



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y
QUEHACER DOCENTE: ESTUDIO
BIOGRÁFICO- NARRATIVO ACERCA DE LA
FORMACIÓN PEDAGÓGICA INICIAL Y
PERMANENTE DE PROFESORES CON
PRÁCTICAS EJEMPLARES EN LA V REGIÓN**

CAMILA ANTONIA GÓMEZ ULLOA

KIZZY MARLEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ

DANIELA VERÓNICA VEGA VALLOTTON

JACQUELINE DANIELA VILLARROEL MILESI

PROFESORA GUÍA: CAROLINA MARÍA GUZMÁN VALENZUELA

Seminario de Título Psicología Educacional presentada a la Escuela de Psicología de
la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de

Licenciado en Psicología

Enero 2013

Valparaíso, Chile



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

CREENCIAS PEDAGÓGICAS Y QUEHACER

DOCENTE: ESTUDIO BIOGRÁFICO-

NARRATIVO ACERCA DE LA FORMACIÓN

PEDAGÓGICA INICIAL Y PERMANENTE DE

PROFESORES CON PRÁCTICAS

EJEMPLARES EN LA V REGIÓN

CAMILA ANTONIA GÓMEZ ULLOA
KIZZY MARLEN GONZÁLEZ GONZÁLEZ
DANIELA VERÓNICA VEGA VALLOTTON
JACQUELINE DANIELA VILLARROEL MILESI

PROFESORA GUÍA: CAROLINA GUZMÁN VALENZUELA

Seminario de Título Psicología Educacional presentada a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de
Licenciado en Psicología

Esta investigación está dedicada a nuestros familiares y amigos, ya que sin su apoyo no hubiera sido posible llegar hasta este momento. Además, está dedicada nuestra profesora guía quien nos ha respaldado en todo momento, brindando su confianza en nosotras.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN	10
1. INTRODUCCIÓN.....	11
2. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA	13
2.1 Quehacer pedagógico	13
2.2 Conocimiento Profesional Docente	17
2.2.1 Creencias pedagógicas.....	20
2.2.1.1 Creencias pedagógicas y eventos críticos.....	23
2.2.1.2 Creencias pedagógicas y teorías implícitas	25
2.2.2 Formación inicial y formación permanente.....	26
2.3 Docentes con Prácticas Ejemplares	30
3. OBJETIVOS.....	36
3.1 Objetivo General	36
3.2 Objetivos Específicos	36
3.3 Preguntas Directrices.....	36
4. ABORDAJE METODOLÓGICO	37
4.1 Fundamentos Ontoepistémicos.....	37
4.2 Estrategia de Investigación.....	38
4.2.1 Investigación cualitativa.....	38
4.2.2 Enfoque biográfico	38
4.3 Técnicas o Instrumentos de Recolección de Información	40
4.3.1 Entrevista a docentes con prácticas ejemplares	40
4.4 Recolección de Investigación	42
4.5 Selección de Participantes	43

4.5.1	Encuestas	43
4.5.1.1	A docentes	43
4.5.1.2	A estudiantes	43
4.5.1.3	Evaluación docente.....	44
4.6	Procedimiento.....	44
4.7	Procedimiento General de Análisis de Datos Utilizados.....	45
4.8	Criterios de rigor.....	46
5.	RESULTADOS	48
5.1	Primer Nivel de Análisis: fragmentación de la información y emergencia de categorías de bajo nivel de inferencia.	48
5.1.1	Los códigos y sus definiciones	49
5.1.2	Frecuencias docentes	86
5.1.2.1	Tabla frecuencia C2 lenguaje	86
5.1.2.2	Tabla frecuencia C2 inglés	87
5.1.2.3	Tabla frecuencia C2 historia.....	88
5.1.3	Intra caso docente lenguaje (<i>anexo 8.10.1</i>)	89
5.1.4	Intracaso docente inglés (<i>anexo 8.10.2</i>)	92
5.1.5	Intracaso docente historia (<i>anexo 8.10.3</i>).....	94
5.2	Segundo nivel de análisis: Agrupación de códigos, sus relaciones, descripción e interpretación	96
5.3	Informe de resultados	100
5.3.1	Creencia proceso enseñanza-aprendizaje	101
5.3.2	Creencia identidad docente.....	113
5.3.3	Creencia comunidad escolar.....	120
5.3.4	Creencia contexto social.....	125
5.3.5	Creencia formación profesional y eventos vitales.....	128

6.	CONCLUSIONES.....	138
7.	BIBLIOGRAFÍA.....	148
7.1	Páginas Web.....	153
8	ANEXOS.....	155
8.1	Presentación Complejo Educacional Sargento Aldea.....	155
8.1.1	Ficha	155
8.1.2	Presentación.....	157
8.1.3	Coordinación	159
8.1.4	Presentación en formato power-point de proyecto	160
8.2	Consentimientos Informados.....	164
8.2.1	Ficha consentimiento informado docentes	164
8.2.2	Consentimiento informado para participantes de la investigación	165
8.3	Encuestas Docentes	169
8.3.1	Matriz de vaciado encuestas docentes	170
8.4	Cuestionario Estudiantes	171
8.4.1	Matriz de vaciado encuestas estudiantes	172
8.4.1.1	Matriz 2° medio Técnico Profesional Administrativo.....	172
8.4.1.2	Matriz 2° medio Técnico Profesional Eléctrico	173
8.4.1.3	Matriz 2° medio Humanista-Científico	174
8.4.1.4	Matriz 3° medio Técnico Profesional Administrativo.....	175
8.4.1.5	Matriz 3° medio Técnico Profesional Eléctrico	176
8.4.1.6	Matriz 3° medio Humanista-Científico	177
8.4.1.7	Matriz 4° medio Técnico Profesional Administrativo.....	178
8.4.1.8	Matriz 4° medio Técnico Profesional Eléctrico	179
8.4.1.9	Matriz 4° medio Humanista-Científico	180

8.4.1.10	Matriz General de información de estudiantes	181
8.5	Triangulación de Información	188
8.5.1	Pre-selección.....	188
8.5.2	Selección final	189
8.6	Guión Entrevista a Docentes	190
8.6.1	Primera entrevista (creencias docentes)	190
8.6.2	Segunda entrevista (formación inicial).....	191
8.6.3	Tercera entrevista	192
8.6.4	Cuarta entrevista.....	192
8.7	Lista General de Códigos.	192
8.8	Tabla de Códigos por Docente	202
8.8.1	Categorías utilizadas por el docente de lenguaje.....	202
8.8.2	Categorías utilizadas por la docente de inglés.....	209
8.8.3	Categorías utilizadas por el docente historia	219
8.9	Tablas de Frecuencia CI, C3 y CD	228
8.9.1	Frecuencias docente lenguaje	228
8.9.1.1	Tabla de frecuencia CI lenguaje	228
8.9.1.2	Tabla frecuencia C3 lenguaje	233
8.9.1.3	Tabla frecuencia CD lenguaje	234
8.9.2	Frecuencia docente inglés.....	234
8.9.2.1	Tabla frecuencia C1 inglés	234
8.9.2.2	Tabla frecuencia C3 inglés	240
8.9.2.3	Tabla frecuencia CD inglés	241
8.9.3	Frecuencia docente historia	241
8.9.3.1	Tabla frecuencia CI historia	241

8.9.3.2	Tabla frecuencia C3 historia.....	244
8.9.3.3	Tabla frecuencia CD historia.....	245
8.10	Mapas visuales de los docentes	246
8.10.1	Mapa visual del docente lenguaje.....	246
8.10.2	Mapa visual de la docente inglés.....	247
8.10.3	Mapa visual del docente historia	248
8.11	Transcripción Entrevistas	249
8.11.1	Transcripción entrevista n°1 profesor lenguaje	249
8.11.2	Transcripción entrevista n°2 profesor lenguaje	290
8.11.3	Transcripción entrevista n°3 profesor lenguaje	327
8.11.4	Transcripción entrevista n° 4 profesor lenguaje	335
8.11.5	Transcripción entrevista n°1 profesora inglés	347
8.11.6	Transcripción entrevista n° 2 profesora inglés	369
8.11.7	Transcripción entrevista n°3 profesora inglés	389
8.11.8	Transcripción entrevista n°4 profesora inglés	396
8.11.9	Transcripción entrevista n°1 profesor historia.....	411
8.11.10	Transcripción entrevista n°2 profesor historia.....	434
8.11.11	Transcripción entrevista n°3 profesor historia.....	440
8.11.12	Transcripción entrevistas °4 profesora historia	448

RESUMEN

En las últimas décadas, se ha evidenciado la necesidad de focalizar las temáticas de investigación educativa hacia las creencias docentes y cómo éstas son adquiridas a través de experiencias vitales, debido a la relevancia que las creencias adquieren en el proceso de enseñanza- aprendizaje en general y del rol que juegan las decisiones pedagógicas que toma el docente en particular.

Esta investigación pretende indagar el modo en que la formación pedagógica de tipo inicial y/o permanente y los episodios críticos de la trayectoria profesional docente inciden en las creencias acerca de la enseñanza, así como en el quehacer pedagógico actual de docentes con prácticas ejemplares del Complejo Educacional Sargento Aldea de Puchuncaví en la V región. Lo anterior bajo el sustento de la metodología de investigación cualitativa con un enfoque biográfico- narrativo, utilizando para la interpretación de los datos el software Atlas ti. Se recolectará dicha información a partir de relatos biográficos de la historia de vida de cada participante, con el fin de entender cómo las creencias de los docentes son capaces de influir en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Finalmente, se espera que los resultados proporcionen una información relevante acerca de la temática anteriormente mencionada, propiciando el desarrollo de nuevas investigaciones acerca del conocimiento profesional docente, que permitan generar un cuestionamiento al actual sistema de formación pedagógica tanto inicial como permanente, enfocándose en los procesos internos de estos profesionales que guían los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Palabras claves: *Conocimiento docente, creencias docentes, experiencias vitales, profesores ejemplares, formación docentes (inicial y permanente)*

1. INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de fenómenos educativos, es menester considerar que son múltiples los elementos que los constituyen, dotándolos de un carácter que está lejos de ser simple y, por lo tanto, incapaz de ser abordados mediante variables disociadas (Sacristán & Pérez, 1996). El proceso de enseñanza- aprendizaje, como uno de estos fenómenos educativos, se puede concebir como una realidad compleja, dado que los elementos que la constituyen (que van desde aspectos físicos hasta relacionales y contextuales) se influyen de manera dinámica, condicionando el modo en que debemos comprenderlo y aprehenderlo.

En Chile, en los últimos años en un intento de abordar y aprehender este fenómeno educativo, han comenzado a surgir algunas voces que han evidenciado la existencia de serias deficiencias en nuestro actual sistema educativo (formación de profesionales de pedagogía, vocación por esta carrera, falta de sentido y poca aplicabilidad de las materias, poca innovación en la metodología utilizada, entre otras). Carencias que afectan al sistema como conjunto y también a cada uno de los actores de la comunidad educativa, en especial a los docentes.

Con el fin de subsanar estas deficiencias se han implementando múltiples reformas educativas centrado su atención en el docente y en los procesos de enseñanza- aprendizaje, acrecentando el interés de los investigadores y reformadores hacia el desarrollo profesional docente (Solar y Díaz, 2007). Dicho desarrollo no se centra sólo en sus aspectos de formación, sino que, también en el ejercicio de su práctica, destacando el rol activo de éste, considerándolo como un intelectual capaz de transformar la realidad y/o el contexto que lo circunda, despojándolo de su definición tecnicista y dotándolo de una capacidad transformadora del conocimiento mediante procesos reflexivos (Giroux, 1990).

Si bien lo antes mencionado ha contribuido y enriquecido el debate y el desarrollo legislativo de políticas públicas, en Chile poco se ha profundizado en aspectos ligados a la formación profesional docente tanto inicial como permanente, elemento que influiría en el proceso de enseñanza- aprendizaje y que constituiría el núcleo central para

la comprensión de dicho fenómeno educativo, haciendo necesario centrar el interés en uno de los elementos constitutivos del desarrollo profesional docente; el conocimiento docente, específicamente las creencias pedagógicas que subyacen a las prácticas o quehacer docente.

Diversos estudios sugieren que las creencias pedagógicas tendrían un impacto tanto en las percepciones como en los juicios de los docentes, repercutiendo su actuación en el aula (Biddle, et al., 2000; citado en Díaz y cols, 2010). Las creencias son señaladas como uno de los mejores indicadores que permitirían dar cuenta de las decisiones que los docentes llevan a cabo a lo largo de su vida y durante la carrera pedagógica. Por tanto, se entiende que estas creencias pedagógicas afectarían el tipo de metodologías implementadas en el aula, y el modo en que éstas se utilizan, repercutiendo, ya sea de modo positivo o negativo, en el proceso de enseñanza - aprendizaje debido a que en gran parte las innovaciones educativas dependen de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de las diferentes dimensiones de lo educativo (Díaz y cols, 2010).

En razón de lo anterior, se hace relevante dilucidar aquellos elementos que podrían estar influyendo directamente en el conocimiento profesional docente, como su sistema de creencias, entendiéndose que tal como lo menciona Montero (2001) en éste confluyen conocimientos, teorías, valores y principios que guían el quehacer docente; cobrando gran relevancia el hecho efectuar estudios e investigaciones que conlleven a una comprensión de estas creencias, de manera de lograr en un futuro cambios permanentes y coherentes en la formación docente y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Considerando lo anteriormente expuesto, el presente estudio se centra las creencias pedagógicas de docentes con prácticas que podrían ser catalogadas como ejemplares; en cómo éstos adquieren y manifiestan dicho conocimiento profesional habilitándolo para llevar a cabo prácticas pedagógicas consideradas virtuosas o expertas, evidenciando características que compondrían el perfil del profesor ideal. Estas características darían cuenta de procesos de planificación y reflexión dignos de

sistematizar, dado que podrían dar luces de aquellos aspectos trascendentes y significativos, que estarían influyendo en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para los efectos de la presente investigación se seleccionaron a profesores de un establecimiento educacional de Puchuncaví de enseñanza media municipalizada de la Región de Valparaíso que cumplan con características de un docente con prácticas ejemplares, en base a la percepción que tienen los propios estudiantes y colegas, en correspondencia con la evaluación docente administrada por el Ministerio de Educación. Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, hemos escogido la utilización de una metodología de tipo cualitativa, ya que dada la naturaleza del fenómeno, ésta nos permitirá indagar aspectos no visibles, en contraposición a la metodología cuantitativa que condenaría esta investigación a medir algo ya existente.

La fundamentación filosófica de la investigación cualitativa, es la base para comprender el posicionamiento en el que se encuentra enmarcada esta investigación, el paradigma interpretativo. El paradigma interpretativo o naturalista, centra el estudio en los significados de las acciones humanas y de la vida social, entendiendo la realidad como múltiple, socialmente construidas, y caracterizada por ser compleja, dinámica, holística, polifacética y subjetiva (Pérez, 2002).

En suma, realizar una investigación que aborde los temas antes mencionados es de gran relevancia ya que traería claros beneficios en el ámbito educativo; principalmente respecto a cuán trascendente es para la formación pedagógica –tanto inicial como permanente- el proceso reflexivo en torno a las creencias pedagógicas y la repercusión que éstas tienen en el quehacer pedagógico.

2. MARCO TEÓRICO Y DISCUSIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1 Quehacer pedagógico

Como ya hemos mencionado la base de conocimiento para la profesión docente ha sido descrita ampliamente en diversos estudios (Eraut, 1994; Grossman, 1995; Murray, 1996, citado en Avalos, et al, 2010) en donde algunos autores hacen notar el carácter eminentemente sintético del conocimiento docente, en la medida en que constituye un

conocimiento que es dirigido o movilizado en la práctica (Perrenoud, 1998; citado en Avalos, et. al. 2010). De ahí que varios autores se centren en la descripción del conocimiento práctico mismo, haciendo notar que mientras el conocimiento científico o formal es abstracto y se expresa en proposiciones, el conocimiento práctico se vincula a términos como experiencia, procedimientos, situaciones, y particularidad, y es en general implícito (Schön, 1983,1987; citado en Avalos, et. al. 2010).

Para fines de nuestra investigación cabe destacar que entenderemos el quehacer pedagógico orientado hacia un proceso metacognitivo, es decir, un tipo de conocimiento o pensamiento práctico y didáctico que permite dilucidar aquellos procesos cognitivos de los docentes involucrados en la práctica pedagógica y sus implicaciones. Lo anterior se sustenta en dos supuestos fundamentales sobre estos procesos (Shavelson y Stern, 1981; citados en Villar, 1988). En primer lugar los docentes serían profesionales que hacen juicios razonables y toman decisiones en un ambiente complejo e incierto. Segundo, dentro de la enseñanza hay una relación entre pensamiento y acción. En este sentido el pensamiento didáctico de los docentes manifiesta teorías, creencias y valores tanto positivos como negativos, pudiendo nutrirse con principios teóricos que anticipan una práctica más válida.

En el mismo sentido se sostiene que cuando el docente piensa lo que va a hacer en clase, refleja la realidad de lo que está dentro de su estructura mental, a través de la adquisición de conocimientos, evidenciando que este acto va más allá de un proceso mental simple, implica otras acciones mentales como las ideas, los juicios, las opiniones, las argumentaciones, valores, normas y muchas otras operaciones. Aquí radica la importancia del analizar lo que ocurre en el pensamiento del profesor, ya que posibilita la explicitación de las creencias que se encuentran instauradas en los procesos mentales del docente evidenciadas en las concepciones de la práctica pedagógica (Figuroa y Páez, 2008).

De acuerdo a lo planteado por Schön (1987; citado en Avalos, Et. al. 2010) el conocimiento práctico es producto de la experiencia -tanto vitales como profesionales- y sabiduría acumulada de los docentes- proceso de formación-, a los cuales acceden de

acuerdo a las demandas de su trabajo. Cabe destacar que este conocimiento está “atado” al contexto y a la persona; el contexto varía según las escuelas, alumnos, países y disciplinas a enseñar y que, por tanto, es difícil de formalizar en proposiciones que sean válidas universalmente.

Si entendemos que el proceso de la enseñanza está en la acción, entonces el conocimiento de los profesionales no sólo tiene como principal objetivo resolver problemas ligados a su ámbito de competencia, sino que, también debe crecer en la continua experimentación de soluciones a través del análisis de su acción. El juicio y actuación deben constituir características definitorias de la identidad del quehacer profesional de sujetos individuales actuando en marcos institucionales. Esta actividad profesional de la enseñanza por parte de los docentes requiere de un complejo entramado de pensamientos, conocimientos, actuaciones, emociones y afectos que modelan el nivel de implicación personal. En consecuencia, desde esta perspectiva una comprensión de la enseñanza y de sus implicaciones dependería de la descripción de los pensamientos, juicios y decisiones de los profesores, y de cómo esos conocimientos se traducirían en acciones (Montero, 2001).

De acuerdo a lo que nos plantea Contreras (2001), la planificación instructiva de los profesores, los juicios, las decisiones interactivas, y el vínculo entre pensamiento metacognitivo y resultados de los estudiantes, serían aquellos procesos cognitivos que tendrían mayores implicaciones para la práctica. En base a lo anterior, entonces se hace necesario develar la base reflexiva de la actuación profesional, con el fin de entender la forma en que realmente se abordan las situaciones problemáticas de la práctica una vez que no cuentan con los repertorios técnicos adquiridos en su formación. Para profundizar esto Schön (1983, 1992; citado en Contreras, 2001) intenta describir la forma en que habitualmente se realizan actividades espontáneas de la vida diaria, distinguiendo entre “conocimiento en la acción (repertorios técnicos adquiridos)” y “reflexión en la acción” (la forma en que habitualmente entendemos la acción que realizamos). La reflexión en la acción conlleva el confrontar su conocimiento práctico con la situación para la cual el repertorio de casos disponible no le proporciona una respuesta satisfactoria.

De acuerdo a lo que nos plantea Ernest (1989; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999), dichos procesos de reflexión incluirían la planificación, toma de decisiones, y estructuras del pensamiento, donde convergen a su vez conocimientos, creencias y actitudes. En este sentido, las creencias de los profesores estarían involucradas en la construcción del conocimiento, dado que el proceso de aprendizaje llevaría implícito una transformación subjetiva de objetivos externos -información- en objetos internos del pensamiento –conocimiento- (González, 1994; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999). Los procesos de planificación anteriormente mencionados, se han conceptualizado de dos maneras diferentes. Primero, como “un conjunto de procesos psicológicos básicos por medio de los cuales una persona se representa el futuro, para que revista a medios y fines y constituyan, de tal manera, un marco o estructura que le sirva de guía en su actividad futura” (Clark y Peterson, 1986; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999. pp. 454). Segundo, lo que “hacen los docentes cuando dicen que están planificando” donde factores tanto internos (como las concepciones del contenido, las características personales, la edad y las creencias) como externos (administrativos, otras influencias personales, recursos, etc.) influirían en la planificación de la enseñanza (Clark y Peterson, 1986; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999).

En relación a la toma de decisiones del docente, Shavelson y Stern (1981; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999) mencionan que ésta consiste en formular juicios y adoptar decisiones racionales con el objetivo de optimizar los resultados de los estudiantes y que al igual que en la planificación, la interpretación del que actúa sobre los problemas concretos con los que se enfrenta a diario se extendería más allá de una mera estructura “objetiva” de interpretación, introduciéndose en lo que se denominó anteriormente factores internos, involucrando una estructura personal, tácita y subjetiva de comprensión (Pérez Gómez, 1992; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999). Para poder conocer dicha estructura, es decir, el conocimiento inscrito en ella, se hace perentorio introducirse en las comprensiones personales que los docentes tienen acerca de las circunstancias prácticas en las que trabajan, es decir, el mundo de las creencias, emociones, percepciones temporales e imágenes de los docentes.

En virtud de lo anterior, si consideramos que las prácticas docentes se basan en conocimientos y creencias que son más o menos implícitas y que pueden tener su origen tanto en la formación académica como en la propia historia y experiencia, es posible pensar que las valoraciones que los docentes realizan al momento de actuar están atravesadas por significaciones que devienen de las propias historias escolares, de las trayectorias formativas, de la producción científica y de divulgación sobre la realidad educativa (Compagnucci & Cardós, 2006). En consecuencia, podemos afirmar que la tarea educativa supone provocar, facilitar y orientar el proceso por el que cada individuo (educador y educando) reconstruye sus sistemas de interpretación y acción, sistemas que, incluyen de forma interactiva conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores. Los significados personales se construyen y reconstruyen de forma permanente desde las propias experiencias personales y se validan mediante el debate y diálogo con los otros, esto requiere que los docente revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en su actividades cotidiana, he ahí la relevancia del estudio de éstas (Pérez, 2010) .

2.2 Conocimiento Profesional Docente

A lo largo de las últimas décadas los estudios acerca de la enseñanza han ido en aumento, no sólo en la cantidad de producción de conocimiento, sino que, además, en la calidad de éstos. La investigación acerca de la enseñanza se ha intentado entender como un proceso continuo de mejora y refinamiento en relación a los fundamentos ontoepistémicos –que están a la base de todo proceso investigativo- determinando las formas en que se comprende y accede a la realidad educativa.

Dentro de la bibliografía existente se pueden distinguir diferentes enfoques adoptados para llevar a cabo la investigación vinculada a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dichos enfoques, denominados “programas de investigación” (Shulman, 1986; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999) resultan una forma clara de taxonomía y diferenciación de los distintos intentos de abordar la investigación en el ámbito educativo. Estos programas de investigación representan diferentes paradigmas con los

que es posible abordar la enseñanza. La adscripción a uno de ellos determinará la manera en que verán, comprenderán y abordarán los fenómenos educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los primeros programas que intentó aprehender los fenómenos educativos fue el “programa proceso-producto”, cuya característica principal se vincula con el supuesto de causalidad lineal, entre las prácticas docentes y el rendimiento de los estudiantes dada la visión positivista imperante en la época (Angulo, Barquín y Pérez, 1999).

Intentado superar las limitaciones del anterior programa nace un segundo programa, cuyo eje central se funda en la idea de que tanto las acciones del docente como las respuestas de los estudiantes están mediadas por los procesos cognitivos de ambos, a éste se le llamó “programa mediacional” (Angulo, Barquín y Pérez, 1999). De esta forma, dicho programa se focaliza sobre aquellos procesos internos que están presentes durante la interacción de la díada profesor-estudiante. Esta manera de comprender los procesos educativos se sustentan en los nuevos planteamientos filosóficos y científicos que se derivan desde los aportes de las ciencias cognitivas, la teoría general de sistemas y las nuevas formulaciones dentro de las teorías de la comunicación.

El tercer paradigma que ha intentado aprehender los fenómenos educativos ha sido el llamado Ecológico, el cual en intento de ser inclusivo respecto del anterior, comienza a centrar su interés en el modo en que tanto docentes como estudiantes perciben su entorno, las representaciones que se hacen de éste, y la comprensión e interpretación activa de la realidad del aula (Mehan, 1980 citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999).

Si bien lo anterior nos permitiría comprender más cabalmente los fenómenos educativos, de acuerdo a Shulman (1986, citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999) sería necesario tener en cuenta contextos aún más amplios para la investigación de la enseñanza, de modo que se considere la intervención de factores provenientes tanto de la comunidad como de la sociedad y la cultura, ya que de una u otra manera éstas influirían

en los procesos mentales tanto de los docentes como del alumnado. Tomando como referencia lo antes expuesto en las últimas décadas las investigaciones vinculadas con los docentes se volcaron hacia el campo del conocimiento profesional docente.

El conocimiento profesional docente un constructo definido por Angulo, Barquín y Pérez (1999) como "el conocimiento que poseen los profesores acerca de las situaciones de enseñanza, del conocimiento académico y de las dificultades prácticas a las que tienen que enfrentarse" (p. 270) se ha convertido en el cuarto programa de investigación, y en el adoptado por las investigadoras para la presente.

Dicho programa de investigación, se ha visto fuertemente robustecido con el giro que en la última década ha tenido esta temática de estudio. Lo anterior supone la inclusión de la amplia y diversificada gama de investigaciones realizadas bajo el paraguas de investigación sobre y en la enseñanza tales como "conocimiento del aula" y/o "procesamiento de información", siendo estos últimos quienes constituyen el lineamiento de investigación más consolidado y el que ha producido más literatura científica por ser, precisamente, un programa histórico (Pérez Gómez, 1981; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999).

En un intento por develar aquellos presupuestos esenciales sobre los que se sustenta esta corriente epistemológica Shavelson y Stern (1981; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999) señalan que en primer lugar, se asume que los docentes son profesionales racionales, que al igual que otros profesionales realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto. Y, en segundo lugar, que el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios y decisiones. Dos supuestos claramente cognitivos y fundamentales para la presente investigación teniendo en consideración que se pretende indagar acerca de las creencias pedagógicas de los docentes.

Desde una perspectiva cognitiva Elbaz (1983; citado en Villar, 1988), por ejemplo, sugiere que el conocimiento docente se puede desglosar en cinco categorías: conocimiento de sí mismo; del medio didáctico; de la materia; del desarrollo del currículum y de la instrucción. Este autor también identificó cinco orientaciones del

conocimiento práctico, es decir el modo en las que se posee y usa el conocimiento. Estas orientaciones pueden ser personales, sociales, experimentales, situacionales y /o teóricas. Aspectos que pretenden ser indagados en la presente investigación.

Considerando lo anteriormente expuesto, podríamos decir que las investigaciones acerca del conocimiento del profesor se focalizan en: qué saben los docentes, cómo representan la materia a enseñar, cómo organizan su actuación y cómo toman sus decisiones sobre la enseñanza. En síntesis sería el conjunto de informaciones, creencias, habilidades y valores que los profesores poseen procedente tanto de su experiencia vital como de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) y del análisis de su experiencia práctica; al momento de enfrentar las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, aspectos que se desean poner de manifiesto en esta investigación (Montero, 2001).

En relación a lo anterior y para los propósitos de esta investigación se hace imprescindible definir lo que entenderemos por creencias pedagógicas, formación docente, quehacer pedagógico y la categoría de profesor ejemplar, temas que se revisarán a continuación.

2.2.1 Creencias pedagógicas

Es sabido que todo sistema educativo transmite creencias, actitudes y valores, sin embargo el rol del profesor, no radica sólo en transmisión de éstos, sino que, además, de cumplir un rol social y moral, debe ir produciendo y reproduciendo tanto nuevas formas de aprendizaje, como relaciones sociales, y jerarquías. En consecuencia con lo anterior, el docente debería ser considerado como una persona que aprende activa y constantemente, experimenta situaciones de enseñanza-aprendizaje y construye sus propias interpretaciones a través de un proceso reflexivo (Bucci, 2002 y Mae, 2004; citado en Díaz y cols., 2010).

De acuerdo a lo que nos plantea Díaz y Cols. (2010 pp. 422- 423) “al comprender la relevancia del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se entiende la necesidad de que los profesores hagan cambios fundamentales sobre cómo conciben la enseñanza y cómo enseñan. Siguiendo esta línea resulta importante preguntarse: ¿qué

piensan los docentes acerca de los contenidos que enseñan?, ¿cómo creen que se deben enseñar y cómo los enseñan?, y ¿cómo creen que aprenden sus estudiantes?, entre otros aspectos.

Las creencias son uno de los constructos psicológicos más importantes para la formación (Freeman, 2002; Levy & Ammon, 1996; Pajares, 1992 y Tillema, 1998; citado en Díaz y cols., 2010), ya que éstas jugarían un rol clave en la forma en la cual los docentes interpretan el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diferentes elementos que están involucrados en él (Tagle, 2011). Las creencias pedagógicas son señaladas como uno de los mejores indicadores que permitirían dar cuenta de las decisiones que los docentes llevan a cabo a lo largo de su vida y durante la carrera pedagógica, impactando de modo considerable tanto las percepciones como los juicios de los docentes, repercutiendo en la actuación en el aula. En consecuencia, se entiende que estas creencias pedagógicas afectarían el tipo de metodologías implementadas en el aula, y el modo en que éstas se utilizan, repercutiendo ya sea de modo positivo o negativo en el proceso de enseñanza - aprendizaje debido a que en gran parte las innovaciones educativas dependen de lo que los docentes piensan, sienten y hacen, y de sus concepciones acerca de las diferentes dimensiones de lo educativo (Biddle, et al., 2000; citado en Díaz y cols, 2010). Es por esto que, el estudio de éstas en la década de los 80' y los 90' se focalizó en la indagación acerca de las creencias de los docentes y cómo éstas influyen fuertemente para mejorar su formación profesional y prácticas pedagógicas (Solar y Díaz, 2007).

Para la presente investigación, las creencias docentes se entenderán como verdades personales (Solar y Díaz, 2007), idiosincrásicas, con mucho valor afectivo y componentes evaluativos, que residen en la memoria episódica (Nespor, 1987; citado en Ruiz y Meraz, 2009) y que alternativamente, pueden abordárseles como disposiciones a la acción que el docente usa cuando piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica, en un tiempo y contexto específico (Brown & Cooney, 1982; citado en Ruiz y Meraz, 2009).

Uno de los aspectos a considerar al estudiar las creencias de los docentes es que casi siempre son de sentido común y no necesariamente son coherentes, debido a que son ideas poco elaboradas, generales o específicas, formando parte del conocimiento que posee el docente e influyendo de manera directa en su desempeño (Bodur, 2003; citado en Ruiz y Meraz, 2009). Otra elemento a atender es que éstas se consideran como dinámicas y sujetas al cambio y a la reformulación gradual cuando éstas “se explicitan y constituyen un desafío directo para el docente o cuando ellas son invalidadas por experiencias pasadas” (Díaz y cols., 2010 pp. 426), aun cuando otros autores (Kember, 2001 y Lonning & Sovik, 1987; citado en Díaz y cols., 2010) consideran que el cambio de una creencia es relativamente raro.

Otra característica de las creencias, refieren al hecho de que éstas están estrechamente relacionadas con lo que se cree que se sabe, sirviendo como filtro para todo aquello que supone el proceso enseñanza-aprendizaje (Ruiz y Meraz, 2009), discriminando, redefiniendo, distorsionando o modificando el pensamiento y el procesamiento de la información posteriores (Crookes, 2003; Hamel 2003; Harmer 1998; Moll 1993; Tillema, 1998 y Williams & Burden 1999; citado en Díaz y cols., 2010 pp. 427), he ahí donde radica la importancia de estudiarlas. En relación a lo anterior, las creencias de los docentes respecto a lo que es la enseñanza afecta a toda su actuación dentro del aula (González, et al., 2001 y Scovel, 2001; citado en Díaz y cols., 2010). En este sentido, aunque un docente actúe de forma espontánea o por costumbre, sin pensar en la acción, dichas actuaciones surgen de una creencia profundamente enraizada que puede que nunca se haya explicitado.

Considerando lo anteriormente expuesto, las creencias que tienen los docentes sobre la forma en que se aprende un contenido impregnarán sus actuaciones en el aula, más que el método concreto que estén obligados a adoptar o el texto que utilizan. En consecuencia, debería darse un proceso de reflexión crítica por parte del docente para examinar sus experiencias como una base para la evaluación, la toma de decisiones y como una fuente para la innovación (Solar y Díaz, 2007) de modo de generar mayor seguridad en ellos cuando deseen adscribirse a una opción pedagógica y cuando deseen

evaluar sus efectos (Díaz y cols., 2010). Dicho proceso se pretende promover durante el proceso investigativo ya que se entiende que cuando el docente reflexiona acerca de su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje toma conciencia de sus creencias y actuaciones. Esta acción implica que asume su responsabilidad en dicho proceso, generando en el docente la necesidad de relacionarse con sus pares, a fin de comprender sus propias experiencias y enriquecerse del otro (Chevallard, 1991; Monereo, et al., 2004; Sanjurjo, 2002; citado en Díaz y cols., 2010).

2.2.1.1 Creencias pedagógicas y eventos críticos

De acuerdo a Barry & Ammon, 1996; Goodson & Numan, 2002; Kennedy, 2002; Levin, 2001; Muchmore, 2004; Pajares, 1992; Richards & Lockhart, 1998 y Tillema, 1998 (citado en Díaz y cols., 2010 pp. 425- 426) las características de las creencias son: 1) se forman tempranamente y tienden a autoperpetuarse, y persistir frente a la contradicción causada por el tiempo, la razón, la escolaridad o la experiencia; 2) las personas desarrollan un sistema de creencias que alberga a todas aquellas adquiridas mediante el proceso de transmisión cultural; 3) el sistema de creencias tiene una función adaptativa que ayuda a las personas a definir y comprender el mundo y a ello/as mismo/as; 4) el conocimiento y las creencias están intrínsecamente relacionados; sin embargo, la naturaleza afectiva, evaluativa y episódica de las creencias hace que ellas se conviertan en un filtro mediante el cual se interpretan nuevos fenómenos; 5) los procesos de pensamiento pueden muy bien ser los precursores y creadores de las creencias; no obstante, el efecto filtro de las creencias redefine, distorsiona y reestructura el procesamiento posterior de la información; 6) las creencias epistemológicas tienen un rol fundamental en la interpretación del conocimiento y monitoreo cognitivo; 7) las creencias se priorizan, según las conexiones o relaciones, con otras creencias u otras estructuras cognitivas y afectivas; 8) entre más temprano se incorpora una creencia en la estructura de creencias, su modificación resulta más difícil; 9) el cambio de las creencias durante la adultez es un fenómeno relativamente raro; 10) las creencias son instrumentales en la definición de tareas y la selección de herramientas cognitivas con

las cuales interpretar, planificar y tomar decisiones con respecto a las tareas; por lo tanto, las creencias tienen un rol fundamental en la definición de un comportamiento y la organización del conocimiento y la información; 11) las creencias influyen en la percepción, pero no son un camino confiable para acceder a la naturaleza de la realidad.

Dadas las características anteriores, las creencias tienen un componente afectivo y evaluativo muy fuerte, (Golombek, 1998; y Sanjurjo, 2002; citado en Díaz y cols., 2010) que podrían derivarse de acontecimientos críticos en la vida de los docentes y que podrían afectar de manera crucial su percepción y futuras actuaciones pedagógicas (Goodson, 2003). Por lo tanto, si nos enfocamos en aquellos acontecimientos críticos de la vida de los docentes –mediante el estudio de su biografía-, a nivel particular éstos podrían redefinir su planteamiento inicial y a nivel general se podrían reformular los planes de estudios docentes sobre la enseñanza (Goodson, 1991; Goodson y Sikes, 2001 citado en Goodson, 2003), permitiendo dar cuenta de la relación estrecha que existe entre las creencias y la misión personal del docente, objetivos y proyecciones que pretende esta investigación.

Estas experiencias vitales podrían ser definidas como significativas; expresiones tangibles del saber pedagógico que aluden no solamente a los procesos de constitución de un conocimiento práctico convertido en conocimiento objetivo, sino que, se hacen parte también de aquellos procesos que afectan al maestro como sujeto, es decir, aquellos que impactan, transforman y configuran su mundo interior en un devenir que lo conecta con el mundo de lo posible, de lo formativo, de aquello que puede darse por voluntad de saber y de ser histórico (Zemelman y León, 1997; citado en Díaz, 2007a). Siguiendo la misma línea, estos acontecimientos críticos (Woods, 1998; citado en Díaz, C., 2007a), logran impactar en los docentes permitiéndoles desarrollar un cambio evidente en sus ambientes educativos así como en sus vidas, propiciado una serie de aprendizajes reflexivos que proponen al maestro como un agente social crítico (Díaz, C., 2007a).

Según lo que hemos indicado en el aparte precedente, una experiencia significativa sería un tipo de experiencia a la cual el maestro da especial importancia por

el impacto y relevancia que ella posee en el contexto de su trayectoria biográfica (Díaz, C., 2007b).

2.2.1.2 Creencias pedagógicas y teorías implícitas

Para Pozo et al. (2006; citado en Contreras, 2010) existen diversas formas de representar las creencias de los profesores y las teorías implícitas constituyen un marco adecuado porque permiten comprender el saber (teorías y conocimientos) y el hacer (procedimientos) explícito de los profesores, lo cual conlleva a una identificación de las dificultades para lograr un cambio. De acuerdo esto las personas utilizarían dichas teorías implícitas para recordar, interpretar, predecir y controlar los sucesos que ocurren y tomar decisiones. Son producto de la construcción del mundo y se basan en procesos de aprendizaje asociativo; pero también tienen un origen cultural en tanto se construyen en formatos de interacción social y comunicativa (Pozo, 2006, Pozo & Rodrigo, 2001; citado en Contreras, 2010). Es decir, “postulamos que las personas pueden construir conocimiento y que esa construcción, aun siendo personal, está directamente relacionada con el contexto en que se produce” (Marrero, 1992, p. 114; citado en Ruiz y Meraz, 2009). Ambos elementos -cognición y cultura- se integran en un proceso denominado socio-constructivismo (Marrero, 1992; Rodrigo, 1993; citado en Ruiz y Meraz, 2009).

De esta forma, las teorías implícitas resultan fundamentales para los siguientes propósitos (Marrero, 1992; citado en Ruiz y Meraz, 2009): Primero, establecer los nexos adecuados entre el conocimiento y la acción, dar regularidad a la experiencia y para dar estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje (Rando & Menges, 1991; citado en Ruiz y Meraz, 2009), guían, además, la planificación y toma de decisiones del profesor que sólo adquieren sentido en relación con el contexto psicológico, este último, es una mezcla de teorías sólo parcialmente articuladas, creencias y valores sobre su papel y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje (Villar, 1988). Segundo, comprender la enseñanza en general y desarrollar innovaciones adecuadas y programas de formación del profesorado (Ruiz y Meraz, 2009).

Todo lo anteriormente expuesto en relación a las creencias da cuenta cómo es que éstas afectan tanto directa como indirectamente el proceso de enseñanza-aprendizaje convirtiéndose en un eje central de estudio si se quiere describir y caracterizar la forma en que piensan y actúan los docentes.

2.2.2 Formación inicial y formación permanente

La formación inicial, es entendida como la formación vinculada al desarrollo profesional. Esta formación es entendida como un proceso continuo que se inicia con la elección de una disciplina concreta (Imbernón, 2000). En esta fase de formación inicial, el objetivo básico es adquirir la profesionalidad, la integración de las competencias vinculadas a la socialización profesional.

Entenderemos como formación continua o permanente, el perfeccionamiento paulatino de aquellos conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en la formación inicial (Imbernón, 2000). En esta fase el objetivo, es encontrar soluciones a las diversas situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de las funciones profesionales (Imbernón, 2000).

Tal y como hemos revisado anteriormente en el apartado de creencias los futuros maestros tienen interiorizados conceptos y creencias sobre el rol docente que aprendieron durante los largos años de su propia escolaridad (Lortie, 1975; citado en Avalos, s/a pp. 3). Sin embargo, a pesar de lo que pudiésemos pensar, los programas de formación docente generalmente no cambian estas creencias y conceptos porque no se dirigen derechamente a enfrentar estos esquemas interpretativos ni ayudan a los nuevos docentes a reconfigurar sus percepciones previas (Avalos, s/a). Estos esquemas interpretativos están conformados por conocimientos, ideas y creencias que anteceden a los nuevos conocimientos y es en la práctica donde éstas se ponen en juego (Avalos, s/a). Algo similar ocurre con respecto a posturas y creencias sobre cómo deben conducirse las personas.

En razón de lo anterior, se han llevado a cabo estudios focalizados respecto de las creencias de los estudiantes de pedagogía (Thomas y Pedersen, 2003; Davis, 2003; citado en Tagle, 2011), cuyos resultados han sugerido la existencia de ciertos elementos

que podrían tener algunas implicancias para el proceso de formación inicial docente. Entre éstos se pueden identificar: 1) Los formadores de futuros educadores necesitan comprender la naturaleza de las creencias de los estudiantes para poder diseñar estrategias de formación adecuadas que les ayuden a desarrollar sus creencias más efectivamente. 2) Si los formadores de educadores son conscientes de los tipos de creencias que los estudiantes han construido cuando ingresan a su proceso de formación profesional, pueden seleccionar con mayor facilidad el contenido de un curso de formación de docentes e identificar algunas actividades que les ayuden a desarrollar sus creencias previas. 3) Los formadores de educadores necesitan considerar que el proceso de aprender será más significativo si se construye a partir de las creencias de los estudiantes. Complementando lo anterior, Malderez (2002; citado en Tagle, 2011) indica que cuando se les ha solicitado a los estudiantes identificar las características de una “buena enseñanza” que promueva el aprendizaje, ellos invariablemente han mencionado a profesores que, independientemente de los métodos utilizados, han considerado como punto de partida sus conocimientos previos, experiencias y creencias, y los han ayudado a articular y transformar los mismos con la nueva información.

Otro aspecto relevante en la formación docente es el de la reflexión. De acuerdo a Hayes (2004; citado en Tagle, 2011), las creencias de los alumnos requieren un nivel de reflexión para contribuir a la construcción teórica del proceso de enseñanza y aprendizaje en la formación profesional. Las reflexiones durante este período les ayudarían a descubrir y sintetizar ideas desde una perspectiva personal (Canning, 1991; citado en Leal, 2005). De la misma manera, otros autores como Schraw y Olafson (2003; citado en Leal, 2005) coinciden en señalar que la formación inicial de los profesores es uno de los factores que coadyuvan al desarrollo de su cosmovisión epistemológica, ya que es allí donde debiese ser posible que el docente se haga consciente de sus creencias y pueda, en un futuro, contrastarlas con la práctica educativa. Asimismo, este proceso de reflexión que el docente puede realizar, la potenciación del desarrollo profesional que promueva, la mejora del conocimiento, de sus habilidades, etc., (Clarke y Hollingsworth, 2002; citado en Marín, s/a) ayudan positivamente en la creación, asentamiento,

elaboración y reformulación de las creencias formativas. Lo anterior a que en honor de la precisión, es necesario destacar que se ha desarrollado más la parcela teórica que la práctica y se ha incidido más en la formación permanente que en la inicial (Imberón, s/a).

En suma, Hart (2002; citado en Tagle, 2011) señala que es imperativo que los programas de formación de docentes evalúen su efectividad, al menos en parte, considerando cuán bien ellos nutren a los estudiantes con creencias que sean consistentes con la filosofía de aprendizaje y de enseñanza del programa. De igual manera, el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza requiere que la formación docente continua trabaje sobre los problemas que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad. Esta formación ha de anclarse en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. Si esto fuese posible podrían promoverse reflexiones, re-estructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas y permitan el planteo de estrategias didácticas orientadas a mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. (Lombardi y Abrile de Vollmer, s/a pp. 63). Dado lo anterior, el desarrollo profesional surge como la necesidad de los profesores de buscar de forma continua mejoras en su desempeño y en su actuación. El desarrollo profesional, tomado como un modelo estratégico de formación, asume el lugar de “una nueva cultura profesional, forjada en los valores de la colaboración y del progreso social, considerado como transformación educativa y social” (Ramalho, 2004, p. 65; citado en Oliveira, s/a pp. 100).

El desarrollo de la formación continua en cuanto a su variedad y ampliación – durante las tres últimas décadas- logró, remontando ciertas resistencias de los comienzos, instalarse en la vida de los docentes como una tarea o una participación frecuente que satisface una amplia gama de expectativas (Lombardi y Abrile de Vollmer, s/a). Ésta ha logrado generar un compromiso de los docentes, la que implica la búsqueda permanente de maneras de capacitarse, de cualificarse, para desarrollar mejor su trabajo: enseñar mejor para que los alumnos puedan aprender más (Oliveira, s/a). Por tanto, para que eso suceda es imprescindible tener en consideración las creencias de los

docentes expertos, ya que éstas intervienen de forma directa en cómo organizan y estructuran el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, existen profesores que piensan que si un método les funcionó a ellos, por qué no les va a funcionar a sus alumnos obviando el hecho de que cada alumno comprende de diferente manera (Lebrija, et al, 2010). Por ello, se hace necesario implementar herramientas y programas educativos que promuevan la enseñanza estratégica; promover que las creencias del profesor sobre cómo se aprende y cómo se debe llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sea coherente con el marco teórico educativo basado en: el trabajo colaborativo, la enseñanza situada, reflexión, discusión, promoción del entendimiento del proceso cognitivo del alumno a través del análisis (analogías, problemas, ejemplos) y la solución de problemas reales que ligen la teoría con su utilidad (Lebrija, et al, 2010). Lo anterior es relevante ya que el valor que el docente conceda a una creencia, a sus creencias, determinará el significado que la educación tiene para él o para ella (Brody y Day, 1993; citado en Marín, s/a).

Por otra parte, Freeman (1991; citado en Leal, 2005) sugiere que un elemento importante de la formación permanente del docente es el proceso de hacer explícitos los sistemas implícitos de creencias, así como el desarrollar un lenguaje para conversar y pensar sobre su propia práctica, cuestionando sus creencias contradictorias y tomando mayor control sobre su desarrollo profesional, ya que todo lo que el docente cree y piensa se manifiesta y refleja en su actuación en el aula, en la forma de planificar, así como en la metodología que ocupa para evaluar a sus estudiantes.

La formación no sirve ya únicamente para estar al día, para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender los cambios constantes (Imbernón, 2000). Por tanto, se hace necesario que los procesos de formación inicial y permanente hagan hincapié en las creencias de quien se ha transformado en el actor más relevante para la educación: el profesor.

Teniendo en consideración lo antes señalado la proyección de esta investigación busca que a futuro la profesionalización docente se considere como punto de partida para las nuevas políticas públicas educacionales que se quieran llevar a cabo, poniendo

especial énfasis en reformas que aborden y confronten las creencias de la comunidad educativa en general y de los docentes en particular.

2.3 Docentes con Prácticas Ejemplares

Como hemos visto en los apartados anteriores, podemos describir la labor docente desde diversos ámbitos, que convergen en su quehacer diario al momento de enfrentarse a un grupo de estudiantes. En consecuencia con lo anterior, el acto de enseñar se reconoce como un proceso sumamente complejo en donde intervienen un sinnúmero de factores, lo que dificulta el consenso respecto al perfil de prácticas de profesores ejemplares. De ahí, es que resulta importante la realización de investigaciones relacionadas con criterios que nos permitan dar lineamientos claros a la hora de evaluar el desempeño docente. Siguiendo esta vía investigativa, Arancibia (1987 y 1994) realizó estudios considerados de gran relevancia ya que por un lado, en ellas trata de identificar las conductas de lo que él llama profesor efectivo –entendiendo como tal, aquel que tiene estudiantes con un alto rendimiento escolar- y por otro, nos muestra que en el rendimiento académico de los estudiantes no sólo influye lo que el docente hace en la sala de clases, sino también, lo que el profesor es a nivel personal; con sus expectativas, creencias, sentimientos y satisfacciones. De lo anterior, se sustenta la firme idea de que centrarse en las características de los docentes con prácticas ejemplares ofrece un lugar para empezar a entender las complejas interacciones humanas que constituyen la enseñanza y el aprendizaje de primer orden (Lowman, 1996).

Desde una perspectiva teórica, existen diversos enfoques sobre las creencias pedagógicas, uno de ellos es el llamado “Perspectivas de Enseñanza” diseñado por Pratt y Collins (1998; citado en Reyes, s/a). Éstos, elaboraron una clasificación basada en cinco dimensiones. Según sus trabajos los profesores ejemplares presentan en la mayoría de las ocasiones creencias dominantes, las se relacionan con:

- a) Transmisión. Donde la principal responsabilidad del profesor es representar el contenido de manera eficiente y eficaz.
- b) Aprendizaje: Los buenos profesores se encuentran altamente calificados en lo que enseñan y tienen gran experiencia. El profesor muestra cómo ocurren los hechos teóricos

en el plano real y lo traslada a un lenguaje accesible para los estudiantes. La relación teoría-práctica y la preparación para el trabajo son fundamentales.

c) Desarrollo: El buen profesor debe entender cómo piensan y razonan sus estudiantes acerca de los contenidos estudiados. El objetivo principal es que éstos desarrollen poco a poco habilidades de pensamiento cada vez más complejas. El profesor debe adaptar el conocimiento a los niveles de entendimiento de los alumnos y a sus maneras de pensar.

d) De formación. El profesor no baja sus estándares de exigencia pero alienta a sus pupilos a lograr metas altas y reconoce el esfuerzo y crecimiento individual.

e) Reforma social. Los buenos profesores tratan de despertar el sentido crítico de sus alumnos mediante la discusión de distintas ideologías sociales relacionadas o no con el tema de estudio. El buen profesor desafía el estatus quo establecido y alienta a sus estudiantes a reflexionar sobre las injusticias sociales.

Pratt (1998; citado en Reyes, s/a) enfatiza que lo que un docente supone acerca del conocimiento determina lo que enseña y lo que acepta como evidencia de aprendizaje. Para este autor es imposible entender adecuadamente la perspectiva de enseñanza de los profesores sin entender sus creencias personales sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, en Chile la Reforma Educativa actual implementada en los años noventa, contempla el desarrollo profesional como uno de los cuatro pilares para lograr una educación de calidad, mediante el desarrollo de programas de mejoramiento e innovación pedagógica. A partir de lo anterior, se ponen en marcha diferentes programas de evaluación docente administrados por el Ministerio de Educación, que buscan evaluar el desempeño de los profesores tanto individual como colectivamente. Cabe mencionar que, todos los programas de evaluación docente individual se encuentran basados en los criterios para el desempeño docente establecidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que constituye el instrumento de desempeño estándar (Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008, citado en Barber, Mourshed, 2008). Este marco plantea cuatro dominios, en donde cada uno hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo completo del proceso educativo, del cual se desprenden criterios

evaluativos del ejercicio profesional. Estos dominios son (Gobierno de Chile, 2008, p. 7). a) Preparación de la enseñanza: Se refiere tanto conocimiento profundo de la disciplina que enseña el profesor/a, como a los principios y competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza, para esto se hace necesario que los docentes se encuentren contextualizados con las características de sus estudiante. b) Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje: lo anterior referido al “ambiente y clima que genera el docente” durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. c) Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes: Se refiere a “las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva”. Considerando “los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes”. d) Responsabilidades profesionales: Su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los estudiantes aprendan. Reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, la propia relación con su profesión y también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo. El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus estudiantes implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Lo anterior nos permite formarnos criterios de los cuales surgen las directrices que permiten visualizar las características de un profesor ejemplar, que ayudan a evaluar el nivel de desempeño y función del docente –lo que se espera de él y, además, permite autoevaluarse. Para cada descriptor que forma parte de un criterio se establecen 4 grados o niveles de desempeño: insatisfactorio, básico, competente y destacado (Guzmán, 2009).

Dentro de la evaluación docente existen diversos focos desde donde podemos abordarla, Conelly (1989, citado en Álvarez s/a), por ejemplo, nos plantea que la evaluación entre colegas es la forma más adecuada que da sentido a la evaluación de los

docentes, ya que logra el mejoramiento de su acción de educación en servicio, dirigida fundamentalmente al mejoramiento de la instrucción. Feldman (1989, citado en Lowman, 1989) a su vez atestigua el creciente uso de los estudiantes en las evaluaciones. El estudio sistemático de estas evaluaciones nos habla acerca de las características que podrían presentar los maestros ejemplares.

Los estudios acerca de la percepción de los estudiantes con respecto a los profesores ejemplares, nos permiten conocer los factores que ellos valoran en relación a éstos, por ejemplo, ponen de manifiesto la importancia que cobra la claridad y el interés en la entrega del conocimiento, los que son casi siempre, más fuerte que los factores que se ocupan de las relaciones interpersonales, por lo que se podría deducir que los estudiantes según estos estudios ponen un peso relativamente mayor en el rol del docente y en sus habilidades de presentación (Lowman, 1996).

A partir de los estudios de Lowman, podemos identificar dos grandes dimensiones que caracterizan a los docentes con prácticas ejemplares según la percepción de los estudiantes. Por un lado lo referido a los diferentes tipos de conocimiento y por otro, la calidad de las relaciones interpersonales. Dentro de la primera dimensión hemos incluido las prácticas pedagógicas efectivas que según Arancibia y Álvarez (1994), deben entenderse como el conjunto de actitudes y características de los profesores, entre las cuales es posible destacar: Un alto nivel de compromiso profesional, atribución interna del éxito o fracaso del aprendizaje de los estudiantes, y una marcada habilidad verbal. Las características anteriores confluyen en prácticas de instrucción tales como: el no dedicar tiempo a actividades que escapen de lo instruccional, no tardar demasiado en iniciar las actividades instruccionales, lograr fácilmente que los estudiantes inicien su trabajo cuando se les solicita y reforzar oportunamente cuando los estudiantes manifiestan una conducta positiva otorgando privilegios como refuerzos (Arancibia & Álvarez, 1994).

Siguiendo la línea de las prácticas, Linda (citado en Harper, 2006) plantea que un maestro ejemplar podría definirse a partir de cuatro características: 1. Propone la enseñanza en las puntas de los pies: que busca considerar elementos tales como el

seguimiento de las trayectorias individuales de aprendizaje de los estudiantes, incorporando prácticas constructivistas (Flynn, Mesibov, Vermette y Smith, 2004, citado en Harper, 2006), generación de un currículo emergente (Jones y Nimmo, citado en Harper, 2006) y /o un plan de estudios negociado (Edwards, Gandini y Forman, 1998, citado en Harper 2006). Los maestros ejemplares tendrían el conocimiento, compromiso y energía para ser diagnosticadores y planificadores, ya que éstos tendrían en cuenta múltiples variables, lo que les permitiría enseñar en una relación recíproca con el aprendizaje de sus estudiantes.

2. Debe ser lo bastante flexible como para que los estudiantes guíen su método de enseñanza: Los maestros ejemplares suelen estar alerta, atentos a las señales de los estudiantes y son lo suficientemente flexibles como para modificar las lecciones.
3. Debe individualizar siempre que sea posible: Los Maestros ejemplares crearían oportunidades para que los estudiantes practiquen, refuercen y amplíen el aprendizaje; investigando, analizando y resolviendo problemas, de modo que puedan sondear, explorar o satisfacer la curiosidad, y ser artístico, creativo, dramático e imaginativo (Harper, 2004).
4. Deben aprender sobre el aprendizaje: Los maestros ejemplares aprenden tanto sobre los procesos de pensamiento, así como sobre las estructuras y modos de investigación de las disciplinas, de modo que logren actualizar y traducir lo que saben en estrategias de enseñanza efectivas. De tal manera, los profesores se transforman en diagnosticadores.

En 1984, se publicaron por primera vez los resultados de un estudio observacional de más de treinta profesores ejemplares que habían sido identificados por los estudiantes (Lowman, 1996). Después de entrevistar a cada uno de los profesores y de realizar la observación de sus clases Lowman (1996) formuló un modelo teórico de los profesores eficaces. Este modelo pone en manifiesto que los docentes con prácticas ejemplares sobresalen en al menos una de estas dos dimensiones.

1. Capacidad de generar entusiasmo intelectual y
2. Capacidad para generar relación interpersonal en los estudiantes.

Los profesores capaces de generar la primera dimensión, tuvieron un sólido manejo del aula: mostraron habilidades para hablar con energía y usar gestos y

movimientos ante los grupos de estudiantes. También tenían una alta creatividad y una perspectiva intelectual integradora al momento de presentar.

La segunda dimensión que propone Lowman (1996), se encuentra relacionada con el mantenimiento de una buena relación interpersonal, en donde primaba la interacción docente-estudiante. Los maestros que se encontraban de alta en esta dimensión mostraban actitudes positivas hacia los estudiantes como al resto de las personas. Ya sea porque se aprendieron y utilizaron los nombres de los estudiantes, hubo una interacción, durante, después o fuera de la clase, o simplemente el docente parecía ser generalmente cálido y tenían un buen trato con los estudiantes. Existía en ellos una tendencia a utilizar una política democrática en lugar de métodos autocráticos para controlar a los estudiantes. Hacían hincapié en el deseo de los estudiantes para aprender y completar el trabajo con entusiasmo en lugar de la capacidad de los instructores para castigarlos por no hacerlo.

Los maestros ejemplares, entonces parecen ser personas entusiastas, que comparten muchas de las habilidades de comunicación utilizados con eficacia en grupos numerosos, parecen ser altamente competentes en cualquiera de los dos conjuntos fundamentales de habilidades: la capacidad de ofrecer presentaciones en formas claramente organizados e interesantes o para relacionar a los estudiantes de manera que se comunican a la consideración positiva y motivarlos a trabajar duro para afrontar los retos académicos. (Lowman, 1996).

En conclusión, la mayoría de los profesores especialmente ejemplares, tienen un fuerte poder indirecto para promover el aprendizaje. Es el resultado de su capacidad para la influencia de la motivación del estudiante, una fuente directa de la influencia muy poderosa. Maestros ejemplares son aquellos que son susceptibles de promover inusualmente altos niveles de aprendizaje en sus estudiantes, al mismo tiempo crear los recuerdos positivos de aprendizaje que vienen a nuestras mentes años después, en momentos de reflexión (Lowman, 1996). Es en este sentido que cobra relevancia el estudio de este tipo de docentes en nuestra investigación.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Indagar el modo en que los episodios críticos de la trayectoria profesional, ligados a la formación pedagógica de tipo inicial y/o permanente, inciden en las creencias pedagógicas de docentes con prácticas ejemplares de un establecimiento educativo de la V región.

3.2 Objetivos Específicos

- 1) Explorar en las creencias actuales acerca de la enseñanza y del quehacer pedagógico que presentan los docentes con prácticas ejemplares.
- 2) Conocer los episodios críticos asociados a la formación pedagógica de tipo inicial y/o permanente que los profesores con prácticas ejemplares han destacado como parte importante de su biografía personal.
- 3) Analizar la relación entre estas experiencias vitales y las creencias pedagógicas de los docentes con prácticas ejemplares.

3.3 Preguntas Directrices

- 1) ¿Cuáles son las experiencias docentes y docentes que los profesores con prácticas ejemplares reconocen como parte importante de su biografía personal?
- 2) ¿Cuáles son las principales creencias pedagógicas que se desprenden de los relatos de los docentes?
- 3) ¿Cuál es la relación entre las experiencias de vida relevantes y las creencias reconocidas por los profesores con prácticas ejemplares?
- 4) ¿Cuáles son las creencias docentes que subyacente a las prácticas pedagógicas?
- 5) ¿Influyen las experiencias vitales ligadas a la formación de tipo inicial y/o permanente en las creencias pedagógicas?

4. ABORDAJE METODOLÓGICO

4.1 Fundamentos Ontoepistémicos

La fundamentación filosófica es la base para comprender el posicionamiento en el que se encuentra enmarcada una investigación, ya que ésta da cuenta del conjunto de creencias y actitudes subyacentes. En este caso, la presente investigación se posiciona desde el paradigma interpretativo (o naturalista), el cual se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social, entendiendo la realidad no como única sino como múltiple, socialmente construida, y caracterizada como compleja, dinámica, holística, polifacética y subjetiva (Pérez, 2002).

En este sentido, el paradigma interpretativo se interesa en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa, es decir, postula una relación interdependiente entre conocedor y lo conocido (relación sujeto/objeto). Desde esta óptica se otorga relevancia al modo en que los participantes ven y significan su realidad (Pérez, 2002). De acuerdo a Schön (1987; citado en Pérez, 2002) se trata de una reflexión en y sobre la acción que se da en un contexto histórico; por lo que su objetivo final es profundizar el conocimiento acerca de cómo la vida social se percibe, experimenta e interpreta. En suma, este paradigma busca comprender lo que sucede en un situación concreta a partir de las propias creencias, valores y reflexiones de los sujetos investigados.

El uso de metodologías y técnicas son de tipo cualitativas, ya que éstas pretenden lograr aprehender lo descrito con anterioridad garantizando la máxima intersubjetividad posible en la captación de una realidad compleja al momento de recoger los datos, posibilitando así un análisis de tipo interpretativo que posibilite la extracción de conclusiones que enriquezcan el cuerpo de conocimiento empírico (Pérez Serrano, 1990; citado en Pérez, 2002). Para conseguir tal propósito este paradigma prefiere la pluralidad de métodos y la adopción de estrategias de investigación, específicas, singulares y propias de la acción humana.

4.2 Estrategia de Investigación

4.2.1 Investigación cualitativa

La investigación cualitativa parte del supuesto básico de que el mundo social es un mundo co-construido con significados y símbolos (Pérez, 2000) por lo tanto, ésta en su quehacer intenta captar el sentido que subyace en el interior de lo que decimos y sobre lo que hacemos mediante la exploración, elaboración y sistematización de la relevancia de un fenómeno identificado; es la representación esclarecedora del significado de un aspecto o problema delimitado (Banister, et. al, 2004).

En la metodología cualitativa el elemento de estudio no son los hechos en sí, sino los discursos sobre estos hechos, su herramienta principal es el análisis y la interpretación del lenguaje, ya que lo que busca es determinar la significación de los fenómenos sociales para comprender su sentido (Pérez, 2000). Ésta está cimentada en las experiencias personales de los participantes del estudio, en lugar de ser un reflejo de los marcos a priori del investigador; busca comprender e interpretar los significados que la gente confiere a sus experiencias –proporcionando un puente entre el mundo y nosotros, nuestros objetos y nuestra comprensión del fenómeno social como un todo y el significado que ello tiene para sus participantes (Aravena, Et al, 2006)-, mediante la revelación de relatos personales, otorgándole prioridad a las explicaciones individuales de las acciones. De esta forma, a los participantes se les considera colaboradores adjuntos en la producción de conocimiento. El conocimiento se acepta como construido, como una versión de la realidad, no como ‘la única realidad’, sino como una representación más que una reproducción. Esta comprensión en progreso, está abierta a múltiples interpretaciones y es capaz de construirse y reconstruirse constantemente (Banister, et al, 2004).

4.2.2 Enfoque biográfico

El enfoque que guiará nuestra investigación es el enfoque biográfico, a partir de la reconstrucción de las historias de vida del sujeto de estudio. De acuerdo a lo que nos plantea Bertaux (2005; citado en Jiménez, 2012) la principal característica de este

enfoque se vincularía con el hecho de que el conjunto de lógicas subyacentes del mundo social estarían contenidas en cada uno de los microcosmos que lo componen, es decir, en cada uno de los actores sociales. En consecuencia, si observamos atentamente a dichos actores, ya sea individual o grupalmente lograríamos identificar, las lógicas de acción, mecanismos y procesos de producción y transformación social. Dichas lógicas subyacentes se obtienen a partir de relatos de vida, las cuales contribuyen a acumular testimonios; testimonios que conllevan un doble proceso de construcción ya que, en primer lugar, suponen un enlace de la vida personal con un contexto social determinado concibiendo al individuo como producto de su historia; como actor de ésta y, en segundo lugar, como productor, permitiendo a quien narra construirse y reconstruirse (Jiménez, 2012; citado en Villegas y González, 2011).

Entender el proceso de construcción es fundamental para estudiar el sentido que los actores sociales otorgan a sus prácticas, siguiendo esta línea puede afirmarse que cada sujeto particular da cuenta de una historia singular; sin embargo, al mismo tiempo, esta historia personifica la historia social-colectiva de un grupo (Villegas y González, 2011). Asimismo, el relato de hechos de la propia historia daría forma de narración a la realidad, un encadenamiento de sucesos que los hace comprensibles y da sentido a la acción. La importancia de este enfoque radica, tal como plantea De Villers (1996; citado en Villegas y González, 2011) en que “un ser humano sólo accede a su propia vida en tanto ésta se presenta como un discurso. La narración implica entonces el acto por medio del cual un sujeto configura su experiencia, dándole forma de relato”.

En relación a lo anterior, nuestra investigación tiene como supuesto básico –tal como lo sugiere Bourdieu (2011)- que el relato se inspira, en el deseo de dar sentido, dar razón, extraer una lógica a la vez retrospectiva y prospectiva, una consistencia y una constancia, estableciendo relaciones inteligibles entre los estados sucesivos.

Las historias de vida, para fines de esta investigación tendrán como sustento una visión sociocognitiva, la cual tiene como finalidad sumergirse en el mundo psíquico del sujeto de estudio con el objetivo de explorar creencias, teorías implícitas, pensamientos y/o significados que subyacen a su quehacer docente, así como sus lecturas,

interpretaciones y proyecciones de su vida (Villegas y González, 2011). Lo anterior tiene como objetivo básico reconstruir y recrear de manera descriptiva y densa una experiencia humana, enmarcándose en una totalidad temporal, es decir, considerando tanto aspectos del pasado como del presente y futuro (Ruiz, 2012).

Para fines de esta investigación, relevaremos como evidencia los testimonios personales, centrándonos en las experiencias y los acontecimientos más significativos de la vida del narrador –en este caso en particular, de los docentes con prácticas ejemplares–, en relación a su formación y quehacer, transmitiendo así la experiencia que adquirió. Al resaltar dichas experiencias vitales pretendemos descubrir la incidencia de las vivencias personales en el desarrollo de su quehacer docente y el impacto que generan las decisiones personales, aportando evidencia que mediante la metodología cuantitativa sería difícil de obtener. En virtud de lo anterior, la obtención de datos se hará mediante la principal herramienta para este enfoque, la entrevista en profundidad, la cual será descrita en otro apartado de este informe (Lozano, 1997).

4.3 Técnicas o Instrumentos de Recolección de Información

La recolección de información en la presente investigación se realizará mediante las siguientes técnicas:

4.3.1 Entrevista a docentes con prácticas ejemplares

A partir de la entrevista, el sujeto de investigación, construye un lugar de reflexión, de autoafirmación (de un ser, de un hacer, de un saber), de “objetivación” de su propia experiencia. La persona entrevistada se descubre a sí misma y analiza el mundo y los detalles de su entorno, reevaluando el espacio inconsciente de su vida cotidiana (Gurdián-Fernández, 2007).

La utilización de la entrevista cualitativa tiene como finalidad la reconstrucción de acciones pasadas, enfoques biográficos –historias de vida–, creación de archivos orales, entre otros, y, además, permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores (Gurdián-Fernández, 2007). En esta investigación en particular, los episodios vitales de los docentes se presentan como

narrativa o historias de las experiencias pasadas y actuales; el conocimiento es producto de la reflexión de sus puntos de vistas respecto a la enseñanza, entonces tiene sentido que la práctica reflexiva se convierta en un pilar central en formación docente. (Solar y Díaz, 2007)

En relación a lo anterior, podemos decir que existen razones fundamentadas que llevan a las investigadoras a elegir como técnica la entrevista por sobre otro instrumentos. Dichas razones se pueden resumir en los siguientes argumentos: En primer lugar, éstas pueden permitir la exploración de asuntos que pueden ser demasiado complejos para investigarlos a través de medios cuantitativos. En segundo lugar, hacer entrevistas exige una consideración de actitud reflexiva fundamental para un proceso de investigación cualitativa, e incluye un trabajo que permite transformar un encuentro interactivo en una obra de investigación escrita (Banister, et al, 2004).

En lo referente al guión, es decir, al modo en que se diseñarán y plantearán las preguntas será de manera semiestructurada, centrada en los aspectos de interés permitiéndonos tener acceso a los acontecimientos críticos de los participantes del estudio (Guba y Lincoln, 1981; Seidman y Santilli, 1988; citado en Llinares y Sánchez, 1990). Este tipo de guión constituye una herramienta más abierta y flexible (Banister, et al, 2004) que permite revisar y reencauzar la tipología de las preguntas hacia la información que pretende recoger esta investigación cada vez que sea necesario.

En lo concerniente a la diada investigador-investigado la entrevista será en profundidad, ya que el entrevistador/a quiere conocer lo que es importante y significativo para el entrevistado/a; llegar a comprender cómo ve, clasifica e interpreta su mundo en general o algún ámbito o tema que interesa para la investigación, en particular (Ruiz, 1996). Éstas se caracterizan por ser “encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias y situaciones, tal como las expresan con sus propias vidas”, en las cuales el entrevistador/a es el instrumento de la investigación (Ruiz, 1996).

Los sujetos entrevistados –los docentes-, utilizan toda la fuerza de su subjetividad, de acuerdo con sus percepciones vividas durante el proceso de formación inicial y permanente. De igual manera, utilizan un lenguaje propio, el cual responde a sus propias experiencias, bajo la influencia de los deseos e intereses de quienes participan del mundo académico (Medina y Guarate, 2011). En consecuencia, la manera en que las personas conciben sus experiencias previas en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, puede condicionar tanto la forma en que ellos verán su rol como profesores, como la forma en que articularán los objetivos de la enseñanza en la escuela (Llinares y Sánchez, 1990).

En resumen, esta técnica nos permitiría descubrir creencias, pensamientos y planteamientos de los individuos y a su vez recoger información sobre distintos acontecimientos o problemas (Carrasco, 1991). Junto con lo anterior dicha técnica podía documentar perspectivas que no se representan comúnmente (o los investigadores ni siquiera imaginan), y pudiendo darle fuerza a un grupo desfavorecido al validar y hacer públicas sus opiniones (Mishler, 1986; citado en Banister et al, 2004).

4.4 Recolección de Investigación

La recogida de información, en primera instancia se realizó por medio de dos encuestas. Los resultados obtenidos a partir de ellos, fueron triangulados con la información de la evaluación docente. En una segunda instancia, se utilizó la entrevista como herramienta a través de la cual pudimos recabar información relevante acerca de las creencias docentes y acontecimientos críticos, tanto de la vida profesional como personal, junto con evidenciar el modo en que éstas han contribuido –ya sea en la formación como mantención dichas creencias- al conocimiento profesional que subyace al quehacer docente.

La primera entrevista tiene una estructura establecida, se configuró como un primer acercamiento hacia una exploración cronológica de la vida personal y del proceso de desarrollo profesional del docente, tuvo como objetivo realizar un esbozo general del docente y abarcó ámbitos como datos relevantes en la historia de vida, estudios primarios y secundarios, elección de estudios y años de carrera, y ejercicio profesional.

Las siguientes entrevistas fueron construyéndose en función de la información que surgió en las anteriores, para lo cual se contó con una lista de preguntas orientadoras referentes a diversas áreas, de las cuales se seleccionaron aquellas más relevantes, considerando la información obtenida en la entrevista anterior, por lo tanto las entrevistas dos, tres y cuatro poseen una estructura flexible, susceptible de ser moldeada de acuerdo a la información previamente entregada. La estructura general para esta herramienta considera una última entrevista, en la cual se rescatan elementos importantes que no han surgido en los intercambios anteriores. Una vez realizada cada entrevista, ésta fue transcrita y entregada al docente correspondiente con el fin de validar los datos entregados.

4.5 Selección de Participantes

Los participantes de esta investigación son aquellos profesores que fueron considerados ejemplares pertenecientes al Complejo Educacional Sargento Aldea (C.E.S.A) de la comuna de Puchuncaví (Ver anexo 8.1). Éstos se escogieron a través del procedimiento “selección basada en criterios” Goetz y Le Compte (1988; citado en Guzmán, 2009) y “muestreo intencionado” Patton (1987; citado en Guzmán, 2009) los cuales consistieron en establecer las características de los participantes con el fin de obtener toda la información necesaria para el objeto de estudio. Los docentes fueron seleccionados mediante una triangulación de datos que conformaron la categoría de docentes con prácticas ejemplares.

4.5.1 Encuestas

4.5.1.1 A docentes

Instrumento que detectará a docentes “ejemplares” recomendados por otros profesores que ejercen en la misma área disciplinar. (Ver anexo 8.3)

4.5.1.2 A estudiantes

Instrumento que tiene como objetivo rescatar las percepciones de los alumnos en torno a los profesores que a su juicio y opinión, son los mejores (con los que han desarrollado un aprendizaje significativo). (Ver anexo 8.4)

4.5.1.3 Evaluación docente

Sistema de evaluación de carácter formativo aplicado por el MINEDUC; está orientado a mejorar la labor pedagógica de los educadores. Para efectos de esta investigación se utilizarán los niveles de desempeño destacado y competente. (Ver anexo 8.5)

Como se mencionó anteriormente, para la selección de los participantes en el Complejo Educacional Sargento Aldea (C.E.S.A) se utilizaron dos instrumentos; las encuestas a docentes, y encuestas a estudiantes. La primera de ellas, fue aplicada a 18 docentes que efectúan su labor en el aula con los alumnos. Por su parte, las encuestas a estudiantes fueron aplicadas desde 2° a 4° medio de dicho establecimiento.

A partir de la aplicación de estos instrumentos se obtuvo la lista de profesores considerados ejemplares de la institución escolar, de la cual se seleccionaron un total de 3 docentes bajo las siguientes características:

- a) Con más de 5 años de experiencia profesional.
- b) Diferentes áreas disciplinarias.

Una vez aplicadas las encuestas a docentes y estudiantes, se triangularon los resultados obtenidos a partir de éstas en conjunto con la evaluación docente. A partir de ello, se escogerán tres docentes que cumplan con los requisitos.

4.6 Procedimiento

La presente investigación se llevó a cabo en diversas etapas:

1° Primer contacto con la institución: En un primer encuentro se les dio a conocer los principales objetivos y conceptos del estudio y cuál sería su colaboración en éste. Posteriormente, se coordinó con el Director del establecimiento la aplicación de encuestas (fechas y horarios).

2° Primer contacto con los participantes: en esta etapa se tomó contacto con los participantes de la investigación, y, en un primer encuentro, se les presentó los principales conceptos de la misma, además se les explicó en qué consistirá su participación. Posteriormente, se acordó los días en que se realizarían las entrevistas.

3° Se aplicaron las encuestas a docentes y estudiantes. Luego se revisó los resultados para la selección de los 3 profesores ejemplares que participarían activamente durante todo el proceso investigativo.

4° Recogida de información: en esta etapa se realizó las entrevistas –tres por cada docente-, luego se transcribieron y enviaron vía e-mail a los participantes, para que corroboraran la información y así realizar la siguiente entrevista.

5° Análisis de datos: esta fase se realizó por medio de análisis de contenido que comenzó luego de cada transcripción, en donde se detectaron unidades de análisis. Luego de efectuarse todas las entrevistas se analizaron estas unidades y se clasificaron mediante la codificación, utilizando el software Atlas Ti.

6° Conclusiones: en este punto se espera reflexionar a partir de los resultados obtenidos mediante el análisis de contenido para adquirir conclusiones relevantes para el estudio y la proyección de éste.

4.7 Procedimiento General de Análisis de Datos Utilizados

Para analizar los datos, en primer lugar se utilizó un proceso de triangulación de los datos obtenidos para la selección de los docentes con ejemplares. Este método, según Banister, et al. (2004), consiste en la utilización de distintos puntos estratégicos, asumiendo una diversidad de formas. Lo anterior permitió el esclarecimiento de diversos puntos de vista, reflejando un compromiso con el rigor, la flexibilidad y las diferencias de experiencias. La triangulación hace uso de combinaciones de métodos, lo que facilita interpretaciones más ricas y potencialmente más válidas.

Una vez realizada las primeras entrevistas se dio paso a un procedimiento de análisis de contenido, cuya definición entregada por Berelson (1952; citado en Muñoz, 2005) hace referencia a “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática del contenido manifiesto de las comunicaciones, cuya finalidad es interpretarlos.” Por lo tanto, el análisis de contenido consiste en una categorización y codificación de la información, a partir de unidades de análisis que estarán compuestas

por segmentos del contenido con sentido propio en relación a nuestra investigación, permitiéndonos transformar los datos en subconjuntos manejables. En este análisis se utilizó para analizar el material textual de las entrevistas realizadas.

Luego, con la utilización del software de análisis cualitativo atlas ti se definieron las unidades analíticas de codificación, es decir, se definieron los elementos más pequeños del material para analizar, esta combinación permitió reducir el material a un nivel más alto de abstracción. Es de suma importancia la realización de la codificación de los datos que se obtengan –abarcando la fragmentación, conceptualización y rearticulación de éstos-, de modo tal que se puedan elaborar categorías más estructuradas que permitan ordenar de mejor manera los datos.

4.8 Criterios de rigor

Una de las inquietudes primordiales es garantizar el rigor de la investigación; tal inquietud puede sustentar varias preocupaciones que, en palabras de Guba (1989), están ligadas a los siguientes criterios: credibilidad, que refiere a contrastar la credibilidad de las creencias de los investigadores contrastándolas con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos; transferibilidad, grado de similitud o correspondencia, entre dos contextos, es decir, cómo pueden aplicarse los descubrimientos de una investigación a otros sujetos o situaciones; dependencia, hace referencia a la estabilidad de los resultados al producirse cambios en la instrumentación de la investigación y la confirmabilidad, garantía de que los descubrimientos de una investigación no estén sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador.

Como bien nos plantea Guba (1989) es fundamental que la investigación cualitativa garantice el rigor de su proceder, para lo anterior intentaremos salvaguardar los cuatro criterios mencionados por dicho autor mediante los procedimientos que a continuación se indican:

Para cumplir con el primer criterio –el de credibilidad- trabajaremos durante un período prolongado, pretendiendo asegurar un conocimiento cercano a la realidad producida por el sujeto de estudio, de modo de intentar superar las distorsiones

producidas por la presencia del investigador; así también recogeremos material referencial (grabaciones) que servirían de insumo para analizar los datos. En relación con lo antes señalado, Goetz y LeCompte (1988; citado en Guzmán, 2009), plantean que la mejor defensa contra las amenazas a la fiabilidad interna de los estudios cualitativos es la presencia de más de un investigador, puesto que esto posibilita enriquecer el análisis, garantizando una mayor fiabilidad de los resultados. Para lo anterior una vez recogida la información requerida ésta será analizada por la totalidad del grupo de investigadoras.

Para satisfacer el segundo criterio –de transferibilidad- escogeremos a los participantes intencionalmente. Dicho procedimiento evita las generalizaciones (dado que bajo este paradigma se consideran los fenómenos sociales como interdependientes del contexto) ya que, al elegir a los participantes permite comparar los resultados obtenidos sólo bajo escenarios similares, justificando el hecho de que las hipótesis se cumplan en unos escenarios y en otros no.

Para dar cumplimiento al tercer criterio, el de dependencia, se considera fundamental establecer pistas de revisión, de manera que en la presente investigación se harán explícitos cada uno de los pasos realizados, manifestando de manera exhaustiva tanto los métodos de recolección como el análisis de la información, posibilitando el examen de los dichos procedimientos.

Finalmente, para satisfacer el criterio de confirmabilidad, se considera importante que los resultados no estén sesgados. Para lo anterior se debe asegurar la realización de ejercicios de reflexión en donde se manifiesten los supuestos epistemológicos que han llevado grupo de investigación a orientar el trabajo de una manera determinada, por lo tanto, dichos ejercicios se llevarán a cabo por parte de las investigadoras a lo largo de todo el proceso investigativo.

5. RESULTADOS

En el presente apartado daremos cuenta de los principales hallazgos generados durante el transcurso de la investigación. Debemos señalar que en un primer momento la información recabada mediante la técnica de entrevista en profundidad, fue fragmentada y sistematizada teniendo en consideración descriptores de baja inferencia. Luego se decidió establecer relaciones entre estos descriptores, agrupándolos en macrocategorías para luego agruparlos en grandes núcleos temáticos, buscando a su vez conexiones con literatura actualizada, dando por resultado así un informe de resultados de carácter interpretativo que va más allá que la descripción de los datos, se buscó no sólo describirlos, sino buscar significados, relacionar categorías, y proponer códigos que cada vez tienen mayor complejidad al momento de interpretar los fragmentos. Dichas interpretaciones y reinterpretaciones se hacen a la luz de las teorías existentes, dando cuenta de un salto cualitativo tal que requiere cada vez un mayor nivel de abstracción.

Con el fin de revelar la forma de análisis de los datos, se darán a conocer las categorías de un nivel descriptivo menor con su definición, para transparentar la manera en que han sido analizados los datos.

5.1 Primer Nivel de Análisis: fragmentación de la información y emergencia de categorías de bajo nivel de inferencia.

El primer nivel de análisis del presente estudio, lo constituyen las categorías de bajo nivel de inferencia o categorías de primer orden. Este primer análisis, es un proceso que requiere de meticulosidad y tiempo para su análisis. Se habla de un análisis apegado a los datos, ya que a partir de éstos van surgiendo las primeras categorías que nos permite sumergirnos en los datos e interrelacionarlos. Permite además ordenar la información, sistematizarla para dar paso luego a un análisis más interpretativo.

Para llevar a cabo este proceso, se inició en conjunto la segmentación de los datos de todos los casos, en dónde posteriormente se procedió al análisis también en

conjunto. Es importante señalar que durante el proceso de análisis se compartían visiones, se comparaban las categorías utilizadas y se creaban en conjunto también la creación de nuevos codes. Al finalizar esta etapa, se obtuvieron 267 ‘codes’ que se han sistematizados en una tabla a sus respectivas definiciones (Ver anexo 8.8).

5.1.1 Los códigos y sus definiciones

Para ordenar la información, constituimos una unidad hermenéutica por cada profesor participante, por lo que creamos 3 unidades hermenéuticas siguiendo los procedimientos de Atlas ti. Los codes generados se nutrieron a medida que se realizaba el análisis intracaso y una vez terminado este análisis se analizaron de manera simultánea las unidades, lo que nos permitió ir analizando en conjunto los datos de manera inductiva y deductiva a la vez.

Es importante señalar algunas siglas que son relevantes para comprender el nivel de análisis y el tipo de codes al que hace referencia:

C3: Este núcleo temático da cuenta de un mayor nivel de abstracción, es decir, de los grandes temas en los cuales se agrupan las categorías de menor nivel de análisis.

C2: Esta macrocategoría de análisis hace referencia a las temáticas que se han tomado dentro de las entrevistas.

CI: Esta categoría se refiere a un primer nivel de análisis, de bajo nivel de inferencia y que por tanto, son construidas en relación a los datos mismos. Son las características de las temáticas revisadas en las entrevistas.

CD: Esta categoría hace referencia a códigos de tipo deductivo, dado que han sido sacados desde el marco teórico que sustenta la investigación.

a. Tabla códigos generales CI, C2, C3

Núcleo Temático	Definición	Macro categoría	Definición	Códigos inductivos	Definición
C3: Eventos vitales	Da cuenta de aquellos factores tales como situaciones y/o personas significativas que el docente y los investigadores han identificado como que han impactado al docente y que han repercutido tanto en la elección, en el desempeño, como en el rol profesional.	C2: Familiares que han influido en la elección de la carrera	Se refiere a aquellos parientes que han influido en la elección de su formación como pedagogo/a.	CI: Padre como promotor en la elección de su carrera.	Se refiere a la influencia ejercido por el padre sobre el docente al momento de elegir la carrera.
		C2: Docentes que han influido en la elección de la carrera	Alude a aquellos profesores que han contribuido en la elección de su profesión.	CI: Docentes que han promovido su aprendizaje mediante desafíos.	Se refiere a profesores que influyeron en el docente durante su formación en enseñanza secundaria presentándole desafíos para propiciar un aprendizaje significativo.
				CI: Docentes que han promovido su aprendizaje mediante la práctica	Se refiere a profesores que influyeron en el docente durante su formación en enseñanza secundaria permitiéndole experimentar para propiciar un aprendizaje significativo.
				CI: Docentes que han motivado la elección de la carrera por su sapiencia.	Se refiere a profesores que por su erudición motivaron al docente en la elección de la carrera.
				CI: Docentes que han promovido su formación valórica.	Se refiere a profesores que influyeron en el docente durante su formación en enseñanza secundaria fomentándole los aspectos valóricos.

				<p>CI: Docentes han motivado la elección de la carrera por sus características valóricas.</p>	<p>Se refiere al reconocimiento que hace el docente acerca de los profesores de enseñanza secundaria que por sus cualidades personales y valores motivaron la elección de su carrera.</p>
				<p>CI: Docentes que han promovido un aprendizaje constante</p>	<p>Se refiere a profesores que influyeron en el docente durante su formación en enseñanza secundaria fomentándole procesos constantes de aprendizaje.</p>
				<p>CI: Docentes que han influido por el uso de respuestas a preguntas/dudas como estrategia de aprendizaje</p>	<p>Alude a profesores que han promovido un aprendizaje mediante el uso de preguntas como estrategias durante su formación en enseñanza secundaria.</p>
				<p>CI: Docentes que han influido por la formación disciplinar en el aula.</p>	<p>Se refiere a aquellos profesores que durante su formación en enseñanza secundaria han influenciado en el modo en que el docente concibe la disciplina en el aula</p>
				<p>CI: Docentes que han influido por la metodología rigurosa.</p>	<p>Se refiere aquellos profesores que durante su formación de enseñanza secundaria han influenciado en la rigurosidad de sus metodologías.</p>
				<p>CI: Docentes que han influido por su capacidad</p>	<p>Se refiere aquellos profesores que durante su formación de</p>

				motivadora en el aula	enseñanza secundaria han influenciado por el incentivo al aprendizaje en el aula
				CI: Docentes que han influido negativamente por su metodología.	Se refiere a aquellos profesores que impactaron negativamente en el docente durante su formación inicial por su incongruencia entre los que explicaba y el material que utilizaba.
				CI: Docentes que han influido por su orden.	Se refiere a aquellos profesores que impactaron en el docente durante su formación inicial por el orden y responsabilidad en la preparación del material.
				CI: Docentes que han influido por la visión del aprendizaje como herramienta	Se refiere a aquellos profesores que influyeron en el docente durante su formación inicial por entregar la visión del aprendizaje como herramienta útil para la vida.
				CI: Docentes que han influido por la forma de evaluar el aprendizaje.	Se refiere a aquellos profesores que influyeron en el docente durante su formación inicial por las distintas formas que utilizaban para la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes.
		C2: Otras personas que han influido en la elección de la carrera.	Se refiere a aquellas personas que han repercutido en su elección de ser docente.	CI: Estudiantes que promovieron su gusto por la carrera docente.	Se refiere a pares que influyeron en el docente durante su formación en enseñanza secundaria fomentándole el

					gusto por la carrera docente.
				CI: Docentes que han promovido su aprendizaje mediante la metodología anclaje.	Se refiere a profesores que influyeron en el docente durante su formación inicial establecimiento de una relación entre los contenidos de la asignatura y su conocimiento o experiencia previa/personal.
				CI: Docentes que han influido por la metodología rigurosa.	Se refiere aquellos profesores que durante su formación de enseñanza secundaria han influenciado en la rigurosidad de sus metodologías.
				CI: Docentes que han influenciado por su exigencia durante la formación inicial	Se refiere a profesores que influyeron en el docente durante su formación inicial a través de la exigencia.
				CI: Docentes que han influido por su metodología.	Se refiere a aquellos profesores que influyeron en el docente durante su formación inicial por su método de enseñanza y evaluación.
				CI: Docente que han influido por el balance entre la formalidad y la improvisación.	Se refiere a aquellos profesores que influyeron en el docente durante su formación inicial por el balance entre la formalidad y la improvisación.
			Dice relación con aquellos profesores que han impactado de forma significativa en la trayectoria de su formación inicial.		
			C2: Docentes que han influido en su formación inicial.		

				<p>CI: Docente que han influido por su reflexión en torno al quehacer.</p>	Se refiere a aquellos profesores que influyeron en el docente durante su formación inicial por sus aportes a la reflexión en torno al rol profesional.
				<p>CI: Docentes que han influido por sus malas prácticas en el aula.</p>	Se refiere a aquellos profesores que impactaron negativamente en el docente durante su formación inicial por aquellas prácticas inadecuadas y sin fundamento.
				<p>CI: Docentes que han influido por su atención personalizada (extraclase).</p>	Se refiere a aquellos profesores que influyeron en el docente durante su formación inicial por el tiempo asignado una vez terminada la clase para aclarar dudas, ver contenidos, etc.
		<p>C2: Situaciones que han influido en su formación inicial.</p>	<p>Hace referencia a aquellas situaciones que influyeron en el docente en su formación inicial</p>	<p>CI: Situaciones relativas a la práctica de la profesión que influyeron durante su formación inicial</p>	Se refiere a aquellas experiencias que influyeron en el docente durante su formación inicial.
				<p>CI: Situaciones relativas a las asignaturas impartidas durante su formación inicial.</p>	Se refiere a aquellos ramos que influyeron en el docente durante su formación inicial
				<p>CI: Desencanto por la pedagogía.</p>	Se refiere a la valoración negativa realizada por el docente a partir de su experiencia discente durante su formación inicial.

		C2: Superiores que han influido en su formación permanente.	Hace referencia a la influencia ejercida por parte de los directivos y/o del establecimiento para realizar cursos de perfeccionamiento.	CI: Peticiones del Establecimiento educacional para curso de perfeccionamiento continuo.	Alude a la petición por parte del colegio para realizar instancia de perfeccionamiento continuo que dicta el Ministerio.
		C2: Familiares que han influido en su formación permanente	Hace referencia a aquellos parientes que han contribuido en su formación continua.	CI: Abuelo como promotor de la formación permanente.	Se refiere a la influencia ejercido por el abuelo sobre el docente al momento de continuar los estudios.
		C2: Colegas que han influido en su trayectoria profesional	Alude a aquellos profesores pares que han contribuido o son catalogados como modelos y que aparecen dentro de su trayectoria profesión.	CI; Colega como ejemplo de dedicación y compostura.	Hace alusión a la influencia e impacto que ha tenido sobre el docente pares que han contribuido a la reflexión, debido a un estilo de enseñanza distinto, por su dedicación al trabajo y por su compostura al momento de enfrentarse a alguna dificultad.
				CI: Colega como ejemplo de orden y rigurosidad.	Hace alusión a la influencia e impacto que han tenido sobre el docente los pares que presentan características asociadas al orden y a la rigurosidad en el trabajo.
C3: Creencias Proceso enseñanza	Hace referencia a la concepción del docente	C2: Concepción acerca de la enseñanza.	Hace referencia a las apreciaciones y valoraciones que tiene el/la docente hacia la enseñanza y las	CI: Creencia sobre la valoración del sentido de la actividad.	Consiste en la explicitación que hace el/la docente sobre la razón por la cual se trabaja una actividad en particular y cuál es su objetivo.

aprendizaje	respecto de las características del movimiento de la actividad cognoscitiva de los estudiantes hacia el dominio de conocimientos, habilidades, hábitos y formación de una concepción.		características de ésta.	CI: Creencia acerca de la evaluación.	Se refiere a la apreciación del docente respecto al cómo se deben evaluar los aprendizajes de los estudiantes (formas e instrumentos utilizados).
				CI: Flexibilidad para la evaluación.	Está referido a la concepción que el docente tiene acerca de la existencia de diversas maneras de evaluar entendiendo que no hay sólo una única forma de aprender.
				CI: Valoración de una enseñanza práctica, con sentido	Hace referencia a la importancia que da el docente a la explicitación de la trascendencia y la puesta en práctica de la materia.
				CI: Valoración de la enseñanza como una herramienta real.	Hace referencia a que la materia que imparte el docente es una herramienta que es posible aplicar en el futuro laboral.
				CI: Valoración de la enseñanza como herramienta para abrir caminos	Hace referencia a la importancia que da el docente a la enseñanza ligada a la transmisión de valores y como promotora de cambios.
				CI: Creencia acerca de que todos pueden aprender	Alude a la valoración que hace el/la docente acerca de la potencialidades físicas e intelectuales de todos sus estudiantes.
				CI: Valoración metodología centrada en lo	Alude a la importancia asignada por el docente a distinguir entre

				esencial del contenido.	lo central de lo accesorio del contenido a enseñar.
				CI: Valoración ambiente grato en el aula.	Alude a la importancia asignada por el docente a la propiciación y mantención de un ambiente agradable en el aula.
				CI: Valoración de la transdisciplinariedad en los contenidos curriculares.	Alude a la importancia asignada por el docente a interrelacionar los contenidos de su disciplina con el de las otras áreas al momento de enseñar.
				CI: Valoración de la recapitulación como estrategia de enseñanza.	Hace referencia a el concepto que tiene el /la docente sobre la revisión de la materia vista hasta al momento.
				CI: Valoración de la recursividad como estrategia de enseñanza.	Consiste en el uso del docente de explicar varias veces la misma materia o concepto, pero de diversas maneras.
				CI: Valoración del uso de comparaciones como estrategia de enseñanza.	Da cuenta de la importancia asignada por el docente al uso de comparaciones entre dos contenidos, hechos, situaciones, etc. para explicar un contenido.
				CI: Valoración del uso de dibujos o imágenes como estrategia de enseñanza.	Se refiere a la importancia asignada por el docente acerca del uso de dibujos o imágenes, para explicar un contenido.
				CI: Valoración del uso de la reflexión como estrategia de enseñanza.	Se refiere a la importancia asignada por el docente al uso de la solicitud que hace el docente a

					los estudiantes, para que estos reflexionen en relación con un contenido.
				CI: Valoración del uso de anécdotas o cosas concretas como estrategia de enseñanza.	Se refiere a la importancia asignada por el docente al uso de las anécdotas personales o información muy concreta relativa al contenido para explicar.
				CI: Valoración de la metodología de anclaje como estrategia de enseñanza.	Se refiere a la importancia asignada por el docente al establecimiento de una relación entre los contenidos de la asignatura y el conocimiento o experiencia previa/personal del estudiante.
				CI: Valoración del uso de respuestas a preguntas - dudas como estrategia de enseñanza.	Se refiere a la importancia asignada por el docente a respuesta que da el docente a las preguntas de los estudiantes, surgidas durante la clase.
				CI: Valoración del uso de preguntas abiertas como estrategia de enseñanza.	Se refiere a la importancia dada por el docente al uso de preguntas sobre el contenido al grupo clase.
				CI: Valoración del uso de Retroalimentación como estrategia de enseñanza.	Se refiere a la importancia asignada por el docente a la retroalimentación explícita/implícita del trabajo de los estudiantes y sus avances/carencias

				<p>CI: Valoración del uso de la repetición de frases como estrategia de enseñanza para la motivación.</p>	<p>Se refiere a la importancia asignada por el docente a la reiteración de frases como estrategia de motivación.</p>
				<p>CI: Valoración del fomento de la participación para la generación de una clase activa.</p>	<p>Se refiere a la apreciación del docente con respecto a la importancia del involucramiento de los estudiantes en la clase.</p>
				<p>CI: Flexibilidad para el aprendizaje.</p>	<p>Está referido a la concepción que el docente tiene acerca de la existencia de diversas maneras de aprender, entendiendo que no hay sólo una única forma de enseñar.</p>
				<p>CI: Interés por el desarrollo valórico por sobre lo académico</p>	<p>Se refiere a la importancia asignada por el/la docente de promover los objetivos transversales por sobre los contenidos curriculares.</p>
				<p>CI: Uso del refuerzo positivo como estrategia de motivación hacia el aprendizaje.</p>	<p>Consiste en importancia que hace el docente acerca de la utilización de refuerzos extrínsecos como estrategia de motivación al aprendizaje.</p>
				<p>CI: Valoración de una buena enseñanza medida por el aprendizaje de los estudiantes</p>	<p>Da cuenta de la concepción del docente acerca de que una buena enseñanza radica en el logro de los aprendizajes.</p>
				<p>CI: Valoración del uso de guías como estrategia de</p>	<p>Se refiere a la importancia asignada por el docente a la</p>

				enseñanza.	utilización de guías como técnica de enseñanza.
				CI: Valoración del uso de grupos de trabajo como estrategia de enseñanza.	Alude a la importancia asignada por el docente a la división de los estudiantes en grupos de trabajo como técnica de enseñanza.
				CI: Valoración del manejo de información para la enseñanza.	Alude a la importancia asignada por el docente al manejo de la materia a enseñar para el logro de los aprendizajes.
		C2: Concepción acerca del aprendizaje.	Alude a las apreciaciones y valoraciones que tiene el/la docente hace el proceso de aprendizaje.	CI: Aprendizaje cooperativo.	Da cuenta de la concepción del docente acerca del aprendizaje como un conjunto con/entre estudiantes
				CI: Gusto por el estudio facilita el aprendizaje.	Se refiere a las ideas que tiene el docente acerca de aquellos factores que facilitan el aprendizaje.
				CI: Empoderamiento y aplicación del conocimiento.	Da cuenta de la concepción del docente acerca del aprendizaje como una habilidad del estudiante de aplicar el conocimiento.
				CI: Relación grata con el docente facilita el aprendizaje.	Alude la importancia asignada por el docente a la mantención de una relación gratificante para un mejor aprendizaje.
				CI: Valoración aprendizaje significativo.	Alude a la importancia asignada por el docente al aprendizaje significativo por sobre el memorístico.

				CI: Importancia de una buena evaluación.	Alude a la importancia que el docente asigna a la evaluación, a la reestructuración constante de los instrumentos.
		C2: Concepción acerca de los estudiantes.	Da cuenta de las cualidades y rasgos atribuidos por el docente en torno a los estudiantes.	CI: Crítica acerca de la actitud de los estudiantes frente al estudio.	Hacer referencia a la visión crítica del docente con respecto a la actitud de los estudiantes frente al estudio.
				CI: Percepción del estudiantes como energía en potencia.	Se refiere a la apreciación que tiene el/la docente acerca de los estudiantes.
				CI: Percepción respecto del buen estudiante como quien utiliza la tecnología para su beneficio académico.	Alude a la importancia asignada por el docente acerca de la utilización de recursos tecnológicos por parte de los estudiantes para fomentar su aprendizaje.
				CI: Percepción respecto del buen estudiante como quien supera obstáculos.	Refiere a la apreciación que tiene el docente sobre la resiliencia como factor relevante al momento de catalogar a un buen estudiante.
				CI: Percepción respecto del buen estudiante como buen lector.	Alude a la importancia asignada por el docente al uso de la lectura por parte de los estudiantes para fomentar su aprendizaje.
				CI: Percepción respecto del buen estudiante como aquel que quiere aprender.	Alude a la importancia asignada por el docente al interés del estudiante por aprender.

				CI: Percepción respecto del buen estudiante como aquel que tiene motivación interna.	Alude a la importancia asignada por el docente a la motivación intrínseca del estudiante, para ser considerado un buen estudiante.
				CI: Metas claras como motivación hacia la superación personal.	Hace alusión a la apreciación que tiene el docente acerca del tener las metas claras como motivación para desarrollar sus habilidades y ser alguien en la vida.
				CI: Percepción del estudiante como sacrificado.	Hace alusión a la apreciación que tiene el docente acerca de sus estudiantes como personas que realizan sacrificios para estudiar.
				CI: Percepción del estudiantes como manejable.	Hace alusión a la apreciación que tiene el docente acerca de sus estudiantes como personas manejables conductualmente.
				CI: Percepción del estudiante como ingrato.	Hace referencia a la apreciación que tiene el docente acerca del estudiante al cual percibe ingrato con respecto a la labor docente.
		C2: Cambio en las creencias en torno a la enseñanza.	Alude a aquellos cambios que la docente ha experimentado en torno a la enseñanza a lo largo de su trayectoria profesional.	CI: Cambio en la rigurosidad.	Alude a los cambios que el docente refiere a experimentado en torno a la rigurosidad de la instrucción.
				CI: Cambio en la flexibilidad.	Alude a los cambios que el docente refiere a experimentado en torno su flexibilidad en relación al establecimiento de

					prioridades, así como en la consideración de otros factores que pudiesen intervenir en el proceso de enseñanza.
		C2: Concepción acerca de la relación pedagógica.	Se refiere a las apreciaciones que tiene el docente respecto a la vinculación con sus estudiantes.	CI: Preocupación por estudiantes.	Alude a la idea del docente acerca de la relevancia de manifestar conductualmente su preocupación por cómo están los estudiantes.
				CI: Valoración atención personalizada (extraclase).	Hace referencia a la importancia asignada del tiempo que otorga el docente, una vez terminada la clase, para aclarar dudas, ver contenidos, etc.
				CI: Percepción sobre la disposición de la sala de clases.	Tiene relación con la significación que entrega el/la docente a la ubicación del mobiliario.
				CI: Relación asimétrica con los estudiantes.	Alude a la idea del docente acerca de que la relación entre estudiante y profesor no debe ser horizontal.
				CI: Valoración del trabajo con personas.	Hace referencia a la importancia asignada por el docente al trabajo con personas por sobre el trabajo con cosas.
				CI: Percepción acerca del vínculo ideal docente-estudiante.	Hace referencia a la importancia asignada por el docente al desarrollo del vínculo afectivo como factor preponderante en la relación con el estudiante.
				CI: Percepción acerca de	Hace referencia acerca de la

				cómo no debe ser la relación docente-estudiante.	apreciación que tiene el docente sobre la relación que no debe darse entre el profesor y el estudiante.
				CI: Percepción acerca del vínculo basado en el respeto.	Hace referencia acerca de la apreciación que tiene el docente sobre la relación basada en el respeto mutuo.
				CI: Adaptación del estudiante al estilo del docente.	Hacer referencia a la apreciación que tiene el docente acerca de que la adaptación en la relación debe ser parte del estudiante más que por parte del docente.
				CI: Solicitud de retroalimentación a los estudiantes.	Hace referencia a la apreciación que tiene el docentes sobre la importancia a de evaluar su quehacer con la opinión de los estudiantes.
		C2: Concepción acerca de la disponibilidad de recursos.	Se refiere a las ideas que se tiene sobre el uso y disponibilidad de recursos (tanto humanos, como materiales).	CI: Percepción acerca de los recursos didácticos.	Hace referencia a la obtención y/o utilización de recursos durante la asignatura.
				CI: Previsión material sesión.	Se refiere a idea del docente acerca de la importancia de la previsión del material con el que se trabajará en la sesión.
		C2: Concepción acerca de la disciplina.	Se refiere a las apreciaciones e ideas que posee el/la docente respecto del manejo conductual en el aula.	CI: Valoración del uso del reforzamiento verbal como disciplina.	Se refiere a la creencia del docente de que la conducta del estudiante es posible regularla a través del reforzamiento verbal.
				CI: Valoración manejo	Se refiere a la importancia

				disciplinar.	asignada al manejo de la conducta en el aula (disciplina).
				CI: Valoración del uso de estrategias disciplinarias como instancias formativas.	Alude a la valoración del uso de estrategias disciplinarias por parte del docente como instancias de aprendizaje.
				CI: Consenso como estrategia disciplinar.	Alude a la práctica del docente de establecer de acuerdos con sus estudiantes para manejar la conducta en el aula.
				CI: Valoración de la utilización de la democracia como estrategia disciplinar.	Se refiere a la importancia asignada por el docente al uso de la democracia para el manejo de la conducta en el aula.
		C2: Concepción acerca de la planificación de la clases.	Se refiere a la apreciación que el docente tiene acerca del planificar las clases con anticipación	CI: Percepción sobre la planificación docente.	Consiste en la apreciación que tiene el/la docente sobre las planificaciones de pruebas/clases/etc.
				CI: Percepción de las planificaciones como un referente.	Consiste en la apreciación que tiene el/la docente sobre las planificaciones de pruebas/clases/etc.
				CI: Creencia acerca de la planificación de la sesión.	Hace referencia a la explicitación que hace el/la docente acerca de los contenidos y temas que serán revisados durante la clase.
				CI: Preparación recursos.	Alude a la concepción de docente acerca de la importancia de conocer a sus estudiantes antes de preparar el material para las clases.

				CI: Valoración de la planificación anticipada.	Hace referencia a la concepción del docente acerca de la importancia de la planificación anticipada de prueba/clases.
				CI: Actualización de recursos didácticos.	Se refiere a la necesidad de innovación de los materiales/contenidos que se ocupan en la asignatura.
				CI: Falta de tiempo como obstaculizados.	Hace referencia a que la falta de tiempo es un factor de conflicto al momento preparar el material para cada clase.
		C2: Priorización de los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Se refiere a la importancia y priorización que asigna el docente a los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	CI: Priorización docente lenguaje.	Se refiere a la importancia y priorización que asigna el docente de lenguaje a los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
				CI: Priorización docente inglés.	Se refiere a la importancia y priorización que asigna el docente de inglés a los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
C3: Creencias Identidad docente	Alude a las concepciones que tiene el/la docente respecto a rol docente, a sí	C2: Concepción acerca del Rol docente.	Se refiere a la apreciación que se tiene del papel que juega el/la docente dentro de su desempeño profesional.	CI: Rol docente como formador en valores.	Hace mención a la importancia que da el docente a la formación en ciertos valores.
				CI: Rol docente como formador de habilidades sociales.	Alude a la importancia asignada por el docente a desarrollar habilidades tales como escuchar,

mismo y a lo que conformaría ser un profesional ejemplar.					atentos de ofrecer ayuda, etc.
				CI: Rol docente como modelo valórico.	Se refiere a la importancia asignada por el docente a ser un referente valórico para el estudiante.
				CI: Rol docente como administrativo.	Alude a la percepción del docente de todas aquellas tareas administrativas que éste debe realizar durante la clase (planificar, pasar lista, anotar en el libro de clase, colocar notas, etc.)
				CI: Rol docente como guía.	Da cuenta a la importancia asignada por el docente a ser un guía para el estudiante.
				CI: Rol docente como líder.	Se refiere a la importancia asignada por el/la docente a tener un papel de liderazgo frente a sus estudiantes.
				CI: Rol docente como referente académico.	Hace alusión a la importancia asignada por el/la docente a ser un modelo académico.
				CI: Rol docente en vías de extinción	Da cuenta de la percepción del docente acerca de los prescindible de la profesión dado el aumento de la tecnología como herramienta que facilita el aprendizaje no mediado.
				CI: Rol docente como resiliente.	Da cuenta de la importancia asignada por el docente ser una persona que supera obstáculos permanentemente.

				CI: Rol docente como reflexivo de sus prácticas.	Da cuenta del proceso reflexivo que hace el docente sobre la práctica pedagógica.
				CI: Rol docente como evaluador.	Da cuenta a la importancia asignada por el docente a ser evaluador en los distintos ámbitos de su quehacer.
				CI: Rol docente como motivador.	Da cuenta a la importancia asignada por el docente a la motivación permanente de los estudiantes como parte de su quehacer.
		C2: Concepción de sí mismo.	Da cuenta de la autodescripción que hace el/la docente acerca de su rol y quehacer profesional.	CI: Percepción de sí mismo como autodesafiante.	Se refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona que gusta por adquirir desafíos para promover su aprendizaje.
				CI: Percepción de sí mismo como persona común y no como experto.	Se refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona común y corriente con mucha información.
				CI: Percepción de sí mismo como honesto y buen escuchador.	Se refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona recta y de escucha activa.
				CI: Percepción de sí mismo como hábil para enseñar.	Se refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona que se le hace fácil enseñar.
				CI: Percepción de sí mismo como con vocación de servicio.	Se refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona que se inclina por el

					servicio a los demás.
				CI: Percepción de sí mismo como persona que gusta de aprender.	Alude a la autodescripción que hace el docente como una persona que disfruta de aprender.
				CI: Percepción de sí mismo como autodidacta	Refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona que gestiona su aprendizaje.
				CI: Percepción de sí mismo como serio.	Se refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona seria y formal.
				CI: Percepción de sí mismo como Flexible.	Se refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona que se adapta a la circunstancias.
				CI: Percepción de sí mismo como comprometido con el quehacer docente.	Se refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona comprometida con su trabajo.
				CI: Percepción de sí mismo como tímido.	Se refiere a la autodescripción que hace el docente como una persona tímida.
				CI: Percepción de sí mismo como ejemplo.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona digna de imitar.
				CI: Percepción de sí mismo como resiliente.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona que supera obstáculos permanentemente.

				CI: Percepción de sí mismo como satisfecho con la profesión.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona que está feliz con su trabajo docente.
				CI: Percepción de sí mismo como estructurado.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona rigurosa en su quehacer.
				CI: Percepción de sí mismo como estricto.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona estricta.
				CI: Percepción de sí mismo como promotor de objetivos y metas.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona que promueve objetivos y las metas en sus estudiantes.
				CI: Percepción de sí mismo como modelador de conductas que promueven aprendizajes.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona que modela conductas con el fin de promover aprendizajes en sus estudiantes.
				CI: Percepción de sí mismo como consecuente.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona que intenta ser consecuente con su discurso y quehacer.
				CI: Percepción de sí mismo como autoexigente.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona que se exige para mantenerse

					actualizada y vigente en su quehacer docente.
				CI: Percepción de sí mismo como reflexivo de sus prácticas.	Hace referencia a la autodescripción que hace el docente como una persona reflexiva de sus prácticas, estrategias aplicadas y vivencias en torno al día a día.
		C2: Concepción acerca del docente ejemplar.	Se refiere a las apreciaciones e ideas que tiene el/la docente acerca de las cualidades y rasgos que debiese tener un buen profesor.	CI: Preocupación por el estudiante como característica de un docente ejemplar	Alude a la idea del docente acerca de la relevancia de manifestar conductualmente preocupación por cómo están los estudiantes para ser considerado un docente ejemplar.
				CI: Compromiso con el quehacer docente como característica de un docente ejemplar.	Alude a la idea del docente acerca de la importancia de ser comprometido con su trabajo y conocimiento para ser considerado un docente ejemplar.
				CI: Disfrute del quehacer docente como característica de un docente ejemplar.	Hace referencia a la idea del docente acerca la importancia de disfrutar el trabajo para ser considerado un docente ejemplar.
				CI: Capacidad de desarrollar lo masculino y lo femenino como característica de un docente ejemplar.	Refiere a la idea del docente acerca de la importancia de incrementar habilidades emocionales y racionales tradicionalmente asociado con lo femenino y masculino como característica de un docente

					ejemplar.
				CI: Posicionarse como una persona común y no como experto como característica de un docente ejemplar.	Se refiere a la idea del docente acerca de la importancia de posicionarse como una persona común y no que se las sabe todas, para ser considerado un docente ejemplar.
				CI: Pertinencia del docente al momento de pedir ayuda como característica de un docente ejemplar.	Se refiere a la importancia asignada por el/la docente al ser asertivo al momento de solicitar ayuda, para ser considerado un docente ejemplar.
				CI: Manejo del conocimiento como característica de un buen docente.	Da cuenta de la relevancia que le asigna el docente al conocimiento profesional para ser considerado un docente ejemplar.
				CI: Vinculación afectiva con la comunidad escolar.	Hace referencia a la importancia asignada por el docente al desarrollo del vínculo afectivo con la comunidad para ser considerado un docente ejemplar.
				CI: Ser consecuente como característica de un docente ejemplar.	Hace referencia a la importancia asignada por el docente al ser consecuente, sin doblez, para ser considerado un docente ejemplar.
				CI: Tener iniciativa como característica de un docente ejemplar.	Hace referencia a la importancia asignada por el docente a la iniciativa para ser considerado un docente ejemplar.

