases entre pares, fomentando una cultura de “puertas abiertas” y trabajo en equipo por parte de éstos.

En tercer lugar, se debiera pensar en una versión más acotada del instrumento, que permita observar sólo una parte o momento específico de la clase y no ésta completa, reduciendo los costos en términos de tiempo. Todavía es materia de discusión cuánto tiempo de observación se requiere para recopilar información robusta sobre las prácticas pedagógicas dentro del aula. Factores como el horario o momento del día en que se realiza una clase, son importantes de considerar a la hora de analizar los datos. Se presume que las clases en la mañana son las de mejor rendimiento, producto de lo cual se suele enseñar las disciplinas más demandantes en ese período de tiempo, sin embargo, no existe evidencia concluyente que apoye ese tipo de decisiones (Abadzi, 2007).

En cuarto lugar, aún persiste el desafío de diseñar estrategias y herramientas pedagógicas que permita que los docentes no solo reflexionen sobre las dificultades que enfrentan en sus aulas, sino que, también, realmente implementen estrategias que los lleven a mejorar continuamente su desempeño. Ya se hizo mención a que, la reflexión pedagógica, por sí misma, no garantiza un cambio de hábitos o conducta por parte de los profesores.

Por otro lado, es preciso complementar el modelo de observación de clases con otras fuentes de información a los distintos actores involucrados, tales como encuestas a los estudiantes, apoderados, profesores y directivos, que permitan triangular los datos y obtener análisis enriquecidos por distintos puntos de vista. Asimismo, está presente el desafío de cruzar los hallazgos respecto a la mejora en las prácticas pedagógicas con resultados académicos obtenidos por una misma cohorte de estudiantes en el tiempo. Preliminarmente, la correlación más fuerte que se ha encontrado es entre el nivel de involucramiento de los estudiantes que mide el *Snapshot* y sus resultados de aprendizaje, si bien, todavía es necesario seguir explorando este fenómeno con más profundidad (Bruns, De Gregorio y Taut, 2016). Todavía queda por conocer el impacto, en términos de los resultados académicos, de un programa de observación de clases y retroalimentación, por medio del *Snapshot*, implementado en el estado brasileño de Ceará (Costa, Bruns y Cunha, 2016).

En definitiva, se mantiene presente el desafío de crear un sistema inteligente que permita no sólo recolectar los datos y almacenarlos en una plataforma digital, sino que, a su vez, generar reportes en tiempo real con recomendaciones de acuerdo a ciertos parámetros y estrategias previamente definidos. La tecnología ofrece hoy variadas oportunidades, por lo que es preciso aprovecharlas y ponerlas al servicio de los mecanismos a través de los cuales se apoya a los profesores. Si bien, tal como se dijo, ya existe una aplicación que permite registrar los datos de manera digital, aún falta una herramienta que tenga la capacidad de procesarlos y analizarlos rápidamente, simplificando todo el proceso de registro y retroalimentación.

6.2 Recomendaciones de investigación

A su vez, se hace necesario continuar investigando y generando evidencia acerca de distintas experiencias y sistemas que promueven una mejora continua de los educadores, así como de las escuelas en su conjunto. Tal como lo ha venido realizando

el Banco Mundial hace un tiempo, es forzoso estimar la pérdida de tiempo y los costos asociados que esto puede estar teniendo actualmente para el país en su conjunto. Si bien Chile no cuenta con estudios longitudinales y representativos respecto al uso del tiempo lectivo por parte de los profesores, se puede inferir que, dada la tendencia creciente en los resultados en PISA (OECD, 2013), esto se debería, en alguna u otra medida, a una mejor gestión del aula y aprovechamiento del tiempo.