				<p>CI: Ser Automotivador como característica de un docente ejemplar.</p>	Hace referencia a la importancia asignada por el docente a la capacidad de motivarse para ser considerado un docente ejemplar.
				<p>CI: Ser buen administrativo como característica de un docente ejemplar.</p>	Hace referencia a la importancia asignada por el docente al buen desempeño administrativo para ser considerado un docente ejemplar.
				<p>CI: Ser Reflexivo como característica de un docente ejemplar.</p>	Hace referencia a la importancia asignada por el docente a la capacidad de reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas para ser considerado un docente ejemplar.
				<p>CI: Ser capaz de entretener y encantar.</p>	Hace referencia a la importancia asignada por el docente a la capacidad de entretener y encantar a los estudiantes para ser considerado un docente ejemplar.
		C2: Concepción acerca del docente no ejemplar.	<p>Consiste en aquellas apreciaciones e ideas que tiene el/la docente acerca de las cualidades y rasgos que no debiese tener un docente.</p>	<p>CI: Eliminar a los que no saben como estrategia a utilizar por un docente no ejemplar.</p>	Hacer referencia a la crítica del docente acerca de la estrategia de evitar trabajar con alumnos que tienen menor conocimiento o conductas disruptivas, para ser considerado no ejemplar.
				<p>CI: Fingir aquello que no siente como característica de un docente no ejemplar.</p>	Se refiere a la crítica del docente acerca de la falta de autenticidad y fingimiento de los sentimientos hacia los

					estudiantes, para ser considerados no ejemplar.
				CI: Inventar lo que no sabe como característica de un docente no ejemplar.	Se refiere a la crítica del docente acerca de la invención de información ante la falta de conocimiento, para ser considerados no ejemplar.
				CI: Ausencia del rol formador en lo valórico.	Se refiere a la crítica que hace el docente acerca de sus pares como meros transmisores de conocimientos en desmedro de lo valórico para ser considerado no ejemplar.
				CI: Docente como absolutista.	Se refiere a la crítica del docente acerca de ser una persona rígida en su quehacer pedagógico para ser considerado no ejemplar.
				CI: Docente como punitivo.	Se refiere a la crítica del docente acerca de ser una persona castigadora de la conducta del estudiante para ser considerado no ejemplar.
				CI: Docente como irresponsable.	Se refiere a la crítica del docente acerca de ser una persona poco responsable en su quehacer para ser considerado no ejemplar
				CI: Docente como individualista.	Se refiere a la crítica del docente acerca de ser una persona individualista en su quehacer para ser considerado no ejemplar.

				CI: Valoración de lo económico por sobre el rol pedagógico.	Se refiere a la crítica del docente acerca de asignar valor a lo económico por sobre el quehacer docente para ser considerado no ejemplar.
C3: Creencias comunidad escolar	Hace alusión a concepciones e ideas que hace el/la docente respecto del contexto educacional en el que se desenvuelve la comunidad educativa.	C2: Concepción acerca de la institución educativa.	Se refiere a las creencias docentes en relación con el establecimiento educativo.	CI: Institución educativa valorada positivamente por la comunidad.	Se refiere a la concepción que tiene el docente con respecto a la valoración que hace la comunidad a la institución.
				CI: Institución educativa no publicita perfeccionamiento de los profesores.	Se refiere a la valoración realizada por el docente acerca de falta de publicidad que hace la institución educativa al perfeccionamiento adquirido por los docentes.
				CI: Todo el personal como rol modelador.	Se refiere a la importancia asignada por el docente al personal como ejemplo para el estudiante.
				CI: Involucramiento de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza - aprendizaje	Alude a la importancia asignada por el docente acerca de la integración de la comunidad educativa al proceso de enseñanza -aprendizaje
				CI: Crítica hacia el rol disciplinar.	Se refiere a la apreciación del docente acerca de la falta de disciplina de parte de la institución educativa hacia los estudiantes.
				CI: Crítica a la escasez de recursos.	Se refiere a la apreciación del docente acerca de la falta de recursos en la institución

					educativa para llevar a cabo su labor.
				CI: Crítica acerca del compromiso de la familia con los estudiantes.	Se refiere a la apreciación del docente acerca de la falta de preocupación y compromiso por parte de madres, padres y/o apoderados respecto de la formación académica de los estudiantes.
		C2: Concepción acerca de madres, padres y/o apoderados.	Se refiere a las ideas que se tiene respecto de las familias de la comunidad educativa.	CI: Integración de la familia como medio para obtener resultados.	Se refiere a la concepción que tiene el docente sobre la relación que éste debiese tener con la familia para lograr resultados que van en beneficio del estudiante.
				CI: Percepción de la familia acerca del rol docente.	Alude a la percepción que refiere el docente que las familias tienen en torno al rol docente.
				CI: Crítica hacia la familia en la promoción de la continuación de los estudios de sus hijos.	Se refiere a la concepción que tiene el docente acerca de la falta de promoción de estudios por parte de la familia hacia sus hijos.
		C2: Concepción acerca de directivos institución educativa.	Alude a la apreciación que el/la docente tiene del estamento directivo del colegio.	CI: Relación cercana con los distintos actores de la comunidad educativa	Se refiere a la cercanía de los directivos con los distintos estamentos de la institución.
		C2: Concepción acerca de los pares.	Hace referencia a la apreciación que el/la docente tiene acerca del	CI: Crítica acerca del Rol UTP.	Da cuenta de la visión crítica del docente con respecto al rol que tiene UTP en su accionar.

			estamento docente.	CI: Crítica al quehacer docente de los pares.	Se refiere a la percepción crítica que tiene el/la docente hacia el accionar de sus colegas.
				CI: Percepción de los pares como personas que generan confianza.	Se refiere a la apreciación que hace el docente acerca de sus pares como profesionales que por sus actuar generan confianza.
				CI: Crítica a la falta de motivación para aplicar nuevas metodologías.	Se refiere a la apreciación que hace el docente acerca de la falta de motivación e interés de los pares para implementar nuevas metodologías en la sala de clase, lo que se traduce como un obstáculo en el aprendizaje.
				C2: Concepción acerca del trabajo en equipo institución educativa.	Alude a la apreciación que tiene el/la docentes acerca del trabajo que se realiza en equipo.
C3: Creencias contexto social	Hace alusión a concepciones e ideas que hace el/la docente respecto del contexto social en el que se desenvuelve la comunidad	C2: Concepción acerca del contexto social comunal.	Consiste en la idea que se tiene sobre el entorno social de la comuna, en el que se desenvuelve la comunidad educativa.	CI: Naturalización de la violencia en la comuna.	Se refiere a la normalización de la violencia que hacen los ciudadanos de la comuna.
				CI: Crítica al contexto como poco desafiante.	Se refiere a la visión crítica del docente con respecto al contexto comunal como un medio que no promueve desafíos.
				CI: Valoración entorno social de la comuna por su influencia en el gusto por la profesión.	Se refiere a la concepción del docente acerca del la influencia que han ejercido las características de las personas que componente el entorno

	educativa.				social de la comuna en su gusto por la profesión.
				CI: Valoración del apoyo desde la Municipalidad para la educación de la comuna.	Hace alusión a la apreciación que hace el docente sobre la ayuda que otorga la Municipalidad como aporte a la educación de sus ciudadanos.
				CI: Falta de oportunidades.	Hace alusión a la apreciación que hace el docente sobre la falta de oportunidades que otorga la zona para el desarrollo de los estudiantes.
				CI: Contexto como facilitador de la desmotivación al aprendizaje de los estudiantes.	Hace alusión a la apreciación que hace el docente sobre la el contexto comunal el cual lo percibe como facilitador de la desmotivación de los estudiantes al aprendizaje.
	C2: Concepción acerca del contexto social nacional.	Hace referencia a las ideas que se tiene sobre el entorno social a nivel nacional, en el que se desempeña la comunidad educativa.		CI: Crítica sistema educativo.	Se refiere a la visión crítica del docente con respecto al sistema educativo chileno actual y la forma en que se estructura/organiza.
				CI: Crítica a otros establecimientos educacionales.	Se refiere a la visión crítica del docente con respecto a otros establecimientos educacionales.

				<p>CI: El medio como motivación hacia la superación personal.</p>	Hace alusión a la apreciación que tiene el docente de la exigencia que pone el medio a los estudiantes para desarrollar sus habilidades y ser alguien en la vida.
				<p>CI: Desvalorización de la profesión docente.</p>	Hace alusión a la apreciación que tiene el docente acerca de la desvalorización que hacen los ciudadanos sobre la profesión docente.
				<p>CI: Crítica a los medios de comunicación por su rol modelador.</p>	Hace alusión a la apreciación que tiene el docente acerca del rol modelador de los medios de comunicación en la actualidad.
CI3: Creencias formación n profesion al	Se refiere a las concepciones que tiene el/la docente sobre la formación de tipo inicial y permanente.	C2: Concepción acerca de la formación permanente.	Consiste en las apreciaciones que se tiene de las instancias de perfeccionamiento tales como cursos, diplomados y Magísters.	<p>CI: Formación permanente como actualización de conocimientos.</p>	Se refiere a la valoración del docente acerca de la formación permanente como una instancia para actualizar sus conocimientos.
				<p>CI: Formación permanente como herramienta para el quehacer.</p>	Se refiere a la valoración del docente a la formación permanente como una instancia que entrega herramientas para responder a las situaciones y/o inquietudes suscitadas en el quehacer.
				<p>CI: Valoración formación permanente.</p>	Se refiere a la importancia asignada por el docente a la formación permanente entregada.

				<p>CI: Valoración de los contenidos curriculares en la formación permanente.</p>	<p>Se refiere a la importancia asignada por el docente a los contenidos impartidos en las asignaturas en su formación permanente.</p>
				<p>CI: Desvalorización formación permanente.</p>	<p>Se refiere a la apreciación que tiene el docente acerca de la inutilidad de algunas instancias de perfeccionamiento.</p>
				<p>CI: Formación permanente como fuente de validación externa.</p>	<p>Alude a la importancia que le otorga el docente a la formación permanente como fuente de validación profesional frente a pares.</p>
				<p>CI: Formación permanente como una instancia de desafíos.</p>	<p>Hace referencia a la motivación del docente a tomar cursos, Diplomados o Magíster que lo plantean como desafíos y alcances de metas</p>
				<p>CI: Formación permanente como futura área de desarrollo.</p>	<p>Se refiere a la toma de Magíster como introducción a temáticas de posible interés en la cual el docente podría dedicarse.</p>
				<p>CI: Fomento de la reflexión de prácticas y visión crítico a partir de la formación permanente.</p>	<p>Se refiere a la importancia asignada la formación permanente que lo valora como una instancia para favorecer el desarrollo de la visión crítica de las prácticas.</p>
				<p>CI: Formación permanente como forma de re-encantarse con la</p>	<p>Se refiere a la valoración del docente acerca de la formación permanente como una instancia</p>

				disciplina.	de re-encanto y revaloración de la disciplina.
				CI: Falta de tiempo como obstaculizador para la formación permanente	Hace referencia a que la falta de tiempo es un factor de conflicto al momento tomar cursos de especialización.
				CI: Formación permanente como medio para reafirmar el conocimiento y quehacer profesional.	Se refiere a la valorización que realiza el docente en cuanto a la formación permanente, la que entiende como una instancia de evaluación hacia su conocimiento como a sus prácticas.
				CI: Valoración de la formación permanente como instancia de intercambio de experiencias y conocimientos.	Se refiere a la importancia asignada por el docente al hecho de compartir con las personas que asisten a las instancias de perfeccionamiento.
		C2: Concepción acerca de la formación inicial.	Se refiere a las apreciaciones que tiene el/la docente respecto de trayectoria realizada durante su carrera universitaria.	CI: Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la formación inicial.	Se refiere a la importancia asignada por el docente al desarrollo de la visión crítica a partir de la formación inicial
				CI: Valoración formación inicial.	Se refiere a la importancia asignada por el docente a la formación inicial entregada.
				CI: Aspectos valorados en la formación inicial.	Se refiere a la importancia asignada por el docente a ciertos aspectos de la formación inicial entregada.
				CI: Crítica a la formación inicial.	Da cuenta de aquellos aspectos desvalorizados o poco

					desarrollados dentro de la formación inicial.
C3: Creencias trayectori a profesion al	Se refiere a la concepción que tiene el/la docente sobre el impacto que ha tenido la trayectoria profesional en su quehacer docente.	C2: Concepción acerca de la trayectoria profesional.	Alude a las ideas y conceptos que se tiene sobre el curso y recorrido que ha tenido el/la docente con respecto a su profesión.	CI: Percepción acerca de la evolución del desempeño docente.	Hace alusión al desarrollo del docente en cuanto a su labor durante la trayectoria profesional.
				CI: Dificultades Docentes.	Se refiere a todas aquellas dificultades en la docencia que el profesor durante su trayectoria.
				CI: Valoración de la experiencia por sobre la formación permanente.	Se refiere a la importancia asignada por el docente a la experiencia como una instancia que entrega herramientas para responder a las situaciones y/o inquietudes suscitadas en el quehacer por sobre la formación permanente.
		C2: Satisfacciones en trayectoria profesional.	Alude a los factores que han producido goce en su quehacer durante su recorrido como docente.	CI: Valoración de la experiencia por sobre la formación inicial.	Se refiere a la importancia asignada por el docente a la experiencia como una instancia que entrega herramientas para responder a las situaciones y/o inquietudes suscitadas en el quehacer por sobre la formación inicial.
				CI: Valoración de la experiencia como instancia de crecimiento.	Se refiere a la importancia asignada por el docente a la experiencia como una instancia de crecimiento tanto personal como profesional.

				CI: Satisfacciones laborales docente historia.	Se refiere a aquellos elementos que el docente de historia considera que producen goce en su trayectoria.
				CI: Satisfacciones laborales docente inglés.	Se refiere a aquellos elementos que el docente de inglés considera que producen goce en su trayectoria.
		C2: Visión de futuro acerca de su desarrollo profesional	Alude a aquellas ideas o apreciaciones que tiene el docente con respecto a su futuro profesional	CI: Satisfacciones laborales docente lenguaje.	Se refiere a aquellos elementos que el docente de lenguaje considera que producen goce en su trayectoria.
				CI: Planteamiento de nuevas metas.	Hace referencia a metas futuras que el docente se propone conseguir con el fin de alcanzar su desarrollo profesional.

b. Tabla categorías deductivas

Categoría Deductiva	Definición
CD: Conocimiento que poseen acerca de las situaciones de enseñanza.	Conocimiento que poseen acerca de las situaciones contextuales que favorecen u obstaculizan el proceso de enseñanza. (Angulo, Barquín y Pérez, 1999).
CD: Conocimiento de sí mismo.	Desde una perspectiva cognitiva, una de las categorías que sugiere el conocimiento docentes y que propone Elbaz (1983; citado en Villar, 1988), referido a aquel conocimiento que posee el docente acerca de sus características que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje.
CD: Conocimiento del medio didáctico.	Una de las categorías que sugiere el conocimiento docentes y que propone Elbaz (1983; citado en Villar, 1988). Y que está referido a aquel conocimiento que posee el docente acerca de las estrategias de enseñanza y de cómo éstas influye en el aprendizaje de los estudiantes.
CD: Formación inicial.	Referida a lo que plantea Imbernón (2002) y que da cuenta de la formación vinculada al desarrollo profesional.
CD: Formación continua.	Hace referencia al perfeccionamiento paulatino de aquellos conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en la formación inicial (Imbernón, 2000).
CD: Encontrar soluciones a problemas.	Alude al objetivo de la búsqueda de la formación continua es encontrar soluciones a distintas situaciones que aparecen en el contexto de cumplimiento de las funciones profesionales. (Imbernón, 2000).
CD: Traslado de hechos teóricos del plano real a un	Hace referencia a lo que plantea Pratt y Collins (1998; citado en Reyes, s/a) y que tiene relación a

lenguaje accesible.	una característica de un profesor ejemplar y que se relaciona con el esfuerzo que hace el docente para adaptar el conocimiento a los niveles de entendimiento de los alumnos.
CD: Comprensión acerca de cómo piensan y razonan los estudiantes.	Hace referencia a lo que plantea Pratt y Collins (1998; citado en Reyes, s/a) y tiene relación con el conocimiento que tiene el docente acerca las características que poseen sus estudiantes, y que permitiría al profesor adaptar conocimiento a los nivel de entendimiento de los estudiantes.
CD: Preparación de la enseñanza.	Se refiere a uno de los cuatro dominios del profesorado planteados por el Ministerio de Educación (Gobierno de Chile, 2008, p. 7) y que alude por un lado a los conocimientos que posee el docente acerca de la disciplina como a las competencias pedagógicas necesarias para organizar el proceso de enseñanza y al conocimiento acerca de las características de los estudiantes.
CD: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	Se refiere a uno de los cuatro dominios del profesorado planteados por el Ministerio de Educación (Gobierno de Chile, 2008, p. 7). Y que alude al “ambiente y clima que genera el docente” durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
CD: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	Se refiere a uno de los cuatro dominios del profesorado planteados por el Ministerio de Educación (Gobierno de Chile, 2008, p. 7). Y que alude a “las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva”.

CD: Responsabilidad profesional.	Se refiere a uno de los cuatro dominios del profesorado planteados por el Ministerio de Educación (Gobierno de Chile, 2008, p. 7). Y que da cuenta del propósito y compromiso del docente para que todos los estudiantes aprendan. Incluye, trabajo de aula, relación con su profesión y también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y el sistema educativo.
CD: Mantenimiento de una buena relación interpersonal con el estudiante.	Hace referencia a una de las dimensiones que propone Lowman (1996), se encuentra relacionada con el mantenimiento de actitudes positivas hacia los estudiantes como al resto de las personas.
CD: Uso de políticas democráticas.	Hace referencia a una de las características que propone Lowman (1996), acerca de un profesor ejemplar y se encuentra relacionada con la tendencia a utilizar una política democrática en lugar de métodos autocráticos para controlar a los estudiantes.

5.1.2 Frecuencias docentes

En este apartado se exponen las tablas que muestran la mayor frecuencia de aquellos conceptos que han sido relevantes para los docentes participantes de esta investigación. (Ver anexo: 8.10)

5.1.2.1 Tabla frecuencia C2 lenguaje

Categoría	Frecuencia
Concepción acerca de la enseñanza.	48
Concepción acerca del Rol docente.	39
Concepción acerca de la relación pedagógica.	31
Concepción de sí mismo.	28
Concepción acerca de la formación permanente.	26
Concepción acerca de los pares.	15

Docentes que han influido en la elección de la carrera.	13
Concepción acerca de la planificación de las clases.	12
Concepción acerca del docente ejemplar.	12
Docentes que han influido en su formación inicial	11
Concepción acerca del aprendizaje.	7
Concepción acerca de la trayectoria profesional.	7
Concepción acerca del contexto social nacional.	6
Concepción acerca de los estudiantes.	5
Concepción acerca de la institución educativa.	3
Concepción acerca de directivos institución educativa.	3
Concepción acerca de la formación inicial.	3
Visión de futuro acerca de su desarrollo profesional.	3
Priorización de los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	2
Situaciones que han influido en su formación inicial.	2
Otras personas que han influido en la elección de la carrera.	2
Concepción acerca del docente no ejemplar.	2
Concepción acerca del trabajo en equipo institución educativa	2
Concepción acerca de la disciplina.	1
Concepción acerca de la disponibilidad de recursos.	1
Superiores que han influido en su formación permanente.	1
Concepción acerca del contexto social comunal.	1

5.1.2.2 Tabla frecuencia C2 inglés

Categoría	Frecuencia
Concepción acerca de la enseñanza	41
Concepción acerca del Rol docente	39
Concepción acerca de la relación pedagógica	32
Concepción de sí mismo	24
Concepción acerca de la disciplina	17

Concepción acerca de la formación permanente	16
Concepción acerca de los estudiantes	14
Concepción acerca de la planificación de la clases	14
Concepción acerca del docente ejemplar	13
Concepción acerca del contexto social nacional	12
Concepción acerca de madres, padres y/o apoderados	10
Docentes que han influido en su formación inicial	10
Concepción acerca de la trayectoria profesional	6
Concepción acerca de los pares	5
Concepción acerca del docente no ejemplar	5
Concepción acerca de la formación inicial	5
Concepción acerca del aprendizaje	5
Concepción acerca del contexto social comunal	5
Cambio en las creencias entorno a la enseñanza.	4
Docentes que han influido en la elección de la carrera	4
Concepción acerca del trabajo en equipo institución educativa	4
Satisfacciones en trayectoria profesional	3
Concepción acerca de la institución educativa	2
Colegas que han influido en su trayectoria profesional	2
Concepción acerca de la disponibilidad de recursos	2
Situaciones que han influido en su formación inicial	1
Priorización de los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1
Familiares que han influido en la elección de la carrera	1

5.1.2.3 Tabla frecuencia C2 historia

Categoría	Frecuencia
Concepción acerca de la relación pedagógica.	17
Concepción acerca del contexto social nacional.	17
Concepción acerca del Rol docente.	16

Concepción acerca de la trayectoria profesional.	14
Concepción acerca de los estudiantes.	12
Concepción acerca de los pares.	12
Situaciones que han influido en su formación inicial.	9
Concepción de sí mismo.	9
Concepción acerca de la formación permanente.	8
Concepción acerca de la enseñanza.	8
Concepción acerca del docente ejemplar.	5
Docentes que han influido en su formación inicial.	4
Concepción acerca de la disciplina.	4
Concepción acerca del contexto social comunal.	4
Concepción acerca del aprendizaje.	3
Satisfacciones en su trayectoria profesional.	3
Concepción acerca de madres, padres y/o apoderados.	2
Concepción acerca del trabajo en equipo en la institución educativa.	2
Concepción acerca de la formación inicial.	2
Docentes que han influido en la elección de la carrera.	2
Familiares que han influido en su formación permanente.	1
Familiares que han influido en la elección de la carrera.	1
Concepción acerca del docente no ejemplar.	1

5.1.3 Intra caso docente lenguaje (*anexo 8.10.1*)

D1 es de sexo masculino, tiene 51 años de edad egresó el año 1986 de una institución pública con el título de Pedagogía en Castellano. Posee variadas especializaciones dentro de las que destacan dos Post-títulos; en Orientación y Consejería Vocacional, Sexualidad y Afectividad, un diplomado de Asesoramiento educativo, un Magíster en gestión y políticas educativas y actualmente se encuentra cursando un Magíster en orientación escolar. Se ha desempeñado como profesor de latín, filosofía, teatro, religión y francés, dentro de experiencia profesional ha tenido diversos cargos, dentro de los que se destacan, encargado del programa de enlaces,

asesor de pastorales juveniles de apoderados y estudiantes. Ha trabajado en instituciones tanto municipales como particulares subvencionados, actualmente se desempeña como profesor de lenguaje y orientador del establecimiento educacional.

Elige la carrera de pedagogía debido a que desde su época discente, tanto en enseñanza básica como media, se da cuenta de su habilidad para enseñar y explicar a sus compañeros de colegio, cuando estos requieren de ayuda para comprender materias complejas. Asimismo, su gusto por aprender hace que comience desde pequeño a autogestionar su conocimiento, a través de métodos como adelantar materias y llegar sólo con las dudas al aula, haciendo que tomará un rol activo en las clases. Al entrar en enseñanza media y llamar la atención de sus profesores por la metodología de estudio y el esfuerzo por aprender, estos comienzan a plantearle constantes desafíos, para desarrollar aún más sus capacidades y habilidades, además de reforzar su gusto por aprender y su búsqueda personal de conocimientos cuando hay ‘un espacio en blanco’.

Ser profesor siempre estuvo dentro de sus primeras opciones, su cuestionamiento estaba en la especialidad (francés, filosofía, matemáticas y lenguaje), tomando la decisión de ser docente de lenguaje. D1 comienza la universidad, donde se encuentra con profesores que le abren el camino hacia el área de orientación, especialidades que podrían ser complementadas en su ejercicio docente.

Además, durante esta época destaca por su capacidad de vincular los contenidos aprendidos con situaciones cotidianas, lo que facilita el estudio y le permite ampliar su visión sobre la utilidad que pueden tener estos conocimientos, percibiendo la enseñanza como algo práctico y con sentido, sin desvalorar la importancia que tiene el sustento teórico de las materias.

De la formación inicial el docente destaca –más que los contenidos aprendidos- la metodología en que sus profesores ejecutan la clase y en cómo estos influyeron en la conformación y desarrollo del docente que es actualmente, además de impactar en la percepción de sí mismo y rol que debe desempeñar en la institución; el modo en que concibe la enseñanza y finalmente en la metodología utilizada para llevar a cabo sus clases.

El profesor percibe la buena enseñanza como una instancia “donde todos pueden aprender”, que sea una enseñanza práctica y con sentido, y además, donde el aprendizaje sea bidireccional, es decir, donde tanto el estudiante como el profesor puedan aprender uno del otro. Para lo anterior, el docente refiere que el estudiante es “energía en potencia” y que por lo tanto su rol como guía debe llevarlo a que sea una persona íntegra. Además, destaca otros roles como docente entre los cuales está como orientador y formador en valores, donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades que van más allá de las académicas, como el respeto, habilidades sociales, entre otras.

El docente valora la relación cercana con sus estudiantes, siempre basado en el respeto mutuo, destacando la preocupación por cada uno de sus estudiantes y sus diferencias, también recalca la disposición de su tiempo para atender personalmente a los educandos.

En cuanto a la planificación, el profesor recalca la necesidad de realizar esta actividad anticipadamente, para que este tiempo sea dedicado a conocer y compartir con sus estudiantes. Además, destaca el uso de diversas metodologías para evaluar y enseñar, de modo que el aprendizaje sea coherente con el estilo del alumno y además, sea significativo.

Durante su trayectoria como profesional, fue tomando en consideración las dificultades de sus alumnos y esto lo instó a comenzar su formación permanente, siendo su primera área de especialización la educación especial, luego orientación y actualmente gestión escolar. La valoración que hace de estas instancias se relaciona principalmente con adquirir y actualizar conocimientos que sirvan para su quehacer, y para el traspaso de conocimiento hacia sus pares.

Finalmente, la concepción acerca de la comunidad escolar, el docente expresa el agrado y la necesidad del trabajo en equipo, considera que los tanto los directivos como los demás actores (auxiliares, paradocentes, etc.) juegan un importante rol formador para los educandos.

5.1.4 Intracaso docente inglés (anexo 8.10.2)

D2 es de sexo femenino, tiene 36 años de edad. Posee el título de Profesora de inglés proveniente de una institución pública. Tiene diversos estudios de formación permanente dentro de los que destaca; Critical Thinking, e-Course de la Universidad de Oregon, Innovative Approaches for Middle School Teachers de la Universidad de Acadia, Canadá, un diplomado de evaluación de aprendizajes y un magíster en literatura en la Universidad de Playa Ancha.

Se ha desempeñado en diversas instituciones dentro de las que destaca la Fuerza Aérea de Chile y otros liceos públicos de la región.

Elige la docencia por la influencia de un profesor de la enseñanza media del área quien la incentiva a estudiar. Inglés siempre estuvo dentro de su primera opción pero en un comienzo pretende estudiar traducción, sin embargo, impulsada por su padre quien la insta constantemente al servicio público junto con los deseos de estudiar algo vinculado con seres vivos, se motiva a estudiar pedagogía en inglés. La valoración que hace la docente de la formación inicial es de un 50% destacando de su época de discente más que los contenidos enseñados el modo en que sus profesores llevan a cabo la clase, influyendo éstos en la conformación de lo que ella es hoy, en cuanto a la percepción de sí misma, del rol que debe desempeñar en la institución, en el modo en que concibe la enseñanza y en el que lleva a cabo sus clases.

La profesora concibe la buena enseñanza como “aquella que logra que el alumno aprenda” y el aprender por tanto el que el estudiante “pueda empoderarse de los conocimientos a tal punto de que este pueda aplicarlos en su vida”. Para lo anterior la docente destaca como elemento central el hecho de que el estudiante quiera aprender y por tanto tenga una motivación interna que le permita a ella comenzar a trabajar trazando metas y objetivos. Vinculado con lo anterior, ella concibe su rol dentro del proceso enseñanza aprendizaje como activo donde su labor va mucho más allá de ser un mero transmisor de conocimientos, sino con el ser un modelo, un guía y un formador de valores de los educandos. En la relación con este último es importante para la docente mantener un buen clima en el aula, es decir, una relación

cercana con los estudiante por lo que preocupa por cómo se sienten los estudiantes y se ocupa de prestarles una atención personalizada que incluye una inversión de tiempo extra clase para resolver dudas o reforzar los contenidos. Siguiendo en la docente considera fundamental que esta relación este basada en el respeto para lo cual se hace imprescindible marcar los roles, ya que por la edad que están pasando sus estudiantes (adolescencia) ellos necesitan tener límites para que no se confundan y aprendan a relacionarse en la actualidad para en un futuro enfrentar el mundo laboral. Como estrategia disciplinar valora el uso del consenso tanto para resolver las problemáticas surgidas en aula en cuando a comportamiento como para tomar decisiones acerca de las evaluaciones que permitirán evaluar los contenidos, los cuales no se limitan a un solo modelo sino que son variados.

En relación al modo en que planifica y lleva a cabo las clases la docente valora e intenta replicar lo que ella destaca de sus figuras significativas de la formación inicial, la rigurosidad con que se deben hacer las cosas siempre buscando lo mejor evidenciando un compromiso con su quehacer y la importancia de una enseñanza con sentido y práctica, donde se generen los contenidos a partir de elementos cotidianos y cercanos a los estudiantes de modo de que ellos puedan ver y valorar la disciplina como una herramienta que sirve para el día a día. Para lo anterior la docente valora el uso de multiplicidades de estrategias de modo que sus estudiantes consigan aprender de acuerdo a su estilo de aprendizaje.

Por otro lado la concepción y valoración acerca de la formación permanente que tiene la docente se relaciona con que éstas son instancias que permiten actualizar conocimientos y mejorar continuamente las practicas pedagógicas mediante el desarrollo de competencias y técnicas, dado que la enseñanza entregada en la formación inicial con el tiempo ya no permite enfrentar de manera adecuada las nuevas situaciones que surgen en el contexto educativo.

Junto con lo anterior, la motivación por la docente para asistir a éstas instancias se vinculan con su deseo constante por aprender.

En lo que refiere a la concepción acerca del contexto institucional, comunal y social, la docente valora el trabajo en equipo con sus colegas, considera que el colegio tiene débil el área disciplinar permitiendo que sus estudiantes se queden recurrentemente

fuera de clases y por tanto facilitando el hecho de que ellos “se pierdan” y fracasen en el sistema educativo. Por otro lado, la docente considera que el contexto comunal facilita el estancamiento de los estudiantes en lo que respecta a la continuación de los estudios, ya que no éste no pone desafíos a los educandos ni fomenta la proyección de los mismos fuera de la vida laboral que les ofrecen las empresas del sector. Lo anterior se ve potenciado por las concepciones que tienen madres, padres y/o apoderados con respecto a sus hijos “que no tienen cabeza para el estudio”, por lo que sólo aspiran a que lleguen a cuarto medio, generando de acuerdo a lo que plantea la docente una falta de compromiso de ellos para con sus hijos en general y en lo que respecta a su rol de estudiante en particular.

5.1.5 Intracaso docente historia (anexo 8.10.3)

D3, es de sexo masculino y tiene 55 años. Tiene el título de profesor de historia con mención en geografía. Cuenta con un post-título de supervisión en educación, título adquirido en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Cursó sus estudios de enseñanza básica y media en colegios municipales de la región y actualmente lleva aproximadamente 28 años de experiencia en docencia. Ha trabajado en aproximadamente 8 establecimientos que también son de carácter público, actualmente trabaja en dos colegios uno con régimen diurno y otro de régimen vespertino.

Elige la docencia influenciado por su padre con quién mantuvo desde su niñez conversaciones acerca de historia, y por un profesor de la enseñanza media que impartía el ramo, el cual no sólo impactó por sus conocimientos en el área, sino por sus características de personalidad, tales como respetuoso, atento, culto, caballero y siempre preocupado de instaurar un diálogo con sus estudiantes.

En cuanto a la valoración que hace éste de la formación inicial es de un 50%, destacando los ramos prácticos y conocimientos aplicables por sobre los teóricos. Manifiesta que fueron aquellos ramos prácticos los que fomentaron su vocación profesional. Si bien luego de egresar de la carrera no ejerce inmediatamente, al hacerlo fue el ejercicio profesional y el contacto con los estudiantes los que revivieron su pasión por la pedagogía.

El profesor concibe la buena enseñanza como “aquella centrada en lo valórico, en el amor” por sobre lo académico. Pese a que señala la importancia de repasar las materias, el docente cree que éstas de educar en valores, motivar al estudiante reforzándolo positivamente, y generar confianza y acuerdos con éste. Vinculado con lo anterior, el docente de historia concibe su rol dentro del proceso enseñanza aprendizaje como un modelo, un guía, un formador, relevando el hecho de ser una autoridad para el estudiantado. En relación a esto último, el docente destaca mantener una relación de confianza y de constante diálogo con los estudiantes, utilizando este último como una estrategia disciplinar para resolver problemáticas surgidas en aula en cuando a comportamiento como para tomar decisiones pedagógicas, por ejemplo, las evaluaciones y la copia.

Desde la concepción acerca de un buen docente, el profesor señala que debe ser aquel que entrega una enseñanza personalizada, explicando y ejercitando los contenidos a entregar; posee un manejo de conocimientos teóricos y culturales, poseyendo a su vez vocación y habilidad pedagógica. Además, debe tener conocimiento de los cambios psicológicos y sociales de sus alumnos, desarrollar la parte afectiva, ser un ejemplo y autoridad para éstos y motivarlos en todo momento. Asimismo, debe generar confianza en ellos, y ser capaz de controlar las situaciones que en la práctica se le vayan presentando. Finalmente, debe ser responsable y un buen administrativo. Por tanto, según su concepción un docente con autoridad – como padre para el alumno- capaz de solucionar los conflictos estableciendo variadas alternativas, perseverante y capaz de entregar una educación afectiva al cuerpo estudiantil, logrará cambios importantes en éste, transformándolos en alumnos dispuestos a aprender, resilientes y capaces de aprovechar los recursos que les otorga el medio para su beneficio académico.

Por otro lado, la concepción y valoración acerca de la formación permanente que tiene el docente se relaciona con que éstas son instancias que permiten el desarrollo y entregan herramientas que ayudan en el orden del trabajo profesional; valorándolas además como instancias desafiantes para alcanzar a futuro. No obstante lo anterior, también le entrega un 50% de importancia, relevando sólo aquellos cursos prácticos y que entregan o actualizan conocimientos acerca del currículum.

En lo que respecta a su trayectoria profesional, le entrega mayor importancia, ya que ésta le ha entregado los conocimientos prácticos necesarios para establecer mejores relaciones académicas y personales con sus pares y en especial con los estudiantes. Además, señala la importancia del contexto institucional, comunal, ya que su experiencia en la ruralidad y el establecer contacto con personas simples y abiertas lo ayudaron a querer más su profesión. De igual modo, dentro de su institución valora el trabajo en equipo que ha logrado con sus colegas. Sin embargo, señala que si bien la sociedad en sus discursos se refiere al pedagogo como el actor principal de la educación, en realidad existe una desvalorización hacia éste dadas las contingencias y hechos ocurridos que malogran su imagen, estigmatizándolo y posicionándolo dentro del “lado pobre” de los profesionales.

5.2 Segundo nivel de análisis: Agrupación de códigos, sus relaciones, descripción e interpretación

En este segundo nivel de análisis, se agruparon los diferentes códigos en grupos temáticos, recogidos a partir de los datos mismos, en base a una interpretación realizada por el grupo de investigadoras así como de la revisión de literatura disponible acerca del tema.

Los núcleos temáticos utilizados para esta investigación han sido:

a) Eventos vitales

Da cuenta de aquellos factores tales como situaciones y/o personas significativas que el docente y las investigadoras han identificado como que han impactado al docente y que han repercutido tanto en la elección, en el desempeño, como en el rol profesional

Este núcleo temático ha sido desarrollado a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada docente.

Familiares que han influido en la elección de la carrera.

Docentes que han influido en la elección de la carrera.
Otras personas que han influido en la elección de la carrera.
Familiares que han influido en su formación inicial.
Docentes que han influido en su formación inicial.
Otras personas que han influido en su formación inicial.
Situaciones que han influido en su formación inicial.
Docente que han influido en su formación permanente.
Colegas que han influido en su formación permanente.
Superiores que han influido en su formación permanente.
Familiares que han influido en su formación permanente.
Situaciones que han influido en su formación permanente.

b) Creencias proceso enseñanza-aprendizaje

Hace referencia a la concepción que tiene el docente respecto de las características del movimiento de la actividad cognoscitiva de los estudiantes hacia el dominio de conocimientos, habilidades, hábitos y formación de una concepción.

Dentro de este núcleo temático ha sido desarrollado a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada docente.

Concepción acerca de la enseñanza.
CD: Conocimiento del medio didáctico.
Concepción acerca del aprendizaje.
CD: Enseñanza para el aprendizaje.
Concepción acerca de los estudiantes.
CD: Comprensión acerca cómo piensan y razonan los estudiantes.
CD: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
Concepción acerca de la relación pedagógica.
CD: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
Priorización de los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

b) Creencias identidad docente

Esta metacategoría es amplia, ya que alude a las concepciones que tiene el/la docente respecto a la concepción de rol docente, recogiendo aquellas evidencias que dan cuenta de prácticas pedagógicas ejemplares y de aquellas prácticas que no debiesen existir en un docente.

Este núcleo temático ha sido desarrollado a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada docente.

Concepción acerca del rol docente.
Concepción de sí mismo.
CD: Conocimiento de sí mismo.
Concepción acerca del docente ejemplar.
Concepción acerca del docente no ejemplar.

e) Creencias comunidad escolar

Hace alusión a concepciones e ideas que hace el/la docente respecto del contexto educacional en el que se desenvuelve la comunidad educativa.

Este núcleo temático ha sido desarrollado a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada docente.

Concepción acerca de la institución educativa.
Concepción acerca de padres madres y/o apoderados.
Concepción acerca de directivos institución educativa.
Concepción acerca de los pares.
Concepción acerca del trabajo en equipo institución educativa.

f) Creencias contexto social

Hace alusión a concepciones e ideas que hace el/la docente respecto del contexto social en el que se desenvuelve la comunidad educativa.

Este núcleo temático ha sido desarrollado a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada docente.

Concepción acerca del contexto social comunal.
Concepción acerca del contexto social nacional.

g) Creencias de la formación profesional.

Se refiere a las concepciones que tiene el/la docente sobre la formación de tipo inicial y permanente.

Este núcleo temático ha sido desarrollado a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada docente.

Concepción acerca de la formación permanente.
CD: Formación continua.
Concepción acerca de la formación inicial.
CD: Formación inicial.
Concepción acerca de la formación inicial.

h) Creencias Trayectoria profesional

Se refiere a la concepción que tiene el/la docente sobre el impacto que ha tenido la trayectoria profesional en su quehacer docente.

Este núcleo temático ha sido desarrollado a partir del análisis de las entrevistas realizadas a cada docente.

Concepción acerca de la trayectoria profesional.
Satisfacciones en la trayectoria profesional.
Visión de futuro acerca de su desarrollo profesional.

5.3 Informe de resultados

Para resguardar la confidencialidad de los docentes se han modificado los nombres reales por siglas, además de agregar un número según la entrevista correspondiente. En segundo lugar en el informe de resultados se agregan fragmentos o citas que resguardan descripciones efectuadas, otorgando fiabilidad a los contenidos. Para poder comprender la procedencia de estos fragmentos o respaldos, utilizamos el siguiente sistema de notación:

SIGLA	SIGNIFICADO
ED1, 2, 3, 4.	En donde “E” significa Entrevista más el número respectivo según corresponda (1, 2, 3, 4). “D” más el número, Docente uno (Lenguaje), dos (Inglés), tres (Historia).
N	La “N” indica el número de la primera línea de párrafo extraído como respaldo, tal y como lo entrega el Programa Atlas-Ti. En algunos casos, cuando los párrafos son más extensos incluyen el número de la primera línea, un guión y a continuación el número de la primera línea del siguiente párrafo.
E/D	Estas letras corresponden a la entrevistadora, y al docente respectivamente. Aparecen en los fragmentos de las entrevistas.

Este apartado tiene como finalidad dar cuenta de los principales resultados recogidos a partir de esta investigación. Como una forma de ordenar y hacer más simple su lectura, lo hemos estructurado en los siguientes núcleos temáticos:

- 1) Creencia proceso enseñanza- aprendizaje.
- 2) Creencia identidad docente.
- 3) Creencia comunidad escolar.
- 4) Creencia contexto social.
- 5) Creencia formación profesional y eventos vitales.

5.3.1 Creencia proceso enseñanza-aprendizaje

De acuerdo a lo expuesto en el marco teórico de la presente investigación el conocimiento docente está constituido por un conjunto de representaciones cognitivas tales como creencias, percepciones, apreciaciones relacionadas con el conocimiento de sí mismo; del desarrollo del currículum; del medio didáctico; de la materia y de la instrucción, elementos que se van desarrollando en la medida que los docentes interactúan con el contexto educativo (Elbaz 1983; citado en Villar, 1988). Precisamente es en estos últimos tres temas donde se centra el análisis de este núcleo temático, en donde se pretende dar cuenta, por una parte de aquellas características más relevante de estas representaciones y, por otro lado, pretende conocer la concepción que los docentes tienen con respecto a las características al modo en que los estudiantes transitan hacia el dominio de conocimientos, habilidades, hábitos y formación de expectativas.

A continuación pasamos a describir las macrocategorías haciendo alusión de manera detallada a temáticas relacionadas con éstas y con su citas más ejemplificadoras.

a) Concepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje: Dentro de la concepción de la enseñanza donde se abarcan tanto las **apreciaciones hacia ésta como sus características**, es posible evidenciar similitudes y diferencias a partir de lo relatado por los docentes. Las similitudes encontradas estarían relacionadas con el objetivo que la enseñanza tiene para los docentes, este objetivo se centraría en que los estudiantes aprendan y que, además, este aprendizaje tenga un sentido y significancia, no sólo en el ámbito académico, sino también en lo referente a lo valórico. Las diferencias a las cuales aluden estarían vinculadas al énfasis que cada

profesor le otorga al modo en que se logran los aprendizajes y en cuanto al alcance que éste puede tener.

E1D1, 419 *“Soy partidario de una enseñanza práctica, que le vean el sentido a la materia, para qué les sirve.”*

E1D2, 59 *“... una buena enseñanza radica en que el alumno aprenda, yo creo que eso es el reflejo de si tú eres buena profesora o no... ése es un concepto, porque al final yo enseño inglés pero ése es como un medio para llegar a los alumnos, mi objetivo siempre es como impactar la vida de los alumnos”.*

E1D3, 57 *“La enseñanza es mucho más que entregar conocimiento, es también entregar valores, es mostrar caminos, no decir: "Oye, tú debes seguir este camino"; no, es simplemente abrir un abanico y decir: "Bueno, hay muchos caminos. Sé tú, sé lo que quieras ser y realízalo, no sigas un camino que no quieres, no sigas un camino por conveniencia, sigue un camino porque tú lo quieres hacer.”*

Las concepciones descritas anteriormente, traen consigo un sin fin de otros elementos y creencias asociadas que son dignas de analizar, ya que nos permiten ir comprendiendo un elemento que es central para nuestra investigación e ir abriéndonos camino hacia el mundo interno de los docentes. En este sentido y profundizando en los hallazgos se evidencian similitudes en torno a la **valoración que hacen los docentes a una enseñanza práctica y con sentido** y que, a lo largo de la revisión de resultados, podemos ver que es la concepción que guía su actuar en el aula. Si consideramos que las creencias están estrechamente relacionadas con lo que se cree que se sabe y son alimentadas por los contextos en los cuales han estado inmersos los docentes -tal como refiere Ruiz y Meraz (2009)- la diversidad de experiencias que estos docentes han vivido en el ámbito educativo explicarían en parte las diferencias en relación a la concepción de la enseñanza, que se han podido observar.

Dando cuenta de este esfuerzo por entregar una enseñanza práctica y con sentido los docentes intentan mostrarles a los estudiantes la aplicabilidad de este conocimiento en sus contextos actuales y futuros en los que puedan desenvolverse.

E2D2, 176 *“Haciendo como este acercamiento, de que el inglés es una herramienta real para ellos, de que es una herramienta específicamente para aquellos que estudian en el área técnica, que está ahí a la a la vuelta de la esquina.”*

E2D2, 5 *“... yo me refiero a que el alumno aprenda, me refiero a que el alumno tome conocimiento o se empodere de los conocimientos de los que le estoy entregando, eso sería como una definición simple, es decir, que si le estoy enseñando las tablas de multiplicar, por ejemplo, él pueda aplicarlas.”*

Los fragmentos anteriores permiten dar cuenta de la concepción que tienen éstos acerca de la enseñanza, la cual no se ve limitada a la entrega de conocimientos teóricos, sino que se valora el hecho de que la disciplina impartida pueda ser una herramienta real para los estudiantes, para lo cual es necesario que éste pueda ser apprehendido por el estudiante de modo de que logre empoderarse de ellos a tal punto de que pueda transformar este conocimiento y llevarlo a la práctica en su vida cotidiana

Esta búsqueda de entrega de conocimiento con sentido, no sólo se limita al ámbito discursivo, sino que también se evidencia en la **valoración del uso de diversas metodologías y estrategias** que hacen tanto los profesores de lenguaje como el de inglés para llegar a los estudiantes y cumplir con el objetivo de que éstos aprendan.

E1D1, 435 *“... pero enseñarle con habilidades, desarrollo de habilidades, para que el niño sepa leer, yo pueda hacer leer un comics, una tarjeta, un boleto, la letra de una canción y no necesariamente un texto literario clásico... ¡perfecto! Tráeme la letra de la canción y a partir de la letra vemos sujeto, predicado, va a estar feliz, porque va a estar escuchando y va a ir desarrollando lo que yo necesito que desarrolle.”*

Esta forma de entregar los contenidos permite dar cuenta que el docente conoce y utiliza variadas estrategias de enseñanza y actividades, y que selecciona distintos recursos para generar aprendizajes significativos en sus estudiantes; lo que de acuerdo a lo que plantea el Marco para la Buena Enseñanza (Gobierno de Chile,

2008) en el dominio A constituiría una buena práctica. Junto con lo anterior, lo mencionado por el docente se condice con lo que Pratt y Collins (1998; citado en Reyes, s/a) plantea como una de las características del buen profesor, la capacidad de mostrar cómo ocurren los hechos teóricos en el plano real y trasladándolo a un lenguaje accesible para los estudiantes, y eso es lo que precisamente hacen estos docentes al utilizar cualquier elemento con el que el educando esté familiarizado para lograr su aprendizaje.

De igual modo estos dos docentes, ponen en relieve la **flexibilidad** que debe tener el docente **al momento de enseñar** para el logro del objetivo primario (la generación de aprendizaje) y la importancia de **contextualizar y considerar las características particulares** de cada uno de sus estudiantes para que éste sea pertinente, tal y como lo plantea el siguiente fragmento de la profesora de inglés.

E1D2, 220-224 *“Buscar material atractivo para el alumno, adecuarlo a la realidad del alumno, porque hay cosas que son súper interesantes, pero nos van a resultar con otro colegio, con otro curso y no con este... Poder bajarlos también o adecuarlos, subirlos en algunos casos o bajarlos a la realidad de los chiquillos, que sea congruente para que tenga sentido para ellos.”*

Esta manera contextualizada de concebir la enseñanza permite dar cuenta de que el docente conoce las características, saberes y experiencias de sus estudiantes, teniendo en cuenta tanto las fortalezas como las debilidades de éstos al momento de preparar lo que se dispone a enseñar. Lo anterior se relaciona con lo que plantea el Marco para la Buena Enseñanza (Gobierno de Chile, 2008) en el dominio A y constituiría una práctica ejemplar, por lo que sería fundamental a la hora de promover un aprendizaje significativo en los educandos.

La flexibilidad antes mencionada no sólo se considera al momento de enseñar, sino que se traduce en **formas alternativas de evaluación**. La docente de inglés, da énfasis a la concepción de la evaluación como algo que debe ser coherente y contextualizado a las características de sus estudiantes.

E1D2 , 142 “... si son pruebas yo ocupo diferentes instrumentos, el objetivo de uno de ellos es -obviamente- el que me permite ver las diferentes formas en las que el alumno ha aprendido y también me permite desarrollar de acuerdo a las habilidades del alumno entonces, por ejemplo, si hay alumnos que son buenos para hablar, puede ser una disertación, pero tal vez hay algunos buenos para escribir, entonces puedo hacerles una producción escrita, no siempre son pruebas, a veces son trabajos prácticos o presentaciones, o qué sé yo, de repente una entrevista entre los dos, yo le puedo hacer unas preguntas.”

Esta manera de entender la evaluación donde no existe un único instrumento que evalúe a todos por igual, sino que se reconoce la diversidad de estilos de aprendizajes al momento de evaluar, ofreciendo oportunidades equitativas para demostrar lo que se ha aprendido permite dar cuenta del cumplimiento de otra de las características incluidas en el Marco para la Buena Enseñanza (Gobierno de Chile, 2008) en el dominio A acerca de lo que se debe hacer en educación

En lo que respecta a los resultados que brindan estas evaluaciones, tanto el docente de historia como la docente de inglés, valoran a éstos como insumos que permiten la **retroalimentación de las prácticas llevadas a cabo en el aula**, aspecto relevante si consideramos que la base para la innovación en el aula es precisamente la examinación de las experiencias y de los métodos puestos en prácticas en el aula (Solar y Díaz, 2007).

E2D1, 141 “Es el resultado. Y el resultado sí o sí es consecuencia de cómo yo enseño. Entonces, yo ahí reviso mi metodología, ahí reviso mi estrategia, reviso mis actividades y reviso los resultados.”

E2D1, 268 “Entonces, es un trabajo mutuo. Por eso yo creo que es importante la evaluación, porque quién mejor me puede decir cómo lo estoy haciendo... son mis alumnos, porque ellos son los que reciben directo todo lo que yo hago.”

Dentro de los hallazgos más importantes con relación al concepto de la enseñanza llama la atención que la docente de inglés menciona la importancia de la

transdisciplinariedad, entendiéndola como una vinculación de los contenidos entregados en la asignaturas con las materias vistas por otros docentes con la finalidad de potenciar el objetivo de su labor. Adquiere relevancia debido a que la valoración de dicho aspecto no fue destacado por otros docentes evidenciando que la docente es capaz de ver el proceso de enseñanza- aprendizaje como una instancia que trasciende la enseñanza de conocimiento parcelado, sino que más bien lo comprende como un todo, superando los límites de la disciplina, al buscar el desarrollo de destrezas y habilidades en los educandos.

E1D2, 228 *“De modo que si yo estoy viendo, por ejemplo, literatura de la Frida Kahlo en inglés quizás estén viendo un poema en lenguaje o van a dibujar en artes lo mismo, entonces ahí hay como una interrelación en los contenidos que potencien lo que estamos hablando.”*

Con respecto al **aprendizaje** los tres docentes lo entienden como un **proceso bidireccional**, destacando que el trabajo mutuo crea un vínculo que enriquece el aprendizaje de los actores involucrados.

E1D1, 421 *“Yo veo la educación como un “ir y venir” -lo que yo te comentaba-, yo todos los días aprendo de mis alumnos, ellos me actualizan y todos los días aprenden de mí, no solamente de materia, hay veces que paramos...”*

Por otra parte, los docentes de inglés y lenguaje destacan que el aprendizaje debe trascender el aprendizaje de conocimiento académico, sino que para que éste sea significativo se debe propiciar el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en los educandos.

E2D2, 19 *“La idea no es solamente que el alumno entienda o responda sí o no, sino poder desarrollar en el alumno este pensamiento que vaya un poco más allá y que sea analítico con lo que está revisando y que él pueda aplicarlo a su vida, o sea, ¿tú crees que puedas llegar a hacer algo así? ¿Por qué no? ¿Creen que nosotros podemos cambiar esta percepción? O ¿creen que podemos cambiar el mundo?”*

Los docentes coinciden con la importancia asignada a la existencia de motivación para la propiciación de una participación activa que facilite el aprendizaje. Con respecto a esto el docente de inglés asigna importancia al hecho de que el estudiante debe poseer una motivación intrínseca, por lo que uno de los roles a desempeñar al momento de enseñar tendría relación con el guiar esta motivación, direccionándola en pro de la consecución de un aprendizaje significativo.

E1D2, 108 “...yo creo que hay ciertos alumnos, por ejemplo, que son buenos en el sentido de que ellos tienen tal vez una motivación interna, ir potenciando eso o dirigirlos o guiarlos como para que se generen cambios y uno pueda desarrollar sus habilidades.”

Finalmente, con respecto a este apartado se releva el hecho de que si bien todos los docentes destacan el aspecto valórico como un elemento central del proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo a la visión de los docentes de inglés y lenguaje, éste tendría igual importancia a los conocimientos académicos entregados, sin embargo el docente de historia realza el interés por el desarrollo valórico en los educandos por sobre lo académico, dado el disminuido contexto familiar en que algunos estudiantes se encuentran inmersos.

E1D3, 49 “No sé, yo pienso que se puede lograr mucho con amor... Y ése es el ejemplo que pretendo dar, de que ellos amen a otras personas, no en el sentido del amor físico, sino que, otro sentido de amor ¿ya?, y que pienso que contribuye a mejorar las relaciones entre dos... y eso es mi finalidad, enseñar con amor, o sea, de que yo ser un ejemplo de amor para que ellos lo puedan practicar, más que lo académico, no me interesa si, (suspiro) sepan que en mil ochocientos diez hubo una batalla o en mil ochocientos catorce, no me interesa, me interesa más bien que sepan amar a otras personas y después vendría lo académico.”

b) Concepción acerca de los estudiantes:

Si bien todos los docentes coinciden en la **crítica acerca de la actitud que tienen éstos hacia el estudio**, existen diferencias en relación a los énfasis asignados por ellos.

En este sentido tanto el docente de inglés como el de historia destacan la desmotivación constante que poseen los educando hacia el aprendizaje en particular, entendiendo que dentro de ésta puede influir un sinnúmero de factores. De acuerdo a la concepción del docente de historia en el caso de las estudiantes de sexo femenino los intereses y la motivación estarían relacionadas con el deseo de ser madres por sobre lo académico.

Dicha desmotivación sería lo que haría más difícil el desarrollo de su labor educativa dado que como ellos mismos destacaron anteriormente es considerado la base para el logro de uno de los objetivos del proceso de enseñanza- aprendizaje.

E2D2, 31 *“Entonces, a esos alumnos que, tal vez están desmotivados puede ser por varios factores, tal vez no tienen una claridad en lo que ellos quieren estudiar, quizás ellos se sienten menoscabados, no saben cuáles son sus fortalezas, entonces hay una gran cantidad de alumnos que dicen: “Yo no soy bueno para nada”, ¿ya? Entonces, no tienen claridad.”*

E1D3, 169 *“Hay chicas que solamente lo único que quieren es ser madres y no están ni ahí con el estudio, ¡no quieren!, para ellas el estudio no les significa nada, porque ella tiene pensado: “me caso y punto”.*

c) Concepción acerca de la relación pedagógica:

Otro factor que destacan los docentes dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, tiene relación con la valoración de un **ambiente grato de trabajo**, lo cual consideran fundamental para la generación de un buen aprendizaje. Dicha valoración es reconocida por el Marco para la Buena Enseñanza (Gobierno de Chile, 2008) en el dominio B como una buena práctica al momento llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

E2D2, 80 *“... un buen clima va a dar lugar para que haya un buen aprendizaje, para que haya silencio, haya respeto.”*

Para lograr la generación de un ambiente propicio se necesitaría que el docente fuese **capaz -entre otras competencias- de conducir un grupo.**

E2D1, 368 *“El ambiente de aula, porque ahí es la interrelación mía con todo el equipo sean uno, sean dos, sean cuarenta, sean cincuenta, ¡sean cien!, ahí es el profesor el que tiene que hacerse valer, el dominio de grupo, ahí se prueba la estrategia la actividad que va a realizar se prueban todas las cosas.”*

Otro de los aspectos relacionados con la mantención de un buen clima se vincula con el establecimiento de una **relación grata con el estudiante**. Con respecto a esto el docente de lenguaje e historia, entienden que dicha relación se debe manifestar en actos de preocupación y cariño mediados por el establecimiento de diálogo permanente. Dicha preocupación debe involucrar el interés por cómo están los estudiantes en otras áreas de su vida y cómo éstos se constituyen desde su historicidad al conocer su realidad familiar, dado que el docente entiende que existen otros factores que influyen en el aprendizaje.

E1D1, 482 *“Una persona responde bien y hace su mejor esfuerzo cuando sabe que el otro lo quiere y se preocupa, que está pendiente, que le da su espacio, que acepta una explicación y no pone el uno, que no siempre va a anotar en negativo porque no trajo la tarea; después conversamos qué le pasó.”*

E1D1, 535 *“... Conocerlo no sólo de nombre y apellido, sino que conocer, ojalá lo que tiene más atrás, sus debilidades, sus miedos...”*

E3D3, 60 *“El hecho mismo de que uno tenga contacto con los apoderados a través de las reuniones, qué sé yo, eso te implica mayor conocimiento del alumnos, como es en la casa, en el otro mundo que él tiene. Éste es un mundo y ése es el otro.”*

La **preocupación por los estudiantes**, es manifestado por los docentes a través de conductas que dan cuenta que valoran la **atención personalizada**, dándole importancia a la dedicación de tiempo extra una vez terminada las clases tanto para aclarar dudas como para otras necesidades de éstos. En relación a esto último, tanto el docente de inglés como el de lenguaje instauran diversos mecanismos para la consecución de este fin, destacando en ellos la búsqueda alternativas de instancias para poder atender a necesidades particulares de los estudiantes.

E1D1, 382 *“Me tuve que hacer un correo especial para el colegio, los tengo separados por curso, y tengo que revisarlos aquí, “Profesor, esta figura, ¿dónde la encuentro?”. “Profesor, ¿tiene este libro?”, yo tiro, tiro, tiro. Me doy cuenta que tengo muy buena ‘barra’ en el colegio, buena y de corazón.”*

E1D2, 65 *“... darle apoyo extra al alumno, no sé, si me tengo que quedar en la tarde con reforzamiento para él, para que sea una evaluación diferenciada, para que el alumno tenga todas las instancias para que el alumno pueda superar ese rendimiento que no es tan bueno.”*

Si bien los docentes destacan que la relación que debe generarse con los estudiantes debe ser cercana, ésta debe ser **asimétrica y estar basada en el respeto**, siendo importante establecer límites claros reduciendo al máximo la posibilidad que el estudiante se confunda en la relación y deje de verlo como una autoridad, entendiendo que éste es uno de los roles que el docente debe cumplir.

E1D1, 448 *“Primero de respeto. En los dos sentidos, que el profesor no se olvide que es profesor en todo minuto, que el alumno no se olvide que él es el alumno, en todo minuto. Porque en base al respeto yo puedo escuchar al otro, puedo poner atención a lo que va a preguntar, a lo que va a hacer, puedo criticar y ser escuchado sin que haya un nuevo diálogo de sordos donde cada uno grita, zapatea, patalea; y no llegan a un consenso, no llegan a un acuerdo. Segundo, la afectividad. Uno no siempre ‘engancha’ con todos... los chiquillos, con todas las niñas y los alumnos igual, pero siempre dejen ese lado abierto, no ser un profesor frío, no ser un profesor que marcó la tarjeta de entrada, pasó el contenido, sonó el timbre y se fue.”*

E1D2, 80 *“Sí, no cruce de roles, porque los alumnos en la edad en que ellos están se confunden, por lo tanto, si tú no tienes claridad sobre los roles ellos los van a mal interpretar”.*

E1D1, 755 *“Yo pienso que siempre debe haber una pequeña diferencia, porque cuando están todos iguales, mi pregunta es cómo funciona el concepto de respeto, porque siempre tiene que haber alguien que esté más arriba del resto para poder*

ordenar a las demás, pero si estamos todos iguales, 'cumpleaños de monos' -como dice el profesor de historia en el colegio."

De igual modo a partir de los datos recabados, los 3 docentes relevan la **importancia del manejo conductual** dentro del aula dándole una **connotación formativa** y no como un instancia punitiva para los estudiantes, para ello utilizan estrategias como el **reforzamiento verbal y políticas democráticas**; de esta última se destaca el **consenso** como forma de tomar decisiones que beneficien la relación entre docentes y educandos, destacando -tal como dijimos anteriormente- que ésta sea asimétrica, basada en el respeto y que permita la comunicación fluida entre ambos. Todas las características anteriores se encontrarían vinculadas con aquellas prácticas pedagógicas efectivas propuestas por Arancibia & Álvarez (1994).

E2D2, 51 *"... ellos como no están todavía en una etapa de madurez afirmada, si ellos encuentran que tienen muchas libertades, ellos no sé, ellos hacen cosas que creen que son maduras pero no, entonces para evitar eso, creo yo que es importante que uno marque los roles, a eso específicamente me refería yo, a marcar los roles, a que ellos sepan cuál es su espacio, lo que ellos pueden hacer, pero que sepan que hay límites, que cosas que no debiéramos sobrepasar, a eso me refiero"*

E2D2, 59 *"... primero trato de que el alumno lo entienda, que lleguemos un consenso y listo borrón y cuenta nueva y partimos de cero de nuevo, en ningún caso él quedó marcado ni nada, no, no, o sea, totalmente imparcial, si se portó mal, ¡listo!, ¡ya! "Salga para afuera tome aire, después entra y aquí no ha pasado nada."*

E1D3, 293 *"Ah, profe. ¿Para qué nos obliga a... colocarnos la capa?; "Ah, no... lleguemos a un acuerdo" -un acuerdo entre ellos y yo-, "Mira, yo uso capa, todos usan capa. Somos un equipo, ¿'cachai'?" . Yo paso por lo mismo que ellos, "Si yo no ando con capa, ustedes no usen la capa" .Ya, listo, y así lo hago... Entonces, es una serie de acuerdos que motivan tanto la enseñanza como las relaciones; motivar tanto la parte académica como la, la parte de mejorar las relaciones humanas."*

Dentro de los elementos relevados por los docentes en este apartado, se destaca la **valoración** unánime que éstos hacen **del trabajo con personas** por sobre el trabajo con cosas materiales, ya que el encuentro con un otro produce enriquecimiento; lo anterior se relaciona con la concepción de que el aprendizaje es bidireccional donde tanto el docente como el estudiante se influyen mutuamente para generar aprendizajes en el otro. Lo anterior da cuenta que los docentes conciben a sus estudiantes como agentes activos capaces de construir conocimiento desde la interacción con otros.

E2D2, 104 “... *en la traducción trabajas con cosas así como muertas, en cambio uno igual se enriquece de hartas cosas en pedagogía, uno vive tantas cosas con los alumnos.*”

E2D2, 114 “... *elegí pedagogía porque finalmente pensé que era una carrera -no sé cómo explicarlo muy bien- en la que podía trabajar con algo vivo, no con papeles algo que sea así como muerto, sino que, con personas en donde va uno enriqueciéndose*”.

d) Concepción acerca de la planificación de las clases y disponibilidad de recursos: Según Contreras (2001) estas prácticas de planificación y el vínculo con el pensamiento metacognitivo serían los factores que tendrían mayores implicaciones efectivas para el quehacer docente. En relación a esto, es posible evidenciar que sólo los profesores de inglés y lenguaje ponen de manifiesto la importancia de las planificaciones para la consecución de los objetivos perseguidos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, destacando el hecho de que al momento de diseñarlas es necesario conocer a los estudiantes, de modo que tanto los materiales y/o metodologías utilizadas sean atingentes a las características de los educandos y, por tanto, contextualizadas y pertinentes, lo que implicaría buscar recursos didácticos que se adapten al estilo de cada curso.

E1D1, 491 “*El cuidado, por ejemplo, que tengo yo cuando voy pasando las materias, los libros que di este año a leer, los di después que conocí al curso, después que conversé con ellos, después de tantear algunas cosas de lo que quieren ser, hacia dónde van.*”

La importancia asignada por los docentes a la planificación, radica en que con la programación anticipada de las clases éstos, al igual que los estudiantes, logran beneficiarse, debido a que consiguen organizar sus tiempos de tal forma que pueden dedicar tiempo a otras cosas que ellos consideran relevantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje, tales como la búsqueda de material que sea del interés de los educandos, fomentando así la motivación y la participación de éstos.

E4D1, 25 “...-como algunos lo dicen-, ‘la clase que salió buena’. Y por qué salió buena; porque usted participó, porque usted comportó, porque a usted le gustó..., porque tuve la intuición de buscar un buen tema, un buen... material de apoyo. Son varios los factores que se van..., se van dando. Y el innovar también, salir de lo tradicional, o sea, romperle los esquemas a los chiquillos; eso también que he ido aprendiendo y valorando...”

E1D2, 220 “... una buena planificación, sí, sí, yo la he planificado con tiempo tal vez pueda buscar material que sea interesante.”

5.3.2 Creencia identidad docente

El contexto educativo, es uno de los diversos subsistemas involucrados en el desarrollo psicosocial de las personas por lo tanto el rol que pueda desempeñar el docente en este complejo escenario es vital para la generación y transmisión de creencias, actitudes y valores, por lo que su labor no debe reducirse sólo a la reproducción del conocimiento, sino que también debiese cumplir un rol social y moral, tal como lo plantea (Bucci, 2002 y Mae, 2004; citado en Díaz y cols., 2010). Dado lo anterior el docente ‘debería’ ser considerado como una persona que aprende activamente y de manera constante, que también experimenta situaciones de aprendizaje y que por lo tanto a través de estos mecanismos reflexiona y construye sus propias interpretaciones (Bucci, 2002 y Mae, 2004; citado en Díaz y cols., 2010) repercutiendo en el modo en que el docente construye su identidad profesional. Esta identidad docente les permite a éstos reconocerse y ser reconocidos como profesionales educativos.

En este segundo núcleo temático aludiremos a la visión que tienen los docentes acerca de sí mismo, del papel que juegan en su labor pedagógica y la creencia que éstos tienen acerca de los elementos que conformarían un profesional ejemplar.

A continuación pasamos a describir las macrocategorías haciendo referencia, de manera detallada, a las temáticas relacionadas con éstas y sus frases más ejemplificadoras.

a) Concepción acerca del rol docente: Esta macrocategoría consiste en las distintas apreciaciones que tiene el docente acerca de los papeles que juega en el proceso de enseñanza aprendizaje y su desempeño profesional.

A partir de los hallazgos podemos dar cuenta que de manera transversal los docentes consideran que el rol que ellos deben desempeñar va **más allá que la mera entrega de conocimientos**, dado que al ser partícipe de un fenómeno tan complejo como el educativo, éste debe adoptar diferentes papeles para enfrentar una serie de factores que obligan a ampliar la mirada respecto del quehacer del profesorado.

De la descripción anterior es importante destacar que todos profesores asignan como mayor importancia al **rol docente como formador en valores**, entendiendo este como quien considera importante en el proceso enseñanza aprendizaje el desarrollo del aspecto valórico y afectivo del estudiantado, entendiendo su importancia en dos sentidos, por un lado, estas relaciones influirían en la creación de un ambiente grato de trabajo y por otro estaría vinculado con la visión de los docentes en donde entienden la enseñanza como herramientas para la vida, donde se pone en manifiesto la enseñanza en valores.

E1D3, 122 *“Mira, es que yo le di importancia a la parte afectiva, pero... tiene que haber otros factores que también hacen... posible un cambio en... el alumno ideal al alumno real, pero... yo considero que es importante la parte afectiva, ¿ya?, y que puedes entregarle a... los alumnos eso que le falta en la casa, que les falta en sus relaciones y en las relaciones incluso de ellos que son muy insípidas, muy... muy fáciles ¿ya?”*

Por otro lado el profesor de inglés y el de lenguaje destacan la importancia del **rol docente como un modelo y/o un guía** para el estudiante, lo que implicaría que éste debe entregarle las herramientas necesarias para ir encauzando sus motivaciones hacia metas clara de modo de ir estimulando su aprendizaje, esta concepción de rol como guía estaría relacionado con la concepción acerca de la relación pedagógica que debiese existir entre docente y estudiante, la que si bien debería ser cercana estaría basada en la asimetría entendiendo que el rol modelador estaría concebido desde la verticalidad.

E1D2, 237 *“Yo creo que principalmente debe ser modelador de... actitudes de personalidades, tal vez, y guiador, que tenga la habilidad de guiar al alumno”*

E2D2, 33 *“Si hay una motivación, hay una forma clara de poder hacer, y la otra motivación se da en el poder hablar con el alumno, en tratar de guiarlo, siempre estando estimulando a que sea mejor, a que él puede, a que él tiene las herramientas, a trabajar también con el apoderado, eso.”*

E1D3, 216 *“...profesor como modelo, como una persona que guía, que... entrega conocimientos, que abre caminos...”*

La ampliación acerca de la visión del rol que debe tener el docente ya no como un mero transmisor de conocimiento, hace que el docente se preocupe por el estudiante más allá de los aspectos académicos, tal como se evidenció en el apartado de la relación pedagógica.

Por último, un aspecto importante de relevar a partir del discurso del docente de historia se vincula con la percepción de que el profesor estaría **en vías de extinción**, dada la importancia que han adquirido las nuevas tecnologías en torno a la entrega de conocimiento académico, por esta razón señala que si el rol docente está limitado sólo a la mera entrega de contenidos, éste podría ser reemplazado en un futuro próximo, aspecto que se liga con lo anterior entendiendo la multiplicidad de roles que hoy en día los docentes deben desempeñar. Y como mencionamos con anterioridad van mucho más allá que la mera entrega de conocimiento.

E1D3, 106 *“Aparte que nosotros como... como profesión, ya no tenemos el mismo peso que antes... tenemos la competencia de otros medios que también podrían educar al alumno. Si él quisiera, fácilmente podría no ir a la escuela y aprender igual, ahora se ve así. Tienen internet, tienen la televisión, tienen acceso a un montón de cosas que antes no se tenían, entonces fácilmente un alumno ahora podría no ir a la escuela y... sacar su enseñanza media, no sé cómo, pero lo podrían hacer, algo así como cursos por... a lo mejor nuestra profesión va para allá ¿no?, va en vías de extinción, digamos. Me he puesto a pensar: "Oye, en realidad si... tuviesen como lo hacen las universidades, los cursos a distancia, a lo mejor podríamos entregar licencia a distancia; no habría necesidad de profesores. El Estado se desharía de todas las marchas y las huelgas".”*

b) Concepción de sí mismo: En relación a esta macrocategoría los hallazgos encontrados evidencian coincidencias entre los tres docentes con respecto a la percepción de sí mismos como **personas comunes y no como expertos**, permitiendo dar cuenta de la sencillez con que éstos se desenvuelven en la relación pedagógica sin jactarse de su conocimiento ni posicionarse desde un rol de experto. Cabe mencionar que este rol de experto lo vinculan al hecho que entienden que las relaciones de aprendizajes se dan de manera bidireccional y en donde los docentes se nutren de la retroalimentación de los alumnos, y en donde la generación de diálogo es otra instancia para conocerlos mejor.

E1D1, 357 *“...yo necesito del otro, entonces que ellos también aprendan a escuchar, a estar atentos de ofrecer ayuda. Así ellos se dan cuenta que no importa la diferencia de edad, es el profesor, pero el profesor también es persona, el profesor también es humano, igual que ellos. Y uno vive situaciones límites, según su edad, pero que tienen la misma necesidad.”*

En relación a las diferencias encontradas a partir del análisis realizado, es posible evidenciar que el docente de historia se percibe a sí mismo como una persona **honesta y empática, características que alimenta día a día durante su ejercicio**, escuchando las necesidades de los estudiantes, acercándose a sus problemas y

miedos, lo anterior tendría como objetivo principal establecer una relación de confianza con éstos.

E1D1, 731 *“Yo creo que a mí lo que más me identifica es ser sincero y honesto con mi trabajo y con mi persona, ser muy buen escuchador... saber escuchar, confiar, lo que conversen conmigo ahí se quedó, ni a palo me lo sacan y sea lo que sea, o sea, ahí queda.”*

Por otro lado, el docente de inglés se percibe a sí mismo como una persona **estructurada** y **autoexigente**, es decir, que requiere seguir un orden que esté exento de ambigüedad para solucionar los problemas que se le presenten y que, además, se autoimpone metas para mantenerse actualizada y vigente en su quehacer. Con respecto a esta última característica es importante destacar la rigurosidad con la que diseña y ejecuta su labor, así como las metas de aprendizaje ambiciosas que se establece para alcanzar con sus estudiantes.

E1D2, 144 *“... porque -como te decía yo-, yo soy súper estructurada, entonces para mí trabajar en silencio eso es lo mejor, es una maravilla, yo les entrego una guía joh, qué fantástico”*

E1D2, 270 *“No porque los alumnos no me exijan, y les tenga que enseñar del uno al quince me voy a quedar ahí, no, yo tengo que tener una auto exigencia, esto me costó, es mi trabajo, me quedan varios años más, y yo tengo que entregar un buen trabajo y no ser media ‘chanteli’”.*

Por último, se destaca que el docente de lenguaje se autodescribe como una persona hábil para enseñar, es decir, como una persona competente y capaz para llevar a cabo su labor con éxito.

E1D1, 564 *“Yo estoy haciendo lo que hago, porque en la media me di cuenta que me era fácil enseñar, porque tengo un servicio, me gusta, se dieron las opciones y jaquí estoy!”*

E1D1, 365 *“Yo tengo facilidad para ser... para explicar, con gráficos, con monitos, lo más difícil yo lo puedo hacer muy sencillo, y viceversa. Como una facultad, como un don.”*

c) Concepción acerca del docente ejemplar: La siguiente macrocategoría hace alusión acerca de las apreciaciones e ideas que tiene el docente acerca de las cualidades y rasgos que debiese tener un docente con prácticas dignas de imitar.

A partir de los datos recabados podemos dar cuenta de que los docentes coinciden respecto de la **preocupación por el estudiante, el compromiso con el quehacer y la vinculación afectiva con la comunidad escolar** entendiendo esta como una buena relación, de respeto y colaboración mutua, estas características debiesen estar en un pedagogo para ser considerado ejemplar.

E1D1, 746 *“Un buen docente. Que le guste lo que haga, comprometido con su trabajo, comprometido con su conocimiento, honesto, transparente... que se entregue, que disfrute lo que hace. Creo que eso es lo principal.”*

E1D2, 346 *“Yo creo que al estar comprometido con la unidad educativa y tener una buena relación con los pares creo que también es importante, tener un buen trato, por ejemplo.”*

E1D3, 328 *“...y la parte afectiva es importantísima. Y que también sea una persona sociable, eso también establezca relaciones que, aunque va con la primera parte que yo no lo hablé, que también establezca relación, también... buenas y afectivas con sus colegas.”*

En relación a los aspectos en que existen diferencias -dado los énfasis que le otorgan los docentes a las característica atribuidas- es importante destacar que los docentes de inglés y lenguaje señalan como elemento central la **reflexión constante** acerca de sus prácticas pedagógicas, todo ello con el fin de mejorar su quehacer diario.

E1D2, 278 *“¡Eso!, ser reflexivo, una persona que reflexione sobre sus prácticas pedagógicas, que tenga esa capacidad decir: “Sabes qué, estoy mal con esto me puede resultar de mejor forma”*

Por otra parte, la docente de inglés y el docente de historia ponen énfasis en características tales como la **motivación**, la **responsabilidad** y el ser **buen administrativo este último** referido a la realización de planificaciones exigidas por

la institución que está ligado con aspectos relativos a la responsabilidad en relación a plazos y al cumplimiento de las funciones básicas del docente, como características que deben estar presentes en un docente ejemplar.

E1D3, 169 *“Entendiendo como buen profesor la persona que... que utiliza la parte afectiva, la parte motivacional, los conocimientos, de que eso es un ejemplo para los demás y que tiene la autoridad para hacerles ver él, él es la autoridad.”*

E1D2, 262 *“... creo que ser responsable... consecuente... no sé si inteligente, pero... un profesor con iniciativa.”*

E1D2, 294 *“... buenos administrativos en el sentido de, por ejemplo, que cumplas con las planificaciones, ¿ya?, que pongas las notas en el tiempo que... se necesita tener una nota tú la pongas en esa fecha independiente de que tú puedas decir pero la puedo poner en la última semana de octubre, total yo la tengo, no.”*

Por último, los docentes de lenguaje e historia subrayan la importancia del **manejo de conocimiento** no sólo **pedagógicos**, sino que también **culturales generales que le permitan establecer otro tipo** de conversaciones no relativas a las materias impartidas y que permitan tener un acercamiento con el estudiante. Lo anterior permitiría vincular la materia con otros aspectos de interés de los alumnos que permiten establecer una metodología de anclaje dentro de la sala de clase.

E1D3, 326- 328 *“... ¿características considera fundamentales para ser un buen docente?*

Que académicamente sepa mucho, o sea, que tenga conocimiento y habilidades en la parte pedagógica y conocimientos culturales.”

d) Concepción acerca del docente no ejemplar: La siguiente macrocategoría tiene relación con aquellas apreciaciones e ideas que tiene el docente acerca de las cualidades y rasgos que no debiese tener un docente.

De acuerdo a los resultados arrojados por la investigación, en este apartado no es posible establecer similitudes, ya que cada docente manifiesta una concepción diferente acerca del docente no ejemplar dándole énfasis a distintos elementos. De

esta manera, el docente de lenguaje destaca la importancia del **manejo de la información**, realzando el **valor de la sinceridad y coherencia** en relación a lo afectivo, dando cuenta que un docente no debe inventar lo que no sabe y fingir lo que no siente.

E1D1, 517 “¿Y qué características no debería tener un profesor? (Silencio reflexivo). Primero, inventar lo que no sabe. Segundo, fingir lo que no siente “¡Pobrecito!, le fue mal...”, pero ¿le busca alguna solución?, ¿lo llamó aparte?, ¿le explicó de una manera diferente?, ¿le hizo un seguimiento previo? O a final de año no más le dice: “Pobrecito...”.”

Finalmente, la docente de inglés concibe que un docente no debiese **ser absolutista y castigador** con los educandos, ya que estas características afectarían la relación grata con el estudiante, pudiendo repercutir en el clima en el aula y por ende en el aprendizaje. Además, señala que los docentes no deben ser **irresponsables** en el compromiso con su rol, ni tener como motivo principal para ejercer su trabajar por dinero.

E1D2, 205 “Tampoco ser punitivo en el sentido de sólo buscar el castigo del alumno.”

E1D2, 350 “... qué no debe tener un profesor, tal vez, ser individualista, por ejemplo, ser irresponsable, un profesor..., (silencio) un profesor poco comprometido con su función”.

E1D2, 354 “... creo que lo que un profesor no debiese tener debiera ser un profesor que simplemente está trabajando por la plata.”

5.3.3 Creencia comunidad escolar

El tercer núcleo temático corresponde a las concepciones e ideas que hace el docente respecto del contexto educacional en el que se desenvuelve la comunidad educativa. En este apartado se describirán las macrocategorías haciendo referencia, a las temáticas relacionadas, con la concepción acerca de la institución del establecimiento educativo; la concepción de madres, padres y/o apoderados; a la

apreciación que el docente tiene acerca del estamento directivo y del estamento docente y, finalmente la apreciación que tiene el docente acerca del trabajo en equipo, todo lo anterior acompañado de sus frases más ejemplificadoras.

a) Concepción acerca de la institución educativa:

Dado los resultados obtenidos en la investigación, se pueden apreciar diferencias en relación a las creencias presentes entre el docente de lenguaje y la docente de inglés. Por un lado, el profesor de lenguaje valora positivamente que toda la comunidad educativa esté involucrada en el desarrollo de sus estudiantes, dándole énfasis al **rol formador de todos los actores** presentes.

E1D1, 452 *“Yo cuando hablo de formadores, todo el personal que está en el colegio aporta, desde el que abre la puerta, que abre y les dice: “¡Buenos días!, ¿cómo llegó?, ¿cómo está?”*, hace un proceso de socialización, la señora que hace el aseo, *“¡Pero por qué me tira el papel al suelo si ahí está el carrito!”*, normas de buenos modales, normas de la sana convivencia, hasta el profesor que pasa...”

Mientras que la docente de inglés realiza una crítica al **rol disciplinar** que ejerce el establecimiento, así como a la **escasez de recursos** para llevar satisfactoriamente la práctica de su quehacer, lo que afectaría al ideal de la planificación, al diseño de clases contextualizadas para cada curso y a la innovación de material didáctico.

E2D2, 61 *“Lo perdimos porque todo ese alumno que llegó con harto ánimo de aprender, y de ser responsable y de cumplir, ¿no es cierto?, él se perdió porque se dio cuenta que el colegio daba la facilidad de que yo me quede afuera y nadie me dice nada”*.

E1D2, 383 *“...yo venía con todo un chip de la universidad, de que el inglés era como maravilloso y los laboratorios de inglés. Entonces resulta que yo llego aquí y hay una radio, pero no hay cable, y “¿Tiene CD?”; “No, no tenemos CD, no tenemos casete, no tenemos ni una cosa”, entonces al principio cuesta, porque uno viene con todas las pilas cargadas y con cantidades de recursos que uno tiene”*.

b) Concepción acerca de los directivos: Esta macrocategoría hace referencia a la valoración que hacen los docentes acerca de estamento directivo de la institución educativa.

Con respecto a los hallazgos de la investigación es posible evidenciar que de la totalidad de los docentes participantes, sólo el docente de lenguaje manifiesta una creencia sobre esta temática, destacando la **relación cercana** que mantienen los directivos; esto último propiciaría un ambiente grato de trabajo dentro del establecimiento.

E2D1, 491 *“¿Qué me gusto? un colegio con muchos desafíos, con una gran población rural, con un director que se la juega por su colegio, que se quema las pestañas, que se enoja, que se ríe. ¡Es su colegio!, si el lleva veinticuatro años ahí, él ha hecho todo. Y entré como profesor de lenguaje y empecé a ver que los niños sí tenían llegada conmigo, yo empecé a darme cuenta que sí podía ir encendiendo otras visiones, de ir entrando mundo, de que Puchuncaví no limita en Concón ni limita en el mall de quince norte. Que hay otras cosas, que hay universidades y empecé a hacer pre-universitario ¡en los patios!, ¡en los recreos!, entonces dije: “Tate’, aquí está lo mío”.*

c) Concepción acerca de madres, padres y/o apoderados: Este apartado da cuenta de la apreciación que tienen los docentes acerca de las familias de la comunidad educativa.

De acuerdo a los resultados arrojados por la investigación, podemos mencionar que sólo los docentes de inglés e historia hacen referencia a esta temática criticando el **poco compromiso y escaso involucramiento** que tienen las familias con los estudiantes. Señalando además, las consecuencias tanto positivas como negativas que tiene este accionar de las familias para con los educandos. Lo anterior da cuenta de la necesidad relevada por los docentes acerca del rol formador que la alianza familia- escuela debe cumplir dada la importancia asignada a ambas instituciones en el desarrollo y en la formación de los estudiantes como personas íntegras.

E1D2, 120 *“Porque esto es un triángulo, o sea, no solamente el profesor y el colegio y listo, sino que la familia es importante. Un papá comprometido no siempre*

se da, hay papás que son súper comprometidos, siempre van a reuniones y algunos que no quieren por ningún lado.”

E1D3, 101 *“... Veo menos preocupación por la familia, cada vez me cuesta más que los apoderados vayan a las reuniones, se interesen por el alumno. Está siendo muy común y eso es malo, de que la, el apoderado vaya a matricular al alumno y... y no lo vuelva a ver hasta que lo vaya a sacar. O sea, yo, me ha pasado que he tenido apoderados que solamente los conozco en cuarto medio, cuando... están saliendo los alumnos y te van a felicitar... Entonces, no sé, veo que va mala esa cosa, la parte familiar, ¿ya?”*

Relacionado con lo anterior, la docente de inglés agrega como crítica, que en la actualidad las familias de su establecimiento educacional no promueven la continuidad de estudios en los educandos, propiciando en ellos el conformismo y limitando muchas veces el desarrollo de sus capacidades.

E1D2, 184 *“...incluso sus mismos papás me han dicho “sabe qué señorita, con que salga de octavo yo me doy por pagado” entonces a eso me refiero, como un estancamiento que hay acá, porque en realidad en el pueblo no se ofrece ninguna otra cosa más, no hay desafíos”*

d) Concepción acerca de los pares: Esta macrocategoría hace referencia a la apreciación que los docentes tienen acerca del estamento docente al cual pertenecen. A partir de los resultados arrojados por la investigación, es posible evidenciar que todos los participantes hacen una crítica al quehacer de sus pares, sin embargo, cada uno destaca un elemento distinto al momento de realizarla. En cuanto al docente de lenguaje, éste considera que sus colegas **no utilizan la metodología de anclaje** (entendida como la vinculación que hace el docente con el conocimiento previo del estudiante) como una estrategia para la enseñanza; siendo necesaria para propiciar el aprendizaje significativo en el estudiantado. Además, éste destaca el **desinterés de sus colegas por la formación continua** siendo una de las excusas más recurrentes la **falta de tiempo**.

E1D1, 422 “...*hay colegas que son así, le pasan la materia porque hay que pasarla, pero no abren una ventana para vincularla con la realidad.*”

Por otra parte, la docente de inglés hace alusión al poco compromiso y expectativas que tienen sus pares respecto a los estudiantes, lo que influiría negativamente.

E4D2, 178 “*Entonces, de repente llego a la sala de profesores, por ejemplo, y escucho un comentario de algún profesor: “Estos cabros no sirven para nada, yo les entrego cualquiera cuestión”, y digo yo: “¡No, qué fome!, porque yo no quiero eso”, entonces digo: “Mi colega que está mal” (susurrando).*”

Finalmente, el docente historia si bien concuerda con la docente de inglés acerca del poco compromiso que tienen sus colegas, coloca el acento en la **falta de vocación** que tienen éstos por la profesión, reduciendo su labor a la **mera entrega de conocimientos**, desconociendo otros roles asociados a la acción pedagógica.

E1D3, 65 “*Los escucho con atención pero como que da pena, da pena. Como que no está, están en el lugar equivocado o no tienen vocación, no tienen cariño por lo que hacen”*”

E1D3, 53 “*Me dije a mí mismo: “No, esto debe ser así”, no hay que seguir el otro camino confrontacional o ser un ausente y sólo entregar material, porque muchos colegas son así, yo los he escuchado: “No, yo sólo vengo a pasar materia” y te voy tranquilo para la casa, pero... No sé, pienso que entregando afecto se puede lograr mucho más, sacar más de ellos.*”

e) Concepción acerca del trabajo en equipo de la comunidad educativa:

Los resultados arrojados por la investigación, dan cuenta de que los 3 docentes coinciden acerca de la valoración del **trabajo colaborativo** entre todos los actores de la comunidad educativa, en especial el trabajo realizado con el cuerpo docente y el estudiantado. Lo anterior se relaciona con el Dominio D del Marco para la Buena Enseñanza (Gobierno de Chile, 2008), el cual en su criterio 2 establece la construcción de relaciones profesionales y de equipo, promoviendo el diálogo con

sus pares en torno a aspectos pedagógicos y didácticos, y colaborando activamente los proyectos de sus pares y con el proyecto educativo del establecimiento.

E2D2, 106 “... *uno también se enriquece del trabajo entre pares, no sé cómo será en las otras áreas, pero por lo menos como nosotros tenemos los recreos que son tiempos juntos con los profesores, entonces uno comparte experiencias*”

E1D3, 39 “*Entonces acá no, entonces y eso te produce riqueza; te produce riqueza en el sentido de que las relaciones que se dan con tus alumnos, con tus colegas que también van cambiando (risas) no con la misma velocidad, pero van cambiando y no sé, esa riqueza del poder trabajar con otros.*”

E1D3, 43 “*Entonces, las características personales mías, en los conocimientos que yo tengo y también la relación con otros también te enriquece, con otros colegas y eso... Y "¿cómo lo hací' tú para resolver este problema?"... "Bueno, yo lo hago así". Uno aprende, va provocando cosas nuevas a su experiencia..."*”.

5.3.4 Creencia contexto social

El cuarto núcleo temático se refiere a las concepciones e ideas que hace el docente respecto del contexto social en el que se desenvuelve la comunidad educativa. En este apartado se describirán las macrocategorías haciendo referencia, de manera detallada, a las temáticas relacionadas, el cual incluye la concepción acerca del contexto comunal y nacional todo ello respaldado por las frases más ejemplificadoras de los participantes.

a) Concepción acerca del contexto social comunal: Esta macrocategoría consiste en la idea que se tiene del entorno social- comunal en el que se desenvuelve la comunidad educativa.

A partir de los datos recabados es posible evidenciar que los docentes de inglés y lenguaje realizan una crítica respecto del entorno en el que está inserto el establecimiento educacional y sus actores. Desde esta perspectiva, la docente de inglés concibe al contexto comunal como poco desafiante y como facilitador de la desmotivación en los educandos.

E1D2, 184 “... un estancamiento que hay acá, porque en realidad en el pueblo no te ofrece ninguna otra cosa más, no hay desafíos”.

E4D2, 158 “Entonces, el entorno social es un punto también a tener en cuenta, porque la realidad en la que está inmerso el colegio de Ventana, es de una población que en términos de educación, no tiene mucha educación, entonces muchos de ellos han ido hasta ahí no más, quedando hasta cuarto, no más y con eso es suficiente y van a trabajar ahí en CODELCO y van a salir ganando cuatrocientas lucas y ¿para qué me sirve inglés?, si con cuatrocientas lucas voy a ser feliz.”

Asimismo, el docente de lenguaje destaca la naturalización de la violencia presente en la comuna como un factor perjudicial en el desarrollo integral de los estudiantes, concibiendo al desarrollo integral -en base a lo revisado anteriormente- como un elemento conformado por no sólo por lo académico, sino que además, por el desarrollo valórico asociado.

E1D1, 422 “... yo ahora estoy previniendo una situación que se da, y lamentablemente se da... Y en la comuna donde yo estoy inserto, no es raro ver a la mamá con el ojo morado “es que me caí, choque con la puerta...”, las típicas excusas”.

Desde una óptica distinta, el docente de historia realza los aspectos positivos existentes en la comuna, señalando como un factor facilitador de la permanencia de los estudiantes en educación formal el apoyo municipal evidenciado en los traslados de los estudiantes de localidades alejadas. Por otro lado considera que uno de las fuentes de satisfacción para ellos es la relación con las personas de la comuna que según este docente presentarían características relativas a la calidez, la llegada entre otras.

E4D4, 5 “Después me di cuenta que esa gente es muy limpia, muy transparente, muy buena gente, y eso fue una experiencia rica, fue una experiencia rica que me ayudó a ser... A querer más esta profesión, a encontrar gente buena..., buenas personas, buenos alumnos.”

E4D4, 5 *“De repente, llegaban chicos de localidades pero bien perdidas, bien alejadas, con mucho sacrificio, y uno ve esas... que con mucho sacrificio llegan a estudiar. Incluso la municipalidad acá se ha portado bien, porque les ponía bus, porque eran localidades muy distantes, los iba a buscar, de repente se atrasaba el bus y tenías la mitad del curso menos.*

b) Concepción acerca del contexto social nacional: Esta macrocategoría alude a las ideas que tienen los profesores acerca del entorno social a nivel nacional, en el que se desempeña la comunidad educativa.

Siguiendo con los resultados obtenidos de la investigación, es posible dar cuenta que los docentes sólo realizan críticas al sistema educativo actual; por una parte el docente de lenguaje hace alusión a quienes diseñan los materiales didácticos, refiriéndose a éstos como poco atingentes y descontextualizados a la actualidad.

E4D1, 37 *“Entonces, vuelvo a caer en lo mismo, las personas que hacen los libros viven en el mundo de ‘bilz y pap’ de la educación, porque el aula es totalmente distinta, los tiempos... son discrónicos...”*

En cuanto a la docente de inglés, ésta hace hincapié en el modelo de mercado en el que se convertido el sistema educativo entregándole al estudiantado opciones que no representan un cambio trascendental en la educación, sino más bien la entrega de más horas pedagógicas basadas en lo mismo (quiero poner sin sentido) y la oportunidad de un ingreso rápido y fácil a institutos y universidades que requieren del mínimo esfuerzo.

E4D2, 93 *“No sé en realidad por qué o cuál es la única causa, pero por lo que yo veo yo creo que éste modelo de mercado que hay en la jornada escolar completa en realidad le ha hecho un flaco favor a la educación porque el alumnos se ha visto invadido de talleres y de clases que en realidad muchas veces son más de lo mismo y se han producido anticuerpos en la educación o al tomar atención o al estudiar más que favorable, que una relación favorable o amigable. Yo creo que ésa es una de las causas y que ahora también hay muchas más alternativas, antes tu salías de octavo y no hacías nada, salías de cuarto medio, bueno ahí tenías más posibilidades pero*

como la universidad o el instituto, ahora hay más variedad, entonces no importa necesariamente que a mí me vaya tan bien o no, porque igual voy a tener alguna opción o voy a tomar algo más adelante.”

En cuanto al docente de historia, éste hace referencia a la desvalorización que en la actualidad presenta el rol docente por parte de la sociedad y de los medios de comunicación, ya que éstos como mencionamos anteriormente jugarían un papel trascendental en la educación de los estudiantes, llegando incluso a relegar al docente como referente académico.

E4D3, 11 *“Claro, al principio de la pedagogía, uno tiene creencias de que la educación es algo sumamente importante para todos. Después te das cuenta que en realidad el único que lo cree eres tú no más. Aunque el discurso dice que la educación es lo más importante para el desarrollo de los pueblos blablabla, es discurso, discurso político o discurso de alcalde, qué sé yo. En eso han cambiado mis creencias.”*

E4D3, 15 *“La creencia también de que uno podía realmente cambiar a través de sus prácticas al alumno, también llegó un momento en que dije: “No, no soy solamente yo, sino que es el alumno el que está recibiendo un bombardeo de otras fuentes de información, ya no..., ya no soy importante yo, está recibiendo la televisión, está recibiendo internet... La influencia de los amigos mayores... Estoy perdiendo importancia, estoy perdiendo importancia.”*

5.3.5 Creencia formación profesional y eventos vitales

El quinto núcleo temático consiste en las concepciones que tiene el docente sobre la formación de tipo inicial y permanente, y cómo ésta se ha visto enriquecida a través de aquellos sucesos relevantes que han impactado al docente.

En este apartado se describirán las macrocategorías haciendo referencia, de manera detallada, a las temáticas relacionadas, las cuales incluyen la concepción acerca de la formación inicial y acerca de la formación permanente.

a) Concepción acerca de la formación inicial: Esta macrocategoría consiste en las apreciaciones que tienen los docentes durante el paso por su carrera universitaria.

b) Concepción acerca de la formación permanente: Este apartado consiste en apreciaciones que se tiene de las instancias de perfeccionamiento, tales como cursos, Diplomados y Magísters.

c) Concepción acerca de la trayectoria profesional: Esta macrocategoría se refiere a la concepción que tienen los docentes sobre el impacto que ha tenido la trayectoria profesional en su quehacer docente.

d) Eventos vitales: da cuenta de aquellos factores tales como situaciones y/o personas significativas que tanto el docente como las investigadoras han identificado como relevantes y que han impactado al docente repercutiendo tanto en el desempeño como en el rol profesional.

De acuerdo a los datos arrojados por la investigación, los 3 docentes, si bien le asignan importancia a la formación de pregrado, ésta sólo equivale al 50%, constituyéndose como la base para el desarrollo profesional, sin embargo el 50% restante estaría dado por la experiencia y el perfeccionamiento académico mediante la formación permanente.

E2D2, 154 *“Yo creo que un cincuenta por ciento, no más. Creo que un cincuenta por ciento porque yo salí de la universidad -creo que hace diez años- hace como diez años, entonces han ido cambiando bastante las formas de evaluación, lo que es la planificación, entonces lo que adquirí en ese tiempo estuvo bien, no cien por ciento porque igual habían cosas que no nos enseñaban, por ejemplo, a llenar el libro, eso no te lo enseñan, no sé si ahora no lo enseñan pero en ese tiempo no lo enseñaban, a llenar el leccionario, a hacer una planificación nos enseñaban un modelo tipo, pero cuando yo salí a la parte laboral me encontré que cada establecimiento tenía su planificación. Entonces, había cosas que yo manejaba en términos, qué sé yo, macro y habían cosas minúsculas que yo no las sabía, eso yo lo fui aprendiendo con la práctica”*

E2D2, 156 *“El otro cincuenta por ciento uno no lo aprende en la práctica y en los cursos que uno va haciendo, las actualizaciones, eso creo yo de eso.”*

Por otro lado, el docente de historia valora la experiencia por sobre la formación inicial y permanente. Respecto a la formación inicial en particular, el profesor releva sólo la parte práctica adquirida en esta etapa criticando el hecho de que ésta está

centrada en lo teórico, careciendo de aspectos útiles para el buen desempeño profesional. En cuanto a la formación permanente, el docente le asigna un papel secundario a la actualización, destacando la trayectoria profesional como la herramienta principal que ayuda a construir la identidad y rol profesional.

E1D3, 39 *“Que han influido en mi carrera... Si te refieres a mi carrera como desarrollo profesional, el desarrollo más que nada lo hace la experiencia, lo que te enseña la universidad es una cosa mínima, es una cosa más bien, teórica, pero en la práctica te haces profesor, la práctica te hace profesor, ¿ya?”*

E2D3, 13 *“Estando adentro ya en la universidad, cuando a uno lo sacaban a hacer clases por una o dos veces, prácticas chiquititas por así decirlo. Como que ahí empecé a dar cuenta del gusto de esto ...”*

En lo que respecta a la formación inicial, los docentes de inglés y lenguaje valoran diversos aspectos. Dentro de éstos se destaca la valoración de aprendizajes provenientes de situaciones y/o elementos vinculados con los docentes y sus prácticas, relevándolos como hechos que han impactado tanto sus creencias como en su quehacer profesional.

Tal y como lo mencionan Zemelman y León, (1997; citado en Díaz, 2007a), estas experiencias vitales son definidas como significativas; expresiones tangibles del saber pedagógico que aluden no sólo a los procesos de constitución de un conocimiento práctico convertido en conocimiento objetivo, sino que, se hacen parte también de aquellos procesos que afectan al maestro como sujeto, es decir, aquellos que impactan, transforman y configuran su mundo interior en un devenir que lo conecta con el mundo de lo posible, de lo formativo, de aquello que puede darse por voluntad de saber y de ser histórico. Lo anterior se ve plasmado en los hallazgos a partir del análisis discursivo de estos docentes, donde es posible evidenciar que a través de los eventos vitales vivenciados en la formación inicial, se ha ido conformando su identidad profesional influyendo en las creencias que tienen éstos y que subyacen a las prácticas. En este sentido, de acuerdo a los fragmentos que se expondrán a continuación, es posible ir develando el surgimiento de las creencias

pedagógicas actuales acerca del proceso de enseñanza- aprendizaje y del rol que debe cumplir el docente en éste.

En lo que refiere a los profesores de inglés y lenguaje, es posible ver cómo los eventos vitales han ido impactando no sólo en la forma como éste se concibe a sí mismo y cómo concibe el rol docente, sino que además en cómo han influenciado las metodologías aplicadas en el aula por sus mentores en su etapa discente en la manera en que éste concibe el proceso de enseñanza- aprendizaje en general y la relación pedagógica en particular.

De modo de dar cuenta de lo expuesto anteriormente, mediante los siguientes fragmentos expondremos el modo en que están relacionados los eventos vitales con las creencias pedagógicas en el docente de inglés.

E1D2, 40 *“Yo creo que, mirando la formación académica en sí misma, creo que en la universidad, los profesores con su exigencia, más o menos, eso, siempre recalcándonos que nosotros éramos un modelo, igual se da mucho en el área de inglés que tú tienes que hablar bien, es una exigencia para que tú seas valorada”*

E2D2, 130 *“...cuando teníamos que hacer trabajos tratábamos siempre de buscar la excelencia para que no hubiera ningún error, como para que ella se agradara un poco de eso, yo creo que uno siempre buscaba no sólo la nota, sino, que la profesora viera que tú te habías esforzado, creo que eso me marcó siempre, tal vez el tratar siempre de hacer un buen trabajo, porque como que tu imagen estaba en juego”.*

E2D2, 146 *“... había un profesor, sí un profesor Z que era profesor de redacción de inglés y él era bien ordenado en su trabajo, siempre llegaba con todo su material listo, muy respetuoso en el trato, siempre sabía uno lo que él iba evaluar antes, fue un buen modelo.”*

E2D2, 174 *“.... siempre lo sentí como que el inglés estaba cercano, de que era una herramienta, que estaba ahí, que siempre, siempre iba a ser útil y eso fue tarea de los profesores, ellos hicieron ese acercamiento y yo creo que trato de hacer lo mismo con mis alumnos.”*

E2D2, 166 *“De esos profesores, que nos entregaban herramientas y la verdad que ellos nos evaluaban como justos, que cuesta encontrar. Que de la materia que habíamos visto, ellos nos evaluaban juiciosamente, no te sentías en desmedro, entonces sabías que el profesor era justo, entonces eso era como que lo hacía a conciencia. Entonces, creo que su metodología iba a la par con lo que ellos hacían, su evaluación, con su metodología era coherente, consecuente”.*

Las reseñas anteriores permiten dar cuenta de cómo figuras significativas en la época de la formación inicial influyeron en la docente de inglés en su concepción acerca la enseñanza y del rol que éste debe desempeñar en los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje, es decir, la visión de la enseñanza como una herramienta útil y la percepción de sí mismo y el rol vinculado con el ser un ejemplo, referente o modelo para los estudiantes en particular y para la comunidad educativa en general. Asimismo, podemos vislumbrar que dentro de la formación entregada fueron potenciadas características que hoy definen al docente, tales como la percepción de sí mismo como autoexigente, riguroso y ordenado, el modo contextualizado en que éste planifica y desarrolla las clases haciendo énfasis en una enseñanza práctica y actualizando tanto sus estrategias como recursos materiales a utilizar, la manera coherente en que éste evalúan los aprendizajes de los educandos y la manera en que éste se compromete con su quehacer, lo que se ve plasmado a lo largo de hallazgos de ésta investigación.

En lo que respecta al docente de lenguaje expondremos los fragmentos en que se vislumbra una relación entre los eventos vitales con las creencias pedagógicas.

E2D1, 561 *“... Ella actuaba los personajes, los libros y las guerras y todo, nunca nos dictó. Sólo cuando decía anoten, el anotar era porque venía un concepto, ella lo daba tal cual y ponía el autor, la cita y la página y, después, ella lo explicaba más gráfico, con mucho juego. Entonces, una de las personas que sí me marcó. Y después la tuve en otros ramos más. Fue ella. Yo disfrutaba las clases de ella, yo decía así me gustaría ser.”*

E2D1, 561 “Entonces con esta profe que era muy solemne, aprendí también que uno tiene que ser solemne pero también de repente perder esa rigidez, improvisar y hacer las cosas de manera distinta...son personas que marcan.”

E2D1 ,583 “¡Ah! Las experiencias malas, me acordé de una..., (pausa reflexiva). Fue un ramo de didáctica, preparación de materiales didácticos, ¡un fraude, si ese curso era malo, pero malo, malo! Y yo se lo dije al profesor cuando terminé el semestre: “Menos mal que es un sólo semestre”...Donde ni siquiera había una teoría, o sea, se hace la diapositiva de esta manera, este portafolio, así se trabaja una transparencia pero nunca le dio un marco teórico “La transparencia es un material didáctico que el profesor puede usar para enfocarnos en... Ustedes son profesores de idioma, vamos a usar organizadores visuales para pasar el concepto”, así te creo. Pero si yo te digo: “Hagamos punto Q, ¿pero y para qué? Hagamos punto Q, después te digo. Bordemos en crochet, pintemos madera, ¡te felicito!, aprobó el curso y tú me dices: “¿Pero qué saqué?”. Malo, malo, malo, esa sí que fue mala. Y lo dije en ese tiempo y lo sigo diciendo que ese curso no servía pero para nada, (ríe) lo único que hizo fue gastar plata no más y nada más.”

Las frases anteriores seleccionadas, permiten dar cuenta de cómo figuras significativas en la época de la formación inicial influyeron en el docente de lenguaje en su concepción acerca del rol que éste debe desempeñar en los distintos momentos del proceso de enseñanza- aprendizaje y el nivel de compromiso que el profesor adquiere con su quehacer. Asimismo, podemos vislumbrar que dentro de la formación entregada fueron potenciadas características que hoy definen al docente, tales como la percepción de sí mismo como flexible ante la diversidad y complejidad del contexto y gustoso por aprender. De igual manera dichos eventos han impactado el modo en que el docente valora los diferentes estilos de aprendizajes y por tanto la utilización de diversas estrategias que permitan un aprendizaje significativo, mediante una enseñanza práctica y con sentido; además destaca la importancia de la planificación de las clases haciendo énfasis en la contextualización que éstas deben tener antes de ejercer su labor educativa, lo que se ve plasmado a lo largo de hallazgos de ésta investigación.

Para finalizar este apartado, queremos referirnos a la crítica que hacen los docentes respecto a la formación inicial, en donde éstos coinciden acerca del poco impacto que genera este período en la formación académica y profesional aludiendo diversas causas. Lo anteriormente expuesto se sustenta en los siguientes fragmentos.

E2D2, 162 *“Teníamos tan pocos ramos de pedagogía. Por decirte si yo tenía diez ramos al año, tenía dos de pedagogía, era más el área, entonces eran pocos profesores y los que teníamos, eran poquitos.”*

E3D2, 77 *“Cuando partí obviamente con solamente la parte teórica, universidad, porque la universidad uno veía muy pocas teorías, bueno teorías veíamos pero muy pocas clases como prácticas, de cómo enseñar realmente el idioma. Siempre estaba enfocado todo en el desarrollo del idioma inglés, pero en la parte educación, creatividad, planificación, como muy pobre.”*

En lo que refiere a la **formación permanente** es preciso destacar que si bien todos dan cuenta de la relevancia que ésta tiene, cada uno pone énfasis en diversos aspectos relacionados con la actualización de los contenidos.

De modo de sustentar lo dicho con antelación, expondremos los fragmentos que permiten visualizar el modo en que están relacionados los eventos vitales con las creencias pedagógicas en el docente de inglés.

E3D2, 37 *“Yo creo que este último que estoy tomando con la Universidad de Oregón, que se llama Critical Talk Thinking ¡Sí! yo creo que definitivamente éste me ha hecho como pararme al lado y empezar a analizar mis prácticas pedagógicas.”*

E3D2, 81 *“Entonces, si nosotros queremos que los alumnos tengan buenos resultados o que el colegio esté en un nivel -como decirlo- actualizado, el profesor tiene que estar actualizado. Y los cursos de perfeccionamiento, yo creo que en parte son para actualizar o en la comunicación que tiene con el Ministerio, para contar con el conocimiento, el manejo del programa y también porque el profesor necesita de otras herramientas y yo creo que los cursos se los dan.”*

E3D2, 53 *“Sabes qué, hay que cambiar algunas cosas”, por eso lo tomé. Por eso elegí ése, entendiendo que iba a ser un desafío ¡ah!, pero ha salido bien. Estoy sobre el noventa y dos por ciento, así que bien...”*

E3D2, 77 *“Entonces, uno parte a veces, enseñando algo de una manera y a través de estos cursos uno va adquiriendo más experiencia, a veces el mismo compartir con otros colegas “Mira, esto me resultó, esto no me resultó o ésta es la mejor forma”, qué sé yo, de la planificación de la clase, incluir los tres momentos: antes, durante y después, que son momentos importantes de la clase, entonces yo creo que ¡sí!, yo por lo menos lo he incluido y me ha dado resultado, siempre hay que estarse como rearmando, innovando creo yo.”*

Los fragmentos anteriormente seleccionados, permiten dar cuenta de cómo situaciones o personas han influido durante la formación permanente de la docente de inglés. Ésta concibe a los cursos de perfeccionamiento como instancias que permiten valorar y analizar las prácticas pedagógicas, además las frases permiten estimar la formación continua como una instancia de actualización de conocimientos, de manejo del programa curricular, y como aquella que entrega las herramientas necesarias para ampliar los saberes del pedagogo. Asimismo estas instancias son evaluadas por la docente como desafíos autoimpuestos. Por último, para la docente de inglés la formación continua permite la socialización e innovación de prácticas asociadas al quehacer pedagógico.

En lo referente al docente de lenguaje, presentaremos los fragmentos en donde es posible establecer una relación entre los eventos vitales con las creencias pedagógicas.

E3D1, 19 *“Y me quedo en la línea de evaluación, porque decía que trabajaba no solamente la parte curricular y evaluación, sino que, tenía un detalle que me llamaba la atención; la evaluación de los objetivos transversales, lo valórico, que otro curso no lo tenía. Y como yo me muevo en la línea de orientación que trabaja con valores, entonces para mí eso fue el gancho.”*

E2D1, 596 *“Cuando yo estudié, mis profesores eran todos ¡los profesores! pero en el buen sentido de la palabra, profesores que tenían trabajo de investigación, profesores que sacaban en el año dos o tres trabajos de investigación, escritos, que hacían charlas; nos invitaban, uno iba. Siempre actualizado y en áreas bien específicas.”*

E3D1, 9 “... cuando recién comencé a hacer clases veía a estos niños que hablaban muy bien, leían pésimo y por escrito era peor -en algunos casos-, entonces dije: “Aquí algo pasa”. Y partí por todo lo que es la línea de Educación Diferencial, lo apresto y saqué lo que es el nivel de... preescolar, enseñanza básica y algo de la enseñanza media, o sea, para hacer algo de intervención.”

Las estrofas que fueron seleccionadas, permiten dar cuenta de cómo situaciones o personas han influido durante la formación permanente del docente de lenguaje en cuanto a la concepción que éste tiene acerca de las diferentes instancias de perfeccionamiento. El profesor releva la actualización de los conocimientos y metodologías aplicables en el proceso de enseñanza- aprendizaje, buscando dentro del programa de los cursos de perfeccionamiento la entrega de aspectos valóricos, elemento decisivo al momento de su elección. Asimismo, el docente se va especializando de acuerdo a las complejidades que se le van presentando en el contexto educativo en el que está inserto, por ejemplo en el área de educación diferencial, luego de visualizar dificultades en el alumnado.

En lo que respecta al docente de historia expondremos los fragmentos en que se vislumbra una relación entre los eventos vitales con las creencias pedagógicas.

E3D3, 32 “Sí, con estos cambios que tiene la educación, cada cierto tiempo los profesores tienen que ir perfeccionándose, porque van apareciendo cosas. Están apareciendo cambios en el currículum, eso es lo más importante, pero también van apareciendo otras alternativas y los profesores tienen que adaptarse a eso, quien no se adapta ¡muere!”

E3D3, 44 “...el profesor que no está preparado, que no ha hecho cursos de perfeccionamiento -que le sirvan- que no ha hecho esos cursos de perfeccionamiento, llega a sus alumnos -perdón- no llega a sus alumnos, entonces, no... Los contenidos no llegan bien, los objetivos no llegan bien al alumno. Pero sí un profesor que está preparado para ese cambio va a tomar un curso de perfeccionamiento, sí hace posible que el cambio entre básica y media sea más aceptable, y el cambio también de un curso a otro...”