Ahora bien, no sólo es preciso conocer con mayor detalle la realidad dentro de la sala de clases de la gran mayoría de los profesores chilenos, sino que, sobre todo, las causas o raíces que afectan el uso del tiempo lectivo, para así poder paliarlas de la manera más efectiva posible, sean tanto sistémicas como internas de las escuelas. En ese sentido, una de las variables que se suele mencionar es la falta de tiempo para planificar las clases, es decir, la falta de horas no lectivas, lo que, aparentemente, tendría consecuencias severas sobre la pérdida de tiempo (Abadzi, 2007). Asimismo, se podría desarrollar un repertorio de rutinas de cómo organizar a los estudiantes y cómo enseñarles determinados contenidos curriculares, así como también estrategias rápidas y simples de evaluación, para maximizar el tiempo instruccional (Abadzi, 2007). Por otra parte, el uso del tiempo lectivo debiera incluirse tanto en la formación inicial como continua, si bien es poco viable que estos programas generen un cambio en las conductas o hábitos de los maestros (Abadzi, 2007).

A su vez, es relevante explorar posibles asociaciones entre el uso del tiempo lectivo, el involucramiento de los estudiantes y los resultados de la Evaluación Docente en Chile, particularmente en las dimensiones presentes en el módulo 2 del Portafolio, que incluye la grabación y análisis de una clase. Eventualmente, también se podría efectuar un análisis correlacional entre los distintos tipos de actividades y la participación de los estudiantes, siempre que se cuente con un volumen de datos considerable que permita contar con los niveles de confianza adecuados.

En la medida que este tipo de estudios se complementen con investigaciones acerca del uso del tiempo no lectivo, se podría obtener una panorámica mucho más enriquecida acerca de la realidad que viven los docentes hoy en día, tanto dentro como fuera del aula.

6.3 Recomendaciones de política pública

Se debiera sacar más partido a la institucionalidad existente gracias a la ley SEP, específicamente los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), para potenciar al máximo el desarrollo de capacidades dentro de las escuelas que faciliten el acompañamiento a sus docentes y la entrega de estrategias para lograr un mejor y mayor uso del tiempo lectivo. Uno de los hallazgos más sorprendentes que menciona la literatura sobre el uso del tiempo, es que la mayor varianza no se da entre países o escuelas, sino que entre docentes de un mismo establecimiento (Abadzi, 2007; Bruns et al., 2015). Esto se ve refrendado por el hecho de que, en Chile, se estima que en todas las escuelas de peor desempeño, existe al menos un profesor con resultado competente o destacado en la Evaluación Docente, lo que representa un capital endógeno de las escuelas que no se puede desaprovechar.

Ahora bien, más que centrarse en los déficits o carencias que se observan hoy, lo importante es pensar en procesos de apoyo y acompañamiento que permitan superarlos en el corto y mediano plazo. Esto es algo que, desde la política pública, se ha intentado alcanzar a través de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), asociados a la ley SEP, los que plantean la necesidad de que las escuelas planifiquen estratégicamente su labor, tanto en el corto como en el mediano y largo plazo (1 y 4 años respectivamente) (Mineduc, 2014). Esto implica que los planteles educativos deben llevar a cabo procesos de diagnóstico, implementación y evaluación institucional en distintos ámbitos del quehacer educativo, para así focalizar sus esfuerzos y recursos en aquello que parece ser más pertinente para favorecer los aprendizajes de los estudiantes (Mineduc, 2014). Si bien todavía falta bastante por avanzar en términos de la apropiación de estos procesos por parte de los establecimientos educativos, todo indica que las recomendaciones apuntan en la dirección correcta. A su vez, tampoco se puede dejar de reconocer el rol que está cumpliendo actualmente la Agencia para la Calidad de la Educación (ACE), a la hora de identificar las principales fortalezas y aspectos a mejorar y orientar el progreso de las comunidades educativas. Justamente, uno de los indicadores de desempeño que evalúa la ACE se refiere a cómo se usa el tiempo dentro del aula en las escuelas.