Las citas que fueron seleccionadas, permiten dar cuenta de la estimación que hace el docente de historia respecto de los cursos de perfeccionamiento. El profesor, como bien dijimos anteriormente, entrega mayor importancia a la experiencia por sobre los aspectos teóricos revisado en la formación académica, no obstante valora la formación continua como una forma de estar preparado y actualizado en las diversas materias, con la finalidad de entregar con claridad los contenidos al cuerpo estudiantil. De la misma manera, el docente le asigna mayor importancia a la actualización del currículum como una forma de adaptarse a los cambios que se le presentan.

Los fragmentos que fueron seleccionados, permiten dar cuenta de la importancia entregada en esta etapa de la formación al aspecto teórico por sobre lo práctico, relevando la escasez de ramos relacionados directamente con la pedagogía y las pocas oportunidades para realizar ejercicios prácticos. Lo antes señalado puede ser uno de los tantos factores que han influido en que la valoración de la formación inicial no sobrepase la estimación del 50% del impacto causado en el docente. Lo anterior evidencia la falta de experiencia con la que salen los docentes noveles en ámbitos relacionados con; cómo enseñar, cómo explicar, cómo relacionarse con los alumnos y respecto del rol administrativo que ejercen éstos durante su trayectoria profesional.

6. CONCLUSIONES

Este último apartado, tiene como finalidad recoger las ideas claves que han ido emergiendo a lo largo de esta investigación en base a los resultados analizados de modo de ir respondiendo las preguntas planteadas al inicio del documento.

En el marco teórico de esta investigación se abordaron los principales estudios y referentes en torno al conocimiento profesional docente –entendiéndolo como el conjunto de informaciones, creencias, habilidades y valores que los profesores poseen procedente tanto de su experiencia vital como de su participación en procesos de formación (inicial y permanente) y del análisis de su experiencia práctica; al momento de enfrentar las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, (Montero, 2001)- y cómo estas creencias influyen en las prácticas pedagógicas ejemplares de los docentes, ya que éstas de acuerdo a Tagle (2011) juegan un rol clave en la forma en la cual los docentes interpretan el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diferentes elementos que están involucrados en él. Considerando lo anterior, a continuación se expondrán conclusiones que permiten ver cómo lo visto en el marco teórico se materializa en las historias de vidas de los docentes destacando el hecho de que éstas no pretenden constituirse en una generalización acerca de cómo se llevan al aula las creencias pedagógicas, sino más bien, trata de comprender qué hacen en el aula docentes considerados ejemplares para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes en un contexto, tiempo y espacio determinado.

A lo largo de esta investigación hemos podido ratificar que el proceso de enseñanza- aprendizaje es tan complejo que se hace difícil poder entender la conformación del conocimiento profesional docente y las creencias pedagógicas como procesos paralelos e independientes a la historia de vida de los docentes y del contexto en el que están inmersos. Lo anterior se sustenta en el hecho de que hemos visto cómo las experiencias asociadas y los eventos vitales de la formación profesional han ido influyendo en la manera en que éstos conciben y llevan a la praxis la enseñanza y el modo en que se han ido conformando su identidad profesional; dentro de estos eventos encontramos, diversas situaciones que han influido experiencias vinculadas a ramos cursados, profesores que marcaron y/o

situaciones significativas, así como también de familiares que han contribuido al surgimiento, mantención o cuestionamiento de estas creencias pedagógicas.

Dentro de las principales creencias encontradas podemos mencionar, la importancia que los docentes asignan al rol formador y guía, en donde conciben al profesor como principal modelo de educación no sólo en lo académico, sino como formador en valores; *“Entonces... en mi parte, por lo menos yo trato de evitar eso de... hacer valer que las relaciones humanas son importantes. No se trata de ser amigo del alumno... se trata de que ellos puedan adquirir un ejemplo de una persona con efecto, de una persona que se preocupa por ellos...”* (D3); *“Entonces cuando uno habla de ‘nivelación para el futuro’, ‘educar para aprender y seguir aprendiendo’, de ‘prepararse para la vida’ yo lo entiendo así. Yo enseño los valores, yo te doy la pauta...”* (D1). Lo anterior podría estar relacionado con la visión de enseñanza que presentan los docentes, en donde la conciben como una enseñanza que va más allá de la entrega de contenidos, sino que la entienden como la entrega de herramientas para la vida, con la finalidad que el estudiante pueda desenvolverse en cualquier espacio. Ejemplo de ello, se sustenta en los siguientes relatos *“La enseñanza es mucho más que entregar conocimiento, es también entregar valores, es mostrar caminos...”* (D3); *“... entonces si yo, por ejemplo, soy estricta y siempre estoy recalcándoles que yo busco el bien para ellos, pero no porque sea un discurso repetido, sino porque ése es mi objetivo, yo quiero que ellos aprendan, yo quiero que ellos tengan una herramienta para que cuando ellos lleguen a la universidad...”* (D2).

En lo que respecta al período de la formación inicial, si bien aparece influencias a nivel familiar y de figuras docentes del período de enseñanza media, son las experiencias discentes de esta etapa las que más han tenido impacto en la manera de concebir la enseñanza y la relación pedagógica, pese a que estas creencias no se encuentran vinculadas directamente con cómo sus figuras significativas la concibieron, éstas han sido gestadas a partir de la percepción de modelo que sus profesores han sido para ellos. Estos docentes han llamado su atención, por ejemplo por la forma de vinculación con sus estudiantes los que en su mayoría tenían un buen trato, fomentaban sus desafíos y mantenían altas expectativas en ellos. Dado todo lo

anterior y dado los relatos podemos evidenciar la importancia que éstos docentes han tenido para ellos lo que en parte alimentaría la creencia del docente como formador y modelo; *“Yo creo que, mirando la formación académica en sí misma, creo que en la universidad, los profesores con su exigencia, más o menos, eso, siempre recalándonos que nosotros éramos un modelo, igual se da mucho en el área de inglés que tú tienes que hablar bien, es una exigencia para que tú seas valorada”* (D2). Por tanto, si analizamos las entrevistas y de manera paralela atendemos a los relatos acerca de la valoración que tienen además de sus prácticas en el aula y las percepciones de los estudiantes, es posible encontrar coherencias entre aquellos aspectos de la docencia que más valoraban cuando los docentes eran estudiantes y aquellos que ellos mismos promueven en el aula en la actualidad.

Fue posible evidenciar además, que las creencias que tienen los docentes acerca de sí mismos, de la relación con el estudiante, del uso de diversas metodologías, del tipo y modo en el que evalúan a sus estudiantes, se han ido generando y/o fomentando a partir de la formación inicial y permanente, tal y como lo afirma Biddle, et al. (2000; citado en Díaz y cols, 2010). También es posible mencionar que todas las creencias referidas anteriormente afectarían la actuación y las prácticas que los docentes llevan a cabo en el aula (Díaz y cols, 2010); pudimos observar además, que los docentes son conscientes que todo lo que implementan en el aula puede repercutir de modo positivo o negativo en el aula, el ser conscientes de esta influencia no se da por sí misma. En primer lugar esta flexibilidad pasaría a conformar una particularidad entre los docentes participantes de la presente investigación y, por otro lado, también sería una de las principales características de docentes con prácticas ejemplares. De acuerdo a lo que nos plantea Ernest (1989; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999), dichos procesos de reflexión incluirían la planificación, toma de decisiones, y estructuras del pensamiento, donde convergen a su vez conocimientos, creencias y actitudes. En este sentido, las creencias de los profesores estarían involucradas en la construcción del conocimiento, dado que el proceso de aprendizaje llevaría implícito una transformación subjetiva de objetivos externos -información- en objetos internos del pensamiento -conocimiento- (González, 1994; citado en Angulo, Barquín y Pérez, 1999). Estos procesos

reflexivos que los docentes señalan como características propias, no provienen exclusivamente de las cátedras cursadas, ni de los conocimientos teóricos adquiridos, sino que, más bien provienen de la relación con figuras significativas de ese período, al menos en la formación inicial. La perpetuación de estas prácticas reflexivas son gatilladas en al menos dos de los tres docentes por los conocimientos y las nuevas posibilidades de intervención que le brinda la formación permanente.

Siguiendo con la formación inicial, en cuanto a los conocimientos teóricos entregados en esta etapa, los docentes le asignan sólo un cincuenta por ciento de importancia; criticando el hecho de que los ramos pedagógicos son poco valorados tanto a nivel de malla curricular como a nivel de apreciación de los estudiantes. Lo anterior se concretiza en que a lo largo de las carreras vinculadas con la pedagogía pocos son los ramos que se abocan al fomento de competencias y habilidades pedagógicas prácticas para el ejercicio de la profesión, centralizándose en elementos que apuntan a enriquecer mayormente el dominio teórico relacionados con el área disciplinar. Probablemente es esta crítica que hacen los docentes al sistema educativo el que refuerza la creencia de que la enseñanza y el rol que ellos deben desempeñar en el proceso de enseñanza- aprendizaje debe trascender de la mera entrega de conocimientos, focalizándose por tanto, al otorgamiento de una enseñanza práctica y con sentido, donde al estudiante se le entreguen herramientas y se le potencien habilidades para poder enfrentar los desafíos que se le presenten a nivel personal como profesional; *“Soy partidario de una enseñanza práctica, que le vean el sentido a la materia, para qué les sirve.”* (D1). En un afán de querer lograr el objetivo anteriormente mencionado, estos docentes buscan constantemente actualizar sus metodologías y estrategias de modo de poder captar la atención de los estudiantes y modificar su actitud negativa ante el estudio, motivándolos e impulsándolos a la búsqueda activa de conocimiento y a la consecución de metas que permitan generar en éstos un aprendizaje significativo.

Es preciso mencionar que de acuerdo a lo que hemos visto y analizado, una vez que el docente recibe la formación inicial y comienza a ejercerla, entra en un período de ajuste, que lo hace ir readaptándose y reacomodándose constantemente entre lo recibido en la formación inicial y la práctica en sí misma, retroalimentando y

cuestionando las creencias pedagógicas. Lo anterior se evidencia como algo más espontáneo, intuitivo y poco consciente por parte del docente y que en ocasiones sólo fue posible ser visualizado como un continuo mediante la reflexión que fue propiciando la realización de las entrevistas; *“Lo que pasa es que yo creo que uno no reflexiona en lo que uno hace... pero no me pongo a reflexionar en la importancia de eso o las consecuencias que tienen las diferentes acciones que uno hace, entonces creo que esta entrevista me ha ayudado a eso y quizás poner acento en las cosas que sean más importantes”* (D2).

Con respecto a la formación permanente, fue posible establecer similitudes entre lo que plantea Imbernon (2000) –el que entiende la formación permanente, como el perfeccionamiento paulatino de aquellos conocimientos, habilidades y competencias adquiridas en la formación inicial- y la valoración que hacen los docentes participantes en torno a esta etapa de formación. Dentro del estudio pudimos establecer la influencia que ha tenido esta etapa en cuanto a la ampliación de conocimiento, que viene de la mano de una mirada más ampliada acerca de los procesos educativos. Tanto el docente de inglés como el docente de lenguaje valoran estas instancias, ya que les han permitido intervenir y atender a las necesidades del contexto inmediato. En este período, se tornan relevantes factores que inciden en sus creencias, por una parte la experiencia profesional que se da junto al conocimiento que toma un rol fundamental –lo que no se da en el período de formación inicial- dado probablemente en el hecho de que el conocimiento adquirido en esta etapa es posible utilizarlo de inmediato en su quehacer diario, viendo su utilidad directa; no así en la formación inicial. Por otra parte, puede ser que estas experiencias en formación permanente alimenten la creencia de la importancia de entregar una enseñanza práctica y con sentido; lo anterior es lo que los impulsa a buscar estrategias, nuevas metodologías que les permitan motivar a sus estudiantes así como, conectar la materia con las experiencias de éstos, en pro de lograr un aprendizaje significativo.

De los resultados es posible dar cuenta, que la experiencia en sí se convierte en valiosa para la práctica profesional del docente, en la medida que ésta permite al profesor transformar sus creencias y desarrollar prácticas pedagógicas

contextualizadas y pertinentes. Lo anterior se fundamenta en lo expuesto por Pérez (2010), quien establece que los significados personales y profesionales se construyen y reconstruyen de forma permanente desde las propias experiencias personales y se validan mediante el debate y diálogo con los otros, esto requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes, ideas y prácticas que desarrollan en sus actividades cotidianas. Esto además, se relaciona con lo que plantea Díaz, C. (2007a) cuando menciona que los acontecimientos críticos, logran impactar en los docentes permitiéndoles desarrollar un cambio evidente en sus ambientes educativos así como en sus vidas, propiciando una serie de aprendizajes reflexivos que proponen al docente como un agente social y crítico; lo cual se ve potenciado cuando la experiencia es acompañada de procesos reflexivos que le permiten al docente optimizarla en la medida que busca cursos de acción alternativos que le sirvan para estos propósitos.

Por otra parte, en el informe de resultados queda evidenciado que cada docente concibe la enseñanza de una manera determinada y la pone en práctica de acuerdo a lo que éste considera que es más conveniente para lograr el aprendizaje de sus estudiantes. Esta manera de concebir la enseñanza, ha sido modelada por vivencias personales del pasado; “... *había un profesor, sí un profesor Z que era profesor de redacción de inglés y él era bien ordenado en su trabajo, siempre llegaba con todo su material listo, muy respetuoso en el trato, siempre sabía uno lo que él iba a evaluar antes, fue un buen modelo...*” (D2) y por la experiencia pedagógica que han ido adquiriendo a lo largo de su trayectoria profesional; “*Y darse tiempo de conocer a cada uno de los alumnos es súper importante porque... es ahí es donde uno educa, ahí es donde uno forma y eso uno lo va aprendiendo a lo largo del recorrido profesional, a darse tiempo más que para hablar para escuchar, más que para criticar para observar... Yo creo que esa es una de las cosas que he ido aprendiendo*” (D1). Lo anterior hace que las creencias pedagógicas se configuren y constituyan a partir de una serie de variables y factores únicos e irrepetibles, dotándolas de complejidad y dinamismo permitiéndole cambiarlas, transformarlas y mejorarlas, en la medida en que el docente valora situaciones de enseñanza nuevas y desafiantes.

En este sentido, consideramos que el impacto que han tenido las experiencias discentes de los profesores participantes en su docencia actual, se relacionan con el modo en que éstos enfocan su asignatura y, sobre todo, con elementos relativos al clima de aula y con cómo establecer una relación pedagógica que promueva el respeto, y las ganas de aprender.

En este estudio, hemos analizado, cómo el docente ha ido aprendiendo a través de sus prácticas pedagógicas una serie de habilidades que le han permitido afrontar la complejidad del contexto educativo y de la situación de enseñanza con éxito, en la medida en que han desarrollado una planificación pertinente y una evaluación de los aprendizajes coherente. A su vez los docentes saben cuáles son los conocimientos previos y dificultades de sus estudiantes, sus principales dificultades en la comprensión de un contenido, cómo secuenciar los contenidos de la clase y cómo sacar mejor provecho a ciertas estrategias y recursos didácticos. Esto lo han hecho a través de readaptaciones permanentes, muchas veces de manera inconsciente (reflexión en la acción) o bien, a través de procesos reflexivos más conscientes de tipo individual o colectivo. Por ejemplo, *“Es más fácil entregar los contenidos. El cuidado, por ejemplo, que tengo yo cuando voy pasando las materias, los libros que di este año a leer, los di después que conocí al curso, después que conversé con ellos, después de tantear algunas cosas de lo que quieren ser, hacia dónde van.”* (D1); *“Es el resultado. Y el resultado sí o sí es consecuencia de cómo yo enseñé. Entonces, yo ahí reviso mi metodología, ahí reviso mi estrategia, reviso mis actividades y reviso los resultados”* (D1).

Si bien durante la formación inicial los docentes aprenden un conocimiento formal, declarativo relacionado con el “saber qué”, a partir de los hallazgos pareciera ser que este tipo de conocimiento aprendido no es el que más ha influenciado en las creencias y el quehacer docente durante su formación inicial, sino otros factores asociados a la docencia, como las experiencias discentes y eventos personales en contextos de aprendizaje formal durante este período; *“Estando adentro ya en la universidad, cuando a uno lo sacaban a hacer clases por una o dos veces, prácticas chiquititas por así decirlo. Como que ahí empecé a dar cuenta del gusto de esto”* (D3); *“Ella actuaba los personajes, los libros y las guerras y todo, nunca nos dictó.”*

Sólo cuando decía anoten, el anotar era porque venía un concepto, ella lo daba tal cual y ponía el autor, la cita y la página y, después, ella lo explicaba más gráfico, con mucho juego. Entonces, una de las personas que sí me marcó. Y después la tuve en otros ramos más. Fue ella. Yo disfrutaba las clases de ella, yo decía así me gustaría ser” (D1).

Ya insertos en el contexto laboral, estos docentes se percataron que la formación inicial entregada no era suficiente para responder a las demandas del medio; lo anterior, sumado a sus características personales como, autoexigencia, compromiso con el quehacer profesional y propuestas continuas de desafíos, hace que éstos sientan la necesidad de actualizar sus conocimientos. En este sentido, los docentes destacan por un lado, la disponibilidad de cursos existentes y las facilidades que se le han presentado para la realización de ellos recalcando la importancia de perfeccionarse con respecto a las temáticas vinculadas al cambio curricular, ya que estos docentes particularmente, están conscientes de la complejidad y dinamismo que adquiere contexto educativo, requiriendo esto para poder adelantarse a estos cambios y estar preparados para atender las necesidades que van emergiendo.

Por otro lado, los docentes critican la calidad de las instancias de perfeccionamiento, refiriendo que en ocasiones éstas están totalmente descontextualizadas y que muchas veces son poco aplicables a la realidad en la que están inmersos, lo cual podría estar impactando negativamente en la motivación del resto de los colegas; *“... una vez que terminas el curso, te das cuenta que no lo puedes aplicar a nada, un marco de conocimientos teóricos, filosóficos que no te sirven de nada para la práctica, ya no te enseñan una técnica nueva, no te enseñan cómo enfrentar una nueva situación, sino que es un conjunto de conocimientos teóricos que no los puedes aplicar” (D3).*

Es preciso destacar que aun cuando la formación tanto inicial como permanente influyen en las creencias pedagógicas y, por lo tanto, en su quehacer, éstas se ven influenciadas principalmente por la práctica, dando cuenta de que la disposición hacia la reflexión y el aprender continuo a través de la experiencia, son las que van retroalimentando el quehacer docente. Es por esto que un elemento importante para la formación permanente del docente debería estar la facilitación del

proceso de hacer explícitos los sistemas implícitos de creencias, así como debiese estar centrado en desarrollar un lenguaje para conversar y pensar sobre sus propias prácticas, de modo tal que permita cuestionar sus creencias y permita tomar mayor control sobre su desarrollo profesional (Freeman 1991; citado en Leal, 2005).

Respecto a las limitaciones de la investigación, podemos señalar que éstas se relacionan con la disponibilidad de los docentes para participar en el estudio lo que significó que el número de participantes se redujera. En cuanto a la metodología utilizada de investigación, se aprecia como detallada y minuciosa, por lo que demanda bastante tiempo para ser realizada. Ligado a lo anterior, la inexperiencia de las investigadoras en el estudio cualitativo dificultó y enlenteció el trabajo de éstas, no sólo al momento de entrevistas a los participantes del estudio, sino también, en el análisis de éstas.

Por otro lado, el hecho que la investigación fuese de tipo cualitativa-longitudinal nos permitió situarnos sólo en un momento dado de los pensamientos y creencias actuales de los participantes; quizás sería relevante un estudio transversal acerca de éstas para evaluar in situ cómo es que las creencias van variando o perpetuándose en el tiempo. Otra limitación para el presente estudio es que nuestros participantes sólo eran docentes con prácticas ejemplares, lo que limita el campo de conocimiento acerca de los docentes en general y aquellos aspectos o características que han obstaculizado el hecho de que éstos se transformen en uno de estos.

En lo que a las proyecciones se refiere, se espera que esta investigación incentive nuevos estudios, con la finalidad de profundizar acerca de las creencias de los docentes; entendiendo que éstas entregan información relevante para comprender el proceso de enseñanza- aprendizaje, y cómo influyen en el quehacer del profesor. Asimismo, se espera que a partir de los resultados obtenidos en esta investigación se puedan trazar lineamientos que permitan mejorar las políticas públicas vinculadas con la educación chilena; para alcanzar lo anteriormente señalado, se plantearán sugerencias que permitan ampliar la mirada y lograr una transformación centradas en la mejora de la calidad de ésta. En primer lugar, en cuanto a la formación inicial es importante realizar revisiones constantes acerca de los planes y programas de las

carreras pedagógicas, pudiendo hacer un análisis acerca de la cantidad y calidad de las asignaturas impartidas, así como evaluar el impacto que éstas han tenido en sus egresados. Asimismo, es relevante que durante esta etapa hacerse cargo de las creencias con las ingresan los futuros docentes, de modo tal de fomentar la capacidad reflexiva crítica que les permita realizar evaluaciones a lo largo de la carrera como en su trayectoria y que les permita además, revisar tanto sus pensares como sus actuares en el aula. Se sugiere que dichas instancias se puedan generar tanto a nivel individual como grupal de modo que también a partir de la socialización de sentires y saberes los futuros pedagogos puedan ir construyendo su identidad docente, fomentando el trabajo colaborativo. De igual manera se sugiere que desde la formación inicial se puedan fomentar la transdisciplinariedad dado que como bien sabemos las exigencias actuales del sistema educativo nos obligan a concebir el conocimiento y las intervenciones enmarcadas dentro de una globalidad y desde una visión parcelada. Además, se invita a reflexionar acerca de la importancia que posee el desarrollo de habilidades prácticas más que de las de perfeccionamiento de la disciplina en la cual se especializa, ya que de acuerdo a lo mencionado por los docentes, éstos los que consideran decisivos a la hora de obtener buenos resultados en el ejercicio de la profesión.

Finalmente, creemos importante que los programas de formación docente – como dijimos con anterioridad- se hagan cargo de las creencias de los profesores en formación, pero también es importante evaluar su efectividad y pertinencia. La formación permanente debiese estar anclada a la práctica cotidiana de los docentes de modo que sea contextualizada a cada realidad; de ser así podrían promoverse reflexiones que permitan abrir perspectivas a la generación de estrategias orientadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, F. (1997). ¿Qué hay que evaluar de los docentes? Santiago de Chile: CIDE
- Angulo, J., Barquín J. y Pérez, A. (1999) Desarrollo profesional del docente: políticas, investigación y práctica. Ediciones AKAL S.A.
- Arancibia, V., Álvarez, M. (1994) Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. PSYKHE Vol. 3 n°1 pp. 15-27.
- Aravena, M et al (2006) Investigación educativa I. Documento con fines educativos.
- Avalos, B. (s/a) Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010) La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estudios. Pedagógicos. Vol.36, n°1, pp. 235-263. ISSN 0718-0705.
- Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M. and Tindall, C. (2004) Métodos Cualitativos en Psicología: Una Guía Para la Investigación. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Barber, M. y Mourshed, M .(2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Mckinsey & Company. PREAL.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 4, N°1. Granada, España.
- Bourdieu, P. (2011) La Ilusión Biográfica. Acta Sociológica núm. 56, septiembre-diciembre de 2011, pp. 121-128.
- Bracker, M. (2002) Segunda Maestría en: Métodos de Investigación Social Cualitativa. Universidad Politécnica de Nicaragua. Tomo 1. Managua, Nicaragua Y Kassel, Alemania.
- Carrasco, B. (1991). Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases. Educación y Pedagogía. Rialp. Madrid.

- Compagnucci, E., (2008/2009) La enseñanza y el aprendizaje de la psicología: Estudio de la práctica docente en profesores y principiantes. Revista de psicología. N° 10 pp.67-79, ISSN 0556-6274.
- Contreras, D. (2001) La autonomía del profesorado (3ª edición) Ediciones morata, S.L, Madrid.
- Contreras, S. (2010) Las creencias curriculares de los profesores de ciencias: una aproximación a las teorías implícitas sobre el aprendizaje. Horizontes Educativos. Vol. 15, núm. 1, 2010, pp. 23-36. Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile.
- Cosette M y Jiognant R (2005) Historias de vida en el Chile transicional. La dimensión cognitiva en los procesos de reconversión política intergeneracional en cinco familias de la población Herminda de la Victoria. Universidad de Chile. Programa Cybertesis. Santiago de Chile.
- Díaz, C. (2007a) Propiciar voces y construir historias: la tarea de convertir la experiencia escolar en relato pedagógico de sí mismo. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Actualidades Pedagógicas, n° 50, pp. 139-146. Universidad de La Salle. Bogotá, Colombia.
- Díaz, C. (2007b) Narrativas docentes y experiencias escolares significativas: relatando el sentido de ser maestro. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 5, núm. 2, pp. 55-65. Universidad de San Buenaventura, Colombia.
- Díaz, C., y Cols. (2010) Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 9, N° 25, pp. 421-436
- Drago, D., Falk, D., González, R., Manzi, J., y Peirano, C. (2008) La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile. Centro de medición MIDE UC, Escuela de Psicología P. Universidad Católica de Chile. Centro de microdatos, Depto. de economía, Universidad Chile.

- Figueroa, N. y Páez, H. (2008) Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*. N° 18 pp. 111-136. ISSN 1515-4467.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Goodson, I., (2003) Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 8, n°19 pp. 733-758. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, D.F.
- Guba, E. (1989) Criterios de credibilidad en la investigación naturalista En: Sacristán J. y Pérez A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, p. 148-165
- Gurdián-Fernández, A (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC) Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José, Costa Rica.
- Guzmán, C, (2009) *Prácticas pedagógicas virtuosas: los casos de docentes de Liceos Prioritarios de la región de Valparaíso (chile)*, versión resumida de la investigación realizada por el (la) autor(a) y equipo en el marco del Tercer Concurso FONIDE. Universidad de Valparaíso, Chile.
- Guzmán, C. (2009). *El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente*. Manuscrito en preparación.
- Harper, L. (2006) *A teacher's Re-definition of elementary level teaching*. Institute for learning centered education, 1-8.
- Imbernón, F. (S/A) *La formación y el desarrollo del profesorado de la formación espontánea a la formación planificada*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Barcelona.
- Imbernón, F. (2000) *Un nuevo profesorado para una nueva universidad ¿conciencia o depresión?* *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. N° 38, pp. 37-46.

- Jiménez, J. (2012) Reflexiones sobre la metodología biográfica en perspectiva sociológica. Revista de Trabajo Scoail Vol.2 n°1 pp27-45, Universidad Pablo de Olavide.
- Leal, F. (2005) Efecto de la formación docente inicial. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Universidad de Tarapacá. Chile.
- Lebrija, A.; Flores, R.; Trejos, M. (2010) Creencias y estrategias de enseñanza: implicaciones en la docencia de los profesores de matemáticas en Panamá. Educ. mat, México, v. 22, n. 1.
- Llinares S. y Sánchez M (1990) Las creencias epistemológicas sobre la naturaleza de las matemáticas y su enseñanza y el proceso de llegar a ser un buen profesor. En revista interuniversitaria de didáctica N°8, pp. 165-180.
- Lombardi, G. y Abrilo de Vollmer, M. (s/a) La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional reflexiones a partir de la experiencia. Argentina. En Vaillant, D y Veláz, C. (2001) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Editorial Santillana. Madrid, España.
- Lowman, J. (1996) Characteristics of exemplary teachers. New direction for teaching and learning n°65.
- Lozano, Jorge, (1997). "Un enfoque metodológico de la historia de vida. De Garay, G (Coord). Cuéntame tu vida. Historia Oral: historias de vida. México.
- Marcelo, C. (2009) Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. Revista de Currículum y formación del profesorado. Vol. 13 n°1.
- Marín, V. (s/a) Las creencias formativas de los docentes universitarios. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Universidad de Córdova. España.
- Medina, M. y Guarate, Y. (2011) Postulados teórico-prácticos de la entrevista en profundidad en las adicciones. Cult.drog. 15(17): 113 - 128, 2010 ISSN 0122-8455.
- Mellado, V., (1996) Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y de las Matemáticas. Facultad de Educación.

- Universidad de Extremadura. Av. Elvas, s/n. 06071 Badajoz. Enseñanza de las ciencias, 14 (3), 289-302.
- Ministerio de Educación República de Chile. (2005). Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, Serie Bicentenario. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación República de Chile (2008), Marco para la Buena Enseñanza (7° edición) Chile.
- Montero, L. (s/a) La construcción del conocimiento en la enseñanza. En Marcelo, C. (2001) La formación docente. pp.47 Ed. Madrid.
- Muñoz, J. (2005) Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5. Versión 3.03. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Oliveira, D. (s/a) Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En Vaillant, D y Veláz, C. (2001) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Editorial Santillana. Madrid, España.
- Peme- Aranega, C., y Cols. (2006) Creencias explícitas e implícitas, sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje, de una profesora de química de secundaria. Editorial Horizontes.
- Pérez, A. (2010) Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado, Vol. 24, Núm. 2, pp. 37-60. España. ISSN 0213-8646.
- Pérez, C. (2000) ¿Deben estar las técnicas de consenso incluidas entre las técnicas de investigación cualitativa? Rev. Esp. Salud Pública [online]. Vol.74, n° 4.
- Pérez, G. (2002) Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. Cap. 1, Ed. Muralla, Madrid.
- Porlán, R. (1995) Fundamentos conceptuales y didácticos. Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. pp. 7-13. Córdoba. Argentina
- Reyes, M. (2007). Creencias pedagógicas en profesores universitarios. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, Septiembre, México.

- Ruiz, E. y Meraz, S. (2009) Creencias del maestro de su práctica al aplicar un instrumento de estrategias discursivas. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*. Vol. 2, N° 1 pp. 69-81. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ruiz, J. (2012) “Metodología de la investigación cualitativa”; 5° edición, Universidad de Deusto España.
- Serrano, R., (2010) Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación* pp. 267-287 Málaga, España.
- Solar M. y Días C. (2007) El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica. *Revista Horizontes Educativos*, vol. 12, núm. 1, 2007, pp. 35-42. Universidad del Bío Bío. Chillán, Chile.
- Tagle, T. (2011) El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación* N° 34, pp. 203-215. Universidad Católica de Temuco. Chile.
- Vezub, L. (2007) La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado* Vol. 11, N°1, Universidad de Granada, España.
- Villar, L (1988) conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado. Editorial Marfil S.A, España.
- Villegas, M. y González, F. (2011). La investigación cualitativa de la vida cotidiana. Medio para la construcción de conocimiento sobre lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10 (2), 35-59.

7.1 Páginas Web

Centro de Padres y Apoderados del Complejo Educacional Sargento Aldea. Extraído de: <http://cpa-cesa.es.tl/RESE%D1A-HISTORICA-CESA.htm>

Informativo General: Sistema de Evaluación del desempeño profesional docente.

Extraído de:

http://www.docentemas.cl/docs/2012/Informativo_General2012.pdf

Ficha de Establecimiento, Ministerio de Educación. Extraído de:

<http://infoescuela.mineduc.cl/FichaEstablecimiento/FichaEstablecimiento>

8 ANEXOS

8.1 Presentación Complejo Educacional Sargento Aldea

8.1.1 Ficha

Información general:

- Nombre de la Institución: Complejo Educacional Sargento Aldea
- Dependencia: Municipal
- Ubicación: Bellavista 372. Las Ventanas, Puchuncaví. Quinta Región.
- Número de estudiantes: 721 Alumnos (Educación básica y media)
- Número de profesores: 35 Docentes

Investigación:

Presentación del proyecto

El día 23 de Abril a las 11:00 horas se reúne una de las integrantes del grupo de seminario donde se entrega oficialmente al Director la carta de Invitación al Proyecto de Investigación. Posteriormente el día 30 del mismo mes el Directivo responde de manera positiva luego de haber conversado con sus autoridades comunales, dando paso a una serie de preguntas en relación a la metodología de trabajo propuesta.

El día 16 de mayo se envía una carta al director con el objetivo coordinar la primera reunión informativa relacionada con el proyecto investigación para el día 8 de junio a las 14:30 horas. Siendo respondida de positivamente el 31 del mismo mes. Sin embargo, el día 7 de junio se informa que no será posible recibirlas en esa fecha debido a un cambio de actividades, cuyo motivo es una jornada comunal de docentes en Puchuncaví. Proponiendo como fecha tentativa el Lunes 11 del mismo mes a las 15.30 horas.

Al acudir dos de las integrantes del grupo de seminario a ese encuentro, se percatan que quienes habían sido citados eran los docentes de enseñanza básica, por

lo que se debió concertar otro encuentro para el Viernes 22 de junio a las 15:00 horas en el horario correspondiente al consejo de profesores.

Las investigadoras participan del Consejo de Profesores el día 22 de junio, donde exponen y dan a conocer la investigación, los procedimientos a seguir y las fechas correspondientes. En dicho consejo acuden 18 profesores de 20 debido a que uno de ellos se encontraba con licencia y otro estaba fuera de la ciudad por temas académicos. Es preciso mencionar que todos los profesores citados correspondían a la enseñanza media ya sea de la modalidad Técnico profesional como Científica humanista.

Encuestas Docentes

Las encuestas fueron aplicadas el día 22 de junio de, a un total de 18 profesores.

Encuestas Estudiantes

Las encuestas fueron aplicadas el 06 de Agosto, desde II a IV medio en ambas modalidades de la enseñanza media (Técnico profesional y Científica humanista).

Incidentes o dificultades:

Las dificultades guardaron relación con la coordinación entre investigadoras y comunidad educativa, debido al escaso tiempo libre de ambos actores. Lo anterior, propició la generación de retrasos en el proceso de la investigación.

8.1.2 Presentación

Valparaíso, 23 de Abril de 2012

Sr. Director

Tomás Opazo Céspedes

Equipo Directivo y Docentes

Complejo Educacional Sargento Aldea

De nuestra consideración,

Por medio de la presente, le enviamos nuestros saludos y los mejores deseos para este año escolar que estamos seguros presentará interesantes desafíos y logros en el desarrollo de vuestro quehacer institucional y profesional.

Como parte del inicio de nuestras acciones como Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, deseamos darle a conocer de manera sintética y sencilla una de nuestras actividades del año 2012 y que consiste en la realización de un estudio cuya temática aborda: *“Creencias pedagógicas en docentes ejemplares”*, desde la perspectiva autobiográfica de éstos que está siendo llevado a cabo por la profesora Carolina Guzmán. Esta se inserta en la investigación FONIDE N°: F320805 -2008 “Creencias pedagógicas y quehacer docente: estudio biográfico-narrativo acerca de la formación pedagógica y la trayectoria profesional de Profesores ejemplares de liceos municipalizados focalizados como prioritarios de la V región”.

Para ello solicito a Ud. autorizar el ingreso de los siguientes alumnos de Quinto año de Psicología de la Universidad de Valparaíso.

Camila Gómez U. (17.502.836-6)

Kizzy González G. (16.401.202-6)

Daniela Vega V. (17.118.611-0)

Jacqueline Villarroel M. (15.828.727-7)

Lo primero que debemos señalar es que, al igual que ustedes, somos conscientes de la importancia del docente a la hora de mejorar la educación. Sabemos que muchas

veces sus voces no han sido escuchadas lo suficiente, ni siquiera cuando se han implementado los procesos de reforma educativa. Justamente por ese motivo, para llevar a cabo esta investigación, necesitamos de su voz, protagonismo y visión acerca de la enseñanza. También sabemos que no es fácil enseñar cuando existen situaciones adversas como las que existen en los liceos en los que se desempeñan. Aún así, estamos convencidos del aporte de vuestra labor y estamos muy ilusionados con que puedan colaborar con este estudio.

A grandes rasgos, el objetivo de la investigación es explorar las creencias de profesores ejemplares. Nos interesa localizar aquellos docentes que han sido reconocidos por su buena labor pedagógica a partir de la visión de los propios colegas, los alumnos y la evaluación docente. Teniendo esa información, los entrevistaremos y les haremos preguntas específicas acerca de por qué han enseñado de una manera determinada; y qué procesos o vivencias han influido en la conformación de sus creencias pedagógicas. Se trata aquí de fomentar una reflexión acerca de las propias prácticas en su quehacer como docentes.

Toda la información obtenida, será tratada de manera confidencial y, en ningún momento se darán a conocer nombres o datos personales.

Como ven, es una investigación sencilla y compleja a la vez: sencilla porque trata de los procesos de enseñanza cotidianos, y compleja porque nos intentamos aproximar a un fenómeno educativo difícil de abordar. Creemos que los resultados de este estudio, pueden ayudar a dar pistas para la mejora de la enseñanza y de los procesos de formación inicial y permanente de los docentes. Les invitamos a participar de esta experiencia, y desde ya les solicitamos su colaboración.

Muchas gracias de antemano, le saluda cordialmente,

Dra. Carolina Guzmán
Escuela de Psicología
Universidad de Valparaíso

8.1.3 Coordinación

Valparaíso, 16 de Mayo de 2012

Sr. Tomás Opazo Céspedes

Director Complejo educacional Sargento Aldea

Presente.

De nuestra consideración:

Junto con saludarle y desearle los mejores deseos para este nuevo año académico me dirigimos a Ud., con el objetivo de coordinar la primera reunión informativa. En dicha instancia pretendemos dar a conocer a los docentes de su establecimiento, tanto los alcances de la investigación que realizaremos, como los procedimientos involucrados en dicha actividad. En virtud de una coordinación satisfactoria, proponemos como fecha tentativa el día 8 de junio para llevar a cabo esta reunión.

En relación a lo antes mencionado, nos gustaría saber si es viable nuestra propuesta acerca de la fecha indicada, de lo contrario, desearíamos que nos propusiera una alternativa para el desarrollo de esta actividad inicial.

Esperando su pronta respuesta

Saludan Atte. a Ud.

Estudiantes 5° Año Psicología

Universidad de Valparaíso

8.1.4 Presentación en formato power-point de proyecto

Universidad de Valparaíso CHILE **Ψ 20 AÑOS Escuela de Psicología Facultad de Medicina**

“Creencias Pedagógicas y Quehacer Docente: Estudio Biográfico-Narrativo, acerca de la Formación Pedagógica y la Trayectoria Profesional de Profesores Ejemplares en la V Región”

Investigador Responsable: Carolina Guzmán Valenzuela
Investigadoras : Camila Gómez Ulloa
Kizzy González González
Daniela Vega Valloton
Jacqueline Villarroel Millesi

Proyecto financiado : FONIDE

Patrocinado :Facultad Medicina
Universidad de Valparaíso

Investigación

Centrada en el análisis y comprensión de la manera en que la formación pedagógica con los episodios críticos de la trayectoria profesional inciden en las creencias acerca de la enseñanza, así como el quehacer pedagógico actual de docentes ejemplares de enseñanza media en la V región.



Investigación

OBJETIVO:

Se pretende explorar, analizar y comprender cómo se adquiere y manifiesta el conocimiento profesional de los docentes ejemplares a partir de sus creencias.



Investigación

PASOS:

1. Selección de Académicos.
2. Recolección y registro de los datos.
3. Entrega Resultados.



1. Selección de Académicos.

- ✓Ficha de Consentimiento Informado.
- ✓Proceso de Encuesta.
 - Recomendación docente.
 - Razones.
- ✓Evaluación docente categorías: Competente y Destacado.
- ✓Triangulación: Selección 4 académicos que estén dispuestos a ser entrevistados.



2. Recolección y registro de los datos.

- ✓ Las entrevistas: - Lugar y horario consensuado.
- Grabación en un dispositivo.
- Transcripción
(Revisión y validación docente)

• Se acordará con el participante si hay pasajes de carácter personal en el texto transcrito y que no deseen que se analicen.

3. Entrega Resultados.



Confidencialidad

- Registro entrevistas: Custodia de la investigadora principal para resguardar la confidencialidad respectiva.
- Datos podrán ser difundidos en revistas de carácter científico, en congresos, seminarios, entre otros.
- Solo tendrán acceso a los datos los entrevistados.

Resguardando la identidad de los participantes y respetando la confidencialidad del origen institucional de los resultados.



Confidencialidad

- La institución **NO** tendrán acceso a los datos recopilados (transcripciones de las entrevistas) de manera individual.
- El informe de sistematización y análisis de dicha información: Institución educativa.
FONIDE.

Resguardando la identidad de los participantes y respetando la confidencialidad del origen institucional de los resultados.



Proyección de la investigación

- ✓Mejorar políticas públicas.
- ✓Énfasis en la formación docente inicial y permanente.
- ✓Conocer la visión de los académicos de las instituciones publicas.
- ✓Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas del proceso enseñanza-aprendizaje.



¿POR QUÉ EL
C.E.S.A?



Gracias.

8.2 Consentimientos Informados

8.2.1 Ficha consentimiento informado docentes

He leído y discutido con los investigadores la descripción de la investigación: “Creencias Pedagógicas y Quehacer Docente: Estudio Biográfico-Narrativo, acerca de la Formación Pedagógica y la Trayectoria Profesional de Profesores Ejemplares en la V Región” Declaro que he tomado conocimiento de que su objetivo es conocer las experiencias vitales relevantes y las creencias pedagógicas asociadas a la enseñanza de profesores ejemplares del Complejo Educacional Sargento Aldea.

Declaro que he tenido la oportunidad de hacer preguntas acerca del propósito y procedimientos en relación al estudio, y entiendo que:

- Mi participación es voluntaria. Puedo negarme a participar o renunciar a participar en cualquier momento, sin perjuicio de mi persona.
- El estudio no reviste riesgo alguno para mí.
- Los datos recopilados son confidenciales, por lo que no se identificará mi nombre, el que será sustituido por una letra, un número u otro; los datos serán custodiados por el grupo de investigadores.
- Los resultados obtenidos se me informarán al terminar el proceso de investigación.
- Cualquier pregunta relacionada con la investigación o con mi participación puedo manifestarla al grupo de investigación, mediante el correo electrónico seminaristaspsicouv2012@gmail.com
- Recibo una copia de la Descripción de la Investigación y del documento “Consentimiento informado para participantes de la investigación”.
- Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en ese estudio.

Nombre y firma del Docente Participante:

RUT:

Nombres y firmas de Equipo de Investigadores:

Camila Gómez Ulloa
Rut:17.502.836-6

Kizzy González González
16.401.202-6

Daniela Vega Vallotton
17.118.611-0

Jacqueline Villarroel Milesi
15.828.727-7

Las Ventanas, Septiembre 2012

8.2.2 Consentimiento informado para participantes de la investigación

Nombre del proyecto: **“Creencias Pedagógicas y Quehacer Docente: Estudio Biográfico-Narrativo, acerca de la Formación Pedagógica y la Trayectoria Profesional de Profesores Ejemplares en la V Región”**

Lugar: Complejo Educacional Sargento Aldea, Las Ventanas.

Fecha: Septiembre de 2012

Investigador responsable: Dra. Carolina Guzmán Valenzuela.

Estimado(a) Docente del Complejo Educacional Sargento Aldea:

Este documento de Consentimiento Informado tiene como objetivo extender la invitación para participar en la investigación de “Creencias Pedagógicas y Quehacer Docente: Estudio Biográfico-Narrativo, acerca de la Formación Pedagógica y la Trayectoria Profesional de Profesores Ejemplares en la V Región”. Este proyecto está financiado por el DIUV 2009/30. Se encuentra supervisado por la

académica Carolina Guzmán Valenzuela y será ejecutado por un grupo de estudiantes a razón del seminario de título de la carrera de Psicología de la Universidad de Valparaíso. Esta investigación es de carácter cualitativo, por lo que se basa en el análisis y comprensión de los relatos sobre vivencias significativas y creencias pedagógicas en docentes ejemplares. En este marco de acción, los objetivos que se pretenden lograr con esta investigación son identificar, analizar y describir las experiencias vitales relevantes y las creencias pedagógicas asociadas a la enseñanza en docentes ejemplares.

Su participación consistirá en desarrollar algunas actividades que serán instruidas por un equipo de investigadores, conformado por estudiantes de pregrado de Psicología y supervisados por la Dra. Guzmán. La recolección de la información se guiará por los siguientes procedimientos:

1. Selección de Profesores

Para la selección de los participantes, en primer lugar, es requisito que acepten colaborar de manera informada, voluntaria y por escrito, firmando una ficha de Consentimiento Informado en dos ejemplares, previo a la lectura del presente documento. Una versión de esa ficha quedará en poder del entrevistado; y otro será para el investigador responsable, Dra. Guzmán Valenzuela. Además, se los entrevistará para solicitarles los siguientes antecedentes: disciplina de origen (Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias sociales, Lenguaje); años de experiencia como profesor (docencia y gestión); y género. En segundo lugar, y de acuerdo a estos criterios serán seleccionados 3 docentes que estén dispuestos a ser entrevistados.

2. Recolección y registro de los datos

Las entrevistas serán realizadas en el lugar de trabajo del académico o lugar a convenir cuyo horario será consensuado con cada participante, y tendrá una duración de 80 minutos aproximadamente. Cada entrevista será grabada y, posteriormente, transcrita para luego ser revisada y validada por el mismo profesor. Se acordará con

el participante si hay pasajes de carácter personal en el texto transcrito y que no desee que se analicen. La entrevista no será registrada con el nombre del entrevistado ni aparecerá otra información que lleve a identificar su persona; en su lugar, se asignará un código (letra, número, etc.). La información será analizada cualitativamente, con breves citas textuales, con lo que se resguardaría la identidad del entrevistado.

3. Confidencialidad de la información recabada

El registro de las entrevistas grabadas quedará bajo la custodia de la investigadora principal para resguardar la confidencialidad respectiva. Los datos recopilados se utilizarán para fines de esta investigación y para aquellas con fines académicos; también, podrán ser difundidos en revistas de carácter científico, resguardando la identidad de los participantes y respetando la confidencialidad del origen institucional de los resultados. Asimismo, podrán ser difundidos en congresos, seminarios, entre otros, conservando el principio de confidencialidad.

Cada participante tendrá derecho a conocer los resultados de esta investigación; sin embargo, las autoridades de la institución así como los otros entrevistados no tendrán acceso a los datos recopilados (transcripciones de las entrevistas) de manera individual. El Informe de Sistematización y Análisis de dicha información se entregará a la institución de Educación Superior Universidad de Valparaíso, manteniendo para esto, la confidencialidad del origen del dato.

4. Riesgos y beneficios

Los participantes y las autoridades universitarias no obtendrán beneficios directos e inmediatos producto de esta investigación; no obstante, el presente estudio proveerá las bases para ampliar el conocimiento y comprensión del rol desempeñado por los profesores y promover la reflexión, lo que a futuro incidirá en el perfeccionamiento del rol docente *in situ* y en la calidad de la educación.

La realización de la presente investigación no conllevará riesgo alguno para los participantes y si decidieran retirarse del estudio, pueden hacerlo en cualquier etapa del proceso de investigación, sin que ello los perjudique.

Los participantes podrán hacer consultas a los investigadores, a través del correo: seminaristaspsicouv2012@gmail.com, en cualquier momento de la investigación. Este documento ha sido evaluado y aprobado por la Dra. Guzmán, Profesora guía de la investigación.

Atte.

Camila Gómez Ulloa 17.502.836-6

Kizzy González González 16.401.202-6

Daniela Vega Vallotton 17.118.611-0

Jacqueline Villarroel Milesi 15.828.727-7

Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso

E-mail: seminaristaspsicouv2012@gmail.com

8.3 Encuestas Docentes

Fecha:

N° de Cuestionario:

Estimados docentes,

En el contexto de la investigación “Creencias pedagógicas en docentes ejemplares”, estamos intentando localizar a profesores/as de enseñanza media, expertos y expertas en docencia. Por esto le pedimos que, **de manera voluntaria y anónima**, aporte el nombre de cuatro profesores o profesoras de su liceo que:

- pertenezcan a su misma área disciplinar de enseñanza y/o área de conocimiento (Técnico Profesional, Ciencias, Humanidades, Artístico)
- según su parecer puedan caracterizarse como docentes expertos señalando las razones por las cuales usted así los considera.

Esta información es de **carácter confidencial** y por tanto en ningún momento se hará pública.

Nombre del profesor	Razones
1.	
2.	
3.	
4.	

Agradecemos su colaboración.

8.3.1 Matriz de vaciado encuestas docentes

Frecuencia	Profesor	Razón
15	A.N	Seriedad, metodología, tradición, disciplina, expertiz, conocimiento, experiencia, profesor destacado, dominio notable de contenidos, trayectoria, correcto disciplinado, exigente
15	D1	Compromiso, dedicación, empatía, docente con trayectoria en diversas áreas, Experiencia, profesor destacado, dominio notable de contenidos, trayectoria, genera confianza, honestidad, acercamiento con el alumno, trayectoria, seriedad profesional
10	C.V	Docente destacado en la evaluación, experiencia, jefa de especialidad, excelente manejo de grupo, dominio de metodologías en su especialidad, comprometida, excelente resultados
8	P.R	Experiencia, líder pedagogía especialidad, profesora destacada, trayectoria
2	D3	Parsimonia,
2	M.F	Líder pedagogía especialidad, profesora destacada
2	D2	Comprometida con su trabajo, excelentes resultados, motivadora, gran dominio de metodologías de la enseñanza en inglés, seriedad, compromiso profesional
2	F.B	Excelente docente, muy buenos resultados, comprometido, variada metodología

2	L.V	Disciplina, compromiso,
1	J.V	Sentido del humor, transversalidad,
1	P	Trabajador, colaborador, alegre
1	L.V	
1	C.M	Profesora destacada
1	C.R	Innovación en metodologías en el aula, relación interpersonal con los alumnos, carisma.

8.4 Cuestionario Estudiantes

Fecha:

Curso:

N° de Cuestionario:

Estimados/as estudiantes,

Estamos llevando a cabo una investigación sobre “Creencias pedagógicas en docentes ejemplares” y por esta razón estamos intentando localizar a profesores/as de enseñanza media, expertos y expertas en docencia.

Por esto te pedimos que, de manera voluntaria y anónima, escribas el nombre de cuatro profesores o profesoras con los/las que más hayas aprendido y fundamenta el por- qué de esta selección. Esta información es de carácter confidencial.

Nombre del profesor	Razones
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	

Agradecemos su colaboración.

8.4.1 Matriz de vaciado encuestas estudiantes

8.4.1.1 Matriz 2° medio Técnico Profesional Administrativo

Frecuencia	nombre del profesor	Razón
18	F.B	Explica cuantas veces sea necesario, buena forma de dar a entender, claro en la exposición, clases didácticas, enseña bien, paciencia, se expresa bien ante los que no saben, se relaciona con los alumnos, simpatía, manera clara para explicar, explica con calma.
13	A.H	Enseñanza explícita, voluntad, buena forma de explicar, si no entienden vuelven a explicar, paciencia, empatía, manejo de contenido, se expresa bien ante los alumnos, estricta, capacidad de motivación.
12	C.M	Enseñanza eficiente, clases prácticas, juegos educativos, explicación con calma, exigente cuando se debe, explica con detalles, explica con ejemplos, corrige los errores, empático, unión con el curso.
9	J.V1	Explica cuantas veces sea necesario, su manera estricta de explicar, explicación clara, detallista, corrige los errores argumentándolos, exigente, seriedad.
4	D3	Simpatía, carismático, forma clara de explicar, explica de manera calmada.
4	D2	Enseñanza explícita, voluntad, clases prácticas, manejo de contenido, explicación clara.
3	V.R	Nos da materiales necesarios, explica bien, repite todas las veces que sea necesario.

1	J.L	Forma de hacer las clases, humor
1	M.Z	Clase expositiva
1	J.R	Trata de que cada uno aprenda igualitariamente.
1	C.V	

8.4.1.2 Matriz 2° medio Técnico Profesional Eléctrico

Frecuencia	nombre del profesor	Razón
27	C.R	Se interesa por sus alumnos, método de enseñanza, enseña muy bien, da conceptos claros, explica harto, despeja las dudas, se conecta con los jóvenes, da hartos argumentos, paciencia, simpatía, clara con la materia, podemos apoyarnos en ella como otra compañera más.
25	F.B	Excelente enseñanza, enseña bien y explica claro, explica cuantas veces sea necesario, da ejemplos, da detalles, buen método de enseñanza, simpatía, facilita el aprendizaje, enseñanza pacífica.
23	C.R1	Clases entretenida, simpatía, calmado, enseña bien, explica y da ejercicios, didáctico para enseñar, paciente.
20	J.L	Enseña a ser responsable y mejor persona, estricto, buen método de enseñanza, explica bien, se entiende, llega muy bien a los alumnos, paciencia, me enseñó a corregir el carácter, sabiduría, como un amigo.
17	J.V	Método de enseñanza bueno, orienta bien, explica bien, se entiende, estricto, divertido en clases.
8	D3	Explica de manera entretenida, buen modo de traspasar información.

8	A.N	Responsabilidad, forma de enseñar, pregunta si hay dudas, explica todas las veces que se le pide.
7	C.M	Paciencia, bueno para explicar la materia, da conceptos claros.
7	D2	Estricta, simpatía.
5	P.S	Paciencia, buen método para enseñar.
5	J.V1	Buena enseñanza.
4	M.D	Bueno para explicar la materia, da conceptos claros, buen método, divertido.
1	M.B	
1	L.R	Métodos de enseñanza.

8.4.1.3 Matriz 2° medio Humanista-Científico

Frecuencia	nombre del profesor	Razón
19	F.B	Explica bien, buena persona, se da el tiempo de repetir.
15	L.C	Clase entretenida, explica bien, buena onda, explica con ejemplos, paciencia, propone varias ideas para memorizar.
14	C.M	Explica con ejercicios, explica bien, enseña de forma repetitiva, explica hasta que todos entiendan, paciencia.
12	D2	Explica bien, si no entendemos explica de nuevo.
12	M.D	Explica bien, explica cuantas veces sea necesario, comprensiva.
12	J.R	Explica bien, explica varias veces, simpático, paciencia.
7	A.H	Explica bien, clase entretenida, motiva a participar,

		explica más de una vez.
1	R	Da ejemplos, clase entretenidas.

8.4.1.4 Matriz 3° medio Técnico Profesional Administrativo

Frecuencia	nombre del profesor	Razón
17	F.B	Dedicación, entrega valores, explica las veces que sea necesario, voluntad, explica bien, paciencia, busca realización del alumno.
14	V.R	Apoyo, ayuda, explica bien, detallista, no entendemos vuelve a explicar, voluntad, comprensiva.
13	J.V1	Aprendemos con facilidad, enseñanza pertinente, ordenado, dispuesto a ayudar y explicar, explica hasta que entendamos, buena disposición frente a los alumnos, utiliza diversos recursos para enseñar, paciencia, permite aprender del error.
9	C.R	Métodos interactivos para enseñar, ayuda, explica, voluntad para explicar cuantas veces sea necesario, clases entretenidas, alienta a los alumnos a participar.
4	D3	Enseña, explica bien, se entiende bien con los alumnos, clases más didácticas.
3	M.D	Explica reiteradamente, ejemplifica con cosas del día a día
3	J.R	Explica bien, clases entretenidas.
2	C.V	Aprendemos fácil con ella.
2	D2	
2	A.H	Fundamenta los contenidos, mantiene interesada a los alumnos en sus clases.

8.4.1.5 Matriz 3° medio Técnico Profesional Eléctrico

Frecuencia	nombre del profesor	Razón
19	J.V	Intenta que aprendamos lo más posible, empático, clases entretenidas, comprometido con el colegio, buen ambiente de clases, muy interesado en enseñar, explica de manera entendible.
16	L.C	Bueno enseñando, explica con ejemplos, clases entretenidas, tiene algo que hace motivar a los alumnos, buen ambiente de clases.
15	C.R	Buena relación con los alumnos, confiable, buena disponibilidad, optimista, demuestra interés por enseñar, no se da por vencida jamás por alguien que le cuesta.
11	M.N	Explica detenidamente, se da el tiempo para enseñar, buena relación con los alumnos, alegre.
10	F.B	Enseña bien, muy agradable, explica de una forma distinta, enseña de forma interactiva, enseña con paciencia, sabe llevar al curso, buena disposición.
8	C.R1	Disposición, explica la materia uno por uno, muy didáctico, nos comprende.
8	A.H	Clases entretenidas.
8	C.M	Explica bien, simpática.
7	A.F	Explica bien, muy correcta.
6	A.N	Explica bien
5	L.R	Paciencia, buena relación con los alumnos, buen trato con los alumnos.
4	D2	Paciencia.

3	D1	
3	J.R	Buena disposición, paciencia.
3	A.L	Clases basadas en la práctica, da confianza.
3	C.V	Clases entretenidas.
1	M.S	

8.4.1.6 Matriz 3° medio Humanista-Científico

Frecuencia	nombre del profesor	Razón
13	A.N	Enseña bien, responsable, vuelve a explicar, nunca falta a clases.
13	D1	Explica bien, tiene paciencia, nos motiva, didáctico, orienta, atento, pendiente.
12	P.M	Enseña de la vida, clases amenas, simpático, tiene gran sabiduría, clases entretenidas, explica con ejemplos cotidianos.
11	M.D	Explica de forma clara, exigente, explica con mucho detalle, pendiente de todos.
3	D2	Estricta, motiva, busca maneras para que todos se interesen en sus clases.
2	D3	Explica bien, comprensivo con los alumnos.
2	F.B	Se integra al curso como uno de nosotros.
1	C.V	Muy entretenida, enseña muy bien.

8.4.1.7 Matriz 4° medio Técnico Profesional Administrativo

Frecuencia	nombre del profesor	Razón
21	J.V1	Buena manera de explicar, fomentar la especialidad, se da el tiempo para explicar, disposición para buen aprendizaje, buena relación con los alumnos, tiene espíritu docente.
18	A.N	Grandes conocimientos, paciencia para explicar, vocación, voluntad, analiza la materia con profundidad, disposición para enseñar.
18	L.C	Buen método para explicar, profundiza en la materia, claridad en las materias, buena persona, dedicación, motivación, humor.
9	M.D	Buena manera de explicar, gran conocimiento, vocación, le importa el ramo, clases entretenidas.
8	A.H	Tino, vocación, constante, exigente, analiza la materia con profundidad, entrega siempre lo mejor, presta ayuda cuando lo necesitamos.
4	V.R	Diversas formas de explicar.
4	D2	Le interesa que aprendamos, dedicación para enseñar, se esfuerza por nosotros.
4	C.R	Agradable, enseña bien, simpática, disposición para explicar.
3	M.S	Paciencia, vocación.
1	A.M	
1	C.V	Brinda apoyo y conocimiento.
1	D1	
1	J.R	Humor.

8.4.1.8 Matriz 4° medio Técnico Profesional Eléctrico

Frecuencia	nombre del profesor	Razón
20	F.B	Buena relación con alumnos, dedicación, enseña paso a paso, explica bien, paciencia, se da el tiempo de explicar, da confianza, buena voluntad, soluciona dudas, facilidades para mejorar.
12	C.R1	Sabe expresar la información, explica bien, conocedor de la juventud (gustos y temas), motiva para no darse por vencido, claro, cercano a los alumnos, simpatía, gran conocimiento, clases entretenida, se expresa bien, simpático, sabe comprender.
8	J.V	Clases didácticas, paciencia para explicar, formas de enseñar efectivas, explica las veces que sea necesario, simpática, amable, comprensivo, sabe explicar.
7	D3	Buena relación con alumnos, dedicación, paciencia, expone información claramente, compromiso, disponibilidad, muy buena persona, tiene conocimiento.
7	D1	Responde inquietudes, gran conocimiento, carisma, responsabilidad, buen método de enseñanza, asesora bien sobre el futuro, comprensivo.
2	M.N	Dedicación para enseñar.
2	M.A	Explica bien.
1	M	Comprensivo, ayuda en los problemas, muy conocedor en su área.
1	D2	

1	C.V	Clases entretenidas.
---	-----	----------------------

8.4.1.9 Matriz 4° medio Humanista-Científico

Frecuencia	nombre del profesor	Razón
16	P.M	Hace participar al curso, explica bien, tiene paciencia, buena metodología, tiene mucho conocimiento, da oportunidades, hace que todos aprendan sin aburrirlos, su manera de instruir a través de la cultura.
15	L.C	Porque nos da oportunidades, relajado, explica claramente, es considerado, por la metodología.
14	F.B	Tiene, paciencia, relajado, simpático, clases dinámica.
11	M.D	Clases dinámicas, metodología, clases interactivas, hace participar, sabe explicar la materia.
10	A.H	Es relajada, se dedica a enseñar, explica bien, cariñosa, clase dinámica, manera de instruir.
5	J.R	Da oportunidades, relajado, simpático.
3	D2	Buena metodología.
1	L.R	Enseña bien, relajada.
1	A.N	Por la forma de enseñar.
3	C.R	Enseña bien, simpática.
1	A.L	Clases dinámicas, buena metodología.
1	J.V1	Metodología.

8.4.1.10 Matriz General de información de estudiantes

Frecuencia	Nombre Profesor	Área Disciplinar	Razones
125	F.B	Matemáticas	<p>Explica cuantas veces sea necesario, buena forma de dar a entender, claro en la exposición, clases didácticas, enseña bien, paciencia, se expresa bien ante los que no saben, se relaciona con los alumnos, simpatía, manera clara para explicar, explica con calma, dedicación, entrega valores, explica las veces que sea necesario, voluntad, explica bien, paciencia, busca realización del alumno, excelente enseñanza, da ejemplos , da detalles, buen método de enseñanza, simpatía, facilita el aprendizaje, enseñanza pacifica, muy agradable, explica de una forma distinta, enseña de forma interactiva, sabe llevar al curso, buena disposición, buena relación con alumnos, dedicación, enseña paso a paso, se da el tiempo de explicar, da confianza, buena voluntad, soluciona dudas, facilidades para mejorar, buena persona, se da el tiempo de repetir, se integra al curso como uno de nosotros, relajado, simpático, clases dinámica.</p>

66	L.C	Historia	<p>Buen método para explicar, profundiza en la materia, claridad en las materias, buena persona, dedicación, motivación, humor, estricto, buena onda, bueno enseñando, explica con ejemplos, clases entretenidas, tiene algo que hace motivar a los alumnos, buen ambiente de clases, clase entretenida, explica bien, paciencia, propone varias ideas para memorizar, porque nos da oportunidades, relajado, explica claramente, es considerado, por la metodología.</p>
58	C.R	Lenguaje	<p>Métodos interactivos para enseñar , ayuda, explica, voluntad para explicar cuantas veces sea necesario, clases entretenidas, alienta a los alumnos a participar, Agradable, enseña bien, simpática, disposición para explicar, buena relación con los alumnos, confiable, buena disponibilidad, optimista, demuestra interés por enseñar, no se da por vencida jamás por alguien que le cuesta, enseña bien, simpática.</p>

50	A.H	Lenguaje	<p>Enseñanza explícita, voluntad, buena forma de explicar, si no entienden vuelven a explicar, paciencia, empatía, manejo de contenido, se expresa bien ante los alumnos, estricta, capacidad de motivación, fundamenta los contenidos, mantiene interesada a los alumnos en sus clases, tino, vocación, constante, exigente, analiza la materia con profundidad, entrega siempre lo mejor, presta ayuda cuando lo necesitamos, dominio de situaciones, preocupación por los alumnos, Explica bien, clase entretenida, motiva a participar, explica más de una vez, es relajada, se dedica a enseñar, cariñosa, clase dinámica, manera de instruir.</p>
50	J.V1	Ingeniero	<p>Explica cuantas veces sea necesario, su manera estricta de explicar, explicación clara, detallista, corrige los errores argumentándolos, exigente, seriedad, aprendemos con facilidad, enseñanza pertinente, ordenado, dispuesto a ayudar y explicar, buena disposición frente a los alumnos, utiliza diversos recursos para enseñar, paciencia, permite aprender del error, buena manera de explicar, fomentar la especialidad, se da el tiempo para explicar, disposición para buen aprendizaje, buena relación con los alumnos, tiene espíritu docente, trata de que cada uno aprenda igualmente, buena enseñanza,</p>

			Metodología.
46	M.D	Biología	
44	J.V	ingeniero	Método de enseñanza bueno, orienta bien, explica bien, se entiende, estricto, divertido en clases, clases didácticas, paciencia para explicar, formas de enseñar efectivas, explica las veces que sea necesario, simpática, amable, comprensivo, sabe explicar, intenta que aprendamos lo más posible, empático, clases entretenidas, comprometido con el colegio, buen ambiente de clases, muy interesado en enseñar, explica de manera entendible.
43	C.R1		Clases entretenida, simpatía, calmado, enseña bien, explica y da ejercicios, didáctico para enseñar, paciente, sabe expresar la información, conocedor de la juventud (gustos y temas), motiva para no darse por vencido, claro, cercano a los alumnos, simpatía, gran conocimiento, clases entretenida, se expresa bien, simpático, sabe comprender, disposición, explica la materia uno por uno, muy didáctico, nos comprende.

40	A.N	Matemáticas	Grandes conocimientos, paciencia para explicar, vocación, voluntad, analiza la materia con profundidad, disposición para enseñar, responsabilidad, forma de enseñar, pregunta si hay dudas, explica todas las veces que se le pide, explica bien, responsable, vuelve a explicar, nunca falta a clases, por la forma de enseñar.
52	C.M	Física y Biología	Paciencia, bueno para explicar la materia, da conceptos claros, explica bien, simpática, explica con ejercicios, ,enseña de forma repetitiva, explica hasta que todos entiendan, paciencia, enseñanza eficiente, clases prácticas, juegos educativos, explicación con calma, exigente cuando se debe, explica con detalles, explica con ejemplos, corrige los errores, empático, unión con el curso.
40	D2	inglés	Enseñanza explícita, voluntad, clases prácticas, manejo de contenido, explicación clara, Le interesa que aprendamos, dedicación para enseñar, se esfuerza por nosotros, estricta, simpatía, paciencia, explica bien, si no entendemos explica de nuevo, estricta, motiva, busca maneras para que todos se interesen en sus clases, buena metodología.

28	P.M		Enseña de la vida, clases amenas, simpático, tiene gran sabiduría, clases entretenidas, explica con ejemplos cotidianos, hace participar al curso, explica bien, tiene paciencia, buena metodología, tiene mucho conocimiento, da oportunidades, hace que todos aprendan sin aburrirlos, su manera de instruir a través de la cultura.
25	D3	Historia	Simpatía, carismático, forma clara de explicar, explica de manera calmada, enseña, explica bien, se entiende bien con los alumnos, clases más didácticas, explica de manera entretenida, buen modo de traspasar información, buena relación con alumnos, dedicación, paciencia, expone información claramente, compromiso, disponibilidad, muy buena persona, tiene conocimiento, comprensivo con los alumnos.
25	J.L	Tecnología	Enseña a ser responsable y mejor persona, estricto, buen método de enseñanza, explica bien, se entiende, llega muy bien a los alumnos, paciencia, me enseñó a corregir el carácter, sabiduría, como un amigo, forma de hacer las clases, humor, clases basadas en la práctica, da confianza.
24	J.R	Lenguaje	Explica bien, clases entretenidas, humor, buena disposición, paciencia, explica bien, explica varias veces, simpático, paciencia, da oportunidades, relajado, simpático.

24	D1	Lenguaje	Explica bien, tiene paciencia, nos motiva, didáctico, orienta, atento, pendiente, responde inquietudes, gran conocimiento, carisma, responsabilidad, buen método de enseñanza, asesora bien sobre el futuro, comprensivo.
21	V.R		Nos da materiales necesarios, explica bien, repite todas las veces que sea necesario, apoyo, ayuda, explica bien, detallista, no entendemos vuelve a explicar, voluntad, comprensiva, diversas formas de explicar.
13	M.N	Electrónica	Explica detenidamente, se da el tiempo para enseñar, buena relación con los alumnos, alegre, dedicación para enseñar.
11	A.F	Electricidad	Explica bien, muy correcta, ayuda a adquirir conocimientos que cuestan, dedicación, estricta, comprensiva.
9	C.V	Educación Física	Aprendemos fácil con ella, brinda apoyo y conocimiento, clases entretenidas, enseña muy bien.
9	L.R		Paciencia, buena relación con los alumnos, buen trato con los alumnos, métodos de enseñanza, enseña bien, relajada.
5	M.S		Paciencia, vocación, comprensivo, ayuda en los problemas, muy conocedor en su área.
5	P.S		Paciencia, buen método para enseñar.
1	M.Z		Clase expositiva.
1	R		Da ejemplos, clase entretenidas.

8.5 Triangulación de Información

8.5.1 Pre-selección

Sexo	Nombre profesor	Estudiantes	Ev. Docente	Pares	Pre- Selec
M	F.B	125	COMPETENTE	2	*
M	L.C	66	COMPETENTE		
F	C.R	58	COMPETENTE	1	*
F	A.H	50	COMPETENTE		
M	J.V1	50	NO Profesor		
F	M.D	46	DESTACADO		
M	J.V	44	NO Profesor		
M	C.R1	43	NO Profesor		
M	A.N	40	DESTACADO	15	*
F	C.M	52	BASICO	1	
F	D2	40	COMPETENTE	2	*
M	P.M	28	DESTACADO		
M	D3	25	COMPETENTE	2	*
M	D1	24	DESTACADO	15	*
M	J.R	24	COMPETENTE	1	*
M	J.L	25	BASICO		
F	V.R	21	NO Profesor	8	
M	M.N	13	NO Profesor		
F	A.F	11	Sin evaluación	2	
F	C.V	9	DESTACADO	10	*
M	L.R	9	COMPETENTE		
M	M.S	5	COMPETENTE		
M	P.S	5	Sin evaluación	1	
M	M.Z	1	BÁSICO		
M	R	1	COMPETENTE		
M	L.V		DESTACADO	2	
M	L.V		DESTACADO	1	

8.5.2 Selección final

Sexo	Nombre profesor	Área di	Estudiantes	Ev. Docente	Pares	Exp	Postgrado	Aceptaron
M	F.B	Matemática	125		2			X
F	C.R	Lenguaje	58		1	11	sí	X
F	D2	Inglés	40	X	2	10	sí	X
M	D3	Historia	25	X	2		sí	X
M	D1	Lenguaje	24	X	15	27	sí	X
M	J.R	Lenguaje	24		1	8	sí	X
F	C.V	Ed. Física	9		10	24	sí	X

8.6 Guión Entrevista a Docentes

8.6.1 Primera entrevista (creencias docentes)

Nombre Completo	
Edad	
Años de experiencia e instituciones	
Área Disciplinar	
Formación de post-título y post-grado	
Tipo de Institución en que cursó sus estudios básicos.	
Tipo de Institución en que cursó sus estudios medios.	

Primera parte: Esbozo biográfico general

1.1. Estudios básicos, medios.

¿Recuerda a algún profesor de colegio que haya sido una influencia para usted al momento de inclinarse por una carrera docente?

De acuerdo a su apreciación, ¿Qué factores han influido en su carrera?

Segunda parte: Creencias pedagógica

1.2.1 Concepción enseñanza

a. ¿Cuál es su concepción de enseñanza?

1.2.3 Concepción de los estudiantes.

b. ¿Qué características debería desarrollar un estudiante para hacer más efectivo el proceso de enseñanza- aprendizaje?

1.2.4 Relación estudiante-docente

c. ¿Qué elementos debiese tener la relación estudiante-docente?

1.2.5 Proceso enseñanza aprendizaje

d. ¿Cree que esta relación pudiese afectar en el proceso de enseñanza- aprendizaje?

e. ¿Considera usted que las expectativas que un docente tiene de sus alumnos influye en el rendimiento y desempeño de los mismos?

f. Según su visión ¿Qué características debería poseer un docente para propiciar un mejor aprendizaje en sus estudiantes?

g. ¿Qué aspectos debe considerar un docente para desarrollar y llevar a cabo una clase motivadora e interesante para los alumnos?

1.2.6 Rol docente

h. Según usted ¿Cuál es el rol que debería cumplir el docente en las distintas instancias educativas (consejos de profesores, reuniones, consejos de curso, enseñanza en la sala de clases, etcétera)?

i. ¿Qué características crees que te distinguen de otros docentes?

1.2.7 Caracterización docente

¿Qué características cree usted que son imprescindibles para ser un “buen docente”?

1.2.8 Valoración y reconocimiento social de la labor docente

¿Cuál considera usted que es el nivel de estima y valoración que otros (alumnos, colegas, apoderados) hacen del trabajo docente?

8.6.2 Segunda entrevista (formación inicial)

Primera parte: Destinada a completar los vacíos dejados por la entrevista anterior

Segunda parte: Formación inicial

2.1.1 Elección de estudios

a. ¿Fue su primera opción pedagogía o hubo otras primero? ¿Cuáles?

b. ¿Qué factores resultaron ser más determinantes en esta elección?

c. ¿Qué lo motivó a dedicarse a la docencia como profesión?

2.1.2 Años de estudio en educación superior

d. ¿Qué momentos o experiencias rescata como más significativos durante esta etapa?

e. ¿Hubo algún profesor que haya ejercido mayor influencia en usted en sus años universitarios?

- f. ¿Cuánta importancia le otorga a los contenidos adquiridos durante la carrera?
¿Cuánta importancia les otorga a los profesores que acompañaron su formación profesional?

8.6.3 Tercera entrevista

Primera parte: Destinada a completar los vacíos dejados por la entrevista anterior

Segunda parte: Formación permanente

Continuación de estudios

1. ¿Los cursos, magíster, diplomado, etc. que ha realizado han sido elegidos por usted o han sido solicitados por la institución educativa?
2. ¿Alguna de estas especializaciones lo ha marcado en la percepción acerca de la educación?
3. ¿Aportó a su desarrollo profesional? ¿De qué manera?
4. ¿Considera que los docentes deberían perfeccionarse?

8.6.4 Cuarta entrevista

Esta entrevista está destinada a completar aspectos que las investigadoras estimen de interés y que no han sido abordados, o se han abordado superficialmente, en entrevistas anteriores.

¿Qué hitos y factores importantes destaca en su desarrollo como profesional pedagogo? (cursos, experiencias, compañeros, otros)

¿Cómo han variado sus creencias pedagógicas desde el inicio de su carrera hasta la actualidad? Ejemplifique

¿Qué factores de su experiencia vital considera que han sido claves en esos cambios?

¿Cuáles son las principales fuentes de satisfacción en su trabajo?

¿Cuáles son las principales fuentes de conflicto en su ejercicio profesional?

Cierre: ¿Cómo valora este proceso de entrevistas? ¿Con qué se queda de este proceso?

8.7 Lista General de Códigos.

1	CI	Abuelo como promotor de la formación permanente
---	----	---

2	CI	Actualización de recursos didácticos
3	CI	Adaptación del estudiante al estilo del docente
4	CI	Aprendizaje cooperativo
5	CI	Aspectos valorados en la formación inicial
6	CI	Ausencia del rol formador en lo valórico
7	CI	Cambio en la flexibilidad
8	CI	Cambio en la rigurosidad
9	CI	Capacidad de desarrollar lo masculino y lo femenino como característica de un docente ejemplar
10	CI	Colega como ejemplo de dedicación y compostura
11	CI	Colega como ejemplo de orden y rigurosidad
12	CI	Compromiso con el quehacer docente como característica de un docente ejemplar
13	CI	Consenso como estrategia disciplinar
14	CI	Contexto como facilitador de la desmotivación al aprendizaje de los estudiantes.
15	CI	Creencia acerca de la evaluación
16	CI	Creencia acerca de la planificación de la sesión
17	CI	Creencia acerca de que todos pueden aprender
18	CI	Creencia sobre la valoración del sentido de la actividad
19	CI	Crítica a la falta de motivación para aplicar nuevas metodologías.
20	CI	Crítica a otros establecimientos educacionales.
21	CI	Crítica acerca del compromiso de la familia con los estudiantes
22	CI	Crítica al contexto como poco desafiante.
23	CI	Crítica hacia la familia en la promoción de la continuación de los estudios de sus hijos
24	CI	Crítica a la escasez de recursos
25	CI	Crítica a la formación inicial.
26	CI	Crítica a los medios de comunicación por su rol modelador
27	CI	Crítica acerca de la actitud de los estudiantes frente al estudio.
28	CI	Crítica acerca del Rol UTP
29	CI	Crítica al quehacer docente de los pares.
30	CI	Crítica hacia el rol disciplinar
31	CI	Crítica sistema educativo

32	CI	Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la formación inicial
33	CI	Desencanto por la pedagogía
34	CI	Desvalorización de la profesión docente
35	CI	Desvalorización formación permanente
36	CI	Dificultades Docentes
37	CI	Disfrute del quehacer docente como característica de un docente ejemplar
38	CI	Docente como absolutista
39	CI	Docente como individualista
40	CI	Docente como irresponsable
41	CI	Docente como punitivo
42	CI	Docente que han influido por el balance entre la formalidad y la improvisación
43	CI	Docente que han influido por su reflexión en torno al quehacer.
44	CI	Docentes han motivado la elección de la carrera por sus características valóricas.
45	CI	Docentes que han influenciado por su exigencia durante la formación inicial
46	CI	Docentes que han influido negativamente por su metodología.
47	CI	Docentes que han influido por el uso de respuestas a preguntas/dudas como estrategia de aprendizaje
48	CI	Docentes que han influido por la forma de evaluar el aprendizaje.
49	CI	Docentes que han influido por la formación disciplinar en el aula.
50	CI	Docentes que han influido por la metodología rigurosa.
51	CI	Docentes que han influido por la visión del aprendizaje como herramienta
52	CI	Docentes que han influido por su atención personalizada (extraclase)
53	CI	Docentes que han influido por su capacidad motivadora en el aula
54	CI	Docentes que han influido por su metodología
55	CI	Docentes que han influido por su orden.
56	CI	Docentes que han influido por sus malas prácticas en el aula

57	CI	Docentes que han motivado la elección de la carrera por su sapiencia.
58	CI	Docentes que han promovido su aprendizaje mediante desafíos.
59	CI	Docentes que han promovido su aprendizaje mediante la metodología anclaje
60	CI	Docentes que han promovido su aprendizaje mediante la práctica
61	CI	Docentes que han promovido su formación valórica.
62	CI	Docentes que han promovido un aprendizaje constante
63	CI	El medio como motivación hacia la superación personal
64	CI	Eliminar a los que no saben como estrategia a utilizar por un docente no ejemplar
65	CI	Empoderamiento y aplicación del conocimiento
66	CI	Estudiantes que promovieron su gusto por la carrera docente.
67	CI	Falta de oportunidades.
68	CI	Falta de tiempo como obstaculizador para la formación permanente
69	CI	Falta de tiempo como obstaculizados.
70	CI	Fingir aquello que no siente como característica de un docente no ejemplar
71	CI	Flexibilidad para el aprendizaje
72	CI	Flexibilidad para la evaluación
73	CI	Fomento de la participación para la generación de una clase activa
74	CI	Fomento de la reflexión de prácticas y visión crítico a partir de la formación permanente.
75	CI	Formación permanente como futura área de desarrollo.
76	CI	Formación permanente como actualización de conocimientos
77	CI	Formación permanente como desafío.
78	CI	Formación permanente como forma de reencantarse con la disciplina.
79	CI	Formación permanente como fuente de validación externa
80	CI	Formación permanente como herramienta para el quehacer
81	CI	Formación permanente como medio para reafirmar el conocimiento y quehacer profesional

82	CI	Gusto por el estudio facilita el aprendizaje
83	CI	Importancia de una buena evaluación.
84	CI	Institución educativa no publicita perfeccionamiento de los profesores
85	CI	Institución educativa valorada positivamente por la comunidad
86	CI	Integración de la familia como medio para obtener resultados
87	CI	Interés por el desarrollo valórico por sobre lo académico
88	CI	Inventar lo que no sabe como característica de un docente no ejemplar
89	CI	Involucramiento de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza -aprendizaje
90	CI	La recursividad como estrategia de enseñanza
91	CI	Manejo del conocimiento como característica de un buen docente
92	CI	Metas clara como motivación hacia la superación personal
93	CI	Metodología centrada en lo esencial del contenido
94	CI	Metodología de anclaje como estrategia de enseñanza
95	CI	Naturalización de la violencia en la comuna
96	CI	Padre como promotor en la elección de su carrera.
97	CI	Percepción acerca de cómo no debe ser la relación docente estudiante
98	CI	Percepción acerca de la evolución del desempeño docente
99	CI	Percepción acerca de los recursos didácticos.
100	CI	Percepción acerca del vínculo basado en el respeto
101	CI	Percepción acerca del vínculo ideal docente estudiante
102	CI	Percepción de la familia acerca del rol docente.
103	CI	Percepción de los pares como personas que generan confianza
104	CI	Percepción de sí mismo como resiliente
105	CI	Percepción de sí mismo como autodesafiante.
106	CI	Percepción de sí mismo como autodidacta
107	CI	Percepción de sí mismo como autoexigente
108	CI	Percepción de sí mismo como comprometido con el que hacer docente
109	CI	Percepción de sí mismo como con vocación de servicio
110	CI	Percepción de sí mismo como consecuente

111	CI	Percepción de sí mismo como ejemplo.
112	CI	Percepción de sí mismo como estricto
113	CI	Percepción de sí mismo como estructurado
114	CI	Percepción de sí mismo como Flexible
115	CI	Percepción de sí mismo como hábil para enseñar
116	CI	Percepción de sí mismo como honesto y buen escuchador.
117	CI	Percepción de sí mismo como modelador de conductas que promueven aprendizajes
118	CI	Percepción de sí mismo como persona común y no como experto.
119	CI	Percepción de sí mismo como persona que gusta de aprender.
120	CI	Percepción de sí mismo como promotor de objetivos y metas
121	CI	Percepción de sí mismo como reflexivo de sus prácticas.
122	CI	Percepción de sí mismo como satisfecho con la profesión.
123	CI	Percepción de sí mismo como serio
124	CI	Percepción de sí mismo como tímido
125	CI	Percepción del estudiante como ingrato.
126	CI	Percepción del estudiante como sacrificado
127	CI	Percepción del estudiantes como energía en potencia
128	CI	Percepción del estudiante como manejable.
129	CI	Percepción respecto del buen estudiante como aquel que quiere aprender
130	CI	Percepción respecto del buen estudiante como aquel que tiene motivación interna
131	CI	Percepción respecto del buen estudiante como buen lector
132	CI	Percepción respecto del buen estudiante como quien supera obstáculos
133	CI	Percepción respecto del buen estudiante como quien utiliza la tecnología para su beneficio académico

134	CI	Percepción sobre la disposición de la sala de clases
135	CI	Percepción sobre la planificación docente
136	CI	Percepción sobre la planificación como un referente
137	CI	Pertinencia del docente al momento de pedir ayuda como característica de un docente ejemplar
138	CI	Peticiones del Establecimiento educacional para curso de perfeccionamiento continuo
139	CI	Planteamiento de nuevas metas
140	CI	Posicionarse como una persona común y no como experto como característica de un docente ejemplar
141	CI	Preocupación por el estudiante como característica de un docente ejemplar
142	CI	Preocupación por estudiantes.
143	CI	Preparación recursos
144	CI	Previsión material sesión
145	CI	Priorización docente inglés
146	CI	Priorización docente lenguaje.
147	CI	Recapitulación como estrategia de enseñanza
148	CI	Relación asimétrica con los estudiantes
149	CI	Relación cercana con los distintos actores de la comunidad educativa
150	CI	Relación grata con el docente facilita el aprendizaje
151	CI	Rol docente como administrativo.
152	CI	Rol docente como evaluador
153	CI	Rol docente como formador de habilidades sociales
154	CI	Rol docente como formador en valores
155	CI	Rol docente como guía
156	CI	Rol docente como líder
157	CI	Rol docente como modelo valórico
158	CI	Rol docente como motivador
159	CI	Rol docente como referente académico
160	CI	Rol docente como reflexivo de sus prácticas

161	CI	Rol docente como resiliente
162	CI	Rol docente en vías de extinción
163	CI	Satisfacciones laborales docente historia
164	CI	Satisfacciones laborales docente inglés
165	CI	Satisfacciones laborales docente lenguaje
166	CI	Ser Automotivador como característica de un docente ejemplar.
167	CI	Ser buen administrativo como característica de un docente ejemplar.
168	CI	Ser capaz de entretener y encantar
169	CI	Ser consecuente como característica de un docente ejemplar.
170	CI	Ser Reflexivo como característica de un docente ejemplar.
171	CI	Situaciones relativas a la práctica de la profesión que influyeron durante su formación inicial
172	CI	Situaciones relativas a las asignaturas impartidas durante su formación inicial.
173	CI	Solicitud de retroalimentación a los estudiantes
174	CI	Tener iniciativa como característica de un docente ejemplar.
175	CI	Todo el personal como rol modelador
176	CI	Trabajo en equipo colaborativo
177	CI	Uso de anécdotas o cosas concretas como estrategia de enseñanza
178	CI	Uso de comparaciones como estrategia de enseñanza
179	CI	Uso de dibujos o imágenes como estrategia de enseñanza
180	CI	Uso de estrategias disciplinares como instancias formativas
181	CI	Uso de grupos de trabajo como estrategia de enseñanza
182	CI	Uso de guías como estrategia de enseñanza
183	CI	Uso de la reflexión como estrategia de enseñanza
184	CI	Uso de la repetición de frases como estrategia de enseñanza para la motivación
185	CI	Uso de preguntas abiertas como estrategia de enseñanza
186	CI	Uso de respuestas a preguntas - dudas como estrategia de enseñanza
187	CI	Uso de Retroalimentación como estrategia de enseñanza
188	CI	Uso del refuerzo positivo como estrategia de motivación hacia el aprendizaje
189	CI	Utilización del reforzamiento verbal como disciplina.

190	CI	Valoración ambiente grato en el aula
191	CI	Valoración aprendizaje significativo
192	CI	Valoración atención personalizada (extraclase)
193	CI	Valoración de la enseñanza como herramienta para abrir caminos
194	CI	Valoración de la enseñanza como una herramienta real.
195	CI	Valoración de la experiencia como instancia de crecimiento
196	CI	Valoración de la experiencia por sobre la formación inicial
197	CI	Valoración de la experiencia por sobre la formación permanente.
198	CI	Valoración de la planificación anticipada
199	CI	Valoración de la transdisciplinariedad en los contenidos curriculares
200	CI	Valoración de la utilización de la democracia como estrategia disciplinar
201	CI	Valoración de lo económico por sobre el rol pedagógico
202	CI	Valoración de los contenidos curriculares en la formación permanente
203	CI	Valoración de una buena enseñanza medida por el aprendizaje de los estudiantes
204	CI	Valoración de una enseñanza práctica, con sentido
205	CI	Valoración del apoyo desde la Municipalidad para la educación de la comuna
206	CI	Valoración del manejo de información para la enseñanza
207	CI	Valoración del trabajo con personas.
208	CI	Valoración entorno social de la comuna por su influencia en el gusto por la profesión
209	CI	Valoración formación inicial
210	CI	Valoración formación permanente
211	CI	Valoración formación permanente como instancia de intercambio de experiencias y conocimientos
212	CI	Valoración manejo disciplinar
213	CI	Vinculación afectiva con la comunidad escolar
214	C2	Cambio en las creencias entorno a la enseñanza.
215	C2	Colegas que han influido en su trayectoria profesional
216	C2	Concepción acerca de madres, padres y/o apoderados
217	C2	Concepción acerca de directivos institución educativa

218	C2	Concepción acerca de la disciplina
219	C2	Concepción acerca de la disponibilidad de recursos
220	C2	Concepción acerca de la enseñanza
221	C2	Concepción acerca de la formación inicial
222	C2	Concepción acerca de la formación permanente
223	C2	Concepción acerca de la institución educativa
224	C2	Concepción acerca de la planificación de la clases
225	C2	Concepción acerca de la relación pedagógica
226	C2	Concepción acerca de la trayectoria profesional
227	C2	Concepción acerca de los estudiantes
228	C2	Concepción acerca de los pares
229	C2	Concepción acerca del aprendizaje
230	C2	Concepción acerca del contexto social comunal
231	C2	Concepción acerca del contexto social nacional
232	C2	Concepción acerca del docente ejemplar
233	C2	Concepción acerca del docente no ejemplar
234	C2	Concepción acerca del Rol docente
235	C2	Concepción acerca del trabajo en equipo institución educativa
236	C2	Concepción de sí mismo
237	C2	Docentes que han influido en la elección de la carrera
238	C2	Docentes que han influido en su formación inicial
239	C2	Familiares que han influido en la elección de la carrera
240	C2	Familiares que han influido en su formación permanente
241	C2	Otras personas que han influido en la elección de la carrera
242	C2	Priorización de los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
243	C2	Satisfacciones en trayectoria profesional
244	C2	Situaciones que han influido en su formación inicial
245	C2	Superiores que han influido en su formación permanente.
246	C2	Visión de futuro acerca de su desarrollo profesional
247	C3	Creencias comunidad escolar
248	C3	Creencias contexto social
249	C3	Creencias formación profesional
250	C3	Creencias Identidad docente
251	C3	Creencias Proceso enseñanza - aprendizaje
252	C3	Creencias trayectoria profesional

253	C3	Eventos vitales
254	CD	Comprensión acerca de cómo piensan y razonan los estudiantes
255	CD	Conocimiento de sí mismo
256	CD	Conocimiento del medio didáctico
257	CD	Conocimiento que poseen acerca de las situaciones de enseñanza
258	CD	Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje
259	CD	Encontrar soluciones a problemas
260	CD	Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes
261	CD	Formación continua
262	CD	Formación inicial
263	CD	Mantenimiento de una buena relación interpersonal con el estudiante
264	CD	Preparación de la enseñanza
265	CD	Responsabilidad profesional
266	CD	Traslado de hechos teóricos del plano real a un lenguaje accesible
267	CD	Uso de políticas democráticas

Total 267 códigos.

8.8 Tabla de Códigos por Docente

8.8.1 Categorías utilizadas por el docente de lenguaje

Núcleo Temático	Metacategoría	Códigos inductivos
C3: Eventos vitales.	C2: Docentes que han influido en la elección de la carrera.	CI: Docentes que han promovido su aprendizaje mediante desafíos.
		CI: Docentes que han promovido su aprendizaje mediante la práctica.
		CI: Docentes que han motivado la elección de la carrera por su sapiencia.
		CI: Docentes que han promovido su formación valórica.
		CI: Docentes que han promovido un aprendizaje constante.

		CI: Docentes que han influido por el uso de respuestas a preguntas/dudas como estrategia de aprendizaje.
		CI: Docentes que han influido por la formación disciplinar en el aula.
		CI: Docentes que han influido por la metodología rigurosa.
	C2: Otras personas que han influido en la elección de la carrera.	CI: Estudiantes que promovieron su gusto por la carrera docente.
	C2: Docentes que han influido en su formación inicial.	CI: Docentes que han promovido su aprendizaje mediante la metodología anclaje.
		CI: Docentes que han influido por su metodología.
		CI: Docente que han influido por el balance entre la formalidad y la improvisación.
		CI: Docente que han influido por su reflexión en torno al quehacer.
		CI: Docentes que han influido por sus malas prácticas en el aula.
	C2: Situaciones que han influido en su formación inicial.	CI: Situaciones relativas a la práctica de la profesión que influyeron durante su formación inicial.
CI: Situaciones relativas a las asignaturas impartidas durante su formación inicial.		
C2: Superiores que han influido en su formación permanente.	CI: Peticiones del Establecimiento educacional para curso de perfeccionamiento continuo.	
C3: Creencias Proceso enseñanza - aprendizaje	C2: Concepción acerca de la enseñanza	CI: Creencia sobre la valoración del sentido de la actividad.
		CI: Creencia acerca de la evaluación.
		CI: Flexibilidad para la evaluación
		CI: Valoración de una enseñanza práctica con sentido.

		CI: Creencia acerca de que todos pueden aprender.
		CI: Metodología centrada en lo esencial del contenido.
		CI: Valoración ambiente grato en el aula.
		CI: Valoración de la recursividad como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de comparaciones como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de dibujos o imágenes como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de la reflexión como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del metodología de anclaje como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de respuestas a preguntas - dudas como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de preguntas abiertas como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de Retroalimentación como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de la repetición de frases como estrategia de enseñanza para la motivación
		CI: Valoración del fomento de la participación para la generación de una clase activa
		CI: Flexibilidad para el aprendizaje.
		CI: Interés por el desarrollo valórico por sobre lo académico.
		CI: Uso del refuerzo positivo como estrategia de motivación hacia el aprendizaje.

		CI: Valoración de una buena enseñanza medida por el aprendizaje de los estudiantes.
		CI: Valoración de uso de guías como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de grupos de trabajo como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del manejo de información para la enseñanza.
	C2: Concepción acerca del aprendizaje.	CI: Aprendizaje cooperativo.
		CI: Gusto por el estudio facilita el aprendizaje.
		CI: Relación grata con el docente facilita el aprendizaje.
		CI: Valoración aprendizaje significativo.
	C2: Concepción acerca de los estudiantes.	CI: Crítica acerca de la actitud de los estudiantes frente al estudio
		CI: Percepción del estudiantes como energía en potencia
		CI: Percepción del estudiante como sacrificado
	C2: Concepción acerca de la relación pedagógica.	CI: Preocupación por estudiantes.
		CI: Valoración atención personalizada (extraclase).
		CI: Percepción sobre la disposición de la sala de clases.
		CI: Relación asimétrica con los estudiantes.
		CI: Valoración del trabajo con personas.
		CI: Percepción acerca del vínculo ideal docente- estudiante.
		CI: Percepción acerca del vínculo basado en el respeto.
		CI: Solicitud de retroalimentación a los estudiantes.
	C2: Concepción acerca de la disponibilidad de recursos.	CI: Previsión material sesión.
	C2: Concepción acerca de la disciplina.	CI: Valoración del uso de estrategias disciplinares como instancias formativas.

	C2: Concepción acerca de la planificación de la clases.	<p>CI: Creencia acerca de la planificación de la sesión.</p> <p>CI: Preparación recursos.</p> <p>CI: Valoración de la planificación anticipada.</p> <p>CI: Actualización de recursos didácticos.</p>
	C2: Priorización de los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<p>CI: Priorización docente lenguaje.</p>
C3: Creencias Identidad docente	C2: Concepción acerca del Rol docente.	CI: Rol docente como formador en valores.
		CI: Rol docente como formador de habilidades sociales.
		CI: Rol docente como modelo valórico.
		CI: Rol docente como administrativo.
		CI: Rol docente como guía.
		CI: Rol docente como líder.
		CI: Rol docente como referente académico.
		CI: Rol docente como reflexivo de sus prácticas.
	CI: Rol docente como motivador.	
	C2: Concepción de sí mismo	CI: Percepción de sí mismo como autodesafiante.
		CI: Percepción de sí mismo como persona común y no como experto.
		CI: Percepción de sí mismo como honesto y buen escuchador.
		CI: Percepción de sí mismo como hábil para enseñar.
		CI: Percepción de sí mismo como con vocación de servicio.
		CI: Percepción de sí mismo como persona que gusta de aprender.
CI: Percepción de sí mismo como autodidacta.		
CI: Percepción de sí mismo como serio.		

		<p>CI: Percepción de sí mismo como flexible.</p> <p>CI: Percepción de sí mismo como comprometido con el quehacer docente.</p> <p>CI: Percepción de sí mismo como ejemplo.</p> <p>CI: Percepción de sí mismo como satisfecho con la profesión.</p> <p>CI: Percepción de sí mismo como modelador de conductas que promueven aprendizajes.</p> <p>CI: Percepción de sí mismo como autoexigente.</p>
	C2: Concepción acerca del docente ejemplar.	<p>CI: Preocupación por el estudiante como característica de un docente ejemplar.</p> <p>CI: Compromiso con el quehacer docente como característica de un docente ejemplar.</p> <p>CI: Disfrute del quehacer docente como característica de un docente ejemplar.</p> <p>CI: Capacidad de desarrollar lo masculino y lo femenino como característica de un docente ejemplar.</p> <p>CI: Posicionarse como una persona común y no como experto como característica de un docente ejemplar.</p> <p>CI: Pertinencia del docente al momento de pedir ayuda como característica de un docente ejemplar.</p> <p>CI: Manejo del conocimiento como característica de un buen docente.</p> <p>CI: Vinculación afectiva con la comunidad escolar.</p> <p>CI: Ser reflexivo como característica de un docente ejemplar.</p>

		CI: Ser capaz de entretener y encantar.
	C2: Concepción acerca del docente no ejemplar.	CI: Eliminar a los que no saben como estrategia a utilizar por un docente no ejemplar. CI: Fingir aquello que no siente como característica de un docente no ejemplar. CI: Inventar lo que no sabe como característica de un docente no ejemplar.
C3: Creencias comunidad escolar	C2: Concepción acerca de la institución educativa.	CI: Institución educativa valorada positivamente por la comunidad. CI: Institución educativa no publicita perfeccionamiento de los profesores. CI: Todo el personal como rol modelador. CI: Involucramiento de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza – aprendizaje.
	C2: Concepción acerca de directivos institución educativa.	CI: Relación cercana con los distintos actores de la comunidad educativa.
	C2: Concepción acerca de los pares.	CI: Crítica acerca del Rol UTP. CI: Crítica al quehacer docente de los pares. CI: Crítica a la falta de motivación para aplicar nuevas metodologías.
	C2: Concepción acerca del trabajo en equipo institución educativa	CI: Trabajo en equipo colaborativo.
C3: Creencias contexto social	C2: Concepción acerca del contexto social comunal	CI: Naturalización de la violencia en la comuna.
	C2: Concepción acerca del contexto social nacional	CI: Crítica sistema educativo.
CI3: Creencias formación profesional	C2: Concepción acerca de la formación permanente.	CI: Formación permanente como actualización de conocimientos. CI: Formación permanente como herramienta para el quehacer.

		CI: Valoración formación permanente.
		CI: Valoración de los contenidos curriculares en la formación permanente.
		CI: Desvalorización formación permanente.
		CI: Formación permanente como una instancia de desafíos.
		CI: Formación permanente como futura área de desarrollo.
		CI: Valoración de la formación permanente como instancia de intercambio de experiencias y conocimientos.
		CI: Edad como obstaculizador para la formación permanente.
		C2: Concepción acerca de la formación inicial.
C3: Creencias trayectoria profesional	C2: Concepción acerca de la trayectoria profesional.	CI: Percepción acerca de la evolución del desempeño docente.
		CI: Valoración de la experiencia por sobre la formación inicial.
		CI: Valoración de la experiencia como instancia de crecimiento.
	C2: Satisfacciones en trayectoria profesional.	CI: Satisfacción laboral docente lenguaje.
	C2: Visión de futuro acerca de su desarrollo profesional.	CI: Planteamiento de nuevas metas.

8.8.2 Categorías utilizadas por la docente de inglés

Núcleo Temático	Macro Categoría	Códigos inductivos
C3: Eventos vitales.	C2: Familiares que han influido en la elección de la carrera.	CI: Padre como promotor en la elección de su carrera.

	C2: Docentes que han influido en la elección de la carrera.	CI: Docentes que han motivado la elección de la carrera por su sapiencia.
		CI: Docentes han motivado la elección de la carrera por sus características valóricas.
		CI: Docentes que han influido por la metodología rigurosa.
		CI: Docentes que han influido por su capacidad motivadora en el aula.
		CI: Docentes que han influido negativamente por su metodología.
		CI: Docentes que han influido por su orden.
		CI: Docentes que han influido por la visión del aprendizaje como herramienta.
		CI: Docentes que han influido por la forma de evaluar el aprendizaje.
	C2: Docentes que han influido en su formación inicial.	CI: Docentes que han influido por la metodología rigurosa.
		CI: Docentes que han influenciado por su exigencia durante la formación inicial
		CI: Docentes que han influido por su metodología.
		CI: Docente que han influido por su reflexión en torno al quehacer.

		CI: Docentes que han influido por sus malas prácticas en el aula.
		CI: Docentes que han influido por su atención personalizada (extraclase).
	C2: Situaciones que han influido en su formación inicial.	CI: Situaciones relativas a la práctica de la profesión que influyeron durante su formación inicial.
	C2: Colegas que han influido en su trayectoria profesional.	CI; Colega como ejemplo de dedicación y compostura.
CI: Colega como ejemplo de orden y rigurosidad.		
C3: Creencias Proceso enseñanza - aprendizaje	C2: Concepción acerca de la enseñanza.	CI: Creencia sobre la valoración del sentido de la actividad.
		CI: Creencia acerca de la evaluación.
		CI: Flexibilidad para la evaluación.
		CI: Valoración de una enseñanza práctica con sentido.
		CI: Valoración de la enseñanza como una herramienta real.
		CI: Creencia acerca de que todos pueden aprender.
		CI: Valoración ambiente grato en el aula.
		CI: Valoración de la transdisciplinariedad en los contenidos curriculares.
		CI: Valoración del uso de la reflexión como estrategia de enseñanza.

		CI: Valoración de la metodología de anclaje como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de preguntas abiertas como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de la repetición de frases como estrategia de enseñanza para la motivación.
		CI: Flexibilidad para el aprendizaje.
		CI: Uso del refuerzo positivo como estrategia de motivación hacia el aprendizaje.
		CI: Valoración de una buena enseñanza medida por el aprendizaje de los estudiantes
		CI: Valoración del uso de guías como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del manejo de información para la enseñanza.
	C2: Concepción acerca del aprendizaje.	CI: Empoderamiento y aplicación del conocimiento.
		CI: Valoración aprendizaje significativo.
		CI: Importancia de una buena evaluación.
	C2: Concepción acerca de los estudiantes.	CI: Crítica acerca de la actitud de los estudiantes frente al estudio.
		CI: Percepción respecto del buen

		estudiante como aquel que quiere aprender.
		CI: Percepción respecto del buen estudiante como aquel que tiene motivación interna.
		CI: Metas claras como motivación hacia la superación personal.
		CI: Percepción del estudiante como manejable.
		CI: Percepción del estudiante como ingrato.
	C2: Cambio en las creencias entorno a la enseñanza.	CI: Cambio en la rigurosidad.
		CI: Cambio en la flexibilidad.
	C2: Concepción acerca de la relación pedagógica.	CI: Preocupación por estudiantes.
		CI: Valoración atención personalizada (extraclase).
		CI: Relación asimétrica con los estudiantes.
		CI: Valoración del trabajo con personas.
		CI: Percepción acerca de cómo no debe ser la relación docente-estudiante.
		CI: Percepción acerca del vínculo basado en el respeto
	C2: Concepción acerca de la disponibilidad de recursos.	CI: Percepción acerca de los recursos didácticos.
		CI: Previsión material sesión.

	C2: Concepción acerca de la disciplina.	CI: Valoración del uso del reforzamiento verbal como disciplina.
		CI: Valoración manejo disciplinar.
		CI: Valoración del uso de estrategias disciplinarias como instancias formativas.
		CI: Consenso como estrategia disciplinar.
	C2: Concepción acerca de la planificación de la clases.	CI: Percepción sobre la planificación docente.
		CI: Percepción de las planificaciones como un referente.
		CI: Creencia acerca de la planificación de la sesión.
		CI: Preparación recursos.
		CI: Valoración de la planificación anticipada.
		CI: Actualización de recursos didácticos.
C2: Priorización de los elementos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	CI: Falta de tiempo como obstaculizador.	
	CI: Priorización docente inglés.	
C3: Creencias Identidad docente	C2: Concepción acerca del Rol docente.	CI: Rol docente como formador en valores.
		CI: Rol docente como formador de

		habilidades sociales.
		CI: Rol docente como modelo valórico.
		CI: Rol docente como administrativo.
		CI: Rol docente como guía.
		CI: Rol docente como líder.
		CI: Rol docente como referente académico.
		CI: Rol docente como resiliente.
		CI: Rol docente como reflexivo de sus prácticas.
		CI: Rol docente como evaluador.
		CI: Rol docente como motivador.
	C2: Concepción de sí mismo.	CI: Percepción de sí mismo como flexible.
		CI: Percepción de sí mismo como comprometido con el quehacer docente.
		CI: Percepción de sí mismo como tímido.
		CI: Percepción de sí mismo como ejemplo.
		CI: Percepción de sí mismo como resiliente.
		CI: Percepción de sí mismo como satisfecho con la profesión.
		CI: Percepción de sí mismo como estructurado.

		CI: Percepción de sí mismo como estricto.
		CI: Percepción de sí mismo como promotor de objetivos y metas.
		CI: Percepción de sí mismo como modelador de conductas que promueven aprendizajes.
		CI: Percepción de sí mismo como consecuente.
		CI: Percepción de sí mismo como autoexigente.
		CI: Percepción de sí mismo como reflexivo de sus prácticas.
	C2: Concepción acerca del docente ejemplar	CI: Compromiso con el quehacer docente como característica de un docente ejemplar.
		CI: Vinculación afectiva con la comunidad escolar.
		CI: Ser consecuente como característica de un docente ejemplar.
		CI: Tener iniciativa como característica de un docente ejemplar.
		CI: Ser Automotivador como característica de un docente ejemplar.
		CI: Ser buen administrativo como característica de un docente ejemplar.

		CI: Ser reflexivo como característica de un docente ejemplar.
	C2: Concepción acerca del docente no ejemplar.	CI: Docente como absolutista.
		CI: Docente como punitivo.
		CI: Docente como irresponsable.
		CI: Docente como individualista.
		CI: Valoración de lo económico por sobre el rol pedagógico.
C3: Creencias comunidad escolar	C2: Concepción acerca de la institución educativa.	CI: Crítica hacia el rol disciplinar.
		CI: Crítica a la escasez de recursos.
	C2: Concepción acerca de madres, padres y/o apoderados.	CI: Crítica acerca del compromiso de la familia con los estudiantes
		CI: Integración de la familia como medio para obtener resultados.
		CI: Percepción de la familia acerca del rol docente.
		CI: Crítica hacia la familia en la promoción de la continuación de los estudios de sus hijos.
	C2: Concepción acerca de los pares.	CI: Crítica al quehacer docente de los pares.
		CI: Crítica a la falta de motivación para aplicar nuevas metodologías.
	C2: Concepción acerca del trabajo en equipo institución educativa.	CI: Trabajo en equipo colaborativo.

C3: Creencias contexto social	C2: Concepción acerca del contexto social comunal.	CI: Crítica al contexto como poco desafiante.
		CI: Falta de oportunidades.
		CI: Contexto como facilitador de la desmotivación al aprendizaje de los estudiantes.
	C2: Concepción acerca del contexto social nacional.	CI: Crítica sistema educativo
		CI: Crítica a otros establecimientos educacionales.
CI3: Creencias formación profesional	C2: Concepción acerca de la formación permanente.	CI: Formación permanente como actualización de conocimientos.
		CI: Formación permanente como herramienta para el quehacer.
		CI: Valoración formación permanente.
		CI: Desvalorización formación permanente.
		CI: Formación permanente como fuente de validación externa.
		CI: Formación permanente como una instancia de desafíos
		CI: Formación permanente como futura área de desarrollo.
		CI: Fomento de la reflexión de prácticas y visión crítica a partir de la formación permanente.
		CI: Formación permanente como forma de re-encantarse con la disciplina.

		CI: Falta de tiempo como obstaculizador para la formación permanente
		CI: Formación permanente como medio para reafirmar el conocimiento y quehacer profesional
	C2: Concepción acerca de la formación inicial.	CI: Valoración formación inicial.
		CI: Crítica a la formación inicial.
C3: Creencias trayectoria profesional	C2: Concepción acerca de la trayectoria profesional.	CI: Percepción acerca de la evolución del desempeño docente.
		CI: Dificultades Docentes.
	C2: Satisfacciones en trayectoria profesional.	CI: Satisfacciones laborales docente inglés.

8.8.3 Categorías utilizadas por el docente historia

Núcleo Temático	Macro Categoría	CI
C3: Eventos vitales	C2:Familiares que han influido en la elección de la carrera	CI: Padre como promotor en la elección de su carrera.
	C2: Docentes que han influido en la elección de la carrera.	CI: Docentes que han motivado la elección de la carrera por su sapiencia.
		CI: Docentes han motivado la elección de la carrera por sus características valóricas.

		CI: Docentes que han influido por su capacidad motivadora en el aula.
	C2: Docentes que han influido en su formación inicial.	CI: Docentes que han influido por su metodología.
	C2: Situaciones que han influido en su formación inicial.	CI: Situaciones relativas a la práctica de la profesión que influyeron durante su formación inicial.
		CI: Situaciones relativas a las asignaturas impartidas durante su formación inicial.
		CI: Desencanto por la pedagogía.
	C2: familiares que han influido en su formación permanente.	CI: Abuelo como promotor de la formación permanente.
C3: Creencias Proceso enseñanza - aprendizaje	C2: Concepción acerca de la enseñanza.	CI: Valoración de la enseñanza como herramienta para abrir caminos.
		CI: Valoración ambiente grato en el aula.

		CI: Valoración de la recapitulación como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de dibujos o imágenes como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del uso de anécdotas o cosas concretas como estrategia de enseñanza.
		CI: Valoración del fomento de la participación para la generación de una clase activa.
		CI: Interés por el desarrollo valórico por sobre lo académico.
		CI: Uso del refuerzo positivo como estrategia de motivación hacia el aprendizaje.
	C2: Concepción acerca del aprendizaje.	CI: Aprendizaje cooperativo.
	CI: Relación grata con el docente facilita el	

		aprendizaje.
	C2: Concepción acerca de los estudiantes	CI: Crítica acerca de la actitud de los estudiantes frente al estudio.
		CI: Percepción respecto del buen estudiante como quien utiliza la tecnología para su beneficio académico.
		CI: Percepción respecto del buen estudiante como quien supera obstáculos.
		CI: Percepción respecto del buen estudiante como buen lector.
		CI: Percepción del estudiante como sacrificado.
	C2: Concepción acerca de la relación pedagógica	CI: Preocupación por estudiantes.
		CI: Valoración del trabajo con personas.
		CI: Percepción acerca del vínculo ideal docente- estudiante.

		CI: Percepción acerca de cómo no debe ser la relación docente-estudiante.
		CI: Adaptación del estudiante al estilo del docente.
	C2: Concepción acerca de la disciplina.	CI: Valoración manejo disciplinar.
		CI: Valoración del uso de estrategias disciplinares como instancias formativas.
		CI: Consenso como estrategia disciplinar.
C3: Creencias Identidad docente	C2: Concepción acerca del Rol docente.	CI: Valoración de la utilización de la democracia como estrategia disciplinar.
		CI: Rol docente como formador en valores.
		CI: Rol docente como formador de habilidades sociales.
		CI: Rol docente como modelo valórico.
		CI: Rol docente como guía.
		CI: Rol docente como referente académico.

		CI: Rol docente en vías de extinción.	
		CI: Rol docente como resiliente.	
		CI: Rol docente como reflexivo de sus prácticas.	
	C2: Concepción de sí mismo.		CI: Percepción de sí mismo como autodesafiante.
			CI: Percepción de sí mismo como honesto y buen escuchador.
			CI: Percepción de sí mismo como ejemplo.
			CI: Percepción de sí mismo como resiliente.
			CI: Percepción de sí mismo como satisfecho con la profesión.
			CI: Percepción de sí mismo como estructurado.
	C2: Concepción acerca del docente ejemplar.		CI: Preocupación por el estudiante como característica de un docente ejemplar.

		CI: Compromiso con el quehacer docente como característica de un docente ejemplar.
		CI: Disfrute del quehacer docente como característica de un docente ejemplar.
		CI: Manejo del conocimiento como característica de un buen docente.
		CI: Vinculación afectiva con la comunidad escolar.
	C2: Concepción acerca del docente no ejemplar.	CI: Ausencia del rol formador en lo valórico.
C3: Creencias comunidad escolar	C2: Concepción acerca de madres, padres y/o apoderados.	CI: Crítica acerca del compromiso de la familia con los estudiantes.
		CI: Integración de la familia como medio para obtener resultados.
	C2: Concepción acerca de los pares.	CI: Crítica al quehacer docente de los pares.
		CI: Percepción de los

		pares como personas que generan confianza.
	C2: Concepción acerca del trabajo en equipo institución educativa.	CI: Trabajo en equipo colaborativo.
C3: Creencias contexto social	C2: Concepción acerca del contexto social comunal.	CI: Valoración entorno social de la comuna por su influencia en el gusto por la profesión.
		CI: Valoración del apoyo desde la Municipalidad para la educación de la comuna.
	C2: Concepción acerca del contexto social nacional.	CI: Crítica sistema educativo.
		CI: El medio como motivación hacia la superación personal.
CI: Desvalorización de la profesión docente.		
		CI: Crítica a los medios de comunicación por su rol modelador.
CI3: Creencias	C2: Concepción acerca de la	CI: Formación

formación profesional	formación permanente.	permanente como actualización de conocimientos.
		CI: Formación permanente como herramienta para el quehacer.
		CI: Valoración formación permanente.
		CI: Valoración de los contenidos curriculares en la formación permanente.
		CI: Desvalorización formación permanente.
	C2: Concepción acerca de la formación inicial.	CI: Valoración formación inicial.
C3: Creencias trayectoria profesional	C2: Concepción acerca de la trayectoria profesional.	CI: Percepción acerca de la evolución del desempeño docente.
		CI: Dificultades Docentes.
		CI: Valoración de la experiencia por sobre la formación permanente.

		CI: Valoración de la experiencia por sobre la formación inicial.
		CI: Valoración de la experiencia como instancia de crecimiento.
	C2: Satisfacciones en trayectoria profesional.	CI: Satisfacciones laborales docente historia.

8.9 Tablas de Frecuencia CI, C3 y CD

8.9.1 Frecuencias docente lenguaje

8.9.1.1 Tabla de frecuencia CI lenguaje

Categoría	Frecuencia
Preocupación por estudiantes.	23
Rol docente como reflexivo de sus prácticas.	19
Formación permanente como herramienta para el quehacer.	17
Creencia acerca de la evaluación.	10
Flexibilidad para el aprendizaje.	10
Valoración atención personalizada (extraclase).	10
Rol docente como formador en valores.	9
Preparación recursos.	8
Crítica al quehacer docente de los pares.	8
Valoración de una enseñanza práctica, con sentido.	7
Crítica sistema educativo.	6
Percepción de sí mismo como persona común y no como experto.	6
Valoración del uso de la reflexión como estrategia de enseñanza.	6

Percepción de sí mismo como comprometido con el que hacer docente.	5
Docentes que han influido por su metodología.	5
Flexibilidad para la evaluación.	5
Docentes que han promovido su aprendizaje mediante desafíos.	5
Interés por el desarrollo valórico por sobre lo académico.	5
Rol docente como guía.	5
Crítica acerca del Rol UTP.	5
Rol docente como formador de habilidades sociales.	4
Trabajo en equipo colaborativo.	4
Docentes que han promovido un aprendizaje constante.	4
Percepción de sí mismo como hábil para enseñar.	4
Preocupación por el estudiante como característica de un docente ejemplar.	4
Rol docente como referente académico.	4
Docentes que han promovido su aprendizaje mediante la práctica.	4
Formación permanente como actualización de conocimiento.	4
Valoración de la metodología de anclaje como estrategia de enseñanza.	4
Valoración de la planificación anticipada.	4
Percepción acerca de la evolución del desempeño docente.	4
Percepción acerca del vínculo ideal docente estudiante.	4
Percepción de sí mismo como autodesafiante.	4
Percepción de sí mismo como honesto y buen escuchador.	3
Percepción de sí mismo como modelador de conductas que promueven aprendizajes.	3
Valoración del fomento de la participación para la generación de una clase activa.	3
Planteamiento de nuevas metas.	3
Valoración de la metodología centrada en lo esencial del contenido.	3

Valoración de los contenidos curriculares en la formación permanente.	3
Valoración del uso de preguntas abiertas como estrategia de enseñanza.	3
Percepción de sí mismo como con vocación de servicio.	3
Valoración del uso de guías como estrategia de enseñanza.	3
Aprendizaje cooperativo.	3
Valoración de la experiencia como instancia de crecimiento.	3
Valoración del uso de dibujos o imágenes como estrategia de enseñanza.	3
Percepción de sí mismo como persona que gusta de aprender.	3
Rol docente como modelo valórico.	3
Crítica acerca de la actitud de los estudiantes frente al estudio.	3
Docentes que han promovido su aprendizaje mediante la metodología anclaje.	2
Manejo del conocimiento como característica de un buen docente.	2
Percepción de sí mismo como autodidacta.	2
Percepción de sí mismo como ejemplo.	2
Percepción de sí mismo como Flexible.	2
Docente que ha influido por sus malas prácticas en el aula.	2
Actualización de recursos didácticos.	2
Valoración de una buena enseñanza medida por el aprendizaje de los estudiantes.	2
Valoración del uso de grupos de trabajo como estrategia de enseñanza.	2
Compromiso con el quehacer docente como característica de un docente ejemplar.	2
Estudiantes que promovieron su gusto por la carrera docente.	2
Valoración formación permanente.	2
Relación asimétrica con los estudiantes.	2

Relación cercana con los distintos actores de la comunidad educativa.	2
Relación grata con el docente facilita el aprendizaje.	2
Docente que ha influido por el balance entre la formalidad y la improvisación.	2
Percepción sobre la disposición de la sala de clases.	2
Priorización docente de lenguaje.	2
Ser capaz de entretener y encantar.	2
Creencia sobre la valoración del sentido de la actividad.	2
Rol docente como motivador.	2
Satisfacción laboral docente lenguaje.	2
Eliminar a los que no saben como estrategia a utilizar por un docente no ejemplar.	1
Docentes que han promovido su formación valórica.	1
Edad como obstaculizador para la formación permanente.	1
Crítica a la falta de motivación para aplicar nuevas metodologías.	1
Desarrollo del pensamiento crítico a partir de la formación inicial.	1
Desvaloración formación permanente.	1
Capacidad de desarrollar lo masculino y lo femenino como característica de un docente ejemplar.	1
Creencia acerca de la planificación de la sesión.	1
Creencia acerca de que todos pueden aprender.	1
Docentes que han influido por su metodología rigurosa.	1
Docentes que han motivado la elección de la carrera por su sapiencia.	1
Docentes que han influido por su reflexión en torno al quehacer.	1
Disfrute del quehacer docente como característica de un docente ejemplar.	1
Docentes que han influido por el uso de respuestas a preguntas/dudas como estrategia de aprendizaje.	1
Docentes que han influido por la formación disciplinar en el aula.	1
Valoración del uso de la repetición de frases como estrategia de	1

motivación.	
Valoración del uso de estrategias disciplinares como instancias formativas.	1
Valoración del uso de respuestas a preguntas - dudas como estrategia de enseñanza.	1
Valoración del uso de Retroalimentación como estrategia de enseñanza.	1
Valoración del uso del refuerzo positivo como estrategia de motivación hacia el aprendizaje.	1
Valoración del uso de comparaciones como estrategia de enseñanza.	1
Situaciones relativas a la práctica de la profesión que influyeron durante su formación inicial.	1
Ser reflexivo como una característica de un docente ejemplar.	1
Situaciones relativas a las asignaturas impartidas durante su formación inicial.	1
Todo el personal como rol modelador.	1
Solicitud de retroalimentación a los estudiantes.	1
Valoración del trabajo con personas.	1
Valoración de la formación permanente como instancia de intercambio de experiencias y conocimientos.	1
Vinculación afectiva con la comunidad escolar.	1
Valoración de la experiencia por sobre la formación inicial.	1
Valoración de un ambiente grato en el aula.	1
Valoración del manejo de información para la enseñanza	1
Valoración del aprendizaje significativo.	1
Involucramiento de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza- aprendizaje.	1
Inventar lo que no sabe como característica de un docentes no ejemplar	1
Valoración de la recursividad como estrategia de enseñanza.	1

Percepción acerca del vínculo basado en el respeto.	1
Naturalización de la violencia en la comuna.	1
Institución educativa valorada positivamente por la comunidad.	1
Formación permanente como futura área de desarrollo.	1
Fingir aquello que no siente como característica de un docente no ejemplar.	1
Formación permanente como una instancia de desafíos.	1
Gusto por el estudio facilita el aprendizaje.	1
Institución educativa no publicita perfeccionamiento de los profesores.	1
Posicionarse como una persona común y no como experto como característica de un docente ejemplar.	1
Peticiones del establecimiento educacional para curso de perfeccionamiento continuo.	1
Previsión material sesión.	1
Rol docente como líder.	1
Rol docente como administrativo.	1
Pertinencia del docente al momento de pedir ayuda como característica de un docente ejemplar.	1
Percepción de sí mismo como satisfecho con la profesión.	1
Percepción de sí mismo como autoexigente.	1
Percepción de sí mismo como serio.	1
Percepción del estudiante como energía en potencia.	1
Percepción del estudiante como sacrificado.	1

8.9.1.2 Tabla frecuencia C3 lenguaje

Categoría	Frecuencia
Creencia Proceso enseñanza- Aprendizaje	97
Creencia Identidad Docente	74
Eventos vitales	29

Creencias formación profesional	27
Creencias comunidad escolar	22
Creencias trayectoria profesional	10
Creencias contexto social	7

8.9.1.3 Tabla frecuencia CD lenguaje

Categoría	Frecuencia
Conocimiento del medio didáctico.	39
Responsabilidad profesional.	38
Mantenimiento de una buena relación interpersonal con el estudiante.	32
Conocimiento de sí mismo.	30
Formación continua.	25
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	16
Encontrar soluciones a problemas.	15
Comprensión acerca de cómo piensan y razonan los estudiantes.	12
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	10
Preparación de la enseñanza.	10
Conocimiento que poseen acerca de las situaciones de enseñanza.	7
Traslado de hechos teóricos del plano real a un lenguaje accesible.	6
Formación inicial.	3

8.9.2 Frecuencia docente inglés

8.9.2.1 Tabla frecuencia C1 inglés

Categoría	Frecuencia
Preocupación por estudiantes.	17
Rol docente como reflexivo de sus prácticas	12
Valoración manejo disciplinar	12
Rol docente como guía	10
Rol docente como formador en valores	9

Flexibilidad para el aprendizaje	9
Relación asimétrica con los estudiantes	9
Crítica sistema educativo	9
Preparación recursos	7
Crítica acerca de la actitud de los estudiantes frente al estudio.	7
Dificultades Docentes	6
Rol docente como formador de habilidades sociales	6
Rol docente como motivador	5
Percepción acerca del vínculo basado en el respeto	5
Integración de la familia como medio para obtener resultados	5
Consenso como estrategia disciplinar	5
Metas clara como motivación hacia la superación personal	5
Flexibilidad para la evaluación	5
Valoración de una buena enseñanza medida por el aprendizaje de los estudiantes	5
Percepción de sí mismo como consecuente	4
Valoración ambiente grato en el aula	4
Percepción de sí mismo como comprometido con el que hacer docente	4
Percepción sobre la planificación docente	4
Valoración formación permanente	4
Trabajo en equipo colaborativo	4
Crítica al quehacer docente de los pares.	4
Creencia acerca de la evaluación	3
Satisfacciones laborales docente inglés	3
Valoración de la transdisciplinariedad en los contenidos curriculares	3
Compromiso con el quehacer docente como característica de un docente ejemplar	3
Percepción de la familia acerca del rol docente	3
Crítica a la formación inicial.	3

Docentes que han influido por la metodología rigurosa.	3
Rol docente como administrativo.	3
Cambio en la flexibilidad	3
Valoración del trabajo con personas.	3
Percepción de sí mismo como estructurado	3
Valoración formación inicial	3
Critica a otros establecimientos educacionales.	3
Docentes que han influido negativamente por su metodología.	2
Docentes que han influenciado por su exigencia durante la formación inicial	2
Docentes que han influido por la visión del aprendizaje como herramienta	2
Docente como irresponsable	2
Fomento de la reflexión de prácticas y visión crítico a partir de la formación permanente.	2
Empoderamiento y aplicación del conocimiento	2
Falta de tiempo como obstaculizador.	2
Valoración del uso de la reflexión como estrategia de enseñanza	2
Valoración del uso de la repetición de frases como estrategia de enseñanza para la motivación	2
Uso de estrategias disciplinares del uso del refuerzo positivo como estrategia de motivación hacia el aprendizaje	2
Ser consecuente como característica de un docente ejemplar.	2
Ser Reflexivo como característica de un docente ejemplar.	2
Valoración de lo económico por sobre el rol pedagógico	2
Valoración del manejo de información para la enseñanza	2
Valoración aprendizaje significativo	2
Valoración de la enseñanza como una herramienta real	2
Percepción acerca de cómo no debe ser la relación docente estudiante	2
Percepción de sí mismo como honesto y buen escuchador.	2

Percepción de sí mismo como autoexigente	2
Crítica al contexto como poco desafiante.	2
Percepción de sí mismo como promotor de objetivos y metas	2
Rol docente como modelo valórico	2
Ser buen administrativo como característica de un docente ejemplar.	2
Percepción de sí mismo como satisfecho con la profesión.	2
Percepción de sí mismo como reflexivo de sus prácticas.	2
Creencia acerca de que todos pueden aprender	1
Creencia sobre la valoración del sentido de la actividad	1
Creencia acerca de la planificación de la sesión	1
Crítica a la falta de motivación para aplicar nuevas metodologías.	1
Actualización de recursos didácticos	1
Cambio en la rigurosidad	1
Colega como ejemplo de dedicación y compostura	1
Colega como ejemplo de orden y rigurosidad	1
Contexto como facilitador de la desmotivación al aprendizaje de los estudiantes.	1
Crítica acerca del compromiso de la familia con los estudiantes	1
Crítica hacia la familia en la promoción de la continuación de los estudios de sus hijos	1
Crítica a la escasez de recursos	1
Crítica hacia el rol disciplinar	1
Desvalorización formación permanente	1
Docente como absolutista	1
Docente como individualista	1
Docente como punitivo	1
Docentes que han influido por su reflexión en torno al quehacer.	1
Docentes han motivado la elección de la carrera por sus características valóricas.	1
Docentes que han influido por la forma de evaluar el aprendizaje.	1

Docentes que han influido por su atención personalizada (extraclase)	1
Docentes que han influido por su capacidad motivadora en el aula	1
Docentes que han influido por su metodología	1
Docentes que han influido por su orden.	1
Docentes que han motivado la elección de la carrera por su sapiencia.	1
Falta de oportunidades.	1
Falta de tiempo como obstaculizador para la formación permanente	1
Formación permanente como futura área de desarrollo.	1
Formación permanente como actualización de conocimientos	1
Formación permanente como una instancia de desafío.	1
Formación permanente como forma de reencantarse con la disciplina.	1
Formación permanente como fuente de validación externa	1
Formación permanente como herramienta para el quehacer	1
Formación permanente como medio para reafirmar el conocimiento y quehacer profesional	1
Importancia de una buena evaluación.	1
Valoración de la metodología de anclaje como estrategia de enseñanza	1
Padre como promotor en la elección de su carrera.	1
Percepción acerca de los recursos didácticos.	1
Percepción de las planificaciones como un referente	1
Percepción de sí mismo como resiliente	1
Percepción de sí mismo como ejemplo.	1
Percepción de sí mismo como estricto	1
Percepción de sí mismo como Flexible	1
Percepción de sí mismo como modelador de conductas que promueven aprendizajes	1
Percepción de sí mismo como tímido	1
Percepción del estudiante como ingrato.	1
Percepción del estudiante como manejable.	1

Percepción respecto del buen estudiante como aquel que quiere aprender	1
Percepción respecto del buen estudiante como aquel que tiene motivación interna	1
Previsión material sesión	1
Priorización docente inglés	1
Rol docente como evaluador	1
Rol docente como líder	1
Rol docente como referente académico	1
Rol docente como resiliente	1
Ser Automotivador como característica de un docente ejemplar.	1
Situaciones relativas a la práctica de la profesión que influyeron durante su formación inicial	1
Tener iniciativa como característica de un docente ejemplar.	1
Valoración del uso de estrategias disciplinares como instancias formativas	1
Valoración del uso de guías como estrategia de enseñanza	1
Valoración del uso de preguntas abiertas como estrategia de enseñanza	1
Utilización del reforzamiento verbal como disciplina.	1
Valoración atención personalizada (extraclase)	1
Valoración de la planificación anticipada	1
Valoración de una enseñanza práctica, con sentido	1
Vinculación afectiva con la comunidad escolar	1
Percepción de sí mismo como ejemplo.	1
Percepción de sí mismo como estricto	1
Percepción de sí mismo como Flexible	1
Percepción de sí mismo como modelador de conductas que promueven aprendizajes	1
Percepción de sí mismo como tímido	1

Percepción del estudiante como ingrato.	1
Percepción del estudiante como manejable.	1
Percepción respecto del buen estudiante como aquel que quiere aprender	1
Percepción respecto del buen estudiante como aquel que tiene motivación interna	1
Previsión material sesión	1
Priorización docente inglés	1
Rol docente como evaluador	1
Rol docente como líder	1
Rol docente como referente académico	1
Rol docente como resiliente	1
Ser Automotivador como característica de un docente ejemplar.	1
Situaciones relativas a la práctica de la profesión que influyeron durante su formación inicial	1
Tener iniciativa como característica de un docente ejemplar.	1
Valoración del Valoración del uso de estrategias disciplinares como instancias formativas	1
Valoración del uso de guías como estrategia de enseñanza	1
Valoración del uso de preguntas abiertas como estrategia de enseñanza	1
Utilización del reforzamiento verbal como disciplina.	1
Valoración atención personalizada (extraclase)	1
Valoración de la planificación anticipada	1
Valoración de una enseñanza práctica, con sentido	1
Vinculación afectiva con la comunidad escolar	1

8.9.2.2 Tabla frecuencia C3 inglés

Categoría	Frecuencia
Creencias Proceso enseñanza - aprendizaje	103

Creencias Identidad docente	76
Creencias formación profesional	22
Creencias comunidad escolar	20
Creencias contexto social	17
Eventos vitales	17
Creencias trayectoria profesional	9

8.9.2.3 Tabla frecuencia CD inglés

Categoría	Frecuencia
Conocimiento del medio didáctico	20
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje	17
Comprensión acerca de cómo piensan y razonan los estudiantes	14
Mantenimiento de una buena relación interpersonal con el estudiante	12
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes	10
Responsabilidad profesional	9
Preparación de la enseñanza	6
Conocimiento de sí mismo	5
Formación inicial	3
Uso de políticas democráticas	2
Formación continua	2
Conocimiento que poseen acerca de las situaciones de enseñanza	1
Traslado de hechos teóricos del plano real a un lenguaje accesible	1

8.9.3 Frecuencia docente historia

8.9.3.1 Tabla frecuencia CI historia

Categoría	Frecuencia
Crítica sistema educativo.	11
Crítica al quehacer docente de los pares.	11
Preocupación por estudiantes.	10

Rol docente como modelo valórico.	8
Percepción acerca de la evolución del desempeño docente.	7
Crítica acerca de la actitud de los estudiantes frente al estudio.	6
Situaciones relativas a la práctica de la profesión que influyeron durante su formación inicial.	5
Desvalorización de la profesión docente.	5
Uso del refuerzo positivo como estrategia de motivación hacia el enseñanza.	4
Valoración formación permanente.	4
Docentes que han influido por su metodología.	4
Manejo de conocimientos como características de un buen docente.	3
Dificultades Docentes.	3
Adaptación del estudiante al estilo del docente.	3
Situaciones relativas a las asignaturas impartidas durante su formación inicial.	3
Percepción de sí mismo como autodesafiante.	3
Percepción del buen estudiante como quien supera obstáculos.	3
Rol docente como formador en valores.	3
Valoración del trabajo con personas.	3
Satisfacciones laborales docente historia.	3
Desencanto por la pedagogía.	2
Consenso como estrategia disciplinar.	2
Compromiso con el quehacer docente como característica de un docente ejemplar.	2
Desvaloración formación permanente.	2
Percepción respecto del buen estudiante como quien utiliza la tecnología para su beneficio académico.	2
Formación permanente como herramienta para el quehacer.	2
Valoración de la experiencia por sobre la formación permanente.	2
Percepción del estudiante como sacrificado.	2

Percepción de sí mismo como ejemplo.	2
Percepción de sí mismo como estructurado.	2
Trabajo en equipo colaborativo.	2
Formación permanente como actualización de conocimientos.	2
Valoración formación inicial.	2
Valoración entorno social de la comuna por su influencia en el gusto por la profesión.	2
Docentes que han motivado la elección de la carrera por su sapiencia.	2
Vinculación afectiva con la comunidad escolar.	2
Docentes han motivado la elección de la carrera por sus características valóricas.	2
Rol docente en vías de extinción.	1
Rol docente como referente académico.	1
Rol docente como reflexivo de sus prácticas.	1
Rol docente como resiliente.	1
Valoración de la experiencia por sobre la formación inicial.	1
Valoración de la experiencia como instancia de crecimiento.	1
Valoración de la utilización de la democracia como estrategia disciplinar.	1
Valoración de los contenidos curriculares en la formación permanente	1
Valoración del apoyo desde la Municipalidad para la educación de la comuna.	1
Valoración de la enseñanza como herramienta para abrir caminos.	1
Valoración del uso de dibujos o imágenes como estrategia de enseñanza	1
Valoración del uso de estrategias disciplinares como instancias formativas.	1
Valoración manejo disciplinar.	1
Valoración ambiente grato en el aula	1

Rol docente como guía.	1
Abuelo como promotor en la elección de su carrera.	1
Aprendizaje cooperativo.	1
Integración de la familia como medio para obtener resultados	1
Padre como promotor en la elección de su carrera.	1
Interés por el desarrollo de lo valórico por sobre lo académico.	1
Ausencia del rol formador en lo valórico.	1
Crítica acerca del compromiso de la familia con los estudiantes.	1
Docente como referente académico.	1
El medio como motivación hacia la superación personal.	1
Valoración del fomento de la participación para la generación de una clase activa.	1
Crítica a los medios comunicación por su rol modelador.	1
Percepción acerca de cómo no debe ser la relación docente-estudiante.	1
Percepción respecto del buen estudiante como buen lector.	1
Valoración de la recapitulación como estrategia de enseñanza.	1
Relación grata con el docente facilita el aprendizaje.	1
Rol docente como formador de habilidades sociales.	1
Percepción de sí mismo como satisfecho con la profesión.	1
Percepción acerca del vínculo ideal docente- estudiante.	1
Percepción acerca de cómo no debe ser la relación docente estudiante	1
Percepción de los pares como personas que generan confianza.	1
Percepción de sí mismo como honesto y buen escuchador.	1
Percepción de sí mismo como resiliente.	1
Preocupación por el estudiante como característica de un docente ejemplar.	1

8.9.3.2 Tabla frecuencia C3 historia

Categoría	Frecuencia
-----------	------------

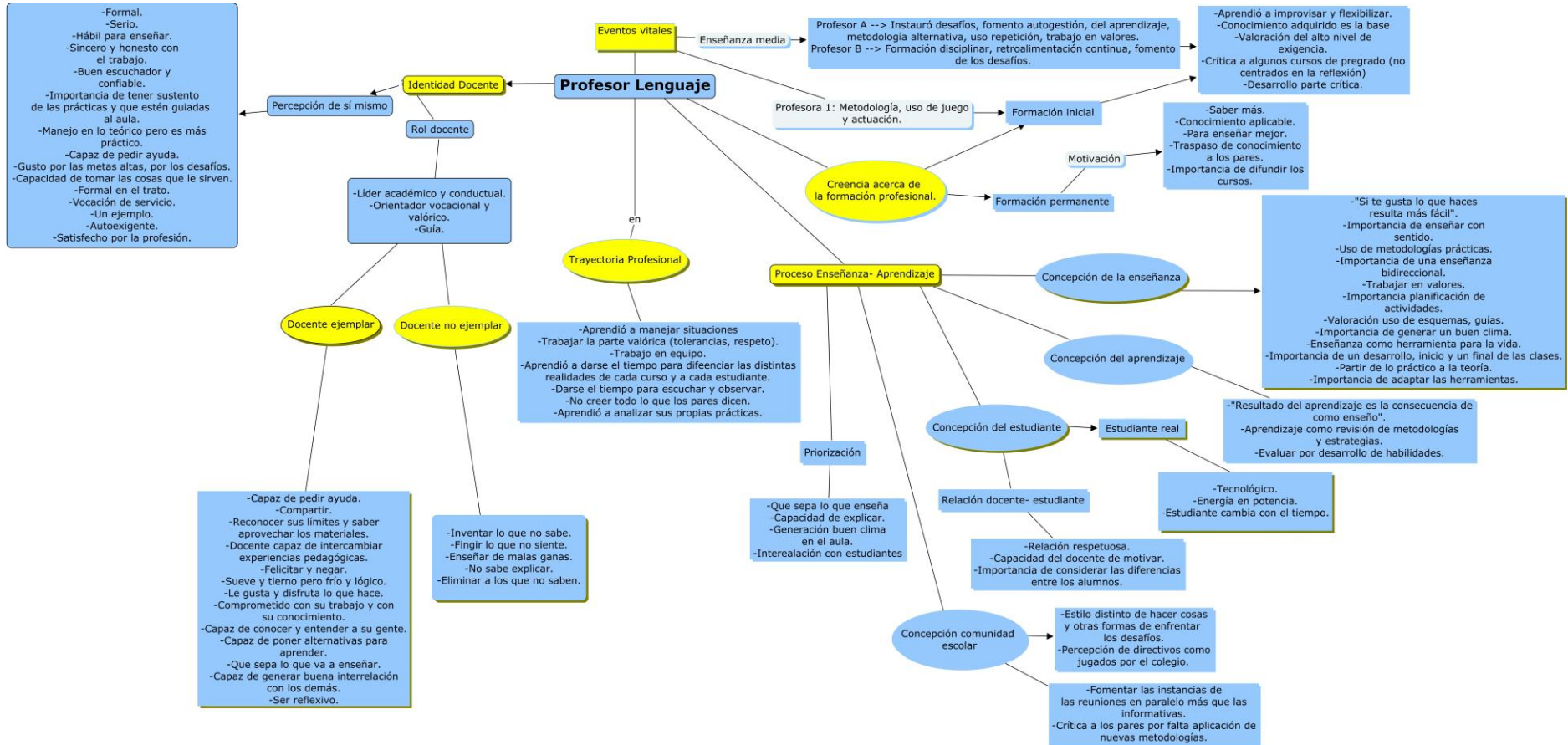
Creencias Proceso enseñanza - aprendizaje.	40
Creencias Identidad docente.	27
Creencias contexto social.	21
Creencias trayectoria profesional.	17
Creencias comunidad escolar.	16
Eventos vitales.	16
Creencias formación profesional.	11

8.9.3.3 Tabla frecuencia CD historia

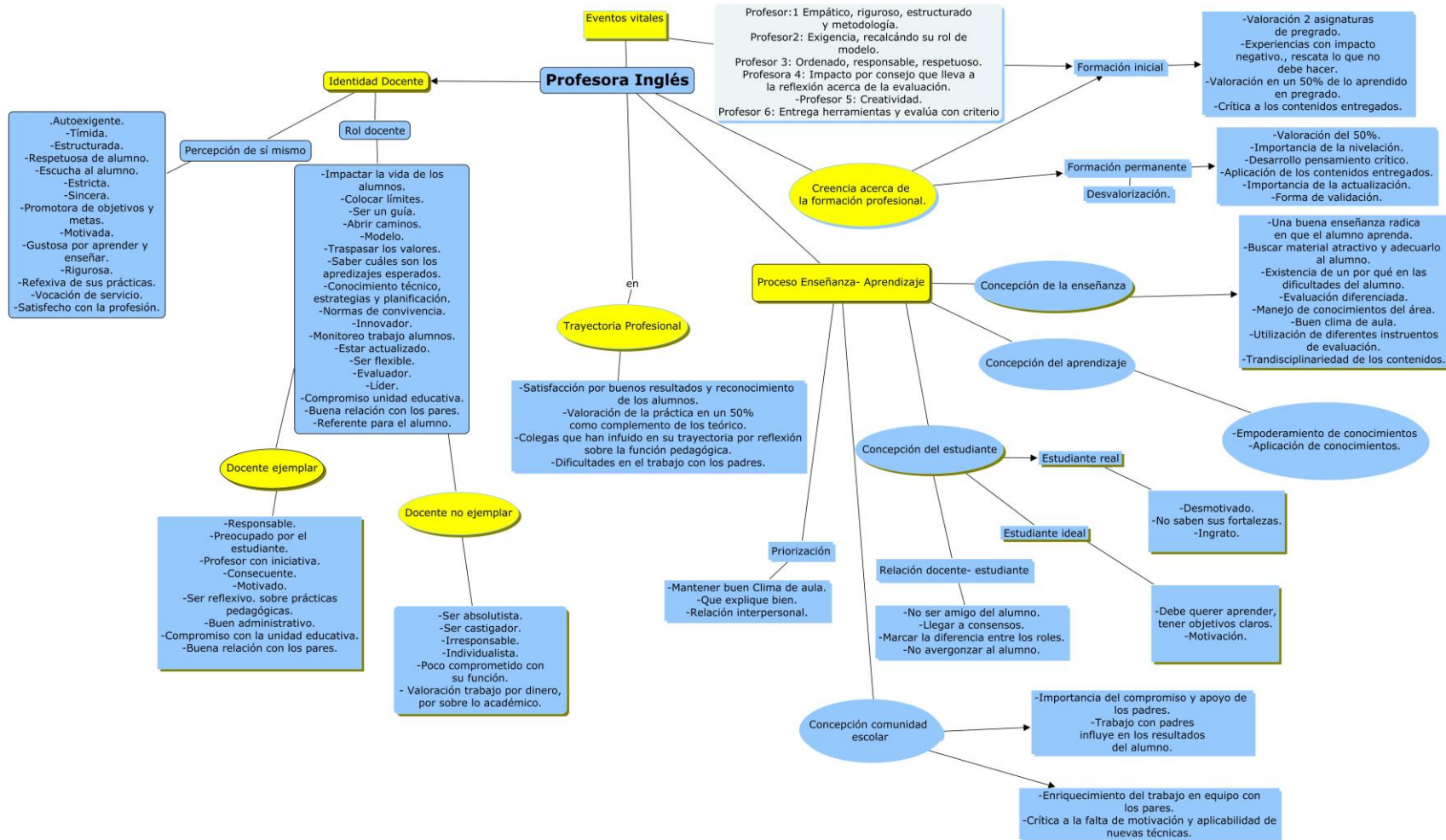
Categoría	Frecuencia
Responsabilidad profesional.	25
Formación inicial.	16
Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	12
Mantenimiento de una buena relación interpersonal con el estudiante.	10
Comprensión acerca de cómo piensan y razonan los estudiantes	9
Conocimiento de sí mismo.	9
Conocimiento que poseen acerca de las situaciones de enseñanza.	9
Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	9
Formación continua.	8
Conocimiento del medio didáctico.	8
Uso de políticas democráticas.	3

8.10 Mapas visuales de los docentes

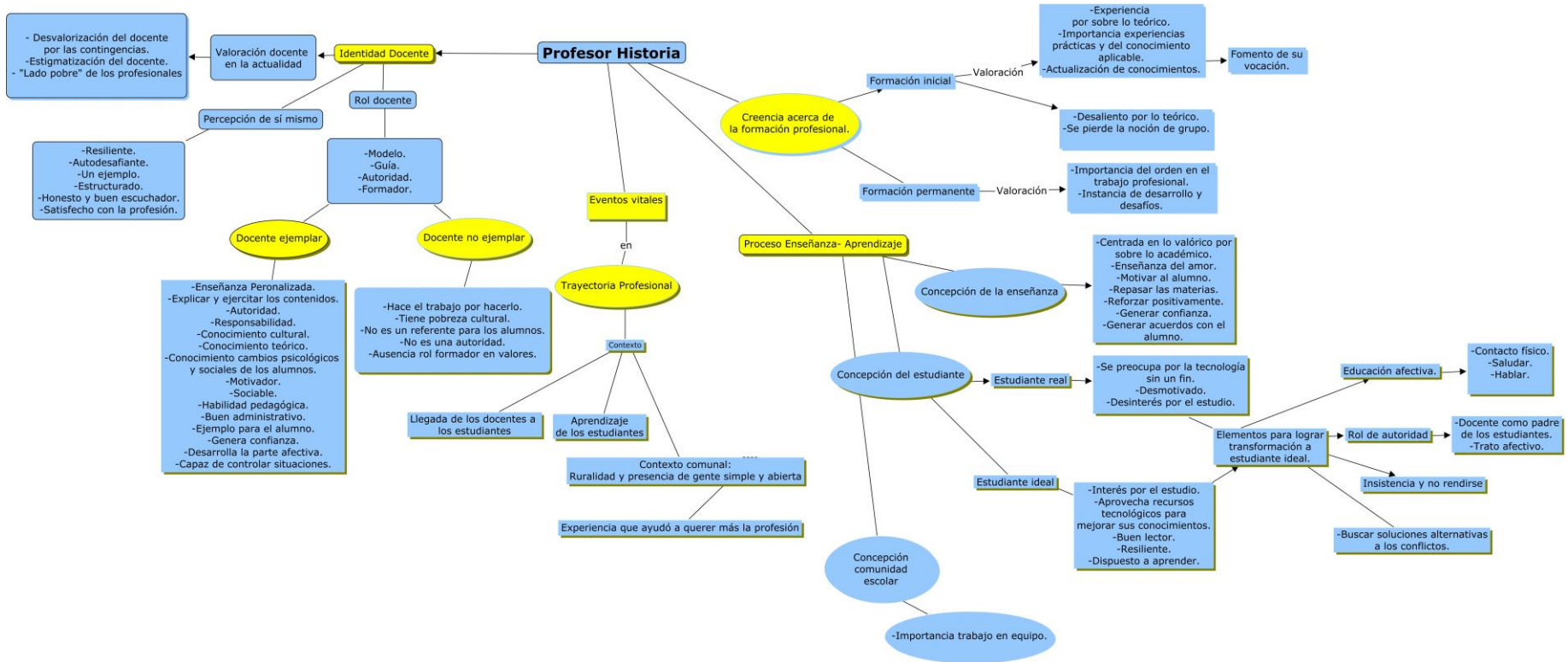
8.10.1 Mapa visual del docente lenguaje



8.10.2 Mapa visual de la docente inglés



8.10.3 Mapa visual del docente historia



8.11 Transcripción Entrevistas

8.11.1 Transcripción entrevista n°1 profesor lenguaje

E: Ya, ¿nombre completo?

D: H.

E: ¿Edad?

D: Cincuenta y uno. El viernes estaré de cumpleaños.

E: Ah, queda poco.
¿Años de Experiencia?

D: A ver, titulado desde el año... mil novecientos ochentaiséis, a la fecha son veinte y seis. Pero comencé a hacer clases, ya cuando estaba en la universidad. Entonces, podríamos sumar unos cuatro años antes.

E: Ya, voy a escribir por acá. ¿En qué instituciones?

D: ¿He trabajado?

E: Sí.

D: Ah. Profesor de latín y filosofía en el Monasterio X, profesor- orientador en el Colegio particular subvencionado X de Viña –de los que me voy acordando. Profesor de lenguaje en el Colegio particular subvencionado X, en el mismo colegio profesor de teatro, en el mismo colegio tenía otro contrato... profesor encargado de programa enlaces.

E: Ya, del CRA...

D: Profesor de Religión y asesor de la pastoral juvenil del colegio y de apoderados. Aquí en Quilpué, están desordenados, después yo te los voy a decir por orden, pero tengo el currículum arriba.

E: Ya.

D: Ahí está todo, con años, las fechas, todo.
El Colegio particular subvencionado X de acá de Quilpué, profesor de teatro, profesor “de francés” y de castellano. ¿Dónde más? Aquí en mi IPU, profesor de castellano y orientador –son las dos áreas en las que me he movido.
Antes, ya cuando estaba recién en la universidad, trabajé haciendo reemplazo en el Liceo municipal X.

E: Ya.

D: En el Liceo municipal X.

E: Ya. Cerca de mi universidad.

D: Y en la misma universidad.

E: Ya.

D: Para la Carrera de Francés, tenía una ayudantía con el profesor M, de gramática del español.

E: ¿De qué universidad es?

D: IPU. Y en la misma universidad trabajé con, en ese entonces, era el decano de la facultad y después fue el rector de la universidad, en el primer diccionario de “chilenismos”. Una edición de locos, un trabajo de casi tres años, a mí me tocó toda la parte de términos folklóricos que ingresan a la lengua del español de Chile. Así...

E: Harto... (Risas)

D: Y en el... ¡Ah! Mira, viene súper, eso no está en el currículum, estuve un tiempo haciendo una experiencia de vida con los franciscanos capuchinos, allí faltaba un profesor en la reducción indígena, donde también trabajé como profesor unidocente. Tenía cuatro cursos, eran como dieciocho o veinte niños.

E: Harto.

D: Y...

E: Y... (Risas).

D: Y... y, ¡sí!, siempre hay uno. En la IPRI

E: Ya.

D: Tuve dos cátedras, una de “Estrategias Cognitivas del Aprendizaje”, la otra, es una... -eso fue como un taller experimental que ahora lo han puesto muy de moda la IPRI y la IPRI-, que son técnicas de estudios, “Enseñar a Estudiar”. Entonces, yo ahí trabajaba con alumnos de la carrera de informática, Ingeniería en Informática. Eso... ahí parece que es todo.

E: (Risas) Bueno, son veintiséis años.

En el área disciplinar, principalmente en lenguaje..., y ahora, o sea, orientación.

D: Siempre he estado entre orientación y en el área del lenguaje. El otro día estaba mirando, sacando cuentas, he ido casi a la par...

E: Ya.

D: ... en las dos. Yo partí haciendo orientación, después seguí con castellano. Y ahora estoy de nuevo con más orientación que castellano.

E: ¿Formación de Post títulos y Post grados?

D: Uh, ahí tendríamos para rato.

E: Sí, me acuerdo que nos dijo harto en...

D: Ahí tenemos para rato.

E: Recuerdo que nos dijo en...

D: Te nombro y después te paso el currículum escrito, ahí están las fechas, que en realidad, son tantos los cursos, que no es por tirarme flores. (Saca una foto) Ése fue mi primer gran danés.

Mira, si yo pongo mis títulos, empapelo toda la muralla. Estábamos arreglando ahí, por eso que no está bien. Ésta es una de mis metas más alta que he tenido, es el Magíster en Gestión.

E: Ya. Gestión Educacional.

D: Y salí con un promedio seis dos. O sea, no es un... no es un promedio bajo.

E: No.

D: Orientador, mi Post título, promedio seis siete final, fue uno de los más altos de la promoción.

Uno de mis tantos premios con el grupo de teatro del Colegio particular X
Generalmente voy a varios encuentros de orientadores, cursos, talleres... Mi título universitario de la IPRI, el diploma del Diplomado que hice de asesoramiento...

E: Educativo.

D: Educativo. Ahí estaba rodeado de psicólogos.

E: Me imagino, (risas).

D: Y... De los que tengo aquí abajo.

E: Le gusta lo que es gestión educacional.

D: Es que yo pienso, tengo varias ideas en relación a eso. Por eso es que he ido haciendo esos cursos. Ya, me tiré las flores.

E: (Risas).

D: Tengo cursos de innovación curricular.

E: Ya.

D: Tengo cursos de perfeccionamiento, en educación diferencial –lo que conversamos la primera vez. Yo cuando partí haciendo clases, tenía gente muy inteligente. Cuando miraba los cuadernos, la letra, decía: “escriben todo junto” – eso se llama “escritura en carro”-, después, escribían al revés, una señal de ‘dislexia’. Y ahí empecé a darme cuenta que leían bien, escribían mal, o viceversa y empecé a estudiar. Tomé el primer curso de educación diferencial el año mil novecientos noventa y siete, y siempre digo: “Éste es el último”, y ahora estoy haciendo dos más, y me dije: “Éste es el último, ése es el último”. Ahora estoy haciendo un Diplomado a nivel superior en evaluación, y estoy sacando el Post título en Currículum y Evaluación Moderna.

E: Ya.

D: ... ¿Qué otros cursos? De la IPU he tomado cinco cursos, están todos relacionados con el tema de la sexualidad, afectividad, género; van en toda esa línea, como orientador me sirve muchísimo eso. Tengo terminado toda la parte teórica del Magíster en orientación. También en la IPU, me falta solamente la tesis, pero los profesores me ponen un horario, día miércoles de dos a tres; cómo llego, si estoy a una hora, dos horas, no puedo viajar. Entonces, ahí... lo tengo, lo tengo, lo tengo. Esta universidad se acomodó a mis horarios.

E: Ya.

D: Entonces, ésa fue la ventaja, o sea, el día sábado la IPRI igual, curso que tome en la IPRI me dicen: “Profesor, día miércoles, día viernes”, no puedo, por mis horarios. Entonces, vamos a ver, juntan gente y hacen un desglose el día sábado, el Diplomado, por ejemplo, era de nueve a seis, de nueve a siete. Ya, yo ordeno mi fin de semana, pero puedo asistir, en la semana...

E: Imposible.

D: Imposible. Tengo el curso de orientación, los cursos de francés; tengo en la IPRI, hice teología y religión. Esos cursos me los pagó la congregación de los Franciscanos Capuchinos. Entonces, por eso yo también puedo ejercer en el área de la religión.

E: Ya.

D: Salí con un promedio... seis ocho y los profesores me dijeron que había sido... habían pasado diez años en que no había llegado un promedio tan alto final en el primer nivel de filosofía... Me gusta estudiar.

E: Sí, es importante. Y es entretenido.

D: Y más. Los cursos de computación por la IPRI, cursos de computación por la IPRI, y, ¿qué más?

E: Ése es... para lo que estaba en enlaces. ¿O no?

D: Ése es el programa de enlaces. En enlaces, fue el primer acercamiento a lo que es el programa de enlaces, los programas computacionales. Entonces, ahí nos enseñaron a trabajar con algunos programas, a trabajar con algunos... un Word que ya no se usa, súper antiguo, pero por lo menos aprendí a usar las herramientas, trabajar con Word... con Excel, fue lo básico. Después iba haciendo cosas, niveles más actualizados. Ahora trabajo con fórmulas en el Excel, ya no uso las calculadoras.

E: (Risas).

D: Inserto gráficos, imágenes, sonidos. Uno va aprendiendo. Entonces, he ido haciendo otros cursos, para ir sabiendo más. Quienes mejor me enseñan de computación, son mis alumnos.

E: Tienen más...

D: Son más tecnológicos, entonces de repente, niños en octavo: “Profesor, mire, ¿sabe ponerle música a esta presentación?, “mire, se hace así, acá”; “¡Oh!, que bueno, ¿tú sabes cambiar las letras?”; “Mira, se enseña acá”, y nos vamos, como dicen... a las “cambiaditas”, con ellos aprendo harto. ¿Qué más? Ahora me estaban invitando a un curso, y yo pienso que lo voy a hacer. Me fue muy bien en el Diplomado de Asesoramiento Educativo, entonces la IPRI, que juntó los mejores promedios, y eso yo lo averigüé porque... (Risas)...

E: Preguntó quienes estaban...

D: Llamé a los profesores que yo conocía del Diplomado, y solamente a dos nos llamaron, a N –que es la inspectora general del Colegio municipal X-, y a mí. Al resto no. Entonces nosotros sabíamos que el resto estaba más abajo en notas. Y la IPRI me había pedido el currículum, mi currículum no es poco, es como bien completo, creo que eso también influyó en que me hayan llamado. Están viendo la posibilidad de hacer una continuación del Diplomado, pero ahora a nivel de

Magíster en educación con asesoramiento educativo. Para mí es súper importante. ¿En qué momento lo voy a combinar? No sé.

E: No sé. Pero no importa.

D: Después, armo y armo el mapa. Y... en dinero, porque los cursos son caros.

E: Sí.

D: O sea, cuando uno ve un Magíster, dos millones, tres millones. En el de orientación, me costó como dos millones ocho, éste, por ahí. Y el que me está ofreciendo la IPRI, dos millones cuatrocientos. Pero en veinticuatro cómodas cuotas. Entonces, son cantidades que uno puede manejar, con posibilidades de optar a becas.

E: Sí. Bueno y con las notas...

D: Sí, con las notas...

E: ... le ayuda a la beca (Pausa). ¿Cuál fue el tipo de institución en el cual cursó la enseñanza básica?

D: Particular.

E: ¿Particular?

D: Sí. Toda mi básica fue particular.

E: ¿En qué colegio?

D: Colegio particular X.

E: Ya.

D: Cuando recién comenzó que estaba en Marina, no como está ahora en Miraflores, en la pasarela de Miraflores. Ahí lo que sería el kínder, primero, segundo; esos niveles. Después en el Colegio particular X.

E: Ya... ¿Y los cursos medios?

D: En el Liceo municipal X

E: ¿Dónde queda el Liceo municipal X?

D: Es que, ahora le cambiaron de nombre.

E: Sí.

D: El Liceo municipal X, era el liceo que está en el primer sector de Gómez Carreño.

E: Ya.

D: Pero, había que postular. Cuando llegué al liceo, debido a que mis papás compraron casa en Gómez Carreño, entonces viajar a Viña, era pesado. Nosotros vivíamos en el quinto sector, eran diez minutos o quince minutos, caminando a paso lento para llegar al liceo. Entonces, había que postular, ya cuando me inscribí en el liceo, me dieron la opción, por notas ir al colegio de la IPRI...

E: Ya.

D: ... que está en Santa Inés. El... se me olvida el nombre... que está en el Sausalito.

E: No, tampoco lo sé.

D: Se me olvida, se me olvida. Que es dependiente de la IPRI.

E: Ya.

D: De ahí me voy a acordar. Tenía en el comercial, por notas. Los profesores del colegio decían: “Postule a este colegio, que es muy bueno. Postule al comercial”, le dije: “No me llama la atención ninguno” –le dije”, “un HC, un científico-humanista”, entonces el Liceo municipal X. Y yo quedé, cuando yo me fui a inscribir, por notas; quedé sin prueba, sin nada, a la primera, en el primero medio J. –casi me dio ataque.

E: (Risas).

D: Porque era de la A a la J y yo venía de colegio donde era o el nivel A, o el nivel B, no más...

E: Ya...

D: ... y de veinte alumnos. Llegué a un primero J, de cuarenta. Y miraba para el otro lado... Sabes que el liceo funcionaba en la tarde, de lunes a viernes, solamente con primeros medios, para poder dar abasto a toda la población, y unos cinco o seis segundos medio. En la mañana estaban todos los terceros y todos cuartos. Con clases los días sábados, optativo.

Entonces, ahí por notas, yo terminé el primero medio, con un promedio seis siete, siete en castellano, siete en francés, siete en inglés. Empezaron a mirar las notas, y el segundo año ya no estaba en la J, estaba... por decir algo, en el D, en el B. Y en tercero medio. Ésas son las cosas que a mí siempre me han llamado la atención,

los profesores del liceo hicieron una selección, por notas, el mínimo era el seis, si llegabas con un seis te miraban así para abajo, “tiene un seis”.

E: Ya...

D: Porque nos juntaron a los treinta mejores promedios del colegio. Puros seis cinco, seis siete, seis ocho, éramos las luminarias de ahí. Y nos hacían clases mañana y tarde, talleres. Nosotros, a veces, entrábamos a las nueve de la mañana, y teníamos hasta las dos. Entrábamos de nuevo en la tarde de cuatro, salíamos a las siete; íbamos a clases los sábados hasta las dos de la tarde. Pregúntame de química, física, biología. Sé más que los chiquillos ahora en el colegio, porque las clases eran de biología, dos horas de química, en la mañana química; historia, historia de Chile. Y trabajaban con guías. Entonces, el profesor llegaba y decía: “Ya, se van a la biblioteca”, nos íbamos a la biblioteca, leía para cada uno, a veces era de dos, de cuatro, individuales; a veces era, nosotros dos, vamos a trabajar un tema, otros dos otro tema. Después la presentación oral, y ante todos se hacía el tema completo.

Ninguno hizo preuniversitario, todos quedamos en la universidad, a la primera y con muy buenos puntajes. Yo quedé con sobre los seiscientos, nunca fui a un preuniversitario. Y con la salvaguarda, que cuando estaba en tercero medio, murió mi papá, entonces todo mi círculo cambió.

E: Sí.

D: Hubo que empezar a trabajar, a hacer un montón de cosas. Entonces quedó menos tiempo para estudiar. En cuarto igual. En cuarto, “¿para dónde voy?”. Mi meta era estar en el ejército, me encantan las fuerzas armadas. Toda mi familia es uniformada.

Me gané una beca por ser el mejor alumno del colegio. En ese tiempo no había becas para pagarse la universidad. Y el liceo se movió y me consiguió una beca por la municipalidad, ellos pusieron la otra parte, el centro de padres, la otra. Y di la PSU, por darla, porque yo ya estaba listo para entrar.

E: Ya.

D: ¡Sorpresa! Quedé en el lugar número diez de la carrera, en ese tiempo la IPU. Dije: “Será, aquí me voy”. Fui a la universidad, presenté la documentación, todo. Por nota y por trayectoria, becado, primer año gratis. Paga sólo un porcentaje de la matrícula, y me preguntaban si podía pagarlo. Segundo año igual, tercero igual. En cuarto pedí parte del crédito universitario, porque como ya me mandaban a hacer las pre-prácticas, no tenía tiempo para hacer otra cosa, estaba con los seminarios de tesis, todo. Quinto igual. Así que, yo creo que las cosas se van dando, solas. Y de la universidad no salí con mala nota. Tengo ramos, literatura, gramática, los monográficos de especialidad, seis nueve, siete. No sé.

E: Todo un ‘capo’.

D: Yo pienso que ‘capo’, no. Yo creo y estoy convencido que si tú estás estudiando algo que te gusta, deben entrar –como dicen los chiquillos-, “muy fácil”...

E: Sí.

D: Lo disfrutas, buscas más información, y uno es feliz aprendiendo.

E: Sí.

D: Por ejemplo, yo hice toda la básica inglés, mi inglés no es malo. Llego al liceo, primera clase de francés, y la madame me mató, porque yo no tenía idea de francés.

E: (Risas).

D: Y la segunda pone nota. Los otros chiquillos venían todos de francés, entonces dije: “¡Chuta!, aquí, no puede ser”. Interrogación, primera interrogación adelante, yo transpiraba.

E: (Risas).

D: ¡Quería que la tierra hiciera un hoyo y tragarme! ¡Un uno!, ¡nunca me había sacado un uno!, puros sietes, sietes... ¡Un uno!, frustración, llego a la casa, “¡Mamá!, me saqué un uno, la profesora no me quiere, no entendió nunca la madame que yo nunca he estudiado francés, y quiere que en dos días me aprenda toda la cuestión”. Y empecé a buscar qué hacer, no me iba a quedar ahí a esperar el otro uno. Entre conversa y conversa, una amiga de mi mamá estaba en tercer año en el IPRI, en Valparaíso. Se llama N, N –todos le decimos N. Entonces, mi mamá conversó con la mamá de la N. Yo no lo conocía, yo conocía a la señora O, pero no conocía las hijas de ella. Bueno, un día llega la señora O y me dice: “Mi hija, te la presento”, entonces ella me dice: “Me llamo N”; “me llamo H”. Llevaba los libros del chileno- francés, que en ese tiempo eran “Cours de Français”. Y ahí me empezó a enseñar, le dije: “Mira, esto me pasan”; me dijo: “Esto es súper fácil”; le dije: “Para ti, para mí no, para mí es chino”. Comenzó a explicarme cómo eran los verbos. Yo soy bueno para los idiomas... empecé a aprender, a los quince días le digo: “Madame”; “¿Sí?” –me dice-, “Tómeme la prueba de nuevo, por favor”; me dijo: “Monsieur, lo que no aprendió en cuatro años no lo va a aprender en dos semanas”; le dije: “No, pero lo necesario, sí. ¿Me da la opción? Vea mis notas”. Empieza a mirar, lenguaje siete, matemática siete, ciencias siete, historia, le dije: “Búsque las anotación”, participa en el día del alumno, paseos, me dijo: “Monsieur, estaba equivocada con usted, la clase es suya”; le dije: “¿Ahora?”; “Sí, ahora” –me dijo-, entonces “París est la capitale de la France...” –porque era de geografía. Cuando me queda mirando la madame, porque estaba usando estructuras que ella ¡no! había pasado, y estaba usando verbos que ella

¡no! había enseñado. Me queda mirando y me dice: “Monsieur, ¿usted está estudiando francés?”; “Oui” –le digo yo.

Esta profesora, me hizo un desafío, la P, me dijo: “¿Le gustó el francés?”; “Sí” –le dije yo-, “Me convence más el inglés, pero qué le voy a hacer, usted enseña francés”; me dijo: “Venga con su apoderado”; “¿por qué? –le dije yo.

E: (Risas).

D: Nos pusimos de acuerdo con mi mamá. Mi papá es marino, por eso que iba siempre mi mamá, mi papá siempre estaba afuera, es marino internacional. Me ofreció hacerme clases ella de francés, pero tiene que mandarme, si yo tenía clases en la tarde, en la mañana, y cuando yo estuviera en la mañana, porque yo tenía horarios toda la mañana, en la tarde. Estuve todo primero medio, yo era como la mascota de la madame, llegábamos juntos, y nos íbamos juntos, (risas). Entonces, yo le acompañaba por cuarto medio, tercero medio, por primero, y ella me llevaba dossier. Entonces, me decía: “esto es tuyo”, entonces mientras ella partía con el curso me decía: “Esto aquí, esto acá, esta estructura, repite”. Usábamos así unas cintas, me colocaba los fonos, entonces yo escuchaba, ella llegaba y me preguntaba. Y así nos fuimos. Terminé primero medio con todo el francés que se enseña en cuarto.

E: Ya.

D: O sea, como yo iba todos los días, y el resto eran dos veces a la semana, entonces yo terminaba con cincuenta horas de francés en la semana. Ella me ayudó a postular a una beca que tenía el Instituto Chileno Francés cuando iba en segundo medio, entonces yo estudié becado francés, segundo y tercero medio, cuarto lo dejé porque la PSU y todo lo demás, lo deje ahí. Después lo retomé. Cuando estaba trabajando en hotelería, lo retomé porque me servía y me gusta. Por eso que mi francés es mucho más alto que el de varios y llegué ahí por becas, por un desafío.

Ya, nos fuimos para otro lado...

E: Pero igual tiene que ver con lo que le iba a preguntar, porque la pregunta que seguía era ¿Si recuerda algún profesor del colegio que haya sido influencia para usted al momento de inclinarse por una carrera docente?

D: Varios, por ejemplo la madame (pausa reflexiva). La Q, Q, fue mi profesora de castellano en el liceo, ¡le tenían un miedo! Esos miedos paridos de la profesora. Era delgada, alta, morena. Ella llegaba y las moscas tenían que pedir permiso para estarse por las naves, se sentaba, nunca llegó con un texto y lo leía, jamás, una letra preciosa. Ella llegaba, todo el mundo estuviera haciendo lo que estuviera haciendo, de pie en silencio, ordenado. Ella saludaba, nosotros le respondíamos, y ella se paseaba por la sala, “el papel, el aro, el reloj... asiento. Abran el libro, cinco minutos para estudiar”. Y ella interrogando, de las clases anteriores, siempre fue un reto... ¡ahora! En términos técnicos una retroalimentación

continúa de la clase de marzo, hasta diciembre. Y un estilo bien especial, esta profesora, me desafiaba, cuando se dio cuenta que yo sabía leer, leía muy bien y me gustaba leer. Un día dio la primera parte de las églogas de Garcilaso.

E: Ya.

D: Y me gustaron. Y yo seguí con la segunda, y seguí con la tercera. No me iba a quedar en lo mejor, en la mitad, sin saber que le había pasado a los personajes. Fíjate que todavía me acuerdo de esa parte, parte diciendo: “El dulce lamentar de dos pastores, Salicio y Nemoroso, conjúntame hemos de contar en esta narración breve”. Así partía.

E: (Risas).

D: Llega la profesora, empezamos a hacer las preguntas de la primera parte, y le digo: “Pero profesora, estos términos no los encontré”; “¿Cuáles?” –me dice-, “Éstos, en ninguno de mis diccionarios estaba”, y yo tenía ¡los diccionarios!; me dijo: “Después lo vemos nosotros dos aparte”; le dije: “Sabe, que este personaje sale después en la segunda parte, me gustó más”; y me dijo: “Y, ¿por qué?”, y empecé a relacionar. Cuando terminé me dice: “¡Un siete!”, y todos quedaron “Pero, ¿por qué le puso un siete?”, “¿Cuántos leyeron ustedes?” –dijo la profesora-, “La primera parte” –dijeron-, “¿Y tú?” –me preguntó-, “La segunda, ésta es la tercera”, yo tomo el libro y lo veo, “¡Uh!, me lo leí entero” –le dije. ¡No me di ni cuenta antes!

E: (Risas).

D: Lo mismo pasó con el Don Quijote, ella dio los diez primeros capítulos. Me gustó y me leí las dos mil y tantas páginas, de corrido. Hubo un tiempo que estaba prohibido El Padrino en Chile y mi papá me lo trajo de Argentina, y llego al liceo bien campante, “Profesora”; “¿Sí?” –me dice-, “Mire”; “¡Ah!”; “Léalo, después me lo devuelve” –le dije. A la semana lo tenía yo devuelta. Me prestaba libros, me decía: “¿Leíste éste?”; “No” –le decía-, “Hazte un tiempo, éste es bonito, es del tema del amor, del año tanto. Éste todavía no, es medio difícil. Éste es contemporáneo, lo vas a ver cuando estés en cuarto”. Entonces, siempre era un intercambio de libros, de cosas.

E: De información, claro.

D: Yo tengo muy buenos recuerdos. Yo pienso que tengo un poco de ella, y un poco de la madame. Después tuve otro profesor, también en lenguaje, ¡nunca nos quisimos! Vernos y odiarnos fue cosa del segundo. Porque también me sirvió para tener mi imagen de profesor (pausa reflexiva). Como yo iba muy bien preparado y miraba los contenidos que venían. Eso es lo que yo noto que no hacen los niños de ahora, yo iba adelantándome, para saber de qué se trataba la clase siguiente, entonces yo no estudiaba lo que había pasado, yo estudiaba lo que iba a venir, y

llevaba en mi cuaderno anotado preguntas. Entonces, yo cuando partía la clase: “¿Por qué pasó esto?”; “Porque más adelante pasa esto”; “¿Por qué?”. El curso donde estaba yo, que yo te contaba que en el liceo nos juntaron en tercero y cuarto, todos teníamos más o menos el mismo estilo, entonces el profesor cuando llegaba a hacer la clase, no partía de cero, él llegaba a... ¡responder lo que nosotros no entendíamos! de química, física; o nos corregía, “No, se adelantaron este paso es acá, esto es acá, este análisis literario está malo porque hicieron esto primero”. Fíjate, el corregía sobre lo que nosotros ya habíamos trabajado, eso es una diferencia inmensa. Y ésta –que después uno se da cuenta-, son técnicas y metodologías, yo las veía en la universidad, entonces cuando el profesor iba en A yo ya estaba en la C esperando que llegara. Con este otro profesor, él se sentaba y empezaba, “El narrador, dos puntos, el o los que cuenta la situación...”, los otros chiquillos felices de la vida, para mí era una ‘lata’, eso yo ya lo sabía, o sea, yo quería algo más práctico. Entonces, cuando llegaba, por ejemplo, al narrador testigo y el narrador protagonista, ya estaba mi mano allá arriba, preguntaba: “¿Qué diferencia intrínseca hay entre los dos?”, y yo lo mataba porque yo sabía que él no tenía esa respuesta, no era capaz de...

E: Ya.

D: Y, “¿Por qué dice polisíndeton, si tiene un adjetivo intermedio?”, una figura literaria, era con puros sustantivos. Quedaba sorprendido y decía: “Nos vemos la próxima clase”. Él se empezó a dar cuenta que yo llevaba las cosas anotadas. Un día me pide la carpeta, le paso la carpeta, y me llega una anotación porque yo iba adelantado en varias clases. Y yo, fui bien sincero, (risa), me costó la primera suspensión del colegio.

E: (Risas).

D: Le dije: “Porque yo cuando sea profesional no quiero ser como usted, un mediocre. Y si no tiene la carpeta al lado, no sabe responder, y cuando usted responde inventa, porque no sabe. Y está entregando algo que no corresponde. Ésta es mi carpeta, yo estudio”. Nunca más me recibió, (sonríe).

E: (Risas).

D: Como era un taller, llamaron a mi mamá, llegó la Q, le dijo a mi mamá “Retírelo, si es un taller”, y ahí los dos se agarraron. Entonces, en ese horario yo iba con otro profesor y hacia otra cosa, ahí entré a teatro, una cosa por otra. Y en la universidad también había varios profesores, que éramos un grupo, la que ahora es mi comadre, la R, y S, que ahora es profesora de castellano en el Colegio particular subvencionado X. Nos decían: “Los sobrinos de Satanás”, y hubo varias asignaturas que a nosotros nos tomaban de a uno, o sea, teníamos que tomar los paralelos, no nos dejaban a los dos juntos porque sabían que nosotros éramos estudiosos, pero como “los viejos del balcón de los Muppets” estábamos esperando, y levantábamos la mano y quedaba la escoba. Yo creo que eso también a uno le va abriendo puertas, te entrega una visión distinta de las cosas, pero yo

siento que tuve una formación totalmente distinta a muchas personas. Y no te detallo... siempre me dejaron ser lo que yo quisiera. Llegué un día a mi casa y le digo a mi mamá: “¿Me puedes comprar una cantimplora?”; “sí” –me dijo-, “¿Y un par de bototos?”; «Sí, pero a final de mes” –me dijo-, “No importa, a final de mes” –y me los compraron.

E: (Risas).

D: Un día sábado le digo: “Voy a salir con unos amigos míos del liceo y con unos profesores, vamos a una caminata por la montaña”, me dijo: “¿Pero a qué?, ¿a dónde?”, le digo: “No, si es una camina por la montaña, por aquí cerca” –era en Valparaíso, (sonríe).

E: (Risas).

D: Le dije: “Es temprano”; “Ya” –me dijo-, “Me voy a llevar una bebida” –le dije-, y me arreglo, me levanto, me pongo los bototos, y parto. Esa caminata, era para postular a la Escuela de Alta Montaña, y yo quedé, quedé para hacer excursionismo. Una vez que ya estaba inscrito con todas las fichas, le dije a mi mamá: “firme”. Me quedó mirando y me dijo: “Pero yo no te he dado permiso” –me dijo mi mamá-, “Pero es interesante, la montaña, el cerro” –le dije yo. Cuatro años estuve haciendo montañas los fines de semana, claro que cuando yo podía, si habían pruebas o cosas por el estilo, no. Entonces, en ese sentido yo siempre tuve libertad de hacer. En la universidad me hicieron leer un libro “En literatura Colonial”, y hay un relato de una ascensión por la cordillera, me dije: “¡Oh!, si esto es lo que yo hacía”, vamos leyendo. Cuando di la prueba, me llama después el profesor y me dice: “Muy buena la edición que hizo, lo que más me interesó fue ese relato”, porque abajo le puse: “Disculpe profesor, cuando uno asciende...” y le empiezo a contar mi experiencia, me dijo: “Pocos alumnos me relacionan los textos con lo que han vivido, y que le traen recuerdos y cosas”, entonces ese tipo de cosas también en la universidad me fue marcando con los profesores, sabían que yo iba a sacar algo de lo que había vivido, iba a apuntar. Yo siempre relacioné, me decía que eso no lo perdiera, porque, y con ello aprendí esto, la literatura se hace viva, y se hace vida cuando yo soy capaz de identificarme con este personaje, con esta situación, sino, son palabras que no tienen pero ningún sentido.

Diría que a ti te pasa lo mismo, corriente psicológica, “con éste me llevo bien, con ésta tengo dudas, este estilo de análisis psicológico o visión de vida..., no”.

E: ... No va conmigo.

D: ... no va conmigo.

E: Sí. Bueno de lo que estábamos hablando, parece que ha hecho muchas cosas.

D: Sí, (ríe).

E: ¿Qué factores, que otros factores más...?

D: A ver, que otros profesores...

E: ¡Ah!, quedan más profesores.

D: Sí. Tengo a la Q...

E: ¿Tenían alguna metodología en común?

D: No, porque eran... La Q, la profesora que tenía en castellano, iba mucho por el texto, trabajo de vocabulario, sinónimo, antónimo, era puro vocabulario. Después yo entendí por qué. La PSU. Ése era su trabajo, análisis de texto, todo. La madame todo el francés, nos sentaba en conversación inicial, diálogo todo, pero ella siempre enfocada a los temas, hacia la cultura francesa, tipo de educación en Francia. Entonces, si yo lograra, en forma retroactiva, lenguaje, era sistémica, dominaba las bases del idioma, tenía un vocabulario ampliado, prepararse para metas. Trabaja mucho lo que son los valores, a través de los textos, pero la madame me empezó a dar la otra visión... europea, como se estudiaba, cuáles eran los valores que identificaban a Francia, la cultura, el aporte que había para Chile. Entonces, de repente yo me sentía en Chile, pero también me daba vueltas por Bélgica, Francia, París y conocía francés, mejor todavía.

Profesor de matemáticas... Siempre he sido bueno para las matemáticas, y él llegaba jugando, él partía con un ejercicio que lo sacaba, ponía un punto, daba una cosa, un dulce, alguna cosa.

Creo que son los... ¡Ah!, ciencias, mi profesora de biología que fue mi profesora jefe dos años. Ella enseñaba la ciencia con mucha experimentación, con cosas muy sencillas, pero práctico. De lo que nosotros leíamos, respondíamos, a la clase subsiguiente, él empezaba primero y ponía los términos técnicos, empezábamos al revés.

Yo en el liceo lo veo, la profesora de biología parte del concepto hacia la experiencia, y son puros rojos. Mi curso, muchos años atrás, eran puros azules porque partíamos al revés, y por más que le digo. “No, tiene que ser así, tiene que partir del concepto” –me dice- “Pero al final, puedes darlo vuelta, haces la experiencia y después...”-le digo-. “No, es que no”. Me he encontrado con muchas personas muy “cuadradas” que “o es así, o es así”, pero no miran, por ejemplo, las inteligencias múltiples, unos son cinéticos, otros son visuales, otros auditivos, unos son más prácticos y otros son terriblemente abstractos, o sea, no hagan nada, pasamos directamente a la teoría, y yo hago ‘así’ la repito como loro y me la mando. Entonces, cuando uno se queda en una sola línea, no sirve. A estos profesores yo los veo, francés práctico cien por ciento a escuchar, a repetir. Estudiar francés me enseñó eso, yo vine a escribir francés en tercero medio, primer año: oral, oral; segundo: oral, oral. Y le encuentro toda la razón, porque me decía: “Cuando usted se encuentre con un turista en el calle, con un belga, un francés, un canadiense. Usted no va a empezar a buscar en el cuaderno”, “¡Ah!,

así se usan los verbos, le van a hablar y usted tiene que responder, no interesa si usted, usted va a decir “Bonjour” y no interesa si es V o B, porque eso es sonido, no van a saber si usted le puso, o no le puso la coma abajo”, es lo práctico, lo inmediato. Yo creo que esos son factores que se mueven mucho y yo siento que lo sigo haciendo, lo he ido mejorando, y va conmigo.

Y en la universidad los profesores, excelentes. Había uno, todavía está, T, nosotros nos reíamos porque tenía un... prontuario digamos, de ser la persona más mala de la carrera de lenguaje. Y es cierto, o repetías con él Medieval I, o repetías Medieval II, o en el monográfico medieval; o en las especialidades, pero todo el mundo, nadie se había salvado...

E: De todos...

D: De alguno de esos. Yo fui la excepción, yo los pasé todos a la primera. Este caballero, sabía mucho, ¡sabe mucho!, él mismo se presenta, dice: “Yo soy T, profesor de medieval”, tiene un Doctorado en medieval. El siete es para el autor, el seis para el profesor, el cinco para los alumnos destacados, el cuatro para los alumnos que estudian, y los que vienen, el que pasa... del tres para abajo.

La primera prueba fue un uno general, del uno para abajo. Pero ahí aprendí que hay que leer las notas a pie de página, que hay que leer las citas bibliográficas que están atrás relacionadas. La primera prueba era un libro súper sencillo, pero nos hizo puras preguntas de las notas a pie de página, del prólogo, del comentario del final, que yo nunca los miré. De ahí yo dije: “¡No!, el libro se lee desde el título hasta donde dice, ‘fin se terminó’”.

E: (Risas).

D: También es importante eso, saber si estoy leyendo una primera, una segunda, una cuarta; una vigésima quinta edición, también influye. A varios les dejó el uno, pero a varios también nos borró el uno. Porque a la segunda prueba, nosotros mismos le poníamos “el autor tanto” y “a pie de página salía este comentario, se relacionó con éste”, y empezaron a salir las respuestas completas. Entonces, cuando él vio todo ese trabajo, no solamente el mío, el de varios, borró el otro y...

E: Cambió las notas.

D: ... y quedamos con esa nota. El resto, “sonó”.

E: Sí.

D: Este caballero hacía usar mucho la memoria en determinadas partes de los libros. Cuando nos hace leer “El cantar del Mio Cid” –un libro muy bonito-, nos dio un mes, y nosotros fuimos a la oficina: “Profesor, ¿cuándo es la prueba del libro?”; “En un mes” –dijo. Con esta expresión quedamos nosotros (muestra la cara, ojos abiertos). Porque en la universidad llegamos a literatura contemporánea, por ejemplo, el libro uno, el libro dos, y uno sabe que es para la

clase siguiente, la semana siguiente. En la otra literatura, tres libros, un cuento; un ensayo, tienen quince días. Pero, ¿un libro?, ¿para un mes?, dije: “aquí, nos van a matar”, (ríe).

E: (Risas).

D: “Aquí no puede ser tan fácil”. Vamos leyendo el libro, y leerlo significaba analizarlo, con todo. El que yo tenía, venía en versión antigua, castellano antiguo, y la traducción al lado. Lo empecé a estudiar, y tanto darle vueltas, uno empieza a darse cuenta, que uno también va desarrollando la parte crítica en la universidad, que yo no había reparado en la enseñanza media, lo lindo que es la oración de Jimena, cuando el Cid se va al destierro, ella queda sola con las hijas, no sabe lo que viene, y hace una oración muy linda a Dios pidiendo por el hombre que ella ama. El Cid, cuando gana su primera batalla, también agradece a Dios, y siempre está el recuerdo de Jimena. Entonces, son momentos bonitos.

Me aprendí los textos, y después conversando con mis compañeros del curso anterior: “¡oye!, apréndete esto, el Soto pregunta esto, pregunta esto”. Entonces, empezaron todos a poner atención a los de arriba. La S, yo, U, V, W. Nos llegaron las, “¡Oye apréndanse esto!”; “¿Si?, ¡oh!, que bueno gracias”. ¡Ésta es mi prueba, éste es mi libro!, o sea, gracias por los comentarios, yo me voy a fijar en esto.

Nos cita el profesor un día sábado. Fuimos a la universidad el día sábado a las nueve de la mañana. Hizo tres preguntas, (ríe) y dijo: “El portero se va a las siete, con él me pueden dejar el trabajo. Que estén muy bien, buen fin de semana. ¡Hasta la vista!”, y se fue, y quedamos todos ‘así’ (muestra la cara, ojos abiertos), abre la puerta y dijo: “¡Pueden sacar el libro, no les sirve de nada!”, -y cerró. Primera pregunta, “¿Cuántas veces... -¡todavía me acuerdo!-, ¿cuántas veces aparece el número dos y el número tres en ‘El Cantar de Mio Cid’?”, y ahí quedamos todos ‘plop!’. Nueve de la mañana, diez de la mañana; como a las doce del día a mí se me enciende la ampolleta. Porque no hallaba cómo tomar el libro, entonces, pongo dos y tres, así, tal cual, tiré una raya al medio para hacer un cuadro, y empiezo a revisar el libro de memoria, de memoria. Bueno, este libro, primera parte “Cantar del destierro”, segunda parte “La afrenta del Corpes”, tercera parte “Cantar de las”... y quedo mirando, un, dos, el libro se divide en tres partes, esto va acá. Doña Sol y Doña Luna, las hijas de Cid, dos. Son tres encomiendas las que manda el Cid en el destierro, para acá. Son dos las arcas de Arenas que le pide a Raquel y Vidas. Y empecé así, y destruí el libro, y lo describí –como decía el profesor. Fui el único, pero me costó cuatro horas, (ríe).

E: (Risas).

D: Para aquí, para allá...Y desarmé el libro completo, y ahí estaba el dos, ahí estaba el tres, saqué todo lo demás. Como me había hecho perder mucho tiempo, yo escribo con las dos manos, saco la otra. Pregunta número uno: “¿Cuántas veces el Cid se bajó desde Babieca por el lado izquierdo?, ¿De qué color era la ropa interior de Cid?”, puras preguntas de ese estilo, (ríe).

E: (Risas).

D: Y las respondimos. Entonces, llega la S y me dice: “¿Qué estás haciendo?”, “Esto” –le digo-, “¡Ah!, a mí se me ocurre esto”, y la S “Yo...”; la X “Yo también...”, le hicimos la prueba. Entremedio, pasó dos semanas y reunión. Nos llama el profesor, que tiene las notas “no hay ningún siete, salvo uno. Partamos al tiro con las malas noticias, uno, un dos, había gente que le puso el nombre y la entregó, ni siquiera se dio el trabajo de pensarla”. No dejó que nadie saliera de la sala, cuando dice: “Voy a leer la mejor prueba. Número uno, ¿cuántas veces el Mio Cid se bajo del lado izquierdo del caballo antes de la batalla?, cinco veces...”, ¡cinco! Yo hago ‘así’, (se tapa la boca). Después sigue con todo lo otro, y nos quedamos mirando: “Don H, señorita R, señorita S, U, a la oficina”, y todos dijeron: “¡Uh!”. Nos felicitó, porque nadie se había atrevido a hacerle un juego, o sea, un doble juego a él de esa manera. Y me entrega mi prueba: un siete. Yo por años tuve esa prueba, fue el primer siete que me saqué con el profesor, después vinieron varios más. R tuvo un seis y algo, la S un seis, pero el siete era el mío.

Ahí uno va viendo con estos profesores, que hago yo con mis chiquillos. Yo soy muy serio, muy formal, para lo que son los contenidos, pero aguanto un chiste, acepto una broma simpática de repente, y damos tiempo, porque no siempre todo puede ser así, de cuadrado. Los chiquillos son energía en potencia, que saltan, que se mueven, que corren, que un día están contentos; igual que yo. Un día que yo llego a la sala y digo: “No quería venir hoy día”; “¿Qué le paso?!”, lo mismo que yo hago con ellos “¿Qué le pasó, que anda triste?”; “¡Profe, es que no quiero estar en el colegio!”, les digo: “¿Conversemos después?”, entonces ahí se empiezan a arreglar un poco las caras. De repente yo también me hago... yo necesito del otro, entonces que ellos también aprendan a escuchar, a estar atentos de ofrecer ayuda. Así ellos se dan cuenta que no importa la diferencia de edad, es el profesor, pero el profesor también es persona, el profesor también es humano, igual que ellos. Y uno vive situaciones límites, según su edad, pero que tienen la misma necesidad.

E: Sí.

D: El ser escuchado, el ser compartido, aliviana la carga, no importa que no haya una resolución inmediata. Yo creo que ahí se me arranca el orientador, yo siempre estoy entre el profesor de lenguaje y orientador, (ríe).

E: (Entre risas) Ya. ¿Qué otros factores, aparte de estos profesores, han influido en su carrera? Por ejemplo, alguna materia, algún compañero tenía... dos compañeros más que eran muy “compinches”, la familia. ¿Qué más le influyó?

D: Cuando estaba en el liceo. Mi casa, octubre y noviembre, vivía llena de gente de todos los cursos. Yo tengo facilidad para ser... para explicar, con gráficos, con monitos, lo más difícil yo lo puedo hacer muy sencillo, y viceversa. Como una facultad, como un don. Entonces, cuando iba en matemáticas, el profesor tiraba la esponja con los chiquillos y me decía: “¿Por qué no les explica esto?”. Iba a

partir primero medio, en segundo ya tenía mejores técnicas; en tercero y en cuarto ya todo el mundo si necesitaba ayuda “Oye, ¿me ayudas?”, y como me iba bien en todo, aceptaba. Cuando estás en cuarto con mejor razón hacia abajo.

Yo creo que ahí me empezó a gustar esto de “no le entienden a los profes, pero me entienden a mí”, y a mí me obligaba a ponerme al día y a recordar, entonces yo decía: “Para mí es más fácil”. Yo creo que eso es una cosa que influyó, que me di cuenta que yo servía para esto, y me gusta, y lo disfruto. No me hallaría como abogado encerrado en una oficina, ¡soy bueno para discutir!... pero no, no. Quizás pintando, haciendo teatro, que es muy parecido a esto.

E: Ya.

D: Pero... yo necesito gente que piense, que se enoje, que rabee, gente, con todas sus cosas. Poder interactuar con ellos, independiente si es una sala de clases, si es el patio, si es una oficina, una reunión; no importa. Eso me nutre.

E: Ya.

D: Y por eso sigo estudiando, porque de repente digo: “¡Ah!, ¿qué estoy tomando?, ¿cómo puedo resolver esto?”, me empiezo a ubicar, me voy para acá. Y yo sigo aplicando las cosas, y me funciona.

E: Sí.

D: Que es lo más importante. Oye, hay gente que está forrada en títulos, pero no sabe traspasar información hacia donde debe.

E: Claro.

D: Yo creo que de repente uno sin querer va formando, y tiene sus seguidores. Tengo gente que ha salido, de hace años del liceo, todavía me llama, todavía me escribe: “Profesor, estoy en esto”. “Profesor, ¿qué puedo hacer ahora?”, y sigo siendo el profesor, y no pierdo los contactos. Hay algunos que ni siquiera han sido alumnos míos, (ríe), eso es lo más divertido. Igual en el liceo los chiquillos llegan y me dicen: “¿Me puede explicar esto?”; “Oye, dame diez minutos, yo termino esto o nos juntamos al otro recreo”, y vienen. Después otros: “¿Tiene este material?”; “No, pero en la casa lo tengo, ¿te sirve para mañana? Dame tu correo”. Y con esa tanda tengo más de quinientos correos. Tengo a casi todo el liceo. Me tuve que hacer un correo especial para el colegio, los tengo separados por curso, y tengo que revisarlos aquí, “Profesor, esta figura, ¿dónde la encuentro?”. “Profesor, ¿tiene este libro?”, yo tiro, tiro, tiro. Me doy cuenta que tengo muy buena ‘barra’ en el colegio, buena y de corazón. Yo formo en el colegio sin micrófono y sin retarlos.

E: Ya.

D: Cuando tengo que pegar la...

E: El grito.

D: En la oficina los dos solos.

E: Ya.

D: Nunca delante del curso. Porque no puedo descalificarlo. Es lo peor que se puede hacer. La vergüenza que pasa significa que de ahí en adelante o me odia, o me ignora. Y yo necesito tener gente presente en todo minuto. Creo que dos veces he rabiado en el colegio. En once años.

E: Nada.

D: Hay una que, pero ésa fue buena, que el inspector general, se mata de la risa. En un cuarto medio, siempre he sido un profesor terminal, de tercero a cuarto. Este cuarto estaba pasando una materia, y no sé qué les pasó, llegan pesados, no hacían nada, nada, nada. Cinco minutos, diez minutos; una hora, y en la segunda hora les dejé la nota ahí: “Estimados alumnos, como nadie ‘me pesca’, contenido uno, contenido dos. Prueba la próxima clase”. Me fui y cerré la puerta, ni me sintieron, (ríe).

E: (Risas).

D: Ni me sintieron cuando yo me había ido. Pero yo avisé a inspectoría, a la jefa de UTP: “Esto pasó, lo que estás escuchando, ¡perfecto! Di la materia por pasada y ahí está la prueba”. La jefa de UTP me dijo: “Ya, nunca se ha hecho en este colegio. Hagámoslo, materia pasada. Pero tú me firmas acá...”, porque hay muchas cosas que nosotros hacíamos acá en el Colegio particular X. Inventar eran cosas nuevas, es como mundos diferentes. Hay muchas cosas de los colegios de los que yo he trabajado antes que las he podido institucionalizar aquí. Entonces, le dije yo: “Se hace”; después los chiquillos me andaban buscando por todas partes: “Pero profe, ¿cómo...?”; “Buenas tardes, usted no quiso hacer la clase. Ahora me toca a mí. Buenas tardes, adiós”. Tuvieron una semana, no hubo ningún sólo azul en la prueba.

E: (Risas).

D: Lo sabe o no lo sabe. Y varias filas diferentes. Y a todos les puse bien la nota. La jefa de UTP, quedó ‘verde’. Le dije: “Y, una vez que esto se arregle, que ellos vuelvan de nuevo, van a tener la nota ahí, es como el chantaje. ¿Cómo se portan de aquí a final de año? Puede que la nota, ¡quizás! se pierda, lleguemos a un acuerdo...”. Nunca más molestaron y volvieron a ser lo que eran. Entonces, cuando estaba sacando los promedios, saco el promedio de cada uno con el uno y tanto, estaban todos ‘así’. Pero yo: “¡Uh!, parece que me equivoqué”, sacaban la cuenta, nunca les tomé en cuenta la nota. Entonces molestaban: “¡Ah, profesor!,

que bueno, que bueno”, les dije: “Miren, las oportunidades se dan una sola vez en la vida, piénsenlo dos veces cuando quieran hacer un chiste de la ‘ley del hielo’ o ‘no estar ni ahí’ con los profesores. Porque no todos piensan, ni van a reaccionar como yo. Estuvieron todo un semestre bien asustados”, “Sí, profesor”, le dije: “¿Y si yo no hubiese pensado que hubo un cambio en la conducta y volvieran a ser lo que eran antes?”.

Me congestioné con la temperatura

E: (Risas).

D: “Si el uno se queda, a todos les baja el promedio, no les conviene”. Entonces, de repente estos castigos, estos llamados de atención, en un primer minuto pueden ser punitivos. Pero para mí son formativos, en el tiempo. Igual uno arregla la cosa. No puedo poner un uno por ponerlo, pero sí puede ser como “¡Oye!, aquí estás fallando, por esto, por esto, por esto. Entonces, tienes un tiempo para pensar y después arreglamos.”

E: Sí... (Pausa) Ya, la siguiente pregunta tiene relación con lo que hemos hablado igual. ¿Cuál es su concepción de enseñanza?

D: (Risas). Voy a ser un libro de eso...

E: ¿Es muy amplia?...

D: Pero no, fíjate que no. Mi concepto de enseñanza, mi apreciación, todos pueden aprender, o sea, para mí no hay gente que no pueda. Existe la gente que no quiere, que es diferente, pero que se puede, se puede. Soy partidario de una enseñanza práctica, que le vean el sentido a la materia, para qué les sirve. Por ejemplo, en primero medio tienen ahora una disertación, ya di la pauta de cómo quiero que sea la disertación. Y las niñas se asustaron, “¡Pero profesor cómo...!” y les dije: “En tercero medio, usted va a ir a una empresa...” -porque mi colegio es dual-. “Les voy a pedir que hagan una presentación de su trabajo, el colegio tiene una asignatura que se llama “Análisis de la experiencia de aprendizaje en las empresas”. “¿Cómo van a presentar lo que saben?, con una disertación, con un formato, que es más complejo que esto”. Cuando ven la prevención que tienen, para qué sirve, el alumno empieza a tomarle el sentido y lo aprende, y trata de entenderlo. Hay cosas que son de relleno, entonces les digo: “Esta clase es así... de fome, pero, para qué les voy a decir, no puedo hacerla de otra manera. Pero es por cultura”. Lo que me pasó la semana pasada, estábamos viendo los modalizantes en los textos expositivos, les dije: “Esta cuestión es súper aburrida. Lo vamos a tratar de pasar lo más rápido que se pueda y ojalá algo aprendan”, entonces la pasé, lo explicaron. Yo siempre marco con colores, “esto es importante, este nombre, esto no es...”, “¡Ah!... profesor de todo lo que vimos, este esquema es lo único que sirve” –me decían los chiquillos-, “¿Hagámosla entre todos?” –les propuse-, y lo hicimos entre todos. Algo complicado se los hice

sencillo, saben que hay una parte de relleno que hay que pasarla, pero lo medular es esto, esto, esto.

Entonces, yo creo que una metodología que a ti te vaya guiando, esto es fome, esto es bueno, esto te sirve para..., esto te va a hacer pensar en... Cuando yo les digo: “Esta clase les va a hacer desarrollar la habilidad de comprensión lectora. Porque tenemos que pensar en este detalle. Vamos a desarrollar una agudeza visual, busquemos las palabras claves, busquemos esto”, el niño te responde. Porque no solamente es “había una vez...”, el narrador, para qué... el acento diacrítico, sino que, va viendo y va entendiendo que ‘esto’ se usa para ‘esto’, me sirve para ‘esto’ y el análisis para... Ahora queda a criterio de él o de ella, en qué medida lo va a usar. Entonces, estábamos viendo metodologías que sean prácticas, no tanto de concepto, que todo el mundo pueda aprender.

Yo veo la educación como un “ir y venir” –lo que yo te comentaba-, yo todos los días aprendo de mis alumnos, ellos me actualizan y todos los días aprenden de mí, no solamente de materia, hay veces que paramos... este año, por ejemplo, estaba viendo el tema del género, que es una unidad obligatoria y que bueno, que este año le dio como más amplitud, porque antes aparecía: “En cuatro horas pasar concepto de género, en una unidad, en primero medio”.

¿Por qué me interesa el tema de género?, viene la violencia entre la pareja, respeto en el pololeo desde el niño a la niña, desde la niña al niño. Que son cosas que yo las puedo trabajar, vienen y en profundidad, mediar la futura violencia intrafamiliar. Eso es un trabajo proactivo, yo ahora estoy previniendo una situación que se da, y lamentablemente se da... Y en la comuna donde yo estoy inserto, no es raro ver a la mamá con el ojo morado “es que me caí, choque con la puerta...”, las típicas excusas. Uno no sabe lo que pasa por detrás, no puedo entrar en las familias, pero si puedo entrar por medio de los niños. Esto es una de las cosas buenas, entonces qué pasó, trabajamos los textos, profundizamos y yo puedo manejar un poco, igual vemos los contenidos, puedo trabajar la parte valórica, parar un poco la clase. Eso también es enseñanza, eso también es metodología, lo que te contaba yo, o sea, hay colegas que son así, le pasan la materia porque hay que pasarla, pero no abren una ventana para vincularla con la realidad. Lo que te contaba –lo que le decía a los profesores-, la literatura es muerta, no sacas nada con leer a Virgilio, la Eneida, por ejemplo, siglo quinto, si no hago una vinculación con la realidad de ahora, o sea, que tiene en común ahora. Con los niños de tercero estábamos viendo esto justamente el jueves, el tema del viaje... descenso al infierno, “El infierno” de Dante Alighieri, son nueve tramos que baja buscando a la amada Beatriz. Después que vimos eso les digo: “¿Cuál es tú infierno?”... Y quedaron todos pensando, “Pero profesor, si el infierno no existe” –me dijeron-, “Sí existe. ¿Te cuento mi infierno...?” –les digo-, “Ya”, y se quedaron todos callados. “Tengo una alumno, X. Es verdad. La familia lo está presionando para que siga trabajando y no termine cuarto medio, y está a seis semanas de egresar, puede salir con un título, después de tres años, donde partió muy bajo, ahora tiene promedio seis, seis tres, seis uno, ha ido subiendo, es pro-retención, tiene un alto índice de vulnerabilidad. Esa parte no se lo dije a los chiquillos, la manejo yo. Es mi preocupación, después de todo lo que hemos pasado, de séptimo a cuarto, lo pierda ahora”...

E: Sí.

D: Entonces saltó, “Su infierno profesor, la preocupación por...”; “Correcto, ése es mi infierno”. Infierno es el momento que uno vive donde no le encuentra sentido a las cosas, no le encuentra una solución, uno se encierra, etc. Parte uno, “Mi vecina”; “¿Qué paso?”; “Es alcohólica”; ¡Ése es el infierno de ella!”. Volvió a darle una lectura al texto, y logré que ellos entendieran el otro lado del infierno. Uno puede estar en el cielo, y de un minuto a otro, estar en un infierno. Una enfermedad grave, separación de los papás; entonces eso es hacer vida. Yo creo que eso le hace falta a la educación, parar un poco, tanto contenido, tanta materia y vincular con lo que uno vive. No siempre se puede hacer, ni todo se presta, pero si darle un poco... esa luz... de... formación humanización a los chiquillos.

E: A partir de eso mismo, con respecto a esos alumnos que están dentro de esa enseñanza, ¿qué características deberían desarrollar ellos para que mejoren su proceso de enseñanza?

D: Yo estoy haciendo un experimento... (Risas).

E: (Risas).

D: ... Con los primeros medios, y pienso seguirlo el próximo año. Yo tengo un proyecto, y en el liceo no... no se atreven a llevarlo a cabo. Yo soy de la idea de hacer una nivelación todo marzo, a mi colegio llegan de las dieciséis localidades, con distintos niveles, pero parten al tiro con la prueba de diagnóstico, la unidad uno, la dos, y que el tiempo. Yo entiendo a la jefa UTP, porque yo también trabajo en UTP, que si son tantos contenidos que hay que pasarlos, que si no el colegio queda en otra categoría y todo. Pero, cómo yo construyo hacia arriba, si tengo muchos niveles descendidos hacia abajo, y a medida que yo voy aumentando contenido voy aumentando la diferencia, aumenta la brecha y menos entienden.

Entonces, cuál es mi proyecto, y me gustaría poder hacerlo alguna vez, tomar primero medio todo marzo y abril; y partir de lo básico del lenguaje, lo básico de matemáticas, partir de cero, pero enseñarle con habilidades, desarrollo de habilidades, para que el niño sepa leer, yo pueda hacer leer un comics, una tarjeta, un boleto, la letra de una canción y no necesariamente un texto literario clásico... ¡perfecto! Tráeme la letra de la canción y a partir de la letra vemos sujeto, predicado, va a estar feliz, porque va a estar escuchando y va a ir desarrollando lo que yo necesito que desarrolle.

E: Sí.

D: Cuando yo llego a cuarto medio, claro, me interesa que conozcan el barroco, que hay un hablante lírico, que hubo un Neruda, un Huidobro, que hubo un Matta, etc. Pero qué mide la PSU, capacidad de retención de información, capacidad de

ubicar información específica, información implícita, explícita, manejo de vocabulario, que sea capaz de correlacionar el párrafo uno con el dos, que compare, que discrimine. Yo eso lo puedo hacer con cualquier cosa, el resto es un detalle. Yo creo que por ahí parte un poco las características de los alumnos; tener alumnos exitosos... significa, primero que tengan una buena base...

E: Ya.

D: ... porque si no, no saco nada hacia arriba. Los cursos que yo he tomado, cuando los he podido tomar en primero, han dado muy buen cuarto, porque me salgan las peleas con UTP con quien sea yo, “Perdón, estoy enseñando, estoy enseñando”. Yo, de segundo, normalizo. En tercero, ya estamos al otro lado, porque ya tienen todo un bagaje, pero antes no.
(Pausa debido a llamada telefónica).

E: Ya. Le sigo preguntando, estábamos justamente hablando de los alumnos ¿Qué características tiene que tener? Pero también en cuanto a la relación estudiante-profesor ¿Qué elementos tiene que tener esa relación estudiante-profesor?

D: Primero de respeto. En los dos sentidos, que el profesor no se olvide que es profesor en todo minuto, que el alumno no se olvide que él es el alumno, en todo minuto. Porque en base al respeto yo puedo escuchar al otro, puedo poner atención a lo que va a preguntar, a lo que va a hacer, puedo criticar y ser escuchado sin que haya un nuevo diálogo de sordos donde cada uno grita, zapatea, patalea; y no llegan a un consenso, no llegan a un acuerdo. Segundo, la afectividad. Uno no siempre ‘engancha’ con todos... los chiquillos, con todas las niñas y los alumnos igual, pero siempre dejen ese lado abierto, no ser un profesor frío, no ser un profesor que marcó la tarjeta de entrada, pasó el contenido, sonó el timbre y se fue.

E: Claro.

D: Porque en mi realidad, los profesores del colegio somos los ‘tíos’, somos los ‘papás’, somos la ‘mamá’, somos el ‘consejero’, somos el ‘amigo’, somos por último el que le tira la oreja y le llama la atención cuando está haciendo algo malo, “Oye, devuélvete”, y al crío le gusta, y le hace falta porque lo que no tiene en la casa que es un control, que es una normalización, que no le pone metas, que no le pone una previsión a futuro; el colegio lo hace. Y lo puede hacer con el profesor jefe, el orientador, la portera, la señora del kiosco. Yo cuando hablo de formadores, todo el personal que está en el colegio aporta, desde el que abre la puerta, que abre y les dice: “¡Buenos días!, ¿cómo llegó?, ¿cómo está?”, hace un proceso de socialización, la señora que hace el aseo, “¡Pero por qué me tira el papel al suelo si ahí está el carrito!”, normas de buenos modales, normas de la sana convivencia, hasta el profesor que pasa, “¿Cómo te ha ido?”; “Bien profesor, me ha ido bien”, siente que hay un seguimiento, que el profesor es del año anterior, pero sigue preocupado de cómo está ahora. Entonces, éste es un círculo

que gira sin dejar ningún engranaje afuera. Un detalle que no todos los colegios lo tienen, el director de nuestro colegio sale al patio, conversa con los chiquillos, los saluda de besos, se le meten a la oficina, conversa con los profes, juega a la pelota; se enoja, rabea, los reta a todos, los felicita a todos, forma parte digamos, del movimiento, y está al tanto de lo bueno, de lo malo. Todos somos en el mismo estilo.

Si tú vas... mira... hace como menos un año atrás, me dijo: “¿Conversemos los dos?”, “Ya” –le dije yo-. “¿Qué te pasa, que no te veo en la oficina? Te hice una oficina grande con Y, todo. ¿Tienes algún reclamo, alguna queja?, ¿te dijeron algo que no estás en la oficina?” –me dijo-, y la verdad me hizo sacar cuentas, más de un... más de dos meses que yo no estoy en oficina. Por qué, ¿dónde estoy yo? En la oficina, en la sala, en el laboratorio, en los ensayos de desfile...

E: En la sala de profesores...

D: En la sala de profesores... hago la pasada no más, si es donde menos estoy. Entonces, le digo: “¿Sabe?, que estoy tanto con los chiquillos que no cabe tiempo de estar en la oficina” y como que quedó ‘¡plop!’, y saca la cuenta y dijo: “De veras...”. O sea, en mi trabajo yo no me doy cuenta y me voy absorbiendo, estoy en inspectoría, estoy con la psicóloga, estoy en la reunión, juego un rato, voy al kiosco, estoy en la puerta junto a un profesor, hago reemplazo y en parte administrativa. ¡Uy!, en la tarde nunca me vengo a las cinco, porque a las seis y media, siete, a esa hora veo los papeles... ¡no están los niños! ¿Entre el papel y un niño?, primero el niño.

E: Sí.

D: El papel se esperará, el informe esperará hasta mañana

E: Claro.

D: Un poco eso, o sea... primero los alumnos, segundo los alumnos, tercero los alumnos. En mi perspectiva, yo me muevo con los profesores, entonces soy consultorio y consejero de los profesores de la básica, de la media, trabajo con las tías del jardín, van los apoderados a verme, soy el consultorio familiar, (ríe).

E: (Risas).

D: Y por eso mismo tomé el Post título en familia, porque me empezaron a llegar... muchas consultas... de familias de... hacer de mediador y “¡Chuta!, y... ¿cómo la hago?, y... ¿qué herramienta uso?”, porque no es lo mismo trabajar con niños que con adultos.

Entonces... ¡ya!, tomemos este curso, y justo me invitaron y me lo gané becado; fueron como ciento ochenta y tantos mil pesos que me ahorré. A mí, la IPU me sigue, porque me piden informes y yo lo hago, les explico cosas y les mando la

retroalimentación, entonces ven que yo trabajo con una realidad y de repente sus resultados investigativos, son malos... porque la persona no cambió, pero la metodología fue bien aplicada, se hizo el proceso, y eso es lo que vale... para los archivos de ellos, para los archivos míos.

El ideal es que todo cambie, pero sé que no, se que van a quedar cosas ahí dando vueltas irremediamente. Entonces, ésta es una relación de respeto, esta relación de afectividad para que las cosas funcionen. El compromiso con uno, para mí eso es muy importante, compromiso mío de profesor, de ser honesto. No me sé todas las cosas...

¡El Colegio particular subvencionado X! Ahora me acordé... así se llamaba el colegio. “¡Ves!, en este momento no me acuerdo, después me voy a acordar...” (Ríe).

E: (Risas).

D: ¡Ves! Eso que me pasó ahora, me pasa con los chiquillos “¡Profesor!...”; “¡Oye!, pero si lo tengo aquí, en la punta de la lengua. Mira, después te lo digo, dejemos el espacio, se me olvidó”. “Y se le olvidó”; “¡Oye!, si soy persona... se me olvidan las cosas. O ¿les invento?” –me quedan mirando. Se me olvidó como se escribe Sieveking. El otro día estábamos viendo Alejandro... “Profesor y ¿cómo se escribe?”; “No sé, no me pregunten eso, se me olvidó” –fue la risa general del curso. “¡No me molesta!... Se me olvidó no más”. ¿Qué quieres que le haga? Sólo me ataje, ya, sigamos, pónganle una ‘S’ no más”. Sabe qué, transcripción fonológica, y les escribí como se pronuncia, no como se escribe. Salí de la clase, me tomé un café, porque tenía frío, me voy a la oficina, me dije: “No, antes de hacer el papelito, a la biblioteca”. “Z necesito un libro de Alejandro Sieveking”, “Ya, ocúpelo no más. ¿Lo va a leer?” –me dijo-, “No, se me olvidó cómo se escribía”, y se larga a reír, me dijo: “Profesor, usted no cambia, le apuesto que hizo transcripción fonológica para sacarse la clase”, “Sí” –le dije-, es que Z fue alumna mía, me dijo: “Es que usted no cambia, sabe qué, yo todavía no aprendo a escribir el nombre, pero yo le pongo las rayitas y le pongo ‘así se pronuncia’” y es correcto, pedí permiso al profesor que estaba, “¿Puedo rayarle la pizarra un pedacito, profesor”, “Sí” –me dijo el profesor. Le pongo ‘Sieveking’, ahí está la respuesta.

Entonces, qué saco. Que ellos vean que el profesor no es una máquina que se las sabe todas, que uno también tiene omisiones, que también se puede confundir, que también se puede equivocar, pero está la honestidad de reconocer y decir: “no sé”. Después yo averiguo y ahí le enseño la otra parte, o sea, no me puedo quedar con la duda; yo profesional serio y formal, tengo que buscar la información y traerla, pedí permiso y entré y le dije: “Ahí está, chao...”, y se matan de la risa. Y ahí “permiso profe...”, y todos corrigieron. Entonces, trabajamos de igual a igual.

E: Sí.

D: Entonces para mí eso es ser honestidad. Otro requisito importante, la transparencia. La transparencia de emociones, el decir, y que se note, y ser muy

sincero, “estoy triste”. “Estoy enojado. Me enojé con ustedes por esto”. “Estoy feliz con ustedes, por esto”. O sea, reconocer los estímulos positivos y los negativos; a ver, de repente parar la clase y sacar la afectividad y decirles: “Yo los quiero, me siento cómodo con ustedes, pero... están dejando de estudiar...”, y apelar a la afectividad.

Una persona responde bien y hace su mejor esfuerzo cuando sabe que el otro lo quiere y se preocupa, que está pendiente, que le da su espacio, que acepta una explicación y no pone el uno, que no siempre va a anotar en negativo porque no trajo la tarea; después conversamos qué le paso. Entonces, cuando uno es capaz de crear esos vínculos hay una relación muy grata, sea un ambiente muy cómodo, uno es respetado y reconocido; y es más fácil aprender, porque yo estoy aprendiendo, porque quiero al profesor que me enseña.

E: Sí, y... ¿cómo afecta esta relación en el proceso de enseñanza- aprendizaje? O sea, apelamos a lo afectivo...

D: Yo encuentro que es más fácil llegar a eso.

E: Ya.

D: Es más fácil entregar los contenidos. El cuidado, por ejemplo, que tengo yo cuando voy pasando las materias, los libros que di este año a leer, los di después que conocí al curso, después que conversé con ellos, después de tantear algunas cosas de lo que quieren ser, hacia dónde van. Porque los textos también tienen que darme un respaldo, a que ellos se identifiquen, que empiecen a buscar un modelo para que el libro les hable, les cuente cosas, les despierte cosas. Di a leer “El Peregrino”... perdón, “El Alquimista” de Paulo Coelho, mi curso es cibernético, entonces yo tengo el libro en formato PDF y se los mandé por correo, y ellos me mandan las consultas por correo y yo, les respondo por correo. Entonces, la clase es un poco revisar lo que no entendieron y avanzo, y yo les mando el apoyo después. Lo que hacía yo. Yo estudiaba en mi casa adelantándome. Y ahora que tengo los correos electrónicos se los mando, (risas). Entonces, la mayoría ya responde. Los de tercero, ya es frecuente, que dos veces a la semana tengo preguntas y cosas y ensayos. ¿Te das cuenta cómo uno va transmitiendo, pero adaptando a los nuevos tiempos lo que para mí fue bueno y positivo? No te voy a decir que con todos funciona cien por ciento, pero más de la mitad sí lo hace.

Entonces, estuvimos viendo esto del Alquimista. Es un curso de veinte y ocho, ¡tres rojos!, para mí es un logro. Porque es un logro, no es tan pequeño, primero medio están recién aprendiendo a leer, tiene mucho contenido, pero fueron capaces de rescatar cuál era el tesoro que busca el alquimista, fueron capaces de relacionar y explicarme cuál es el tesoro que ellos tienen, y fueron capaces de proyectarse de qué es lo que tienen que cambiar ellos, qué es lo que quieren transformar. Cuando la literatura tú la llevas a ese terreno y se identifican, es más fácil trabajar y partir... un conocimiento, trabajar un valor; y lo más importante un proyecto de vida futuro.

E: Interesante... Me gusta eso. Siempre lo relaciono con lo que digo en el colegio, entonces también se mezcla.

La siguiente pregunta tiene que ver con, ¿considera usted que las expectativas que tienen los docentes de sus alumnos influyen en el desempeño y rendimiento de los mismos?

D: Cien por ciento.

E: ¿Cien por ciento?

D: Mil por ciento

E: ¿Sí?... ¿De qué forma? (Ríe).

D: En las notas...

E: En las notas...

D: En las notas, en la cercanía. Ya, aquí va a hablar el orientador.

E: (Risas).

D: Es que tengo que separarme de roles.

E: Sí, no, está bien.

D: Tengo que separarme de roles. El... y vamos a pelar a los colegas. Hay un curso, aquí en el colegio, que cuando dijeron: “¿Cuál asignatura imparte tal profesor...?”, quedan mirando hacia arriba y movían los ojitos para todas partes, y empezaron a averiguar quién iba a hacer lenguaje, quién química, porque saben que esas asignaturas no las van a sacar bien... ¿Por qué...? El profesor explica una vez, hace un segundo comentario, se preocupa de... como van. Las anotaciones, ‘sin cotona’, ‘mal peinado’, ‘zapatos aquí’, ‘llega tarde’, ‘no lo deja entrar’, ‘se río, para afuera’, y su metodología es, eliminar a los que no saben, se queda con el grupito donde sí se puede trabajar muy cómodo y el resto termina todo conmigo o en inspectoría o en la oficina de orientación. Entonces, los niños ya saben que ahí ya ‘sonaron’. El otro profesor, que es paralelo de la asignatura, todo excelente, no tiene promedios rojos, tiene mejores logros con los chiquillos, lo buscan, le preguntan, lo quieren. ¿Al otro? ¡Le da lo mismo...! No sé si queda claro...

E: Sí.

D: Profesor con nombre y apellido, porque sé que no se va a enojar. A, profesor de historia, tomó un curso en primero medio, el HC, nunca ha querido tomar los

TP, él es HC, le gustan los HC, son más complicados, son más difíciles, pero él lo ve como un desafío personal, lo toma, lo sigue y lo saca bien.

El A es del que llama por teléfono, va a la casa en el auto para saber qué pasa con los críos, si no va el apoderado, o sea, a ese nivel de compromiso. Y encuentro yo que en este año, quienes entraban a primero, no son brillantes pero si le hacen el...

E: Esfuerzo...

D: Empeño... Hacen un esfuerzo, entonces el A, desde primero trabajó mucho conmigo en orientación, trabajamos un par de unidades el año pasado, para desarrollar expectativas, fortalecer la autoestima. Y A me dijo: “no saco nada con hacer teoría si yo no apoyo”, bajó los niveles de la exigencia en la asignatura dejó los contenidos principales, cambió la metodología, y va con puros promedios cinco hacia arriba; hoy día el cuarto HC está a la misma altura que el cuarto TPA, le está ganando... tiene mejores notas que el cuarto eléctrico... Fue una vuelta, así inmensa, pero un trabajo de dos años, donde el profesor se dio cuenta que no puede ponerles de aquí para arriba ni abajo, se bajó, pero los subió.

E: Sí.

D: Y hubo un trabajo paralelo, y de los que repite, “Usted puede”; “usted es capaz”; “¿tiene mano?, entonces puede escribir”.

La profesora de educación física, “¿Tiene manos?, ¿tiene pies?”; “Sí”; “A ver, ¿cuántos tiene?”; “Dos”; “¡Entonces, póngase a saltar! No saltará tan alto como el otro, pero saltará”. Cuando tú partes con esa perspectiva, por supuesto que el niño te sigue, te acompaña.

E: Claro. Bueno, también lo estábamos viendo. ¿Cuáles son las características que debe tener un docente para propiciar un mejor aprendizaje a sus estudiantes?

D: Conocer los niños, primero. Conocerlo no sólo de nombre y apellido, si no que conocer, ojalá lo que tiene más atrás, sus debilidades, sus miedos...

Ayer conversaba, haciendo una entrevista de evaluador par con un profesor de educación física, y dentro de la entrevista salió un tema donde me decía que se había demorado dos meses en sacarle las trancas a un alumno de educación física, porque jamás le habían enseñado paso a paso el proceso para saltar el caballete. ¿Qué hacía? El profesor hizo una demostración, y arriba, se cayó, se pegó. “No quiero, no quiero, no quiero”, y puros rojos. Y este profesor es como de la escuela mía, en cuanto a técnica a desafío, lo llevó a parte, no solamente a él, otros más que estaban más descendidos, para que no se notara lo metió en el grupo. Y empezó con otros ejercicios previos, de a poquito a los demás... ahora está en el equipo de gimnasia del colegio, ¡feliz de la vida! Entonces, me decía: “Lo convencí que tiene dos pies, dos mano. Saltamos primero un centímetro, después dos, después tres, hacia arriba. Y en la práctica... Ahora está en la selección de gimnasia y feliz de la vida...”. Yo puedo hacer lo mismo con lenguaje “¡oh!, ¡no

me gusta leer!” –me dicen-, “Pero, ¿qué te gusta leer?”; “¡Ah!, las novelas de amor”; “mira, aquí tengo una. El resto está leyendo una de vaqueros –por decirte algo-, pero si tú quieres lee novelas de amor...”. Si yo qué voy a evaluar, retención de información, capacidad de escribir, capacidades de reproducir, porque esos son mis tipos de prueba...

E: Sí.

D: De ponerse en el lugar del personaje, qué harían ustedes si..., ya veo si hay una lógica coherente en la redacción. Eso, si a mí me sirve el Condorito, me sirve una teleserie, cualquier cosa, si... las habilidades –como habíamos dicho al principio-, las habilidades se desarrollan con todo...

E: Con todo...

D: Y ése es otro error, que matemáticas no haga leer...

E: Tiene mucha comprensión.

D: Matemáticas tiene mucha comprensión lectora. Yo hago estadística en lenguaje, ahora, una de las últimas unidades de primero medio, viene la encuesta ¡perfecto!, yo te enseño a ser encuestas y las aplicamos, pero y cómo analizo la información, puedo hacer análisis, sacar la media, sacar el porcentaje, hacer gráficos, cuando llego a esa parte, a mí me da risa... los chiquillos sacan el cuaderno de matemáticas, “¡Profe, lo que no entendí allá, lo entiendo acá! Y era tan fácil”, “Así de fácil era...” –le digo, (risa). “Usted que sabe...”; “No es que yo sepa tanto. Leo, me informo y aplico”. Porque yo aunque sea de letras, igual tengo que saber de idiomas, igual. Sé de filosofía para entender en qué contexto social nació este movimiento, por qué nació esta obra y qué es lo que critica. Yo no saco nada con decirle... es una crítica social- religiosa de la época, si yo no sé cuál es esa otra forma religiosa de la época, a quién se estaba criticando. Entonces, cuando uno les pinta así el panorama, uno sale de la categoría del “sobre- dotado” y queda como persona común y corriente con mucha información.

E: Sí.

D: Entonces, también es importante eso, desmitificar que el profesor es único, que se las sabe todas, y que no hay como el profesor. ¡Viva el profesor!

E: ¿Y qué características no debería tener un profesor?

D: (Silencio reflexivo). Primero, inventar lo que no sabe. Segundo, fingir lo que no siente “¡Pobrecito!, le fue mal...”, pero ¿le busca alguna solución?, ¿lo llamó aparte?, ¿le explicó de una manera diferente?, ¿le hizo un seguimiento previo? O a final de año no más le dice: “Pobrecito...”.

E: Claro.

D: No sé si me entiendes...

E: Sí, completamente.

D: ... Ejercer la carrera por ejercerla. Porque no queda otra opción. Yo estoy haciendo lo que hago, porque en la media me di cuenta que me era fácil enseñar, porque tengo un servicio, me gusta, se dieron las opciones y ¡aquí estoy!, y sigo estudiando para poder seguir enseñando mejor. Lo que sí me he dado cuenta con el tiempo, que ahora soy referente de los profesores, una de las cosas por las que tomé el... este Post título de Currículum y Evaluación, hay muchas consultas puntuales relacionadas con el currículum, con la evaluación y los profesores me las están haciendo a mí y no a UTP y yo pregunto: “Pero, por qué no le pregunta a la...?”; “Es que no tiene tiempo”, “No me sabe explicar”, “No me da confianza”, “Me da vergüenza ir a preguntar”. Y es excelente...

E: (Risas).

D: Pero ahí juega un poco el carisma. Entonces, en el Colegio particular X, me pasaba lo mismo, yo era el referente de los profesores, “Oye, ¿cómo haces esto en teatro?”, “Oye, ¿por qué te fue tan bien aquí?”, “¡Uh!, estás leyendo ese libro...”, yo siempre paso información y me llega información de vuelta por otro lado. Entonces, acá en el liceo yo estoy viendo que he centralizado muchas cosas de la básica, de la pre- básica, de la media, pero también está llegando el momento en el que yo digo: “¡Uy!, y esto... de dónde viene?”. Llegué a un curso, me va a salir caro, pero lo tomé, me va a servir a mí y le va a servir a ellos. Entonces, a futuro una de las cosas que me gustaría hacer, me gusta orientación, me gustaría entrar a UTP, pero con otro concepto de UTP, un UTP que vaya a la sala de clases, que vea a los niños, que... antes de que pongan la nota, pásame la nota a mí, por qué está flojo. Y este profesor que yo te contaba antes, con todo el dolor de mi corazón, decirle: “¡No! parta de cero, parta de cero, no le aguanto esta nota, los niños adentro”, tener un grado más arriba donde yo pueda hacer eso.

E: Claro...

D: Yo pienso que le daría un carisma distinto al colegio. Mal que mal, tengo seguidores, o sea, lo que yo te contaba, en once años dos peleas con cursos, pero peleas acordadas, con un sentido, con una finalidad, no porque mandarlo así...