Pareciera ser que en Chile todavía está presente el desafío básico de aumentar la cantidad de tiempo que se destina efectivamente a la enseñanza, antes que enfocarse en mejorar la calidad de dichos procesos, por lo que medir sistemáticamente

cómo y en qué se está usando el tiempo dentro de la sala de clases, no sólo para diagnosticar esa realidad sino que, sobre todo, para implementar estrategias de mejora que apunten en la dirección acertada, puede ser un buen camino a seguir para progresar más en los aprendizajes de todos los alumnos. Si bien aumentar la cantidad de tiempo destinado a la enseñanza así como mejorar la calidad de ese tiempo no son objetivos excluyentes, dadas las limitadas capacidades

Esperamos que este reporte sirva para subrayar la importancia de este tema en nuestro país y que represente un incentivo, tanto para investigadores como tomadores de decisión, para abordarlo a través de las distintas investigaciones y políticas públicas en el ámbito de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A**
- Abadzi, H. (2006). *Efficient Learning for the Poor. Insights from the Frontier of Cognitive Neuroscience. Directions in Development. The World Bank.* <http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-6688-2>.
- Abadzi, H. (2007). *Absenteeism and beyond: instructional time loss and consequences.* Policy Research Working Paper, World Bank.
- Arzola, M. P. (2011). *Impacto de la Jornada Escolar Completa en la evolución del SIMCE.* En Serie Informe Social, Libertad y Desarrollo. Disponible en http://www.lyd.org/wpcontent/themes/LYD/files_mf/siso132impacto-delajornadaescolarcompletaenlaevoluciondelsimcemparzoaabrilm2011.pdf
- B**
- Bellei, C. (2003). *¿Ha tenido impacto la reforma educativa en Chile?* En Cox, C. (Editor). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar chileno.* Editorial Universitaria, Santiago de Chile 2003 (pp. 125-209). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271831671_Ha_tenido_impacto_la_reforma_educativa_chilena
- Bellei, C. (2009). *Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile.* *Economics of Education Review*, 28, 629-640. Disponible en <http://datatopics.worldbank.org/hnp/files/edstats/chlstu09a.pdf>
- Bruns, B., Luque, J., De Gregorio, S., Evans, D., Fernández, M., Moreno, M. y Yarrow, N. (2015). *Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe.* Banco Mundial, Washington, DC. doi: 10.1596/978-1-4648-0151-8. Disponible en <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20488/Spanish-excellent-teachers-report.pdf?sequence=5>
- C**
- Costa, L., Bruns, B. & Cunha, N. (2016). *Through the looking glass: can classroom observation and coaching* *improve teacher performance in Brazil?* Forthcoming.
- D**
- Bruns, B., De Gregorio, S. & Taut, S. (2016). *Measures of Effective Teaching in Developing Countries. Research on Improving Systems of Education (RISE), Working Paper.* Disponible en http://www.riseprogramme.org/sites/www.riseprogramme.org/files/RISE_WP-009_Bruns.pdf
- DeStefano, J., E. Adelman & A. M. Schuh Moore (2010). *Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Nepal.* Washington, DC: EQUIP2, AED, and USAID.
- Dodd, (2002)
- E**
- Easton, L. B. (2008). *From professional development to professional learning.* Phi Delta Kappan, 89 (10), 755.
- F**
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social.* Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Fullan, M., N. Watson & S. Anderson. (2013). *Ceibal: Next Steps.* Toronto: Michael Fullan Enterprises, <http://www.ceibal.org.uy/docs/FULLAN-Ceibal-English.pdf>.
- G**
- García, R. y Sebastián, C. (2011). *Creencias epistemológicas de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿diferencias en la Formación Inicial Docente?* En Psykhe, 20 (1), 29-43. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n1/arto3.pdf>
- Garro, M., Rodrich, H., Muñoz, I. y Veramendi, L. (2013). *Estudio sobre uso del tiempo y otras variables de calidad educativa (componente primaria 2012).* Ministerio de Educación del Perú, Dirección de investigación y documentación educativa. Disponible en https://issuu.com/dideminedu/docs/documento_de_investigacion_n_1_l_ne

H

Hanushek, E. & Rivkin, S. (2012). *The Distribution of Teacher Quality and Implications for Policy*. *Annual Review of Economics*, 4, 131-157. Disponible en <http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BRivkin%202012%20AnnRevEcon%204.pdf>.

Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipatakis, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. Durham, UK: Education Endowment Foundation and Durham University.

J

Jukes, M., S.B. Vagh, & Y.S. Kim. (2006). *Development of Assessments of Reading Ability and Classroom Practice*. *Unpublished manuscript*. World Bank, Washington, D.C.

K

Kane, T., Kerr, K. & Pianta, R. (eds.) (2014). *Designing teacher evaluation systems*. *New Guidance from the Measures of Effective Teaching Project*. Bill & Melinda Gates Foundation, Wiley.

Karampelas, K. (2005). *Re-designing time management in response to educational change*. Ponencia presentada en el International Congress for School Effectiveness and Improvement ICSEI. Barcelona 2-5 enero 2005.

L

Lewis et al., (2004).
Liang, (2016).

M

Martinic, S. (2000). *Gestión del tiempo y del aprendizaje en la investigación educativa*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Disponible en <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/txt1260.pdf>

Martinic, S. y Vergara, C. (2007). *Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514189>

Martinic, S. y Huepe, C. (2012). *Gestión del tiempo, estructura de la clase y evaluación docente*. Ponencia pre-

sentada al 2° Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Organiza CIAE-CEPPE, Santiago, 23 y 24 Agosto 2012.

Martinic, S. (2015). *El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile*. *Revista Brasileira de Educacao*, 20. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n61/1413-2478-rbedu-20-61-0479.pdf>

Maureira, F. (2015). *Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas?* En Cuaderno de Educación, 66, Universidad Alberto Hurtado. Disponible en http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_3.pdf

Metzker, B. (2003). *Time and Learning*. *ERIC Digest*, 166. ERIC Digests (073). Disponible en <http://search.eric.org/ericdc/ED474260.htm>

Mineduc (2013). *Censo Nacional de Informática Educativa: principales resultados*. Proyecto Enlaces. Disponible en http://historico.enlaces.cl/tp_enlaces/portales/tp76eb4809f44/uploadImg/File/2013/doc/censo/Censo_de_Informatica_Educativa.pdf

Mineduc (2014). *Resultados de la Encuesta TALIS 2013*. Centro de Estudios Mineduc. Disponible en http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/evidencia_final_marzo_2015.pdf

Moriconi, G. & Belanger, J. (2015). *Student Behaviour and Use of Class Time in Brazil, Chile and Mexico: Evidence from TALIS 2013*. OECD Education Working Papers, 112, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5js6bhlchwmnt-en>

Mourshed, M., C. Chijioke, and M. Barber. (2011). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. Londres: McKinsey.

O

OECD, (2013).

P

Pianta, R., LaParo, K., & Hamre, K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™ (CLASS™) Manual, Pre-K*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Preiss, D. D. (2009). *The Chilean instructional pattern for the teaching of language: A video-survey study based on a national program for the assessment of teaching*. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 1-11. doi:10.1016/j.lindif.2008.08.004

R

Ravela, P. (2009). *Consignas, devoluciones y calificaciones: Los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. Ppinas de Educación, 2, 49-89.

Reynolds, D., Creemers, B. P. M., Nesselrodt, P. S., Schaffer, E. C., Stringfield, S., & Teddlie, C. (1994). *Advances in school effectiveness. Research and practice*, 25-51.

Russell, M. (2001). *After-school programs are making a difference*. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*. Proquest educational Journals, 86, 626, 3 -20.