E: Claro...

D: No. Por un concepto pedagógico. Si tú le preguntas a los niños, y ojalá lo hicieras, cuántas veces me han visto enojado, van a quedar, ‘uhh...’...

E: (Risas).

D: Claro... ¿Cuántas veces me han podido pillar? Todas estas veces. Le preguntas a cualquiera, “¿A dónde ubicas al profesor H?”; “en el patio tiene que andar”...

E: A no, si eso ya lo...

D: Nunca...

E: ... hemos comprobado.

D: Nunca estoy en la oficina, siempre estoy en el patio, por allá o en una reunión, cuando llegan los chiquillos, tengo tantas becas, “¡Ah!, qué bueno”. Entonces, también entienden que mis reuniones, es para ir a conseguir cosas para el colegio.

E: Claro...

D: Eso, yo creo que... eso... es como... en este minuto lo... lo que me acuerdo lo... mi proyecto, lo que me gustaría hacer, que el profesor no fuera falso, que el profesor no estuviera... porque no tiene otra opción de vida, porque se le ocurrió. (Silencio reflexivo). Que no finja lo que no siente; que enseñe de malas ganas, que se lleve la casa al colegio.

E: Ya.

D: Hay profesores que se llevan la casa al colegio, la feria, el supermercado, el mall, ¡todo!...

E: (Risas).

D: Y no, los niños son otra cosa, ellos son... yo siempre les digo: “niños, angelitos, aunque son cabros de cuarto medio...”, (ríe).

E: (Risas).

D: Es que yo así los veo, así los siento. Son niños más grandes, más altos, pero siguen siendo niños, siguen siendo guaguas. Incluso, fíjate, hace tres años atrás, tres, primera vez que veo el síndrome de Peter Pan en el colegio. Alumnos que empezaron a bajar las notas para quedar repitiendo y no salir. No querían salir del colegio, les dio miedo, les dio pánico escénico. Nunca me había pasado. Vamos conversando con ellos, hablando con los profesores, que pararan las notas y paraban. Menos mal que yo tengo mi círculo de redes privadas, (ríe).

E: (Risas).

D: Una psicóloga me dijo: “Ya, yo te ayudo, tráemelo para acá”, me hizo un espacio, y este otro aquí, y salió y en la universidad, primer día poco menos que... “profesor, ¿me va a dejar?”; “¡No puedo!, ¡no puedo ir contigo a la universidad!,

de vuelta pasa a verme”. Todos los días llegaba a mi oficina “¡profesor!, tengo que hacer esto”; “hagamos, estudiemos, veamos...”, ahora me dice: “¿Cómo está? Me va regio”, cambió hasta la forma de hablar, todo. Ya se hizo su mundo, todas sus cosas. Pero fue un trabajo de chino, y no solamente mío; del profesor jefe; de la psicóloga, que de muy buena voluntad me ayudó; la asistente social; la mamá; hasta el portero me ayudaba.

Te voy a decir una cosa, eso noto yo, que un profesor no debe hacer, que es ser el superman que lo hace todo. ¡No!, hay cosas que yo puedo hacer, pero también me canso, entonces necesito tener yo mi equipo tener en quien respaldarme, en quien confiar, en quien pedir apoyo, porque hay momentos que llego hasta ahí. La psicóloga que está en el liceo hoy día, nos hemos repartido tareas, “Yo llego hasta acá, porque de aquí para acá eso es tuyo...”, “Oh, sí, esto es mío” –me dice-, “Aquí, no sé qué hacer...”. Hace un tiempo atrás, quedamos los dos mirándonos, porque ninguno de los dos sabía por dónde seguir, o sea, llamamos, pedimos un asesoramiento a CESFAM, y claro, el caso terminó en tribunales y ya era judicial, pasó lo que era orientación, pasó lo que era psicólogo, y ahí entró otro tipo de asesoría. Y nos dimos la mano “¡qué bueno!”, aprendimos un proceso que nosotros no conocíamos de derivación.

E: Sí.

D: Entonces eso también, dentro de los profesores, es un buen profesor, el que es capaz de derivar, de pedir ayuda, auxilio, socorro, y compartir, y reconocer sus límites.

Yo hago argumentaciones tercero, me gusta, pero no, no digamos así ¡Ahhhh...!

E: (Risas).

D: La B, “Ah, ¡argumentación!, ¡argumentación!, te cambio B”, “No” –me dice. Eso... Si algún día llegara a dirigir un colegio, haría eso “Profesor, ¿qué le gusta hacer de su especialidad?”; “Poesía”; “Perfecto, todas las horas de poesía son tuyas”. “Profesor, ¿qué le gustaría hacer?”; “Mira, a mí, matemáticas”, y “Listo, usted se encarga de los cursos de matemáticas”, y voy a poner en las listas, y es obligación sí, este curso tantos niveles, quienes quieren con este profesor, quienes con este otro. Incluso, va a estar el profesor contento con lo que está haciendo y los chiquillos van a estar felices, que una persona que vive con lo que enseña y no “¡chuta!... ya... Tesis 1... Argumento 1”, porque se nota. Entonces, yo creo que no es tan difícil una cosa así. ¿Ves?, tengo sueños...

E: Sí, y también tiene que ver lo mismo que la siguiente pregunta, o sea...

D: Te he ido adelantando y eso que no las leí.

E: Sí. ¿Qué aspectos debe considerar un docente para llevar a cabo una clase que sea motivadora e interesante? Que es justamente...

D: Que me guste el tema.

E: Claro.

D: Que me guste, eso es lo primero. Saber aprovechar los materiales y la gente. Yo tengo muy buenos lectores, entonces cuando quiera darle un toque de lectura, yo empiezo a leer, digo: “¡Ay!, ¿quién me puede ayudar?”; “¡Yo!, ¡yo!, ¡yo!”, y de repente, a ver “primero parte usted, segundo parte usted”, porque me sobran los lectores. “¿Quién me ayuda a dibujar?; “¡Yo!, profesor”, entonces uno ya los conoce uno va derivando y se forma una clase más activa, todo el mundo tiene derecho a participar, todo el mundo tiene derecho al pataleo –como digo yo-, al reclamo y después nos matamos de la risa.

Con un curso teníamos que ver el asunto de una radio, el año pasado fue, y la verdad que yo no hallaba cómo enfocarlo, entonces llego a la sala de clases y nos pusimos en círculo. Eran como diez personajes, entonces a cada uno le hice leer una parte, y yo hacía un personaje y el otro, y el otro. Y empezamos a leer, y como cada uno tiene un tono de voz diferente fue súper entretenido, porque yo les decía: “Mientras no toque, cierren los ojos” y empezamos a hacerlo y decían: “Oye, es como estar en la radio” y yo les dije: “La radio...”, la suerte yo trabajé tres años en radio, fui secretario de gerencia, micrófono al medio de los periodistas, todo, los locutores, entonces tuve que usar lo que yo sé de teatro y la experiencia laboral de radio, e hicimos un programa de radio, y nos salió súper entretenido, y la pasamos regio y la clase se disparó, con un contenido que es súper aburrido.

E: Claro.

D: Pero... ahí salió. Argumentación, lo que te estaba contando, me gusta, pero no me apasiona...

E: (Risas).

D: Entonces, qué pasa, yo paso los contenidos pero enfocados, desde la mirada de la publicidad, y entonces cuando llega ya la etapa final, formo grupos y cada grupo es una empresa y a cada empresa les asigno un producto, jabones, velas, perfumes, lo que ellos quieran. Entonces, trabajamos todo lo que son los contenidos argumentativos simulando que somos una empresa y hacemos el envase y lo hacemos en grande, con detalles y el distintivo, los colores... empresariales, el ring de la canción. Porque los chiquillos son re buenos para tocar la guitarra, cantar y el día que ponemos los distintivos, buscamos un panel y al final si el curso se anima yo pongo los paneles en el patio, entonces cuando salen a recreo tienen la demostración de jabones, las velas, las promotoras, los promotores con música y todo el mundo visita... ¿Qué gano? Hicieron todo el proceso de publicidad y de argumentación con un producto, un producto real, de ellos, y aprendieron a ponerse de acuerdo. Cómo hago el envase, qué distintivo le pongo, qué logo voy a usar. Entonces, son capaces de recrear habilidades sociales, los valores que me da el lenguaje, de escuchar opiniones diferentes, llegar a un

consenso. Usan todo el proceso mental, dónde busco la información, cómo la organizo, me sirve, no me sirve, la capacidad crítica, o sea hay un monto de cosas en juego, junto con los contenidos y yo hago algo que me gusta y me entretiene. Es más lúdico. Entonces, no eso de ‘Tesis 1, la Tesis 2...’ que para mí es la muerte, yo lo prefiero pasar así y obtengo los mismos resultado.

E: Ahí cambiamos un poco, un poco, de tema.

¿Cuál es el rol que debería cumplir el docente en las distintas instancias educativas? Como por ejemplo: los consejos de profesor, las reuniones, los consejos de curso...

D: Ya, vámonos una por una. El docente debe ser capaz de... -lo que decía en un principio-, ser profesor en cada momento, entonces, un consejo de profesores, para mí, vendría a ser... un momento de intercambio de experiencias pedagógicas donde yo pueda reunirme con el otro profesor de lenguaje, donde pueda reunirme con los profesores de lenguaje de la básica, hacer un trabajo conjunto, hacer lo que se llama ahora una “articulación pedagógica”, cosa que la materia de primero, sigue en segundo, sigue en tercero, ponerse de acuerdo, éstas son las habilidades básicas... lo que yo te comentaba al principio...

E: Sí.

D: El seguimiento de octavo, para tomarlo en primero y continuar. ¿Qué hace el consejo de profesores ahora? Información de MINEDUC, que hagamos la polla, esto, que hay que hacer e... una ayuda para allá, que este curso se portó mal. “Oye que bonita tu blusa, dónde te la compraste, y se nos fue la hora en cosa tontas. Entonces, ese espacio para mí se pierde.

E: Las reuniones.

D: ¿Las reuniones de...?

E: De padres y apoderados.

D: Es mucha la información que se entrega, que la carpeta del SIMCE... son cuartos, octavos y segundos medios, que la carpeta del SIMCE, que la de octavo, que hay que subir este promedio, que hay que subir el otro, que la rifa. En el liceo, por lo menos, en ese sentido, hemos... he podido ir avanzando, y los primeros diez minutos se desarrolla un tema valórico.

E: Ya...

D: Y estas reuniones que vienen ahora, a fin de año, quiero hacer la prueba, ya me puse de acuerdo con la inspector general. Como citan, eso fue lo bueno del colegio a partir del año pasado, todas las reuniones de primer ciclo, son tal día a tal hora, y funcionando. Entonces, yo me voy a aprovechar de eso y estoy

pidiendo los primeros quince minutos de eso para, yo orientador, dar un tema relacionado con las necesidades de ese ciclo en esa edad.

E: Ya.

D: Y enganchar a los apoderados con ese tema. Y con segundo, con tercero y con cuarto, y quiero seguir hacia arriba. Entonces, que se acostumbren, que los primeros quince minutos son míos y después se arman sus respectivas reuniones. Le saco un peso al profesor, que de repente no es especialista en afectividad, sexualidad, técnicas de estudio, en otras cosas. Y están tan metidos en otras cosas.

E: Sí.

D: Yo para algo he estudiado. Entonces, yo me manejo en eso, pero lo estoy viendo medio solo. O sea, con ellos los primeros quince minutos, míos, del departamento de orientación, con la psicóloga ya tenemos tema. Entonces, hacer una intervención ella, hacer otra intervención yo, que venga la asistente social, que venga un día la matrona, y trabajar nuestros primeros quince minutos en forma distinta, en forma alternada entregar un pequeño...

E: Folleto...

D: Folleto con las principales ideas, y ver así, porque hay puedo ir formando apoderados y aprovechando un tiempo y que no se vuelva la "lata"... que la rifa, que el informe, que la cuota que, no. O sea, que tengan un sentido. Entonces, ésa es una cosa de las que me gustaría hacer. ¿Qué otro tipo de reunión?

E: Consejos de curso.

D: Los consejos de cursos... ahí viene un tremendo desafío porque... salió en el mercurio de septiembre del veintiocho por ahí, que viene obligatoria una hora de orientación a partir de primero básico hacia arriba. Hasta cuarto básico, no están consideradas las horas de orientación y jefatura en los cursos. A partir del próximo año, si dan una hora cada quince días, o sea, ya hay un espacio. Entonces, cuál es el problema, los profesores de básica, por ejemplo, del primer ciclo no están acostumbrados a hacer orientación, no han hecho nunca orientación, "¿cómo le hago orientación a los cabros chicos?", el segundo ciclo, no hay espacio de repente para entrar, porque hay unidades, ahora vienen los contenidos con unidades, con todo, qué es lo que veo, que yo necesito un ayudante, porque no voy a dar abasto para todas las cosas del colegio, pero igual uno puede preparar, yo tengo temas, los tengo clasificados, se le entrega a los profesores, o la carpeta, algunos la han usado, otros no. Ahora qué es lo que me falta a mí: que alguien me, realmente que alguien me ayude, tener un... otro orientador u orientadora, y poder orientar nosotros los cursos, hacer un seguimiento, porque ellos entre el consejero espiritual, consejero académico, con los profesores, con los alumnos, y tengo horas de clases y me gustan porque me

mantienen en contacto con los chiquillos, no doy abasto, ésa es la verdad. Hay muchas cosas que me gustaría hacer, pero ya no tengo de donde sacar más tiempo...

E: Más horas, (entre risas)...

D: No, no, no.

E: Sí, me imagino.

D: Otro tipo de reuniones, que me gustaría hacer si yo fuera director del colegio, juntar al Colegio municipal X, hacer un consejo ampliado, por lo menos una vez al mes. Porque tienen niños igual que nosotros de la comuna, entonces juntar los departamentos, intercambiar experiencias. Porque quiero ser UTP, juntarme con otro UTP, qué tipo de pruebas tomas tú?, cuáles son tus medidas, cuáles son los resultados. Yo soy más ejecutivo, me he dado cuenta con el tiempo, a medida que me pongo más viejo, me pongo más visionario más exigente en muchas cosas, pero con lógica, aplicando un sentido común, y aplicando más que nada la experiencia, de adelantarme al acontecimiento y no esperar a que me caigan encima.

E: Claro. ¿Y el rol en la sala de clases?

D: Del profesor... líder. Tiene que ser líder, tiene que ser líder en todo sentido. Líder en lo académico, líder con lo conductual, lírico... ¡Lírico!, me dio con la lírica...

E: (Risas).

D: Líder en lo académico, en todo lo que es orientación, en todo lo que es vocacional, en todo lo que es valórico, y asumir rol... ¡Mira!...no sé si en tus estudios de psicología vieron esto, el ser femenino y el ser masculino en uno solo. Que lo aprendí con los franciscanos capuchinos, San Francisco desarrolló mucho su lado femenino, expresar emociones, sentir... Santa Clara desarrolló lo masculino, la fuerza, la lógica, la capacidad de liderazgo, en la perspectiva de la época medieval de lo que ellos vivieron. Yo pienso que el profesor tiene que ser capaz de desarrollar estos dos ámbitos, independiente del género, que desarrolle lo masculino, y desarrolle también lo femenino. Porque uno en el aula es papá y es mamá...

E: Claro...

D: Tiene que sentir, y tiene que reprimir, tiene que felicitar y tiene que negar, tiene que ser suave, tierno, pero también tiene que ser el otro lado, frío, lógico, racional, entonces tengo que desarrollar ambos lados. Y eso cuesta.

E: Sí.

D: ¡Me pasó!, después de tanto tiempo trabajando con colegio femeninos, llego al colegio y me tocan justo los TP, los hombres, y llevaba una mentalidad de textos femeninos. Entonces, en clase los chiquillos me dicen: “¡Profesor!, que son...” – lo voy a decir-, “...amariconaos estos libros...”, los quedo mirando y, claro, tengo que volver a pensar que los chiquillos de localidad rural, que anda en caballo, que anda en rodeos, que trabaja en la pesca, que sale a mariscar, que caza conejos. Y las niñas de allá, no son como las niñas de acá...

E: No...

D: Ellas tienen otra diferencia, les gusta bailar, les gusta lucirse, comen bien, no miden que la figura, que nada. Las chicas de alambre, allá se me murieron, porque es un llamado de atención la anorexia, allá lo que menos hay es la anorexia, sí, disfrutaban comer. Entonces, ya, cambio de chip, cambio de literatura, de nuevo, y creo que ése es un desafío, adaptarse, desadaptarse, En la psicología están los conceptos de, cuando una persona es muy cuadrada psicológicamente, muy estructurada, qué cuesta, la desestructuración para volver a estructurarse bajo otro sistema, y yo creo que eso lo tengo...

E: Construir y deconstruir...

D: ... yo me armo y me desarmo como persona en conocimiento. Y tengo períodos buenos y períodos malos, períodos regios y períodos más o menos regular, pero siempre con la idea de surgir, de salir.

Con el asunto del incendio, el colegio se portó un siete, los chiquillos un diez, me di cuenta porque después estuve en..., la psicóloga, que ahora está terminando un tremendo Magíster, y va a hacer un Doctorado en Canadá, me empezó a hacer un seguimiento, porque me miraba y no se convencía de que yo estaba tan centrado, no me deprimía, y nunca he sabido lo que es una depresión, como con todo lo que había pasado, yo estaba bien psicológicamente, estaba bien, “¿Podemos trabajar?”; “Sí” –le dije yo. Fue súper fácil las terapias en las clínicas, porque trabajábamos juntos, y nos conocemos, con una confianza mutua, uno se abre y cuenta todas sus cosas con más facilidad.

E: Claro.

D: Entonces, llegaba a la conclusión que yo estaba mentalmente sano, estaba mentalmente equilibrado, entonces yo le decía: “Ahí es donde juega el rol los valores y mi fe”, yo siempre he sido una persona simple, que busca el equilibrio interior, el resto se arregla, no está apegado a las cosas materiales. Me dolió la pérdida, porque fueron años de inversión, todo lo que tenía, quedar con los puros jeans y la zapatillas, una polera, y yo soy pinturita, me gusta andar con una buena camisa, un buen perfume, son uno de los pocos placeres, vanidades digamos, materiales, que tengo, que combinen bien todas las cosas..., (ríe).

E: (Risas).

D: ... pero dentro de donde uno funciona es modelo, entonces uno tiene que enseñar a combinar colores, a sentarse bien, a hablar con las manos, no ser tan parco con las cosas. Entonces, con ella tengo un concepto nuevo, y veo que yo soy resiliente al máximo, yo no es que tenga una mentalidad en que todo es bueno, sino que, yo me he dado cuenta que soy de esa línea psicológica positivista, o sea, a lo malo le encuentro una razón, le encuentro un por qué, y lo paso, no lo dejo dentro, yo no me quedo anclado en el fracaso, en el dolor, porque no sirvo para eso. Creo que la vida es disfrutarla, disfrutarla... como ahora, comer sopaipillas, con un cafecito, o sea, tener espacio para conversar de mí, me hacen revisarme a mí mismo, conectarme, entonces... fue un día diferente. ¡Oh! Lo estoy pasando regio. Ayer, pese a que llegué con los muñones en la espalda, tenía que escuchar los comentarios de los profesores, porque “¿Va muy apurado?”; “...No” –le decía yo-, “Mire, me está pasando esto”, y así se me alargó, y se me alargó... entonces ahí me doy cuenta, que tengo ese don de la escucha, yo hago la pasada y a la primera la gente queda bien conmigo, que se siente mal, se siente bien... y empezamos a hablar de alguna cosa, y yo que soy tan tímido para conversar, (risas).

E: (Risas).

D: Entonces, se me van abriendo puertas, y veo que también esas son cualidades que hay que cuidarlas. Y que se pueden enseñar.

E: Y esas cualidades que usted tiene, ¿lo distingue de otro docente?

D: Yo pienso que sí.

E: ¿Sí? Y principalmente sería que sabe escuchar...

D: Sé escuchar.

E: Que sería también, saber dar una respuestas ante la... las consultas que le dan...Y ¿qué otra cosa?, ¿qué otra cualidad distingue usted? De las que hemos hablado.

D: De las que hemos hablado... Yo creo que a mí lo que más me identifica es ser sincero y honesto con mi trabajo y con mi persona, ser muy buen escuchador... saber escuchar, confiar, lo que conversen conmigo ahí se quedó, ni a palo me lo sacan y sea lo que sea, o sea, ahí queda. No creerme el cuento de que soy el súper profesor, ni superman, ¡no! jamás, y eso a uno lo va avalando como buen profesional. Pero más que nada, yo creo que el colegio me valora como persona, debe ser más importante, el título si sirve, pero que ven en H, que H es trabajador, es consecuente con lo que dice, que es sincero, que es honesto, me las juego por

los que no hayan puesto ni un peso, y ahora están estudiando y son profesionales, pero es un compromiso de ellos conmigo, y yo lo veo y pongo normas y si dicen: “Ya profesor, sí profesor, ¡ya!”, entonces cuenta conmigo, si yo veo que van a perder el tiempo, entonces no, le digo: “Hasta aquí llegamos. Usted por su lado y yo por el mío. Que le vaya bien”, tampoco puedo dármelas de salvador de todo el mundo.

E: Claro.

D: Y hay gente por la que si vale la pena invertir, enojarse, pelear, porque uno ve el potencial. De repente un puro ‘click’ un puro apretón y cambió, lo guío por donde tiene que ir. Yo como orientador no impongo, yo asesoro, yo muestro, pero no quiero vivir la vida de mis alumnos, ni quiero que ellos vivan la mía, o sea, si no, no se cumple el concepto de libre albedrío de yo escojo, yo selecciono, aprendo de mis errores, aprendo de mis metas, de mis triunfos, porque si no, no hay aprendizaje.

E: Claro...

D: Y uno debe preparar para la vida, no solamente para el cuarto medio.

E: Sí.

D: Entonces, el concepto de honor, el concepto del deber de la responsabilidad, se va a demostrar después en el trabajo, puntualidad. ¿Devolvió el cheque?, no tengo la respuesta en este momento, pero se lo voy a consultar al ingeniero y se lo mandó por correo, y el caballero se fue súper contento, porque así no echa a perder la máquina que compró, y la empresa gana el prestigio, y la empresa va a quedar súper bien, porque el caballero, en algún momento, va a comentar “Ahí me trataron súper bien. Me hicieron esperar pero mira, me dieron la solución”. Para mí eso es válido, eso es enseñar.

E: Haciendo otra pregunta que, a lo mejor, ya la respondimos, pero si como enumerarlas, ¿qué características cree usted que son imprescindibles para ser un buen docente? Yo sé que las hablamos harto...

D: Un buen docente. Que le guste lo que haga, comprometido con su trabajo, comprometido con su conocimiento, honesto, transparente... que se entregue, que disfrute lo que hace. Creo que eso es lo principal.

E: Ya. Y la última pregunta, ¿cuál considera usted que es el nivel de estima y valoración que otros, alumnos, colegas o apoderados hacen del trabajo docente?

D: Es que ahí va a depender del profesor.

E: Ya.

D: Hay profesores en el colegio que son muy exigente con sus cursos, lo vamos a poner desde la jefatura. Primero, exigente con sus cursos que los sacan adelante, saben que el profesor es complicado, todo, pero le gusta, porque le puso normas, ordenó a los niños... y los saco adelante, y los tira para arriba, (pausa).

La visión del docente, de la carrera docente va a ser buena, en este colegio es exigente, lo que dice el colegio de nosotros, el colegio de nosotros es exigente, es clasista, clasista en el sentido de... clásico, de que se use el uniforme tradicional, el pelo corto, no muchos peinados extraños ni cosas por el estilo. Y si tú ves, los profesores son en el mismo estilo de lo que se pide a los niños. He ido a cursos de perfeccionamiento, me he encontrado con profesores de castellano, por supuesto más jóvenes que yo, con piercing, onda gótico con las uñas pintadas de negro, y trabajan en colegio caros... aquí en Viña, entonces van a la simetría con los alumnos. Yo pienso que siempre debe haber una pequeña diferencia, porque cuando están todos iguales, mi pregunta es cómo funciona el concepto de respeto, porque siempre tiene que haber alguien que esté más arriba del resto para poder ordenar a las demás, pero si estamos todos iguales, 'cumpleaños de monos' – como dice el profesor de historia en el colegio. Yo pienso que los apoderados tienen la visión del profesor, según como... lo perciban, cercano o lejano. El colegio de nosotros, los profesores somos cercanos. Entonces, si tú le preguntas a cualquier apoderado, nos ubican, saben nuestra fecha de cumpleaños, qué equipo de fútbol nos gusta, nos enseñan porque traen información dando vueltas... No somos un colegio cerrado, apagado, que cada uno vaya por su lado.

E: Claro.

D: Creo que hay una buena percepción de nosotros como colegio, en general. Que hay una buena percepción de lo que es el docente. ¿Qué es lo que nos falta?, y yo lo puse en el tapete en el equipo de gestión al que yo pertenezco, que nos falta más publicidad, por ejemplo, en el colegio son pocos los que saben ¡todos los títulos que yo tengo...! Y todas las cosas que yo hago. (Silencio) A partir del lunes fuimos... me invitaron a participar a un grupo de canto, ¡ya, ésa es la última!, (ríe). ¿En qué momento lo voy a poner? No sé, pero por lo menos voy a tener un hobby.

Entonces, yo creo que a los colegios les falta publicitar los profesores. C, por ejemplo, tiene una linda carrera, tiene Post título, no ha sacado Magíster, pero tiene Post-títulos interesantes. Entonces, cuando hay una página web, que todavía no la hace el colegio, y ponga la foto del profesor... pero más que la foto ponga, cuál es su hobbies, cual es su plato favorito... porque yo haría una presentación así... no tan, este...

E: Ah, claro.

D: Quiero ponerle que estudió en tal universidad, que está haciendo este curso y todo. En la prueba van a empezar y a leer “¡Oh!, esos son los profesores”, porque falta mostrarle lo que uno hace...

E: Sí.

D: Por ejemplo, estoy seguro que nadie, nadie sabe que la IPRI escogió cinco colegios, y nosotros fuimos uno de los cinco y nos regaló dos software completos con todo, con todo de simulación electrónica de primer nivel; que es el mismo material que están usando profesores de talleres de inducción de primer año.

E: Ya.

D: Y nosotros nos dio, con curso pagado profesor- alumno de primero medio hacia arriba, y que estamos a puertas de hacer un convenio de ingreso directo... al técnico. Y ésa es la “movida” que está haciendo mi jefe. O sea, si tú te das cuentas, yo me muevo por un lado, el jefe se mueve por el otro, la jefa de UTP por el otro. Entonces, el equipo de gestión tiene esa cualidad, todo haciéndolo a la vez, y todos para el mismo lado, o sea, el colegio, el colegio, el colegio.

E: Claro, eso es lo importante

D: Entonces cuando... si uno ve así, por ejemplo, que el director es pragmático, hace todo, tiene su esquema. Y como él ha tenido buen ojo para escoger, “a ésta la quiero en ese cargo, a éste lo quiero aquí, éste lo quiero acá”, y ha ido probando y ha ido sacando a gente, pero ya estos últimos cinco o seis años se ha quedado con los mismos, y a cada uno nos pone metas más arriba. Porque estamos todos en la misma dirección, en la misma ‘onda’ –como dicen los chiquillos. Y eso se transmite hacia abajo, también lo transmiten los apoderados, o sea, ellos sienten que el colegio se mueve, que es un colegio exitoso, que no es un colegio cualquiera. Estábamos sacando una estadística que entre el dos mil ocho y el año pasado, hemos subido cuarenta puntos de promedio en la PSU a nivel de colegio.

E: Harto.

D: ¡Harto! Y yo estuve ayer en Zapallar y el liceo municipal X selecciona los mejores promedios para que den la PSU, y el resto no, y los deriva para institutos, entonces el puntaje liceo municipal X es altísimo, pero lo hace con diez o quince alumnos. El colegio de nosotros inscribimos a todos los chiquillos y el promedio de nosotros es con los noventa, con los malos, con los que no quieren estudiar, con los que sí se prepararon con todo. Y subir en eso, me decía don Tomás, el director, porque vimos la estadística, porque yo veo la PSU me dijo: “Mira, en cuatro años, cinco años hemos subido cuarenta puntos... ¡con todos!”, sacamos la cuenta, porque yo también los tengo, los puntajes de los que han ido a preuniversitario pasan los quinientos y tantos de ponderación, y estaríamos en ranking allá arriba. Pero nosotros trabajamos con todos, somos colegio público y trabajamos con todos.

E: Con todos.

D: De ‘aquí’ hasta ‘acá’, y para las estadísticas desde ‘aquí’, para ‘acá’. No te voy a negar que de repente, me gustaría sacar unos cuantos. (Risas)
Pero estadísticamente no del colegio. Pero es nuestra realidad, y ahí está el concepto de transparencia, del equipo de gestión y de lo que te digo, yo creo que por eso coincidimos y por eso estoy en el equipo, somos iguales.

E: Bueno, eso serían las preguntas.

8.11.2 Transcripción entrevista n°2 profesor lenguaje

E: Lo que pasa es que la primera parte es como para completar los datos que se quedaron como hilos...

D: Pendientes.

E: Claro, hilos sueltos por ahí. Lo que hablamos el otro día con mis compañeras y nos llamó la atención que habían varias, ¡que su currículum es amplio! (riendo), pero nos llamó la atención que en todos ha pertenecido entre dos y seis años. ¿Cuál es el motivo de permanecer, o sea, no es poco tiempo pero tener cortos períodos de tiempo en esos colegios?

D: ¿Cuando recién estaba comenzando?

E: Sí.

D: Cuando recién partí... yo tengo otro título, soy técnico en turismo, y mi mención es “hotelería y restaurant”.

E: Ya.

D: Entonces yo comencé a trabajar ¡antes de...! apenas egresé de la universidad, y entré como recepcionista del Hotel Alcazar en Viña del Mar, que estaba al lado del IST, Instituto de Seguridad del Trabajo.

Como yo me titulé a mitad de año, entonces es difícil encontrar trabajo, hay que esperar todo un tiempo. Y mi abuela era muy amiga de la señora I – tía abuela del gerente general del Hotel Alcazar-, entonces mi abuela es descendiente de franceses, yo hablo francés y un recepcionista que puede manejar más de un idioma siempre es bienvenido en todas partes. Y ahí justo se quedó un espacio en recepción, y me lo ofrecieron. Entonces, yo entré a trabajar como recepcionista, hablando francés, inglés y español. Por lo tanto nunca me preocupó buscar trabajo inmediatamente de profesor de lenguaje.

Entonces, cuando comencé por ejemplo: hice un reemplazo de cuatro, seis meses en el Colegio particular X,-que es el colegio donde yo estudié, después estuve dos años en el Colegio particular X, un colegio, ahí trabajé como orientador pero me salió la opción de tener ¡más horas! y mejores condiciones de trabajo en el colegio

particular X, acá en Quilpué, estuve como cuatro o cinco años. Pero siempre estuve trabajando en la jornada alterna en el hotel. Yo estuve dos años en hotelería.

E: Harto.

D: Entonces, cuándo deje la hotelería. Cuando ingresé ya definitivamente al colegio particular X.

E: Ya.

D: Que ahí tuve un, tenía hora de profesor de lenguaje y era profesor encargado de toda la parte del programa de enlaces, que recién comenzando.

E: Sí.

D: Estaba a cargo de todas las 'ACRE' del colegio, que era alrededor de treinta y cinco a treinta y seis ACRE. Entonces, yo era como el director, el jefe de UTP, porque cada actividad extracurricular tenía que tener un objetivo, tenía que tener una finalidad. Entonces, según lo que las niñas del colegio querían, porque las porristas, básquetbol, voleibol, teatro, canto, danza, danza moderna, aeróbica, aerobox, un profesor de especialidad. Entonces, siempre me estuve manejando en las dos partes.

Ahora, ¿Cuándo salí del hotel?, cuando ya me dedique a trabajar. En el magister, que yo comencé a hacer clases en la IPU, tenía más que jornada completa en el colegio particular X.

E: (Risas)

D: Porque si yo sumo todas las horas que yo tenía, son alrededor de cincuenta horas semanales. Y entre parte administrativa, los talleres, las horas que yo hacía de lenguaje, asesor de liturgia, asesor de pastoral, porque incluso me corrían las horas del día sábado que yo trabajaba en las puertas, en lugares puertas abiertas de Reñaca alto.

E: Ya.

D: En los centros comunitarios. Entonces, era un tremendo horario.

E: ¿Cuánto alcanzó a estar en el Colegio particular X? Me acuerdo que me comenté.

D: Estuve desde el, estuve dos años primero, después me salí, en el, estuve estudiando en Santiago, trabajando en Santiago, después volví, alrededor de los nueve años.

E: Ya. Harto.

D: Harto. Ahora cuando salimos de acá del colegio particular subvencionado X, pasó lo siguiente, el colegio... los dueños del colegio, los sostenedores, el sostenedor y la directora. Nosotros nunca supimos, nos enteramos después- tenía una doble de subvenciones, entonces figuraban personal, que nosotros ¡nunca! lo vimos, y había cursos paralelos, que ¡jamás! supimos que existían, y el colegio lo cerraron. Entonces, a nosotros eso nos, fue que una vez también que yo estuve en una demanda colectiva, para poder sacar algo de indemnización y que esta gente no siguiera funcionando y lamentablemente ahora tiene el colegio particular subvencionado X. Son los mismos dueños, dejaron pasar harto tiempo y no sé que figura habrán hecho para poder seguir ejerciendo. Entonces nos juntamos cuatro profesores: el profesor de matemáticas, el profesor de educación física, yo. Y arrendamos una resolución, una patente digamos, de colegio, y hicimos aparecer el colegio X.

E: Ya.

D: Entonces, nosotros arrendábamos donde ahora está el Colegio particular subvencionado X. Arrendábamos el colegio en la tarde y la gente que estuvo con nosotros, en el Colegio particular subvencionado X, la llevamos al colegio de nosotros, al colegio X. Funcionábamos desde las dos de la tarde hasta las siete y media de la tarde; y algunos días hasta las ocho. Y los apoderados nos fueron muy fieles. Ahí estuvimos trabajando dos años y después tuvimos que cerrar porque teníamos más matrículas nosotros en la tarde que el colegio en la mañana, entonces nos aumentó el arriendo, y ahí ya no era negocio para nosotros el seguir. Seguíamos pagando los sueldos, todo con imposiciones, pagábamos bien, con bono a final de año según como le había ido en el año.

Llegaron los profesores nuevos, con buenas ideas. Por ejemplo nosotros, una forma de mantener el contacto entre apoderados-alumnos, un viernes en el mes suspendíamos las clases a las cinco de la tarde, y de cinco a siete era la tarde de la familia. Entonces, en pleno invierno, por ejemplo, los picarones y las sopaipillas ‘pasadas’ y ‘sin pasar’ una taza de té, cada cual llevaba su... algo. Sacábamos la cuenta de cuánto se gastaba los apoderados decían, supongamos: “cinco mil pesos”. Si llegaban sesenta personas, cincuenta pesos, se reunía la plata y quedaban, quedaba un porcentaje igual de ganancias.

E: Ya.

D: Pero para fomentar... para financiar la once siguiente. En septiembre eran los anticuchos con empanadas. Entonces, conseguíamos un ambiente bien grato en el colegio, entre los alumnos, porque nosotros, claro, si uno lo ve así, cambiábamos las actividades de aula por una actividad abierta. Igual nosotros preparábamos un show con los niños, una obra de teatro, una canción y trabajamos un valor o trabajamos algo de identidad del colegio, en ese tiempo de identidad nacional, estos juegos típicos, hacíamos campeonatos de ‘brisca’, de los ‘gallitos’, del

‘trompo’. Entonces, una experiencia de aula, pero en un aula gigante, donde no solamente está el alumno, sino que, también está el apoderado, el vecino, el amigo. Y eso es lo que le molestó o le llamó la atención a los dueños del colegio de la mañana porque incluso gente de ellos, se nos bajó a nosotros.

Teníamos otro estilo de hacer clases, teníamos otras formas de enfrentar los desafíos de lo que es enseñar. Entonces por eso estos ruidos de seis años, cuatro años, pero si yo lo veo, por ejemplo, ahora tú puedes leer el Colegio Subvencionado particular X y el Colegio X, es el mismo período de tiempo.

E: Claro.

D: La diferencia que en los primeros años yo formaba parte de un colegio y después yo fui uno de los dueños del colegio.

E: Claro, por eso se ven tan cortos los períodos.

D: Se ven cortos los períodos.

E: Sí, sí.

D: Ahora el otro detalle, cuando yo recién comencé, por supuesto en el hotel ganaba mucho más. Si yo veía, por ejemplo, que hacíamos un trato por X cantidad de dinero, pero después no me cumplían las condiciones como me pasó en el Colegio particular X que sólo se rezaba, que pagaban una parte, que esto, que lo otro, que al mes siguiente te cancelo, que comencemos en marzo y en marzo yo te cancelo parte de tus vacaciones. Entonces, yo decía: “yo soy profesional no tengo por qué estar viviendo así a la migaja”, o sea, “dame la cuarta parte del sueldo, dame la mitad”, no.

Nosotros cuando pusimos el Colegio X, que no refutamos... Una de las cosas que vimos con J, el profesor de matemáticas –hace clases en la IPRI, es muy buen profesor. Con el profesor de educación física y yo fue un trato igual, o sea, ganancias repartidas por todos iguales. Porque si uno quiere tener un buen resultado y quiere tener gente comprometida: los dueños y los que trabajan, tienen que estar a la par, con una ventaja; nosotros teníamos, nos dejábamos un poco más. ¿Por qué?, las hojas salían por parte de dirección, los timbres salían por parte de dirección, los plumones por parte de dirección.

E: Claro.

D: Entonces, le pedíamos a profesores –fíjate en ese tiempo-, que no editaran las pruebas para no perder tiempo, nosotros las mandábamos a sacar. Y yo era parte de UTP, entonces yo veía la estructura de la prueba, entonces si tú en francés habías visto el verbo “et” en pasado simple y habías visto, por ejemplo, lo que son oficios y profesiones comunes, en la prueba final tenía que entrar eso y no otra cosa, o sea, revisada y con normas, con todo. Y tuvimos buenos resultados, tanto en la universidad, como de promoción. No teníamos alumnos repitentes, porque al

que veíamos que estaba un poco más descendido lo citábamos aparte, lo dejábamos un par de horas, hablábamos con la mamá, le dábamos una guía; entonces siempre fue ésa la preocupación. Y lo bueno fue que los tres coincidíamos con la misma mirada, con el mismo estilo y la misma preocupación: si al niño le va bien, a mí me va bien y al colegio le va mejor.

E: Sí.

D: Entonces por eso eran esos períodos cortos.

Ahora los más largos y objetivos por supuesto han sido del Colegio Particular X. Y yo lo veo como mi escuela de formación, o sea, un colegio donde está todo hecho, pero donde cada uno tiene que poner de su parte, está, ahí están, por ejemplo...

Yo tengo muchas ideas que quisiera realizar más adelante tomadas de los colegios de los que vengo, del Colegio particular X. En el Colegio particular X, por ejemplo, las reuniones se calendarizan de marzo a diciembre, pero cada reunión tiene un tema y se parte con la pastoral o la parte con dirección o alguien de la pastoral, se hace una presentación general y, después, cada uno va a la reunión de su curso y con un temario –que es lo que yo estoy consiguiendo hacer ahora en el IPU-, partir las reuniones con un tema...

E: Sí.

D: Ya están todas calendarizadas, entonces de a poco he podido colocar eso. Que haya una formación religiosa en un colegio laico. Entonces, es un poco manejar las situaciones, buscar temas que no molesten a nadie, cuando trabajo parte de valores, valores universales: ‘el amor’, ‘el respeto’, ‘la libertad’, ‘la tolerancia’ que a nadie le va a hacer mal. Sin caer en lo dogmático.

Entonces –como te contaba-, ahí también aprendí a trabajar en equipo, ahí bajé por primera vez –como yo hice con los cursos diferenciados-, bajé una vez a hacer un reemplazo de casi cuatro meses en un segundo básico, pero el segundo B iba paralelo con otra profesora, que sí era de básica y tenía la mención, todo, pero yo tenía los estudios. Entonces se reunían una vez a la semana, pero eso era el consejo de profesores, eso era el GPT; GPT eran tres horas, pero dos horas yo trabajaba con el paralelo para saber qué hacemos en matemáticas, qué hacemos en lenguaje, qué hacemos en historia, qué hacemos en ciencias, qué actividad transversal valórica trabajamos, ¡pero semanal, con reloj!, y después, la otra hora era ya el consejo entero: “vamos a hacer tal actividad, viene tal fecha” y no se perdía tiempo en lectura de “ha llegado carta”, “que este texto”, “que el mensaje”, “que la ley”; porque para eso está el fichero.

Y acá en el colegio X, también hay, o sea, en el colegio particular subvencionado, que también estuve, es el mismo sistema: todas esas informaciones que llegan de Secretaria Ministerial, de SECREDUC, de cuantas partes. Uno llega, firma; lleva un cuaderno de... que se llama... de “crónicas diarias”, entonces el deber de cada profesor es todos los días o dos veces a la semana revisarlo, leerlo y firmar, entonces la directora se entera de cuántos profesores leyeron ‘el nuevo decreto de

evaluación’, cuántos leyeron la ‘invitación al concurso’ y esos minutos no se restan de un trabajo realmente serio del GPT. De lo que tiene que hacer un eje.

Y los paralelos son fantásticos entonces, esas cosas, por ejemplo, yo de apoco las he estado colocando en mi colegio. Entonces, por eso yo en el IPU, estoy en el dos mil y uno, salí de un colegio particular X para irme a un colegio fiscal, pero me fui con toda la experiencia y allá de apoco la han ido aceptando, la han ido valorando, que funciona. Porque cuál es el detalle: el director es avezado para tomar decisiones, pero UTP es como: “pensémoslo un poco... ¿funcionará?” es muy cuestionadora, entonces mientras se cuestiona, mientras piensa, mientras evalúa pasamos un año, pasamos al segundo. Entonces, -yo le digo- “pero si no funciona, Marcela, nos devolvemos inmediatamente”-, pero eso de esperar, de esperar, esperar...

E: Claro..., claro.

D: Yo soy –de eso que conversábamos la otra sesión-, yo te decía uno de mis sueños es... sí, me gustaría ser de UTP para poder generar cambios desde adentro y con título, ya no lo sugiere un orientador, si no que: “UTP solicita que el profesor ‘tanto’ ¡cambie! y se haga esto, y se haga lo otro”, (ríe).

E: A partir de eso mismo, cuando estábamos releendo la entrevista, me surgió la duda de: “usted tiene su forma de hacer las...de pensar cómo se lleva la educación...”.

D: Sí.

E: De repente es como más desde lo práctico hacia lo teórico, lo que conversamos con la profesora de biología creo que fue...

D: Sí.

E: Sobre la profesora de biología, y ella lo hace de otra forma, y de repente no tiene los mismos resultados que usted.

D: No.

E: ¿Qué pasaría si la situación fuera al revés? O sea, no al revés, si no que la de biología tuviera los mismos resultados que usted, ¿igual sería válido la forma de enseñar?

D: (Silencio reflexivo). Yo te diría que lo importante es el resultado...

E: Ya.

D: Lo importante es el resultado, por ejemplo, el ‘Montesori’ trabaja por rincones...

E: Sí.

D: Por áreas de intereses. Yo una vez lo hice con el séptimo, en el colegio particular X...

E: Ya.

D: Cuando yo era profesor jefe de ahí y me contratan específicamente para cambiar un poco el sistema de la enseñanza básica, y de los cursos terminales de séptimo y octavo – yo estaba terminando el Magíster en orientación- y vi los sistemas hebreos de enseñanza donde es en círculos, o es en medio círculo, o es en dos grandes grupos, está el profesor, está un asistente, entonces dije: “si funciona allá no pierdo nada con hacerlo acá”.

E: Claro.

D: Entonces, eran numerosos niños como cuarenta y cinco, entonces fijé dos grupos, uno de veintidós y otro de veintitrés, ahí hablé con la profesora de matemáticas –me dijo- “No perdemos nada. Trabajo con guías, pido una asistente, yo trabajo con un grupo, lo anoto”. Y tuvimos inmediatamente resultados, bajaron los niveles de conversación, fueron los niños subiendo las notas, por la novedad. Porque cuando uno está así en círculos todo el mundo se ve, todo el mundo se escucha y no los que están al final conversan, la pasan regio, chatean, mensajes de texto y el que esta adelante participa. En cambio cuando uno está en círculos, la cosa cambia.

E: Sí.

D: Ahora, estas cosas, por ejemplo, yo soy muy de orientación, guiadas al aula, funcionan pero hay que tener todo un fondo teórico y un apoyo. O sea, si yo voy a hacer un metodológico y didáctico, tengo que tener un... o me fundo en los principios del Montessori, que son las cuatro áreas o ejes de interés por un mismo tema o me pongo totalmente pragmático y el ‘aprender haciendo’ que está de moda.

E: Claro.

D: Entonces, no es improvisar, o sea de repente, yo te dije: “me manejo mucho en lo teórico, pero yo creo que los nombres y las técnicas es lo de menos”. Yo soy más práctico, mira: trabajemos acá, aquí en una esquinita, y si... ¡estilo Montessori!; vamos a hacer esto, es un estilo más pragmático, ‘aprender haciendo’ y todo lo demás. Yo pienso que las cosas cambiarían, ahora ¿por qué funcionaría? estos mismos niños, de repente, que trabajan con la profesora de biología, no entienden cómo se hacen los cambios genéticos, y yo le digo: “Mira, ¿sabes jugar

al gato?"; "Sí profesor, sí sé". "Mira, arriba pones los fenotipos, abajo pones los genotipos, y mira si esto..." –le digo. Como me enseñaron a mí en el liceo.

A mí me lo enseñaron jugando, haciendo una tabla de dos entradas y cruzando, y ahí están los dieciséis caracteres y no hay otras posibilidades. Pero cuando tú partes que no sé: el señor Mendel en el año tanto, en el siglo tanto, hizo esto y esto, y que el fenotipo uno, que el fenotipo dos, que lo cruzó con el cuatro... pero ¿así?, en teoría, y muestran un tremendo esquema, para mí es "Mira aquí se connotan las características secundarias, aquí se connotan las... para allá y para acá, esto es así" y el niño lo aprende. Porque de lo práctico pasa a lo teórico.

E: Claro.

D: Ahí funcionaria. O sea, yo respeto todos los sistemas, pero para mí lo importante es el...

E: El resultado.

D: Es el resultado. Y el resultado sí o sí es consecuencia de cómo yo enseño. Entonces, yo ahí reviso mi metodología, ahí reviso mi estrategia, reviso mis actividades y reviso los resultados.

E: Sí.

D: Por ejemplo, la semana pasada, el miércoles, martes en la noche, corregí un control de lectura de mi primero TPA y fue 'Ánimas de día claro' de Alejandro Sieveking, cosa que yo no sabía cómo se escriba el...

E: ¡Sí! Si me acuerdo.

D: el nombre de Alejandro Sieveking.

E: Después tuve que buscarlo para saber cómo se escribía también. (Riendo)

D: ¡Y! lo hice más vivencial pero di dos opciones y ocho alumnos dijeron: "Profesor, nosotros queremos actuar la obra", el resto me dijeron: "Nosotros queremos dar la prueba escrita", y un grupo pequeño me dijeron: "Queremos hacer un trabajo"; "¡Perfecto!" –les dije yo- "Todos bienvenidos, todo perfecto. Trabajamos lo mismo". Entonces, el grupo que actuó le puse condiciones: que tenían que ser escenas, porque un varón trabajaba con las chiquillas, donde nadie se tuviera que disfrazar de hombre, porque pierde la gracia. Entonces, como era una obra netamente femenina y muchos, todos los personajes son femeninos salvo dos: Eulogio, que es el protagonista principal, y el amigo que lo acompaña y le dice "Esto es", todos los otros no son niños son mujeres, la Lusmira, la Bertina, todas las demás. Y lo hicieron, lo hicieron con atuendos, hubo por ahí una falla de improvisación, pero pasó –como que le dije- "Cuando uno actúa el resto no está con el libreto así mirando si se le olvidó, improvise, siga el juego, usted tiene la

idea, para que llegue y de el pie para que el otro le pueda responder” y ahí ‘se sacan los balazos’. Bueno la vestimenta, el maquillaje, todo.

Lo que yo valoré que no me pidieron ninguna ayuda, ellos se quedaron con la pauta que yo di de la evaluación y nada de “Profesor vea como estamos”, “Profesor vea el ensayo”, ¡nada!, porque esa era la condición, porque si yo hacía eso a los de la prueba escrita...

E: Sí.

D: ... tendría que haberles revisado algunas preguntas para que estuvieran iguales y al del trabajo igual. Entonces, las pruebas las hice en equipos: “¿Quién quería trabajar en equipos?” salvo dos niñas, las otras dijeron: “Trabajamos en equipo”, entonces cuando es en equipo, dos memorias funcionan mejor que una.

La pregunta que hice fue: ¿Cuáles eran los personajes que tenían un deseo?, ¿Cuál era el deseo? ¿Y cómo lograron realizarlo? Porque ése es un trabajo que te obliga a intercambiar opiniones, a recordar lo que se leyó –porque era sin los apuntes... una relación en común.

La otra pregunta –porque hice tres-, era: ¿Qué personaje les había gustado? y ¿Por qué?, y ¿Qué hubiese hecho ella o él en una situación donde el personaje se mostrara lo trágico, el conflicto que vivía? Y ésa es la idea para pensar, porque tenían que responder cada una su parte pero comentada previamente con la otra. Y lo último fue un comentario: ¿Qué les pareció? y me llevé la gran sorpresa que ¡todos!, todos, todos, encontraron la obra muy entretenida ¡y es teatro!, se ubicaron con los personajes, encontraron fácil la evaluación y que habían podido decir ¡todo! lo que sentían. Del uno al veintiocho, fue un siete parejo, los que actuaron, los que hicieron la prueba, y los que hicieron el trabajo, porque todos se metieron en las historia, se metieron en la trama. Entonces qué es lo que pasa –imagínate yo los tomé en marzo, marzo y abril ¡nivelé!, aunque UTP dice que no, yo nivelé.

E: (Risas)

D: Yo... yo nivelé, al estilo mío e hice la nivelación de todos. Mayo y junio patalearon, porque se les acabó la básica y llegó la enseñanza media. Agosto, septiembre y octubre hemos trabajado con enseñanza media y en noviembre ya tengo los primeros sietes. Entonces, ahí yo me doy cuenta que el proceso que yo postulo, si funciona..., (silencio reflexivo).

E: Claro.

D: Porque de a dónde tú sacas un curso completo: “siete, siete, siete”; hubo dos dos, no se leyeron el libro y conmigo eso no viene, porque yo les mando los libros en formato virtual, en formato pdf, o sea, no quiso leer sonó.

E: (Risas)...Claro.

D: Y cuando yo doy el libro, generalmente doy un mes para leerlo, yo antes del mes y la semana antes ya lo tienes en tu correo; me avisan “llegó”. No falta el que me dice: “Profesor, traje el pendrive, porque tengo problemas con mi correo”; “¡Perfecto!” Yo de la nube lo bajo, se lo vuelvo a pegar, se lo mando; hay gente que no tiene internet, se lo imprimo: “Ahí tiene”. Pero si tú me dices el mismo día de la prueba: “Profesor, no me lo pude leer”, el uno no te lo despinta nadie porque hubo cuatro semanas antes que sí podrías haberme dicho: “El computador me lo robaron”, “Se me perdió el libro”, “Ahí lo tiene de nuevo”. Pero ¡No! El día antes es como...

Yo en marzo –y se ríen harto la chiquillas- segunda, tercera semana de marzo, yo ya tengo fijada las pruebas hasta diciembre, ¡Y no es chiste!, los contenidos, las pruebas; pero fijo, tercera semana. Entonces cuando uno ya tiene el horario, le ponen número o le ponen el día, le pones lunes, miércoles, o viernes. Pero tú ya sabes que hay “Lunes evaluación, va la nota” entonces después no me pueden decir “Es que se me juntaron, perdón”. Y en marzo, mandé todo el listado, entonces ya el profesor de historia, el profesor de biología ¡que ellos se acomoden!, porque yo partí primero.

E: (Risas).

D: Y yo las mando con copia a UTP, entonces UTP también sabe que yo con fecha tercera semana de marzo tengo hasta diciembre todo programado ordenado. Y eso es la experticia que te lo da los años. Uno va aprendiendo que no hay que dejar todo a última hora.

E: Sí.

D: Entonces, yo en el verano me entretengo haciendo la planificación general.

E: ¿En el verano? (Riendo)

D: En el verano. Entonces estoy más tranquilo y tengo más ideas y alcanzo a revisar entonces dejo el primer semestre hecho, después me acomodo a los cursos, hago uno que otro cambio. Creo que soy uno de los pocos profesores que tiene respaldados todas sus planificaciones.

E: Ya.

D: Con todos los cambios que hemos ido haciendo. Porque no saco nada con estar trabajando todos los años, planificando si no voy viendo los avances, si no voy viendo: “Me resultó”, “Me funcionó”, “Esto lo cambio”, “Esto lo dejo”. No, o sea, necesito tener un orden preestablecido.

E: ¿Igual alcanza a disfrutar sus vacaciones?

D: Igual, igual lo hago. Es que esto es rápido.

E: Ya.

D: Por ejemplo, cuánto me demoro en planificar: dos días.

E: ¡Ah...! Ya.

D: Porque yo sé. Supongamos el próximo año –Dios mediante-, sigo con este primero TPA voy a ser segundo TPA. Y el programa el currículum, me pide que en segundo, yo pase los tres tipos de descripción, los tres tipos de caracterización de personaje, que pase el texto expositivo, que pase el texto narrativo, que profundice en historia de literatura. Entonces, yo tengo los conceptos, sé lo que hay.

E: Ya, sí.

D: Entonces, cuando tú te manejas en lo tuyo, yo sé que ya conozco este curso, sé que en dos semanas voy a poder pasar todos los tipos de caracterización, y se los van a aprender, y se los van a aprender bien porque ya sé cómo funcionan. Es un curso práctico, así que yo llevo la imagen, partamos desde adentro hacia afuera: “¿Qué ven?”; “¡Bla, bla bla!” –me van a decir esto y lo otro- ¡Perfecto! Eso es una caracterización, ¿cuál es la diferencia de la caracterización? Es que yo puedo caracterizar personajes pero describo paisajes, describo objetos, y van a estar “así”.

E: ¿Y le han tocado cursos que sean al revés?, que en vez de ser de lo práctico a lo...

D: ¿Teórico?

E: (Asiente).

D: Tercero.

E: ¿El tercero?

D: El tercero medio. Yo ahí de repente –por eso te decía-, la otra vez de la argumentación es un curso que si yo pudiera colocar en la cabeza un chip...

E: (Risas).

D: ... y hago así (muestra un gesto) ellos estarían ¡fascinados! Ellos son de que yo les dicte, que les haga un esquema, ellos lo ordenan, ésa es su forma de estudiar, y ésa es su forma de la que ellos funcionan; y yo se las respeto. Que yo este así...

E: (Risas).

D: ... muy así: “Claro el narrador en primera persona, en segunda, tercera... que aquí, que allá”, mientras tanto mis patitas ahí abajo están bailando, (mueve los pies).

E: (Risas).

D: ¡Ya! Pero...

E: Pero así...

D: Pero lo respeto, porque si funciona con ellos se sienten bien así, no puedo cambiarle “esto”.

E: Sí.

D: Yo puedo modificar algunas conductas, por ejemplo, que mejoren la toma de técnica de apuntes. Puedo enseñarles a mejorar detalles te puedo decir: “fíjate en comprensión lectora al comienzo de cada párrafo siempre va a estar la línea principal. Fíjate esto es un texto expositivo, se diferencia de un informativo ¡en este detalle!, eso lo puedo hacer. Pero si yo veo que el curso funciona... es teórico. Yo me tengo que poner al lugar de ellos. Si yo me pongo en el otro extremo, ya parten fracasados conmigo.

E: Sí. (Riendo).

D: Entonces, yo creo que es el desafío también, como hablan ustedes de un buen profesor el que es capaz de conocer a su gente, de entenderla como es y uno ponerle alternativas para que aprendan y no ponerle una sola línea, porque ahí yo los mato.

E: Sí.

D: Se supone que yo soy el especialista, entonces yo me manejo en didáctica, yo hice los cursos de metodología, yo hice los cursos de currículum, yo hice los cursos de evaluación, entonces no le puedes decir un alumno: “¿Cómo harías tú esto?”, a veces funciona. Y a final de año, por ejemplo, ellos sin saber los vuelvo críticos de la metodología y críticos de la evaluación, porque les paso una hoja, les digo que: “Yo todo el año los he estado evaluando y yo me sentiría muy cómodo, muy grato que ellos criticaran mis clases”. Qué libro no les gusto, qué libros debimos haber leído, qué actividad fue la que más grabada les quedó, qué fue lo que mejor aprendieron, qué fue lo que ¡más! les costo, qué cosas ellos eliminarían –todos los años yo lo hago. El año que viene si yo voy a tomar otro primero va a ser mejor que éste, porque yo me voy actualizando con los que acaban de hacer el curso este año.

E: Ya.

D: Entonces: “No les gusto este libro, es muy aburrido” ¡Uy! Fíjate qué me pasó. Hice un trabajo práctico con el diferenciado de lenguaje, entonces estábamos viendo las palabras tabú los disfemismos, los eufemismos que se utilizan en la jerga cotidiana de un chileno clase media baja. Entonces, la palabra tabú es lo que nosotros nos cuesta referirnos o nos da pudor, por ejemplo, hablar de la muerte, entonces un eufemismo es la forma elegante: ‘Se durmió en los brazos del señor’ y uno lo escucha ‘Se durmió’, ‘Se quedó dormido’; no dice: “Se murió”, y el disfemismo es lo contrario: ‘Estiró la pata’, ‘Se fue para el patio de los callados’, o sea, ya es otro lenguaje. Entonces, estábamos trabajando con eso y los llevo a la biblioteca y tenía varios textos para que ellos escogieran y fueran viendo distintos autores chilenos modernos, contemporáneos de ahora. Y tenía a Fuguet, tenía a Acevedo, tenía a la Marcela Serrano. ¡Y no se quedan con una historia de las salitreras! Que es un libraco ‘así’... (Silencio), y tres: “Profesor voy a trabajar con éste”; “Correcto trabaje no más” –le dije- “Cualquier cosa lo puede cambiar”...

E: “Le doy la opción”, (Riendo).

D: “... Por si acaso” –le digo- “Lo puede cambiar, tengo los cuentos de Fuguet son más cortos, son del otro...”; “No profesor, éste no más” y el otro estaba con “El himno de un ángel parado en una pata” de Letelier, que también el otro era de Letelier. Media hora y estaban ‘así’ (muestra gesto) leyendo, ¡Treinta y cinco minutos! Y estaban ahí leyendo, ¡Una hora! Y miraba que no avanzaban nada pero ellos estaban leyendo. Entonces dije: “H, tú te callas. Tú vas a seguir leyendo, porque ellos están leyendo...”

E: (Risas).

D: “...Después veremos qué pasa”. Cuando les digo..., tienen tres horas conmigo parten veinte y cinco para las doce y terminamos como a las dos, veinte para las dos les digo: “Niños, les aviso, les quedan veinte minutos”, hicieron esto: “¡Uy profesor se nos pasó... es que esta historia esta súper buena! Esta historia, ésta es la historia de un prostíbulo en el norte...” –me dijeron-; “...y está la bohemia, está la noche fatal. ¡Profesor, mire el vocabulario que usan!”. Terminaron de leerse el libro, pero se lo leyeron por cuenta de ellos, aparte, y la otra semana dijeron: “Profesor lo estamos devolviendo ¡Muy buenos libros!”, entonces ahí es cuando tú quedas “¡Plop!”.

E: “¡Plop!”

D: O sea, un curso que dicen: “¡Por qué estos libros tan grandes!”, y yo les llevo uno chico y les gustó el grande. Quizás por el estilo que es muy divertido, de la narración, a lo mejor los pilló en algún momento de ellos que se identificaron con el personaje, pero se leyeron las ochocientas y tantas páginas; y yo quería veinte

palabras, y ellos se leyeron las ochocientas páginas. Entonces, ahí de repente es el condorito: “Exijo una explicación”

E: (Risas)...

D: “¡Plop!”.

E: Claro.

D: Y funcionó el trabajo, yo nunca interferí –me aguante hasta última hora- y aunque no hubiesen hecho nada que estar haciendo otra cosa, estaban leyendo. Y no porque yo se los impuse. Ahí estaba el conversar, la lectura por interés, por gusto, significa que les gustó: “¿lo puedo sacar?”, “hable con la bibliotecaria y le pregunté”; “Llévelo no más...” –me dijo- “...nadie los pide”. Entonces, yo la verdad no sabía que habían llegado estos libros de Letelier, que es bueno, es entretenido, es fácil de entender, tiene muy buena narrativa. Yo me traje uno, ellos se llevaron el otro, y me quedaron mirando: “Es que yo no me había leído el libro...” –le digo- “... ustedes dicen que es bueno, entonces me lo voy a leer”. Yo sabía cómo era pero tengo que saber también jugar al revés, que ellos me pasen información y yo la sumo. Entonces, también se crea ese vínculo de: ‘El profesor aprende de mí, y yo aprendo de ello’. Entonces, es un trabajo mutuo. Por eso yo creo que es importante la evaluación, porque quién mejor me puede decir cómo lo estoy haciendo... son mis alumnos, porque ellos son los que reciben directo todo lo que yo hago.

E: Sí... ¡Ya!

D: ¡Prometo quedarme callado y responder sólo lo que tú dices! (Riendo).

E: ¡No!, ¡No!, si está bien. Da hartito después para analizar.

D: (Risas).

E: La tercera pregunta tenía que ver con qué lo había motivado el gusto por el estudio.

D: (Silencio). El saber más.

E: ¡El saber más!

D: A mí siempre me mueve el saber más. Yo no me puedo quedar con una duda. (Riendo) No, no, no.

E: ¿Desde chico?

D: Desde siempre.

E: ¿Sí?

D: ¡No!, para mí las dudas no existen.

E: Ya.

D: Yo tengo que encontrarle la respuesta.

E: Ya. ¿Y en eso ha influido algo su familia?

D: Mi mamá.

E: Ya.

D: Mi papá. Los primeros libros –mi papá era de la marina internacional– entonces yo tenía revistas de dibujo animado, de cuanto súper héroe existía yo lo traía.

E: (Risas).

D: Mi papá nunca cuidó que fueran en castellano.

E: Ya.

D: Entonces yo... yo creo que por eso también soy bueno para los idiomas, porque cuando yo nací mi papá estaba haciendo una ruta por Canadá, me conoció como al año y algo, entonces cuando llegó, siempre cuando mi papá llegaba, ¡Claro! Con cosas para todos; pero mi caja de libros, y yo esperaba mi caja de libros, los comics, monitos, novelas, diccionarios, de lo que fueran eran míos.

Entonces mi mamá siempre me contaba que yo aprendí a escribir copiando las letras que iban en el óvalo de los dibujos animados. Mi tía que se acaba de ir, es la menor de tres hermanas, entonces mi mamá ya murió, mi otra tía igual, me queda ella por eso ella está conmigo, el hijo está en Suecia, mi primo. Mi tía después, como era la que tenía más tiempo, me decía léeme esta revista, entonces yo me acuerdo que me sentaba en la falda de ella y empezaba así “El-Pato-Donald”; entonces yo miraba y me di cuenta, con las técnicas de ahora, que yo aprendí a leer por la relacionaba el sonido ¡con el signo!

Entonces cuando me llevaron al kínder yo leía, y lo que sí me acuerdo era que me castigaban porque yo leía según la profesora ¡de memoria!, yo decía: “¡Pero si yo sé leer!”. Un día le conté a mi papá, fue y reclamó, entonces llega la directora –en ese tiempo del colegio particular X-, andaba con un libro en la cartera dijo: “¡Léame!”, y yo se lo leo. Ahí le pidió disculpas a mi mamá, ¡Pero los tirones de orejas me los llevé yo! Entonces dije: “No, o sea, yo tengo que defender lo que sé”, si yo sé leer ¡Yo leo!, si yo sé escribir ¡Yo escribo! Y tengo bonita letra y todo lo demás, ¿Por qué? En ese tiempo no habían computadores, ¿cuál es la

entretención? Salía de los cuadernos, y llegaba a los cuadernos a la casa, a hacer monitos, que la letra. Entonces, mi hermana y yo –y eso yo lo pasé a mi hermano menor y a mi sobrino, hasta la fecha llegan del colegio jugamos un rato, conversamos: “Siéntese ahí, su cuaderno, la copia. ¿Qué escribió?, ¿Qué palabras no entendió?”; “Ésta tío”; “Aquí está el diccionario”. Así lo hicieron conmigo, entonces cuando yo no sabía algo: “¡Mamá!, ¿Qué significa esto?”, “Ahí está el diccionario, que le trajo su papá”, nos acostumbramos a buscar en el diccionario. Y nadie me ayudó a usar el diccionario, me decían “ahí está”. Después me di cuenta que yo construí mi propio sistema para encontrar las palabras, adelantarme y cuando me enseñaban en el colegio decía: “¡Uy!, pero el mío es más fácil” y así me funciona más cómodo a mí...

E: Más cómodo para usted... ¡Eso! ¿Cuántos hermanos son?

D: Somos tres.

E: Tres. ¿Y usted es el...?

D: El mayor.

E: El mayor.

D: Después viene mi hermana, y un hermano que es doce años menor que yo.

E: Ya.

D: De los tres soy el único universitario. Mi hermana se casó, mi primer cuñado, ya va el segundo matrimonio, se fueron a Europa, hicieron su vida acá, mi hermana es de negocios tiene todas las capacidades para estudiar, pero las limitó ella fue al tiro para abajo, no... es que era: “Yo quiero ser independiente, para allá, para acá”. ¡Perfecto! Yo pensaba exactamente lo mismo pero yo trabajaba y estudiaba, y he conseguido más cosas que ella.

Ahora mis sobrinos por parte de mi hermana, uno salió el año pasado de construcción civil de la IPRI, la M, que le gusta que le diga Señorita M, está en tercer año de educación física en la IPU y mi sobrino menor es contador auditor de la IPRI, salió del comercial. Todos han hecho una carrera.

E: Sí.

D: Y por parte de mi hermano, ya mis dos sobrinas que son las que tuve hasta los catorce años conmigo, el año pasado se titularon de enfermeras una por la IPU y otra por la IPU con promedio seis dos. La otra con un seis cinco. O sea, ahí uno va viendo como uno también traspasa técnicas y enseña...

E: Claro.

D: Y están todos los talentos brutos.

E: ...Ya las últimas preguntas del... de la entrevista anterior tiene que ver con qué es más importante para usted: ¿Que el profesor se sepa la materia? ¿Que explique bien? ¿El clima del aula? ¿O el clima interpersonal? Los puede priorizar si quiere.

D: Primero que sepan lo que va enseñar.

E: Ya.

D: Eso es fundamental. Segundo el clima del aula.

E: Ya.

D: Puede ser un curso muy desordenado, pero si uno le genera un ambiente, le pone un ritmo, un orden digamos, se acostumbra a esa rutina, a esa rúbrica y entran para ir a un curso desordenado a un curso desafiante, o sea, inteligente, dispuesto. No esos cursos modelos donde todo es ¡perfecto...!

E: (Risas).

D: Cualquier teórico se sentiría feliz, porque todas las teorías funcionan ahí. Yo creo que la realidad es un curso disidente contestatario, en buena forma no insolente, contestatario es que... pero porque pasa eso, porque tuvo que vestirse tan elegante para suicidarse, lo que pasa con Berte, Berte usa un pantalón amarillo una levita verde, y eso se puso de moda en el siglo diez y nueve en Alemania, todos los jóvenes andaban con esas teñidas porque fue la moda que nació desde el personaje hacia el mundo real. Entonces, los chiquillos dicen: “Pero profesor ¡que se veía ridículo!”, yo le digo que “Piénsalo dentro de los conceptos, piénsalo en la Alemania de esa época” y hay cursos que, una vez me dijo: “Sabe qué, me voy a vestir tal como me veo”, ¡Y se veía súper bien la combinación de colores!

E: Ya.

D: Entonces cuando tú te encuentras con un curso que te pregunta: ¿¡Por qué se suicidó él, profesor!? ¡Yo feliz de la vida! Pero ¿Qué pasa si doy vuelta la oración? Démosla vuelta y la analizamos de nuevo y vemos qué pasa; ahí hay un curso activo.

E: Ya.

D: Entonces, por eso que para mí, yo creo que un profesor tiene que saber enseñar, aunque sea cómo se hace un huevo duro pero que se sepa bien la receta y la cantidad de minutos...

E: (Risas).

D: No quede un huevo a la copa, ni un huevo quemado.

El ambiente de aula, porque ahí es la interrelación mía con todo el equipo sean uno, sean dos, sean cuarenta, sean cincuenta, ¡sean cien!, ahí es el profesor el que tiene que hacerse valer, el dominio de grupo, ahí se prueba la estrategia la actividad que va a realizar se prueban todas las cosas.

Lo de la relación interpersonal... Eso va dentro del clima de aula, pero yo lo rescato en otra línea también: el alumno tímido, que no es capaz de preguntar por temor al ridículo a la vergüenza o porque piensen que es tonto. Si el profesor es capaz de genera una buena interrelación con los demás, fuera del horario se va a acercar y le va a preguntar “Profesor no entendí, ¿me explica de nuevo?” pero si el profesor no es capaz de generar ese vínculo, esa cercanía va a empezar a alejar esos alumnos que son los que más necesitan.

A mí me preocupa y siempre se lo digo a los chiquillos, me preocupan no los que “¡Ay!” antes que termine la pregunta que “¡Profesor!, ¡Profesor!” me preocupan los silencios y siempre me han preocupado los silencios, porque el silencio a mí no me deja ver qué está pasando por la mente, qué está pasando por el corazón, qué está pasando por su cuerpo, me deja “así” realmente inquieto.

E: Ya.

D: Realmente inquieto. En cambio El que grita!, ¡el que pregunta!, el que por último... uno que pregunta, uno está preguntando por manzanas y él cuenta del año nuevo y que estuvo bueno “¿No cierto profesor?”, eso no es una respuesta, pero él habló, algo dijo yo sé. ¿Cuándo me voy a preocupar? Cuando el de al fondo, el que responde lo primero que se le viene a la mente, no está. ¡Chuta!, ¡Me falta alguien! Y uno empieza a preguntar “¿Qué pasó, está enfermo?” y uno empieza a darse cuenta que ¡no pasa desapercibido, ni el que habla mucho, ni el que habla poco! Entonces ahí te empieza a llegar la otra respuesta: “El profesor está pendiente de mí, pero de éste, de éste, de éste, de éste, de el de allá, del de acá; y cuando uno se pierde “¿Y dónde estaba?, ¿Por qué no vino?” porque a eso yo le digo ‘las manos vueltas’. Si yo me preocupo él se va a dar cuenta que yo me preocupo, y me preocupo por el alumno dentro del colegio, dentro de mi clase y ¡Afuera!, porque yo lo que enseño te puedo enseñar un verbo, pero la forma en que yo te lo enseño, va a ser con un margen de respeto y ese margen es el de respeto que tú te lo llevas a la casa, con tu amigo, en el barrio, no importa que el verbo se te olvide cómo se conjuga pero la forma en que yo me relaciono eso permanece.

E: Claro.

D: Entonces cuando uno habla de ‘nivelación para el futuro’, ‘educar para aprender y seguir aprendiendo’, de ‘prepararse para la vida’ yo lo entiendo así. Yo enseño los valores, yo te doy la pauta: “No sé cómo se escribe esta palabra”, “Mira el diccionario está acá, se usa esto, esto, de esta forma”. Entonces más

adelante, un hijo tuyo o un alumno tuyo te va a preguntar: “¡Profesora! no entiendo esto”; “¡Mira!, pero busquemos en el diccionario, en el diccionario se encuentra” ¡Perfecto!, lo que yo te enseñe lo estás haciendo, lo estas usando y lo sigues usando; eso es un aprendizaje para toda la vida. Que se te olvide como se escribe el autor, ¡un detalle!; que se te olvide la fecha, ¡un detalle!, pero si tú sabes, por ejemplo, que ‘Gracia y Forastero’ es una novela de amor famosa, ambientada en la época hippie de Chile, ¡Correcto!, eso es bueno.

E: Ya.

D: No sé si me entiendes...

E: Sí...

D: Para mí eso es lo básico.

E: ... totalmente.

D: Y ¿Cuál era la otra que estaba ahí?

E: Que explique bien. Ésa es la última que quedaba.

D: Sí. Yo, eso... el explicar bien quedó afuera porque se me olvidó, pero yo lo dejaría también afuera, afuera de esto.

E: Ya.

D: O sea, el profesor tiene que saber los conceptos base de lo que va a enseñar, tiene que ser capaz de interrelacionarse con todo el grupo, tener un manejo de grupo y también quedaba una que se llamaba ambiente de aprendizaje. Ser capaz de interrelacionarse, perfecto; pero la capacidad de explicar, ahí realmente reside lo que es un educador, lo que es un profesor. Yo he estado con gente que sabe mucho, pero sabe para ellos, no son capaces de bajar el aprendizaje al nivel del otro y cuando uno pregunta ¡Se enoja!

E: Sí.

D: Me pasó en la universidad con el Magíster en orientación, no te voy a dar el nombre porque sería feo. De partida no es profesora, es socióloga, hace clases en la IPU y ella cuando llegó al Magíster dijo así: “Mi nombre es XX...”-en un tono muy pesado, muy pedante- “... me reviente hacerle clases a los profesores porque se creen que las saben todas. Los profesores son lo ¡Último! que pude haber” y en mi ramo -se quedó mirando- éramos catorce “Con dos que aprueben, está bien, el resto es tonto”, yo no dije nada, yo no dije ni siquiera “Esta boca es mía...” porque dije: “¡Aquí se arma! Y... ¡Aquí se arma!”. Se dio la otra vuelta y le dijo:

“Se puede retirar” –a una colega, que estaba al lado mío- ¡No le gusto el maquillaje!, para ella es muy poco femenino que una mujer use ¡pantalones!
Yo en la tarde tenía una actividad en mi clase de confirmación, soy catequista, llevaba mi tenida y mi chaqueta no la puedo ver, entonces llevaba mi chaqueta, pantalón de tela, pero en mi bolso llevaba otra camisa, la corbata. Porque estar en clases desde las ocho y media de la mañana, hasta las seis de la tarde y llegar al hotel hacia las ocho no alcanzaba a venirme para acá, entonces tenía que llevar ropa para cambiarme, pero igual cuando estoy en el colegio ratos largos llevo tenidas y me cambio en el día en el colegio ahí. Entonces después se fue dando la conversación con la profesora, y en una de esas entrega un texto ella y lo lee en francés y sin dudas es muy malo, habían tres profesoras de inglés y yo que leo francés, y ella lee, entonces yo levanto mi mano ‘así’, la verdad eso fue intuitivo ni lo pensé...

E: (Risa).

D: Y le dije: “Profesora”, me dijo: “No soy profesora”; “Bueno...” –le dije yo- “¿Cómo le digo?, ¿Investigadora?, ¿socióloga?”; “Socióloga” –me dijo. Ése es mi título. ¡Ah! ¿Mi grado?”; “No” -le dije yo- “los grados son otra cosa, Doctorado, Magíster, Licenciados” –le dije yo- “Su título es socióloga, dejémoslo en socióloga” –le dije. “¡Repugnante!” –le dije-, “¡Lamentable! pronunciación francesa que usted se gasta”. Me dijo: “¡Pero cómo! ¿Estudió francés alguna vez?”; “¡No!” –me dijo. “¡Se nota!” –le dije yo. “¡Se nota!” –le dije yo. “Yo siendo profesor, hablo francés” y me paro y le digo: “Esto se pronuncia ¡así! Y significa tal y tal cosa ¡no! como usted lo estaba corrigiendo, como lo tradujo. Primer encontrón, después se larga en inglés y saltan las, las profesoras de inglés. ¡La mataron! Con la pronunciación de a poquito fue bajando los humos porque suponte que el grupo de nosotros, de los Magíster que era un grupo de peso pesado, o sea, gente con muy buena aprobación, que no va a encontrar en otros Magíster, ninguno llego así: ‘de la noche a la mañana titulado hoy día y ahora hago el Magíster’, o sea todos teníamos diez, quince años, teníamos otros cursos paralelos estábamos trabajando en lo que estábamos estudiando, entonces venimos con una dinámica y una práctica, una praxis pongámosle, exquisito, bien buena, bien actualizada, entonces ahí a esta señora se le fueron bajando los humos, y en realidad yo con ella aprobé la pre tesis y ella fue una que me empezó a cambiar los horarios y todavía no puedo cambiar los horarios, tendría que tener el premio del tiempo o un portal interdimensional para salir del liceo...

E: (Risas).

D: ... en horario de colación y llegar a Playa Ancha arriba en cinco minutos. ¡Ni en auto llego! Ni en auto, y menos en ese horario.

E: Claro.

D: Y ahí es como te digo yo el saber explicar, saber explicar yo lo veo como el talón de Aquiles de muchos profesores.

E: Sí.

D: La semana pasada –yo soy la oreja del liceo- hay muy malos resultados en química en primero y segundo medio, y ya me están llegando las quejas, todo. Y conversando con los chiquillos: “¿Pero qué es lo que falla?” Porque la profe es joven, es bien bonita, salió hace poco. El común denominador de ¡todos! los que he entrevistado: “Se enreda en las explicaciones”, “Le salen malos los resultados” ella dice debiese salir “tanto” y sale otro, otro número, explica de una manera y después dice: “¡No, esto no es así!, esto es acá” Entonces, ahí tu pregunta, o sea, tiene título, tiene los conocimientos pero no sabe bajarlos, no sabe explicar.

E: Ya.

D: Entonces eso es fundamental, por eso yo el explicar lo dejaría aparte.

Un buen abogado, por ejemplo, puede tener excelentes notas pero si es ¡mal argumentativo!, es malo para construir un argumento en favor, en contra de lo que va a defender, atacar, ¡hasta ahí no más va a llegar!

E: Si.

D: La psicóloga del consultorio de Puchuncaví ha tenido bastantes choques con gente de allá, por el trato y yo: “Pero cómo por el trato, si yo hace años que la conozco” no se saben, la gente no sabe explicarse es como ella se relaciona, la forma en que explica las cosas, es muy ¡fría!, es muy ¡teórica!, es totalmente lenguaje técnico, entonces la gente “¡no! lo tira para el desvío, no lo entiende. Es mala psicóloga”. No es que sea mala, ¡es muy buena!, o sea...

E: (Risas).

D: ... lo que pasa es que ella tiene que traducir los términos...

E: (Risas) Sí.

D: ... a un lenguaje más popular y después ponerle abajo la explicación, porque hay que educar a la gente. El médico que yo veía, tenía un médico digamos, de cabecera –es un árabe judío, ¡es árabe judío! Pero yo lo voy a ver, claro, sus quince o veinte minutos la consulta, todo pero después los otros veinte, me dice: “Mira, tú tienes tal cosa, esto significa tal y tal cosa y esto, con esto y éste para acá, éste para allá y esto para acá. ¿Lo entendiste o te hago un monito?”; “Ahora entendí”. Entonces, yo sé que la píldora va en este horario que no puedo usarla con esto, o sea, ¡yo me informo! porque el doctor me explica, entonces yo lo voy a seguir. Y voy después porque ¡me gustó! igual que acá, la otra doctora con la que yo me atiendo, es médica. Yo he tenido harta suerte con una mujer en un trabajo que para la mayoría es de hombre, pero yo siendo un hombre me siento

bien cómodo atendido por una doctora, tienen más paciencia, son... no sé, es otra la forma de llegada, la forma de explicar, la excepción es este otro doctor que yo veo, que es más relajado más al lote...

E: (Risas).

D: Entonces, eso lo hace más cercano también.

E: Sí.

D: Y la paciencia de querer explicar. Entonces, yo eso, el saber explicar es importante.

Yo, por ejemplo, hay cosas... Tengo varias ex alumnas que están estudiando en la nocturna, otras carreras, o sea, salieron del liceo, trabajan en el día y están estudiando de noche porque se han dado diferentes oportunidades y opciones de trabajo y de becas, y la otra vez me dijo: "Profesor, ¿puedo hacerle unas preguntas?"; "Sí" –le dije yo. "Tengo que hacer un análisis de oraciones compuestas, con su definición, con nexos, sin nexos, varias cosas". Pero hay una parte que yo hace tanto tiempo que la vi y que no forma parte de las materias del colegio ¡que no me acordé!, o sea, yo la miraba y le decía: "De esto ¡no me acuerdo, paso!" –le dije yo. "Pero deja anotarlas para yo buscarlas en mis apuntes". "Sí –me dijo-, "Profesor que esta guía es para quince días más". Me dije: "Ella es como yo, se adelanta a las cosas", entonces ella quince días antes estaba buscando material. Llegué a la casa y busqué y el fin de semana empecé a buscar, ¡claro!, los deícticos son súper sencillos pero yo tuve que reaprenderlos yo, hacerles yo un esquema, y ponerme en la situación de: "¡Cómo le explico esto!", yo no sabía las explicaciones, entonces ya cuando tengo el esquema más o menos listo, uno o dos, busco una víctima...

E: (Risas).

D: ... le digo: "¿Estás muy ocupado?"; "No". Le digo: "Mira, te voy a explicar una cosa así", y empiezo a explicarle, "¿Lo entendiste?"; "No". "Pero mira, ¿si lo explico así?"; "Ahí sí". "¡Listo, ésta va!" y con esto explico la otra.

E: Ya.

D: O sea, yo ensayo, yo tengo eso el cuidado de ensayar una explicación, buscar cuál es el término digamos, más complejo, porque todo contenido tiene conceptos, entonces, qué significa ese concepto, cómo lo puede entender, cómo lo puedo bajar a un primero medio, a un octavo, a un chiquillo que está estudiando en la noche. A uno que ya está en tercer año de la universidad es más fluido pero yo tengo que darme el tiempo para, para...es como las presentaciones en power point, no es llegar y poner una imagen y veinte letras, o sea, tiene que tener sentido, tiene que ser un material de apoyo y para mí una explicación tiene que tener un sentido, un inicio, un desarrollo, un final y tener una segunda alternativa,

una tercera, una cuarta y una quinta también, porque si no aprende con una puede aprender... y yo no enredarme porque si yo me enredo ¡ahí queda la escoba! Fíjate que eso es lo que le pasa a la profesora de química, como está recién, tiene los conceptos pero no se ha dado el tiempo ¡ella! de hacerse una clase para ¡uno! Que eso es importante, yo ensayo las clases y hago los power me quedan re-bonitos, tienen sonido, tienen imágenes pero yo empiezo: “Ya, vamos a ver, por ejemplo, hoy día concepto de...” ¡ya! ¿Por dónde parto?, ¿por un ejercicio?, ¿pongo una imagen?, ¿que busquen los diferentes o que busquen lo que tienen en común? Identidad: ¿Qué significa y de dónde viene? Ya, partamos por dónde viene... Y lo empiezo a hacer así... Armo un diseño de la clase, tengo la estructura y después yo mismo voy llenando con las explicaciones y me pongo en el lugar de los chiquillos. Yo siempre digo: “¿Qué me preguntarían?, ¿por qué a los niños les fue tan bien en la prueba de ‘Ánimas de día claro’? ¡Por fin se están colocando en el lugar mío! Porque yo le digo, yo tomo el libro, entonces yo: “Chiquillos siéntense un rato, pónganse en el lugar del profesor ¡¿qué me va a preguntar el profesor?!”. Entonces, llego a una parte entonces: “Profe, ¡los deseos!”; “Sí” –le dije yo- Muy buen pregunta”. ¿Cuál es el deseo de la Lusmira?, ¿cuál es el deseo de la Bertina?, ¿cuál es el deseo de tanto?, ¿cuál...?”. Después, hicimos varias cosas porque ése fue un trabajo ¡no de un día!, de varias semanas, todas las clases yo sacaba: “¿Y cómo vas con el libro?”; “¡Profe, esta pregunta!”; “¡Pero es muy evidente, cómo le voy a preguntar en qué termina!”.

E: (Risas).

D: “¿Es muy evidente?”. “Sí, es muy evidente”, salta de nuevo “¿es muy tonta?”. “No, no es muy tonta. No hay preguntas tontas, es que es obvio que te voy a preguntar en qué termina. Y cuál es el final: felices para siempre. ¿Pero cómo no le voy a preguntar eso? Ninguna, se elimina. Entonces, fue un trabajo en equipo donde fueron dando ideas e ideas y al final ¡eran las preguntas que yo tenía! pero salieron de la noción de ellos, entonces –te vuelvo a insistir-, yo estoy cerrando un ciclo con este primero y que ya están pensando cómo piensa el profesor y el profesor está pensando cómo piensan las alumnas. Yo sé que a la A1 le cuesta expresarse, pero si le hago un trabajo completo, este cuadro comparativo lo va a hacer porque son dos por palabras es rápido. La B1 le puede poner: “Mira, y cerré la puerta y entonces ¡y! y el personaje...” va a hacer toda una historia de sólo una historia, porque ella es creativa, porque a ella se le vienen las ideas y le fluyen. Entonces cuando ella ya tiene esos dominios yo tengo el segundo medio ganado. El segundo medio va a ser súper fluido, va a ser súper bueno. Y cuando llegue al tercero va a ser como el tercero que tengo yo ahora, que yo llego, me siento, entrego las guías; ellos trabajan la guía, yo los miro, hago preguntas, ellos hacen pregunta, ellos responden ¡y todos felices!

E: (Risas).

D: Porque ésa es su técnica, con el otro curso, no, porque yo tengo que llegar sin guía, no, no, no, tienen que ser cosas prácticas, de hacer, de construir cosas, de inventarnos un personaje en el...

Tuve un curso que, el año pasado fue puros varones –ya salió el cuarto-, cuando trabajábamos con ‘Ánimas de día claro’ pero por otra razón, y los chiquillos todos se guían por personajes. “¡Ya! haz tú el personaje de la Lusmira”; “Bueno –me dijo-, “Pero deje ensayar primero” cuando parte y cambia la voz y habla como los huasos y... “¡Te sale regio!”... Y queda así ‘¡plop!’

E: (Risas).

D: ¡Y se disparó la clase! y fue una clase súper entretenida, porque los chiquillos entraron ¡pero era el curso!, entraron haciendo doce de las... y no les molesto porque estaban haciendo un personaje femenino, se dan cuenta, bueno y han estado cuatro años conmigo, que el texto era femenino y en el curso éramos todos hombres, ellos hacían los personajes, cambiaron las voces y yo los felicité porque realmente ése es un trabajo...

E: ¡Sí!

D: ... bonito, llegar y cambiar las voces, meterse en el personaje. Y se disparó la clase para bien, sacamos mucho más beneficios que cuando leímos lecturas de Machu Pichu. Llevaba la música, llevé las fotos de las alturas de Machu Pichu real con todo pero ¡fue todo! En cambio este otro les llegó, quizás por el ambiente que es más campesino, más cercano a nosotros. Esos son de repente los resultados que llegan y que uno no se los espera y no sabe cómo explicarlos.

E: Sí.

D: A veces uno ensaya mucho y prepara mucho algo y no funciona, y a veces lo que uno sí lo ha preparado como todas las cosas y lo ve como más distante y enciende y prende y fue todo un éxito.

E: A eso mismo que estábamos hablando de lo rural...

D: Ya.

E: O sea, la pregunta va ¿por qué escogió un colegio rural?, siendo que venía a lo mejor del Colegio particular X.

D: A ver, yo vengo y voy de varias partes, yo soy una persona muy de iglesia. Si yo tengo que definirme yo estoy entre la línea del Colegio particular X y los Franciscanos Capuchinos.

E: Sí.

D: Al menos lo que yo, en lo que yo pertenezco, estuve cuatro, cinco años de mi vida siendo un monje Franciscano Capuchino. Cuando nace el Colegio particular X en la revolución francesa la buena madre y el buen padre estaban en riesgo de perder su vida y se escapan, cuando llegan a Italia son los Franciscanos Capuchinos los que los reciben y los acogen. Cuando los Franciscanos Capuchinos llegan a Chile es el Colegio particular X el que le abre la puerta, entonces siempre han sido congregaciones donde las manos se han ido dando vueltas para allá y para acá. Yo sin querer partí en el Colegio particular X, terminé en los Franciscanos Capuchinos. Ahora, en las dos congregaciones está muy marcado el sentido de entrega de ser una gente iluminadora, de ser una gente portador de esperanza, de fe, de optimismo, de entrega, de amor en todas las dimensiones. Mi educación es un servicio porque es la llave...

(Pausa por cambio de asiento)

E: Entonces –como te explicaba-, uno tiene el concepto de entrega de servicio, yo en el Colegio particular X junté el servicio, la vocación personal, la vocación y servicio a Dios, mi realización plena como persona, como hombre, como H, como el profesional pero también como el cristiano. O sea, las tres dimensiones yo las realice plenamente en el Colegio particular X.

Cuando se me abrió la puerta de Santiago, tuve que elegir, uno siempre tiene que elegir, tuve que renunciar al Colegio particular X para vivir una experiencia nueva. Lo que decía el franciscanismo, San Francisco siempre dice que “la experiencia hay que vivirlas y no vivirlas de lo que me cuente el otro”. Porque la experiencia mía que yo voy a sacar es diferente a la del otro. Entonces, estaba en mi curiosidad de hacer clases en la universidad como profesor de cátedra, no como ayudante ni como un curso de relleno, sino que como profesor. Y era el curso del Magíster que yo estaba haciendo entonces, con mejor razón dije: “Que me voy a quedar... ¿cómo es?”, yo ya había trabajado en la universidad... ¡me fue bien!, gané dinero, quedé bien cotizado, salí muy bien evaluado ese año. Y al año siguiente una amiga mía del Colegio particular X quedó sin trabajo –una persona ya mayor, mayor-, orientadora; no a nivel mío, pero orientadora. Hablé en la universidad, hablé con ella y le pasé mis horas para que me las cuidara y yo seguí en lo mío, en el colegio. No las supo cuidar y las perdió ella y las perdí yo. Porque el curso que era experimental lo cerraron, distinta dinámica... perfecto...

Cuando estaba en la IPRI, salió la opción de entrar acá al IPU. Que me llamaron por teléfono cuando estaban de fiesta... ¿te acuerdas que te conté?, como a la una de la mañana... yo fui a la entrevista... todo. ¿Qué me gusto? un colegio con muchos desafíos, con una gran población rural, con un director que se la juega por su colegio, que se quema las pestañas, que se enoja, que se ríe. ¡Es su colegio!, si el lleva veinticuatro años ahí, él ha hecho todo. Y entré como profesor de lenguaje y empecé a ver que los niños sí tenían llegada conmigo, yo empecé a darme cuenta que sí podía ir encendiendo otras visiones, de ir entrando mundo, de que Puchuncaví no limita en Concón ni limita en el mall de quince norte. Que hay otras cosas, que hay universidades y empecé a hacer pre-universitario ¡en los patios!, ¡en los recreos!, entonces dije: “‘Tate’, aquí está lo mío”. O sea, vengo de

un lugar donde... y ahí yo dije lo siguiente: Mira, como Dios mueve, el Colegio particular X fue mi punto de encuentro, conmigo, con mi vocación, con mi servicio, con todo... ¡lo viví!, me salí, lo viví en el convento, seguí estudiando, volví. Partí una etapa y de rebote Puchuncaví. Donde no hay o no había un profesor como yo, que soñaba con éxito de los niños, que vibraba cuando alguien aprendía un poco más de lo que le enseñaban, que es feliz cuando luego de entrar al corazón de uno, cuando otro después de mucho tiempo “Profe... qué gusto verlo, me ha ido bien. Sabe qué, lo que usted me enseñó me sirvió”; “Mire que bueno”. “¿Se acuerda cuando usted me decía que me cambiara de empresa o que me quedará aquí?... mire el auto que tengo”. El otro día me vine en un auto del año, con un ex alumno que ahora está muy bien, ahora está de jefe en el Puerto Ventana, él está estudiando, terminando la ingeniería en el IPRI. Yo me sentí pero ¡feliz de la vida! y era una de los primeros alumnos que le hice preuniversitario en el patio, en los recreos y se quedaban conmigo. Y de un sólo facsímil hacía clase para tres, entonces vamos respondiendo uno primero, entonces yo creo que he echado raíces ahí, me he reencontrado. Entonces, mi primo el año dos mil tres me dijo: “Prepara tu currículum”, me preparé el currículum se lo pasé. Diciembre, como el veinte suena el teléfono y me llaman para una entrevista en el Colegio particular X. Entonces, “¡sí! –dije-, vamos para allá”. Me dijo: “Tienes una entrevista mañana”; ¿Yo? –le digo. “¡Sí! –me dijo- te mande un currículum, estás muy lejos allá, aquí en colegio particular X, vamos para el colegio particular X”. Fui a la entrevista, habían varios profesores, ¡quedé yo! Y cuando llegué partieron la enseñanza media, un colegio particular, poquitos niños, muy caballeros, muy damas. Pedía tal material y en la tarde estaban llamando por teléfono, si era la de lujo, la sencilla, la de cuero con letra tanto, la que vaya a necesitar no más. Entonces, seguí el año. Y ellos bien carentes, carentes en varias cosas, como en quien los guía, quien los oriente pero con muchos recursos. “Mi papá trabaja en el banco”, “mi papá es ingeniero”, “mi papá es dueño de dos supermercados”, “el mío tiene esto, tiene lo de allá”. Es gente que puede pagarse un profesor y bien pagado para que les haga clases. ¡Pero... y mis chiquillos de allá! no tienen...

E: O sea, que estuvo en el colegio particular X y en Colegio municipal X, al mismo tiempo.

D: ¡No!, renuncié al colegio municipal X, pedí permiso y me vine a trabajar acá.

E: Y después volvió...

D: Y lo mismo en el colegio X.

E: Ya...

D: En el colegio X, entré a trabajar la parte de orientación del Magíster. Y ahora trabajé acá y estuve fuera. Pero el segundo semestre ya estaba de vuelta, ¡no me hallé!

E: Ya... Entonces, en el IPU está hace seis años o ¿antes?

D: Desde el dos mil uno. Es que en el currículum que te mandé lo tengo separado por especialidad. Currículum como profesor de lenguaje, como profesor de religión, como profesor de francés y de orientador. Los tengo todos separados.

E: Pero en total, ¿cuánto lleva en el IPU?

D: Del dos mil uno a la fecha, con un desliz de un semestre.

E: (Risas).

D: Y cuando pedí, fue que... me llamaban, yo llamaba. Estábamos como los 'pololeos' por teléfono, me llamaba el director, llamaba yo, me llamaba la Jefa de UTP. Cuando fui me dijeron: "bienvenido". Entonces dije: "¡Qué bueno! pero con una condición"; -"¿Sí?"- me queda mirando. "Yo no me voy, o sea, aquí me quedo hasta que termine". Y ésa es mi idea, o sea, tendría que ser algo muy especial, muy ventajoso o que llegará gente de la que yo estoy recibiendo y que yo estoy formando y que llegará en mi línea. Ya llegó una, una profesora que es ¡muy buena!, la B. Yo en ella veo muchas cosas mías. Entonces, yo creo que es una de mis continuadores es... profesores que vienen.

E: De castellano.

D: Porque uno igual tiene que reconocer, que va cumpliendo etapas, que va quemando metas y no me puedo quedar estancado porque sino... Yo por lo menos, no le encuentro sentido a estar haciendo quince años lo mismo. O sea, uno tiene que ir viendo nuevos desafíos, nuevas metas, nuevos horizontes que alcanzar. Entonces ahora, es preparar a la gente que asuma un poco las cosas que yo hago, la visión mía pero con el arte, con pensamiento y con el detalle que diferencia a esa persona, para que no sea copia de este profesor. Así como yo tomé de mis profesores lo que me servía, yo le di un sello personal que me identifica plenamente en el IPU. Lo mismo tiene que ser con los demás, o sea, yo no quiero copias mías, sino que, cada cual forje su propia identidad. Por eso estoy ahí.

Ahora si tú me preguntas metas para el futuro, en el colegio, yo quiero UTP. En el colegio unos años más me gustaría dirigirlo, partir con una sub-dirección; de que en un par de años más porque no estar trabajando en el DAE, como asesor didáctico, metodológico, yo sé que tengo un currículum que me avala. Cuál es mi sueño más íntimo, más personal (silencio) que alguna universidad me llamará, no por cuarenta y tantas horas. Cuatro o cinco horas, me gustaría trabajar en la formación inicial de pedagogía. Pasar un poco esto que yo sé, que no está en los libros: ¿cómo enfrento un curso?, ¿qué hago cuando un niño llora?, ¿qué hago cuando estoy tomando una prueba el niño se me orinó?, y me pasó. Los mismos nervios... ¿cómo los relajo? O sea, muchas cosas que son bonitas... las teorías. Pero cuando uno las lleva a la práctica ¡uh... ya, yai! no si es tan así... La entrevista yo la planifiqué pero tuve que partir por este otro lado, porque ya me salté este protocolo. Y a ti también te va a pasar con el tiempo, que uno tiene un

protocolo y el protocolo ¡adiós!, porque la situación no es para “haber espérese un ratito voy a consultar”. ¡No. O sea, no! Hay que intervenir inmediatamente. Entonces cuál es mi sueño más íntimo, más fuerte. Me gustaría de nuevo volver a la universidad. No una cátedra como la que tenía del español de Chile o teorías cognitivas del aprendizaje, sino que, más relacionada con lo mío. El ser profesor... ¿cómo enseñar a ser profesor?, una cosa que me gustaría hacer, supongamos de veinte o treinta personas. “Oye te invito... ¿quién puede ir el miércoles? Y viene conmigo, o sea, éste es mi espacio, ésta es mi realidad. O sea, que vean que el profesor que te está enseñando a hacer las clases, tiene un curso regio. “Oye, pero aquí tomémonos un Diazepam, contemos tres y ¡vamos!” porque hay cursos así y yo tengo que decirle: “Mira, este curso es bueno, ¿quieres práctica?”, “Mira, ésta es la clase, haz la introducción yo sigo con el resto”. Entonces, yo voy en esa línea, me gustaría tener un par de horas, no desvincularme del colegio porque yo de ahí me nutro, de los cursos. Pero sí, trabajar un poco en la universidad con este proyecto ‘loco’ que tengo, de contar la experiencia, de modelar, de enseñar estrategias pero cursos donde también la universidad me permita “me puedo traer el alumno”. O sea, clases en el aula, pero clases en el colegio, insertarlo ahí como profesor. Que me pasaba a mí en didáctica, la profesora: “mire, voy a hacer Phillips 66, los niños aprenden muy bien en un Phillips 66. Entonces, usted saluda al curso, los divide en seis forma los grupos, a cada grupo le va a pasar la actividad”... Cuando yo llego al curso, primero tengo que pasar la lista, tengo que ver la afinidad con el Phillips 66, tengo que ver si los chiquillos están dispuestos a trabajar, uno no conoce. Entonces, entré que la sala y todo... Después yo llegaba donde la profe y le decía: “Un fracaso su famosos Phillips 66”. (Ríe).

D: (Risas).

E: “¡Pero es que tú no lo supiste aplicar H!”. “Vamos yo la invito”; “Es que no puedo... “Esto funciona, si tiene que funcionar...”. Entonces, es distinto que yo hiciera una clase: “Mira, vamos a trabajar... yo en el trabajo, trabajo con el Phillips 66 en esto, en esto y en esto. Pero fíjate en esta situación, a mí me fue estupendo pero aquí me arrepentí, me arrepentí de haberlo usado”. Entonces, qué va a pasar, el alumno va a decir: “Chuta, el profesor es creíble, o sea, cuenta no solamente el éxito, lo mediano y en lo que le fue mal, eso no significa que yo no lo pueda usar”. “Y qué hizo cuando le fue mal”, ¡Perfecto!, ésa es la pregunta para la clase “Fíjate que tuve que cambiar a esto, y esto sí funcionó”. Entonces, al alumno tú ya no le pasaste una herramienta, le pasaste dos. Hiciste que él preguntará y él se da cuenta, me está siguiendo con lo que a él... le estoy, o sea, vamos en la misma dinámica y si después ese mismo alumno, le digo: “Oye, te gustaría ir conmigo dos días a clases”, yo creo que me dice que sí. Entonces, él ve en terreno, ¡chuta!, lo que el profesor de metodología me está enseñando es lo que él hace en este colegio. Y entonces yo le voy a decir: “¿Qué te pareció?”; “¡Más o menos!”. “Es cierto, qué esta cuestión no salía como estaba planificada, pero mira le podemos hacer tal y tal cambio, qué cambio le harías tú?”; “Tal cosa”; “Déjame anotar”. Porque eso me interesa a mí, el otro que está mirando. Fíjate que en ese

sentido, los profes son muy celosos, no dejan que otro entre con uno. Yo jamás he tenido dificultades que entren a mis clases, pero sí para que yo ingrese a mirar una clase. Entonces, en este sueño loco, está esto, trabajar en este tipo de cosas.

E: ¡Ahora sí!... ¿pedagogía fue su primera opción?

D: Sí, fue la primera. Sí, fue la primera, ahora... que era lo complicado ¿en qué?

E: Ya, ¿Y cuáles eran sus opciones?

D: Mira, yo siempre me moví en cuatro áreas en... castellano, por supuesto. En idiomas, inglés y francés; filosofía, a mí me iba muy bien en filosofía, debe ser por mi estructura mental, yo soy lógico y analítico... en filosofía; y matemáticas. Ya aquí te vas a reír tú, yo a los chiquillos siempre los salvo en matemáticas, yo soy un buen matemático, mira el razonamiento que yo hice... Matemáticas, empecé a mirar mis pruebas de matemáticas y dije cuarenta de éstas... cada uno de los signos, el proceso, el producto... ¡no! señor (ríe) no, no, no, no. Y fue fuera, por eso. No porque yo le tenga miedo a las matemáticas, por eso. Lenguaje, ya, ya me evaluaron, tengo buena letra, ¡ya! dije yo: “ésta se pone por aquí”. Filosofía... sí, filosofía y después dije: ¡Ah, ah, momento! filosofía tercero y cuarto medio, y si me llaman de un comercial no tengo hora, esto no, ¡perfecto como hobby... fuera!

Inglés, me encanta viajar, me manejo en idiomas, inglés pensé y dije: “Tengo más ventaja en el francés, tengo los años, tan... tan... tan”, y en eso estaba cuando dije: “Pero también puedo seguir haciéndolo como lo hago yo, pagándome un curso afuera viaje igual”. ¡Listo!, lenguaje en la IPU, lenguaje en la IPRI, inglés en la IPU, en la IPRI... ¿Qué más puse? ciencias, historia, hice como cuatro, “Sí – dije- ¡ya, voy a quedar en la primera!”. Y quedé en la primera, y quedé a diez centésimas del primer lugar, si estábamos con el... con un puntaje alto. Y de las diez que quedamos, quedé en el lugar número diez, once. Somos los que actualmente estamos ejerciendo y fuimos los que salimos de la carrera y en el tiempo en que correspondía, sin ramos reprobados y todos entramos porque nos gustaba, ¡no! porque no nos hubiese dado el puntaje, ni NEM es de ochocientos veinte, si yo lo hiciera valer en este minuto se me dispara, si yo cuando di la PSU solamente en notas mi promedio es un seis ocho, son ochocientos y tantos puntos, saqué seiscientos treinta y tanto en lenguaje, seiscientos en matemáticas, más lo ochocientos y tanto... era puntaje para quedar en primeros opción. (Ríe).

E: (Ríe) ¿Hubieron otros factores que determinó la carrera?

D: (Pausa reflexiva)...

E: Por ejemplo, la familia... o los profesores.

D: Mi familia siempre me dejó que hiciera lo que yo quisiera, pero sí influyó, por ejemplo, yo en primero medio –como te contaba- cuando los profesores me

decían: “Explícale a este chiquillo que a mí ya me aburrió, no me entiende”, yo dije esto es lo mío. O sea, explicarle a los que no entienden, a mí me iba bien y, además que yo iba reforzando lo que yo sé. Ahora sé, es hacer una retroalimentación. Entonces, nunca me podía ir mal porque el profesor estaba repasando el año anterior, llegaba al principio y repasaba segundo y primero y yo ya lo pasé. Entonces, siempre estuve vigente.

E: ¿Eso lo llevó a dedicarse a la docencia?

D: Y eso, y eso me llevó a pensar entre todas las cosas, yo estaba entre el ejército, me encantan los uniformes, toda mi familia es uniformada. Entre el ejército y la universidad. Murió mi papá y dije: “¡Ya!, me gané la beca”, es decir no habían becas para la educación pero no sé de dónde los profesores se las consiguieron y ellos pagaron una parte y yo di la... me inscribí y di la PSU y quedé, y por las notas saqué beca. Mira, fíjate, dos años postulé al ejército y por lentes no quedé, por la especialidad que yo quería dije: “‘Tate’, una vez, dos veces ¡listo, adiós!”. Sigo y termino en lo mío y seguí en lo mío y no me arrepiento hasta el día de hoy. O sea, si yo tuviera que hacer las cosas de nuevo, las vuelvo a hacer. Porque yo disfruto lo que hago, entonces no fue que no hubiese tenido más opciones, yo la pensé, sí, tenía varias opciones pero solas como que se fueron descolgando y me quedé, y ésas son señales que uno tiene que parar.

E: Ahora, pensando ya en la universidad, propiamente tal. Momentos o experiencias que sean más significativas durante esta etapa.

D: (Pausa) ¿Buenos o malos?, para los dos tengo respuesta. (Ríe).

E: Buenos y malos momentos. (Ríe).

D: Buenos y malos... son más los buenos, malos no, malos no tengo.

E: ¡Ya!, pero, por ejemplo, algún compañero, algún profesor.

D: A Ver... (Pausa)...

E: Me acuerdo que ya hablamos de uno, de...

D: De don T, el profesor de medieval. ¡Ya!, yo cuando llegué a la universidad, el primer ramo que tuve de literatura, era literatura universal, la hacía la señora K, la esposa de don T. Yo iba por cuarto año, cuando supe que eran matrimonio, son totalmente opuestos. Es bajita, simpática, rubia, un encanto, un amor. E iba feliz a las clases de la señora K, por la forma en que ella hacía las clases –ella es bajita-. Entonces con ella, uno parte desde el año cero, así personajes hasta ya el siglo diecinueve y, después, uno se va especializando en las distintas literaturas. Entonces, cuando llegamos a la época grecolatina de la Ilíada y todo lo demás, el concepto del cielo, de la vida, de la muerte, todo, llega un momento en que ella

dice: “Ya, esto se entiende así...”, y toma sus libros, los pone en el suelo, la cartera por el otro lado y se saca lo que andaba trayendo encima y dice: “Ulises, Ulises” y hace así (hace el gesto) y saca un pedazo de cartulina y recita las frases. La mayoría quedó “plop”, la profe está actuando adelante, yo dije así: “Está haciendo el loco pero que le sale bien”. Ella actuaba los personajes, los libros y las guerras y todo, nunca nos dictó. Sólo cuando decía anoten, el anotar era porque venía un concepto, ella lo daba tal cual y ponía el autor, la cita y la página y, después, ella lo explicaba más gráfico, con mucho juego. Entonces, una de las personas que sí me marcó. Y después la tuve en otros ramos más. Fue ella. Yo disfrutaba las clases de ella, yo decía así me gustaría ser. Y yo hago el loco, mira con esta misma tanda, estaba en tercero de la universidad, ya estaba haciendo literatura barroca y me tocó con la profesora E, “se lee y se analiza todo el Quijote”, entonces un día la profesora E se demora en llegar y éramos un grupo, porque seleccionaba algunos por currículum para su ramo –no entraba cualquiera-, por nota, por todo. Yo tenía el puntaje bueno, aparte que yo sin saber quién era, como iba a buscar a dos amigas más, vez que la veía la saludaba “¡adelante, buenos días!” y ella “buenos días” me decía y pasaba. Después cuando la veía “¡buenos días profesora!”, dos años. Cuando llego a postularme, me dice: “Usted va a postular a mi curso”; “Sí” –le digo yo. “Encantada, porque todos los años me saluda para el día del profesor”, le llevamos una flor, no sólo a ella, sino a varios profesores, al que sentíamos más cercanos. Entonces justo no estaba la profesora y está la R, la S, está U. “¿Vieron en el municipal el hombre de la mancha? No, no la han visto ¡Ya!”. Le dije: “Yo soy el Quijote” y salta la R y dice: “Yo hago a Sancho”. Y la S dice: “Yo no canto bien, hago la Dulcinea” y salta U y dice: “Yo soy el escudero”. ¡Listo!, se armó. Pero el Quijote tiene que tener una lanza, nos conseguimos con un auxiliar un escobillón ¡listo!, la tapa de la basura, ése era el escudo de Sancho e igual que los cabros chicos, pescó la escobita, era el caballo. Y los chiquillos eran como veinte, hicieron círculo. El Hombre de la Macha ¡vamos!, y como a mí me encanta la cuestión del teatro. Parte la historia, empiezo “atención mundo cruel, muy despiadado y falaz ¡mira bien! porque pronto haz de ver...” (Cantando). Y empiezo a cantar el Quijote y nos fuimos como dicen los lolos ‘en la volá’ hicimos como tres escenas. Cuando terminamos, hacemos así (hace reverencia) y todos nos miraban y nos hacen así (aplaude) “Bravo, magnífico” –¡la profesora! “¡Ay!, profesora discúlpenos” –le dije. “No, no, no hijo, si llegué como a los diez minutos y un poquito menos ¡perfecto! un siete, un siete, un siete”. Ese día teníamos prueba. Pero nosotros nos metimos en la onda e hicimos el personaje y eso fue lo que a ella le gusto, el profesor tiene que encantar, tiene que entretener, ¡no siempre! pero cuando se puede, sí. Me dijo: “Que me queda, ya se aprendieron la obra, se aprendieron los personajes, improvisaron con lo que tenían, eso vale, vale como la prueba”. Entonces con esta profe que era muy solemne, aprendí también que uno tiene que ser solemne pero también de repente perder esa rigidez, improvisar y hacer las cosas de manera distinta. Yo todavía cuando puedo, la paso a ver, una persona muy, muy tierna. Igual que la señora K, son personas que marcan.