S

Santelices, V. & Taut, S. (2011). *Convergent validity evidence regarding the validity of the Chilean standards-based teacher evaluation system*. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18: 1, 73-93.

Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L. & Nusche, D. (2013). *Teacher Evaluation in Chile 2013*. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD Publishing. Disponible en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264172616-en>

Schleicher, A. (2014). *How to best shape effective learning and teaching? Presentación Seminario "Profesores: la profesión más importante"*. Organiza Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC, Santiago, Chile, 15 de septiembre de 2014.

Schuh Moore, A. M., DeStefano, J. & Adelman, E. (2010). *Using Opportunity to Learn and Early Grade Reading Fluency to Measure School Effectiveness in Ethiopia, Guatemala, Honduras, and Nepal*. Washington, DC: EQUIP2, AED, and USAID.

Slavin, R. (1996): *Salas de clases efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una Reforma Educativa en América Latina*. Santiago: PREAL, Documentos.

Stallings, J. (1973). *Follow Through Program Classroom Observation Evaluation 1971-72*. Stanford Research Institute, Menlo Park, California.

Stallings, J. (1975). *Study of Implementation in Seven Follow Through Educational Models and Instructional Processes Relate to Child Outcomes*. Stanford Research Institute, Menlo Park, California.

Stallings, J., Almy, M., Resnick, L.B. & Leinhardt, G. (1975). *Implementation and Child Effects of Teaching Practices in Follow Through Classrooms*. Monograph of the Society for Research in Child Development, 40, 163.

Stallings, J. (1980). *Allocated Academic Learning Time Revisited, or beyond Time on Task*. *Educational Researcher*, 9, 11, 11-16. American Educational Research Association. Disponible en <https://www.jstor.org/stable/pdf/1175185.pdf>

Strasser, K., Rosa, M., Silva, M., & Silva, L. Y. (2009). *Gestión del Tiempo en 12 Salas Chilenas de Kindergarten: Recreo, Colación y Algo de Instrucción*. *PSYKHE* 18 (1), 85-96. ISSN 0717-0297

T

Taut, S., Valencia, E. y Escobar, J. (2012). *La validez de la Evaluación Docente en Chile usando como criterio de estimaciones de Valor Agregado de profesores de Enseñanza Media*. *Informes técnicos MIDE UC*.

Taut, S. (2015). *¿Es posible evaluar la calidad de la docencia en el aula? Evidencia de una década de estudios sobre la Evaluación Docente*. Presentación Coloquio de Medición y Evaluación Educativa, Santiago, 6 octubre de 2015.

Tornero, B. & Taut, S. (2010). *A mandatory, high-stakes National Teacher Evaluation System: Perceptions and attributions of teachers who actively refuse to participate*. *Studies in Educational Evaluation*, 36, 132-142.

V

Valenzuela, J.P. (2005). *Partial Evaluation of a Big Reform in the Chilean Educational System: From a Half Day to a Full Day Schooling*. PhD thesis, University of Michigan.

Venäläinen, R. (2008). *What Do We Know About Instructional Time Use in Mali? Assessing the Suitability of the Classroom Observation Snapshot Instrument for Use in Developing Countries*. HDNED, World Bank. Disponible en <http://documents.worldbank.org/curated/en/172371468158067336/pdf/473280WPoBox33101OFFICIALoUSEoONLY1.pdf>

W

Wood, J., Joe, J., Cantrell, S., Tocci, C., Holtzman, S. & Archer, J. (2014). *Building trust in observations. A blueprint for improving systems to support great teaching*. Policy and practice brief, MET Project, Bill & Melinda Gates Foundation.

World Bank. (2014). *Conducting Classroom Observations Using the Stallings Classroom Snapshot Method: Manual and User Guide*. Washington, DC: World Bank.



El Stallings Snapshot System como instrumento de observación y retroalimentación de clases por **Elige Educar** está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License. Creado a partir de la obra en eligeeducar.cl