El otro profesor que a mí me dio la bienvenida en la universidad se llamaba F. Fue profesor mío de instrumental I, instrumental II, español de Chile I, español de

Chile II, fonética I, fonética II, en lingüística, o sea, la lingüística para él era su base. ¿Qué me impresionó mucho?, estaba en tercer año, voy saliendo al turno de noche, cuando siento ambulancia en el centro de Viña, llego a la universidad: “¿Supiste?” –me dijeron. “No ¿qué paso?” –digo yo. “Se suicidó el F, tenía depresión y se tiró del séptimo piso del edificio y se hizo papilla abajo”. Y era el profesor que a nosotros nos alegraba la vida, entonces la contradicción. O sea, nos alegraba la vida, pero llevaba toda una contradicción por dentro. De él aprendí toda la parte técnica, con él aprendimos que los profesores en la universidad no son dioses, él vivía acomplejado por el peso pero vivía comiendo. Entonces, en la universidad en la sala donde él nos hacía clase, una era la dos catorce y la otra la dos dieciséis, estaba el mismo tipo de silla pero nosotros nos dimos cuenta que algunas eran más angostas y unas eran más anchas, entonces empezamos un día: “Como que el profesor tiene unos kilitos de más”; “¡Ah!, no empiecen, no empiecen” –nos decía. “Profesor, ¡sí!, tiene unos kilitos demás”. Como a la cuarta clase le cambiamos a silla, entonces se comienza a sentar y queda así como (pone cara seria), quedó mirando y se puso bien serio y lo que quedamos mirando igual que Garfield: “¿Qué le paso profesor?; “Es que no cupe en la silla”. “Qué le decíamos nosotros profesor, que tenía unos kilitos de más”. ¡Listo!, estuvo dos semanas que según él hacía dieta, le pusimos la silla más grande y entra: “¿Cómo está profesor?”; “Feliz, feliz de la vida, por fin me resulta la dieta”, y éramos nosotros que le cambiamos la silla. Después al final se lo dijimos y él se mataba de la risa, entonces era de estos profesores muy exigentes en sus ramos, sabía mucho. Pero que a uno le daba el espacio para jugar con él, para tontear, él igual preocupado por nosotros, entonces son personas que te marcan, la forma en que ellos hacen sus clases, se sabía el nombre de cada uno de nosotros, nunca se aprendió los apellidos. “Yo no me sé los apellidos, yo me sé los nombre de los chiquillos, las caras, el apellido para mí es un detalle, para mí lo más importante es decir María José, Laura, Yerko. Y los chiquillos saben, al comienzo no se cambian de puesto para yo poder aprenderme los nombres, las caras y memorizarlas. Cuando ya se dan cuenta que me los aprendí ya se pueden cambiar porque ya sé, ya los conozco, a veces intencionalmente los mezclo para ver qué me van a decir, nunca me reclaman. Son cosas que aprendí de ese profesor.
¿Quién más?...

E: Estaba pensado que, ¿estos profes fueron al comienzo de su carrera?

D: De primer año, la señora K, introducción a la literatura general; el profesor F, español de Chile I, español de Chile II, instrumental I, instrumental II, nos hacía casi todo, tenía cuatro ramos de este profesor y después ya se iba a quinto a los seminarios de tesis, entonces y él me decía –como él nos dio la bienvenida a los de castellano de primer año-, nos contó su experiencia, por qué él había querido ser profesor. Él encontraba que tenía la virtud, la capacidad de explicar y explicar bien, de tener buena llegada con la gente y había tenido la opción de entrar a la universidad y seguir desarrollando una línea de investigación y todo. De lo que nunca que me he olvidado, de lo que él dijo la primera clase: “El que entra a profesor por prestigio para hacer carrera, está perdido, el que entra por dinero

también, porque un profesor, salvo alguien muy bueno y que esté en buenos colegios no se va a quejar del sueldo, los demás no, vive y vive”. Y eso me quedó grabado a mí. Porque yo entré, jamás pensé en el sueldo, sinceramente yo jamás pensé en el sueldo. Entré porque me gustaba. Nunca me ha ido mal con el sueldo, sería un mentiroso que dijera “yo me quejo del sueldo”. Yo sé que muchos desearían tener lo que yo gano pero muchos no se han dado cuenta también lo que yo he estudiado, todas las cosas que he hecho, para poder llegar a donde estoy. Yo creo que esto va girando, si eres buen profesor y tú te preparas y te gusta –como lo hago yo-, y todos estos cursos, que me interesa un poco más esta área y todo. Es como una acción recíproca, o sea, me va a pelear un buen colegio, yo sé que el director no quiere que yo salga de la comuna, que salga de su equipo directivo. Tuve la suerte de ser escogido por el gerente del DAE, para ser la voz de los profesores, para la reelección con los nuevos reglamentos del nuevo director del colegio municipal X y aprendí el otro lado... Por eso que mi currículum está arreglado de una manera diferente, por áreas, porque si yo quiero postular tengo que mandarlo como te lo mande a ti.

E: Ya...

D: Tantos años, en tal colegio haciendo esta actividad, después esta otra, esta otra, separado. Porque cuando se evalúa un currículum, se evalúa un proceso, se evalúa por especialidades y desempeño. Lo que me queda hacer, por ejemplo, si yo eso lo quiero mandar ahora a un concurso, tendría que poner todas las horas de curso de lenguaje en tal colegio, todos los certificados y logros en esos días, en esos colegios, los cursos que he hecho y todo, y luego seguir con los otros. No esperar, primero toda la parte curricular, después todos los cursos, todos los... ¡no! O sea, separarlo por especialidad, en el caso mío son muchas las cosas, así que es un tremendo dolor de cabeza. Entonces, yo por eso partí en la U, así a mí me gustó y después le tomé el peso, esto me gusta como es, además yo soy secretario ejecutivo, soy técnico en... puedo seguir, en turismo, puedo ejercer mi carrera, pero yo sigo en lo mío, me gusta... (Pausa reflexiva).

E: ¿Algún otro profesor? En segundo...

D: Haber tenemos la señora K, el F y te había dicho G. Él vive en Santa Inés, él me hizo todas las gramáticas sincrónicas –él te modelaba las clases, la mano en la cintura y después supe que fue modelo en su tiempo. Conversando, él había sido modelo y decía “Cuando esto no se sabe para nada, yo tenía buena facha, no tan gordo como estoy ahora”, nunca fue gordo. Él es hijo de médicos, pero a él le gustó el enseñar y se quedó en eso y nos hicimos, no, no digamos que amigos, pero una muy buena relación profesional, cualquier duda incluso yo estaba haciendo clases, cosas de gramáticas –como estaba en Valparaíso-, cuando no entendía lo llamaba por teléfono o lo iba a ver a la casa o lo iba a ver a universidad, siempre así (muestra manos abiertas). La señora K, igual, el profesor F, igual. O sea, las veces que yo he vuelto a la universidad, nunca he visto un “no estoy”, “me esperas un rato, que bueno que viniste”, “¿qué estás haciendo?”.

Entonces, es una relación que no se ha terminado conmigo. Incluso la señora H, que yo la quiero, la quiero mucho, ella me abrió el mundo de la orientación, fue un ramo que en la universidad, de orientación I y entre todos los test y cosas que a uno le aplican me empezó a hablar aparte y me dijo: “Mira, tú tienes una buena llegada, tienes percepción, ¿te gustaría...?” y yo ni siquiera sabía lo que era orientación. Yo le dije: “Norte, sur, a mí me da los mismo” y se larga a reír. Me dijo: “no es ese tipo de orientación” y con ella seguí, luego trabajé con ella en algunos procesos, hice orientación II, hice una práctica de orientación en tercer año de universidad y hacía clases de orientación en cuarto medio, tercero medio en Valparaíso. Después fui a unos cursos con ella y entré al Magíster mediado por ella e hice mi proyecto de tesis en orientación. Es decir, ella me tomó, me enganchó y me dijo: “Éste es el mundo de la orientación, esto es lo que se puede hacer” y aquí estoy yo, todavía estoy haciendo mundo. Ella es una persona que yo quiero mucho, y cuando, justamente entré al Magíster, ella fue el último año, después se jubiló, así que fue grato. Ella misma me decía: “H, a usted lo conocí el primer año, te abrí los ojos al área de orientación y ahora que estás terminando el Magíster yo me voy. Me voy pero feliz de ver a un alumno que tomé, ver toda la trayectoria”. Ella siempre donde estuve, nunca perdimos el contacto. Entonces, y siempre relacionado con el área. “Estoy haciendo esto profesora y mis ramos son estos, ésta es la unidad que viene”. “Póngala mi hijo debajito, trabaje los objetivos transversales”, entonces siempre ha sido como mi lado fuerte digamos, y yo soy bueno para pedir ayuda, yo lo reconozco, yo me tiro la piscina solo pero si tengo pedir socorro, recurrir a profesores antiguos yo voy, lo peor que me puede hacer o que me digan ¡no! y perdí el tiempo, pero lo intenté y nunca me han dicho que no, entonces ahí tengo a G con la gramática, la D con la literatura, la H con orientación, a F con esto de la lingüística.

E: Hablamos también de E.

D: La profesora E, con ellas me quedo.

E: Ya, ¿Algún compañero?

D: ¡Ah! Las experiencias malas, me acordé de una..., (pausa reflexiva). Fue un ramo de didáctica, preparación de materiales didácticos, ¡un fraude, si ese curso era malo, pero malo, malo! Y yo se lo dije al profesor cuando terminé el semestre: “Menos mal que es un sólo semestre”. Es que yo nunca le encontré sentido a juntar idiomas, castellano, inglés, francés, alemán ¡perfecto!, todos idiomas, todos enseñamos un idioma. Pero hacer un taller de diapositivas donde el profesor te decía: “Ésta es la diapositiva, tiene que traer este lápiz”. ¡Eran cinco horas! Él tenía su oficina al lado, se iba a hacer café, se preparaba unos sándwich pero exquisitos, nosotros así con el (muestra el cuello), sintiendo el aroma, con hambre porque desde las ocho de la mañana hasta las una de la tarde, dejaba diez minutos para ir al baño, no podías llevar tu cosas para servirte, entonces un montón de normas por un ramo que nunca usé. Donde ni siquiera había una teoría, o sea, se hace la diapositiva de esta manera, este portafolio, así se trabaja una transparencia

pero nunca le dio un marco teórico “La transparencia es un material didáctico que el profesor puede usar para enfocarnos en... Ustedes son profesores de idioma, vamos a usar organizadores visuales para pasar el concepto”, así te creo. Pero si yo te digo: “Hagamos punto Q, ¿pero y para qué? Hagamos punto Q, después te digo. Bordemos en crochet, pintemos madera, ¡te felicito!, aprobó el curso y tú me dices: “¿Pero qué saqué?”. Malo, malo, malo, esa sí que fue mala. Y lo dije en ese tiempo y lo sigo diciendo que ese curso no servía pero para nada, (ríe) lo único que hizo fue gastar plata no más y nada más.

E: ¿Para los útiles?

D: Para los útiles, todo. Igual me fue bien, saqué un seis y tanto.

E: ¿Algún compañero que haya sido una buena experiencia? O ¿Alguna ayudantía?

D: Sí, yo tuve las ayudantía en Francés y en metodología de la investigación pero con el profesor G. No trabaje con compañeros míos, no. Siempre fue sólo en eso de trabajar pero era pagado, pero yo vivo la experiencia y sé cómo se trabaja y, después, cuando hice mi tesis harto me sirvió haber trabajado con el profesor G, en cómo se selecciona la información, cómo se recopila, cómo se clasifica, qué criterio se usa para esto, y hasta la fecha. Es que, yo vuelvo a lo siguiente, la mayoría ve la parte práctica, ¿cuánto me van a pagar? Pero yo voy al revés, ¿cuánto voy a aprender?, que es diferente. Entonces mi pensamiento siempre el resto irá para allá pero yo por allá. No sé si nado contra la corriente, pero yo soy feliz así, porque al momento de lo ‘que hubo’, que tiene que demostrar lo que uno sabe, yo sé más.

Yo tuve un montón de horas, en diferentes liceos y colegios en Valparaíso y en Viña porque los profesores me decían: “H, la profesora del liceo tanto, tiene una licencia por veinte días, están pasando la materia del Quijote, ¿te consigo la hora?”; “Ya, me acomoda la hora” y partía, me pagaban el pasaje, de repente me pagaban algo pero ya cuando me venía, y eso me lo enseñaron los mismos profesores, pedir un certificado de recomendación, una experiencia. Entonces, cuando yo me presenté a mi primer... y me preguntan experiencia, “¡Tome, ahí tiene!”, liceo uno, liceo dos, la nocturna “¿Y de adonde?” –dijo. “En clases, trabajaba y estudiaba y hacía clases y ahí están los documentos”. A los demás les costó un triunfo ubicarse, pero yo no. Pero eso me decían los profes: “De repente, no te van a pagar mucho, pero vas a ganar y vas a darte cuenta si te gusta estar delante de un curso, si eres capaz de controlarlo, de explicar los contenido. De primera iba muerto de miedo, la tercera vez ¡vamos no más!, si pasé la primera, pasé la segunda...iba a liceo de hombres, en la nocturna, femenino, los técnicos. Entonces, después yo ¡claro! estaba recién egresado, pero tenía hartas cosas en el cuerpo, o sea, tenía harta cancha en relación a los demás y de eso tampoco me arrepiento.

E: Y la última pregunta es, ¿cuánta importancia le otorga a los contenidos adquiridos durante la carrera?

D: Harto, son la base mía. A ver, yo siento que tuve la suerte –porque estuve mirando currículum de profesores más nuevos que han llegado-, me ha tocado ser supervisor de práctica de dos alumnos de la IPRI que han llegado por liceo mío. Yo siento que enseñan menos, yo siento que el nivel de exigencia ha bajado. Cuando yo estudié, mis profesores eran todos ¡los profesores! pero en el buen sentido de la palabra, profesores que tenían trabajo de investigación, profesores que sacaban en el año dos o tres trabajos de investigación, escritos, que hacían charlas; nos invitaban, uno iba. Siempre actualizado y en áreas bien específicas. Profesores, salvo uno, que él yo le escondí las fichas y suspendió las clases, sin las fichas él no podía hacer las clases, le voy a poner XX no más, porque ni siquiera quiero acordarme del nombre del caballero, italiano. Que le quitaban la ficha y hasta ahí llegaba la clase. La señora K, jamás usó una ficha, usaba el libro para leer la referencia, el profesor T también. La profesora E, claro, de repente la sacaba, se ponía sus lentes y lo leía textual para que, porque tenía que ser textual. Yo en mi casa tengo el diccionario, siempre ando con un diccionario, el texto de lenguaje del curso donde estoy, el apunte, yo llevo la guía y digo: “¡Partimos!”, y empiezo contando una historia para allá y para acá. Tengo la misma técnica de ellos, porque a mí eso me motivaba, porque cuando lo empezaba a leer y dictaba yo decía: “Para esto me quedo en mi casa durmiendo” –porque yo trabajaba de noche. Y después me consigo los apuntes y copio el libro del capítulo uno al veinticinco y me estudio lo de la prueba y se acabó. Pero el otro donde la profesora con los libro ponía las montañas y aquí está Oreste y aquí está el titán no sé cuánto y el personaje y la leyenda y lo que va a hacer... ¡eso!, no lo ibas a encontrar en un ningún libro de clases, la explicación de la señora E cuando decía el sentido del Yerbo de Bambino, eso no está en ninguna parte; tenía que estar ahí porque ella lo comentaba según su experiencia. ¿Qué significado tenía?, ¿Por qué aparece?, ¿De dónde vino?, y eso no estaba en los libros que leíamos nosotros. Don G en tal parte estaba la versión subordinada, todas las cosas... porque él decía: “Cuando se crucen con esto, éste término va a indicar que ya pasó para allá, ésta es la que va, ésta es la que va” y eso ¡no estaba en los libros!, para mí ¡esos! eran los profesores que valían, esos son los profesores que valen. Yo estuve en el curso de perfeccionamiento y he durado ¡una hora! y me he venido de vuelta... ¡Malo el curso!, no es por ser soberbio pero si yo doy un curso, si la municipalidad donde estoy o el colegio donde estoy va a pagar trescientos mil pesos por un curso, que sea un curso que me sirva y no un curso donde el que tiene que explicar las cosas sea yo y el profesor que dicta el curso se sienta, porque en ese caso me contratan a mí y yo hago el perfeccionamiento.

E: Claro.

D: Entonces no, o sea, para mí las cosas son bien claras: o se sabe, o no se sabe, aquí no pueden haber términos tibios, no hay intermedio, ¡o sí, o no! punto. No hay otra opción.

E: Ya.

O sea, y eso también está relacionado con la importancia que le da a los profesores que tuvo en la universidad.

D: Por supuesto.

E: ¿Cien por ciento?

D: Cien por ciento. Y los profesores que yo tuve en el liceo también, si yo reconozco ellos me marcaron no para que yo fuera un profesor, sino que, yo me veo de repente, si la forma en que yo me relaciono soy la profesora de ciencias, mi profesora, mi profesora jefe, de repente cuando me pongo así en actitud de exigir todo ¡uh! salió la Q, mi profesora de lenguaje, ¡ah! salió el tecnicismo, ¡chuta! F, o sea, yo mismo me voy dando cuenta qué saqué. Ya cuando es loco y vamos cantando y vamos, ya la K ¡no hay caso! Entonces, yo me identifico que yo tomé de cada uno lo mejor.

E: Ya.

D: Ahora, y me quedan hartos profesores afuera, la C1. Cuando estábamos en paro en la universidad –estábamos terminando un seminario-, llega a tal punto la preocupación de la profesora que íbamos a hacer clases a su casa y ella nos esperaba con once, con todo. Nosotros llevábamos de repente una mantequilla, le gustaba la mantequilla no la margarina, decía: “Chiquillos para la próxima tráiganme helado de piña pero con trocitos”; “Ya profesora”; “¿Se pueden traer un helado?”; “Por su puesto”. Éramos diez y clase ahí al costado de los doce apóstoles, está en la funeraria “X” de ella. Ella vive en el piso de arriba.

Yo con los chiquillos en la universidad juntábamos cosas e íbamos a vender ropa ahí el día domingo y no se nos cae pero ningún apellido, ninguna letra del apellido, porque nos servía para nosotros. Si no teníamos, teníamos que trabajar. Ella cuando nos vio, después llegaba al rato, en el invierno, con un termo con café, con tazas, un sanguchitos... ¿De a dónde?, o sea, ella lo hacía porque veía que nosotros nos movíamos que éramos buenos alumnos, nos quemamos las pestañas estudiando, sabía que trabajábamos, que éramos ‘busca vidas’, entonces... Y ella todavía sigue en el colegio particular X, o sea, ella otro mundo pero bajaba al mundo de nosotros y ella sin querer nos dijo: “Yo nací un poquito más arriba... pero si ustedes son buenos se van a pelear colegio particular X o colegio particular X”. ¡Eh...! llegué yo al colegio particular X.

Ella también a uno lo motivaba como yo motivo a los chiquillos: “¡Sigue para arriba!”, “¡vamos para allá!”, “si se viene abajo, no importa ya ¡te afirmo!, ¡tirémoslo de nuevo!”, “intentémoslo otra vez”, “no se deje caer a la primera”. Entonces, yo ahí me veo como hacer un trabajo de todos, de todos, de todos.

E: Eso... era la entrevista.

8.11.3 Transcripción entrevista n°3 profesor lenguaje

E: Lo que vamos a ver ahora es con respecto a la formación permanente.

D: Ya.

E: ¿Ya?... La continuación de los estudios, por ejemplo, los cursos, Magíster o los Diplomados que usted ha realizado, ¿los ha elegido usted o hay alguno que se los ha llevado la institución, la institución se los ha pedido?

D: La mayoría los he tomado yo por cuenta...

E: ... propia.

D: ... propia. Porque... frente a eso seguí una línea. Entonces, como yo te he contado, cuando recién comencé a hacer clases veía a estos niños que hablaban muy bien, leían pésimo y por escrito era peor –en algunos casos-, entonces dije: “Aquí algo pasa”. Y partí por todo lo que es la línea de Educación Diferencial, lo apresto y saqué lo que es el nivel de... precolar, enseñanza básica y algo de la enseñanza media, o sea, para hacer algo de intervención. Y después con el tiempo –yo siempre he estado muy ligado a lo que es orientación-, seguí el curso en la línea de, de orientador; de afectividad, sexualidad, relaciones madre- hijo... Después por los cargos que he ido asumiendo tomé lo que es la línea de gestión, y ahora último estoy con todo lo que es currículum y evaluación –como soy cada vez más consultado por los colegas en esta línea y en la otra-, comencé a prepararme en esa línea, que era el vacío que me estaba quedando.

E: Ya...

D: Hay un curso sí, que lo he hecho por... a petición de los colegios, por ejemplo, esos cursos que se llaman de... ‘Perfeccionamiento Continuo’ que dicta... el Magisterio... he ido a varios, especialmente... cuando estaba en el colegio particular X –que partió la nueva reforma educacional-, tomé dos; uno, en la IPU y el otro en la sede de la... IPRI, en Valparaíso.

E: Ya...

D: Pero fueron cursos de éstos que se dictan de... cuatro días, tres días en la semana. No tan largos. Porque por lo general, los perfeccionamientos lo paga cada profesor, o sea, nuestros perfeccionamientos de verano, seminarios de dos días o... fin de semana; pero igual sirven. O sea, igual hay un aporte. Qué es lo que yo más rescato de ahí, el hecho de compartir con gente que está en el aula o que está... en una línea directiva como la mía e ir viendo las realidades de los distintos colegios, porque es ahí donde se produce un mayor aprendizaje, y uno va intercambiando herramientas, experiencias y, también... otras maneras de... solucionar conflictos que... en el fondo, son comunes para todos. El desinterés de

los alumnos –en algunos casos-, el bajo rendimiento en el caso de las ciencias... la poca participación de apoderados de repente al interior del colegio, y cosas así.

E: Ya. ¿Y hay alguna... de esto que tenga características especiales, de estos cursos que tomó que tuvieran una característica más le llamaba la atención?

D: Curso que tomo es porque tiene algo que a mí me llama la atención.

E: Ya.

D: ... Por ejemplo, cuando... tomé ahora el... –vamos hablar de éste último- cuando tomé el, el... este Post-título de Currículum y de Evaluación Moderna, venían varios, varios cursos –porque a uno le van a dejar el... un catálogo-, entonces... yo comienzo desde el número uno hasta el número veinte.

E: Ya...

D: Y me quedo en la línea de evaluación, porque decía que trabajaba no solamente la parte curricular y evaluación, sino que, tenía un detalle que me llamaba la atención; la evaluación de los objetivos transversales, lo valórico, que otro curso no lo tenía. Y como yo me muevo en la línea de orientación que trabaja con valores, entonces para mí eso fue el gancho. O sea, a mí me sirve. Yo siempre voy mirando que el curso sea bueno, que esté reconocido pero que también, vaya más allá del aula, que vaya más allá de la asignatura de lenguaje porque no todos los profesores se dan un tiempo. Es súper pesado estar trabajando todo el día, llegar a la casa, preparar una clase y darse un tiempo para seguir estudiando... Estos cursos, por ejemplo, que yo he tomado –el Magíster, por ejemplo, que tomé en la... de gestión-, no tenía nota mínima cuatro, tenía nota mínima cinco en las asignaturas...

E: Ya...

D: ... y había que tener un promedio mínimo de cinco- cinco para optar a seminario de tesis.

E: Ya...

D: Para poder sacar el título. Entonces, eso para mí es desafiante, no quedarme en el cuatro. Un curso que fuera asistencia “Ahí tiene, aprobó”, hizo dos ‘trabajitos’... suficiente y bueno y... “Ahí tiene”; eso para mí es perder el año. Es perder el... curso, tiene que ser algo que a mí me motive y a me gustan las metas altas, entonces cuando tiene que ser mínimo cinco, perfecto. Ahí estoy yo. Pero yo no juego al cinco, yo juego y preparo al siete. Lo mismo que le digo a los chiquillos: “No hay que preparar al mínimo, sino que, hay que preparar a... ganador. Todo y nada”.

E: (Risas)...

D: Y..., eso lo hace interesante. Cuando partí en el... otro curso de “Innovación metodológica”, hay uno de los teóricos bien bueno pero me gustó... el que yo tomé porque era lúdico. Las actividades que venían –según el manual-, era... totalmente creativo, se llamaba “Creatividad en el aula” y obviamente a uno le enseñan a jugar con figuras, con... –que yo todavía lo hago-, poner por ejemplo, ciento treinta y dos; formar cuatro grupos en el curso y quién saca la mayor cantidad de combinaciones para llegar al resultado ciento treinta y dos, con sumas, con restas, multiplicaciones...

E: Ya...

D: Entonces, es una forma diferente de partir las clases. Eso me gustó, porque lo puedes usar en lenguaje, en matemáticas... Y el otro detalle, yo siempre voy tomando cursos que me sirvan a mí pero que también pueda traspasar a mis colegas... es decir, yo soy el referente de... quiera o no quiera, o de todos o de un grupo y, por respeto a ese uno o a ese grupo total yo creo que los cursos hay que hacerlos extensivos, tiene que ser difusor de... y no quedarse encerrado con... “Esto es mío, yo no lo comparto”. No va con mis principios.

E: ... La siguiente pregunta tiene que ver con que si uno de estos cursos, de estas especializaciones lo han marcado acerca de la educación, o sea, acerca de la concepción que usted tiene de la educación.

D: Todos.

E: ¿Todos?

D: Todos. Ahí yo no dejaría ningún curso afuera. Como yo soy del hacer y de ahí partir hacia la teoría, todos los cursos que yo he tomado los puedo manejar desde esa perspectiva.

E: Ya.

D: Partir probando, por ejemplo, en innovación metodológica los cursos de prepresto de lengua castellana, ya sea a nivel de prebásica, básica o la media, siempre hay actividades donde uno pueda partir del juego, de la imagen, de la lectura para pasar al contenido. Entonces, ahí va como uno va adaptando las herramientas. Ningún curso a uno le va a decir: “Mire, lección número uno, salude a los alumnos; número dos, dicte la palabra tanto; número tres, use esta técnica”, porque el curso no conoce a los alumnos que yo tengo delante de mí. Entonces, uno siempre tiene que ir creando y recreando para que las cosas funcionen. Los cursos son la herramienta digámoslo, los elementos, como las piezas de un ludo...

E: Ya...

D: ... de un mecano, pero yo con esas piezas veo qué figura armo, cuánto lo proyecto y algunas veces... no me sirve. O sea, lo guardo y... parto con otra cosa.

E: Entonces, ¿aportó en su desarrollo como profesional, pedagogo?

D: Todos.

E: Todos.

D: Yo creo que una de las cosas buenas que..., que reconozco de mí es la intuición para tomar cosas que a mí me sirven.

E: Ya...

D: Nunca he tomado cursos que después he dicho: “¿Y para qué lo tomé?, ¿Para qué gasté una año?” Una vez tomé un curso, estuve dos horas y me devolví. Mandé una carta de reclamo porque me sentí totalmente defraudado. No te voy a dar el nombre de la universidad por respeto pero no es la tuya...

E: (Risas).

D: Tuve un curso con un profesor “Equis, equis” de... micro y macro textos...

E: Ya...

D: Muy buenos. Me pasaron un legajo con más de cuatrocientas fotocopias, de textos, análisis de textos, revisión de palabras... Fue un curso... que... era una manera distinta –cuando recién estaba partiendo la reforma-, de introducción la metodología textual a la enseñanza media y lo dicto el profesor, muy bueno, interesante. Eso, eso me lo pagó el Ministerio. Y me lo pagó, lo ofreció. Yo fui, era en el Sausalito, ahí nos facilitaron la sede y estuve todo un..., dos semanas, un poco más e iba a clases todo el día. Cuatro años después... una entidad “equis, equis” ofreció un curso de análisis de textos en la reforma..., tanto, tanto... Lo tomo, pagado de mi bolsillo; voy, otro profesor y era el mismo curso que yo había tomado cuatro años atrás y ni siquiera le habían borrado el..., el logo de la tapa porque el material de apoyo era el mismo que yo tenía. Entonces, eso yo lo encontré una sinvergüenzura, o sea, si ofrecen un curso por lo menos replanteen el material... Yo hacía una copia textual y, como no me creyeron, al otro día yo fui y llevé el manual que yo tenía –por el curso que me había pagado el Ministerio de Educación-, y llevé el que ellos tenían y todavía estoy esperando explicaciones. Entonces, creo que han sido dos, dos veces que me han pasado cosas más o menos parecidas y que yo voy y veo: “No, estoy no era lo que se pintaba, esto no era lo que... yo quiero” y... sencillamente no voy.

E: Sí.

D: Pero –te digo-, en veintitantos años dos excepciones...

E: Es poco.

D: ... es poquísimo.

E: ¿Y, de qué manera ha cambiado esta concepción de la educación que usted tiene?

D: Cambiarla, no. Yo siento que la..., la va haciendo más sólida.

E: Ya...

D: Va dando más herramientas para... hacerme sentir que está bien mi visión, de que son muchos los que la comparten, son pocos los que se arriesgan a innovar, a usar metodologías y... Y la visión de ser ganador; puede que eso forma parte de mi existencia, de mi formación como persona, de mi formación profesional y laboral, y eso se transmite. Yo pienso que eso no se pierde.

E: Ya, sí.

D: Y... pienso que no, los cursos no captan, yo... pienso que los niños son scanner, hacen un scanner del profesor. Yo trabajé con... este año... con el profesor A1 de contabilidad. El primero medio que él tenía, al término del primer semestre tenía diecisiete alumnas repitiendo, nunca se había dado. Estaba súper bajoneado se sentía pésimo; conversamos y le dije: “Mira, conmigo el curso ha bajado, no es el nivel que yo esperaba, siempre en un TPA el nivel es más altos”. “Pero mira –le dije yo-, yo las miro, las analizo y son inmaduras, son niñas chicas, algunas vienen a jugar, algunas a la novedad. Vienen de un colegio rural pequeño y encontrarse con el tremendo colegio que tenemos nosotros, por supuesto que distrae, por supuesto que llama la atención”. Ahora que empiezan a ‘echar ojito’, hay algunas que están pololeando, entonces ellas el amor, puros corazones, pura ternura, paz y amor; y los conceptos quedan en el vacío hasta que aterrizan. Y comenzamos... a conversar e hice un par de dinámicas con el curso, le pusimos metas, y ayer cuando estuvimos en el consejo de evaluación catorce subieron su rendimiento, solamente dos se quedaron. Y se quedaron porque ellas no quisieron dar el pie para superarse, no quisieron hacer el esfuerzo. Entonces, uno también puede contagiar esa visión positiva y... los niños lo captan, cuando se sienten que están respaldados, que el profesor confía en ellos y que... no deja... –a ver, ahí tengo que ser bien... exquisito-, no se bajan las notas, no se bajan los parámetros de exigencia, sino que, por el contrario se mantienen o se suben. La persona sabe –yo le digo-, si ella sube estos niveles es porque tú eres capaz de llegar al siete. Y uno... después de tantos años uno da una mirada y en dos o tres sesiones y dice: “Ya, ésta va a llegar hasta el cinco; esta persona es capaz de llegar al siete; este está perdiendo el tiempo, tiene las condiciones” –uno también escanea.

E: (Risas).

D: Y... uno... rara vez se equivoca. Entonces, en esto de sacar los niños aparte, conversar con ellos, re motivarlos o re enfocarlos, ellos cambian. Y se logran resultados positivos. Tiene que ser pero muy, muy negada la persona para que no quiera... reconocer sus capacidades o no quiera aceptar los retos, porque también hay que ver el otro lado, no todo funciona de repente tan positivo y tan bien. Todo

depende de nosotros y del porcentaje de los alumnos, si tienes que poner el doble o el... o más de la mitad porque si no, no hay caso. Ni el mejor profesor hace funcionar a alguien que... no quiere funcionar. Y eso es un poco lo que se da en los colegios fiscales. Los colegios subvencionados particulares pueden seleccionar por nota, nosotros trabajamos con el alumno del promedio uno, de promedio cuatro, de promedio siete. Con el que tiene perspectivas, con el que tiene proyecciones y con el que desde un comienzo se siente fracasado, destruido y que “no puedo”.

Cuando se hacen evaluaciones, sobre todo a las docentes, no deberían –igual que con el SIMCE-, hacerse comparaciones entre un subvencionado y uno fiscal, porque incluso dentro de los fiscales –y le pongo mi comuna de ejemplo-, en el colegio municipal X los niños tienen vivencias de vida y que son distintas a las que tienen mis alumnos y, desde esa perspectiva, teniendo las mismas condiciones siendo de la misma localidad no los puedes comparar porque son diferentes. Pienso que es una maldad el comparar. Yo puedo comparar a mis niños del mismo curso –y con mucho cuidado-, en algunas cosas, algunos factores porque todos somos distintos. Y una cosa que también critico con los apoderados: “El mayor me salió tan inteligente” y éste... es otra persona, es otra realidad aunque sean de la misma familia y tenga los mismos genes; lo peor que puede hacer es comparar. Entonces, en esta profesión yo confío y pienso que ésa es la, la clave, el trabajo uno a uno. Yo en el minuto tengo, uno a cuarenta, uno a treinta pero siempre hay espacio dentro de la misma sala para que uno sea uno a uno; yo trabajo mucho con talleres, porque eso me permite acercarme a los niños, ver cómo está trabajando y en ese minuto existen los otros, pero mi intención es con él o con ella. Y ellos lo captan, lo sienten. Entonces, cuando uno cambia de metodología, “Profe, por qué no trabajamos en grupo”, porque ésa es como la excusa para que uno pueda conversar con ellos, ellos hacen la consulta personalmente, los que son más tímidos y no se atreven a conversar delante de todo el grupo en ese espacio más íntimo –imagínate, desde un grupo grande-, igual lo sienten como propio y se van soltando. Entonces, el profesor es el que tiene que generar esos momentos, esas instancias para sacar el máximo de partido. Y, yo también me lo pregunté así y mi deseo sigue siendo la misma...

E: ¿La reafirmó?

D: Y dio fruto. Sí, la reafirmo.

E: Ya.

D: Y creo que me voy a salir del sistema, voy a jubilar y me voy a ir pensando en lo mismo, o sea, es posible pero uno tiene que ser el convencido, uno. Y de ahí partir hacia afuera.

E: Ya.

D: No esperar que todo le caiga sentado, o sea, sería lo ideal pero...

E: (Risas).

D: En educación en general, una cosa es idealizar y otra cosa es, es la realidad del día a día.

E: Sí, y el cómo llegamos a esa idealización también.

D: Y el cómo llegamos, justamente.

E: ... ¿Considera que los otros docentes deberían perfeccionarse?

D: (Pausa reflexiva). Yo creo que... todos deberías perfeccionarse. Lo que pasa es que la mayoría tiene como la excusa “no tengo tiempo”, “son muchas horas” y son igual que los niños “si hice dos ejercicios, para qué te vas a hacer toda la guía si son todos iguales”. En educación los profesores y los alumnos son muy iguales... en general; y yo los entiendo también porque uno se cansa pero... uno tiene que irse actualizando porque las nuevas teorías van reafirmando nuevos conceptos, van apareciendo estrategias nuevas. Los niños de ahora no son los de hace quince, veinte años atrás; yo lo veo en la básica, hay alumnos en cuarto básico... que son contestatarios, ellos llevan la pregunta, son desafiantes, no les gusta algo lo dicen y tienen diez- once años. Yo los miro: “Ayayai”, cuando estén en primero medio con quince, si tienen esa personalidad... arrollante, avasalladores, cuestionadora; todo va en el profesor de enseñanza media que se quedó en el pasado, o sea, qué le va a responder, qué le va hacer. Uno es facilitador de conocimientos, y más que de conocimientos de técnicas para aprender porque el conocimiento está, uno tiene que enseñar técnicas, métodos para seleccionar el mejor conocimiento dentro de todo lo que hay, formas de aprender... y si el profesor está cinco años luz debajo del alumno, ahí vienen los quiebres; ahí se pierde un poco el..., el respeto entre la persona que sabe que está guiando y la persona que es guiada. Lo que me pasa a mí con los cursos..., si el curso no me satisface... voy unos días, gracias eso sería todo y no cuenten más conmigo, o sea... yo no vuelvo. Yo pienso que el alumno hace lo mismo, el profesor no lo satisface, no llena sus necesidades de conocimiento, no es capaz de, de enamorarlo de lo que está enseñando; el alumno se aburre. Mira, hay alumnos que siguen a determinados profesores; por qué, porque son desafiantes, porque encuentran en ellos el apoyo, porque son sinceros, porque son transparentes. Es como su, su ídolo y siempre están volviendo y vuelven y vuelven... aunque no sea la, la asignatura exacta pero sabe que lo va a poder guiar hacia otro lado. Y es lo que pasa, por ejemplo, en mi colegio y en otros colegios, hay siempre profesores que son más ganchos, profesores que son... –una vez me dijeron-, profesores ‘ímanes’ que atraen y permanecen; hay otros que pasan y no se nota cuando no van, no se nota cuando no están lamentablemente. Pero cuando falta el ‘imán’ todo el mundo pregunta: “¿Y qué le pasó?, ¿Y dónde está?”, y están preocupados. Entonces... es un poco eso, debería ser, no es obligatorio pero sí... más permanente esto del..., de la... formación y autoformación. Ahora hay muchos proyectos de formación continua sobre todo para la..., los profesores de básica, que es donde más innovaciones ha habido y van a seguir habiendo; en la media,

por lo general los profesores mayoritariamente vamos tomando un curso, generalmente todos comentamos: “Tomé este curso, tomé este Diplomado, fui a este seminario...”, quizás porque nosotros nos juntamos con adolescentes que son más –como le decía-, más desafiantes y uno cada vez tiene que irse actualizando para tener respuesta a situaciones nuevas, al uso de tecnologías nuevas... Ahí comentaba con... A, el profesor de historia –uno de los dos, tres profesores de historia-, y él estaba preparando una clase y necesitaba insertar un video dentro de un... del trabajo que estaba haciendo, de un power point y no..., no hallaba cómo. Y el hijo menor –tiene doce años-, fue a preguntar: “Papi, ¿qué estás haciendo?”; “Esto” –le dijo. “¡Ah!, pero si esto se saca con este programa. Hazte para allá”. Y en cinco minutos le arregló todo el trabajo y le dijo: “Cuando quieras, consulta conmigo”, y se fue. Y el A decía: “Me sentí viejo, me sentí pasado a llevar”... y me dijo: “Yo a él le enseñé hacer los power point... a escribir en el computador”, y me dijo: “Y ahora él me ayuda con los trabajos, inserta imagen, baja programas, sube programas”. Yo le digo: “¿Te das cuenta uno si no se actualiza...? En esos detalles uno se da cuenta o te pones al día o el día te come”.

E: Sí.

D: ... O el día te come. Así de fácil.

E: ¿Y de alguna manera, estas actualizaciones que toman los profesores influyen en el aprendizaje de los alumnos?

D: De todas maneras.

E: Ya.

D: Influyen mucho.

E: Y... me surge una duda, ¿hay una correlación entre estos profesores ‘imanes’ que hay y que ellos hayan tomado un curso? ¿O eso es algo independiente?

D: Pienso que el... A ver, A2, una profesora que yo conocí acá en Quilpué, era la que usaba el concepto del profesor ‘imán’. Ahora, para ella qué era un profesor imán. Un profesor imán era la persona que tiene llegada con los niños pero también tiene llegada con los apoderados, que tiene llegada con los colegas, que no se impone: “¡Ay! hombre, yo tengo todo este currículum de cincuenta páginas”, sino que, es abierto, es transparente, es cercano, que es cálido, que es persona. Pero que maneja muy bien lo que sabe y que lo comparte con los demás, y que sin querer se va volviendo como el referente de, de diferentes actividades que ocurren dentro del colegio y eso, es independiente de, de los cursos, de todo... Entonces, yo pienso que el profesores ‘imanes’ en el colegio mío, hay varios. Profesores que estudian y que se nota lo que saben también, y que todo el mundo trata de aplicar las cosas nuevas, también. Son pocos los que se van quedando atrás. Quiénes se van quedando más atrás; los que ya están con treinta años o cuarenta años en el sistema y que han perdido un poco el ‘training’ de irse

actualizando todos los años y que les pesa el cansancio y que... no se sienten cómodos. Pero la mayoría sí, hoy día están entrando en... este re- actualizarse, reinventarse y re-encantarse; más que por las clases, por uno mismo.

E: Sí.

D: Oye, si yo siento que estoy cojeando en un área... por eso tomé curriculum, nunca la había tomado, o sea, sí había visto unas cosas de currículum, me he especializado en otros pero ahora veo que me hace falta porque tengo otras metas, entonces para eso necesito tener un currículum actualizado.

E: Esa habría sido la tercera entrevista.

8.11.4 Transcripción entrevista n° 4 profesor lenguaje

E: Esta es la cuarta entrevista, que principalmente tiene que ver con... completar aspectos que... han sido abordados como superficialmente...

D: Sí... Ya.

E: ... o que no hemos abordado. Y la primera pregunta tiene que ver con, ¿qué hitos o factores importantes destaca en su desarrollo como profesional pedagogo? Si hay algún curso, alguna experiencia o algún compañero... Lo hemos hablado y hemos interiorizado mucho en profesores, y ahora... en lo que es formación permanente, pero ¿existe algún hecho, algún hito que haya sido importante en su desarrollo como pedagogo?

D: ¿Cómo qué, por ejemplo?

E: No sé, como a lo mejor una clase que haya sido como importante, a lo mejor la primera clase o... la primera vez que hizo como orientador...

D: Es que eso es súper amplio, así.

E: Ya...

D: Para mí todas las clases son importantes.

E: No, si..., o sea, es una buena respuesta también esa.

D: ... Que cada año es un nuevo desafío, o sea, que cada vez que voy a partir el año igual siento mariposas en el estómago y que, la noche anterior estoy despertando cada dos horas igual que los chiquillos. Dejo los zapatos lustrados, la camisa, la corbata, todo listo, llegar y, y partir... Cosas simpáticas, por ejemplo, podrían ser. Cuando hice la práctica en el colegio municipal X de Valparaíso... me tocó el primer año acá... y –te la había contado-cuando el profesor se enfermó,

tomó una licencia y me ofrecieron todas las horas de él... y un curso donde hacía la práctica asumí cuarenta y cuatro horas, incluyendo la, la nocturna. Después de que había terminado el período de práctica, llego a mi última clase para despedirme del curso, todo, y la sorpresa fue que ese primero –siempre tengo muy grabado el momento, yo hacía clases con ellos en la tarde-, y me fui a despedir un día jueves en la tarde como a las dos y media –tenía dos períodos con ellos-, y me estaban esperando con una torta preciosa, con la bandera de Francia encima y por muchas años guardé la, la tarjeta donde cada uno de ellos me escribió un pensamiento. Como yo siempre trabaja con pensamientos, ellos buscaron los pensamientos que más le quedaron dando vueltas, que más le quedaron y me desearon un tremendo éxito. Y... una de las cosas que decía ahí en la tarjeta “que se sentían felices de haber sido mis alumnos”, y eso es algo que se me ha repetido en distintas generaciones: “Gracias profesor, por haber sido ¡mí! profesor”. Y todavía tengo contacto con algunos. A3, por ejemplo, A3... –que era la presidenta del... de curso de ese tiempo, en ese curso-, hace diez años atrás se tituló de abogada y me invitó, y nos juntamos en la casa de ella en Viña y me mostró su título, me mostró su guagua, todo. O sea, yo decía: “Chuta, de seis años atrás y todavía te ubican, todavía te, te contactan”. Para mí eso es simbólico, eso es importante.

E: Ya...

D: Cuando... dicen que los profesores marcan, sí marcamos. El cuidado que hay que tener es... marcar en forma positiva, creo que eso es fundamental; yo puedo tener problemas en la..., en la casa, yo cierro la puerta y me voy feliz de la vida porque llego a mi colegio. Si tengo rabia, hago más días en el colegio. Yo salgo del liceo, me vengo cantando, hago una oración, me paro en lo que haya y eso, lo dejó allá, porque no tengo por qué mezclar mis vidas privadas, mis vidas personales con cosas laborales. Igual que, con un conflicto con persona ‘equis’, en el liceo o con un alumno ‘equis’, yo no puedo replicar en contra de todos los demás porque ellos no tienen nada que ver. O sea, eso también para mí es importante. Pero esta..., esta primera despedida fue buena, me gustó, todavía la recuerdo.

E: La siguiente pregunta es, ¿cómo han variado sus creencias pedagógicas desde el inicio de su carrera hasta la actualidad? Si es que han variado, porque por ejemplo, el concepto de educación no...

D: No, no ha variado para nada.

E: Ya,

D: ... He ido aprendiendo, porque eso no se hace de un día para otro. He ido aprendiendo a darme tiempo para ir diferenciando las distintas realidades que son cada curso; eso en la universidad no lo enseñan. La universidad en general, de los cursos de la didáctica, de metodología, de evaluaciones, de cómo hacer una prueba estándar, de qué cosas hay que pasar un análisis literario pero ninguna

asignatura dice: “Deténgase, piense que la prueba que tomó... del cuento de la lechera para el curso equis, tiene que variar las preguntas porque las vivencias de los alumnos del curso B son totalmente diferentes y no lo..., no lo van a entender”. Ningún curso en la universidad a uno le enseña a detenerse y darse un espacio, a conversar en los recreos. Yo rara vez estoy en la sala de profesores, yo siempre he estado en los recreos jugando, conversando, comiéndome un sándwich, mirando... que miran como los otros comen, me hago el tonto y compro algo. “¿Quieres?”; “Ya –me dicen-, listo”, porque... son distintas maneras de, de pedir sin caer en la vergüenza de decir tengo hambre, entonces uno ya en el colegio que estoy ahora, uno ya se da cuenta quiénes son los que van al colegio... porque les gusta pero también porque es donde toman desayuno, donde hacen su, su almuerzo, hacen una colección y eso los motiva porque en el fondo les sacia una necesidad que en la casa no pueden. Y darse tiempo de conocer a cada uno de los alumnos es súper importante porque... es ahí es donde uno educa, ahí es donde uno forma y eso uno lo va aprendiendo a lo largo del recorrido profesional, a darse tiempo más que para hablar para escuchar, más que para criticar para observar... Yo creo que esa es una de las cosas que he ido aprendiendo. También a lo largo del, del tiempo... no llegar y creer los comentarios de los profesores: “Oye tú vienes recién llegado, este curso es malísimo”; con él... a lo mejor con él es malo pero con el otro y conmigo son diferentes, porque los traté distinto, porque los valoré de una manera a la que no estaban acostumbrados. Entonces, ese... el colgar un apodo, el ponerle un rótulo de ‘curso malo’, ‘curso desordenado’; yo le digo: “Gracias, un millón de gracias colega, lo voy a tener presente”, y me acuerdo de la ‘Pérgola de las Flores’, el alcalde cuando le piden que haga una cosa o la otra y él dice: “Pero cuando quedo a solas hago lo que quiero yo”. O sea, yo vivo mi..., mi vida, yo vivo mi educación, yo vivo mi..., mi carrera, yo; no por lo que me diga el director, ni lo que diga el colega del otro curso porque son personas, y las personas reaccionan distinto según a la persona que están delante de ellos. Para mí no hay cursos malos, nunca ha habido cursos malos; algunos más complicados, sí. Pero... después se, se arreglan, no..., no hay mayor drama. Y eso también puede sacar... ronchas con los otros...

E: (Sonrisas).

D: ... porque de repente, cuando hay consejo de evaluación quejas de allá para acá. “¿H?”; “Yo, ninguna. Me están hablando de un curso que conmigo no es así”. Entonces, siempre me ponen como el abogado del diablo y yo digo: “Bueno, será” pero... cómo voy a decir algo que es contrario a lo que hacen conmigo, entonces ahí les digo: “Por qué no intentamos, de repente, escuchar más y hablar menos. Bájale la cantidad de preguntas y hazles que expresen su opinión, déjalos que dibujen... Oye, por qué todo tiene que ser escrito., por qué todo tiene que ser oral, por qué todo tiene que ser de memoria”. Entonces... ahí también eso es un cambio... Qué otra cosa he ido aprendiendo a lo largo de este tiempo; a no trabajar solo..., eso es súper importante. El trabajar en equipo, aunque... es difícil. No todos los cursos, o sea... no todos los colegios se trabaja como nosotros, en paralelo; que hay un horario para trabajar este curso, con este curso el profesor de

lenguaje: “A ver, cómo están pasando estos contenidos que deberían ser iguales”. Ahí hay un poco... –voy a ser bien sincero-, un poco falla de UTP, por eso que yo estoy tomando estos dos cursos. UTP debería preocuparse de hacer reuniones en paralelo, más que reuniones informativas que son latosas y donde vas a escuchar ‘llegó carta de...’, ‘hay una crítica de...’, ‘hay una ley de...’; todos nos miramos y nadie corrige. Para mí es como un centro de madres, o sea, poner un noticiero y punto. Para hacer un trabajo efectivo hay que cambiar algunas bases, y ahí hay que cambiar la mentalidad a la UTP de partida, entonces yo pienso que se ganaría mucho más trabajando en equipo donde profesores con profesores sean capaces de compartir en el liceo dándoles, dándoles los mismos textos; les cambiamos el por la cantidad de alumnos porque no siempre hay sesenta ejemplares de... ‘Mamá Rosa’, nunca hay ochenta ejemplares de... ‘Cuentos con Walkman’, o sea, siempre hay cinco, ocho. Entonces, estrategia: a un curso se le toma primero, al otro se le toma después. Pero hay varias profesoras con las que hemos comenzado a trabajar y comenzamos hacer el mismo estilo de evaluaciones, la misma cantidad de preguntas, preguntas cerradas, verdaderos y falsos, preguntas abiertas, preguntas con dibujos, preguntas de redacción; hemos ido trabajando de apoco con la Mane este año..., la cantidad de puntaje, de repente tomo siete preguntas, siete puntos. No todas las preguntas deben valer igual...

E: Claro...

D: ... si hay una pregunta donde yo pido la opinión, tiene que pensar, me va a dar una opinión personal, va a abrir su mundo hacia mí; eso es un trabajo que no puede valer un punto..., tiene que tener un puntaje mayor. Si evaluamos la situación de..., evaluamos a ‘Romeo y Julieta’: “Si usted fuese Julieta..., ¿se entierra la daga o no se la entierra? Y ¿por qué?”. No puede valer un punto ni tres, o sea, la niña tiene que ponerse en el lugar, hacer todo un recuento de por qué Julieta llega a ese extremo. “Yo como Julieta, en el siglo veintidós en el que estoy, en el siglo cuarenta o siglo dieciocho, lo hago o no lo hago”, porque... y de hecho lo hice. Cuando hice la prueba, les hice cuatro preguntas; dos del texto y dos vivencial, y estuvieron dos horas escribiendo... una página o página y media pero más de cuarenta minutos pensando en qué le pongo, en qué orden lo hago, cuáles son mis razones, cuáles son mis argumentos. Yo les digo: “No hay respuesta mala”. Cuándo van perdiendo puntaje; cuando no son capaces de poner un..., un hilo conductor e hilar un texto de forma coherente, sin mezclar otras, otros temas. Cuando son capaces de enunciar con fundamento una..., una razón y defenderla; de por qué lo hace y por qué no lo hacer y si yo miro mi estructura, si puedo estar a favor o en contra pero el puntaje es por esto, por esto y por esto. Y no porque pensemos diferente, no; a mí me gusta el libro y a ti no, te pongo un dos. No, si me das las razones y está la estructura de trabajo de texto estamos bien, lo otro sería la opinión y es personal.

E: Claro.

D: Entonces, también un poco eso. Otro detalle de esto mismo, que..., que he ido aprendiendo y he ido cambiando las evaluaciones... Me he dado cuenta con...,

con..., todos estos años que llevo haciendo clases que uno puede evaluar –como dicen las tías de kínder-, con una carita, póngale la carita a la clase, y te dan una opinión y yo estoy evaluando; no necesito todo el... tener siempre evaluaciones... numéricas, yo puedo evaluar con un concepto, que los mismos niños evalúen, que los mismos chiquillos digan: “Profesor si la clase estuvo buena” –como algunos lo dicen-, “la clase que salió buena”. Y por qué salió buena; porque usted participó, porque usted comportó, porque a usted le gustó..., porque tuve la intuición de buscar un buen tema, un buen... material de apoyo. Son varios los factores que se van..., se van dando. Y el innovar también, salir de lo tradicional, o sea, romperle los esquemas a los chiquillos; eso también que he ido aprendiendo y valorando...

E: Creo que he escuchado a más personas sobre la evaluación pero es difícil encontrar a las personas que... tengan esto de no valorar con números necesariamente...

D: No ha sido... Es que, a ver, el evaluar con número es lo más fácil que hay, es lo más cómodo pero no siempre es lo más justo.

E: Claro.

D: No siempre es lo más justo, porque... –lo que yo te decía recién, M-, todas las preguntas valen un punto pero el contenido, el trabajo que hay detrás de cada respuesta no puede valer igual, no es lo mismo una opinión personal, que un juicio crítico, que ponerles un párrafo y... “cómo terminaría usted la historia”; tiene que aplicar técnicas narrativas, tiene que buscar el vocabulario. No todos los niños son escritores, hay unos que... yo les he puesto: “Y se abrió la puerta ahí... ‘y apareció mi mamá y me dijo buenas días’” punto, y es válido. En cambio, otros que me hacen unos tremendos trabajos, cuatro páginas: “Que salió algo hermoso, de otra galaxia”, “Salió un superhéroe y él arrancaba y después despertó, que era un juego”. Entonces, ahí también... no puede ser tan parcial si le pongo la misma nota al que le cuesta, como al que tiene el dominio de... Entonces, evaluar debería ser... –y algún día lo voy hacer-, debería ser un acuerdo. Mira, hicimos estos tres trabajos –M-, yo encuentro que aquí faltó... mejorar la redacción..., hay que mejorar un poco el vocabulario; qué opinas tú. Y previo acuerdo, de lo que estuvo bueno y lo que faltó –porque no hay cursos malos, o sea, si se hizo algo no está tan mal, ahí hay un trabajo previo, hay una continuación-, yo le pondría logrado y no logrado... porque... cuál es el criterio para poner... De repente yo hago las cosas y digo: “Ya, por puntaje le da un seis cinco, pero cinco décimas para el siete y empiezo a mirar “Pero aquí está la creatividad, aquí innovó y eso no lo tiene el otro, y el otro también tiene un siete”; y ahí tú caes en el dilema de, ‘¿es tan justo evaluar por nota?’.

E: Claro.

D: Hay chiquillos que les encanta actuar, son capaces de improvisar pero ¿y el tímido?, jamás voy hacer que se suba a un escenario. El artista, que la escritora... el otro día hice un trabajo con... bueno, tenía un trabajo que hice con el primero

administrativo, trabajando el tema del..., del género; toqué el tema de... ‘no a la violencia en el pololeo’ y eran dos horas pero se me disparó a cuatro horas e hicieron afiches, todo, de colores y fue tomando forma y fue agrandándose y dije: “Ya, estas otras clases las voy tirando para atrás, para atrás”, trajimos la expresión... porque es un tema valórico importante, el respeto sobre todo en este curso que son mayoritariamente niñas y con quince años de edad promedio; buena idea para trabajar el respeto, o sea, ni por juego, yo les digo: “Uno empieza un golpecito, un golpecito y vamos subiendo y se va picando hasta que llega la cachetada. Y aguantó a la primera y va a aguantar la segunda, y la otra; y un juego inocente termina después en una violencia incontrolada”.

E: Claro.

D: Entonces, dije ya: “Aprovechemos que se dieron las cosas y profundicemos el tema”. Y la A4 –que es una niña bajita, chiquitita... me hizo un grafiti que yo quedé ‘plop’, y la quedé mirando y le dije: “Dale, tú vas a ser...” y me dijo: “Yo voy a ser grafitera de primera”. Y me dijo: “Mire, profe”, llevaba su maletín, tenía los sprite, todo y me dijo: “¿Le enseño?”, y estuvimos, al final estuvimos dos horas y le empezó a enseñar a varias del curso a trabajar con grafitis, se nos acabó el material, le dije: “Don A5, pedí una... cartulina”, saqué las cartulinas, pusimos los afiches en la sala. Entonces, yo de profesor pasé a alumno y ella de alumna, pasó a guiar la clase. Da lo mismo quién lo haga, porque estábamos trabajando los contenidos.

E: Sí.

D: Y esa sesión, ¿nota?, todos un siete. Técnica de grafitis, técnica del collage, del dibujo; yo siempre hago clases con monos tontos, hay algunos palotes –yo dibujo re bien-, pero hago unos palotes cosa que todo el mundo se ría. Entonces, cuando yo les pido “haga un dibujo del momento que más les gustó de la historia”, ya no se ríen, hacen un palote y hacen... porque saben que yo hago monos ridículos, porque saben que yo no voy a poner la nota por la expresión que salió con sombras, a contra luz, yo les digo: “No son obras de arte, yo voy a... valorar lo que tú quieres representar”, y siempre les pongo abajo “en una frase explique qué momento”; porque hay veces que la gente realmente... hace unos monitos que pueden ser cualquier cosa, entonces con la traducción abajo yo me ubico qué parte de la historia... me están contando.

E: (Risas).

D: Entonces, eso también es..., es como válido. El evaluar –como te decía-, es complicado por eso. Ahora esta última tendencia que hay de evaluar por... desarrollo de habilidades yo lo encuentro genial, porque el que es bueno para dibujar “Oye, hazme un comic, hazme un grafiti, hazme un afiche” –con ciertas pautas y ciertas normas, sí. Entonces, si trabaja bien... el contenido y yo aplico una rúbrica, entonces no es justo con ellos. Qué pasa con los profesores en un curso de cuarenta: diez afiches, dos ensayos, una prueba de desarrollo, un tipo test

y una exposición oral; falta tiempo, sí. Yo pienso... ¡Ah! y a nosotros nos piden número de..., una cantidad de notas por semestre, según la cantidad de carga horaria; entonces igual va a nacer esto de la contradicción. El Ministerio pide que se innove en... pero no nos da el tiempo para, porque si tengo menos notas UTP me va a llamar la atención “Cómo no evalúa los contenidos, les falta esto, les falta esto otro”. Yo tengo los libros de, de lenguaje donde me salen unas guías de contenidos y dice ‘este contenido se pasa en ocho horas’ peor jamás han considerado la evaluación, jamás han considerado la evaluación diagnóstico de comienzo de, de la unidad, jamás han pasado o tomado en cuenta que de repente tú estás en clases: “Permiso profesor, hay que dar una información” y se fueron diez minutos que yo perdí de la clase; y me ponen más encima abajo ‘puede terminar la unidad pasando la película tanto’. ¿Y adónde la paso, el fin de semana, en la casa de los chiquillos?, porque ahora pasar una película, con la tecnología de ahora, de ciento veinte minutos, si tus clases de dos períodos son de noventa... ¿de adónde saco el resto? Entonces, vuelo a caer en lo mismo, las personas que hacen los libros viven en el mundo de ‘bilz y pap’ de la educación, porque el aula es totalmente distinta, los tiempos... son discrónicos...

E: Sí.

D: ... Es como yo les pasaba a los chiquillos ahora, este semestre, que hay dos tiempos; el tiempo cronológico de la historia y el tiempo de la historia. Según cómo se ordene yo puedo atrasarme o adelantarme, pero hay un tiempo – cualquiera de los dos-, que no calza con el tiempo real y cuando uno hace evaluación juega en lamentablemente con ese tiempo. Hay muchas actividades linda, pero a qué hora las hago, si no soy la única asignatura del, del colegio... sobre todo en la media; en la básica de repente el profesor como hace todas las asignaturas, me puedo pasar. Lo que me ocurre a mí de repente con algunas actividades que se van dando y que son buenas, le digo al profesor: “¿Me regalas unos minutitos de tu hora? Después yo te la devuelvo y hago ‘cambalache’”. Ahora, cuando yo he tenido jefatura, la hora de jefatura de repente, como... generalmente a las UTP se les ocurre poner las dos horas del..., de la asignatura del profesor y le ponen colgando la hora de la jefatura, esa hora seguramente es una hora más de mi asignatura o a veces, son las dos horas de jefatura porque se presentan cosas en el curso que hay que tratarlas sí o sí ahora, no puedo dejarlas para mañana...

E: Claro.

D: Entonces..., por eso que es complicado lo de evaluar, y por eso mismo tomé el curso de evaluación para ver qué cosas puedo aprender, y no estaba tan equivocado fíjate. Y mandé la primera..., los dos primeros trabajos, que eran trabajos prácticos; ya los mandé. Lo mandé como una semana antes, como buen alumno; decía plazo el día martes y yo lo estaba mandando el día lunes de la semana anterior. A6 estaba súper preocupada porque habían cosas que no le cuadraban así que igual quiere... el borrador de mi prueba para los otros dos profesores, pero eso fue simpático. Cuando llegó el curso lo estaban ofreciendo

ahí a otros profesores y yo empecé a parar la ‘orejita’ y dije: “Evaluaciones, evaluaciones. A ver, pásame el manual que viene el curso, los contenidos”. Me interesó, llegué a negociar el..., el valor y no estaba caro y más encima me ofrecieron otro curso, o sea, estoy pagando dos cursos y estoy pagando uno y medio. Y los dos... uno es el Diplomado en evaluación y el otro es el curso, el Post-título de innovación y currículum; y llega el profesor de historia –A7-, y me dice: “Profesor, qué está haciendo”; “Esto” –es un profesor nuevo que llegó al colegio-, y me dijo: “¿De verdad que es bueno?”; “Sí –le digo-, por esta, por esta y por esta razón” y la vendedora se sentó a escucharme y me dijo: “Usted que vende bien”; “Sí –le dije-, es que mira, a mí me gustó, yo me manejo en esto. Le expliqué como eran los beneficios y se inscribió”. Me dijo: “Bueno, cualquier cosa yo le consulto”; “Por su puesto –le dije-, profesor” –y el me trata de profesor y yo lo trato de profesor. “Por supuesto profesor –le dije yo-, no se preocupe”... Tiene como cuatro años haciendo clases, entonces... es una persona bien inteligente, bien cercana, y le hace clases a mi curso y más encima en octavo. Qué otra tiene A7, es creativo. Ha mi curso en la primera prueba pero... llovieron los rojos, todo el mundo estudió para una prueba de memoria y él hace pruebas de aplicación, lleva láminas: “Interprete”. Entonces... tuve que estudiar la prueba con los chiquillos y les dije: “Miren, hace lo mismo que hago yo, fíjense. Trabajamos con imágenes, trabajamos con esquemas, complete aquí... no tienen que aprenderse las cosas de memoria”; primer semestre así, ahora, todo el curso sale con azul, la nota más baja un cinco, porque ya le tomaron el ritmo. Y les gustó, entonces ya, estábamos con A7 en esto, cuando llega miss A6 y dice: “Qué están haciendo”, y le contamos, y A7 le empieza a contar y le cuento otra parte yo, al final tomamos los tres el curso.

E: (Risas).

D: Y por eso me regalaron la mitad del curso. Me dijo: “Le voy a regalar” –hizo un par de llamadas y me dijo: “Profesor le ofrezco este curso y el otro, pero usted me vendió dos cursos completos. Y aprendí las razones de por qué hay que tomarlo”; le dije: Ésa sí que está buena ¿se da cuenta?, usted viene a vender el producto y al final el producto lo terminé vendiendo yo” (entre risas).

E: (Risas).

D: Y yo le iba a decir: “Le voy a cobrar comisión” y, claro, me regalaron unos cd’s... con material para mi asignatura, bien bueno todo. Pero fue anecdótico. Mira, y aquí sale lo que estábamos conversando la pregunta anterior, uno contagia de repente... estos cursos y trabajar en equipo es bueno, los tres inventamos cosas distintas pero sí comentamos... hubo una pregunta que nos... nos anduvo trayendo bien por las cuerdas, los contenidos del currículum, por más que revisábamos los dos primeros capítulos –eran como ochenta y tantas páginas-, no lo encontrábamos así que ahí yo pedí auxilio, socorro. Llamé por teléfono, y una amiga que es... me dijo: "Son esto, esto y esto", y empiezo a leer después con más calma y claro, ahí estaban con clara información, con todas las actividades del colegio, eran los detalles que se me estaban cruzando y no los veía, estaban ahí y

no los veía. Así que ahí, igual que los niñitos de colegio hice un correo y lo mandé para allá, la respuesta es: “tatata”, entonces después cada cual lo ordena desde sus perspectivas, y ahí estamos trabajando en equipo.

E: ... Que buena.

Ya, la siguiente pregunta dice, ¿cuáles son las principales fuentes de satisfacción de su trabajo?

D: ... ¡Uh!, son varias. Primero y lo más importante, que los niños se sientan bien con lo que aprendieron, que le saquen beneficio al estudiar... y este año, el veintitrés de noviembre –para ser bien exacto-, me sentí súper, súper realizado con una alumna; se llamaba A9, esa alumna... de estos problemas existenciales, con una familia... no nuclear –pongámoslo bien técnico-, es no nuclear la familia, disfuncional al cien por ciento. Y en octavo –yo la conocí en octavo-, primero medio no le fue al principio y repitió, se quería ir del colegio. Yo la conocí, yo la conocí peleando “Que por qué te vas, que por qué...”, la logré a convencer y se quedó en primero pero hice todo el primero con ella sin ser profesor jefe: “Profe, me falta cuaderno”, ya, iba a la oficina, hablaba con A5: “¿Tenemos material para estos niños de situación irregular, aparte de lo que le da la Junaeb? Siempre nosotros tenemos un stock, cosa que no tengan la, la excusa ‘es que no tengo lápiz, no tengo cuaderno, no tengo goma’, entonces “Ahí está”. Y A9 nunca fue de estas personas que abusan de su condición “Profesor, necesito otro cuaderno”, “Profesor nece...”, no... Me decía: “Mire profe... y no tengo para comprarme un cuaderno”, ahí era cuando se lo pasaba A5, y yo a veces le preguntaba: “Cómo vamos”; “Bien profe, si trabajé el fin de semana y me compré esto, me compré lo otro”, o sea, ella iba cubriendo sus propias necesidades, ya cuando estaba con la sogá al cuello “Profesor, necesito esto”. Hizo un buen primero la segunda vez y lo pasó. En segundo se me creyó la mujer maravilla “A9, estuvimos...”; “¡No!...”, casi repite el segundo –ahí fue la otra pelea. Pasó tercero, pasó cuarto y el veintitrés me sentía pero el profesor más feliz del colegio cuando la nombran y le pasan la..., la licencia, porque detrás de..., de ese minuto mágico que para mí era bueno yo recordaba todo lo que le costó a la niña llegar a donde estaba; no tener el apoyo de la casa, tener de incertidumbre de... voy mañana o no voy, hay como cuatro hermanos más chicos hacia debajo de... diferentes apellidos. Y ella cuando la mamá va a trabajar –porque todavía se cree hermana la señora y se pega sus carretes de viernes y aparece el día domingo-, la A9 lava, la A9 plancha, la A9 sale conseguirse algo para darle de comer a los cabros más chicos, tratan de que estudien para... –con la edad que tiene la A9 me decía: “Profesor de repente yo me pierdo, yo tengo que hacer de mamá en la casa porque yo no quiero que mis hermanos pasen lo que yo estoy pasando”. Entonces, ahí es cuando tú vas viendo que en este universo de repente los niños más locos, dentro de todas estas locuras, hay uno cuerdo y a ése hay que potenciarlo a como dé lugar. Pero si tú ayudas a esta niña como la ayudamos en este horario a salir adelante, podemos arrastrar a dos más de su misma familia que sigan el camino de ella. Ahora, en octavo me tocó el, el hermano de ella, lo tengo cortito, me dice: “Tío como me conoce por la A9” –tío, me dice. Y era de unos de los que tuve que quedarme a hacerle clases y

todo lo demás, y pasó, y pasó bien, o sea... no con un excelente promedio pero un cinco uno es buena nota, para la realidad de ellos. Entonces, cuando uno habla de satisfacción para mí, son éstos, más que cuando uno ve a los chiquillos que quedan en ingeniería: “Profesor, tengo varios alumnos en ingeniería”. En estos veintiséis años de carrera tengo dos alumnos que son... médicos y ya están tituladas; ¡oh!, yo me siento feliz por ellas. Pero su situación económica, su situación familiar es distinta a la de estos otros pajaritos, entonces yo me siento realizado en todos los niveles porque ahí veo que es cuando... uno ve el, el fruto de todo un trabajo, no solamente el mío, para nada, sino que, de lo que es la educación en sí. Ahora, por qué yo me siento digamos, más feliz que los demás; porque de repente yo me contacto más con la persona, me la juego más, ando pendiente: “Cómo te fue en matemáticas”, “Cómo te fue en historia”, “Ya, hagamos el trabajo de inglés”, “Oye, estudiemos francés”. Tengo alumnos míos de mi curso y los de octavo que se van al..., al Colegio municipal X y hoy día vinieron: “Tío, hacen francés, nosotros no hemos visto nunca francés”; “Oye –les dije-, en qué topamos. Vean los horarios de allá, yo hago francés, nos juntamos...”, y ya tengo dos futuros clientes para la próxima, el próximo año alumnos de mi colegio que se van al otro, y por supuesto que va a ser un tremendo cambio entrar a estudiar francés...

E: Sí...

D: Entonces, ya tengo clientela, si yo jamás –yo digo clientela, algunos profesores se ríen- yo les digo: “Mi clientela... jamás ha ido mermando, al contrario, crece de repente, hay años que tengo menos clientela”, yo me siento feliz porque significa que están más independientes, son más autosuficientes. Pero estos cabros chicos que van recién a primero, fijo que los voy a tener primero y segundo pero me va a servir para otra cosa, según cómo les vaya a ellos yo los voy a ir integrando a las actividades del colegio para que ellos vayan difundiendo cómo es gastronomía en los que vienen más abajo y que quieran seguir la carrera, porque es una carrera bonita... la gastronomía, la puede seguir en, hotelería, en turismo. Entonces, ellos así como yo los ayudo, ellos me van ayudando y ahí vamos creando estas cadenas de..., de ayuda que son positivas y que son buenas; satisfacción. Cuando recién llegué al liceo una niña muy inteligente –en ese tiempo se pagaba la PSU-, con un tremendo promedio no tenía para, para pagarse la PSU; yo la pensé, la pensé –porque cuando uno es nuevo en algunas partes no conoce cómo es la..., la cultura digamos, institucional o cómo van a interpretar algunas cosas-, la pensé, la comenté, hablé con la niña y pagué la PSU yo, así, le dije: “Ahí tienes la plata, inscríbete”; “Pero, profesor... yo trabajo en algo y se la devuelvo”; “No –le dije- mira, no me la devuelvas ahora, cuando tú estés más arriba y alguien necesite como tú ahora, que no tiene para pagarse un curso o le falta para la matrícula, acuérdate que yo te pagué la PSU y dentro de tus medios dale algo pero asegúrate que lo va a usar para estudiar, y yo me siento pagado. Y el año pasado llegó con su título... esta niña, y ahora trabajamos juntos, ella en la básica y yo en la media...

E: Ya.

D: Y nos reíamos porque... yo sigo siendo el profesor y me dice ‘profesor’.

E: Sí.

D: Pero con otros profesores ya habla “Oye, X”, “Oye, X”, pero yo sigo siendo ‘el profesor’, nunca me ha quitado el logo de profesor. La... X que trabaja en biblioteca, también dice: “Profesor”, o sea, siempre mis ex alumnos nunca me han tuteado y yo jamás he tuteado a nadie, por más que le diga Y, en el sentido de, de usted o Z, o X, o W pero sigo siendo el profesor y cuando siempre los trato de usted: “Cómo le ha ido señorita X”, entonces ellos se sienten respetados y mantenemos una relación muy afable, muy cordial, muy directa pero siempre en un tono en absoluto... y respeto, y formalidad -yo soy bien formal en el trato- y me hacía reír, porque conversando me decía: “Si usted no me hubiese ayudado con la PSU no estaría donde estoy ahora”, me dijo: “Y en la universidad...” – porque todavía le sigo... siendo consultor, se está especializando en lenguaje. La otra vez se reía de unas tremendas guías, me dijo: “Yo a un alumno, un colega mío, una futura colega me quería comprar la guía porque la mía tenía un siete”; estaba el cien por ciento hecho, trabajamos una semana la guía entre los dos porque era súper complicada; me dijo: “Me la compraba, y me acordé de usted. Se la regalé, pero le puse una condición”; “Me parece bien Y, qué condición le puso”; “Él es muy bueno en matemáticas, que no es mi fuerte, entonces cuando yo necesite de ti tú me ayudas. Ahí la tienes”. Me dijo: “Me quedó mirando con una cara”; le dije “Claro, debió haberse sorprendido”; “No, él está acostumbrado a pagar, él todo lo compra –me dijo- y le rompí los esquemas”.

E: Sí.

D: No todo se paga con plata, no todo se compra con dinero. Y eso me hizo sentir bien... o sea, cosas que uno ha hecho años atrás como siguen repercutiendo en el presente y van a seguir repercutiendo; ¡ya! dos personas más lo vivieron y lo..., lo hicieron suyo. Entonces, eso para mí es importante y vuelvo a insistir el profesor debe cuidar lo que dice, lo que piensa y lo que hace; coherencia ante todas las cosas.

E: Para finalizar, ¿cómo ha valorado este proceso de entrevista?, ¿con qué se queda de este proceso?

D: ... ¡Ah!, buena pregunta. Salud.

E: (Risas).

D: (Risas). Una de las cosas que... me gustó de todo este trabajo es... lo voy a separar en tres líneas; primero..., que la universidad haya tomado un tema importante como lo es la educación, pienso y estoy seguro que va a tener muy buena proyecciones, el trabajo, los resultados, las conclusiones a las que se puedan llegar. La metodología me gustó, es bueno servir como... referente oral,

poder dar un testimonio de lo que uno hace día a día... sin preparación previa; cuando la primera vez que me enviaste las preguntas, yo dice: “Preguntas” y yo ni siquiera las miré, no por... un sentido de autosuficiencia ni yo soy regio, estupendo, fantástico, no; porque pienso que se rompe un poco el encanto de poder ir reflexionando en el minuto..., el ir comentando desde la vivencia misma de lo que significa valorar el, el... minuto las emociones que surgen..., los recuerdos que vienen. Creo que eso hace que... el trabajo sea más, más sentido..., más real, porque si me hubieses mandado la entrevista por escrito hubiese sido un par de párrafos súper fríos, súper... impersonal; porque en una conversación, en una comunicación siempre van a ir saliendo elementos que la persona que los escucha los rescata y ahí formula otra pregunta y se profundiza un espacio que a lo mejor, no quedó cubierto no quedó enteramente entendido... o comprendido, o se disparó el tema hacia otra área que permite conocer desde otra perspectiva lo que uno está estudiando. Me gustó el sistema. El tercer elemento, me hicieron devolverme veintiséis años en el tiempo, cuarenta años en el tiempo y replantear varias cosas –no que me voy cambiar ahora de carrera y voy hacer otra cosa, no. Yo generalmente lo hago al final de año, mirar un poco hacia atrás pero no me había devuelto tan, tan, tan atrás para mirar cómo ha sido mi trayectoria, y eso lo rescato, eso me gustó. Yo siempre vivo dándome tiempo para mí, salir un poco del colegio y ver, qué fue lo bueno, qué fue lo malo. Cuando yo te contaba que en vacaciones hacía las planificaciones, yo no paso todas las semanas haciendo planificaciones... pero la primera semanas, un par de días en enero y otras en febrero y dejo listo todo el trabajo del año, para que así cuando llego a marzo tengo más tiempo para los chiquillos y no estoy tan encerrado en, en lo... –a ver, cómo te digo-, en lo administrativo, o sea... para mí es más cómodo, aparte que yo soy bien cuadradito, entonces... para tal día, tal cosa; para tal día, tal cosa, porque con todas las funciones que hago si yo no me planifico de antes colapso y..., y no haría ni la mitad de las cosas que hago. Entonces, para mí ha sido muy positivo eso, el... revalorar, el replantear cosas, el acordarme de cosas, yo eso... Otro elemento, tu cercanía...

E: ¿Sí?

D: ... porque... he hecho trabajos en otros lugares, con otras personas, en otro tipo de actividades digamos, porque no es primera vez que no soy informante y el trato es mucho más frío...

E: Ya...

D: ... o sea..., “¿Su nombre?, gracias”, “¿Dónde nació?, listo...”, “¿Primera... universidad donde estudió?”; “Tanto”; “Gracias”, entonces... uno queda con la sensación de... “Por qué no me mandó las preguntas por correo, por qué no hace la encuesta por teléfono”...

8.11.5 Transcripción entrevista n°1 profesora inglés

E: Bueno, lo primero que quisiera preguntarle es si ¿tiene alguna duda de la investigación?

D: No, no todavía, yo creo que al final voy a decir mis dudas.

E: ¿Al final de la entrevista?

D: Sí.

E: ¡Ah, ya! Nosotros con las entrevistas que estamos haciendo queremos indagar acerca de cómo las creencias pedagógicas se van conformando a lo largo de la vida, entonces nosotros queremos pasar por su vida –hasta donde usted nos deje–, y tratar de ver cómo usted ha llegado a concebir varias cosas, como las que se le preguntará en la entrevista.

D: Mmm... (Afirmación).

E: ¿Recuerda a algún profesor de colegio que haya sido una influencia para usted al momento de inclinarse por la carrera docente?

D: Sí, yo creo que fue Profesor X que es el inspector actual ahora, pero fue profesor de enseñanza media, y él en realidad no sé si destacar su instrucción pedagógica pero él era muy empático y hablaba mucho en inglés, entonces eso era lo que, no sé, me insto a aprender inglés, me gustaban los idiomas, me motivó, creo que iba por ahí. Creo que él tiene que haber sido, tal vez, una de las personas en la enseñanza media y en básica creo que los profesores que eran más rigurosos. Yo soy bastante estructurada, entonces la gente que es rigurosa me calza súper bien

E: Eso le iba a preguntar, ¿a qué se refiere con riguroso?

D: Claro, la gente que, por ejemplo, marca los espacios, que marca los tiempos, que marca los ritmos, que haya orden en la sala, por ejemplo; incluso hasta los profesores que, tal vez, la trataban a uno de usted, no sé no esos que son muy amigos de los amigos, de los alumnos, no, esos a mí me hace sentir incomoda, un poco por mis características porque yo soy bastante tímida –aunque usted no lo crea– entonces los profesores que eran rigurosos eran los profesores de matemáticas, los profesores de ciencia, don Luis con la sra. Luisa, ellos me hacían sentir bastante cómoda.

E: ¿Y el profesor de matemáticas, cómo se llamaba?

D: Profesor Y, es el que todavía está acá, (risas).

E: (Risas). ¡Ah, ya! Entonces, éstos de la enseñanza básica son un poco por su metodología, podríamos decir.

D: Sí, un poco por su metodología y su forma de trabajo y yo creo que Profesor X –bueno estábamos un poco mas grandes-, tiene que haber sido por el área –que me gustaban los idiomas- y por su forma de ser muy empático él, integrador también.

E: ¿A qué se refiere con integrador?

D: A que no es de esos profesores que tú, por ejemplo, básicamente trabajas con un grupo no más o con los típicos alumnos que son más notables, entonces el integraba a toda la comunidad, a todo el grupo, eso me parecía bastante bien.

E: Interesante. De acuerdo a su apreciación, ¿qué factores han influido en su carrera docente? Cree usted.

D: ¿Por ejemplo?

E: Por ejemplo: materias, compañeros, familia, hay un docente en su familia que la haya inspirado.

D: Mmm, (silencio). Yo creo que, mirando la formación académica en sí misma, creo que en la universidad, los profesores con su exigencia, más o menos, eso, siempre recalándonos que nosotros éramos un modelo, igual se da mucho en el área de inglés que tú tienes que hablar bien, es una exigencia para que tú seas valorada, porque uno se esfuerza mucho por eso, por esa parte y dentro de los otros factores creo que mi papá, por ejemplo, él siempre nos motivó a que fuéramos servidores públicos, así de ayuda a la comunidad.

E: ¿Ya?

D: Que fuera así, sin fines de lucro, eso, y la verdad, como una auto exigencia personal siento que uno tiene que ser bueno en lo que uno está haciendo.

E: ¿Y su papá tenía alguna relación con la carrera docente?

D: No, no, ninguna. (Risas). Yo creo que era un pensamiento político de mi papá, algo que él llevaba en sí, de poder compartir todos con todos, de ayudar al prójimo, entonces para él el trabajador público, el servidor público, es un guía, tú entregabas un servicio al otro y en la medida que tú podrías haber recibido las oportunidades, podrías ayudar a aquel, tal vez, que no las tenía. Él siempre nos motivó por ese lado, no sé, mis hermanas, también X es profesora de básica, la Y estudió diferencial y la Z ahora estudió lo que es la carrera de asistente social, pero él también era de esa idea de que uno fuera asistente social para ayudar al prójimo.

E: ¡Mire, no había hecho nunca esa conexión!

D: Sí, él siempre tenía esa parte de trabajar por el pueblo.

E: ¡Ya!, con respecto, por ejemplo, a cosas puntuales como la concepción que usted tiene de la enseñanza

D: ¿Ya?

E: ¿Cual sería si pudiera definirla?

D: Bueno, yo creo que es como bien grande el concepto en realidad, pero para poder desglosarlo un poquito creo que para mí, por ejemplo, una buena enseñanza radica en que el alumno aprenda, yo creo que eso es el reflejo de si tú eres buena profesora o no. Tú puedes encaminarme, tú me corriges-.

E: ¡No!, si es lo que usted piensa.

D: Ya pero, bueno, yo me refiero a si me salgo de la pregunta o si no va enfocada por ahí.

Yo creo que el reflejo de que tú seas un buen profesor se ve en que los alumnos aprendan, ese es un concepto, porque al final yo enseñé inglés pero ése es como un medio para llegar a los alumnos, mi objetivo siempre es como impactar la vida de los alumnos, o sea, que ellos digan: “Mira, hicimos tantas cosas”, o sea, si les gusta el inglés fantástico porque a mí me encanta el inglés, entonces: “Sabe qué miss, yo quiero aprender inglés”, siento que fue efectivo pero, principalmente que uno puede ir modelando la vida de ellos, ser un aporte ése es para mí el concepto de enseñanza, así es que trato en realidad de tener como un balance entre lo que uno tiene que entregarle y lo que uno puede hacer de concesión con los chiquillos, o sea, por ejemplo, yo trato en mis clases no ser así como el ogro pero yo soy la profesora, yo soy la que mando y podemos llegar a negociar algo, pero yo decido –un poco, autoritaria tal vez-, pero que ellos sepan en realidad quién es la que está mandando, pero nosotros podemos llegar a una conversación y hacer consensos y que ellos se sientan en realidad como que hay un apoyo del profesor.

E: ¿La relación es como más vertical que horizontal? ¿El concepto que usted tiene? ¿El que a usted le acomoda?

D: Sí...

E: ¿O no se estaba refiriendo a eso?

D: Sí, o sea, yo nunca voy a ser amiga de mis alumnos.

E: ¡Ya!

D: Nunca, o sea, por ejemplo, si ellos van a invitar a alguien yo sé que no me van a invitar a mí y no sufro por eso, porque me hace sentir incómoda. Yo no voy a estar así conversando con todos mis alumnos en grupo, ¡no!, no es mi rol, no es parte de mi personalidad, yo soy la profesora. Yo soy la profesora, los trataré a todos muy bien con respeto, afectuosamente, trataré de ayudarlos pero estamos separados, eso es lo que yo concibo como relación profesor-alumno, yo creo que están marcados los roles.

E: ¡Ya!

D: Sí, no cruce de roles, porque los alumnos en la edad en que ellos están se confunden, por lo tanto, si tú no tienes claridad sobre los roles ellos los van a mal interpretar ¿sí?, si todos somos buena onda, tal vez, ellos no van a querer cumplir, quizás yo estoy equivocada en lo que pienso, puede ser, porque tal vez el profesor de educación física que es el buena onda, quizás los alumnos igual le rinden, no lo sé, pero yo no me arriesgo a eso.

E: ¡Ya!

D: ¿Sí?

E: ¡Sí!

D: Eso es lo que yo creo.

E: Esta bien, está muy bien, (risas).

D: (Risas).

E: Ya, con respecto a lo mismo que estábamos hablando ahora de los estudiantes, ¿qué características debería desarrollar un estudiante para hacer más efectivo el proceso de enseñanza- aprendizaje?

D: Pucha, es un tema complejo eso, porque hay tantas cosas que uno va escuchando este último tiempo que a uno lo bombardean.

E: ¿De información, dices tú?

D: De información, y como que se han ido intercambiando los roles y como que te hacen sentir culpable de todo, si el niño no aprende el profesor el malo, pero yo pienso, por ejemplo, que los alumnos –así cortito- que uno recibe son alumnos con tantas variables, con tantas cosas que en realidad uno tiene que prestar atención a diferentes cosas. El alumno tiene que querer aprender primero –no sé, quizás soy muy cuadrada en eso-, entonces el alumno que quiere aprender y que tiene proyectos claros, que tiene un objetivo claro en su vida para poder lograr cosas, hay algunos que están en una nebulosa y uno los alcanza a rescatar, los

engancha y les cambias el switch y ellos como que siguen solitos su camino, sin, tal vez, hacer un cambio tan drástico en su vida, pero ellos entienden que pueden: tal vez, jugar en las tardes, tal vez, llegar tarde, pero ellos tienen claro a donde van, pero aquellos que no tienen ninguna motivación interna, él está perdido, ésa es mi percepción porque yo tengo alumnos que uno les dice “Vas a quedar repitiendo”, y ellos indiferentes, les da exactamente lo mismo, “Vengo a clases, porque si no, mi mamá me pega en la casa”, “Vengo a clases, porque si no, me aburro en mi casa”, entonces no tienen una motivación, no entienden que se les están entregando las herramientas para que ellos se puedan desarrollar.

E: ¿Y para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje que tendrían que hacer ellos?

D: Para potenciarlos...

E: Para hacerlo efectivo, porque entiendo un poco que me ha dado características de aquellas cosas que no hacen.

D: Tal vez (silencio) bueno, yo creo que hay ciertos alumnos, por ejemplo, que son buenos en el sentido de que ellos tienen tal vez una motivación interna, ir potenciando eso o dirigirlos o guiarlos como para que se generen cambios y uno pueda desarrollar sus habilidades. ¿Qué otras cosas uno puede potenciar? las necesidades de los alumnos, a veces ellos necesitan en realidad más que aprender inglés, necesitan que el profesor los escuche, por ejemplo, y en la medida en que uno pueda ser oídos de ellos, no cercanos así de ‘amigui’, pero de donde ellos puedan encontrar consejo, por ahí uno puede ir manipulando –en el buen sentido de la palabra-.

E: ¡Moldeando!

D: Claro, por ejemplo hay alumnos, qué sé yo, que tienen una mala situación en su casa, no en términos económicos, sino en cuanto a relaciones me refiero, por ejemplo, con sus pares con sus papás, con sus hermanos, entonces a veces llegan al colegio solamente a molestar y de repente si tú los llamas y les dices: “Oye, ven ayúdame a hacerme el aseo acá. Sale de la sala, no sé y ven conmigo” y ahí empiezan ellos a conversar contigo y uno aprovecha esas instancias para aconsejarlos: “Por eso es que tienes que estudiar, porque así vas a poder salir de tu casa”, y como que ahí uno encuentra un tesoro en ellos, eso podría ser.

E: Lo principal para usted entonces, de lo que entiendo yo, es la motivación.

D: Sí, y la actitud del alumno, en qué actitud va, hay gente que tiene bastante clara sus metas y que: “Yo vengo a estudiar, y el estudio es la única forma que puedo obtener, qué sé yo, algo” y están claros con eso. Yo creo que la motivación es importante, la motivación propia del alumno, la actitud y también uno puede potenciar al núcleo familiar, creo que si uno hace un trabajo con los papás así

como bien cercano y están todos hablando el mismo idioma, también se pueden obtener hartas cosas.

E: Incluir a las familias.

D: Sí, de todas maneras, absolutamente. Porque esto es un triángulo, o sea, no solamente el profesor y el colegio y listo, sino que la familia es importante. Un papá comprometido no siempre se da, hay papás que son súper comprometidos, siempre van a reuniones y algunos que no quieren por ningún lado. ¿Ya?

E: Mmm... (Afirmación).

D: Yo tengo un caso de un matrimonio que son súper comprometidos con –se llama X el alumno- y quedó repitiendo el año pasado, quedó en mi curso, el HC, y finalmente en mayo se retiró, se fue a la nocturna de oyente, tampoco le gustó y los papás siempre están ahí apoyándolo en todo y alumno X no está claro en lo que quiere, no sabe nada y deambula por el mundo. Pero si la gran mayoría, si los papás están comprometidos yo creo que uno puede tener mejores resultados. Pero también creo que tiene que ser un control desde pequeños, o sea, no puedo dedicarme o no puedo concentrarme en mi hijo, cuando mi hijo tenga catorce años, no.

E: Mmm... (Afirmación).

D: No, tengo que haber empezado con él desde chico. Lo mismo si dejé a mi hijo desde chico, porque hay gente que vive con él pero los tienen abandonados, porque no les prestan atención, tampoco no les revisan las tareas, porque no les forman hábitos, ese niño va a ir directamente al fracaso.

E: Recién hablamos un poco de la relación que usted cree que tiene que tener el docente y el estudiante ¿se le escapó alguno? ¿Quizás quiere nombrarme algo más?, porque estábamos hablando de la relación que era más vertical que horizontal.

D: No sé si el respeto lo nombré.

E: No.

D: Pero creo que es súper importante, yo siempre trato de partir, por ejemplo, diciéndole al alumno ‘usted’, por ejemplo, una formalidad, pero lo trato de usted, o si hay un alumno que está como rebelde en mi clase, lo saco para afuera, no me expongo delante del resto del curso, porque obviamente yo estoy en desventaja porque ellos son pares, entonces por mucho que alguien entienda mi posición siempre va a ir en desmedro. Lo saco para afuera, siempre hablo con él desde el respeto, trato de neutralizarlo, entonces ellos saben que yo siempre los voy a tratar con respeto, y no les voy a faltar el respeto, así que creo que eso produce también

una cierta distancia y así el alumno no me trata de igual a igual, o sea, no me va a faltar el respeto como se lo falta al compañero, ¿sí?

E: Con respecto a esto del respeto y de la relación que usted cree que deberían tener. ¿Cree que esta forma pueda afectar el proceso de enseñanza- aprendizaje? Y cuando me refiero a afectar, no me refiero con una connotación negativa.

D: Mmm, (asintiendo). Yo creo que sí, (risas). Creo que esto va a sacar que soy una persona totalmente ahí dada por norma, pero yo creo que si uno le pone límites a los alumnos, ellos se guían, es una forma de marcarles el camino.

E: ¡Ya!

D: Si todo es tan abierto, tan light, ellos en esa edad a los catorce, a los dieciséis les da lo mismo, entonces si yo, por ejemplo, soy estricta y siempre estoy recalcándoles que yo busco el bien para ellos, pero no porque sea un discurso repetido, sino porque ése es mi objetivo, yo quiero que ellos aprendan, yo quiero que ellos tengan una herramienta para que cuando ellos lleguen a la universidad digan: “Yo lo vi y vamos preparados”, que no me sienta menoscabado porque vengo de un colegio de pueblo. Yo creo que si uno es coherente en su discurso y trata de mantenerlo clase a clase, eso afecta positivamente. ¿Sí?, como yo decía, yo le digo a mis alumnos, “Si a usted no le cae bien como soy yo, que pena, pero yo no estoy para caerle simpática, yo tengo que cumplir una función y tengo que cumplirla a cabalidad, de la mejor manera que puedo y yo quiero que usted se acuerde de mí no porque yo era simpática o era buena onda, o no hacíamos nada en clases ¿ya?, porque de esos profesores después nadie se acuerda y después viene la crítica, “¡ah! con este profesor no hacíamos nada y mira, ahora no hace ninguna cuestión”. ¡No!, yo no quiero que usted diga eso, yo quiero que usted diga: “Mira, me entregó las herramientas necesarias”, así que yo creo que sí, afecta positivamente, ésa es mi visión. Y si no lo creyera ya sería una burrada, obvio cómo voy a estar diciendo algo que no lo creyera, ¡no!, yo creo que sí y creo que en estos diez años igual ha sido difícil para mí, porque –como te decía yo-, yo soy súper estructurada, entonces para mí trabajar en silencio eso es lo mejor, es una maravilla, yo les entrego una guía ¡oh, qué fantástico! Cuando de repente está alguien escuchando música yo también me he cuestionado pero, ¿va a afectar?, ¿le quito eso o no? Ya, okey, mientras yo explico la materia usted no va a poder escuchar música, pero cuando yo termine ahí usted recién va a poder hacerlo, entonces negocio con ellos y ellos igual me respetan saben que yo tengo límites.

Creo que sí, sí, estoy convencida, yo creo que sí.

E: Yo creo que ha dado resultado, porque si la han escogido como profesor ejemplar yo creo que tiene que decirle algo.

D: O sea, igual me sorprendió. No sé si habrá sido maldad de los colegas o no, pero yo he tratado en realidad de ser...

E: Pero... fue una triangulación.

D: ¡Ah, ya!

E: Fue una triangulación, usted fue elegida por los estudiantes, por los docentes y la evaluación docente.

D: ¡Ah, mira qué bien!

E: Sí.

D: Que bueno, eso me alivia porque yo, por ejemplo –ésta es como, no sé, si una infidencia o confidencia, nunca se bien usar esa palabra- porque, por ejemplo, cuando yo llegué al colegio había otro profesor de inglés y era como súper light y con todos como “¡Oh!, qué bien y el teacher para allá y el teacher para acá”. Entonces, cuando yo llegué de la universidad venía, qué sé yo, que tenía que pronunciar la ‘ese’ así como me enseñaba la miss en la universidad, entonces yo iba como tan estricta me acuerdo y (risa) me dieron el premio limón los alumnos y ¡oh!, me sentí tan ofendida y así como ¿qué estoy haciendo? Y no tan sólo los alumnos me hicieron sentir mal, sino en ese tiempo las personas que estaban en la dirección me acuerdo me compararon con esta persona y me dijeron: “Hay un mundo de diferencia, tú eres muy diferente a él. Era una persona empática, tiene llegada con los alumnos”. Y yo me acuerdo que me sentí tan menoscabada porque dije: “Pero yo estoy haciendo por lo que me están pagando, yo estoy enseñando. Él es muy sociable, los alumnos juegan carta en su clase, por ejemplo, escuchan música y todos están felices con él, pero en realidad no aprenden y yo me mantuve ahí, (risas) y yo dije: “ellos van a aprender conmigo”. Bueno, me alegra eso, que el tiempo me haya ido en parte dando la razón, (risas).

E: ¿Y usted es la única que está haciendo inglés?

D: No, ahora no, hay otro profesor más que llegó este año y que igual ha sido súper difícil poder encontrar un profesor que sea de inglés, porque son escasos y la profesora que había se retiró porque llegó el tiempo de jubilarse y después llegó otra profesora, duró una semana y después se fue, después llegó un profesor que duró unos días y se fue, y llegó otra profesora que iba como súper bien, que estaba enfermita y se tuvo que retirar, y finalmente llegó el profesor actual así que ella está haciendo todo básica y algunos cursos de media. De hecho, cuando yo llegué en primer año –empecé a trabajar a los veinte parece, no sé-, entonces los alumnos de cuarto tenían, por ejemplo, dieciocho y yo era súper chica y yo le pedí al director que me dejara trabajar en básica no más, porque como era tan poco mi experiencia.

E: Mmm... (Afirmación).

D: déjeme en básica. Y después con los años me fui integrando a la media de nuevo.

E: Esperamos que después de esto se pueda reencantar, (risas) ¡Ya! ¿Considera usted que las expectativas que un docente tiene de sus alumnos influye en el rendimiento y desempeño de los mismos?

D: Sí, yo creo que sí.

E: ¿De qué manera?

D: Yo creo que en la medida que uno los está motivando, por ejemplo, porque al fin y al cabo el profesor igual es un modelo para los alumnos, quizá hay gente que tiene un mal concepto del profesor, pero en términos generales, los alumnos igual todavía respetan al profesor cuando uno les destaca algo en la clase, por ejemplo “Yo quiero destacar a M porque fue la única alumna que..., bien M, excelente, tú nunca me fallas”, ellos se van comprometiendo con eso, o “Mira, te tengo considerado a ti para un proyecto”; “¿de verdad?”, a veces hay gente que no espera eso.

E: ¿Ya?

D: Hay alumnos que sí, hay alumnos que saben que son buenos y que van a rendir aquí y en la China, pero hay gente que uno, claro, que piensa que todavía son buenos elementos y uno los rescata, los potencia y les dice: “Sabes qué, tú podrías ser bueno en tal área, por qué no haces un test de intereses o averíguate esto”, yo creo que ellos se sienten muy motivados, sienten como un respaldo, y uno en realidad fomenta que ellos vayan un paso más adelante. Así que yo creo que de todas maneras influye, sí, tener un buen concepto de ellos, no engañarlos también, ser sinceros, yo igual le he dicho a algunos alumnos, “sabes qué, yo igual tenía un buen concepto de usted, pero creo que me equivoco” y algunos quedan así como “No, pero miss...”; “No, no se preocupe, lo que yo piense en realidad no es importante” y me voy como toda ofendida así que, hay algunos con los que resulta súper bien, pero hay otros que no, porque están perdidos. Yo trato de rescatarlos, así, no porque este grabando, yo trato de repente, decir: “¡No! yo tengo una misión aquí, no es por nada”, me acuerdo de la Gabriela Mistral, hay unos libros que mandó el ministerio y en la parte de atrás dice: “Maestro, debes llevar fuego en el corazón, qué sé yo, como para traspasar tus conocimientos”, pero no solamente eso sino, traspasar los valores, todo lo que uno no considera y yo como “Vamos que se puede, vamos que se puede”, a veces igual estoy como súper desmotivada “Me importa un comino lo que hagan estos cabros” pero después digo: ¡No!, yo tengo una función acá; impactar la vida de los chiquillos. Si ellos quieren estudiar inglés, ¡fantástico!, pero sacarlos de esto, y que vayan un paso más allá, ésa es mi función y tengo que hacerlo, así que trato de hacerlo.

E: Cuando usted dice “sacarlos de esto” ¿A qué se refiere?

D: Por ejemplo, la gran mayoría de los alumnos, en la enseñanza media tiene un gran, un alto nivel de repitencia, y para muchos de ellos el llegar a cuarto medio es eso o sino estudiar en la nocturna, ojalá dos años en uno y ahí se va a quedar la gran mayoría. Uno porque no tienen recursos y otros porque están convencidos que no ‘tienen cabeza’ incluso sus mismos papás me han dicho “sabe qué señorita, con que salga de octavo yo me doy por pagado” entonces a eso me refiero, como un estancamiento que hay acá, porque en realidad en el pueblo no se ofrece ninguna otra cosa más, no hay desafíos. Los alumnos de acá, ésta es su realidad, nuestros alumnos no salen a competencias con otros colegios para que ellos vean otra realidad, otros alumnos, alumnos que tienen otros intereses, éste es su círculo, entonces si el de al lado no quiere hacer nada, entonces yo tampoco, ¿sí? Y ahí me voy manteniendo y a veces hay que decir no, hay que tratar de que ellos “sabes qué, el mundo no se acaba aquí en Ventanas ni en la Greda, hay cantidades de cosas”, ¿sí? Incluso yo le digo a los chiquillos “que usted tenga una nota seis, o seis cinco acá, con todo el amor de mi corazón ésa no es la misma nota que un colegio de Valparaíso, o sea no se engañe”. Yo salí con promedio seis cinco, con tercer lugar, con cantidades de becas y llegué a la U y ‘me va a ir fantástico’ y no me fue fantástico “¿Y sabe tomar apunte? No, porque nunca le han desarrollado esa habilidades ¿viste?” A eso voy yo cuando le digo ‘esto’ esta burbuja que hay aquí, hay muchas otras cosas más, así que ahí tratamos de trabajar con eso.

E: A varios nos pasó.

D: Sí, viste. Yo me acuerdo, a ver una anécdota, cuando yo tomé un preuniversitario me acuerdo, y llegué a historia, el profesor hablaba y él te motivaba –recuerdo yo- aprendí cantidad de cosas de Balmaceda y me acuerdo que llegué la primera vez, con mi cuadernito, mis lápices azules, comenzó el profesor a hablar y comencé a mirar, (risas) y todos los demás como escribiendo y yo ¿hay que escribir? (risas) y yo mirando. Comencé a escribir una palabra y el profesor ya se había ido de esa idea y ¡qué vergüenza, no! y ahí me di cuenta, mi seis cinco es nada, es nada, esto es un chiste, ¡no! No puede ser, entonces esa experiencia la transmito, la irradio con los chiquillos, porque en verdad eso sucede.

E: Según su visión, ¿qué características tendría que tener o debería poseer un docente para propiciar un mejor aprendizaje en sus estudiantes?

D: Bueno, si vamos a la parte formal, yo creo que un conocimiento de los planes y programas que da el ministerio, si soy especialista, o sea, qué es lo que me piden, no solamente yo sé historia, sino también cuáles son los aprendizajes esperados que yo necesito, los conocimientos mínimos, un conocimiento de estrategias, de técnicas de enseñanza, de planificación del tiempo, todo eso como parte formal ¿no cierto?, y también establecer normas de convivencias, poder regular la dinámica que se da dentro de la sala y también que le guste lo que esté haciendo,

tratar de ser innovador también, o sea, no ser monótono porque los alumnos van a saber lo que hice el año pasado en segundo medio y este año lo mismo. No, no. Tener la capacidad de monitorear, por ejemplo, el trabajo de los alumnos, de supervisar, de cambiar, por ejemplo, si a mí no me resulta y estoy trabajando, qué sé yo, el verbo ‘to be’ –lo más simple- si lo hago de una forma, porque así me resultó con el primero A, no necesariamente me va a resultar con el primero B, tendré que cambiar esa estrategia, y luego volver a monitorearla para ver si me dio resultado o no. ¿Qué otras cosas más? Estar actualizado como decía, las prácticas pedagógicas, estar al día con lo que pide el ministerio, los que esté en los planes y programas y también conocer los intereses de los alumnos.

E: Ése, sería por el lado de los alumnos lo más informal.

D: Claro, sí. Es que hay muchas cosas que uno puede hacer, por ejemplo, según el enfoque, porque, tal vez, por ejemplo, en inglés yo puedo trabajar el tema que yo quiera, porque como es un idioma, yo puedo trabajar, por ejemplo, qué sé yo, ciencias, ecología, no sé, negocios administración, hasta un texto de electricidad. Pero la idea es tomar intereses de los alumnos para que ellos se involucren en lo que estoy diciendo, entonces si hay una canción de moda, bueno la puedo utilizar, la puedo analizar, veo qué estructuras puedo tomar de ahí y la puedo integrar a la clase, entonces eso me va a ir cambiando esa monotonía que se da, o la va a ir quebrando, entonces, tal vez, puedas enganchar a un alumno con una canción. Eso, los intereses, creo que son súper importantes y los tiempos también, hay que saber manejarlos.

E: Y ¿qué cree usted que no debería?

D: ... Por ejemplo –me voy a poner la soga-, el ser absoluto, o sea, un profesor absolutista. Hay profesores que dicen: “No, yo soy de una sola palabra, yo digo esto y después lo cumplo, porque si no, los alumnos se acostumbran a que uno no cumpla su palabra”, puede ser, pero creo que el profesor tiene que ser de alguna manera... ¿Cuál puede ser la palabra correcta?

E: ¿Flexible?

D: Flexible, sí, ser flexible. Porque hay situaciones, porque nosotros estamos trabajando con personas, entonces tal vez yo pueda tener un excelente alumno que siempre ha cumplido y tal vez un día x, en la que yo puse casi un ultimátum para una tarea, él no pudo cumplir, tengo que también tener la capacidad de poder negociar en eso y no porque yo le dé una oportunidad al alumno yo... estoy fallando a mi palabra o no voy a ser bien valorado.

Tampoco ser punitivo en el sentido de sólo buscar el castigo del alumno.
(Silencio)

E: Dijo: “no absolutista, no punitivo...”

D: Sí pero... tenía otra cosa... Tampoco avergonzar al alumno... ni tampoco poder tratar al alumno como de, de tú a tú, a ver, cómo lo explico. Cuando yo caigo en el juego de los alumnos que son más groseros y... yo tenía una colega, por ejemplo, que si un alumno le decía algo ella decía: “A palabras necias oídos sordos”, entonces al alumno decía: “¡Ah!, qué me importa, y la profesora también decía: “Qué me importa a mí”, entonces cuando el profesor empieza a caer en ese juego de palabras con el alumno, como que baja a ese nivel y ahí queda sin herramientas, creo yo.

¿Qué otra cosa? Irresponsable, tampoco. Cuesta cualquier cantidad, (risas) más de alguna vez: “¿Señorita va a ser la prueba hoy día?”; “¿había prueba? ¡Oh!” (risas). Me recuerdo que con los chiquititos me pasaba eso, ahora gracias a Dios me hice un calendario. Entonces, yo llegaba en la mañana entraba y me preguntaban: “¿Señorita va hacer la prueba? Y empezaba a reconocer ¿de qué curso es este alumno?, (risas). Y llego a la clase “¿Señorita va hacer la prueba?”. A ver, vamos a ver primero quienes estudiaron (risas), ¡ah!, ¿cómo voy hacer la prueba si sólo cinco alumnos estudiaron? No, imposible. “Mire la próxima semana la vamos a hacer”, así antes me la sacaba. Ahora no, ahora tengo un banco de pruebas, hay más tecnología, antes había que pedir las fotocopias como con una semana, ahora no, (risas). Se pueden hacer otras cosas pero aquí ser responsable.

Y deben haber cantidades de otras cosas que ahora se me van. Ser responsable, no ser punitivo, estar motivado, ser motivador. Estoy diciendo todo de nuevo. Pero eso creo yo. Si me acuerdo de algo lo vuelvo.

E: ¿Qué aspectos cree que debe considerar un docente para desarrollar y llevar a cabo una clase motivadora e interesante?

D: Una clase motivadora e interesante... Bueno, una de las cosas es ver los intereses de los alumnos.

E: Claro.

D: Absolutamente, viendo las posibilidades para ajustarse a los programas, una buena planificación, sí, si yo la he planificado con tiempo tal vez pueda buscar material que sea interesante. Como te decía, ahora hay tanto acceso a la tecnología, hay cosas que uno puede buscar por internet, y hacer unas clases entretenidas, maravillosas y tantas otras cosas que uno puede mostrarle a los chiquillos para que no todo sea papel y lápiz, para que nos sea todo tan... fome... Creo que eso. Buscar material atractivo para el alumno, adecuarlo a la realidad del alumno, porque hay cosas que son súper interesantes, pero nos van a resultar con otro colegio, con otro curso y no con este.

E: Mmm... (Afirmación).

D: Poder bajarlos también o adecuarlos, subirlos en algunos casos o bajarlos a la realidad de los chiquillos, que sea congruente para que tenga sentido para ellos.

E: Mmm... (Afirmación)

D: Por ejemplo, si soy profesora de química, tal vez, y para todos la química es una lata, tal vez le puedo explicar que... no sé... desde que si estoy comiendo algo ahí hay un proceso, o podemos también trabajar interrelacionado con otros subsectores de tal forma que no estemos como en una especie de isla. De modo que si yo estoy viendo, por ejemplo, literatura de la Frida Kahlo en inglés quizás estén viendo un poema en lenguaje o van a dibujar en artes lo mismo, entonces ahí hay como una interrelación en los contenidos que potencien lo que estamos hablando.

Eso... ¿Qué podría ser? Tiempo...

E: ... una buena planificación.

D: Las habilidades de los alumnos ¿Por qué las habilidades? Porque, por ejemplo, yo puedo, tal vez, tener una clase súper entretenida e interesante voy a poner un ejemplo en comprensión lectora quizás ¿ya?, y... después ellos tienen que dar su opinión y escribir, pero tal vez hay alumnos que no tienen la habilidad para escribir y quizás no tiene desarrollada su expresión escrita, pero tal vez son buenos en el arte, entonces yo puedo pedirles que me hagan una presentación o disertación de lo mismo que aprendió, pero cada uno en su estilo, o hay alguien que le cueste, por ejemplo, las habilidades que son receptivas, que son: comprensión lectora o auditiva y tiene otras facilidades, porque tal vez me pueda hacer un dibujo, no sé, algo así. De todas formas creo que hay que poner atención en las características de los alumnos y habilidades de los alumnos.

E: Habilidades, características, intereses, buena planificación, los tiempos, adecuar el material a la realidad o al contexto. Según usted, ¿cuál es el rol que debería cumplir el docente en las distintas instancias educativas?

D: Yo creo que principalmente debe ser modelador de... actitudes de personalidades, tal vez, y guiador, que tenga la habilidad de guiar al alumno. En esa edad los alumnos son tan... influenciables, entonces la idea es que uno los vaya modelando. Ésas son las principales características y de esas características uno puede derivar a otras y ser casi un 'doctor Chapatín' con ellos, pienso que modelador, guiador. ¿Me puede repetir un poco?

E: ¿Cuál es el rol que debería cumplir el docente en las distintas instancias educativas? Lo que usted me ha señalado lo podemos enmarcar dentro de la enseñanza en la sala de clases. Por ejemplo, otras instancias son el consejo de profesores, reuniones, el consejo de curso.

D: Claro, yo pensaba en modelador cuando, por ejemplo, cuando uno está en una actividad cívica, por ejemplo, como el desfile, ahí uno va modelando ciertas cosas

o le va enseñando, desde que le enseñas a desfilarse hasta como también la razón de por qué está desfilando.

De evaluador también, no solamente en la parte de evaluación académica, pero... también por ejemplo, en el consejo de profesores uno tiene que evaluar la situación académica del curso, conductual, la responsabilidad y todo eso. Y... por ejemplo, para programar actividades del curso, yo creo que ahí uno también es como el líder, integra a los alumnos a participar en las actividades, los motiva, motivador. ¿Qué más?

E: Modelador, guiador, motivador.

D: Mmm, (silencio). Principalmente eso, si yo modelo estoy educando. Iba a decir educador pero es cómo lo mismo. Estoy modelando, estoy corrigiendo conductas de ellos.

E: Modelador, guiador, motivador. Ahora yo le pregunto a usted, ¿qué características cree que tiene usted que lo distinguen de otros docentes?

D: ¿En todo aspecto?

E: Sí, en todo aspecto, (silencio). O a lo mejor en uno, en lo que usted quiera.

D: Yo creo que... estoy como... es bien grande la palabra, pero si yo me comparo con mis pares creo que soy como bien consciente de la función que estoy cumpliendo, en el sentido de que si tengo que enseñar inglés, pero aparte educar al alumno eso trato de hacerlo. Ser respetuosa con los alumnos no los trato con sobrenombres, hay profesores que les resulta pero yo no. Y... me cuesta ser esa profesora motivadora que todos aman, no, no soy así. Respetuosa con los alumnos trato de ser coherente y consecuente con lo que digo, creo que por ahí eso podría ser. Igual ha costado, es un proceso, no es fácil...

E: No es fácil.

D: No, en ningún caso. Por ejemplo... de repente, a veces le digo algo a los alumnos y después se me olvida, y lo pongo en balanza o a veces he sabido asumir que cometí un error, "me tendrán que disculpar, pero... no soy perfecta" (risas), pero trato de ser consecuente. Y... si bien es cierto no soy esa profesora, por ejemplo, que yo te decía a la que los niños van a saludar de beso en cara. Ellos saben que yo los voy a respaldar si ellos están en alguna situación, que obviamente amerite el respaldo. Por ejemplo, las veces que he sido profesora jefe he tenido buen resultado con mi curso, por ejemplo, yo siempre les he dicho: "Si usted necesita algo, yo estoy aquí para ayudarlo ¿ya?, yo lo voy a defender, yo voy a pedir lo que usted necesita; si necesita un permiso, si necesita un cambio de hora, yo estoy aquí para responder por usted, pero vergüenzas por usted yo no voy a pasar". Eso se los dejo bien claro entonces ellos saben que si necesitan algo yo voy a estar ahí para responder a sus necesidades, ¿sí?, siempre que sea justo, eso

trato de mantenerlo y me ha resultado, ellos saben que yo trato de ser como de una línea, o sea, no tener dobleces, no decirle algo algún alumno y después decirle a otro y decirle después al profesor otra cosa, no, no más. Si yo me equivoqué, con mi cara bien lavada lo asumo, y trataré de compensarlo de la mejor manera, tampoco voy a andar regalando nada pero llegaremos a un... acuerdo, eso.

E: ¿Qué características cree usted resultan imprescindible para ser un buen docente?

D: Mmm, creo que ser responsable... consecuente... no sé si inteligente, pero... un profesor con iniciativa.

E: ¡Ya!

D: ... innovador podría ser... un profesor... ¿puedo decir motivante?, ¿sí o no? Yo sé que existe el adjetivo pero no se ocupa para personas, se ocupa solamente para cosas 'esto es motivante, él es motivante', ¿sí o no?

E: Parece que tiene razón.

D: ... o un profesor que se auto motive, a ver... si existe eso. Por ejemplo, a mí me gusta mucho el inglés y me costó mucho aprenderlo, gracias a Dios lo pude pasar, terminé mi última lengua ocho, parece. Fui la mejor de mi clase, todo un logro porque yo venía de un colegio municipal, me había 'echado' lengua uno, así que gracias a Dios -todo ha sido merito de él-, entonces me costó mucho y he tratado de cuidarlo mucho; ya sea con algunos viajes, me gané algunas becas he hecho algunos contactos en inglés, entonces cuando yo veo que en el colegio no hay ninguna exigencia y le digo a un alumno: "Lo correcto es decir: 'she is'" y si yo digo 'she are', nadie se da ni si quiera cuenta de que yo cometí un error. Ellos están en un nivel en que les da lo mismo, entonces no sé, si yo voy a decir blanco y digo 'black' en vez de decir 'white', ellos no van a reparar en eso, a los más tendré cinco alumnos que se van a dar cuenta, entonces yo trato de mantenerme vigente. No porque los alumnos no me exijan, y les tenga que enseñar del uno al quince me voy a quedar ahí, no, yo tengo que tener una auto exigencia, esto me costó, es mi trabajo, me quedan varios años más, y yo tengo que entregar un buen trabajo y no ser media 'chanteli'. Pero también hay que luchar contra eso, porque el sistema, el sistema público te va llevando así como a ese letargo, da lo mismo, o sea, yo puedo ocupar las mismas pruebas del año pasado y ¿quién se va a dar cuenta?, tal vez un alumno, el mismo que repitió el año pasado, y eso. Yo puedo copiar las planificaciones que subió un profesor de Concepción, por ejemplo y listo, y no le hago ninguna adecuación y si entendieron bien, sino da lo mismo. Entonces, yo creo que uno debe auto motivarse, "oye esto habrá que cambiarlo, no me está dando resultado". Debe haber otra palabra para eso...

E: ... yo creo que tiene que ver con ser autoexigente.

D: Sí, auto exigencia también pero... ¿Cómo se dice cuando uno...? Auto cuestionamiento, bueno, pero más o menos va por ahí, ¿sí o no?

E: Reflexionar sobre las prácticas

D: ¡Eso!, ser reflexivo, una persona que reflexione sobre sus prácticas pedagógicas, que tenga esa capacidad decir: “Sabes qué, estoy mal con esto me puede resultar de mejor forma”

E: ¿Y ésa era la palabra?

D: Por ahí iba, puede ser, se acerca, aún no toca la campanita pero creo que ésa es la palabra.

E: Responsable, consecuente, con iniciativa, innovador, motivador.

D: Sí. ¿Me puedes repetir un poco la pregunta?

E: ¿Qué características cree usted que son imprescindibles para ser un buen docente?

D: Y sabes qué, yo lo voy a decir, porque yo sé que es una característica, pero a mí me ha costado años, es ser un buen administrativo.

E: ¿A qué se refiere con eso?

D: A mí una vez un director me dijo mira: “A mí no me sirven solamente buenos profesores, necesito buenos trabajadores, buenos administrativos en el sentido de, por ejemplo, que cumplas con las planificaciones, ¿ya?, que pongas las notas en el tiempo que... se necesita tener una nota tú la pongas en esa fecha independiente de que tú puedas decir pero la puedo poner en la última semana de octubre, total yo la tengo, no. El cumplir con todas estas cosas burocráticas o administrativas que a uno le piden uno igual tiene que hacerlo si no uno se va atrasando, sino no vas cumpliendo y el sistema te evalúa mal, a uno le guste o no. Una de las partes de la evaluación docente que es el informe de terceros que hacen tus directivos ve si tú entregas las planificaciones, si tú cumples con los horarios y a veces uno puede decir: “Oye pero esto no influye”, o sea, si yo mi clase la tengo ‘aquí’, puedo saber qué cosas cambiar en el último momento, las planificaciones son un referente y a veces ni siquiera las necesito, pero si yo quiero ser bien evaluado y tener la categoría que me diga que un profesor es destacado, necesito también cumplir con esas cosas, a uno le guste o no. A mí no me gusta, personalmente me cuesta mucho cumplir con las planificaciones, clase a clase con las coberturas curriculares, y una cantidad de papeles que te piden, yo creo que no tiene... no hay un punto que se refleje en la parte educativa, en el desempeño que tú tengas en la sala de clases. ¿Me entiendes? Pero a nivel así como de colegio, de

organización si ahí hay un reflejo de lo que tú haces, una evaluación de eso. ¿Se entiende?

E: Sí.

D: Es una lata, porque yo tal vez podría estar un día viernes buscando material en internet, no sé. No, pero tengo que estar planificando todo el mes de octubre clase a clase, porque me lo están pidiendo, porque o si no me van a mandar un memo y éste va a llegar a mi carpeta, y se ponen otras cosas en juego. ¿Me entiendes?

E: Mmm... (Afirmación).

D: Entonces ahí uno dice: “¿Por qué?”. Es una tontera, pero creo que también cumplir con las obligaciones propias.

E: Formales.

D: Sí, es mejor cumplir con esas obligaciones formales.

E: ¿Alguna otra característica?

D: No, creo que no.

E: Ahora la contra pregunta ¿Qué no debería tener para ser considerado un buen docente?

D: Es como parecida a la otra que me había hecho a la previa de ésta, ¿o no? ¿Cómo no debía ser un profesor o no?

E: ¿Qué debería considerar para desarrollar y llevar a cabo... en la relación?

D: Qué no debe desarrollar, qué no debe considerar.

E: Era para propiciar..., claro, se relaciona, tiene toda la razón; para propiciar un mejor aprendizaje en sus estudiantes.

D: Mmm... ¿Qué no debería ser?... ¿Puedo poner algo arriba? ¿Que la persona debe estar comprometido con su unidad educativa?

E: Comprometido con su unidad educativa, ¿en cuanto a qué? A la...

D: En cuanto a la unidad educativa, por ejemplo, sí...

E: Pero... ¿qué características cree usted que debe tener para ser considerado un buen docente? ¿Eso?

D: No, la última que estábamos respondiendo.

E: Ésa.

D: ¿Es ésa?

E: ¿Sí?

D: Sí, porque... voy a justificarlo. Porque... si yo estoy comprometida con mi unidad educativa, por ejemplo, todas las actividades que hace el colegio tienen un fundamento formativo o tienen una base educativa, por decirlo así, como un concurso de cueca o una titulación.

E: ¡Ya!

D: ¿Ahora me entiendes?

E: Sí.

D: Entonces, si yo no estoy comprometido con eso quiero decir que yo no estoy creyendo en eso y estamos formando alumnos, entonces ellos ven eso menos quieren comprometerse con la unidad educativa, si yo no tengo una buena relación entre los pares, por ejemplo, y hablo mal de mis colegas, menos los alumnos van a respetar a los colegas, y quizás, tampoco me van a respetar, porque quizás me van a escuchar y van a tener un mal concepto de mí. Yo creo que al estar comprometido con la unidad educativa y tener una buena relación con los pares creo que también es importante, tener un buen trato, por ejemplo.

E: Mmm... (Afirmación)

D: Entonces, si me baso un poco en eso y trato de decir qué no debe tener un profesor, tal vez, ser individualista, por ejemplo, ser irresponsable, un profesor..., (silencio) un profesor poco comprometido con su función. Ya, una vez nosotros nos fuimos a paro...

E: ¡Ya!

D: ... por un tiempo más menos largo, una de las pocas movilizaciones que yo he participado, y una de las autoridades cívicas de nuestra comuna nos dijo que éramos unos “come pan” en el sentido de que solamente nos interesaba la plata y no los alumnos, porque los teníamos sin clases y eso caló hondo en todo el profesorado, porque era una ofensa que nos dijeran “come pan” porque nosotros no éramos “come pan”, sino que éramos formadores de personas, etcétera, integrales. Entonces, creo que lo que un profesor no debiese tener debiera ser un profesor que simplemente está trabajando por la plata.

E: Un come pan.

D: Claro, sí, yo creo que toda la gente... espero no estar equivocada, que toda aquella gente que entró a estudiar pedagogía entró no porque no le alcanzó el puntaje, sino que, porque de alguna dice: “Yo puedo hacer esto”. ¿A mí me gustaría trabajar en traducciones?, sí, pero lo encuentro tan fome, pero enseñarle a alguien a hablar, por ejemplo, eso es súper chori y que el alumno salió a hablar en inglés o que por último algunos digan: “¡sorry!”.

E: (Risas).

D: O que podamos hablar, o que los niños digan: “Sabe qué señorita, con lo que me enseñó –porque uno está estudiando enfermería y el otro ingeniería-, el año pasado me eximí, porque con lo que usted me pasó estoy bien” ¡Ah! como que yo me siento pero súper, bueno, entonces si yo no estoy aquí convencida de eso y estoy haciendo un mero trámite de que esto es porque al final del mes esto alumnos se transforman en una cierta cantidad numérica para mi chequera. Yo creo que ese profesor hace más daño que aquel que es irresponsable, aquel que llega tarde. Ese profesor hace daño, porque ese profesor está ahí, haciendo una cuestión, no sé, si enseña historia va a enseñar va a hacer algo fome, se va a parar a leer no más, pero no le va a poner esa cuota de pasión, digámoslo así, para que los alumnos enganchen.

Creo que la motivación es la palabra clave.

E: (Risas) ¡Ya!, individualista, irresponsable, poco comprometido, eso no debiera tener.

D: Poco comprometido, sí.

E: La última pregunta, ¿cuál considera usted que es el nivel de estima y valoración que otros alumnos, colegas o apoderados hacen del trabajo docente?

D: Bueno, ésa es una pregunta que tal vez habría que desglosarla, porque va a depender mucho, por ejemplo, de las personas con las que tú estés trabajando, porque hay apoderados que se sienten muy agradecidos del trabajo que uno ha hecho con los alumnos, porque se sienten apoyados, porque sienten, qué sé yo, que uno esta conteniendo a su hijo o a su hija, que lo está guiando, hay otra gente que cree que es tu obligación y que tienes que hacerlo no más y... hay otra gente que en realidad tiene una indiferencia y le da exactamente lo mismo, y eso se traspasa a los alumnos. Sí, hay alumnos que valoran que tú les enseñes, por ejemplo, pero hay otros que no, yo me acuerdo que en más de alguna vez le he dicho a algunos alumnos no se dice: “endenante”; se dice “denantes” y me han dicho: “Bueno, y a usted qué le importa”; “No, es que te estoy enseñando a hablar”; “Pero qué, si es problema mío” –me han dicho-, “No, por supuesto, eso está claro siga hablando entonces” –“sigue roto-” (dirigiéndose sólo a la entrevistadora). “No”, (risas). Hay gente que no, que cree y me da la impresión a

mí que en otros colegios, en los que son pagados, esto se da con mayor fuerza en algunos casos en que el profesor es un servidor del alumno, ¿sí? Nosotros todavía no tenemos eso aquí, porque la educación es casi gratuita, pero en algunos colegios yo he sabido de colegas no lo han pasado muy bien con respecto a eso, porque el alumno se sienten con la libertad que si a mí no me gustó el rojo que me puso, mi papá viene y reclama y me van a cambiar en el libro. Yo todavía aquí yo soy dueña de mi libro, de mi espacio y si alguien me cambia la nota, bueno tengo mi derecho pataleo, entonces qué concepto tiene el alumno, o la comunidad o el apoderado de uno, yo creo que eso es como bien sensible y es de acuerdo a la percepción que tiene cada uno, es como una cuestión muy personal. Uno pude tratar de que la gente tenga un buen concepto tuyo y de hacer tu labor, pero hay gente, por ejemplo, que no le gusta que tú seas exigente y lo va a criticar, hay gente que no le gusta que tu corrijas a su hijo y te va a criticar y es más difícil cuando uno es de la misma comunidad, ¿sí? Entonces para la gente yo ahora soy como profesora, cuando han pasado como diez años, pero los primeros años más de alguna vez me fueron a gritar cantidad de cosas y ahí tú te preguntas...

E: ¿A la casa?

D: O hasta hermanos, hermanos de la iglesia “Aló, ¿oiga hay prueba mañana...?”; “¿... de qué curso?”. Entonces tuve que cambiar el discurso y decirle: “Sabe qué, usted es alumna mía acá, yo soy su profesora acá, yo le voy a agradecer que usted me salude afuera porque yo la conozco, ¿sí?”, pero yo no voy a su casa a decirle: “Mire, sabe qué hoy día Juanito se portó mal, ¿o voy?”. No, ¿no cierto?”. Ya, entonces mi casa es mi espacio, no me llame por teléfono, no me diga si hay prueba o no hay prueba, porque eso es su responsabilidad, me lo consulta acá en el colegio. Entonces, para mucha gente eso era como “Oye y ésta ¿qué se cree?” es una levantada más o menos y con hermanos de la iglesia también. Entonces, en la comunidad cuesta mucho como validarse, yo soy profesora y cumpla una función, no porque usted me conoce desde chica y fuimos amigos, ¡no!, yo tengo que separar las cosas, porque si no, claro quizás voy a tener el favor de las personas para esa conveniencia que van a necesitar, pero después igual van a criticar, entonces uno tiene que tratar de ser consecuente con lo que se está haciendo.

E: Sí.

D: ¿Viste? Entonces qué concepto tiene la gente es como difícil decirlo, uno siempre trata de que la gente tenga un buen concepto, pero eso va mucho con las variables, por decirlo, de cada familia, de cada círculo, de cada realidad. Ahí, no sé, no creo que podría decirle algo más, creo que ellos tendrían que ver.

E: y ¿hay algo más que quisiera agregar a esta entrevista?

D: No, creo que no. Creo que he dicho eso, por ejemplo, bueno, ahora que ha pasado una buena cantidad de tiempo esto está como más reposado. A mí siempre

me gusto enseñar inglés, pero el venir a Ventanas, me costó, porque no era lo que yo quería, yo venía con todo un chip de la universidad, de que el inglés era como maravilloso y los laboratorios de inglés. Entonces resulta que yo llego aquí y hay una radio, pero no hay cable, y “¿Tiene CD?”; “No, no tenemos CD, no tenemos casete, no tenemos ni una cosa”, entonces al principio cuesta, porque uno viene con todas las pilas cargadas y con cantidades de recursos que uno tiene. Entonces, llegas acá donde los alumnos odian inglés y te odian a ti, cuesta mucho. Al principio, yo creo que los primeros años uno trata de que, de salir de esto pronto “y en qué cabeza se me ocurrió” pero ya con el tiempo esto va decantando y uno trata de profesionalizar –por así decirlo-, la labor de uno y hacerlo bien. Pero... más de alguna vez he pensado “que estoy haciendo aquí” pero... te lo digo sinceramente, a mí me gusta mucho enseñar inglés y me gusta que los alumnos que aprendan y me gusta mostrar mis viajes, porque así hay algunos alumnos que se motivan y yo también me motivo y esto, y a veces hablamos de historia igual, así podemos ir enganchando, pero también a veces no hay por donde a veces “Cállese, déjeme hacer la clase” y te encuentras con una pared, “qué estoy haciendo aquí” sí, eso es parte de, si alguien me dice: “No, yo nunca”, bueno es un profesor que merece mis respetos, entonces pero yo lo he pensado más de alguna vez, sí y me he cuestionado y también hay gente que te saluda súper bien y al otro día no, “¿No me habrá visto?, no creo, no me querrá saludar no más” por cualquiera tontera, pero, eso.

E: Así es la cosa.

D: Sí, sí absolutamente, al principio uno se aflige tanto así como una lágrima en la garganta...

E: (Risas).

D: ... pero después, no, no ya después no. Yo me acuerdo que antes en el día del profesor, “¿Quién me va a saludar?” –decía yo-, pucha yo quiero el día del profesor, pero ahora si me saluda bien, que bueno que me entendió y aquel que no me saluda, en realidad bueno, como yo no soy muy “nice”, dentro de mi labor trato de no perder el rumbo, y aquel que no me saluda, no, no voy a sufrir por eso. Así que, trato de seguir, de hacer buenas cosas, de trabajar en algo que a los alumnos les guste, eso es lo primordial y después de a poco ellos van buscando sus rumbos.

E: Bueno, al comienzo de la entrevista yo le pregunté si tenía alguna duda y me dijo que sí.

D: Sí, lo que pasa es que no sé si será de formación, pero cuando me hablas de creencias yo dije: “No creo que tenga nada que ver con lo religioso”.

E: No.

D: Es como... ¿cuáles son, como lo que te motiva a ti como profesor en tu función?

E: No solamente eso, sino qué piensa usted sobre enseñanza, nosotros queremos... esto viene de una investigación, de otra investigación, muy grandes, entonces nosotros queremos encontrar características que tengan los profesores ejemplares para poder ser un aporte por ejemplo, a las mallas curriculares; qué cosas se tienen que potenciar, qué cosas se tienen que enriquecer, qué cosas son necesarias de desarrollar en los próximos estudiantes de pedagogía. Se supone que ustedes son ejemplo para los demás profesores y para la comunidad en realidad.

D: Sí.

E: En el caso de nosotros queremos vincularlo con la historia de vida, queremos saber si por ejemplo, lo que le preguntamos si hay algo que la influyó desde su niñez, cómo se fue madurando esta idea de hacer una carrera docente.

D: ¡Ah, ya! Entonces son más entrevistas.

E: Sí, son dos o tres más.

D: ¡Ah, ya!

E: Eso le iba a preguntar, el procedimiento con esto es que yo hago la entrevista, la transcribo y se la envío y usted me dice: “Sí, eso es lo que dije, eso es lo que quise decir, bórrame esta parte, saca eso, y de ahí...”

D: ¡Ya!

E: Porque de esa manera yo la leo, la releo, la analizo y veo. Al analizarlo me refiero a qué puedo profundizar para la otra.

D: Sí, claro. Yo, por ejemplo, encuentro que, tal vez, cuando tú hagas ese análisis, podrías sentirte en la libertad de sacar todo el ripio que hay, todo las cosas extras de repente que uno dice, tal vez crees tú que está demás o que tú crees que yo di ejemplo que no son significativos, tú puedes sacarlo no más.

E: No, no.

D: Ah, bueno.

E: Si tengo que transcribirla tal cual, tal cual, de hecho yo estuve trabajando para la investigación de la profesora M. y, tal cual, tal cual. Y de ahí usted me dice que quiere sacar.

D: Ah, bueno.

8.11.6 Transcripción entrevista n° 2 profesora inglés

E: Ahora vamos a profundizar en algunos aspectos y en la segunda parte se tratará de la formación inicial, de cuando usted entró a la carrera, universidad a estudiar su carrera pedagogía.

D: ¡Ya!

E: Estábamos hablando con respecto a la percepción que usted tenía acerca de la enseñanza, usted me dijo: “Es como bien grande el concepto en realidad, pero para poder desglosarlo un poquito... una buena enseñanza radica en que el alumno aprenda, yo creo que eso es como el espejo de si tú eres buena profesora o no”. Entonces, yo le quería preguntar, ¿qué es para usted que el alumno aprenda? o ¿qué es aprender? ¿Cómo se da cuenta que el alumno aprendió?

D: Mmm... Yo creo que, bueno, cuando yo me refiero a que el alumno aprenda, me refiero a que el alumno tome conocimiento o se empodere de los conocimientos de los que le estoy entregando, eso sería como una definición simple, es decir, que si le estoy enseñando las tablas de multiplicar, por ejemplo, él pueda aplicarlas. Si por ejemplo, yo le estoy entregando algún conocimiento como es el verbo ‘to be’, que lo aprenda a conjugar. Eso sería aprender.

E: ¡Ya!

D: Y... ¿qué es para mí lo que los alumnos tienen que aprender?

E: No, ¿qué es para usted que el alumno aprenda?, ¿cómo se da cuenta que el alumno aprendió?

D: Mmm... ¡Ya!

E: En su ramo.

D: Bueno, es que para eso hay instrumentos que nos muestran si el alumno aprende o no, habitualmente yo aplico haciendo una traducción de un texto narrativo, ahí yo puedo saber si el alumno aprende o ha internalizado los conocimientos que yo le he pasado.

E: ¿Sólo mediante ese instrumento?

D: No, eso sería como una forma, o sea, el instrumento en realidad viene a validar lo que yo ya creo que es pero se puede ver si el alumno ha aprendido a lo largo del desarrollo de la clase, en los comportamientos que está tomando el alumno, qué sé yo, si aplica lo que ha aprendido, si aplica lo que se le ha enseñado; eso, eso me hace creer que ha aprendido, que retenga los conocimientos que tiene que aprender. No sé si puedo explicarlo mejor, pero obviamente uno se da cuenta si un alumno aprendió o no aprendió. Hay cosas que el aprende sólo para la prueba, en

la memoria a corto plazo y después de las pruebas pasa el contenido y ya se olvidó, y hay cosas que las internaliza más.

E: ¡Ya! pero ese aprender, ¿es igual para usted? ¿El memorizar o el retener sólo para la prueba es aprender igual para usted?

D: Mmm..., (pausa reflexiva), no sé, podría ser. Bueno, el instrumento me valida lo que él aprendió, entonces sí es válido el aprender, ahora, no sé si el aprehender con hache. Creo que ése es un aprendizaje forzado, como teledirigido solamente a la prueba, después se le olvida, no es un aprendizaje significativo si pudiéramos decir, aprendió el concepto, lo memorizó, lo retuvo hasta que lo necesitó y ‘chao’, pero es un aprendizaje.

E: ¡Ya!

D: Independiente si ha sido profundo o no, es un aprendizaje, tal vez no va a ser tan significativo como el aprender más estable como cuando voy a comprar y puedo multiplicar cuántos son cuatro huevos por cien y saco la cuenta, por ejemplo.

E: Mmm...

D: ¿Me entiendes? Y eso no lo ha visto este año y pero lo vio, tal vez, hace tres años atrás, pero igual se acuerda, es un aprendizaje significativo, que es real para él, pero haberse aprendido, tal vez, el nombre o ciertos adjetivos también fue un aprendizaje, los dos son aprendizajes, uno mejor que el otro, uno más valioso que el otro, pero son aprendizajes al fin y al cabo.

E: ¿Entonces, una buena enseñanza radica en que el alumno aprenda, en términos generales?

D: (Pausa reflexiva). Bueno, la idea es que el alumno aprenda e internalice bien los conceptos, ¿sí? Pero si se da el aprendizaje a corto plazo no es malo.

E: Otra cosa en la que podemos profundizar, se relaciona con las características que debiera desarrollar el estudiante para hacer más efectivo el proceso de enseñanza aprendizaje. Bueno, usted me dijo que era un tema complejo porque ahora con tanta información como que habían ido intercambiando los roles, y dentro de eso usted me respondió: “Yo creo que el alumno tiene que querer aprender primero”, también en relación a lo mismo “Tiene que tener un objetivo claro en su vida para poder lograr cosas” “Hay algunos que están en una nebulosa y uno los alcanza a rescatar, los engancha y les cambia el switch y ellos como que siguen solitos su camino... pero ellos tienen claro a donde van, pero aquellos que no tienen ninguna motivación interna, él está perdido, ésa es mi percepción”. Entonces, con respecto a esta última frase yo quería preguntarle si en términos generales, ¿usted considera que sus estudiantes tienen una motivación intrínseca?, porque uno de los elementos que usted me señaló era que hay algunos que tienen

motivación intrínseca, porque uno de los elementos que usted me mencionó, dice que hay algunos con motivación interna y otros que no.

D: Y mantengo eso, creo que la motivación es la que te mueve, si no tengo un objetivo claro, no tengo idea lo que estoy haciendo. Mantengo eso. Si tú me preguntas por mis estudiantes actuales, ¿los reales?

E: ¡Sí!

D: Sí, si creo que tengan motivaciones, no todas son iguales tal vez, no todas van para el mismo lado, pero hay gente que tiene una motivación a corto plazo, por ejemplo, si quiere salir de cuarto medio con la intención de que cumpla y otros que van a querer entrar a la universidad, ¿no es cierto? y son autoexigente con ellos mismos y yo trato de dar un apoyo extra. La gran mayoría, a pesar de que se va desarrollando, la gran mayoría tiene una motivación, se afirma eso en tercero y cuarto medio. En primero y en segundo hay algunos que están así como “terminemos el colegio porque es parte de nuestra educación formal o porque me mandan” pero ya en tercero y en cuarto ellos empiezan definir sus personalidades, sus intereses y yo podría decir que ahí más del cincuenta por ciento de los alumnos tiene una motivación.

E: ¡Ya! más del cincuenta por ciento, y por ejemplo los alumnos que no la tienen, ¿cómo cree usted que se podría fomentar en él?

D: Complicado...

E: ¿Cómo haríamos eso?

D: Bueno, obviamente hay que motivarlo, porque yo creo que todos, o sea, yo me imagino que a la gente la mueve algo.

E: ¡Ya!

D: ¿Sí o no? es mi percepción, o sea, no estoy hecho de agua, entonces tengo que tener una motivación, creo que en el momento así como –éste es como un break-, yo creo que en la noche la gente se tiene que acostar pensando en algo, no sé una proyección. Entonces, a esos alumnos que, tal vez están desmotivados puede ser por varios factores, tal vez no tienen una claridad en lo que ellos quieren estudiar, quizás ellos se sienten menoscabados, no saben cuáles son sus fortalezas, entonces hay una gran cantidad de alumnos que dicen: “Yo no soy bueno para nada”, ¿ya? Entonces, no tienen claridad. Da lo mismo para ellos salir y trabajar, no sé, aquí en la fundición o trabajar en cualquier parte, porque da lo mismo, no tengo ninguna competencia, no soy destacado en nada. Entonces, hay que ir motivándolo no tan generalizado, pero ir hablando con el alumno, buscando alternativa en las que ellos puedan entender que se pueden desarrollar en ciertas áreas. El colegio cuenta con un orientador y se llevan a los alumnos a estas cuestioncitas de puertas abiertas. ¿No sé si usted las ubica?

E: Sí.

D: Y hay alumnos, fíjate que ese viaje les cambia a ellos su percepción. Algunos que querían estudiar, no sé, qué sé yo, veterinaria y se dieron cuenta que les gustaba otra área, ¡bien! porque ellos estaban encaminados, tenían un interés, pero hay otros que no les gustaba nada y que ahí descubrieron como que “yo creo que puedo hacer esto, sería entretenido”. Si hay una motivación, hay una forma clara de poder hacer, y la otra motivación se da en el poder hablar con el alumno, en tratar de guiarlo, siempre estando estimulando a que sea mejor, a que él puede, a que él tiene las herramientas, a trabajar también con el apoderado, eso.

E: ¿Existiría otra manera para estimularlo que se le haya quedado?

D: A parte de esas... puede ser, debe haber otras formas, con el mismo ejemplo, lo demás sería aplicar diferentes técnicas, como por ejemplo; ver un video de la historia de vida de alguien. ¿Qué otra manera de motivarlo?, bueno hay hartas formas, me imagino que deben haber muchas más de las que yo menciono, pero creo que pasa por poder reconocer en el alumno que él está desmotivado, y poder reconocer que todos los alumnos podrían ser capaces de hacer muchas cosas, bueno, y que ellos tienen las herramientas, uno tiene que motivarlos.

E: ¿Hay algunas de esas maneras que usted las aplique en la práctica con sus alumnos?

D: ¡Sí!, siempre trato de tener en mi clase unos cinco o diez minutos para poder motivarlos, no sé, poderles objetivos claros.

E: ¿Y qué hace? ¿Qué hace en esos cinco o diez minutos?

D: Por ejemplo, si estamos viendo, qué sé yo, una biografía de algún personaje, aparte de todo lo que le enseñe de mi asignatura; el verbo to be; la línea de tiempo, qué sé yo, indagamos. La idea no es solamente que el alumno entienda o responda sí o no, sino poder desarrollar en el alumno este pensamiento que vaya un poco más allá y que sea analítico con lo que está revisando y que él pueda aplicarlo a su vida, o sea, ¿tú crees que puedas llegar a hacer algo así? ¿Por qué no? ¿Creen que nosotros podemos cambiar esta percepción? O ¿creen que podemos cambiar el mundo? Y algunos: “No”, hay gente que no que se van a reír en mi cara porque creen que es una tontera pero hay otros que no, y a esos hay que tratar de tomarlos y motivarlos y no dejarlos, si hoy día no me tomaron atención, y listo no les hablo más, no, ser ahí constante en el discurso, ser coherente también, yo me pongo por ejemplo, porque creo que he hecho hartas cosas a pesar de haber estudiado en el mismo liceo que tenía mucho menos posibilidades, entonces decirles: “Sabén que ustedes pueden chiquillos” y yo creo que muchos de ellos necesitan mucho de eso hoy día, después de que les dices: “Sí, tu puedes”, como que ellos se creen el cuento y eso.

E: Con respecto a esto mismo que les menciona a los chiquillos esto de “cambiar el mundo”. ¿Cree usted que el docente, es decir, usted o su rubro, tiene incidencia en la transformación de la realidad? ¿De ser un agente de cambio?

D: ¡Sí!, yo creo que sí, creo que netamente el profesor incide en la formación del alumno. Sí absolutamente, tanto de cuando es pequeño, cuando ellos tienen eso que “sí la profesora lo dijo así, así es” independiente de si la mamá dice otra cosa, hasta cuando uno es referente cuando los alumnos son grandes y creo que uno es un referente para ellos, totalmente, creo que uno incide y es más, ellos también pueden ver, por ejemplo, si uno los apoya. Tú eres una persona como validada entre ellos, si mantienes tu discurso, si eres coherente, eso los alumnos –no todos- pero la gran mayoría lo reconoce y lo valora creo yo y les hace súper bien.

E: ¿Usted considera que puede ser un agente de cambio dentro del contexto en el que usted está inmerso?

D: Sí, creo que sí, ahora, aislado no, pero si se van juntando las piezas que tienen que juntarse, yo creo que efectivamente uno puede cambiar la situación de los alumnos, guiarlos, eso lo que uno hace uno forma vida, no sólo formo gente con conocimiento, uno forma personalidades, el profesor tiene una alta incidencia en eso.

E: ¿Y qué piezas tendrían que juntarse, por ejemplo?

D: Por ejemplo, que no solamente sea el apoyo del docente en el colegio, sino que, también esté la motivación intrínseca que tiene el alumno, ¿sí?, si yo tengo un poquito de motivación y esa motivación es motivada por otra persona más eso va a ir creciendo, y que esté el apoyo del apoderado en la casa, y soy reiterativa en decir lo del apoyo en la casa porque los alumnos están en un proceso en los que ellos son moldeados, entonces si en su casa ellos no tienen apoyo, están así como abandonados y no tienen esa motivación ellos intrínseca, de adentro, no se va a poder juntar esas piezas. Hay gente que tal vez nunca va a necesitar una motivación de sus papás, no sé, no sé si en su casa la motivaron desde chica o no pero hay gente que desde chica supo “Yo de grande quiero hacer esto y esto y no voy dejar que nada se me cruce en el camino” y funciona como caballo de carrera y tuvo claro eso, no necesitó de estos otros apoyos, de estas otras piezas, pero hay gente que sí la necesita, entonces ahí el profesor es una de las piezas, pero también tiene que juntarse con las otras: el hogar, los diferentes factores que se vayan dando, las oportunidades también.

E: Estábamos hablando también de las expectativas y si usted creía que influía en el asunto de los chiquillos, y usted me había contestado que sí y me describió y me dijo: “Si ellos quieren estudiar inglés, ¡fantástico!, pero sacarlos de esto, y que vayan un paso más allá, ésa es mi función y tengo que hacerlo, así que trato de hacerlo” y yo le pregunté: “¿Qué es esto?” y ahí usted me describió el contexto en el que están los chiquillos.

D: El contexto social.

E: ¡Sí!, los diversos factores que influyen, que no tienen recursos, que hay algunos que están convencidos que no ‘tienen cabeza’, que aquí hay como un estancamiento. Yo quería preguntarle, ¿cuál de todos esos factores sería como el más importante o que influye más en los chiquillos, en su aprendizaje o en su motivación?

D: No sé si hay uno que sobresale, la verdad, sobre otro, es que los casos son tan diversos y diferentes entre sí, que tal vez para algún alumno vivir en Ventanas no le influye mayormente, no tiene mayor problema porque tienen todo el apoyo de su casa, porque tienen una familia que son profesionales, tal vez, o tienen perspectivas claras, entonces vivir en Ventanas es simplemente eso, pero para otros sí, entonces no sé si haya uno más importante que otro, no podría decir, no podría categorizarlo, creo que la falta de oportunidades, el contexto social donde ellos están inmersos.

E: Ahora con respecto a esto que hablamos del respeto y de la relación que usted cree que deberían tener (con el alumno). ¿Cree que esta forma pueda afectar el proceso de enseñanza- aprendizaje? Y le dije: “Cuando me refiero a afectar, no me refiero con una connotación negativa”. Usted me respondió: “Yo creo que sí... yo creo que si uno le pone límites a los alumnos, ellos se guían... no sé, si uno los guía ellos se van delimitando algo, ellos se guían mejor”. Estábamos hablando en el contexto de ponerles límites a los chiquillos. ¿De qué manera cree que hay que ponerle límites a los chiquillos? O ¿cómo lo hace usted en su práctica o en el ejercicio de su rol?

D: Bueno, volviendo a la idea de los límites, los alumnos en esta edad de formación, ellos son tan influenciables, tan vulnerables creo yo, que es importante marcar los tiempos, marcar lo que haya que marcar, lo que hay que hacer, sino ellos se pierden, ¿sí?, ellos como no están todavía en una etapa de madurez afirmada, si ellos encuentran que tienen muchas libertades, ellos no sé, ellos hacen cosas que creen que son maduras pero no, entonces para evitar eso, creo yo que es importante que uno marque los roles, a eso específicamente me refería yo, a marcar los roles, a que ellos sepan cuál es su espacio, lo que ellos pueden hacer, pero que sepan que hay límites, que cosas que no debiéramos sobrepasar, a eso me refiero. Yo en mi clase específicamente o en la clase de jefatura, siempre marco mucho lo que es el respeto, cosas tan simples, por ejemplo, como que si yo voy a hablar estén en silencio, y si otro va a hablar yo me callo, cosas así. Bueno, también marco, por ejemplo, lo que es la responsabilidad, el buen trato ¿no cierto? (pausa reflexiva) y... a eso me refiero específicamente.

E: ¡Ya! ¿Y qué pasa cuando traspasan los límites los chiquillos?

D: Va a depender de la situación que se traspase, por ejemplo, si ellos llegan cinco minutos más tarde le tenemos que decir: “Saben que eso no corresponde, lo que usted está haciendo no lo vuelva hacer”, hay gente que entiende rápidamente

y hay gente que siempre va a estar tratando de buscar, de buscar romper ese límite que uno pone, entonces tratar de tener paciencia, de guiarlos, hacerle ver al alumno por qué están puestos estos límites, no porque a mí se me antoja, ¿ya?, sino decirle “sabes qué”, o sea, decirle al alumno para qué están puestos estos límites, cuál es el beneficio para él, para mí, cuál es el beneficio para podernos llevarnos bien, para poder trabajar como se debe, qué es lo provechoso de esta situación. No siempre me resulta, hay gente que me detesta porque yo les pongo límites, pero como yo les digo –de cara muy lavada- “A mí no me pagan por ser simpática”, pero eso con los menos, cuando ya estoy así cuánto me gustaría decirle “Ya váyanse”. ¡No! Hay gente que no, hay gente que le carga eso, hay gente que entiende que hay que ser riguroso y yo soy majadera en decir que hay que poner límites porque los alumnos, por ejemplo, cuando uno es adolescente percibe las cosas de otra forma.

E: ¡Ya!

D: Entonces, por ejemplo, hay un profesor que tiene muy buena relación supuestamente con los alumnos y los alumnos lo tutean, voy a decir el nombre porque me di cuenta que tú pones la equis, así que no importa, el profesor X. “Oye no vino el profesor X, ¡ah! (chasquido de dedos), el profesor X está puro leseando”. Yo personalmente considero que eso no corresponde, porque si él no aprende, tal vez que hay una persona superior en jerarquías acá en el lugar donde estamos, quizás tampoco lo va a entender en la universidad, quizás tampoco lo va a entender cuando le toque salir a trabajar. No entiende cuándo tiene que responder como corresponde, cuándo él tiene que cumplir, si el profesor un día le va a poner un uno por algo que él no cumplió, el alumno no entiende eso, si somos tan buena onda por qué le está poniendo un uno. No, no, él traspasa las situaciones de un lado a otro, ellos no logran entender, que yo me lleve bien contigo eso no quiere decir que yo tenga que aguantar que tú seas irresponsable, por ejemplo, y no importa que no me entregues el trabajo porque yo soy tan buena onda contigo que te voy a dar miles de oportunidades. Eso no es, no estoy enseñando ahí y tampoco estoy haciendo mi pega como corresponde, entonces el alumno se confunde en esa situación, ése es mi punto de vista, entonces para que él no se confunda, para facilitarles el trabajo, yo le digo mira tú me caes muy bien, podemos compartir un tecito, tal vez, si quiere en clases, si tiene frío, pero éstas son las reglas, yo trabajo así, entonces él sabe lo que va a suceder si él no cumple; no es algo que lo pille por sorpresa, no es algo de que “¡Hay la profesora era tan buena onda! y mira, resulta que hoy día mira, me puso un dos porque no vine ese día!”. Él no se va a ver enfrentado a esas situaciones porque él sabe como yo funciona, ése es el objetivo, creo yo, de ponerle límites.

E: ¡Ya! y con respecto a eso, ¿cómo funciona usted con respecto a las consecuencias que traen los actos de los chiquillos?

D: Mmm...

E: En la práctica.

D: ¿Si ellos han faltado, por ejemplo? Bueno, habitualmente que él logre entender qué es lo que hizo. ¿Si?, entonces que si él me faltó el respeto, “Pero tú entiendes que me faltaste el respeto ¿o no? yo no te he faltado el respeto, dime una situación en la que te haya faltado el respeto, ¿tú entiendes que me faltaste el respeto de una forma que impide que nos comuniquemos?” Y trato de que él entienda primero qué es lo que hizo, hay gente que nunca lo entiende, hay gente que me dice que sí, pero yo sé que no lo entendió, y para él da lo mismo porque en su casa, no sé, él le dice a su mamá lo que quiere, entonces que una persona externa le venga a poner límites él no logra entender eso. Entonces, primero trato de que el alumno lo entienda, que lleguemos un consenso y listo borrón y cuenta nueva y partimos de cero de nuevo, en ningún caso él quedó marcado ni nada, no, no, o sea, totalmente imparcial, si se portó mal, ¡listo!, ¡ya! “Salga para afuera tome aire, después entra y aquí no ha pasado nada”, pero sí, yo corrijo las situaciones ahí mismo, o a lo más lo sacaré después de clase o que converse con el inspector pero tampoco hago como que yo no he visto nada, no, no importa. No, no me parece, porque es una falta de respeto al profesor y el alumno tiene que aprender que uno cumple una función en ese curso.

E: Recién usted me estaba hablando de la importancia de poner límites, de que si no los alumnos se pierden. ¿A qué se refiere con que los alumnos se pierden?

D: Voy a poner un ejemplo (risas) es que a veces me pongo tan coloquial para hablar, (risas). (Silencio). ¡Ya me acordé!, yo tengo un alumno X, y este alumno llegó en primero medio a la especialidad técnica con muy buenas notas “No, si el alumno X es rápido”, no sólo rápido sino participativo, “¡Oh, bien alumno X!”, ya pero como a mitad de año alumno X empezó a pololear, con una chica pésima, pésima, y se empezó a quedar afuera el alumno X, afuera, afuera, afuera. Yo sentí que tenía que rescatarlo, (risas) porque ‘pucha’ iba a perder el alumno X, capaz que la niña quedara embarazada y eso, quizás iba hacer que alumno X tuviese que salir a trabajar- que es lo que ha pasado con algunos alumnos en tercero y cuarto medio ya tienen dos hijos y están saliendo a trabajar, entonces en ese tiempo entre que él estaba entre que iba y venía, entre que peleaba y se quedaba afuera escondido en el baño fumando con ella, se nos perdió el alumno X. Lo perdimos porque todo ese alumno que llegó con hartito ánimo de aprender, y de ser responsable y de cumplir, ¿no es cierto?, él se perdió porque se dio cuenta que el colegio daba la facilidad de que yo me quede afuera y nadie me dice nada. Entonces, ya no es el niño del rendimiento, estuvo a punto de repetir y eso no tendría que haber pasado, porque él no iba para eso, en ese sentido yo creo que nosotros tenemos como que rescatarlos para que no se nos pierdan, para que no caigan en malos hábitos, en malas conductas que son perjudiciales para ellos. ¿Sí?

E: Sí. Le pregunto porque quizás yo puedo entender otra cosa por qué se pierden.

D: Sí, por eso, es que de repente me pongo un poco coloquial para hablar, es que bueno es el concepto que tenemos nosotros “no es que perdimos al alumno X”, lo perdimos porque se queda afuera, ya no tiene buen rendimiento. Yo creo que independiente del estilo o forma de ser de los profesores nuestro objetivo tiene

que ser siempre que los alumnos sean buenos, que los alumnos rindan. Bueno, siempre en las conversaciones del tecito decimos “¿Viste a este alumno?”; “Sí es bueno”; “¿Hay que potenciarlo, verdad?”; “Sí”; o “Sabes qué: mira a este alumno le gusta la poesía, porque no intentamos agarrarlo por ahí”. Siempre ésas son nuestras conversaciones y cuando hemos perdido a alguien es porque ya lo perdimos y ya se fue al bajo mundo.

E: Y con los alumnos, por ejemplo, que a lo mejor no son tan buenos ¿qué hacemos con ellos?

D: Hay algunos alumnos, por ejemplo, que no son tan buenos en la parte académica: primero hay que ver cuál es la dificultad, qué sucede con ellos ¿ya?, ¿por qué no son tan buenos? Tal vez las prácticas pedagógicas no son las adecuadas, quizás tenemos que cambiar la estrategia, ¿sí? Puede ser que el alumno de enseñanza media tenga un vacío en algunas asignaturas, porque hay alumnos que vienen de colegios rurales y, por ejemplo, no han tenido química ¿ya? o vienen de colegios que son multigrados, donde todos los alumnos están juntos, entonces el alumno llega a primero medio y viene con unas cosas extrañas que no entiende nada porque en séptimo estuvo junto con el de octavo sino con el de sexto y el de quinto. Entonces, primero ver si existe una dificultad, ver una estrategia, sino aplicar otra, si es necesario derivarlo, tal vez a un equipo asesor, creo que en el colegio hay psicopedagogo o educador diferencial, me parece, fonoaudiólogo tal vez, ver si tiene algún problema. Si cambié la estrategia y siguen los problemas, tal vez tenga que volver a evaluar esa estrategia para que las cosas puedan cambiar, darle apoyo extra al alumno, no sé, si me tengo que quedar en la tarde con reforzamiento para él, para que sea una evaluación diferenciada, para que el alumno tenga todas las instancias para que el alumno pueda superar ese rendimiento que no es tan bueno.

E: ¿Cuál de estas cosas hace usted regularmente con los estudiantes que no les va muy bien?

D: Las hacemos casi todas, casi todas, no sé si en el estricto orden pero, primero le pregunto: “¿Qué es lo que le cuesta?” “¿Tiene un vacío en la parte de inglés? ¿Le cuesta mucho?”, buscamos otra forma de hacer ejercicios o finalmente lo evaluamos al tiro diferencial si veo que, por ejemplo, realmente no, de todas las formas que le he explicado no hay por dónde, lo evalué diferenciado, es decir se cambia el grado de dificultad de la prueba y a veces no siempre funciona, pero se evalúa de otra forma que es una evaluación diferenciada.

E: Claro. ¡Ya! De todas estas cosas que hemos venido hablado antes y ahora, si tuviera que priorizar, ¿qué es más importante para usted, que el profesor conozca la materia, que explique bien, que mantenga un buen clima de aula o una buena relación interpersonal con los alumnos?

D: Ésa es una pregunta trickylla.
Voy viendo, primero que conozca su área.

E: ¡Ya! ¿Por qué esa primero?

D: Porque si no sé de lo que estoy hablando lo demás poco importa, porque tal vez yo les puedo contar a los niños todos los días las experiencias de viaje que he tenido –qué me encanta hablar de eso- y “¡Oh, lo pasamos súper bien!”. Pero no van a aprender nada de inglés, no es relevante eso. Es importante, es importante mantener un buen clima pero en estricto rigor lo primero que tiene que ser es que yo conozca mi área –pienso yo-, ser especialista de algo y eso me va a decir a mí, qué sé yo, cómo yo puedo trabajarlo, cómo yo puedo explicarlo pero igual yo voy a saber qué es lo que tengo que hacer. Si soy profesora de historia, debo saber los tiempos claros de la historia de Chile y saber qué tengo que decir primero creo yo, lo primero es tener dominio del programa de estudio. Primero me habías dicho que explique bien, que mantenga un buen clima de aula y...

E: ... una buena relación interpersonal con los estudiantes.

D: Es que mantener un buen clima con la relación interpersonal con los estudiantes diríamos que los dos podrían estar en la misma categoría, porque si yo tengo un buen clima, no voy a ser tan amiga de mis alumnos, pero si tengo buen clima no tendría que tener una mala relación y que explique bien, (pausa reflexiva) pero... que explique bien es el resultado de..., (pausa reflexiva). Segundo, establecer un buen clima, tercero que explique bien y cuarto una buena relación interpersonal con los alumnos, (pausa reflexiva).

E: ¡Ya! Primero que conozca su área, segundo lugar ¿Un buen clima?

D: Sí, un buen clima va a dar lugar para que haya un buen aprendizaje, para que haya silencio, haya respeto. ¡Sí!, tercero que explique bien –este como que me molestas aquí, no lo veo bien- y que tenga buenas relaciones interpersonales. Es que si hay un buen clima no necesariamente tengo que tener una buena relación, es cierto, pero no es el resultado del otro. ¿Estoy bien o no? creo yo. Sí, porque yo me puedo llevar, tal vez no tan bien con los alumnos pero si mantengo un buen clima, el buen clima es favorable para que se dé un buen aprendizaje. Entonces, yo me puedo llevar bien con los alumnos, pero tal vez los alumnos son desordenados y no puedo establecer un buen clima, entonces tengo que dejarlo afuera. Entonces, que sepa su área, que mantenga un buen clima y que explique bien... sí, en realidad y al último la relación interpersonal con los alumnos.

E: ¡Ya! No le voy a preguntar por qué porque ya me lo explicó, (risas). Bueno, lo otro que nos llamó mucho la atención es por qué sigue trabajando en este colegio.

D: ¡Ah ya! Bueno, es que ahí va una cuestión más personal que profesional.

E: ¡Ya!

D: Lo que pasa es que yo he buscado trabajo en muchas partes, bueno, no en muchas, pero he postulado a cantidades de cosas. Me acuerdo que una vez, postulé como tres veces a trabajos afuera, de hecho una vez tuve hasta una entrevista, me acuerdo que en inglés, con el directorio de, de un colegio para irme, pero bueno, entiendo que mi vida está en las manos del Señor. Las veces que me he ganado las becas ha sido por tiempos cortos, yo voy pero vuelvo, ésa es una de las causas y los otros cargos que he tenido han sido cortos, el de la Fuerza Aérea fue por un reemplazo de un pre y post natal y después no se dio la alternativa de poder seguir porque la persona volvió. Hay un tema también de apego, en el sentido de si yo me voy, me voy de mi casa, de la casa de mi mamá. Yo soy como apegada a esas cosas, entonces me siento responsable. ¿Y el poder trabajar en una casa de educación superior? la verdad es que cuesta mucho entrar. Entonces, principalmente por esas cosas no me he ido, trato de estar actualizada en lo que dice el Ministerio en los planes y programas y de hacer hartas cosas, soy la coordinadora comunal del área de inglés, trato de combinar el aula con otras cuestiones. Pero, también tengo que decir que no todo es malo, porque si bien es cierto éste es un colegio municipal donde uno ve ahora problemas de conductas, de disciplina tal vez, en otros lados los problemas son mucho más graves. Yo trabajé un día en el liceo X y a las doce del día estaba a punto de ponerme a llorar y a las cuatro de la tarde terminamos la jornada y dije: “No, no sigo acá” y entonces hablé con la jefa de UTP, que era amiga mía y con el director y les dije: “Oigan, saben qué, no voy a seguir”, porque no podía, yo sabía que a los tres meses iba a estar ahí en el loquero. Encontraba yo que era muy complicado, yo no tenía la personalidad para poder lidiar con esos alumnos, era muy difícil, era diferente a esto, aquí como que todavía uno está casi como cubierto, como guardadito.

E: ¿En qué sentido cubierto?

D: En el sentido de que todavía los alumnos son manejables, aún cuando hemos tenido problemas de disciplina graves para nosotros, dista mucho de la realidad de las ciudades más grandes donde es más grave, donde hay problemas claros de violencia, de drogadicción, de maltrato.

Yo he buscado hartas oportunidades para irme, pero bueno, esperando la confirmación de Dios no me he ido. Tal vez ha sido un error, porque me pregunto, ¿qué estás haciendo aquí M?, ¿por qué no te vas? Pero me voy, me voy a ir pronto.

E: ¡Ah! ¿Si?

D: Sí, porque ya cumplí un ciclo, pero no es porque quiera dejar el colegio porque ahora tengo horas de coordinación y a mí igual me gusta coordinar, no estar tanto en el aula, pero sí me voy, siempre he pensado que hay cosas que uno tiene que cambiar.

E: Contestó sus oraciones.

D: Lo que pasa es que yo siempre he pensado que hasta para ir de vacaciones “¡Señor que sea tu voluntad, que sea tu voluntad!” como soy también yo de cuadradita, y resulta que también yo he pensado tal vez, que hay cosas que uno tiene que hacerlas y Dios las irá confirmando en el camino, no más. Porque si me quedo pensando aquí sentada esperando que llegue una invitación de trabajo de tal universidad, quizás no va a suceder eso, tengo que ir yo a buscarla. Y si la confirma Dios, será de Dios y si no, no sé, pero hay que hacerlo no más, uno nunca sabe.

E: ¿Y ya está tomada la decisión?

D: Sí, ya está tomada, igual me demoré hartito, pero sí, ya está tomada y también por qué no me iba –una tontera- pensaba en los alumnos, pensaba ‘pucha’ “Pero si yo, yo no soy pesada”, (risas) yo me hacía un análisis, “Yo no soy pesada con mis alumnos, mis alumnos igual aprenden hartito conmigo, además varios de ellos quieren estudiar inglés”, pensaba “Si me voy, tal vez me echen de menos”, eso es sentimentalismo bruto. No, los alumnos son ingratos como todos. Así que no, me voy, me queda poco.

E: ¿Y se va de aquí a fin de año?

D: Sí, me voy, me voy pronto en realidad, a fin de año. A fin de año sí, porque tengo que terminar el semestre, pero no sabe nadie de la congregación todavía, el X lo sabe.

E: ¡Ah ya!

D: Él lo sabe por lo de la comisión pero nadie más lo sabe, no es masivo, para que guarde el secreto.

E: Sí, no se preocupe. Bien, ahora con respecto a las preguntas que tenía de la formación inicial, me gustaría saber si pedagogía fue su primera opción o hubo otras primero.

D: Mmm..., bueno, siempre estuvo el inglés primero.

E: ¡Ya!

D: Siempre fue inglés mi primera opción de postulación creo, eran tres; una era ingeniería en ejecución –pero como en Temuco creo- y por un cuestión económica complicaba mucho más la situación, porque no teníamos familia allá, así que mi papá me dijo: “Mira, por qué no te lo replanteas, por qué no estudias más cerca” y, bueno, el inglés siempre siendo mi prioridad, estaba traducción y pedagogía. Pero me gustaba más traducción que pedagogía porque para enseñar no sé si iba a poder lidiar un poco con el carácter (en pedagogía), pero cuando entré (a pedagogía) no, definitivamente no habría servido para traducción.

E: ¿Por qué no?

D: No, porque en la traducción trabajas con cosas así como muertas, en cambio uno igual se enriquece de tantas cosas en pedagogía, uno vive tantas cosas con los alumnos.

E: ¿Como qué cosas?

D: Cosas buenas, graciosas, aprendes de ellos, saber, por ejemplo, que la gente te escucha a veces, saber que uno puede ayudarles a ellos a guiarse. No sé, cosas buenas, uno también se enriquece del trabajo entre pares, no sé cómo será en las otras áreas, pero por lo menos como nosotros tenemos los recreos que son tiempos juntos con los profesores, entonces uno comparte experiencias, hay gente con la que uno puede tener más fiato que con otros, pero en general no me arrepiento de estar en pedagogía. Yo creo que lo volvería a elegir, no sé si soy buena para otra cosa.

E: Ésa era otra pregunta, porque si bien usted puede haber estudiado pedagogía, ¿qué la motivó a dedicarse a la docencia como profesión? Porque podría haberse quedado ahí o haber trabajado en otra cosa.

D: Un poco la circunstancia, no te voy a decir que la vocación que había en mí me movió, ¡no, no fue así! Yo salí, soy profesora, ahora trabajo de profesor y trabajé de intérprete un tiempo, pero fue cortito, trabajé con Gedeones internacionales.

E: Sí, si me había contado

D: También fue una buena experiencia, pero no se daba mucho ese rubro acá, se dio esa vez en particular, tal vez podría haber trabajado en Viña en una agencia de turismo quizás, pero el trabajo en la parte pública, como profesora también te daba una seguridad en términos monetario y me permitía hacer cosas que yo quería; que era, por ejemplo, viajar; me daba cierta libertad de expresión en el sentido que no todo es tan estructurado, sino que en las clases uno acomoda su tiempo de acuerdo a las circunstancias que van surgiendo tenía esa opción como flexible y no es un trabajo tampoco así como súper, en ese tiempo no era tan recargado, entonces yo decidí seguir trabajando, se fue dando y me gustó.

E: Entonces, dentro de los factores que influyeron más en la toma de decisión, ¿fue más la lejanía y la relación con la familia?

D: ¿Para no irme?

E: Claro, para elegir pedagogía.

D: Para elegir pedagogía era... elegí pedagogía porque finalmente pensé que era una carrera –no sé cómo explicarlo muy bien- en la que podía trabajar con algo vivo, no con papeles algo que sea así como muerto, sino que, con personas en donde va uno enriqueciéndose, eso principalmente y, bueno, se dio de que el trabajo estaba acá cerca, entonces no me movía de mi casa más que nada, beneficioso eso.

Yo creo también que hay cosas que uno hace y uno no se da cuenta cómo se van dando. ¿Sí o no?

E: Sí, y eso es como lo rico de esta entrevista, porque te da la oportunidad de reflexionar cosas que antes no había pensado.

D: Sí, claro. Por ejemplo, hay gente que me pregunta: “¿Por qué no te has ido?”; ¿Y por qué tengo que irme? Primero; ¡Por qué tengo que irme!; “No, no sé,”; entonces tampoco tienen un fundamento de por qué tendría que irme. ¿Por qué me quedé? Bueno, no sé, la vida como que te va llevando, no sé, no sé, como que me estoy justificando. ¿Por qué no me fui? porque se fue dando que el trabajo acá era cómodo, era bueno, lo combinaba con los otros trabajos, tenía a mi familia cerca.

E: Es que claro, cuando veíamos que usted, por ejemplo, estudiaba lejos y ha viajado hartito y ha estudiado, sabe inglés. Usted ve aquí el contexto social como súper limitado, entonces no se explica el por qué se ha quedado todavía en el colegio.

D: En parte ha sido principalmente porque yo no he recibido confirmación de... si le digo esto a alguien me van a tirar por la cabeza, si digo eso, pero yo heorado mucho, porque han pasado años en que yo veía postulación y decía: “¿Postulación?” y postulaba, he postulado a cantidades de cosas; becas de la OEA, becas de full break, del abre puertas, de la APEC, de la Fundación Ford, de la Fundación para la superación de la pobreza, para lo cual la idea es ir a estudiar e ir a trabajar allá. ¡Qué postulación yo no he hecho!, no sé, postulaciones increíbles y nunca me han resultado, entonces eso en parte me lleva a mi pensar “Tal vez Dios no quiera que yo me vaya”.

E: ¡Ya!

D: Pero ésa es una opción que yo tomo como cristiana tal vez, porque tal vez la gente lo va a ver sesgado, y dirá: “Esta tipa está loca porque mira a lo que le presta importancia”, pero para mí es importante la respuesta de Dios. Entonces yo, en esas cosas en las que yo me he visto casi con las maletas y con el ticket ahí más o menos y me he encontrado con que no.

E: ¿Y usted encuentra que ha tenido propósitos el quedarse?

D: Yo creo que en parte sí, un poco por mi casa tal vez, por trabajar en la obra.

E: ¿Por las situaciones que ha vivido en este tiempo?

D: Sí, también, eso definitivamente, porque si no hubiese sido terrible haber estado lejos. Pero también ha sido así una parte interior de ser súper busquilla, “¡M baja las revoluciones!”, esto es lo que hay y confiar más en Dios. Así que ¡no! ha sido como difícil, porque yo soy como busquilla, no soy excelente, pero trato de ser buena en lo que hago y de destacarme, entonces me ha sido difícil.

E: Cuesta mucho confiar en Dios, porque ¡claro! uno tiene planes, proyectos y esas cosas, uno quiere hacerlo a su manera.

En cuanto a los años de educación superior, ¿qué momentos o experiencias rescata usted como las más significativas de esta etapa?, aquellas que más la marcaron.

D: (Pausa reflexiva). No sé, yo creo que fue un todo, no sé si hay momentos específicos, pero sí, por ejemplo, más en el área de la especialidad que en educación. Pero yo creo que me marcaron más negativamente. Lo que pasa es que nosotros teníamos unas profesoras –yo no sé si están las mismas profesoras- pero en ese tiempo eran como profesoras de elite ellas; la profesora X, la profesora Y; la profesora Z; rubias, regias, bien arregladas, y el inglés así ¡huy! ‘impecable’, entonces, por ejemplo, cuando teníamos que hacer trabajos tratábamos siempre de buscar la excelencia para que no hubiera ningún error, como para que ella se agradara un poco de eso, yo creo que uno siempre buscaba no sólo la nota, sino, que la profesora viera que tú te habías esforzado, creo que eso me marcó siempre, tal vez el tratar siempre de hacer un buen trabajo, porque como que tu imagen estaba en juego. Eso podría ser, porque en el área de educación –como te decía-, a mí siempre me gustó más el inglés que la pedagogía, así partí yo, entonces siempre mi idea fue ser excelente y buena alumna en el área y en todas las asignaturas que estaban en el área; lengua inglesa, literatura y gramática. En el área de educación no era mucho, era avanzar no más, pero lo otro es lo importante, creo que en el área de inglés, había que trabajar así con harto ahínco, ser meticulosa y responsable.

E: ¿Y en el área de pedagogía? Los mejores y los peores recuerdos que tiene de esa etapa.

D: No sé, no me había puesto a pensar en eso. ¿Los mejores recuerdos? (pausa reflexiva)

E: Puede ser con respecto a compañeros, a la relación con profesores, a materias, a contenidos o algún ramo.

D: Tal vez en cuanto a un ramo que me parecía bastante interesante donde yo iba con ánimo, era psicología del aprendizaje y psicología de la educación. Uno aprendía hartito, el profesor era bien agradable, eso pudo haber sido como una de las cosas que puedo recordar, en realidad todo fue siempre como bien parejo. ¿Y que no me haya gustado? Había un ramo en específico que era evaluación, parece, y el profesor tenía una maestría en educación y en desarrollar no sé qué cosa y todas sus pruebas (risas) él las hacía con selección de alternativas.

E: ¡Ya!

D: A mí me ha costado mucho desarrollar siempre esa parte, yo soy más del desarrollo; por ejemplo, en respuestas de desarrollo yo escribía y me iba súper bien pero en esas pruebas que tenía que desarrollar ese criterio de selección

múltiple y encontrar cuál era la alternativa, ¡ah! yo detestaba a ese profesor, porque yo recuerdo que yo tomé ese ramo para adelantarlo y me lo eché, mira (se dirige al entrevistador), ¡para adelantarlo y me lo eché!, o sea, cuando me tocaba tomarlo lo estaba dando por segunda vez, ¡una burrada!, y ese profesor me cargaba, ese profesor y el profesor X de sociología porque hablaba pésimo de los cristianos y evangélicos, para él todos los canutos éramos unos locos, era súper discriminador, súper discriminador él, se burlaba de todo, y ¡no! me fue pésimo en su ramo, ésa fue una mala experiencia definitivamente, y el otro era profesor Y que tenía un Ph. en la Universidad de Chicago, entonces él nos refregaba eso de ‘Chicago’ por todas partes.

E: Un profesor era en cuanto a las metodologías de evaluación. ¿Ése era?

D: El de la metodología era el profesor Y, bueno, los dos tenían un sistema muy parecido, fotocopias muy, muy borrosas y casi todo con selección múltiple, yo no tenía desarrollado –yo creo que ésa es una habilidad que uno puede desarrollarla- y yo no la tuve nunca desarrollada, y siempre fue un fracaso en esas pruebas, a mí me costó mucho. En cuanto a la metodología no me parecía a mí que era apropiada, porque el trabajo de ellos era mucho a la reflexión, al análisis, ¿no es cierto?, a la conversación de algún tema, o sea, a veces tú llegabas y no tenías ni un título en la pizarra, y yo como soy de estructurada. Yo necesito imágenes, cosas que me ayuden a estructurar mi mente en términos de un resumen, o qué sé yo, ¿me entiendes?, cosa que yo lo ordene y después le ponga colores en mi cabeza, cosa que después me acuerde que eso estaba ahí...

E: ¡Visual!

D: Sí, yo fechas, nombres, subtítulos y títulos para mí son súper importantes, entonces yo llegaba y “¿De qué está hablando el profesor?” y nadie sabía porque no tenía ni título, ni fotocopias, nada, y él hablaba y entonces como que de repente, ¡ya! léase tal fotocopia y después de que habíamos estado hablando del súper ocho más o menos, encontramos unas fotocopias que nada que ver y después una prueba, entonces yo no veía una coordinación en eso y me costaba mucho. Ésa fue una mala experiencia con la metodología.

E: ¿Y las pruebas que usted realiza en el colegio?

D: ¡Ah , ya!, por ser si son pruebas yo ocupo diferentes instrumentos, el objetivo de uno de ellos es –obviamente- el que me permite ver las diferentes formas en las que el alumno ha aprendido y también me permite desarrollar de acuerdo a las habilidades del alumno entonces, por ejemplo, si hay alumnos que son buenos para hablar, puede ser una disertación, pero tal vez hay algunos buenos para escribir, entonces puedo hacerles una producción escrita, no siempre son pruebas, a veces son trabajos prácticos o presentaciones, o qué sé yo, de repente una entrevista entre los dos, yo le puedo hacer unas preguntas.

E: ¿Ellos eligen?

D: No, habitualmente, a veces se dan para elegir, cuando es prueba coeficiente dos yo siempre les llevo dos ideas, ¡podemos hacer esto o podemos hacer esto otro!, o como con algunos tengo sólo una vez a la semana tampoco puedo ser tan libre, así como no, así que ahí tengo que dejarlo como bien establecido, si elegimos una alternativa, todo el curso tendrá que tomar esa alternativa, la mayoría manda y si no, tomamos la otra y en algunos casos, puede ser, si el curso es como bien maduro en términos de responsabilidad yo les puedo decir: “Ya, quienes deseen hacer una disertación para tal día lo pueden hacer y los que quieren hacer la prueba la haremos tal día”, pero habitualmente yo incluyo diferentes evaluaciones, pero que todos los alumnos ojalá pasaran por ella, al menos que sean casos diferencial, porque se corre el riesgo de que un alumno pueda decirme: “No, sabe qué, la prueba estaba más difícil que la disertación que hicieron ellos, entonces usted cómo evaluó esa diferencia”, entonces para que eso no suceda o hacemos todos una disertación o hacemos todos una prueba.

E: ¡Ya!, volviendo a esto de su formación inicial, ¿hubo algún profesor que haya ejercido mayor influencia en usted en sus años universitarios con respecto a la pedagogía?

D: ¡Con respecto a la pedagogía! Mmm..., había un profesor, sí un profesor Z que era profesor de redacción de inglés y él era bien ordenado en su trabajo, siempre llegaba con todo su material listo, muy respetuoso en el trato, siempre sabía uno lo que él iba a evaluar antes, fue un buen modelo, tuve varios profesores también, el profesor X era una excepción pero no era de nuestra área. También estaban, por ejemplo, las profesoras de literatura, que una cosa que aprendí de la profesora Y de literatura inglesa ella decía que ella revisaba las pruebas de una sola vez, es decir, por ejemplo, si estoy revisando la prueba de séptimo reviso de una sola vez el séptimo no más y no reviso las de hoy día séptimo y después termino de revisar las de séptimo porque tal vez mi criterio va a cambiar, ¿me entiendes? Entonces, si la reviso todas un sólo día voy a tener el mismo criterio para todas las pruebas, cosa que es bueno porque a veces en alguna prueba puedo asignar un punto o puedo perdonar un error que quizás al otro día me va a parecer que era imperdonable, eso puede cambiar, y también ella nos enseñaba que uno tenía que revisar las pruebas cuando uno tenía un buen ánimo “porque si yo estoy enojada” – decía-, “o molesta puedo ver más errores de los que quizás hay y puedo perjudicar al alumno”, eso me llama la atención porque en realidad tenía razón, porque cuando uno está mal dice: “Esto está malo, está malo”, (risas) era como bueno tener un buen ánimo, tener una buena disposición, estar en un lugar tranquilo para revisar, uno puede ser más justa quizás, porque quizás al alumno le costaba algo, no ser tan lapidaria.

E: ¿Y eso lo ha aplicado?

D: Sí resulta, no, si resulta. Cuando yo he revisado una prueba, por ejemplo, y de repente se me hace tarde y digo: “Se me hizo tarde, me voy” y me quedaron diez pruebas, y me ha pasado y ahí me acuerdo, no debí haberlo hecho, debía haber revisado las pruebas al mismo tiempo porque a veces se aplican criterios

diferentes, si tal vez no lo dejas todo bien anotado, qué sé yo, “si le falta una ‘S’ al verbo lo voy a perdonar”, al otro día se me va a olvidar y no lo voy a perdonar. Tengo que dejarlo todo anotado, entonces es mejor hacerlo todo de una vez creo yo.

E: ¡Ya!

D: Sí, aplico lo que ella dice, creo que tiene razón.

E: En cuanto a su ramo, a su especialidad, ¿cuánta importancia le otorga a los contenidos adquiridos durante la carrera?

D: (Pausa reflexiva). ¿Siempre hay que separar entre la especialidad y la pedagogía?

E: Sí, en cuanto a la pedagogía, después le voy a preguntar con respecto a lo otro.

D: ¡Ah ya! no, yo creo que un cincuenta por ciento, no más. Creo que un cincuenta por ciento porque yo salí de la universidad –creo que hace diez años– hace como diez años, entonces han ido cambiando bastante las formas de evaluación, lo que es la planificación, entonces lo que adquirí en ese tiempo estuvo bien, no cien por ciento porque igual habían cosas que no nos enseñaban, por ejemplo, a llenar el libro, eso no te lo enseñan, no sé si ahora no lo enseñan pero en ese tiempo no lo enseñaban, a llenar el leccionario, a hacer una planificación nos enseñaban un modelo tipo, pero cuando yo salí a la parte laboral me encontré que cada establecimiento tenía su planificación. Entonces, había cosas que yo manejaba en términos, qué sé yo, macro y habían cosas minúsculas que yo no las sabía, eso yo lo fui aprendiendo con la práctica, así mismo, los cursos de perfeccionamiento que ha ido implementando el Ministerio, cada cierto tiempo van cambiando, entonces lo de la universidad ya quedó ¿sí?, si en la universidad estamos hablando del modelo conductista, qué sé yo, o del Master learning eso ya no corre, eso ya no existe, existen otras estrategias para hacer eso, otras formas de trabajo, entonces yo creo que diría que es como la base, un cincuenta por ciento.

E: ¿Y el otro cincuenta por ciento?

D: El otro cincuenta por ciento uno no lo aprende en la práctica y en los cursos que uno va haciendo, las actualizaciones, eso creo yo de eso.

E: ¿Cuánta importancia le otorga usted a los profesores que la acompañaron en su formación profesional? En pedagogía.

D: Es relativo, depende del profesor siempre. Yo diría que, no sé, ¿será que estoy olvidadiza de los años universitarios?, ¿o tal vez estoy siendo egoísta? pero creo que tal vez un cincuenta o un setenta por ciento.

E: ¿Se acuerda de algún ramo o de algún profesor que lo haya marcado, por ejemplo, en el primer año de carrera?

D: ¿De pedagogía siempre?

E: Sí.

D: Teníamos tan pocos ramos de pedagogía. Por decirte si yo tenía diez ramos al año, tenía dos de pedagogía, era más el área, entonces eran pocos profesores y los que teníamos, eran poquitos. ¿Alguien que me haya marcado tal vez, en primer año? (pausa reflexiva) No.

E: ¿Y en segundo año? Hablemos en términos generales mejor, no sólo de pedagogía, sino de su formación inicial general.

D: Sí, es que definitivamente tiene que ser de la especialidad porque si no, los otros profesores me acuerdo un poco de ellos pero no es que se da tanto en inglés, en ese tiempo, que lo importante era la precisión que tú alcanzaras en el idioma que los otros eran pelos de la cola, los ramos educacionales, no eran importantes para nosotros, porque lo importante es que nosotros fuéramos excelentes en inglés, entonces los otros unos los tomaba por obligación. No, no era muy trascendental, pero creo que en educación puedo rescatar a un profesor que era de creatividad me acuerdo, no me acuerdo el nombre, pero ese profesor de creatividad donde él nos enseñó hartas cosas prácticas, por ejemplo, de implementación de clases, cómo podemos enseñar tal vez, las partes de la casa, por ejemplo, y ahí como que empezamos a trabajar como con 'realy' que es lo que llamábamos nosotros trabajar con material real, o sea, cómo implementar una clase; dónde teníamos que buscar los contenidos; el objetivo; cómo íbamos a dividir la clase en un momento de inicio, de desarrollo y de cierre. Entonces, eso fue como separar todo lo que habíamos aprendido y acá lo empezamos a poner en práctica antes de haber ido al aula, entonces eso tal vez podría hacer que yo lo recordara a él con más fuerzas porque nos entregó herramientas reales, eso podría ser. Y en el área de inglés ahí habían hartos profesores, por su disciplina, por su metodología, algunos por su, (pausa reflexiva) por su trabajo en el aula, por ser tan destacado, o sea, porque todo lo hacían bien en el área de inglés, tenía profesores que hablaban bien inglés, sonaban bien, todo era impecable, eso era fantástico.

E: Y ahora en cuanto a los profesores con sus metodologías, por ejemplo, ¿qué recuerda de ellos?

D: De esos profesores, que nos entregaban herramientas y la verdad que ellos nos evaluaban como justos, que cuesta encontrar. Que de la materia que habíamos visto, ellos nos evaluaban juiciosamente, no te sentías en desmedro, entonces sabías que el profesor era justo, entonces eso era como que lo hacía a conciencia. Entonces, creo que su metodología iba a la par con lo que ellos hacían, su evaluación, con su metodología era coherente, consecuente. Esos profesores eran aquellos que nos daban más confianza porque nos entregaban todas las oportunidades para haber aprendido. Recuerdo con especial atención a la profesora X, que ella nos hacía a nosotros gramática diacrónica y sincrónica y

lingüística aplicada –creo- ella era muy rigurosa, era profesora de alemán, entonces tenía hasta el acento alemán y ella nos daba todas las oportunidades para que nosotros pudiéramos estudiar, nos hacía ejercicios, si no entendíamos podíamos ir a su oficina, molestarla diez mil veces y ella iba a estar ahí, entonces si después en la prueba te iba mal era por algo que netamente te había pasado a ti tal vez, pero no porque ella había fallado, porque ella había dado todas las herramientas; eso me acuerdo que era bueno para nosotros y nosotros la teníamos muy bien considerada a ella, porque era una persona consecuente con su metodología y con su evaluación.

E: De estos años de la formación inicial, aspectos que usted pueda relevar en cuanto a los contenidos, en cuanto a términos generales. Aquellos profesores o ramos en los cuales usted considera que tuvo un aprendizaje significativo.

D: La profesora de creatividad, la profesora de lengua inglesa que ahí como que aprendimos a hablar en inglés, por lo menos para un profesor de inglés eso es importante.

E: ¿Y cómo logró ella que ustedes hablaran bien inglés?

D: Castigándonos con notas, (risas), ¡no!, a través del trabajo, de un trabajo. Es que yo encuentro que la carrera está tan bien organizada o estructurada de que uno parte al comienzo, o sea, no te vas dando cuenta cómo vas logrando desenvolverte en el otro idioma, no, sería difícil poder analizarlo, tal vez no tengo las palabras, no sé, pero partiste en primero, costó, después seguiste en segundo te costó un poquitito menos y ya en tercero te dabas cuenta de que ya hablabas casi como un nativo, y no sabías como lo habías logrado, entre los profesores y tú, no sabías cómo pero ya estabas ahí, entonces tal vez fue la metodología que ellos usaron, eran muy exigente también, entonces uno quería responder a eso y tal vez así se fueron dando, no podría tal vez explicarlo de otra forma.

E: ¿Y usted cree que estos elementos que hemos estado conversando ahora último han influido en como usted ejerce la profesión docente?

D: Sí, yo creo que sí, porque lo que yo soy es gracias a esa formación, definitivamente creo yo, lo otro lo he ido incorporando a través de la vida, pero en parte es la formación que uno trae, entonces sí yo creo que uno lo aplica.

E: ¿En qué elementos podríamos verlo ejemplificado?

D: En el área, yo creo que en la rigurosidad, sí, y en tratar de acercar el inglés con todo lo que es su mundo, su cultura al alumno, eso a pesar de que nosotros en todos esos cinco años, nosotros no viajamos mucho, por lo menos yo nunca viaje al extranjero, sino cuando ya estuve titulada, siempre lo sentí como que el inglés estaba cercano, de que era una herramienta, que estaba ahí, que siempre, siempre iba a ser útil y eso fue tarea de los profesores, ellos hicieron ese acercamiento y yo creo que trato de hacer lo mismo con mis alumnos. No soy tan distinguida como mis profesoras sí, pero creo que por ahí va.

E: ¿De qué manera trata de hacerlo con sus alumnos?

D: Haciendo como este acercamiento, de que el inglés es una herramienta real para ellos, de que es una herramienta específicamente para aquellos que estudian en el área técnica, que está ahí a la a la vuelta de la esquina.

E: ¿A través de la conversación o a través de las actividades que hace?

D: ¡Ah!, sí a través de la actividades que hacemos, de la conversación, cuando presento un tema poder tomarlo o conectarlo con su experiencia y conectarlo con el mundo actual y ver que el inglés... siempre a través de la conversación, de la reflexión, llevarlos a eso, acercar el inglés.

E: ¿Para terminar, quisiera agregar algo?

D: No, me sentí media perdida hoy día, porque había que reflexionar de hartas cosas, pero que siento que estuvo media débil, pero no sé, es lo que había.

E: Bueno, a nosotros lo que nos interesa es su percepción, y esta reflexión y las vivencias que ha tenido, si han sido significativas o no, pero eso más que algo...

D: ... Yo creo que todo lo que uno vive en parte tiene un significado para uno, menor o mayor uno se lo va dando, también depende mucho del interés de uno pero hay cosas que son importantes poder reforzarlas, porque a uno se le olvida.

8.11.7 Transcripción entrevista n°3 profesora inglés

E: Esta tercera entrevista es de la formación permanente acerca de lo que usted ha estudiado, de los cursos que ha tomado y eso que habíamos estado hablando. Con respecto a la continuación de los estudios, los cursos, Magíster, Diplomados que usted ha tomado, ¿han sido elegidos por usted o han sido solicitados por la institución educativa?

D: ... La gran mayoría han sido elegidos por mí, pero si tomo como institución educativa al colegio, no han sido exigidos por ellos, pero sí por el Ministerio. Por ejemplo, hace cinco años atrás –me parece fue- el Ministerio estableció que todos los profesores de inglés tiene que tener un nivel de inglés que es el ALTE 3 que es una medición europea. Por lo tanto, para que nosotros podamos hacer clases nos van a requerir eso, es una obligación, un requerimiento. Entonces yo tomé ese curso, pero habitualmente son cursos de perfeccionamiento en, tanto en la parte de idioma y ahora último en la parte de la educación para complementar algunas falencias creo que yo tengo. Pero impuestas por el colegio, creo que ha sido tal vez un PPF en el verano pero nada más.

E: ¿Y qué es un PPF?

D: Es un programa de perfeccionamiento...

E: Ya...

D: ... que se hacía cuando se cambió el programa y se introdujo –me parece- lo que es la jornada escolar completa. Se fueron adecuando los programas, entonces partieron con los ciclos el NB1, el NB2, qué sé yo, entonces todos los veranos tú te ibas perfeccionando que aparecía nuevamente, con los ajustes curriculares, entonces la idea era que tú lo tomaras para que estuvieras actualizada con el currículum.

E: Ya, así que esos fueron. ¿Y en cuanto a lo de Magíster?

D: ¡No!, netamente idea mía, que quería tener Magíster y de hecho el Diplomado que estoy haciendo ahora, también. La verdad no creo que el colegio, no sé, no sé si exigen. Pero para que uno tenga un buen currículum, en realidad, y yo sí sé que el Ministerio va a exigir la nivelación de inglés, entonces eso hay que tenerlo.

E: Qué característica tenían estas especializaciones, por ejemplo, los cursos, alguno en particular que quiera mencionar y Magíster, para que usted lo eligiera. ¿Por qué ése y no otro?

D: Por qué el Magíster de literatura, dices tú.

E: Mmm... (Asintiendo)

D: Porque los otros son los únicos que da el Ministerio y yo he tomado todos los cursos que da el Ministerio. Sale un curso nuevo y yo lo tengo. Dígame qué cosa, inglés técnico en ALTE 3, metodología, no sé. Un poco para actualizarse. Y por qué en el caso particular del Magíster es porque me gusta mucho a mí la literatura y sería un área en la que me gustaría especializarme. Me gustaría trabajar en literatura o en pintura. Entonces, como que me daba un pincelado, una pincelada de lo que yo quisiera, no así en ese tiempo educación. No me gustaba a mí educación en ese tiempo, solamente el idioma.

E: Ya

D: Por eso lo tomé en ese tiempo, ahora he ido abriendo un poco camino y he tomado educación, evaluación y currículum.

E: ¿Y por qué tomó ése?

D: Porque... yo creo que es importante, cuando uno está evaluando, o sea, cuando uno es profesor siempre va a estar evaluando y hay cantidad de cosas que uno tiene que tomar en cuenta, que considerar para que tu evaluación sea un mejor instrumento. No se trata solamente traspasar una prueba, poner ticket o cruces. Y yo creo que es una falencia que yo tengo, tal vez ser más reflexiva en el proceso de evaluación que tienen los chiquillos y asesorarme, creo que necesitaba ayudar a mí punto débil.

E: ¿Alguna de estas especializaciones –curso, Diplomado o este último que mencionó- ha marcado en la percepción acerca de la educación?

D: Yo creo que este último que estoy tomando con la Universidad de Oregón, que se llama Critical Talk Thinking ¡Sí! yo creo que definitivamente éste me ha hecho como pararme al lado y empezar a analizar mis prácticas pedagógicas.

E: ¿Y de qué se trata ése?

D: Pensamiento crítico, del desarrollo del pensamiento crítico; es muy muy bueno, entonces todos los instrumentos que nosotros hemos creado o que hemos tenido que analizar, ha sido enfocado en que nosotros podamos desarrollar, no solamente las habilidades que se llaman de orden inferior, creo que se llaman en español...

E: Sí...

D: ... sino que, poder desarrollar de orden superior...

E: Superior...

D: ¡Claro!, entonces cómo nosotros podemos lograrlo. Entonces –yo de verdad- ha sido súper bueno para mí, porque yo... haber M, no se trata solamente que se aprendan una lista de verbos o que se aprendan los tiempos verbales –presente, pasado, irregular o regular-, sino que, los niños vayan un poco más allá, que adquieran habilidades ¿no cierto?, que le van a servir para muchas otras cosas. Sí, creo que definitivamente ha sido el mejor.

E: ¿Y ése, por qué lo eligió?

D: Fui elegida. Ése, me gané una especie de beca con la embajada de Estados Unidos y había una amplia gama de cursos, que iban de crear materiales, estrategias para la enseñanza del idioma como segunda lengua, que ése fue el que yo tomé cuando me gané la beca Canadá, entonces consultándolo con una amiga que está en Canadá, me decía que el tema de evaluación es como lo que se está dando ahora actualmente, como importante poder desarrollarlo y por una cuestión de currículum también, porque iba a ser bueno. Y porque yo sentía que yo en tanto de evaluar las habilidades, como de dar las instancias, ya estaba así como media floja, estaba muy plana. El libro me decía haga eso, eso hacía yo, entonces era una autocrítica para mí. No estábamos tan adelantados como yo quisiera, entonces eso me servía como para pararme en un espejo y decir: “Sabes qué, hay que cambiar algunas cosas”, por eso lo tomé. Por eso elegí ése, entendiendo que iba a ser un desafío ¡ah!, pero ha salido bien. Estoy sobre el noventa y dos por ciento, así que bien...

E: ¡Sí!

D: La próxima semana lo término si Dios quiere, así que bueno, ha sido bueno.

E: ¿Y el de Canadá cuál tomó?

D: ¡No!, el de Canadá fue una beca, en ese tiempo daban las pasantías en el Ministerio y había dos opciones, creo que una era para Inglaterra –por lo menos de mi área- pero era para enseñanza media, en ese tiempo yo trabajaba en enseñanza básica solamente, se llamaba técnicas y estrategias me parece, para enseñar el inglés como segunda lengua. Algo así creo que era. Era como una pincelada no más, porque eran cinco semanas, entonces estábamos allá íbamos a colegios donde se hacía inducción del idioma y uno iba aprendiendo más o menos cuáles eran las estrategias que podíamos desarrollar, nuevas práctica o implementar las pruebas que nosotros teníamos, como un proyecto y desarrollarnos. También bien bueno, pero que en el tiempo se van diluyendo, porque cuando uno vuelve a su realidad todo lo que uno a veces formó allá, es como un castillo en el aire, llegas acá y no es igual. Pero bueno uno tiene que tratar de ir agarrando lo que se puede y se va incluyendo, ver que sirve.

E: ¿Y cuáles son las mayores diferencias?

D: Bueno, por ejemplo hay...

E: O la mayor dificultad de acá.

D: ... Por ejemplo, cuando nosotros fuimos a habilitar los colegios de inmersión que estaba en Canadá eran, habitualmente ellos tenían salas temáticas, era la sala –en este caso- de español o la sala de francés, por Canadá es bilingüe. Entonces, nosotros acá no tenemos eso, así que andamos cargando con nuestros ‘posters’, los pegamos en la pizarra, después los sacamos, se rompen, en fin. Ésa es una de las cosas, el material también tiene hartos materiales. Y dentro de las prácticas yo creo que un poco más de entusiasmo tenían los profesores, por lo que yo veía. Como más entusiasmo en hacer las cosas, aparte que algunos no eran brillantes pero sí en los niños se veía como más entusiasmo, elegían el ramo, no era obligación, entonces si estaban en la clase de francés y el profesor decía: “Vamos a hacer una tarea: un diálogo de a dos y hablan en francés”, ellos sí lo hacían porque no era, porque querían estar ahí. En cambio, yo le digo a un niño: “Haga un diálogo”; “No quiero hacerlo”, porque es obligación. Eso, como que eso son las principales diferencias yo creo. Últimamente me he dado cuenta que se le echa mucho la culpa al alumno, (ríe). Hay que hacer un análisis también de mis tácticas, yo pienso y pienso.

E: Sirve la reflexión, hartos.

D: Sí, absolutamente, sí

E: Y más que en la percepción, se ha logrado traspasar a las prácticas el conocimiento que ha ido adquiriendo en estos cursos.

D: ¡Sí!, yo creo, por ejemplo, que sí se ha logrado. Cuando partí obviamente con solamente la parte teórica, universidad, porque la universidad uno veía muy pocas teorías, bueno teorías veíamos pero muy pocas clases como prácticas, de cómo enseñar realmente el idioma. Siempre estaba enfocado todo en el desarrollo del idioma inglés, pero en la parte educación, creatividad, planificación, como muy pobre. Entonces, una parte a veces, enseñando algo de una manera y a través de estos cursos uno va adquiriendo más experiencia, a veces el mismo compartir con otros colegas “Mira, esto me resultó, esto no me resultó o ésta es la mejor forma”, qué sé yo, de la planificación de la clase, incluir los tres momentos: antes, durante y después, que son momentos importantes de la clase, entonces yo creo que ¡sí!, yo por lo menos lo he incluido y me ha dado resultado, siempre hay que estarse como rearmando, innovando creo yo. Un poco para sorprender al alumno pero también para que uno no se acostumbre ¿me entiende? Se hace como un vicio ¡ah! Siempre hago esta actividad, ya la actividad después pierde la relevancia. Y no,

yo creo que uno tiene que estar cambiando, despertando, probando otras cosas para que puedan dar resultados.

E: Considera a partir de su experiencia, que usted ha adquirido, de esta formación permanente, considera que los docentes deberías perfeccionarse.

D: Sí, yo creo que sí, de todas maneras. Primero, porque creo que es súper importante ser alumno de nuevo, además que uno se va encantando con lo que estudió, que no sé, yo de repente, me gusta mucho enseñar pero a veces como que no es fácil, no sé. Pero por ejemplo, voy a un curso y ¡oh! de verdad, yo podría hacer esto, viste como que uno se encanta, o traigo nuevas ideas o nuevo material, como que uno toma nuevos aires. Y también por una cuestión, no sé si la palabra será práctica, pero el Ministerio siempre está aplicando nuevos sistemas, nuevos programas, qué sé yo, que traen de afuera y es necesario que uno esté al tanto de eso. Tanto en la parte curricular -no sé, qué sé yo- en historia hay algunas unidades que ya fueron sacadas del programa ya no se hacen, no se enseñan sino que hay otras. Entonces, si nosotros queremos que los alumnos tengan buenos resultados o que el colegio esté en un nivel -como decirlo- actualizado, el profesor tiene que estar actualizado. Y los cursos de perfeccionamiento, yo creo que en parte son para actualizar o en la comunicación que tiene con el Ministerio, para contar con el conocimiento, el manejo del programa y también porque el profesor necesita de otras herramientas y yo creo que los cursos se los dan. Yo creo que es importante el perfeccionamiento, ahora depende tí, o sea, como tu perfil, como tu currículum. A ver qué hiciste, estudias y después de veinte años no has estudiado de nuevo. ¿Qué paso con ese conocimiento? Se va envejeciendo, ésa es mi percepción.

E: Ya, ¿es como una instancia de actualización permanente?

D: Sí, absolutamente, sí yo creo que sí. Hay que hacerlo

E: ¿Y por qué cree que hay colegas suyos que no lo hacen?

D: Mmm..., desconozco, bueno, sí deben haber algunos que no lo hacen, yo creo que a veces va en el tiempo.

E: Ya...

D: Ser profesor es bien demandante, porque no termina tu trabajo cuando te fuiste a tu casa. Yo estoy con licencia y me llevé ciento cincuenta pruebas, entonces

estoy ahí revisando. Entonces, muchos de estos cursos, son habitualmente el día sábado. Por lo menos de la gente de Ventanas, les queda lejos viajar aquí a Viña, no todos lo van a hacer. A veces son en el verano, la gente tampoco quiere tomar los cursos, estoy poniendo excusas porque a mí me gusta tomar cursos, entonces yo no tengo... a menos que se me presente algo complicado. Yo habitualmente tomo los cursos o si el Ministerio llama a tomar pruebas internacionales, yo siempre voy, las doy, me gusta estar ahí. Pero yo creo que una de las razones, son un poco el tiempo, la falta de tiempo que puedan tener los profesores, a veces hay cosas que no son relevantes, a veces hemos tomado un curso que nos han dicho “sí, esto está reconocido” y después no está reconocido, entonces uno pierde un poco la confianza con la entidad que está haciendo el curso o también que tú has tomado un curso y en realidad (pausa) no era lo que nosotros pensábamos o lo que se ofrecía en el título, había una inconsistencia ahí, entonces para eso mejor no lo tomas. Sé hay un ítem de, económico para que tú te perfecciones, pero...

E: ¿Sí?

D: Sí, se supone que sí, pero es poquito en realidad, nunca refleja lo que tú invertiste. Así que eso... y tal vez puede ser que muchos de ellos simplemente encuentren que están bien, con lo que están, a menos que llegue algo como una exigencia y ahí se van a actualizar.

E: Ya...

D: Pero si no, yo creo que se dejan fluir.

E: Puede ser. ¿Y este gusto por la actualización permanente y la formación permanente de dónde viene?, ¿de dónde surge?

D: Es que me gusta saber cosas, (ríe). Va a parecer una idiotez esto.

E: Pero, ¿por qué?

D: No sé, si dictarán un curso de historia yo lo tomaría. Lo que pasa es que mí me gusta y me gusta aprender, me gusta aprender, pero también me gusta ser buena en lo que hago, me gusta destacarme –qué sé yo- y esas son instancias en las que uno se puede destacar. Vas reafirmando lo que tú realmente sabes “¡Ah! estoy bien por donde voy, no estoy tan perdida, lo estoy haciendo bien o mira esto me faltó”, yo creo que por eso. Y me saca también de la rutina porque puedo hacer otras cosas; porque una de las falencias que yo considero en mi lugar de trabajo

actual –y creo que lo comentamos en la primera entrevista- si yo cometo un error gramatical o no, semántico, sintáctico, con todo lo que me costó aprender nadie repara en eso, entonces es como fome, yo no quiero irme a menos, entonces también es una autoexigencia. ¡Vamos a ver cómo estás! Cuando nos han llamado dar exámenes internacionales que se llaman TOEIC y TOEFL. También es una forma de ver cómo está mi conocimiento, está activo o no está activo.

E: Un desafío personal.

D: Sí, sí... No me gustan mucho los desafíos, pero me gusta, sí, me gusta estudiar, me gusta aprender otras cosas, me gusta hablar inglés bien.

8.11.8 Transcripción entrevista n°4 profesora inglés

E: ¿Qué hitos y factores importantes destaca en su desarrollo como profesional pedagogo?

D: Leí esa pregunta, pero...

E: A lo largo del desarrollo que usted ha tenido como profesional, como profesor de inglés ¿qué puede...?

D: No sé si es pertinente, o si estoy entendiendo bien, parece que mi comprensión está mal estos días, (ríe). Por ejemplo, lo de la beca a Canadá ¿puede ser eso?

E: Ya, sí

D: Fue importante para mí, porque fue una validación creo yo, frente a los demás. Yo lo vi así por lo menos, fue una validación frente a los colegas, de que yo hablaba inglés –por ejemplo- de que yo me gané esa beca que cumplí como correspondía y fue, no sé si una validación frente a los alumnos, porque creo que los alumnos se dan cuenta cómo es uno. Pero para mí fue como reafirmar “no vamos mal, vamos bien”, yo creo que la beca Canadá fue importante y la de Corea fue un regalo, en realidad.

E: ¿Y la beca de Corea con qué tenía relación?

D: La beca de Corea, era un programa de entrenamiento para... de educación a distancia, era implementar herramientas o hacer algún curso en cual tú pudieras desarrollar lo que es la educación online, de eso se trataba principalmente.

E: Pero para usted como profesional o para aplicarlo con los estudiantes.

D: Era, bueno la idea era siempre pensado en: tú lo creabas, tu programa, tu proyecto, lo que sea y lo aplicábamos en relación, bueno los instrumentos que habíamos hecho nosotros los profesores chilenos –que éramos dos- era crear una página, algo así, levantar una plataforma en la que fuera como un lugar de encuentro me parece, en la que los profesores pudieran compartir material, poder compartir experiencias y también pudiéramos hacer que los alumnos, no solamente descargaran material, sino que los alumnos fueran entrenados a través de esa plataforma.

E: Ya...

D: Ése fue nuestro proyecto, no resultó en realidad, porque no lo pudimos implementar, porque cuando llegamos a Chile, teníamos que hacer que los profesores que trabajaban con nosotros usaran ese sistema. Pero nos encontramos como con una pared, nadie quiso... “sí, sí que bueno”, pero finalmente no lo implementamos nunca.

E: ¿Y por qué con una pared cree usted?

D: No, no sé, yo por lo menos trabajé en la red de inglés acá en Puchuncaví y X trabajó en San Felipe, entonces teníamos que empezar –qué sé yo- mandar la información, sitios web que fueran importantes, preparar material, subirlo. Y yo me acuerdo que llegamos en mayo, y empezamos desde ahí a pedir información y nunca nos mandaron ninguna cosa, así que quedó todo ahí en el olvido. Pero es un buen intento, súper bueno era... yo me acuerdo que fuimos nosotros a visitar varios colegios en Corea y, por ejemplo, los niñitos si faltaban a clases, no había problemas porque había un sitio web y aparecía toda la clase del profesor con el material.

E: ¿Un aula virtual?

D: Sí, una cosa así. Eso fue en el dos mil nueve, o sea, los niñitos no tenían libros de papel todo estaba digitalizado, súper ‘chori’. Todo digitalizado, la profesora subrayaba con su dedo en la pizarra. Sí.

E: No lo puedo creer.

D: Sí, y los niñitos ‘sht’ la página, no sé, como que movía las cositas, todo. En ese tiempo nos pasaron a nosotros unos netbooks que eran pantalla ‘touch’ a cada uno. Era así, pero a años luz, era una iluminación de toda la ciudad, una cosa fenomenal y llegamos aquí y ¡no! de nuevo fotocopias. Pero fue bueno haber vivido esa realidad, igual. Los niñitos súper competitivos, qué van a aprender. Una de las cosas que me llamó la atención, por ejemplo, que los niños allá la gran mayoría iban con ropa de calle a menos que fuera colegio particular, que es lo mismo que se da en Europa o en Estados Unidos, pero si el niño anda ‘chascón’ o no anda ‘chascón’ eso es lo de menos, lo que le importa al profesor es que el alumno desarrolle la tarea que él le dio y se produce eso. Entonces, nos hacía a nosotros un poco el contraste con la educación chilena que: “Siéntate bien”, “siéntate bien”, “abróchate los zapatos”, “arréglate la corbata” y “escribe”.

E: Y quedarse en silencio...

D: Pero es un sistema que va a costar mucho cambiarlo y todo tampoco lo quiere cambiar, porque en parte el marcar esos límites, marcar esas pautas hace que tú todavía tengas el control de la situación, creo yo. Así que creo, que definitivamente la beca de Corea fue buena, pero la de Canadá en términos personales me marcó a mí más.

E: ¿Por qué más?

D: Porque me la gané, porque fue como hito...

E: ¡Ah! Ya...

D: Lo que te decía... y la decoré así, pasarlo bien, conocer otra realidad, no sé, todo. Años luz de nuestra realidad, pero definitivamente creo que fue la de Canadá.

E: ¿Y algún directivo, algún colega que la haya marcado, a lo mejor, en cuanto a su visión de enseñanza a lo que él hace en su actuación pedagógica?

D: No sé, si me ha marcado. Pero me hace pensar es X, una persona del colegio, la profesora X, ella es súper abnegada, algo tipo cordero.

E: ¿Por qué?

D: Una burla que hago de ella, porque si el director le dice: “Mira X, hay que programar una clase de aquí al año dos mil quince, hoy día”. Ella se va a quedar

hasta las tantas haciendo trabajo para, por ejemplo. Es muy dedicada ella, muy dedicada en su labor –qué sé yo- muy contenida siempre, tratando de ver el beneficio del alumno y nunca se descontrola. Entonces, yo soy como lo opuesto, a mí me molesta algo y yo le digo al alumno: “Con qué cara viene a reclamarme”. Ella no, siempre es muy compuestita, siempre buscando el beneficio del alumno, no importa hay que darle otra instancia, muy adecuada al marco de la buena enseñanza. Ella me hace pensar, me hace contrastar los dos estilos, ella como que... Por eso no sé si me marca, no sé. Pero ella es una de las personas que a mí me hace reflexionar sobre la función pedagógica, yo pienso que tal vez así debería ser un profesor.

E: Ya.

D: Por lo que ella hace, por su labor, por sus logros, por su dedicación, su entrega. Pero no sé si me marca, no sé cómo explicarlo ¿me entiendes la idea?

E: Sí, sí, es como un referente.

D: Sí, claro, yo la admiro, pero yo la admiro a ella como yo afuera del... como que yo estoy parada de la vereda, yo la admiro, analizo toda su función, su trabajo, ella con sus cuadernos, los revisa y –qué sé yo- saca los porcentajes y luego tabula los resultados. Qué fue lo bueno, qué fue lo malo, como para podemos buscar una estrategia para mejorar los aprendizajes. No me cansó de analizar a la X. Yo creo que no lo haría, pero ella es una buena profesora.

E: Ya.

D: Un motivo de análisis para mí.

E: Ya. ¿Usted ha notado un cambio, una variación de sus creencias pedagógicas, acerca de lo que usted pensaba de la enseñanza, lo que usted pensaba acerca de los estudiantes, cómo debían entregar el contenido, la metodología que debería utilizar, desde el inicio de su carrera pedagógica hasta la actualidad?

D: Yo creo que sí han variado y hago un análisis a veces de eso, no sé si está bueno, si es malo, pero hago el análisis por lo menos ya parto por algo. Por ejemplo, cuando yo partí era muy rigurosa hasta decir ¡basta! y es que el inglés era como dice la letra entra con sangre, allá el inglés entraba con sangre. Tú hacías un sonido mal y te fuiste el ramo, entonces era una cosa súper rigurosa, entonces como que salimos con esa disciplina tiene que pronunciar bien y si no

pronuncia bien chao. Entonces partí así muy muy marcado, también muy estricta, pero dentro de tiempo que uno va conviviendo con los mismos alumnos y con otros colegas, a veces te vas dando cuenta que hay otras cosas que son más importantes. Entonces, hay un profesor que es mayor ya, que está para retirarse, entonces todos le critican a él “Oye mira, los niños tienen el tremendo desorden en tu clase”, y él le dice: “Y qué quieres, que les enseñe a sentarse o quieres que aprendan a pensar” –le dice. Entonces, yo lo escucho y eso para mí es, me así como a ver... es verdad porque el inglés es una herramienta para que el alumno aprenda muchas otras cosas ¿sí?, así como yo le enseño inglés, el otro le enseña matemáticas –qué sé yo- pero ahí uno va más allá de eso, entonces me ha hecho pensar ¿vale realmente la pena –qué sé yo- que el alumno me responda cómo debe ser una pregunta gramaticalmente correcta o vale tal vez que se pueda expresar?, ¿en dónde pongo el acento?. Entonces, eso me hace a mí ponerme como en balance, no es igual como cuando yo partí, no es que yo tenía que decir “you are student”, pero ahora si dice “youisstudent” igual me van a entender e igual está usando las otras palabras, entonces no sé si me he ido flexibilizando, pero he ido entendiendo que la educación no solamente o la enseñanza no solamente era –claro- aprender la gramática correcta, sino aprender tal vez... o a utilizar las herramientas que les estoy entregando. Creo que ha habido una variación en eso y también en la parte disciplinaria, uno va haciendo concesiones –que es lo que conversábamos la otra vez- que en primer año cuando yo comencé a trabajar habría sido imposible y también, por ejemplo, en el mismo sentido de la evaluación a veces hay alumnos que están a punto de repetir y van las mamás “Por favor señorita, deme una oportunidad” entonces digo yo: “¿Le doy o no le doy la oportunidad para saber si pasa? cuándo le dé una oportunidad, valdrá realmente la pena que pase”, y hay gente que defiende su posición “sí, sí vale la pena”, y yo “no, no vale la pena, tiene que aprender de sus errores” pero es tan dañino que pase o no pase. Hay un análisis, yo creo, desde que partí hasta ahora, ha habido un cambio. Si para bien, yo espero que sí, porque uno va tratando de entregar una educación más integral, no tan rigurosa, no más que era eso, sino que enseñarles a los niños los valores, tal vez, ser responsable. Quizás, si yo le doy una oportunidad el alumno va aprender que tiene que valorar las oportunidades o los tiempos de estudio. Yo creo que ha habido un análisis, si ésa es la pregunta ¿sí han variado? Sí, yo creo que han variado, con los ejemplos que di.

E: ¿Y qué cree que ha hecho que esto varíe?

D: Yo creo que las situaciones que se van dando, el ambiente, tal vez yo partí muy militar ¿sí? y me encontré con que eso no daba resultados. Y como mi objetivo es que el alumno aprenda, aprenda inglés también. Yo he tratado de

buscar otras estrategias que yo creo que me pueden dar resultado y dentro de ésa ha sido tal vez, flexibilizar la rigurosidad con la que se evaluaba el idioma o con la que se enseña el idioma e ir incluyendo otras variable que son más bien de tipo social, te puedo decir eso, en el sentido de enseñarles a ser responsables, enseñarles tal vez a ser respetuosos, tolerantes, darle una oportunidad para que él valore. ¿Se entiende o, o ando perdida?

E: Sí, sí, se entiende. ¿Quiere tomar un descanso?

D: No, voy sacar un pedacito de queque...

(Pausa)

D: Otra cosa también por qué –tal vez- uno cambia su percepción, yo decía, tal vez por las mismas exigencias del sistema.

E: Ya.

D: Porque por ejemplo, no sé si tú sabes que si hay mucha repitencia el colegio no es penalizado, pero va perdiendo ciertos puntos, por así decirlo. Entonces, la idea es que el alumno siempre pase, ésa es la idea, que sea promovido con lo mínimo, son las competencias básicas que tiene que tener, entonces yo a veces he ido apuntando, he ido bajando el nivel. Por ejemplo, los primeros medios es un nivel horrible porque lo he ido bajando, bajando, para que haya más promoción, pero he tratado también de no solamente dedicarme a ser profesora de inglés sino a ser profesora... no tutora, pero casi profesora jefe con todos los alumnos, o sea, irlos aconsejando, ayudando, yo creo que los requerimientos de ahora son diferentes a los de antes, antes uno tenía menos clases y aprendías harto, yo no estudié en jornada completa, no sé si tú alcanzaste a estudiar, y por lo menos toda la gente de mi generación salía con las competencias mínimas o más, con menos tiempos de clases, ahora los alumnos están más tiempo en clases, pero aprenden menos, yo creo que eso mismo hace que uno vaya cuestionándose sus prácticas y que a veces vayan cambiando las perspectivas como tú enfocas las cosas.

E: ¿Y por qué cree que aprenden menos ahora?

D: No sé en realidad por qué o cuál es la única causa, pero por lo que yo veo yo creo que éste modelo de mercado que hay en la jornada escolar completa en realidad le ha hecho un flaco favor a la educación porque el alumnos se ha visto invadido de talleres y de clases que en realidad muchas veces son más de lo

mismo y se han producido anticuerpos en la educación o al tomar atención o al estudiar más que favorable, que una relación favorable o amigable. Yo creo que ésa es una de las causas y que ahora también hay muchas más alternativas, antes tu salías de octavo y no hacías nada, salías de cuarto medio, bueno ahí tenías más posibilidades pero como la universidad o el instituto, ahora hay más variedad, entonces no importa necesariamente que a mí me vaya tan bien o no, porque igual voy a tener alguna opción o voy a tomar algo más adelante.

E: Mmm...

D: Creo que eso puede ser tal vez, me da la impresión, no sé, debe haber otras causas también; causas sociales tal vez, porque los alumnos no quiere estudiar pero principalmente puedo decir eso...

E: Podría señalar usted ¿cuáles son sus principales fuentes de satisfacción en su labor pedagógica, en su trabajo, en su rol docente?

D: Mmm..., ¿hay opciones?

E: Alumnos, padres, colegas...

D: Yo creo que los alumnos (pausa reflexiva) –si estoy entendiendo bien la pregunta- ¿cómo veo yo si mi función docente es exitosa? Si mis alumnos aprenden, así lo veo yo, y también puede ser con los colegas. ¿Puede ser uno mismo?

E: Sí.

D: ¿Sí, no es cierto? Para no ser tan egocéntrica.

E: No.

D: Sí, yo creo que sí, el hacer bien el trabajo, el obtener resultado, tiene que ver también creo con una motivación personal yo creo, pero donde se ve y reafirma que tú eres un buen profesor yo creo que es en los alumnos: no necesariamente estoy diciendo que los alumnos tienen que tener buenas notas, sino que, los alumnos tal vez se acerquen o tengan una buena opinión de ti, en parte se puede ver que tú estás haciendo un buen trabajo.

E: Entonces, esta instancia en la que estamos ahora le reafirma a usted que está haciendo un buen trabajo.

D: Sí, pero es que yo soy desconfiada, soy desconfiada entonces... sí, puede ser.

E: En qué sentido desconfiada, todavía no cree que los alumnos los escogieron. Yo estoy segura.

D: (Risas).

E: Pero no importa, porque aquí tengo mi lista

D: (Risas).

E: Al final se la voy a leer

D: ¡No!, mira, yo creo que sí, pero... ¡yo era un diamante en bruto, mis alumnos me han descubierto!, no, pero lo que pasa es que... sí, yo creo que sí, pero es que yo soy como desconfiada, siempre como que estoy desconfiando de la gente. Yo digo que los alumnos no me quieren mucho, lo que pasa es que quizás no les gusta mucho como soy como profesora, no valoran en mí el esfuerzo que le pongo. Por eso soy desconfiada.

E: Pero ésta es una prueba de que sí.

D: ¡Ya! Está bien. ¡No! Si yo sé que los alumnos aprenden conmigo, varios alumnos me han dicho: “Sabe qué, con usted he aprendido más que con otro profesor”; a mí no me gusta que digan eso, porque no me gusta que hablen mal de la otra profesora, pero sé que algunos aprenden más conmigo.

E: Usted me dijo que eso demostraba que usted era un buen docente.

D: Mmm... Sí, ésa era una de las formas.

E: Pero parece que no está convencida, porque estamos aquí y todavía no cree, (risas).

D: (Risas). Puede ser, soy desconfiada.

E: ¡Ya! ¿Cuáles son las principales fuentes de conflicto en su ejercicio profesional? Qué le trae más conflicto para poder desenvolverse de la mejor

forma en su rol docente. ¿Los medios? ¿El tiempo? ¿El comportamiento? ¿La disciplina de los alumnos? ¿El entorno social?

D: Yo creo que... bueno, voy a tratar de generalizar, porque todos los cursos son diferentes. Hay cursos que aún cuando yo los vea una vez a la semana, el tiempo no me produce ningún conflicto porque trabajamos bien, qué sé yo, y trabajamos en sintonía. Pero hay cursos que yo veo tres veces a la semana y no avanzamos nunca. Ve, entonces para generalizar, el tiempo es un ítem que produce conflicto en términos de preparar material ¡ya!, de pedir ayuda, de poder implementar una clase entretenida, porque yo podría decirles :“¡Ya!, saben qué, trabajen en la página ciento dieciocho y haga todo el ejercicio del libro y listo, pero es fome. Yo noto, por ejemplo, cuando yo he llevado algún material, un poster, por ejemplo, a los de media, ¡hoy día vamos a hacer esto chiquillos! Yo he visto como la diferencia.

E: ¿Sí?

D: Sí, por ejemplo los HC la verdad no son muy bien mirados en el colegio porque son desordenados lamentablemente, entonces yo hago las mismas clases para el HC y para el TPA, las mismas, voy a la par porque es una cuestión de que me facilita el trabajo, la planificación, todo, y son resultados totalmente diferentes los que yo obtengo con la misma actividad, entonces últimamente... yo siempre tengo una actividad que es como la medular y aparte le agrego otras cosas, entonces con el TPA yo puedo hacer otras cosas como, por ejemplo, para activar, para reforzar y como deregalo chiquillos vamos a escuchar una canción en inglés, por ejemplo, les enseño un poco de vocabulario, nunca el contenido aislado. Y cantamos y las niñas se vuelven ‘loquillas’. Pero en el HC yo le quito todo lo extra en realidad porque necesito que los niños desarrollen un actividad o que los niños aprendan tal vez, el grueso de algo, por eso todo lo otro lo que es motivación se lo saco por una cuestión de tiempo porque me cuesta mucho que se sienten, me cuesta mucho que saquen su cuaderno, no tienen libros, tienen todos los libros botados en el patio por ejemplo, entonces le quito todo lo otro y entonces el otro día dije: ¡No!, igual voy a llevar una actividad” porque me dio como pena, porque dije: “Estoy haciendo una diferencia”. Entonces, íbamos a hacer una actividad acerca de los sentimientos, entonces traje los trabajos de los otros niños que habían hecho y se los puse adelante y los comenzamos a analizar, los comparamos y después terminamos escuchando una canción también. Y como que ellos estaban así como (chasquido de dedos), como diferentes y me dije: “Mira, es una buena alternativa, tal vez”, quizás no lo voy hacer siempre pero de tanto en tanto, traer algo los saca un poco de la rutina que ellos tienen, porque a

veces me tengo que poner las botas de tirano porque si no, no hacen las cosas. Así que el tiempo es una de las cosas principales que juegan en contra, si tuviera más tiempo uno se podría dedicar, tal vez, con más ahínco a esos cursos y darle toda la atención, pero como no se puede, entonces uno toma algo y lo ve en forma así como general, el tiempo es una de las cosas que producen conflicto, también el comportamiento de los alumnos, la disciplina muchas veces y ellos mismos lo notan, por ejemplo, a veces hay cursos que cuando los poquitos mas desordenados no vienen uno puede avanzar con el curso podemos avanzar un poquito más rápido. Y también los papás, los papás también son un punto de conflicto, más cuando uno trabaja en básica, aún cuando estoy trabajando en media, pero los, en básica los papás son súper complicados, son complicados más encima en Ventana, son choros y creen que porque tú eres de Ventana como que prácticamente te pueden decir lo que ellos quieren, son sin respeto también, entonces ellos producen también un momento de conflicto. Yo me acuerdo que más de una vez estaba nerviosa porque iba a venir un apoderado (ríe) porque quizás qué cosa me va a decir y eso no es agradable, ¿cómo vas a estar trabajando así? Suficiente toda la rabia que uno pasa con los niños y más encima para que venga un apoderado y que sube y te baja a garabatos, eso y a veces también los administrativos, los directivos, en el sentido de las exigencias –que quizás no está bien el comentario pero los voy a decir- por ejemplo, en términos de las planificaciones el colegio de Ventana es uno de los colegios que exige más planificaciones.

E: Ya...

D: Y a nosotros nos exigen planificaciones, por ejemplo, ahora cuando terminemos diciembre vamos a tener que hacer la cobertura de todas la unidades que vimos este año, de todo ¿cuánto cubriste?, el ochenta, el cien por ciento –qué sé yo- de acuerdo a lo que tú planificaste y si no los cubriste ¿por qué no lo cubriste?, y hacer un plan remedial para eso, pero no suficiente con eso, tengo que planificar todo el dos mil trece. Entonces, es mucho trabajo porque ni siquiera sé qué curso nos va a tocar el dos mil trece, pero hazlo, ésa es la orden. Mientras que en otros colegios no se hace eso, entonces nosotros igual recibimos esa información en forma “ilegal” por así decirlo, pero a qué quiero llegar, a que ese tiempo que uno ocupa –qué sé yo- buscando planificaciones y llenando coberturas, ese tiempo se podría ocupar –tal vez- en hacer una buena clase ¿me entiendes?.

E: Sí.

D: Y no, se ocupa en llenar un papel que va a ir a un estante, no va a ir a otra cosa, entonces eso es como, una de las cosas que produce conflicto, yo creo, y a veces hace que uno esté trabajando –tal vez- de forma no tan grata, si ¿ésa era la pregunta?.

E: Sí. Ya, hay algo más que quiera agregar.

D: Sí, vi el entorno social, por lo menos en mi asignatura creo que también es un ítem que produce problemas porque muchos de los niños me han dicho “¿para qué quiero inglés yo?, si yo no voy a viajar a Estados Unidos.” -por ejemplo. Entonces, yo voy a ahí y le digo, le enseño la “ch” y la “sh”, también aprovecho de eso, pero a mí me ha pasado que muchas veces llegan las mamás “No importa que mi hijo tenga mal inglés, total no sirve para nada”, en mi cara me han dicho. Frente a eso el alumno tiene un respaldo y no quiere aprender “Si mi mamá está diciendo que no sirve para nada”; “Está bien –le digo- yo si usted considera así”. Entonces, el entorno social es un punto también a tener en cuenta, porque la realidad en la que está inmerso el colegio de Ventana, es de una población que en términos de educación, no tiene mucha educación, entonces muchos de ellos han ido hasta ahí no más, quedando hasta cuarto, no más y con eso es suficiente y van a trabajar ahí en CODELCO y van a salir ganando cuatrocientas lucas y ¿para qué me sirve inglés?, si con cuatrocientas lucas voy a ser feliz. No hay, no está el apoyo de parte de los papás, de que los alumnos sean excelentes en lo que hacen, de que aprendan, que todas son herramientas para ellos no está esa disposición, entonces el entorno también juega en contra. Y que nunca lo usen también, porque en Ventana dónde van a usar inglés. Hay que ser realista, no se explota el turismo, no es lo mismo –tal vez- si yo trabajará en Santiago –qué sé yo- o si trabajará en Viña o en Valparaíso, entonces quizás el alumno va a trabajar en un restaurant y va a llegar ‘gringos’ y él sabe, entonces tiene un significado diferente. Ese entorno social, no solamente por ver que los papás les falta un poquito de educación, si no que por las oportunidades que ofrece. No hay oportunidades para que uno pueda desarrollar el inglés.

(Pausa).

D: ¿Qué otra pregunta más?

E: Si quiere agregar algo de todo lo que hemos conversado...

D: He dicho tanta cosa que..., (ríe), no, no sé. Lo que pasa es que yo creo que uno no reflexiona en lo que uno hace –ves tú-, entonces estas preguntas a uno lo hacen

como pararse también y como pensar ¿a ver? Entonces, por ejemplo “¿por qué te perfeccionas?”; “No sé, porque hay que hacerlo no más, diría yo”, -qué sé yo- y a veces diría no, no tengo necesidad de perfeccionarme, porque ya soy perfecta (ríe), pero no me pongo a reflexionar en la importancia de eso o las consecuencias que tienen las diferentes acciones que uno hace, entonces creo que esta entrevista me ha ayudado a eso y quizás poner acento en las cosas que sean más importantes. Por ejemplo, rescatar que los alumnos consideran que yo soy una buena profesora o tal vez, dar una mirada como yo evaluó el mismo proceso del cual yo soy parte o tal vez evaluar como yo veo cuando los alumnos tienen resultado o no tiene resultados, creo que ha sido bueno en eso, para hacer un análisis de lo que uno hace. Creo que es bueno hacerlo, que habitualmente uno no se pone a analizar lo que uno hace. Uno lo hace no más, hasta que a veces es automático.

E: Mmm...

D: Lo hice así el curso pasado y lo voy a hacer ahora igual. Yo más de alguna vez he ocupado alguna prueba que hice el año dos mil ocho, son los mismos contenidos y la voy a ocupar ahora. Y no estoy diciendo que sea malo, porque quizás pasé efectivamente esos contenidos pero a veces hay que limpiar bien las cositas, quizás hacer algunos cambios, quizás hay que adecuar ciertas cosas, cambiar mis prácticas si algo no me dio resultados, poder incluir otras cosas; no sé, creo que ha sido bueno, ha sido favorable.

E: ¡Qué bueno!, porque eso es... uno de los objetivos, también; porque como usted dice da la sensación, no lo reflejan o no, tampoco reflexionan sobre lo que están haciendo.

D: Sí.

E: Tal vez, uno no se da cuenta de que uno igual hace hartoo...

D: Sí, mira yo como te digo yo no soy la maestra perfecta pero yo con mi trabajo me gusta mucho el inglés, entonces ojalá los niños aprendieran, y me gusta eso pero de repente... yo me he visto –no sé si lo dije antes- pero he estado parada en la pizarra, por ejemplo, para explicar algo y nadie me pesca entonces yo me digo: “¿qué estoy haciendo aquí?”, yo me he puesto ahí, obviamente ya no me pongo a llorar –los primeros años casi salía con las lágrimas... Ahora no, porque ya estoy vieja, porque llevo hartos años trabajando y tengo más control de la situación pero aun así cuando veo que todo se derrumba digo: “No, tú puedes M”, así como que,

algo hay que hacer, hay que encantarse porque yo elegí esto y va a ser por mucho tiempo más. Entonces, de repente llego a la sala de profesores, por ejemplo, y escucho un comentario de algún profesor: “Estos cabros no sirven para nada, yo les entrego cualquiera cuestión”, y digo yo: “¡No, qué fome!, porque yo no quiero eso”, entonces digo: “Mi colega que está mal” (susurrando). Bueno, yo igual estuve pensando lo mismo hace diez minutos pero... el punto a favor es que yo reflexiono y yo como que me reinvento así como que digo: “Ya, no. Hay que cambiar esto, busquemos otra estrategia y partimos la próxima semana de cero, olvido todo y entro con buen ánimo. Voy a llevarles algo para que enganchen, ¿no cierto?” y como que me animo a mí misma...; no me quedo en eso “Que fome los cabros, no se puede hacer nada”. Entonces..., cuando veo la actitud de los otros colegas, yo la critico porque... me sirve a mí por lo menos esto, el poder analizar y poner ahí en balanza qué cosas hace uno buenas y qué cosas no hace tan buenas...

E: No todo es perfecto.

D: Exactamente.

E: Bueno, la pregunta de cierre ya me la contestó... voluntariamente. Pero para yo ir cerrando, nosotros... con las chiquillas preparamos para todos los profesores una devolución... acerca de lo que los alumnos piensan de usted y... para eso tengo, traigo... impreso aquí lo que ellos dijeron de por qué elegían a M como una docente que ellos, para ellos era ejemplar... y con ejemplar le explicamos que... lo que ellos sentían era ejemplo los profesores como, como... Ya, por qué la escogieron; porque es clara para explicar, da buenas explicaciones y con acentuación y pronunciación de palabras...

D: (Risas).

E: Por qué, por qué la escoge; por su metodología, es excelente profesora, otro: metodología de enseñanza, explicamos los contenidos bien y si no entendimos explica de nuevo, explica súper bien la materia, explica y usa material como libros y diccionarios, es seria para enseñar. Miss de inglés: su clase es variada en español y en inglés, entonces aprendemos el vocabulario. Explica repetitivamente la materia de inglés, nos explica, explica la materia de manera sencilla y se asegura que aprenda. Enseña bien, muy buena profesora. Es buena profesora, es una persona estricta, me gusta porque mantiene un orden y eso ayuda a escuchar mejor. Siempre nos está motivando a leer más y está buscando maneras para que todos se interesen por su clase, explica bien, paciencia, insiste en explicarnos las cosas claras...

D: (Risas).

E: ... es buena profesora. La escojo a ella porque sé mucho inglés y hasta puedo establecer un diálogo, enseña bien. Por qué, por qué la escoges; porque se lo merece, explica de forma clara y es exigente con los alumnos interesados, siempre está disponible para enseñar, porque tiene un grado mucho más avanzado en su inglés, por sus visitas a países extranjeros, sabe enseñar y tiene paciencia. Por su simpatía, por ser estricta...

D: Eso, es como para decir gloria a Dios, (risas).

E: ... se esfuerza por nosotros. Porque he aprendido mucho con ella y se nota que sabe mucho de su materia, porque se nota que es muy clara con nosotros, me ha ayudado mucho en mejorar mi inglés en estos dos años, enseña de manera explícita y con, con voluntad. Son más clases prácticas, para mí es excelente la manera en que explica, es una profesora que en este año nos ha enseñado mucho inglés y he aprendido mucho. Con ella he aprendido mucho, ya que no sabía nada en la materia de inglés. Le interesa que aprendamos, buen inglés, muy dedicada a enseñar. Esta docente es ejemplar debido a que con su simpatía y disposición realmente da ánimo el estudiar, hacer consultas, etcétera. Realmente se aprende con ella.

D: ¿Y de qué cursos son esos...?

E: De... segundo acuarto medio.

D: Pero... TPA, TP, ¿todo?

E: Todo.

Tome... se lo voy a dar, se lo voy a dejar como un regalo de credibilidad, ¡un testimonio!

D: Gracias...

La de simpatía no estaba en el este...

E: Es un testimonio... ¡Si está!

D: Pero es uno solo...

E: Pero... dos creo.

D: No, si yo tengo claro que yo no soy simpática, pero yo les digo a los chiquillos...

E: Éste es un testimonio, guárdelo.

D: Si lo tengo claro, absolutamente muchas gracias... Pero yo les digo: “A mí no me pagan por ser simpática, si usted quiera a alguien simpático vaya a otro lado” ¡Ay!, yo creo que ellos ya me, ya me odian. No..., pero yo, si lo agradezco M, totalmente. Me lo voy a llevar para leer y lo voy a pegar en mi cuaderno. Mi objetivo es que ellos aprendan inglés, no yo ser buena onda ni pasarlo bien ni que juguemos cartas en mi clase, porque saben que eso no va a suceder, y mi objetivo es que ellos aprendan. Así bien, estuvo bueno.

E: ¿Ve? Está trayendo frutos su trabajo.

D: Sí, ésa es la idea.

E: ¡Pero tiene que creérsela!

D: ¡Pero, no, sí!

E: ¿Y ahora me cree?

D: No, sí, sí yo creo que... a mí me gustaría ver más frutos, tal vez; que los niños hablaran más inglés... No, si yo reconozco que ahora... la gente valora más mi trabajo, se ven más resultados porque como ha habido otros profesores, algunos me dicen: “Sabe qué miss, pucha, la echamos de menos porque no, la persona no explica como explica usted”, no sé pero... uno siempre quiere más, hay que ser sincera, tal vez. No, está bien, ahora me lo llevo...

E: Sí, lléveselo... de recuerdo.

D: Ya, eso. ¿Algo más?

E: No...

D: Estamos listas, entonces...

8.11.9 Transcripción entrevista n°1 profesor historia

D: Ya, Don H

X: ¿Quieres que me vaya?

D: Como quiera.

X: ¡No! Si yo voy a estar entrando y saliendo.

E: ¿Su edad Don H? Si no es mucha la...

D: Es que como pasan los años, uno se olvida (risas), cincuenta y cinco

E: Cincuenta y cinco, ¡ya! Y, ¿cuántos años de experiencia lleva en la... en educación?

D: Harto ya, yo empecé el año ochenta y cuatro, noventa y cuatro, dos mil cuatro... El dos mil catorce cumpla treinta años, entonces llevo veintiocho.

E: Veintiocho años. Bueno, usted es profesor de historia...

D: Sí.

E: ¿Y cuál es la formación de Post-grado que usted tiene?

D: Tengo un Post-título solamente...

E: Un Post-título, ya

D: ... en Supervisión Educacional. Nunca lo he ejercido.

E: ¿No?

D: Porque siendo profesor no más, solamente he trabajado como profesor, pero no... Pero tengo un título de supervisión en educación.

E: ¿Y no le gustaría trabajar en eso?

D: Tal vez como desafío, sí.

E: ¿Y en qué tipo de institución cursó su enseñanza básica Don H?

D: En un colegio, en ese entonces se llamaba fiscal, ahora sería municipal.

E: Y la enseñanza media, ¿Igual?

D: Igual, sí... ¿Estás cómoda?

E: ¡Sí!

D: ¿Sí?

E: Sí, gracias. En los años de experiencia que lleva, ¿en qué tipo de colegios ha trabajado?

D: Solamente he trabajado en colegios, los se llaman ahora colegios municipales. He trabajado en, a ver... el liceo M sería uno, trabajé en el liceo de niñas dos, N tres, liceo O cuatro, R cinco, X seis ¡ah!, la escuela. Y siete y la escuela de acá ocho... Ocho

E: ¿Y en el liceo que más años a trabajado ha sido en el Z? ¿O no?

D: (Pausa reflexiva). Sí, acá...

E: ¿Cuántos año lleva?

D: Doce años trabajando acá. En el Z las Ventanas.

E: ¡Ya! Bueno, empecemos entonces...

D: Si voy muy rápido me avisa.

E: No, vamos bien hasta ahora, yo le aviso. ¿Recuerda algún profesor que haya influenciado su decisión por seguir una carrera de pedagogía?

D: Sí, y me lo re-encontrado -me faltó un el liceo-... ¡Ya! no importa. Resulta que en la enseñanza media yo la hice en el liceo de Villa Alemana, y ahí tenía un profesor de historia que yo encontraba que sabía mucho, era muy caballero, con mucha educación. La esposa era la profesora de matemáticas, que para mí era una persona muy dulce, a pesar de que las matemáticas para mí eran algo duro, como complejo, cuadrado, pero en realidad ella lo hacía de una manera que era dulce, no sé, eran esposos y me caían bien, entonces yo sí decidí estudiar eso, estudiar historia y, ¡me gustaba además la historia! desde bien pequeño con mi padre siempre hablábamos de historia, a él le gustaba y decidí estudiar historia, y años después ¡me lo encontré! Cuando volví ahora al liceo me lo encontré como subdirector y fue grato bueno volver a reencontrarme con él, con esa persona como que sirvió de... No de guía, pero de ejemplo.

E: Y por esas características que usted me menciona...

D: Claro, era una persona educada, con mucha cultura, que dominaba bien sus conocimientos, que nunca era una persona que iba al choque con nosotros, que iba así (golpeándose las palmas) poniendo las normas. Era una persona tranquila relajada y siempre buscaba algún método para ir pudiendo entablar algún diálogo con el alumno. Entonces, me dejó esa muy buena impresión, que era un caballero, que era una persona educada y un caballero en su trato, entonces eso como que me dejó como un buen ejemplo.

E: ¿Y qué otros factores, además de éstos que me nombra, han influido en su carrera? A parte de este profesor.

D: Que han influido en mi carrera... Si te refieres a mi carrera como desarrollo profesional, el desarrollo más que nada lo hace la experiencia, lo que te enseña la universidad es una cosa mínima, es una cosa más bien, teórica, pero en la práctica te haces profesor, la práctica te hace profesor, ¿ya? No sé si hablar de vocación, pero en realidad a ti la práctica te acomoda, entonces es lo que le pasa a mi señora que... Llega un momento un punto en que la práctica y la experiencia te sirve para saltar la barrera pero... Ella no ha podido y se quedó ahí, y los problemas de la escuela y todo eso finalmente la han echado para atrás pero yo creo que todos los profesionales y la mayor parte de la profesión llega un momento en que uno dice: “Me la podré o no me la podré con esto y salta la valla”. Entonces, la experiencia es importantísima en este trabajo. Además que no es cualquier trabajo, no estamos trabajando con máquinas, estamos trabajando con personas, y eso te da un plus distinto a esta profesión, no es por menos preciar ni mirar en menos a un ingeniero, qué sé yo, o a otro tipo de profesiones en la cual se trabaja con máquinas, con herramientas, con maquinaria, con construcciones, pero... El hecho de que nosotros trabajemos con personas te da un plus en el sentido de que es rico relacionarme con otras personas y es, cómo decirlo, con un material humano que va a la enseñanza media y que está cambiando, entonces todo –cómo poder expresártelo-, como que todos los años, la materia prima va cambiando y es diferente, no siempre es lo mismo, como si fuera este vaso, qué sé yo, el que fabrica vasos, ve todos los días el mismo vaso, el mismo vaso, el mismo vaso. Entonces acá no, entonces y eso te produce riqueza; te produce riqueza en el sentido de que las relaciones que se dan con tus alumnos, con tus colegas que también van cambiando (risas) no con la misma velocidad, pero van cambiando y no sé, esa riqueza del poder trabajar con otros.

E: ¿Y cómo ha hecho para adaptarse a estos cambios? Porque ya los estudiantes de ahora, no son los mismos de hace... por lo que me dice, no son los mismos de hace quince años. ¿Cómo lo hace para adaptarse a eso?

D: Sí, la palabra mágica es... Adaptación. Adaptarse a las condiciones que son cambiantes. Ahora, ¿cómo lo hago? Es que eso va en la segunda parte de lo que deje pendiente de la pregunta de denantes, de que en qué me ha ayudado me dijiste a la ¿experiencia? Algo así.

E: Claro.

D: ¡Ya! lo otro, yo digo la experiencia, pero también va en la parte personal ¿ya?, de las características que tiene uno. Entonces, por un lado tenemos, por un lado en la formación del profesor, la formación académica; los conocimientos que trae, la cultura que trae, todo el manejo teórico, ¿ya? Y por otro lado también tenemos las características personales y en mi caso... No sé, lo tendrían que decir mis alumnos, pero yo trato de mantener una buena relación con ellos, si hay que decir un chiste lo digo, si hay que ayudarlo los ayudo, no solamente en lo académico, muchas veces los he tenido que ayudar en la parte económica... Bueno, si la clase está muy tensa les compras un dulce, no sé, uno va adquiriendo una serie de técnicas que te ayudan a mantener un ambiente nivelado y si tú me preguntas

¿cómo lo he hecho para adaptarme a esos cambios?, una parte la coloco yo y la otra parte es la experiencia. Entonces la experiencia es la que me ha dicho que cuando viene un cambio hay que estar siempre preparando y fijándose en lo que hacen en el trabajo, el trabajo con otros también es muy importante con los profesores ahí tenemos un tercer elemento importante. Entonces, las características personales mías, en los conocimientos que yo tengo y también la relación con otros también te enriquece, con otros colegas y eso... Y “¿cómo lo hacía’ tú para resolver este problema?”... “Bueno, yo lo hago así”. Uno aprende, va provocando cosas nuevas a su experiencia, qué sé yo, antes era impensable que se hagan las pruebas con el cuaderno abierto, era impensado y ahora... qué tan importante, qué sé yo, si trabajamos con un montón de computadores. ¿Por qué ellos no pueden pedir cuadernos? Uno se pregunta eso y dice: “¡Ya, claro! Simplemente lo que esta en el libro queda en el libro”, entonces ya si no todo es memorización, sino que, aprender habilidades más prácticas como el buscar información incluso, etcétera, etcétera. Entonces va aprendiendo. No sé, tenemos la experiencia de uno, lo que el fondo cultural, profesional y académico que tiene y por otro lado las experiencias que tiene con los otros colegas que te van ayudando.

E: Y todas estas características que me ha dicho que usted tiene... ¿Cómo cree que estos factores favorecen el aprendizaje de los estudiantes o cómo cree que influyen sus características en ellos?

D: (Pausa reflexiva) Hay personas en la vida que te marcan, en una etapa en que los jóvenes buscan modelos, y a veces no son buenos modelos... Es bueno que ellos conozcan de repente personas que los pueden ayudar en su formación, en su formación personal... Entonces, te pongo el caso, yo para mi curso el tercero HC, yo soy el papá, yo soy el que los reta, yo soy el que los dirige, yo soy el que les da cariño... (Se emociona hasta las lágrimas)... Perdón... Es que les tengo cariño a esos cabros... Entonces, para mí es una responsabilidad muy grande que me dejaran ese curso, entonces yo me siento responsable por los que les pasa y – como te digo-, ellos... me ven como un modelo. Yo sé que de repente me defienden por ahí, cuando alguien habla mal de mí y... Y bueno, en ese curso es más que nada cariño y ellos ven ese cariño, lo notan, lo sienten pero en otros cursos uno apela a veces más a la simpatía, y ellos ven que no es solamente clases, sino que, también es una enseñanza moral frente a algunos dilemas o algunos problemas... No sé, pienso que como persona para algunos soy modelo, pero para otros me ven como que sé mucho: “oh usted que sabe profe”. (Risas).

E: (Risas).

D: Eso sería la parte académica.

E: ¿Y cuál es más importante para usted? ¿Cuál de estas dos cosas que me menciona: que lo vean más como un modelo de persona o cómo un buen referente académico que sabe mucho...?

D: Es que por saber harto, ellos pueden acceder a internet o a un montón de informaciones que antes no se tenían... Yo creo que la parte afectiva más que nada, pienso que es más importante que ellos vean ejemplos de amor –yo, esto lo dije una vez en el consejo y se rieron- “la educación es un acto de amor” y... No sé, yo pienso que se puede lograr mucho con amor... Y ése es el ejemplo que pretendo dar, de que ellos amen a otras personas, no en el sentido del amor físico, sino que, otro sentido de amor ¿ya?, y que pienso que contribuye a mejorar las relaciones entre dos... y eso es mi finalidad, enseñar con amor, o sea, de que yo ser un ejemplo de amor para que ellos lo puedan practicar, más que lo académico, no me interesa si, (suspiro) sepan que en mil ochocientos diez hubo una batalla o en mil ochocientos catorce, no me interesa, me interesa más bien que sepan amar a otras personas y después vendría lo académico, (sonríe). Como que en la lista de objetivos, que se interesen más en el amor, aunque no soy católico (risas), ni soy religioso pero he aprendido que con amor se pueden lograr mucho más que con otro tipo...

E: ¿Y dónde cree que hubo ese click, ese darse cuenta que eso era lo importante? ¿En qué momento de su vida pasó eso? ¿Cómo fue?

D: Cuando me... Yo trabajaba en el liceo municipal X, era un liceo que tenía muy mala fama, en que habían alumnos que eran muy malos, eran delincuentes y... Me di cuenta que cuando uno les entregaba afecto y preocupación ellos se daban, te daban la mano, te protegían y... No sé, como que ahí cambié el stwich, dejaron de ser enemigos, pasaron a ser aliados.

E: ¿Esto fue consciente?, ¿usted pensó en hacer eso?

D: No me di cuenta que... Me dije a mí mismo: “No, esto debe ser así”, no hay que seguir el otro camino confrontacional o ser un ausente y sólo entregar material, porque muchos colegas son así, yo los he escuchado: “No, yo sólo vengo a pasar materia” y te vay tranquilo para la casa, pero... No sé, pienso que entregando afecto se puede lograr mucho más, sacar más de ellos.

E: Qué... Bueno, ya me lo ha dicho, ya lo ha contestado, pero se lo pregunto directamente ¿Qué es la enseñanza para usted?

D: (Risas). Es un acto de amor.

E: (Risas).

D: Ahora si lo quieres más específico (Pausa reflexiva). (Se emociona). La enseñanza es mucho más que entregar conocimiento, es también entregar valores, es mostrar caminos, no decir: “Oye, tú debes seguir este camino”; no, es simplemente abrir un abanico y decir: “Bueno, hay muchos caminos. Sé tú, sé lo que quieras ser y realízalo, no sigas un camino que no quieres, no sigas un camino por conveniencia, sigue un camino porque tú lo quieres hacer”. Estoy contento con lo que soy, soy profesor, tengo una gran responsabilidad, me gusta mi trabajo... No sé, en el fondo que ellos sean eso, lo que quieren ser, que sean

felices en su trabajo, por lo tanto la enseñanza puede ser eso también más que conocimiento, mostrarle posibilidades, caminos, que sean personas.

E: Y en ese sentido, ¿cómo usted nota que logró ese objetivo con en ellos, en qué lo ve?

D: (Pausa reflexiva). Algunos me los he encontrado y se me han acercado a mí y me han dado las gracias y han logrado ser lo que ellos quieren que sean. Por un lado eso... Y por otro están los resultados académicos que en realidad son un parte para mí, no es tan importante que saque tanto puntaje en la PSU pero sí que sea feliz con lo que ha logrado, o sea, es una parte mínima esa de los resultados, pero he notado que cada vez mi relación ha ido como mejorando y que... Eso también influye en mí, yo soy una persona tolerante que me siento capaz de enfrentar muchos problemas, antes frente a un problema decía: “Oh, esta cuestión” y no, ahora no, me lo tomo con relaxo. No sé, como que he cambiado, estoy más llano a escuchar que ha discutir.

E: Me decía que escucha de sus pares, como que llegan y que dicen: “Ya, ¡no!” y que hay que pasar la materia solamente...

D: Algunos colegas...

E: ¿Y qué hace usted frente a eso?

D: En la práctica no hago nada, (risas).

E: (Risas).

D: Los escucho con atención pero como que da pena, da pena. Como que no está, están en el lugar equivocado o no tienen vocación, no tienen cariño por lo que hacen. Lo que le pasa a mi señora también me duele mucho... Me duele mucho.

E: Usted cree entonces... que ¿el contexto también influye? Hay un cambio en... Cuando uno se inserta en un lugar ¿el contexto influye también en lo que uno es como profesor?

D: Sí, el medio influye. Modela a las personas, para bien o para mal. Yo te contaré que –bueno no vamos a decir el nombre- una colega, una profesora equis que hace algunos años tuvo que pedir pura licencia para poder jubilar, porque ya no daba más. Constantemente entrar en conflicto con cualquier alumno, ése es un ejemplo de que cómo a veces de repente el medio te modela para mal y ella no se pudo superar en eso, pero... En mi caso el medio me ha, ha influido o modelado como para ser yo mejor y poder relacionarme mejor con las personas.

E: Por lo que...

D: Tolerancia, tolerancia, tolerancia.

E: Me dice que había tenido una experiencia en un colegio de vulnerabilidad y ahí usted hizo ‘click’. ¿Cómo hizo usted para que ese contexto no lo consumiera y qué diferencia ve usted en el caso de esta profesora y usted? Porque...

D: Era un segundo medio que una vez que le tome bastante cariño, era terrible y de repente teníamos que hacer un acto en la mañana, y estaban acostumbrados a que de repente uno hablaba no más –eran más o menos los profesores los que hacían el acto- entonces ellos, yo les dije: “Viene el día de la mamá” –estaba a cargo del acto del día de la mamá- entonces lo típico era que el profesor no más hablara delante de todo el colegio y listo. Entonces, yo hice que ellos hicieran el acto, que ellos participaran, juntamos plata, compramos flores para regalarles a las profesoras, entonces hicimos un cambio; ellos hicieron el acto, entonces me demostraron que eran cabros malos, pero que podían hacer cosas buenas y... Después me dieron de cargo el centro de alumnos, entonces ya ahí no era solamente un curso (sonríe) era todo un colegio para mí, ¡todo el colegio para mí! y me pusieron de asesora también del centro de alumnos una profesora que era diferente a mí, como que llegaba al choque, que quería imponer las cosas, y ahí yo me las arreglé de alguna manera como para que se establecieran confianzas con ella y que los alumnos también confiaran en ella y entonces hicimos un muy buen trabajo con alumnos vulnerables, problemáticos y por primera vez en el liceo el centro de alumnos organizó una fiesta de fin de año en el colegio, donde no hubiera destrozos, no hubo rallados, no hubiera nada. Entonces se les pidió a los de alumnos que hicieran fiesta de fin de año para despedir a los cuartos medios –perdón- se hizo de tercero a cuarto medio –nunca se había hecho-, se hizo una fiesta y yo les pedí a los profesores que por favor estuvieran ahí, que no se restaran de esa actividad esa noche y que ojalá estuvieran recibiendo a los niños en la entrada y así fue –se habló mucho de esa fiesta- salió todo bien, los patos malos fueron buenos por una noche... Me causó mucha satisfacción y al director también. Y al tiempo después en el consejo de profesores se me hizo un reconocimiento, se nos hizo un reconocimiento a los dos profesores por lo que habíamos hecho, y fuimos los únicos que pasamos, por así decirlo, la evaluación de forma positiva, ese director hacía una evaluación de todos los departamentos del liceo, qué sé yo, de orientación, de UTP, del centro de alumnos del laboratorio... hacía una evaluación a fin de año y fuimos los únicos que salimos bien. Me acuerdo que nos felicitó. Al resto les llegó un reto, a todos, porque no habían hecho su trabajo, entonces eso me causó satisfacción de haber hecho las cosas bien y años después conocí a una colega –que ahora está en España-, que ahora está acá en ventana... Una colega como que era muy estricta en sus cosas, no era con los demás, sino que, más bien en su forma de ser, ella me enseñó, o sea me dijo una frase que me marcó mucho, la M me dijo una vez: “Para qué hacer las cosas mal, si las puedes hacer bien”, entonces yo pensé y pensé: “En realidad tiene razón, para qué esquivar las cosas, dar la vuelta hacerla cortita, si puedes hacerlo bien”, entonces he tratado siempre de hacer las cosas bien, o sea a partir de seis años atrás estoy diciendo, también eso me cambió el stwich. ¿Para qué hacer las cosas mal, si puedes hacerlas bien?

E: Y cómo... Me hablaba de los estudiantes y la relación que tiene con ellos, pero ¿cómo describiría usted al estudiante ideal?, ¿qué características tendría?

D: ¿Tendría? O ¿podría?

E: Cómo sería...

D: Porque si es qué características tiene el estudiante ideal, en la actualidad como están las cosas, las características que tiene –no tendría-, tiene el estudiante actual, es una persona que está muy interesado en lo que es la música y la técnica –perdón, en la tecnología, no en la técnica-, le atrae mucho la tecnología. Ahora, si estamos hablando de las características que tiene el buen estudiante, ya, entonces es aquel que aprovecha esa tecnología y esos medios que en la actualidad tiene a su disposición –que son bastantes-, como para mejorar en sí mismo, entonces él mejora por la vía del conocimiento, por la vía de las habilidades que adquiere con esa tecnología. Estoy hablando de un buen estudiante, de las características que tiene. No así el otro, el otro a lo mejor conoce bastante tecnologías pero no la usa en su beneficio, las utiliza en jugar, en escuchar música todo el día, ¡qué sé yo!... Entonces, ésas son las características que según yo tiene, ahora las características que debería tener –debería, condicional-, bueno, para mí en realidad debería ser, para mí además de eso un buen lector, por eso te digo tendría porque en la realidad los jóvenes ahora no leen, pero para qué los voy a culpar... Mira, por ejemplo, yo tengo caleta de libros, tú ves la parte de acá, debo tener la parte mínima, tengo un cuarto lleno de libros, porque mi señora y yo somos como coleccionistas de libros. Ahora si tú me preguntai' si he leído la mitad, no la he leído ¿ya?, más me dedico a leer la parte mía, historia geografía y ciencias sociales. Por ejemplo, éste lo compre en 29' 52'' miras tengo un montón de libros que ni he leído... ¡Me gustan los libros! (sonríe)... Y casi todos son nuevos. Vendemos un Quijote por si acaso (risas). Por si te interesa.

E: (Risas).

D: Oye, está nuevo ¿Ah?

E: Lo vamos a promocionar, si alguien lo quiere comprar.

D: Ahí lo tienes, está guardado, está empaquetado incluso.

E: Ah...

D: Ahí tengo otro Quijote.

E: Lo estaba viendo.

D: Es que nosotros viajamos, nos gusta viajar mucho, entonces de repente vamos a Argentina y compramos libros, en Argentina o la última vez fuimos a España y compramos libros y allá son baratos los libros, en Argentina igual.

E: Hay que aprovechar.

D: Bueno, entonces ésa es una de las características que tendría que tener un buen lector, o sea, que sea un buen lector, a parte de usar la tecnología, de usarla en beneficio. Ahora en las partes sociales o valóricas un alumno debería ser capaz de –aún estoy en él tendría, ¿ya?- ser capaz de... ¿Cómo se dice, resiliencia?, ¿resiliencia?

E: Resiliencia

D: Resiliencia, eso. En el sentido de que debiese ser capaz de superar los obstáculos que le pone la vida, que le pone el mundo académico o que le pone el mundo familiar... Entonces, yo he conocido a personas que son, a chiquillos que aprovechan la tecnología a su beneficio, aprenden y que son personas que se superan el problema, y que tiene problemas familiares pero ¡gravísimos! Y que aun así... Conocí a un chico que vivía solo y se esforzaba por estudiar, y no siempre le iba bien, no era el alumno estrella pero pucha era un modelo el cabro porque vivía solo en una media agua, es como para ponerse a llorar, ¿'cachai'? (Pausa por llamada telefónica).

Entonces pucha, y eso te llega, ese tipo de personas... Una vez tuve a un alumno que –te estoy hablando de un alumno de la nocturna, en la noche- un joven que se había casado hace poco y que era huérfano y siempre buscaba superarse, andaba preguntando y, qué sé yo, trabajaba en CONAF y, entonces se sacrificaba para mantener a su familia, estudiaba en la noche, era buen estudiante y tiempo después supe que lo habían ascendido, me dio una alegría tremenda. Entonces, es gente que frente a los problemas se supera, para mí esas características tendría un buen estudiante, tendría que tener un buen alumno, una persona que es capaz frente a un estímulo sacar lo mejor de él o frente a un problema poder ser capaz de superarlo, aprovechar todas las oportunidades que le da la tecnología y el medio, para aprender y superarse.

E: ¿Y de qué manera favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje, éstas características?

D: Proceso de enseñanza aprendizaje, lo hiciste como tan técnico, (risas).

E: (Risas).

D: A ver... Toma bebida, ¿quieres más?

E: No, ahí no más, gracias.

D: Estas características le favorecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje...

E: En el proceso de aprender...

D: En el proceso de aprender... Porque el mundo por lo que yo veo está muy exigente en cuanto a las habilidades y conocimientos que hay que tener para poder surgir en el mundo competitivo, un mundo por tanto que requiere que los alumnos –o perdón- las personas... Y en ese contexto ya no sirve enseñar que

Colón llegó a América el doce de Octubre de mil cuatrocientos ochenta y dos, sino que, el alumnos debe ser capaz de usar todos esos medios para y es porque el medio –volvemos a hablar del medio- porque el medio se lo impone, que impone exigencias, que impone que sepa más, que tenga más habilidades, que tenga más conocimiento, porque en un mundo tan competitivo y con tanto estímulo para aprender debería despertarse en él el deseo de aprender cosas de... Yo quiero tener auto, celular, yo quiero tener tele de la mejor, qué sé yo, quiere tener un montón de cosas, pero para tener todo eso necesita poner todo de sí, conocer más, tener mejores habilidades, entonces yo creo que el medio lo impulsa para que él tenga la motivación para poder ser el mejor, para poder ser alguien más. A lo mejor estoy equivocado, pero...

E: Ya, éste era el estudiante ideal, pero ¿cómo es el estudiante real?

D: El estudiantes real...

E: El estudiante real, ¿cómo lo ve?

D: Veo que, bueno, la parte académica que saben todos los medios del buen manejo que tiene de la tecnología, no utiliza eso en su beneficio –estamos hablando de la generalidad- porque hay casos y casos... Veo que... su entorno familiar, social, se han deteriorado; comparado con unos años más, yo tengo bastante experiencia y los problemas familiar y social se han agudizado... Cada vez encontramos menos hijos con... -perdón-, estudiantes con... con padres que viven todavía, que viven, la mayor parte viven con su mamá, y unos cuantos viven con su papá. Los que viven con ambos padres, son menos. Entonces, viven también una, una... un ambiente familiar mal favorecido para ellos. Veo... menos preocupación por la familia, cada vez me cuesta más que los apoderados vayan a las reuniones, se interesen por el alumno. Está siendo muy común y eso es malo, de que la, el apoderado vaya a matricular al alumno y... y no lo vuelva a ver hasta que lo vaya a sacar. O sea, yo, me ha pasado que he tenido apoderados que solamente los conozco en cuarto medio, cuando... están saliendo los alumnos y te van a felicitar... Entonces, no sé, veo que va mala esa cosa, la parte familiar, ¿ya? Otro... característica que tiene el alumno actual es que lee poco... y, bueno, la lectura tú sabes, te trae un montón de beneficios, sobre todo en cuanto a ortografía, conocimientos... actitudes frente a la vida, adquieres otras experiencias. Entonces, la lectura tiene un montón de, de beneficios pero... el joven actual lee poco; quiere todo a la rápida y... que sea fácilmente solucionable; irse por los caminos más cortos... y si es posible evitar algún problema, lo evita, qué sé yo, entonces... si tú le entregas, qué sé yo, una hoja te alegan: “¡No, es mucho!”; “¡No, no hagüemos!” –no dicen: “hagüemos, dicen: “hagüemos”-, (entre risas).

E: (Risas).

D: ... “¡no hagüemos na’, profel!”), entonces... Aparte que nosotros como... como profesión, ya no tenemos el mismo peso que antes... tenemos la competencia de

otros medios que también podrían educar al alumno. Si él quisiera, fácilmente podría no ir a la escuela y aprender igual, ahora se ve así. Tienen internet, tienen la televisión, tienen acceso a un montón de cosas que antes no se tenían, entonces fácilmente un alumno ahora podría no ir a la escuela y... sacar su enseñanza media, no sé cómo, pero lo podrían hacer, algo así como cursos por... a lo mejor nuestra profesión va para allá ¿no?, va en vías de extinción, digamos. Me he puesto a pensar: “Oye, en realidad si... tuviesen como lo hacen las universidades, los cursos a distancia, a lo mejor podríamos entregar licencia a distancia; no habría necesidad de profesores. El Estado se desharía de todas las marchas y las huelgas”, (entre risas)...

E: (Risas).

D: ... porque sería eso, pero... se le entregaría solamente conocimiento, faltaría la otra parte.

E: En ese sentido, entonces cuál es el...

D: La parte afectiva.

E: Ése es el rol del docente que usted considera relevante.

D: Yo lo considero relevante.

E: ¿Considera que ése es el factor que influye entre... o que puede hacer el cambio entre el alumno real y el alumno ideal?

D: (Pausa reflexiva)... Mira, es que yo le di importancia a la parte afectiva, pero... tiene que haber otros factores que también hacen... posible un cambio en... el alumno ideal al alumno real, pero... yo considero que es importante la parte afectiva, ¿ya?, y que puedes entregarle a... los alumnos eso que le falta en la casa, que les falta en sus relaciones y en las relaciones incluso de ellos que son muy insípidas, muy... muy fáciles ¿ya? Bueno, qué sé yo, se conocen, ‘pinchan’ – no sé si se llamará ‘pinche’ ahora-, pero... qué sé yo, se acuestan, tienen relaciones y... y al otro día si te he visto no me acuerdo, o sea, no hay... una estructuración de las relaciones, no hay una... refinamiento de las relaciones humanas. Entonces... en mi parte, por lo menos yo trato de evitar eso de... hacer valer que las relaciones humanas son importantes. No se trata de ser amigo del alumno... se trata de que ellos puedan adquirir un ejemplo de una persona con efecto, de una persona que se preocupa por ellos...

E: Ya, y...

D: A lo mejor en la casa no es así.

E: En la práctica, ¿cómo lo hace?

D: (Pausa reflexiva). Hay muchas maneras, (risas).

E: (Risas).

D: ¡Por qué complicas tanto!, (entre risas). Pero... tener una cierta dosis de, de humor...

E: Ya.

D: ... el... contacto físico, es importantísimo. El llegar allá y saludar con la mano o saludar con un beso..., saludar con un abrazo, la parte... el contacto físico es un... una ventaja que los latinos la tienen por sobre los otros, el europeo o el americano. Entonces, llegar ahí... qué sé yo, tal vez no gritarles, sino que, cuando vayan entrando a la sala y yo... ir saludándolos uno por uno con la mano y ya... a lo mejor eso es importante, no tan importante para uno pero para ellos a lo mejor es importantísimo, porque nadie les ha hecho cariño en todo el día o, qué sé yo, hace cuántos días. Bueno, por una parte eso. Yo también... bueno, con mi curso es algo especial, son como niñitos –digo yo-, ése es otro plano, un plano mucho más afectivo, mucho más cariñoso, mucho más preocupado por ellos. Pero en general, sí, yo soy ‘liviano’; eso no quiere decir que de repente pierda autoridad. La mayor parte de los cursos, qué sé yo, de repente hay desorden y hay que saberlos tratar... No perder la... pero no perder la calma, (entre risas).

E: (Risas).

D: ... No perder la calma. ¡No, no, no alterarse! Sería mucho que yo me alterara, sería mucho que me alterara... Qué sé yo...

E: ¿Y ha pasado alguna vez que se ha alterado por algo?

D: No, ¡sí!...

E: Sí...

D: Me han sacado de mis casillas. Una vez, hace como... una vez un chico en primero parece –yo tengo un tercero-, cuando estaba en el primero. Era un curso muy, muy malo, muy, muy malo. Muy malo en el sentido que... habían personas que no tenían ningún interés, sus intereses iban por otro lado. Unos querían solamente entrar al ejército, hacer el servicio y entrar al ejército; otros querían ser delincuentes; otros querían ser –cómo se llama-, un mafioso internacional ¿ya?, en ese, ese mundo, o sea, te lo decían seriamente: “Yo quiero ser un de estos de la camorra internacional”, ¿ya? Entonces, ahí me acuerdo que tuve problemas con algunos alumnos que me hicieron perder la... los estribos pero... salí fortalecido y mi curso salió de eso, porque vieron en mí que tenía autoridad suficiente como para sacar los malos elementos...

E: (Risas).

D: Como para sacar la, la manzana podrida y, y... Entonces, ellos me vieron como el padre que impuso autoridad... yo creo que por ahí se afianzó el cariño. En los otros cursos es como te digo, afectuoso. Hay un curso al que yo solamente le hago PSU, o sea, ensayo de... no les hago clases. Y también, una relación de: “Hola, hola”, qué sé yo. De repente, otra, otra forma que tengo de acercarme con ellos es pelearme, entre comillas, con ellos; porque ellos, yo soy de la Chile ¿ya?, soy de la Universidad de Chile, entonces... “Profe, y usted de qué equipo es” y ahí empiezo: “De cualquier equipo que le gane al Colo Colo”; “¡Ah...!” (risas)...

E: (Risas).

D: Y ahí se produce un relajamiento, ¿ya? De repente... perdió la Chile “Uh, les ganamos”, qué sé yo, se da una instancia no de pelea; pelea, entre comillas, es un, un diálogo con ellos que les permite dialogar conmigo, decirme sus inquietudes futbolísticas “¡Les vamos a ganar...!” Y se produce una relación muy linda, muy linda (emocionado)...

E: Me decía, me dijo que deben haber otros factores que... que pueden influir, ¿se le ocurre alguno?

D: En qué, en el...

E: ... Ya. En este paso del estudiante... que, que debería ser o, o el estudiante ideal. Podrían haber otros factores, ¿se le ocurre alguno? Aparte de...

D: ¿En la parte afectiva?

E: Me dijo: “Deben haber algún... algún otro elemento por ahí” –me dijo.

D: No es determinante, pero... con otro profesor también hace a un buen alumno. Entendiendo como buen profesor la persona que... que utiliza la parte afectiva, la parte motivacional, los conocimientos, de que eso es un ejemplo para los demás y que tiene la autoridad para hacerles ver él, él es la autoridad. Entonces, un buen profesor también influye en eso, pero no hacemos eso, no somos el factor determinante. No hacemos magia para tener... o sea, que yo haga un curso no garantiza que todos van a salir bien... Está... bueno, está el ambiente familiar, está de si el profesor es bueno o es malo, está también su relación de pares; porque hay algunos que querámoslo o no son –como te digo-, no tienen interés, van ahí porque los obligan ¿ya? Hay chicas que solamente lo único que quieren es ser madres y no están ni ahí con el estudio, ¡no quieren!, para ellas el estudio no les significa nada, porque ella tiene pensado: “me caso y punto”. Y es verdad. Estamos en el siglo veinte y ya como que el rol de la mujer ya no es solamente casarse, pero hay... y como ése es su lugar en el cual... tú te das cuenta que es más o menos rural, se ven cosas tremendas. Por ejemplo, a mí me sorprendió

mucho –en ese lugar te digo yo, y ojalá no lo hicieras público-, pero... me ha tocado madres que avalan que... la chica viva con un hombre mayor en la casa, como que les favorece. En ese lugar, a mí me ha tocado, varias veces que ellas avalan que su hija que tiene catorce, quince años viva con un hombre de veinticinco, treinta años. Lo, lo admiten en la casa y que se acuesten ahí, y eso para ellas es... no sé, entonces... de repente hay –como te digo-, alumnas que no... o alumnos que no tienen ningún interés y son una molestia para los demás, por lo tanto eso influye en el aprendizaje, en el proceso de aprendizaje. ¡Claro que influye!, no es un factor determinante, pero influye. El hecho de que haya un... que sé yo, un curso entero con gente problemática y nosotros tenemos cursos que no hayamos como agarrarlos ya. Parece... (risas)...

E: (Risas).

D: ... y... porque son ¡puros gallos problemáticos!, y mujeres; hombres y mujeres problemáticos. Yo tengo... -cuántos tengo yo-, yo tengo... como dos o tres no más que quieren... aprender, y que tú llegas a ellos por, por la confianza pero los otros son pesados; les dai' la mano y te toman el brazo...; entrai' a la sala y es un chiquero, por más que tú le digai' que el tarro de basura es éste, ¡no, tienen todo un chiquero!... Entonces, comparado con...

E: ¿Y qué puede hacer e profesor ahí con ese desinterés de los alumnos, como con éstas características...?

D: No podí' echarte a morir...

E: Pero, qué hay que hacer ahí...

D: Hay que insistir, insistir, insistir; ya sea como lo hago yo o como lo hacen otros. No hay que cegarse, sino que, no tenemos que ser vencidos, no tenemos que... terminar derrotados. Tenemos que... empeñarnos siempre buscar la solución para lo que queremos y... Ayer no más tuvimos un consejo donde estuvo la psicóloga y, y... expuso un plan –bueno, lo nombró no más-, un plan remedial para esos cursos. Nos gustó mucho, porque que haya llegado una asistente social y una psicóloga, y que se hayan preocupado de los cursos, no sólo lo vamos a poder ver nosotros, sino que, también está... esa gente que es especialista ¿ya?, aunque ella dijo ayer: “He llamado a varios, pero no tienen vuelta” –lo dijo así-, (entre risas)... “¡No tienen vuelta!”...

E: ¿Y qué opina de eso?

D: Si lo dice una psicóloga, es que hay algo...

E: ¿Usted cree que tienen un cambio?

D: Entonces, habría que llamar a Dios para que los cambie. (Risas).

E: (Risas).

D: Sí, hay que buscar. Tenemos al alumno... problemático, no se puede por ningún lado pero, no sé, algo tiene que haber que gatille esa conducta. Yo no soy de los que cree que las personas son malas porque sí, hay algún motivo que no hemos descubierto. A lo mejor hay algo que no hemos visto o algo que se... está ahí pero no lo vemos, no lo vemos como, como profesores ni lo ve la psicóloga. Algo tiene que haber.

E: ¿Y cómo llegó a esas conclusiones?

D: (Pausa reflexiva)...

E: (Risas).

D: (Sonrisas) Porque no somos animales, ¿ya? Los animales actúan por instinto, nosotros somos personas, entonces tiene que haber... es que las personas no son malas porque sí, no son malas porque sí, no tienen maldad porque sí; tiene que haber algo, algo hizo que gatillo esa conducta o gatilla esa conducta. ¿Qué será?

E: ¿Y usted cree que como profesor tiene... la capacidad de... de cambiar eso?

D: No, no sabría..., (entre risas)...

E: (Risas)...

D: No soy yo. A veces puedo; otras veces, no ¿ya? De repente te das cuenta que... llega esa persona problema o... A ver, te voy a contar una experiencia en un curso X. Una chica, qué sé yo, muy problemática, tuve un encontrón fuerte con ella –yo me altero poco. Pero un día –era la última hora, ya se iban-, y... le dije: “Quédate, tengo que hablar contigo”, le dije: “Qué pasa”; y para más se puso a llorar “Perdóneme, profe”, después me abrazó, así... Me impresionó, me dijo: “Estoy mal, estoy mal. Tengo problemas, qué sé yo; perdóneme, profe”. Y sentí que sinceramente me estaba dando las disculpas por lo que había hecho y, y... la reacción que había tenido, entonces... siempre hay algo. No, las personas no son malas por que sí... No sé...

E: Y en ese sentido, ¿cuál sería para usted la relación ideal entre un profesor y un alumno?

D: (Pausa reflexiva)...

E: ¿Qué características tendría?

D: Tendría que estar centrado en desarrollar más el amor... Tiene que ser una... una unión; no se refiere al amor físico, no. Una relación en el que haya amor de

pares, y que haya tanto entre del profesor como modelo, como una persona que guía, que... entrega conocimientos, que abre caminos y, también ve al alumno como una persona que está dispuesta a, por lo tanto, le entrega parte de su... yo entrego y... le entrega a esa persona como para que decida bien. O sea, tiene que haber, tiene que haber un acto de amor... Bueno, eso si le agregamos... Tú estás hablando de la relación entre...

E: Estudiante y el profesor...

D: Yo esta relación la centraría toda en eso, ¿ah?, en un acto de amor... Porque eso implica lo demás, o sea, si... en un acto de responsabilidad, pero también es parte de amor (risas), para mí también es parte del amor. Si yo tengo el amor, tengo la responsabilidad frente a ese individuo, frente a esa persona... frente a esa persona.

E: ¿Y si se lo pregunto al revés? ¿Cuál no sería una buena relación entre un estudiante y un... alumno?

D: Cuando ambos se den cuenta que, han llegado al límite de su capacidad de aceptarse el uno al otro, fracasamos. No fuimos capaces de establecer un diálogo, fuimos incapaces de hacer pequeños gestos de acercamiento... para alguien... Sí...

E: La otra pregunta...

D: ¿Tú, haces clases?

E: ¿Cómo?

D: ¿Tú, haces clases?

E: ... Clases, clases, no hago; hago ayudantía.

D: Ayudantía.

E: Pero estamos en contacto igual en la sala...

D: Es hermoso ser profesor, oye... Y eso que yo trabajo con ‘cabros’ de enseñanza media. De repente me cuestiono, “cómo sería hacerles clases a ‘cabros’ chicos”... Eso que le pasa a mí señora, eso de que de repente “Ah profe, es que me pegó”, qué sé yo, “No, es que se me perdió, que me hizo esto, que me hizo esto otro”, y... cómo vas a hacer tu labor ahí. A lo mejor podría, o sea, si puedo con los cabros de enseñanza media, que según los profes de básica es terrible. Pero yo no podría.

E: ¿Por qué usted no podría?

D: Porque no podría, (entre risas)... Ya, vamos...

E: Ya.

D: O si no, va a salir el almuerzo aquí, (entre risas)...

E: No, si no pretendo quedarme a almorzar...
Ya...

D: No te preocupes, no te he invitado a nada..., (risas).

E: (Risas). Ya.

¿Qué aspectos debe considerar un profesor para desarrollar una clase que sea como más motivadora... y que llame la atención de los estudiantes?

D: ¡Ah!, ya entramos a la... a la cancha con... con clases, ya... Clases motivadoras. Es que... dentro de la programa... planificación de una...
¿Te queda...?

E: No, es que quería ver si le quedaba batería.

D: Ahí tenemos... ¿Tení' para enchufarlo si...?

E: No, es que tiene pilas.

D: ¡Ah!, ¿no funciona con...?

E: No, tiene pilas. Bueno, pero... algo le queda.

D: Sí. (Risas)

E: (Risas).

D: Oye, es que dentro de la... como que de la programación que hago yo de clases... cuido la motivación. La motivación inicia con eso, motivando y se motiva de diferentes maneras, se motiva con imágenes; se motiva con un cuento, un cuento, ¡me piden un cuento!; se motiva con... qué sé yo, una buena llegada o un buen repaso, qué sé yo... o sea, esto, repasando... o se inicia, qué sé yo, por último hablando de fútbol para romper el hielo –cuando son cursos de hombres, ¿ah?, aquí hay cursos de hombres también, casi no hay de mujeres, como los técnicos ¿ya?.

E: Ya.

D: Y... o preguntándoles que pasó el fin de semana; qué hicieron, qué sé yo, a qué carrete se fueron, etcétera. O hay alguna noticia que comentar, no sé, hay muchas técnicas..., (pausa reflexiva)... A ver, imágenes... ahora... eso es –yo te digo-, la parte académica, que tiene que haber una motivación pero... al inicio de la clase, pero... también se puede motivar por el resto de la clase... A ver, “Los que hacen la tarea, qué les parece si les regalo un punto”; y “¡Ya..., profel!, (risas).

E: (Risas).

D: Dentro de todo es motivar, es motivar..., (entre risas), “Ya” –dije yo. Ahora, yo prefiero para las, para motivar... en realidad para hacer el hábito de que hagan una prueba ordenada, en una hoja de oficio, pero que no estén arrancando hojas y no estén con los flequillos... entonces, los hago que, que, hagan todas pruebas en hojas de oficio; pero la motivación es son cinco décimas para la prueba. Entonces, qué pasa con una persona que se saca un siete, tendría un siete coma cinco, ¿sí?, ya, entonces yo le coloco el siete coma cinco, pero le guardo las cinco décimas para la otra prueba; ¡el ‘cabro’ feliz!, (entre risas). Es como un banco, guardando como ahorros. Entonces, es una forma de motivar para las evaluaciones... “Bueno chiquillos, vamos a hacer la prueba... todos pueden copiar. Pero sin que yo los pille.” ¡Ah...! (risas).

E: (Risas).

D: Y cuando los pillo, no, ahí voy y les coloco directamente el uno. O sea, les doy una oportunidad.

E: Una más...

D: Ya partir del seis, “Pucha, profe, ya”. Y en eso nunca, casi nunca se han ido en la dura, fijate. Es que uno tiene tantos años de experiencia que ya es “Oye..., pásame el torpedo”; “Qué torpedo”; “Pásame el torpedo a la una”; “Pero qué torpedo”; “Pásame el torpedo a las dos. Para qué vamos a poner las cosas duras, para qué me vas a hacer ponerme así, mal”; “Ya profe, ahí está”, yo no les hago nada pero... hay una confianza, me tienen confianza... O cuando están escuchando... música, qué sé yo, “Ya, pásame el audifono”; “Profe, ¿me lo va a devolver al final de la clase?; “Sí, hombre, ya, ya...”. Entonces, no se van en la ‘dura’ conmigo, no hay, no hay... no hay choque con el... Y llegamos como a un acuerdo.

“Ah, profe. ¿Para qué nos obliga a... colocarnos la capa?; “Ah, no... lleguemos a un acuerdo” –un acuerdo entre ellos y yo-, “Mira, yo uso capa, todos usan capa. Somos un equipo, ¿cachai?”. Yo paso por lo mismo que ellos, “Si yo no ando con capa, ustedes no usen la capa”. Ya, listo, y así lo hago... Entonces, es una serie de acuerdos que motivan tanto la enseñanza como las relaciones; motivar tanto la parte académica como la, la parte de mejorar las relaciones humanas.

E: En relación como a las características de, de usted, ¿qué cree que lo diferencia... qué cree usted que lo diferencia de otros profesores?

D: Es que... tendría que ir a ver las clases de ellos..., (risas).

E: (Risas).

D: Es que... me estás pidiendo que... que características tengo yo a diferencia de ellos, pero para saber qué características tienen ellos... yo sé por lo que cuentan... ellos mismos o los alumnos, pero es una información mínima, ¿me entiendes? Realmente yo tendría que estar en la clase de ellos como para poder decir: “Bueno, en realidad yo soy diferente a ellos por qué, por esto”.

E: ¿Y por lo que ve a simple vista?

D: ... Por lo que veo a simple vista, hay colegas –como te digo-, que... llegan, hacen su clase y... se van, o sea, a ellos les interesa solamente hacer su trabajo, bien y chao. Y bien, entre comillas, ¿ya? En cambio, yo, tengo muy buena relación, de ser un ejemplo para los demás... para los demás colegas, tener una buena relación con sus alumnos... Hay otros que académicamente saben mucho y son una eminencia, pero... en la parte social, en la parte valórica no se... no son tan... como podría catalogarse como un ‘buen profesor’.

E: Entonces...

D: Y hay otros que son enteramente desordenados, que lo único que saben hablar es de fútbol y de comida o de vinos y... yo en eso... Por ejemplo, cuando almorzaba yo allá trato de juntarme con la gente que me, me aporta; con colegas que hablan, que tienen temas culturales, hablamos... de repente podemos hablar hasta de... podemos hablar de física nuclear, ¿‘cachai’? Y hay otros, hay otros colegas con los cuales tú te sientas a almorzar y lo único que hablan es de alumnos, de hijo y comida; de alumnos, hijos y comida. No saben, no tienen tema. Entonces, te das cuenta que, pucha... hay cierta pobreza y... hay colegas que son muy pobres intelectualmente y culturalmente son muy pobres. No tienen tema, no tienen tema. Y eso los alumnos lo ven, ¿ah?

E: ¿Y cómo cree que influyen esos factores en los estudiantes?

D: ¡Me imagino!, me imagino que ven a un profesor que tiene una pobreza cultural, obviamente, no es un referente para todos ellos. Entonces, no lo... no lo ven como la autoridad. No es un referente para ellos. Me imagino que eso influye en el proceso de, en el proceso de aprendizaje de ellos, porque no les da confianza. ¿A ti te daría confianza saber que una persona, aparte que tiene lleno de horrores... -de horrores, (sonrisas)-, de errores ortográficos, qué sé yo; que apenas sabe cuando tú le preguntas, no tiene idea o se va por otro camino? ¿Tendría confianza?

E: No.

D: No. Como que no hay confianza. En cambio, sí hay profesores que sí te generan confianza por lo que dicen, por lo que hacen, por o que demuestran, por lo que son... por ejemplo. Me imagino que, esos profesores te dejan...

E: ¿Usted me dice como que, que es importante que lo crean esa figura de autoridad? Cuando me dice 'figura de autoridad', qué, a qué se refiere.

D: ... Significa que es una persona que... es capaz de terminar y controlar ciertas situaciones cuando se salgan de lo... normal. 'Normal', entendido a mi manera... no de imposición, de... ¿ya?

E: (Risas).

D: No es normal una clase en la que estén todos callados y el profesor hablando; eso no es, no es ser un excelente profesor. ¡No!, hay que establecer un diálogo, pero que ese diálogo no se salga de cauce. ¿Y si se me ha salido a mí?, sí, se me ha salido, lo reconozco, algunas veces se me ha salido, qué sé yo; he tratado de instaurar un diálogo y se... el diálogo se transforma en puro tirar papelitos de aquí para allá y... y la clase se transforma en desorden. Entonces, siento que pierdo mi autoridad... Entonces, siento... de repente con mis, como con mis, con mis habilidades me están fallando; habilidades de, qué sé yo... de entrega, de llegar a ellos. Por eso yo converso, porque es reconfortante llegar a ellos.

E: Esta pregunta, ya me la ha contestado antes pero, ¿qué características considera fundamentales para ser un buen docente?

D: Que académicamente sepa mucho, o sea, que tenga conocimiento y habilidades en la parte pedagógica y conocimientos culturales ¿ya?, en la cultura, pero aparte que afectivamente sea una persona estable, que llegue a los alumnos, que tenga química, amor... Que sea una persona que también... en la parte administrativa, trate de cumplir de la mejor forma la parte de administración..., la parte de las reglas del colegio ¿ya? Que no... que sea... qué sé yo, por ejemplo, cuando toquen el timbre vaya al curso; de que cuando está de turno, vaya al turno y no se ande saliendo ni escondiendo ni llegando tarde para no hacerlo... Son una serie de reglas que rigen la vida en el colegio ¿ya?, normas que..., entonces la persona que cumple esas normas, de que... tiene una cultura y... como funciona, que domine sus contenidos ¿ya?, y la parte afectiva es importantísima. Y que también sea una persona sociable, eso también establezca relaciones que, aunque va con la primera parte que yo no lo hablé, que también establezca relación, también... buenas y afectivas con sus colegas. Sí, somos colegas, somos adultos pero podemos 'chacotear' también de repente, qué sé yo, hacer un partido de fútbol entre los profes...Acá a veces hemos jugado con mujeres, imagínate, a la pelota. Ésa es una forma, otra forma, qué sé yo, un encuentro; una fiesta; un día del profesor... unir los consejos... que sea una, un ambiente sano. Hay colegios

en que los ambientes son muy densos y no sé por qué se crea una distancia, una envidia cuando debería haber colaboración. Yo me siento orgulloso cuando una colega, qué sé yo, sale destacada en la evaluación docente; me siento feliz cuando un colega acá gane una beca para ir a... a tal parte, me siento feliz pero hay personas que se sienten muy, muy envidiosas, no sé por qué. Para qué. Les causa daño, causa daño al entorno y a sus... pares, en su relación.

E: Y en el tema del, del rol docente, ¿cuál es la valoración que usted cree la sociedad tiene... o hace de los profesores?

D: ... No sé..., (susurrando). Mira, global. (Risas).

E: (Risas).

D: Global en el sentido que, por un lado el discurso es que es una buena profesión, de que... la enseñanza no es nada sin los profesores, que somos los actores principales, blablablá, pero... por otro lado no nos dan mucha pelota; por otro lado el lenguaje es “Oye, los profes son pedófilos...” y se nos acusa a todos y se nos mira a todos con desconfianza, por ejemplo ¿ya?, o que... no hacemos buenas clases, no son... entretenidas, entretenidas, entre comillas, como si fuera... artistas, artistas de circo nosotros, ¿ya? O que... qué sé yo... bueno, a nivel ministerial o a nivel... se nos estig, estimi...

E: Estigmatiza.

D: ¡Eso!

E: ¿Sí? (Risas).

D: Estigmatiza como que somos la parte pobre de los profesionales, no somos como ingenieros; como médicos; como... enfermeros, qué sé yo, somos la parte, la clase baja de, de la... de los profesores. Pero... aun así, yo me siento feliz con mi profesión, sí.

E: Ya, eso por una parte. ¿Y por la otra?

D: Por cuál otra.

E: Porque me dijo ‘dual’... Como por una parte...

D: No, si por eso te dije, por una parte el discurso oficial de que somos importantes... Eso lo dicen las autoridades, lo dicen los apoderados, lo dicen la, los alcaldes, todos dicen que somos importantes...

E: Ah, ya...

D: Y por el otro lado...

E: Y por otro lado...

D: ... en realidad, no nos pescan mucho.

E: Y en la escuela... cuál es la relación que tienes con...

D: Ayer... justamente la psicólogo... no, la psicóloga no, fue el director, nos dio a conocer una... no sé, ¿ustedes fueron quiénes hicieron la encuesta, en el colegio a los alumnos?

E: Sí.

D: Nos dieron los resultados, porque parece que... decía Escuela de Psicología, parece en el... informe. Bueno, nos mostraron los resultados de una encuesta que se hicieron allá a los profesores, a los alumnos y a los... apoderados.

E: ¡Ah, no! No éramos nosotras, entonces.

D: Bueno, se hizo un estudio y... de los resultados algunas de las percepciones que tienen buena percepción de nosotros, o sea, nos ven que nuestra relación con ellos es buena. O sea, lo... hicieron en cifra, no me pidai' que te diga las cifras, pero... un tanto por ciento dice que en realidad... la relación con los profesores es buena, un tan... un tanto por ciento dice que las... profesores son entretenidos, o sea, son buenas profesores...

E: ¿Y eso se condice con lo que usted cree?

D: Lo dicen los alumnos que son los actores... principales. Si tú le preguntai' a una persona que apenas sabe como... el director el jefe de UTP que no, no, ellos no saben de nuestras clases, ellos no saben... quien participa en nuestra clase, no son... los que aprenden, o sea, ¡no son los que están ahí! Ahora, si lo dicen los alumnos, sí, o sea, que para mí tiene más autoridad... Si ellos opinaron así, porque... los otros no ven mis clases... Si te critican, te van a criticar por lo que ellos escuchan de otras personas. No, no están ahí.

E: Ya, la última pregunta...

D: ... ¿Quieres más bebida?

E: ... No, gracias. Ahí no más.

Que me hablaba de las características que debiese tener un docente como... el conocimiento...

D: ... conocimiento, la habilidad para relacionarse, también las normas que... que sea una persona que es capaz de cumplir un cierto...

E: Y en, y en ese sentido, ¿usted cree que es importante la, la formación que uno puede adquirir después...? Dentro del proceso de la formación permanente, ¿usted cree que es importante dentro del... rol?

D: Es que –yo te dije-, la, al principio que... gran parte de esto lo hacía la experiencia. O sea, te dan una formación teórica en la universidad ¿ya?, pero la mayor parte de lo que tú eres, lo hace la –en esta profesión-, lo hace la práctica, el cómo enfrentar cierto tiempo de situaciones. Todo eso, lo hace la práctica, ¿ya? Ahora, si además le agregamos a que un buen profesor también necesita estarse actualizando...

E: Mmm...

D: ¿Ya?, eso es... importante porque que uno vaya actualizándose en su ramo, en su...

E: Área...

D: ... en su área. Que... esto ha ido cambiando, ya no podemos seguir enseñando que Cristóbal Colón descubrió América, o sea, antes había, o sea... antes que llegaron muchos, otras personas llegaron a América, entonces... teni' que irte actualizando. Han cambiado las ciencias, han cambiado los enfoques ¿ya?... Rusia ya no es nuestro enemigo ya, la Guerra Fría terminó ya. Entonces... es importante la formación, pero gran parte de lo que tú eres es la experiencia. Pero irse actualizando es como ponerle adornitos al árbol de pascua, mientras más adornitos más...

E: Eso no es lo esencial.

D: (Risas).

E: (Risas).

D: No es lo esencial. Es importante, pero no es esencial. La, lo que tú eres lo hace... tu vida cotidiana en el trabajo. Eso es.

E: Muchas gracias.

D: ¿Tú vas a ser... psicóloga?

E: Sí.

D: Y tienes la mayor parte... tú, tienes una base teórica, una estructura, qué sé yo, pero el resto lo hace tu experiencia, lo que tú sepas, lo que conozcas –perdón-, lo que conozcas, las relaciones que entables, lo que veas; de eso te va a servir...

8.11.10 Transcripción entrevista n°2 profesor historia

E: ¡Ya!, la primera pregunta, cuando entró a estudiar pedagogía ¿ésa fue su primera opción? ¿O hubo otras carreras primero?

D: No, estaba en la misma área de pedagogía. Estaba... Pedagogía en Lenguaje y Pedagogía en Filosofía, pero en las dos estaba en lista de espera me acuerdo... Es que estoy tratando de acordarme de hace muchos años atrás, cuando era PAA, no era PSU.

E: Entonces, siempre por el área de...

D: Sí, sí, siempre por el área de la pedagogía.

E: ¿Y cómo llegó a la opción de Pedagogía en Historia?

D: No, es que yo era bueno para la historia ¿ya?, pero en realidad yo no llegué al área de historia, yo entré por geografía. Había en ese entonces, se daba la opción de geografía o historia, pero se copó el campo de historia por alumnos que tenían mejor puntaje que yo y quedó la opción de geografía, que era la que seguía. Entonces, yo entré por geografía, pero también tenía ramos de historia. Aun así, el título es el mismo, aunque entraras por geografía o entraras por historia, el título era exactamente el mismo, lo que pasa es que nosotros teníamos grado en geografía y los otros tenían grado en historia. Mi título lo dice así, a ver..., con mención en geografía dice el mío, profesor de historia y geografía, historia con mención en geografía, eso dice el mío.

E: ¡Ya! ¿Y qué factores resultaron ser determinantes para escoger esta carrera?

D: ... Yo no pensaba en el campo laboral ni mucho menos, sino que, simplemente me gustaba, (ríe). Me gustaba la historia, (ríe). Yo creo que fue eso.

E: ¡Ya!, pero por ejemplo, ¿hay algún familiar, algún profesor de la escuela que lo impulsó?

D: La... en la entrevista anterior, hubo un profesor en la enseñanza media que me motivó para que estudiara historia, pero no para que fuera profesor de historia, o sea, me motivó para el estudio de la historia.

E: ¿Y usted podría recordar en qué momento se dio cuenta que era eso lo que le gustaba –la pedagogía?

D: La pedagogía, sí. Estando adentro ya en la universidad, cuando a uno lo sacaban a hacer clases por una o dos veces, prácticas chiquititas por así decirlo. Como que ahí empecé a dar cuenta del gusto de esto y... no sé, en realidad es más onda como desafío, más que un gusto así como vocación y todo eso, eso me surgió después. Primero fue el gustito por el desafío, el hacer clases, el enfrentarme a un curso de enseñanza media y yo era un lolito también era como muy poca la diferencia, entonces era un desafío más que nada, un gusto por el desafío, más que un gusto por la vocación, porque te surge...

E: ¿Y algún otro factor que lo haya motivado para dedicarse a la docencia?

D: No, no, creo que no.

E: Sólo el gusto por el desafío de...

D: Porque te digo que en realidad, el gusto se fue desarrollando a medida que fui haciendo clases, como que fui queriendo más esto.

E: Y antes por ejemplo, en enseñanza media, ¿hubo alguien que tenía gusto por enseñar, y que quizás haya gatillado esa motivación?

D: ¿Cuándo ya estaba haciendo clases?

E: No, antes.

D: No, ninguna. No, no había nadie que gatillara ese cambio, esa opción.

E: Ahora, con respecto a los años que estuvo estudiando pedagogía, ¿qué momentos o experiencias podría rescatar como más significativa durante ese período?

D: El período de la universidad... Sí, (pausa reflexiva). La carrera se dividía en una parte en lo que era propiamente la enseñanza de la geografía, con ramos de historia y ciencias sociales también, ¿ya? Y después se hacían dos años de pedagogía –tres y los otros eran dos años de pedagogía- entonces el paso de aquí a acá resultó un poco frustrante por así decirlo porque la geografía es dinámica, la geografía es activa, te saca a terreno, qué sé yo, te enseña a hacer mapas, ¡que entretenido! En papel grandes haciendo mapas o por último se hacen investigaciones de poblaciones, de repente íbamos a cerros de Valparaíso a hacer análisis de la circulación, de diferentes áreas de la geografía y de repente pasar a estos dos años en donde te enseñan pedagogía fue un cambio desalentador, porque son ramos más teóricos, se estudian otro tipo de cosas que no tienen que ver con la geografía, sino que tiene que ver con la pedagogía. Y eso entonces me

produjo una frustración..., no frustración, sino un desencanto. ¡Oh!, que fome esto de pedagogía, hacer filosofía, educación... Lo más entretenido era la psicología, se llamaba psicopedagogía, era entretenida la psicopedagogía me entretenía, pero los otros ramos, evaluación, ¡oh! que atroz.

E: Fome...

D: No sé, pero en todo caso –como te digo-, lo mejor estuvo en ya empezar a trabajar y ahí como que me vino el amor, la vocación por hacer esto, cuando ya empecé a trabajar.

E: Y cree que esta experiencia ha influido en la forma que usted tiene de llegar a los alumnos la forma de hacer clases, lo que le pasó en ese momento cuando se desencantó, encontró que los ramos eran poco dinámicos, poco fomes. ¿Cree que ha influido en el quehacer diario?

D: ¿Sabes en qué influyó ese desencanto que tuve en los dos años de pedagogía? Influyó en que yo no empezara a trabajar de inmediato, como que le tomé, no sé, como que la pedagogía no me atraía a hacer clases. Entonces estuve como dos años sin hacer clases, haciendo otra cosa, trabajando de garzón o haciendo de cualquier otra cosa, menos haciendo clases, hasta que un día llegó... -yo antes trabajaba en un restaurant en Viña el mar- hasta que un día un caballero que era cliente de ahí me dijo que estaba a cargo de un departamento de educación municipal y que necesitaba un profe de historia y que si se me ofrecía... Él sabía por alguna razón que yo era profesor y que estaba ahí de barman. Entonces ¡ya!, lo tomé nuevamente como desafío y llegué para acá. Él trabajaba bastante lejos de Viña, acá a Puchuncaví, y ahí empecé mi práctica.

E: Y ahí comenzó...

D: Sí, y ahí comenzó a gustarme ese desafío rico, de sentir que hay una materia prima que está cambiando todos los años, que hay todos los años nuevos desafíos. Ahí se volvió interesante todo esto. Antes como que en esos dos años veía a los profes y como que ¡ah!, no. La pedagogía no, después de ese desencantamiento ¿ya?, como que no quería saber nada de... Pero cuando empecé a hacer clases como que... Como que agarré el gusto, después fui tomando más horas y fui dejando... Porque yo trabajaba de... siguiendo de garzón o de barman y profesor, o sea, hacía las dos cosas, total no era mucho tiempo porque no tenía muchas horas, o sea, cada vez fui aumentando más las horas y fui dejando lo otro hasta que finalmente un día dije: “Ya, lo dejo para siempre lo otro”, y me dediqué cien por ciento a la pedagogía.

E: Como para ordenarnos un poco, yo le preguntaba en qué momento o experiencia dentro de su carrera... Separándolo en momentos positivos o momentos negativos. Momentos positivos, ¿qué podría rescatar? con respecto a no sé..., a los compañeros, no sé a si hizo como una especie de ayudantía o...

D: ¡No!

E: O algún profesor en particular.

D: ¡No!, no, no, a ver... ¿Qué podría destacar que te pudiera decir? (Pausa reflexiva), no sé tendría que pensarlo mucho, (risas).

E: (Risas).

D: Yo me acuerdo, experiencia negativa, cuando hubo ese cambio de geografía a los ramos de educación, ese desencantamiento..., tal vez lo único motivante era que ahí se encontraban hartas mujeres, (Risas).

E: (Risas).

D: En educación hay más mujeres que varones, pero eso fue positivo... ¿Qué otro positivo? Haber sacado profesores en geografía, mucho de ellos no eran profesores eran geógrafo, por lo tanto algunos de ellos llegaban a la clase, llegaban a la clase sacaban un libro y se ponían a dictar (risas) tal vez podía ser una experiencia negativa o la forma despótica en la cual ellos se comportaban frente a las evaluaciones... Pero positivo, positivo...

E: ¿O algún ramo que le haya gustado en particular?

D: Sí, los ramos de geografía son espectaculares.

E: ¿Y qué tenían esos ramos que...?

D: Por ejemplo el de..., referida a los minerales, se llamaba... Geomorfología ¿ya?, entretenido porque ibas al laboratorio y tomabas un microscopio y te ponías a ver el maravilloso mundo de los cristales, súper lindo y te entregaban herramientas para poder reconocer, esto es un 'ize', esto es un 'esquisto', una roca sedimentaria, una roca volcánica, una roca 'basáltica' o el del clima, porque tú ves el clima, lo sientes, entonces eso te hace... Es como aplicado. Es como bien entretenido saber interpretar el clima, saber el pronóstico, pronosticador del tiempo, (risas). ¡En serio! El saber esas cosas, el saber cómo son las variables del clima, como que uno anda dándose las de pronosticador del tiempo ¡La geografía es entretenidísima!

E: Y ese profesor ¿tenía algo especial?

D: Era loco (risas).

E: ¿Sí?

D: Sí, de hecho murió joven, era loco –el de clima- el de morfología creo que aún está haciendo clases, era muy tranquilito, esos son los que más me acuerdo.

E: ¿Y usted cree que ese ramo, le gustaba por la materia en sí o por el profe? ¿O algún otro elemento?

D: No, no, no era porque el ramo era entretenido en sí.

E: ¿Y alguna otra experiencia? No sé, ¿hizo alguna ayudantía? O...

D: No, no hice ayudantía.

E: ¡Ya! eso era lo bueno y ¿lo malo, los peores recuerdos? A parte de los que me ha dicho...

D: ¿De la universidad?

E: Sí, aparte de los que me ha dicho.

D: (Pausa reflexiva) A ver... en los primeros años de siete ramos me eché cuatro. Yo creo que les pasa a todos los que entran por primera vez a la universidad, de ahí para adelante como que le tomé el training el tren de cómo era la cosa en la universidad. De ahí fueron muy pocos los ramos que reprobé, el primer año, el primer semestre.

E: ¿Y, a qué lo atribuye?

D: Los cambios de la enseñanza media a la universidad, era un cambio brutal en cuanto a las evaluaciones a la forma de estudiar, en cuanto a los recursos ¿ya?, el mismo hecho de la noción de curso, se dispersa en la universidad, se pierde porque cambiabas de sala no más y ya tenías compañeros nuevos, que no había esa percepción de curso tan rica en la enseñanza media, en la cual se ayudan los chiquillos, se protegen, es como algo más unido, en cambio en la universidad no se ve.

E: Y hay algo que usted pudiera hacer para que sus alumnos, no tuvieran esa mala experiencia en torno al cambio, al llegar a la universidad, ¿en qué podría contribuir usted?

D: Uno les cuenta como es la universidad, ¿ya? Como profesor jefe, con el orientador, de repente salen los chicos y visitan las universidades, a algunos de ellos les permiten ingresar a las clases para que vean como es, para que se acerquen un poco a la realidad, pero aun así las experiencias son pocas, y qué podría hacer yo; aumentar ese tipo de experiencias sensoriales, cognitivas, con respecto a la universidad, porque es poco en realidad, yo encuentro que todavía sigue siendo un choque salir de la enseñanza media y meterse a la universidad

E: ¿Y hubo algún profesor que haya ejercido alguna influencia en sus años universitarios, algún profesor que recuerde?

D: No, uno los recuerda simplemente como profesores bueno, profesores malos, pero que haya ejercido alguna influencia, no.

E: ¿No?

D: No

E: Y un profesor, bueno, ¿qué características tenía?, ¿qué valoraba usted de ahí?

D: ¿Qué características tenía? Que eran profesores que eran activos en sus clases, no como esos otros que llegaban con un libro, que habrían un libro y se ponían a dictar, eso creo, que tenían ¡cero! pedagogía. No, no, estos otros, no; explicaban, hacían ejercicios o nos hacían que nosotros hiciéramos ejercicios, como que éstas eran características para mí de un buen profesor, un profesor que tenía una enseñanza –bueno, en la universidad se puede dar, en grupo pequeños se da- que es una enseñanza más personalizada, por ejemplo, cuando entrábamos al laboratorio a ver eso por microscopio, eran grupos pequeños, no me imagino entrando cuarenta, cincuenta en una sala, entonces él se podía acercar y decir: “Oye, fíjense en ese esquisto, fíjense como la materia se organiza en los cristales”. Se acercaban, era más personalizado. Por eso uno decía, es un buen profesor, qué sé yo, pero en cuanto a las técnicas que usaban.

E: Otra pregunta, ¿cuánta importancia le otorga a los contenidos adquiridos durante la carrera? Que ya lo habíamos conversado también.

D: Poco, (risas).

E: (Risas).

D: ¡Muy poco! La pedagogía te la hace la experiencia, ahora es muchísimo más de lo que aprendiste en la universidad, la universidad te entrega un conjunto de conocimientos teóricos y a veces prácticos sobre algunas materias, parte de la

disciplina, pero la experiencia realmente se da acá... Y eso te da un plus, te da posibilidades de crecer más como persona o como profesional, ¡trabajando!... Viendo que cada año cambian los jóvenes, que no es lo mismo, planteándote nuevos desafíos y eso te hace crecer.

E: La experiencia.

D: ¡La experiencia!, la experticia.

E: Hay –siguiendo en la misma línea de la formación de pregrado- ¿hay algún momento que pueda recordar que lo haya hecho pensar yo quiero esto, o yo no quiero ser así o este elemento puedo rescatar o que va a ser importante cuando yo ejerza? ¿Hay algún momento que pueda recordar?

D: No, ninguno. Es que me estás haciendo recordar de cosas que ocurrieron en los años setenta, chiquilla, (risas), tú no nacías todavía. (Risas).

E: (Risas), no estaba ni en los planes todavía.

D: Sería lo mismo que yo te preguntara ¿Qué almorzaste hace dos semanas? Tú ¿Te acuerdas?

E: Eso no, (risas) pero cuando es significativo uno se acuerda

D: Pero la comida es significativa, si no, no podrías vivir, (risas).

E: (Risas).

D: Pero, a ver... una experiencia que haya sido significativa... No, no.

E: Pero, ¿ni para bien ni para mal?

D: Ni para bien ni para mal.

E: ¡Ya!

8.11.11 Transcripción entrevista n°3 profesor historia

E: ¡Ya! Ahora con respecto a sus estudios de Post-título.

D: ¡Ah! Sí, yo tengo un Post-título

E: Bueno, con respecto a ese Post-título, ¿cómo llegó a tomarlo? ¿Lo escogió usted o no? Alguien se lo planteó. ¿Cómo llegó a ahí?

D: Mira, mi abuelo, Don X un día me planteó: “¿Por qué no sigues estudiando? Si tiene problemas, yo le pago para que siga estudiando y saque otro título...” Yo lo pensé y dije: “Por qué no”, en el área de educación podría ser administración, podría ser supervisión, podría ser orientación, no me acuerdo qué otra área, eran cuatro áreas para continuar con lo mismo, no iba a sacar otro título, no iba a estudiar ingeniería que no tiene nada que ver, tenía que ser en el área de la educación, tenía que estar dentro de esas posibilidades; supervisión, quizás me sirva para trabajar en el ministerio, en Secretaria Ministerial como supervisor, como ya sabía lo que eran los supervisores, y lo que hacían qué sé yo, después me di cuenta que su misión es mucho más que andar controlando a los profesores en el colegio y por esto es que decidí estudiar supervisión educacional, pero la hice así..., no era presencial, que mandaban los libros y tú estudiabas y tenías que dar un examen, dependías de ese examen.

E: ¡Ya!

D: Me acuerdo que solamente dependían de ese examen, para sacar el título y tomaban en la Católica de Valparaíso los exámenes.

E: ¿Y hay algún elemento positivo que pueda rescatar de ahí, de ese proceso, de ese tiempo?

D: Bueno, lo que aprendí me sirvió para ser más ordenado, (risas).

E: (Risas). ¡Ya!

D: A ser más metódico, fijarme más en lo que estaba haciendo, no tan al lote pero... Me preguntas si alguna vez he ejercido como supervisor, no. ¡Nunca!, tengo el título ahí no más y creo que si ahora quisiera, tendría que ponerme al día, hacer cursos de perfeccionamiento para poder usar ese título.

E: O sea, el título como tal no lo ejerce pero sí hay cosas que...

D: Sí, hay cosas que de la supervisión que me sirven. Ahí por ejemplo, te enseñan de evaluación de proyectos, me enseñaron a poner a prueba lo que me gusta que es la psicología, bueno, psicopedagogía... Esto de saber de las características de los jóvenes, de distintas edades como ellos ven el mundo, etcétera. Sí, sí, hay cosas que me sirvieron del estudio de supervisión.

E: Y este Post-título que usted tiene, ha marcado de cierta manera, como la visión que tiene en torno a la educación, ¿cambió algo?

D: ¡No!, nada, porque lo primordial, siguió siendo lo que yo estaba haciendo que era pedagogía. No influyó en nada.

E: Pero me dice que entendió como la importancia de ser metódico...

D: ¡Ah! Sí, sí

E: Y es algo que usted...

D: Es que te entrega ciertas técnicas, eso sí.

E: Y de alguna forma ¿cree que estas técnicas las ha plasmado, en lo que hace en el aula, en los estudiantes? ¿Cree que este cambio entre ser más desordenado y ordenado ha influido en ellos?

D: (Pausa reflexiva). Yo objetivamente no les digo eso, ni les hablo de eso, sino que ellos como que lo aprenden y lo toman como ejemplo. Ellos saben que soy un profe ordenado, metódico, es como que miran tu forma de ser, no es como que tú se los digas.

E: Claro, y como alguna metodología quizás cambió en algo, en la clase, en la estructuración que tenía tal vez

D: ¿En los estudios de supervisión? No.

E: ¿No?, siguió igual...

D: Igual. Y bueno, lo reflejo en la sala de clase. Estaba de otra manera, ahora está sin cortinas, tenía diario mural, tenía... Bueno, el reloj tu viste que lo sacaron tenían un montón de cosas de los chiquillos, tenían unas frases y ahí al medio tenían pegado un cartel que decía: “No se admiten personas en esta sala”, (Risas).

E: (Risas).

D: O sea, “No se admiten visitas”, claro, porque vimos que en otros cursos hay robos, se pierden cosas, Entonces dijimos, una manera de cortar con eso, es que no entre nadie desconocido a la sala... y solamente, y me hicieron caso, y no permiten que los amigos entren, así que me da gusto, como te digo hace uno como ejemplo.

E: Usted me dice que igual de cierta manera aportó, entonces por un lado a la técnica y el desarrollo profesional. ¿Y qué otros aportes?

D: No, ninguno más...

E: Ahora, ¿usted considera que los profesores debiesen perfeccionarse continuamente?

D: ¡Oh! Sí, con estos cambios que tiene la educación, cada cierto tiempo los profesores tienen que ir perfeccionándose, porque van apareciendo cosas. Están apareciendo cambios en el currículum, eso es lo más importante, pero también van apareciendo otras alternativas y los profesores tienen que adaptarse a eso, quien no se adapta ¡muere!

E: Pero eso es en un nivel como más externo, pero si consideramos los cambios en la sala de clase ¿influye de alguna manera el especializarse? Traslado el foco como a los estudiantes...

D: No fíjate, no

E: ¿Influiría este perfeccionamiento en el aprendizaje de los alumnos?

D: A ver, si tú me lo preguntas así, sí. Si los cursos de perfeccionamiento influyen en el aprendizaje de los alumnos, yo diría que en un cincuenta por ciento no más, porque si vamos a hablar de cursos de perfeccionamiento en educación –no sé cómo será en psicología- pero en educación del cien por ciento de cursos que uno puede tomar a través de su carrera o en un año, o en el tiempo en que tú quieras tomarlo, de un cien por ciento sólo un cincuenta son útiles, el resto son ¡inútiles! Eso pasa en educación, no te sirven para nada. Sólo sirven para generar algún gasto que entrega algún instituto o alguna universidad y ellos hacen pésimos cursos que no te sirven de nada, entonces de eso yo solamente recalco que sirven sólo un cincuenta por ciento, pero hay otros que no sirven para ¡nada!

E: Y ahí tengo dos preguntas, una es ¿cómo llega a esta conclusión?

D: Cómo llego a esta conclusión; una vez que terminas el curso, te das cuenta que no lo puedes aplicar a nada, un marco de conocimientos teóricos, filosóficos que no te sirven de nada para la práctica, ya no te enseñan una técnica nueva, no te enseñan cómo enfrentar una nueva situación, sino que es un conjunto de conocimientos teóricos que no los puedes aplicar ¿ya? Eso, estamos hablando del cincuenta por ciento. Pero hay otros cursos que no, el otro cincuenta por ciento de que sí me sirve, sobre todo los que tiene que ver con cambio curricular, las que van por la vía de currículum son interesantes porque si hay un cambio en los programas de estudios de alumnos y tienes que aplicarlo, entonces tienes que perfeccionarte para poder aprender cuál es la orientación que tienen esos contenidos, cuál es el contenido, y cuál de éstas otras formas de relacionarse con

los otros ramos, entonces eso es necesario. Esos cursos son necesarios y prácticos, te sirve. Pero los otros...

E: Porque son más contextualizados

D: Claro a la realidad, para eso son, para... -cómo se dice- para perfeccionarte en este cambio curricular, los del currículum.

E: Usted me dice que esto influye un cincuenta por ciento también en el aprendizaje de los alumnos...

D: No, no dije eso, dije que el cincuenta por ciento te servirá, para poder aplicarlos

E: ¡Claro! ¿En la sala... de qué manera influye esto en los estudiantes entonces?

D: En que... los alumnos después, perdón, los profesores están más preparados después para hacer el cambio curricular. Si un tercero medio, durante muchos años ha hecho... se hacía historia de Chile ¿ya? y de repente, de un momento para otro, cambiaron a historia universal y... historia universal, y nada más, historia, solamente historia universal. Entonces, tienes que estar preparado para el cambio. Ahora, eso a ellos le influye porque... De hecho... -cómo ponerlo-... ellos traen una, un bagaje de conocimiento de básica ¿ya? entonces llega a media, a la enseñanza media, como que se les desarma este esquema que traen ellos. Claro, porque uno de los conocimientos que traían, los traen más o menos así, se desarman, son profesores diferentes, estilos diferentes y la materia se te hace más complicada pensando en niños de enseñanza media. Entonces, el profesor que no está preparado, que no ha hecho cursos de perfeccionamiento -que le sirvan- que no ha hecho esos cursos de perfeccionamiento, llega a sus alumnos -perdón- no llega a sus alumnos, entonces, no... Los contenidos no llegan bien, los objetivos no llegan bien al alumno. Pero sí un profesor que está preparado para ese cambio va a tomar un curso de perfeccionamiento, sí hace posible que el cambio entre básica y media sea más aceptable, y el cambio también de un curso a otro. Piensa que son chicos que en cuatro años cambian pero montones. ¿Tú tienes veinti...?

E: Dos.

D: Dos. Yo creo que en dos años, en tres o en cuatro años, no has cambiado tanto. Pero sí en enseñanza media se produce esa..., entran como chiquititos en primero medio y salen en cuarto medio completamente diferentes. Entonces, un profesor tiene que saber eso. Saber también que los alumnos tiene cambios psicológicos, sociales y... ¿Y qué más podríamos decir? (risas)

E: De todo tipo.

D: De todo tipo.

E: Me decía en la entrevista pasada que también, la forma de llegar a los alumnos tenía que ver... Como con características personales...

D: Mmm...

E: Cree que a todos... Bueno, dentro de los cursos que usted me dice que sí son, que sí impactan. Que sí entregan las herramientas ¿cree que afecta de igual manera a todos los profesores que entran a esos cursos?

D: Buen –estoy quedando pegado aquí- entonces, mira, si hay un profesor que toma la cátedra... ¿Cómo era la pregunta?... Deja organizarme.

E: Tomando en cuenta como las características... personales de los profesores, ¿cree que impacta de igual manera este perfeccionamiento en todos ellos?

D: No, no, no, no. Aquí están el cursos de perfeccionamiento, acá están los profesores ¿ya?, estos profesores tienen ciertas características, son todos diferentes, no son iguales ¿ya? algunas personas –qué sé yo- vienen dispuestas a pasarlo bien en el curso, a conocer más gente y es la verdad. Otros van dispuestos a aprender nuevas técnicas, aprender nuevos conceptos, nuevas formas de relacionarse o de aplicar ¿ya? Hay otros profesores que solamente le interesa por su currículum, porque un curso más les mejora el currículum. Y así, hay varios tipos de personas, por lo tanto, no a todos, le... Obviamente, lo del curso les sirve y obviamente que no todos lo aplican igual, porque los intereses son diferentes. Si tú vas a un curso y..., y realmente sientes que todo eso te sirvió, lo aplicas. Pero si vas al curso solamente para tener mejor currículum y tener un curso más para tu currículum, simplemente va a ser el curso y, no lo aplicas, a eso voy yo.

E: ¿Y cree que eso pasa también con los estudiantes cuando llegan a una clase?

D: Los estudiantes cuando llegan a una clase... Como te digo, en los primeros años de enseñanza media, se desorientan. Si en básica han tenido pocos profesores y un profesor que les hace muchos ramos, y llega a la enseñanza media donde muchos profesores con estilos diferentes, surge la desorientación. Pero después, como al ser humano es un ser que se acomoda, se van a acomodando a medida que va pasando el tiempo, se van acomodando a los estilos, y ya sabe que son ellos quienes tienen que adaptarse. Y que hay profesores, y profesores.

E: ¿Usted cree que ellos son los que tiene que adaptarse al profesor?, más que el profesor a ellos.

D: Es que... Tal vez suene un poco herético lo que voy a decir, pero sí (risas) son ellos los que tienen que adaptarse, porque tú como persona traes una serie de características ¿ya?, y estás tratando con muchos alumnos, veinte, veinticinco, treinta, acá en este colegio, veinte veinticinco alumnos ¿ya?. Entonces adaptarse a las características de cada uno de ellos es un imposible, es un..., es una falacia que se da en educación que los profesor tiene que adaptarse a las características de los alumnos, ¡no! ¡Es falso!, una falacia. ¿Cómo va a poder adaptarse? Si son veinticinco personas diferentes. Y antes, quiero hacer la diferencia de lo que ocurría con los alumnos de antes. Como que antes los alumnos eran, más o menos, todos parecidos, no igual, pero parecidos. En cambio, ahora son totalmente diferentes uno del otro. Tenemos al ‘callado’, tenemos al ‘rebelde’, tenemos al ‘payaso’, tenemos al ‘florerito de mesa’ tenemos al que quiere ser un buen estudiante, tenemos al que ‘no está ni ahí’, hay muchas diferencias. Antes como que todos eran más o menos parecido pero ahora no. Entonces, vuelvo a decir, es una falacia esto de que el profesor se adapte a las características de sus alumnos, porque son muchas las diferencias que hay dentro de un curso, son muchas las diferencias, psicológicas y sociales de los chicos.

E: Sacándole el término como adaptación... Y más bien, como si toma en cuenta esas características. ¿El profesor las toma en cuenta o debería tomarlas en cuenta? ¿Más que adaptarse a ellas?

D: Sí, siempre nos dicen que debemos tomar en cuenta las características sociales, incluso familiares de los alumnos. En el caso mío de que soy profesor jefe, sí, yo diría que sí. Pero los otros cursos, ahí no más (risas)... ¿Ya?... Yo me preocupo de mi curso, sí, me preocupa lo que pasa, qué sé yo. El hecho mismo de que uno tenga contacto con los apoderados a través de las reuniones, qué sé yo, eso te implica mayor conocimiento del alumnos, como es en la casa, en el otro mundo que él tiene. Éste es un mundo y ése es el otro. Pero... a nivel de otros ramos, de otros cursos, no es tan así. Yo... generalmente, hago la clase, pero no me preocupo de tener conocimiento si ese alumno tiene problemas en la... Excepto que me lo digan no más, para influir, para tomar decisiones, pero no me ando preguntando ni metiendo en la vida de ellos para saber cómo son, porque son muchos. Pero en mi curso sí lo hago.

E: ¡Ya! ¿Y eso influye en la forma en que usted enseña? Me refiero al conocimiento que posee de las características, más que el rol de profesor jefe, sino

como el profesor de historia. ¿Cambia la manera en cómo llega a ellos? Considerando su historia también.

D: Ah... Me perdiste, me perdiste, perdón, a ver, cómo... ¿Cómo es?

E: ¡Ya! Si toma... Usted me dice que al menos en este curso usted conoce las características que ellos tienen, conoce su historia y todo. ¿Eso influye en la manera en que usted enseña?

D: ¿Aquí en este curso?

E: En este curso, al menos

D: (Pausa reflexiva) sí, yo diría que es un facilitador, me influye de la manera en cómo yo enseño. El hecho de que tenga más legado también, hace que lo... la forma, el estilo de enseñar sea diferente. Sí, influye.

E: ¿Me podría describir un poco ese estilo de enseñar distinto?

D: (Risas).

E: ¿Un ejemplo concreto?

D: Claro, que yo llego acá... (Se pone de pie) Hola chiquillos ¿Cómo están?... de repente le doy un besito a una que me saluda, qué sé yo, la mano al otro... Bueno... Hoy día vamos a pasar, qué sé yo, tal tema... ¡ah!, “Profe no queremos, ya profe no queremos leer el texto de estudio”... A ver... Hagámoslo, mmm... ¡ya!, “Yo voy a leer, ya que nadie se lanza, yo voy a leer”, ¡Ya! , okey, ya... Entonces, poco a poco se van metiendo en la clase. Diferente en otro curso, yo no conozco a los niños. En otro curso, qué sé yo, donde son un poco más desconocido, leen y leen no más, si no nadie los..., (risas) Cambian los estilos. ¿Por qué?, porque tú conoces más a tu curso.

E: ¡Ya! Entonces ¿cree que es importante entonces conocerlos para tener otra llegada?

D: Pero a este nivel... Pero, por eso te digo que, un profesor de rama, ya... Llegará a conocer a veinte, veinticinco, treinta personas, y muy diferentes, excepto que te diga el mismo orientador: “Oye, este niño tiene problemas en su familia, en su casa. Trátalo con cuidado”, por supuesto que lo tratai’ con cuidado o este otro, qué sé yo, “Esta chica que está embarazada”... Ya, le vamos a dar facilidades. Pero tú también “Oye, estay embarazada”, (risas) claro, tú no te anday metiendo en la vida de ellos.

8.11.12 Transcripción entrevistas °4 profesora historia

E: Ya, pasando a otro tema, ¿qué hitos y factores importantes destacan su desarrollo como profesional? En base a todo, todo lo que hemos conversado, curso, experiencias, el aula... Haciendo un recuento desde que entró a la carrera hasta ahora.

D: ... ¿En mi desarrollo personal, profesional? Fue el hecho de haber trabajado en una localidad, como es Puchuncaví, que... tiene un tipo de gente –cómo explicarlo-... son más simples... La gente que vive en medios rurales son mucho más simples, abiertas y no se complica tanto, entonces eso como que me ayudó, me favoreció como para que yo amara más esta profesión, ¿ya?... Empecé con miedo –como te dije- después de esos dos años estuve sin trabajar, en educa... O sea, que salí de la universidad y dos años sin hacer nada en educación. De repente te enfrentai' a un curso, qué sé yo, bueno, el miedo, pero... Después me di cuenta que esa gente es muy limpia, muy transparente, muy buena gente, y eso fue una experiencia rica, fue una experiencia rica que me ayudó a ser... A querer más esta profesión, a encontrar gente buena..., buenas personas, buenos alumnos. El estudiante de la ciudad es diferente al estudiante –por así decirlo- del ámbito rural. De repente, llegaban chicos de localidades pero bien perdidas, bien alejadas, con mucho sacrificio, y uno ve esas... que con mucho sacrificio llegan a estudiar. Incluso la municipalidad acá se ha portado bien, porque les ponía bus, porque eran localidades muy distantes, los iba a buscar, de repente se atrasaba el bus y tenías la mitad del curso menos (risas), todavía pasa... La mayoría de los alumnos acá llegan en bus, lo recogen en Maitencillo, todos esos lugares lejos... los recogen. De repente el bus se atrasó y tienes dos o tres no más en la sala, que son los de acá (risas), el resto viene todo de afuera. Bueno, volviendo al tema, eso me marcó... Me hizo querer, me... Me entusiasmaba hacerles clase, porque quería hacer algo social con ellos, quería hacer algo bueno con ellos, quería ser lo mejor para ellos... Fue una etapa muy bonita en el comienzo, fue una etapa muy bonita. ¿Qué otra cosa me pudo haber marcado? (pausa reflexiva). Bueno, el hecho de salir de acá... Te explico, yo estuve trabajando del año ochenta y cuatro hasta el ochenta y nueve aquí en Puchuncaví -son mis mejores años en todo caso- en que uno hacia todo por los chicos. Bueno, el año ochenta y nueve yo salí de acá y empecé a trabajar en la ciudad; Viña del Mar, Villa Alemana, son ciudades grandes, entonces tenía... Ya no trabajaba en una sola escuela, trabajaba en dos, ya te..., ya estaba más perito.

E: Estaba lleno de horas.

D: Tení' más experiencia, entonces ya me la puedo. Trabajo en la mañana en Villa Alemana, y en la tarde en Viña, y claro –como te digo-, el cambio... ahí, es diferente, los chicos son diferentes, las actividades son diferentes, el trato es diferente, y no solamente a nivel de jóvenes, sino que, también a nivel directivo. También se hacen cosas buenas, sí, pero... no sé, hay un tema más de envidia, más desconfianza, más de, no sé, los profesionales... Y no, no... Acá, como que había más camaradería, había más amistad, nos ayudábamos. En cambio allá no, como que cada profesor es una isla, y... Eso también me provocó que ampliara mi visión, ese cambio, y... tal vez me cambió en el sentido que..., que me hizo un poco más duro, ya no era tan..., ya no era tan, el bonachón como era antes... algo así como que... Bueno, de tener que estar a la defensiva, por eso te decía, se trataba y se arreglaba. En cambio allá no, como que están esperando para destruirte. Yo vivía experiencias desagradables en esos colegios. Yo trabajé, por ejemplo, en el liceo X de Viña del Mar, ahora se llama liceo Y. Pero antes eran puras mujeres, entonces cabros jóvenes –imagínate, como yo en esa época- de repente te lleva al... Encuentras trabajo y empecé a trabajar en el liceo X, y las mujeres son de por sí medias... a ver, las colegas en ese sentido son medias envidiosas, entre mujeres. Aparte que predominaban ahí puras mujeres de profesoras, profesores varones habían pocos, entonces había un ambiente de envidia y celos, qué sé yo. Y con respecto al alumnado, no lo pasaba muy bien; uno, porque las chiquillas se tiran más a los varones... Son más... -cómo diría... son más destapadas, son más no sé, pasé por situaciones difíciles. Podría llamar acoso, no sexual, pero acoso, ¿ya? El otro, en Villa Alemana también, bueno ahí era un liceo mixto pero había otros problemas, había indisciplina, tenías que ser... Tener un carácter más duro, entonces ese cambio me afectó también en mi pedagogía, en mi forma de ser, tuve que aprender a ser más duro. ¿Qué otra cosa me pudo haber marcado?... A parte empezar a recordar tantos años atrás. Bueno, si te sirve eso.

E: Sí, sí. Y ahora, un poco más con el tema de la investigación. ¿Cómo cree que han variado sus creencias, acerca de la educación, sus creencias pedagógicas, desde el inicio de su carrera hasta hoy? Algunas concepciones que tenga con respecto a eso.

D: Antes... Bueno –como te dije- yo en la universidad veía esto de la pedagogía como un desafío, lo de la vocación me surgió después, cuando ya estaba trabajando, cuando ya tenía algo de experiencia, surgió la vocación por... ¿Cómo era la pregunta? ¿Sobre qué?

E: Cómo han variado sus creencias.

D: ¡Ah! Sí, como han variado, ¡ya! estaba pensando en otra cosa. Claro, al principio de la pedagogía, uno tiene creencias de que la educación es algo sumamente importante para todos. Después te das cuenta que en realidad el único que lo cree eres tú no más. Aunque el discurso dice que la educación es lo más importante para el desarrollo de los pueblos blablabla, es discurso, discurso político o discurso de alcalde, qué sé yo. En eso ha cambiado mis creencias. Yo antes creía que la educación para todos era importante. Después me di cuenta que no, no es importante para todos la educación... Antes creía también que el profesor... En qué valido mi creencia, es que antes el profesor era más considerado, era como una autoridad y en la actualidad el profesor ha ido perdiendo esa autoridad, ha ido perdiendo esa importancia dentro de la sociedad. Antes tenía una mayor importancia, era más considerado, ahora no.

E: ¿En qué momento se dio cuenta de eso?

D: El momento exacto no te lo puedo decir.

E: No en el exacto pero...

D: Pero... Eso ocurrió en la década, a fines de los ochenta. De ahí vino un cambio en el alumnado, y por lo que vi yo, de la percepción de cómo era la educación... ¿Qué otra creencia puede...? La creencia también de que uno podía realmente cambiar a través de sus prácticas al alumno, también llegó un momento en que dije: “No, no soy solamente yo, sino que es el alumno el que está recibiendo un bombardeo de otras fuentes de información, ya no..., ya no soy importante yo, está recibiendo la televisión, está recibiendo internet... La influencia de los amigos mayores... Estoy perdiendo importancia, estoy perdiendo importancia”. Antes el profesor era visto, tal vez, como la única fuente de sabiduría (risas), ése era el... Como la idea que se tenía antes del profesor, y ahora ya no es así, no es así. Entonces tiene que estar luchando contra cosas que se les entrega a estos jóvenes que no son buenas. Pero, lo hacen parecer como algo tan común que parece que fuera bueno. Ponte tú, por ejemplo, un programa de Chilevisión, donde cuentan chistes, con todo, con garabatos, entonces uno llega acá y se plantea... “Oye chicos”, por ejemplo, yo te contaba que acá en este curso no se permiten garabatos ¿ya? y ellos lo respetan. Pero si tú vieras y prendes la televisión, están a puros garabatos; comedias, ayer estaba viendo –yo no veo comedias- pero ayer mi señora me hizo ver una comedia que se llamaba algo así como “Separados”; “Mira, ahí hay una comadre...”, y hablaban a puros garabatos, entonces cómo. Los alumnos ven eso, y yo llego acá y le pido que no digan garabatos, me siento como anacrónico, como que estoy fuera de foco. Y así, con otras cosas, me he dado cuenta que esto está cambiando. Entonces, mi idea de que “La educación es

para todos importantes”, no es tan así, no, solamente la educación que entrego acá es un pedazo de un rompecabezas humano.

E: La otra pregunta también me la ha respondido en parte, pero si quisiera agregar algo... Dice: ¿qué factores de su experiencia como de vida considera que han sido claves en estos cambios de creencias?... Si quisiera agregar algo.

D: Sí... Después de fines de los ochenta cuando comenzó ese desencanto de la creencia, no de la vocación sino de la creencia de la importancia que tenía la educación..., se presentó una vez una oportunidad de cambiar de rubro, aunque te digo que yo tenía la vocación pero... Los profesores ganábamos poco, ganábamos poco..., entonces se me ofreció la oportunidad de convertirme en microempresario, y empecé a trabajar y me separé un poco de la educación y hacia solamente clases de noche. En el día era camionero, entonces tenía una empresa que tenía vehículos de carga, yo transportaba carga, no pasajeros, carga. Entonces, me iba a trabajar a los terminales portuarios, San Antonio, Valparaíso, al aeropuerto de Santiago, a Los Andes, qué sé yo, sacar mercadería o transportar mercadería, valijas..., correspondencias, bultos, trabajaba con tiendas también, incluso instale en Santiago un servicio de correo, correo privado. Pero... eso como que fue producto de ese desencantamiento como te digo, no de vocación de profesor, de ayudar a los demás, sino que, de que el profesor estaba siendo mal pagado, mal valorado, entonces busqué por otro lado. Hasta que llegó la crisis asiática, me pilló la crisis asiática, y... y quebré, tuve que volver a esto. Pero – como te digo, yo... volví como con gusto, y afortunadamente las remuneraciones han ido cambiando y han ido mejorando para los profesores, antes se ganaba poco, muy poco. Bueno, de hecho creo que los jóvenes ahora que entran a la carrera ganan bastante poco lo que pasa es que nosotros –te doy una explicación rapidita-... nosotros ganamos cada dos años, nos aumentan el sueldo, no es mucho, pero imagínate, dos, dos, dos, dos... Se llaman los bienes, hasta un tope, cuando tú cumples... ¿cómo es la cosa? treinta años de servicio, hasta ahí llega el tope, hasta ahí no más... Entonces como yo tengo hartos años ya... Ganas un poco más que los jóvenes, porque los jóvenes igual ganan poco, los que entran recién a la carrera ganan poco, sacan poco... más encima, yo gano porque tengo otro título, soy supervisor educacional y eso te aumenta un seis por ciento más de tu sueldo. Entonces, si contamos la experiencia, los años y que tengo otro título... gano un sueldo bastante bueno, yo no me quejo, muchos profes gastan más en los hijos (risas) en cambio, los profesores que entran recién a la carrera como no tienen experiencia, entonces ganan poco. Tengo muchas desilusiones por eso. Volviendo al tema, entonces yo trabajé un tiempo, producto del desencantamiento me salí, en parte, trabajé sólo en la noche, pero después volví. Volví encantado...,

era lo que me gustaba, pero era por un tema económico... Y... ¿qué otra experiencia que pueda tener?... No sé, habría que hacer memoria de muchos años, (risas).

E: Pero si recuerda alguna después... Quedan dos preguntas. Una ¿Cuáles son las principales fuentes de satisfacción en su trabajo?

D: ¡Ah! las principales fuentes de satisfacción son mis alumnos. El hecho de que tú tengas..., como que te llenan y te sacan de los problemas. Para mí, el venir acá –tú sabes los problemas que tengo en la casa con mi señora-... entonces bueno, los problemas de allá, los dejé allá. Llego acá y me cambia el switch, ésa es una satisfacción, el llegar acá y que los alumnos te saluden, conversen y chacoteen con uno de repente, te cambia... Deja atrás los problemas... ¿Qué otras satisfacciones? Bueno, me dio satisfacción el saber que yo había sido elegido por los colegas y por los alumnos, porque generalmente no le dicen a uno acá... El director o la gente que tiene el cargo administrativo nunca te dicen, “Oye, lo hiciste bien, te felicito”. No hay esa instancia, a lo más que se elige... Ponte tú, este último año se ha hecho eso de elegir al mejor profesor. Pero eso es una votación que se hacía más bien por amistad, o sea, “Yo voy a votar por ti porque soy buen amigo, pero no voy a votar por ése porque me cae mal, no porque es buen profesor”, (risas). Ya, aparte que participaban solamente los profesores, no los alumnos. Me causa satisfacción saber que los alumnos habían opinado bien de mí. Me causa satisfacción también el hecho de que ex alumnos se acerquen a ti y te digan “Oh profe, ¿se acuerda de tal cosa?”, qué sé yo, hasta el X, tú le preguntas al X, como soy yo, bueno, ahí te vas a dar cuenta de la opinión tiene de mí, en serio, lo puedes preguntar, porque él me lo ha dicho. “Sabe profesor -un día me dijo- profe este año –me dijo- sabe profesor, yo siempre me acuerdo de sus clases, eran buenas, usted es buen profesor” me lo ha dicho, el X, entonces eso me causa satisfacción, de que un día te encuentres con un ex alumno “Oh profe, si yo tengo tan buenos recuerdos” o te presente a su hija: “Éste fue mi profesor y lo quería mucho”, algunas más afectuosas, te abrazan y te dan un beso, eso me da satisfacción, por la parte humana. La parte material –como te digo yo- no me quejo, de lo que era antes viajaba hasta Europa. Este año creo que va a ser el primer año que no voy a salir. Está la parte, claro, la parte monetaria, la parte afectiva de los alumnos, y el hecho de saber que lo estoy haciendo bien, es una satisfacción eso.

E: Ahora lo contrario ¿cuáles son sus mayores fuentes de conflicto en el ejercicio docente?

D: El hecho de repente de que tengas que... Para mí, una fuente de... O sea, una cosa que no me gusta de esto, es la burocracia, burocracia. En la educación se cree mucho eso. No me gusta que se vea al buen profesor al que hace más papeles o mejores papeles. Me gusta que se vea al buen profesor que hace buenas clases. Pero, a nivel de gestión, para ellos no es buen profesor la persona que hace buenas clases, sino la persona que hace buenos papeles. Entonces si tú, puedes ser un pésimo profesor, pero si tú cumples con el papelito y lo entregas a fin de año todo lo que te pidieron y todas las planificaciones; eso es un buen profesor para ellos, y eso no me gusta. Y por otro lado, la burocracia de que hay que hacer ¡tanto papeleo!, cada día esta... esta cuestión hay que dejar testimonio de todo, por ejemplo, ahora tú me sorprendiste cuando llegaste, estaba completando las horas del libro, haciendo la sumatoria, anteriormente a eso, tengo que dejar, imagínate, tengo que dejar el resultado de cada reunión de apoderados. ¡Para qué tanto papeleo! entonces cada reunión de apoderados tengo que poner la hora de inicio la hora de término, lo que se dijeron, los acuerdos que llegaron, uf, ése es un ejemplo no más. Y así tienes que dejar papeles por todo, burocracia, burocracia... somos un país de burócratas, éste es el único país que no te creen que estás vivo si no tienes un papel, si te miran así “Tú no estay vivo”, necesitas un papel que diga “Certificado de nacimiento”, este país es así.

E: Y con respecto a los alumnos, o el tiempo, los comportamientos.

D: Mire, en general yo he tenido buenos alumnos y hay una buena relación, pero han habido casos –los menores-, casos conflictivos los cual yo he tenido problemas, y apoderados conflictivos, conflictivos con los que he tenido problemas, pero son pocos, o sea, en ningún momento sobrepasan a lo bueno que tiene esta profesión y a lo bueno de todo esto, pero son pocos. Problemas con alumnos que nunca se adaptan al ritmo de la enseñanza media u otros que solamente están acá porque los mandan. Yo he tenido alumnos que me han dicho: “En realidad, mi único objetivo es ser un gangster internacional”, así, “un gangster internacional”...Pero son los menos.