

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA  
SEMINARIO DE TÍTULO PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

CREENCIAS DOCENTES DE PROFESORES EJEMPLARES Y SU INCIDENCIA  
EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DENTRO DEL AULA

POR:  
KARINA CORTÉZ  
VALERIA FUENTES  
ISABEL VILLABLANCA

DOCENTE:  
CAROLINA GUZMÁN

VALPARAÍSO, MARZO 2012

## ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN .....	4
1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. MARCO TEÓRICO .....	7
2.1 Creencias Docentes.....	8
2.2 Prácticas Pedagógicas .....	14
2.3 Profesores Ejemplares .....	16
2.4 Profesores Noveles.....	22
3. OBJETIVOS.....	27
3.1 Objetivo General.....	27
3.2 Objetivos Específicos.....	27
4. PREGUNTAS DIRECTRICES .....	27
5. MARCO METODOLÓGICO.....	29
5.1 Diseño General de la Investigación y Tipo de Estudio.....	29
5.2 Fundamentos Filosóficos y Ontoepistémicos.....	29
5.3 Estrategia de Investigación.....	31
5.4 Procedimiento.....	32
5.5 Participantes .....	34
5.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.....	37
5.7 Criterios de Rigor Científico .....	38
5.8 Análisis de Datos.....	42
6. RESULTADOS.....	43
6.1 Primer Nivel de Análisis .....	43
6.1.1 Categorías y sus definiciones.....	43
6.1.2 Categorías y sus frecuencias.....	53
6.2 Segundo Nivel de Análisis.....	59
7. INFORME DE RESULTADOS .....	66
7.1 Análisis Intracaso.....	66
7.1.1 Análisis Intracaso Docente de Física.....	66

7.1.2 Análisis Intracaso Docente de Historia. . . . .	92
7.1.3 Análisis Intracaso Docente de Matemática. . . . .	127
7.2 Análisis Intercaso. . . . .	158
8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN . . . . .	183
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. . . . .	195
10. ANEXOS . . . . .	200
Anexo 1: Ficha Colegio San Antonio de Villa Alemana . . . . .	200
Anexo 2: Carta de presentación del estudio a la Institución . . . . .	202
Anexo 3: Encuestas . . . . .	205
3.1 Encuesta Docente. . . . .	205
3.2 Encuesta Estudiantes. . . . .	206
Anexo 4: Matriz de Resultados. . . . .	207
4.1 Matriz de Resultados Docente. . . . .	207
4.2 Matriz de Resultados Estudiantes. . . . .	208
Anexo 5: Tabla Justificación de selección docente en encuestas. . . . .	213
Anexo 6: Pautas de Entrevistas. . . . .	216
6.1 Pauta de Entrevista N°1. . . . .	216
6.2 Pauta de Entrevista N°2. . . . .	218
Anexo 7: Transcripción Entrevistas . . . . .	225
7.1 Transcripción de Entrevistas Docente de Física. . . . .	225
7.2 Transcripción de Entrevistas Docente de Historia. . . . .	247
7.3 Transcripción de Entrevistas Docente de Matemática. . . . .	282
Anexo 8: Observaciones. . . . .	311
8.1 Observaciones Docente de Física. . . . .	311
8.2 Observaciones Docente de Historia. . . . .	324
8.3 Observaciones Docente de Matemática . . . . .	346
Anexo 9: Lista de Metacategorías, Subcategorías y Categorías definidas. . . . .	359

## **RESUMEN**

A través de diversos estudios, se ha evidenciado la importancia que poseen las creencias en la labor docente y su incidencia en la manera de llevar a cabo el trabajo dentro del aula. Así esta investigación se realizó con el fin de analizar las creencias docentes que están a la base de las prácticas pedagógicas de tres profesores ejemplares insertos en el Colegio San Antonio de la comuna de Villa Alemana (Particular Subvencionado). Inscrita en una aproximación cualitativa, la información ha sido recabada por medio de dos entrevistas y ocho observaciones no participantes realizadas a cada docente, a modo de comprender los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Los resultados obtenidos permitieron conocer las principales creencias que poseen los docentes ejemplares noveles. Asimismo, se pudo evidenciar la concordancia entre sus discursos y prácticas pedagógicas; siendo los profesores conscientes de sus propios procesos internos y capaces de plasmarlos en su actuación en el aula. A partir de este estudio, se obtuvo una visión general de las creencias que determinan algunas prácticas propias de profesores ejemplares; en donde los docentes no sólo demuestran un real compromiso pedagógico (logro de aprendizajes), sino además, una preocupación por el estudiante como persona y la responsabilidad de brindar a los jóvenes una buena formación.

## 1. INTRODUCCIÓN

Durante la década de los años '80, comienza a surgir un mayor interés por estudiar e indagar sobre la práctica, formación y desarrollo de los docentes<sup>1</sup>, adquiriendo gran relevancia temas como la autopercepción del profesorado y la influencia de las historias de vida en las prácticas (Goodson, 2003). Para tener una comprensión más acabada acerca de las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje, resulta necesario examinar tanto en lo que ocurre dentro del aula como en lo que se encuentra a la base del actuar docente. En otras palabras, la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, puede comprenderse indagando el entramado de creencias que sostiene su praxis pedagógica (Díaz, et al., 2010).

Estudios realizados en torno al tema de creencias docentes han puesto en evidencia que el comportamiento profesional de los profesores se encuentra guiado por un complejo sistema de conocimientos, creencias, valores, teorías y principios que influyen en su manera de actuar dentro del aula (Díaz et al., 2010). De igual manera, desde una perspectiva teórica, Schavelson & Stern (1981; en Rodríguez, Díaz, y Larenas, 2007) hacen referencia a dicha influencia sobre el comportamiento docente. Por esta razón, la relación entre pensamiento y acción en la enseñanza es un tema crucial y problemático.

Si bien existe evidencia de que las creencias docentes influyen significativamente en las percepciones, juicios y actuación del profesor en el aula, no siempre existe correspondencia entre el sistema de creencias de los profesores y su actuación docente, constatándose discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace (Díaz et al., 2010). Algunas veces las creencias no son del todo conscientes para el docente; o el profesor es consciente de sus creencias, pero la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, impide que éstas se condigan con su actuación en el aula (Biddle, 2000; en Díaz et al., 2010). En este contexto, ¿Cuáles son las creencias docentes que están a la base de las prácticas pedagógicas?, ¿Cuál es la concordancia entre las creencias docentes y dichas prácticas pedagógicas?

---

<sup>1</sup> Los términos “docente” y “profesor” serán utilizados para referirse tanto a los como a las educadoras, sin hacer distinción de género.

Para responder dichas preguntas se enfocó el estudio en las prácticas de profesores ejemplares, debido a que dichos docentes son capaces de expresar ciertas prácticas que son eficaces en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Éstos también son capaces de dar cuenta de ciertos procesos de planificación y reflexión importantes de sistematizar. De esta manera, fue posible dar cuenta de los elementos que están en su sistema de creencias y que al mismo tiempo son determinantes, tanto dentro del aula como en la planificación. Para ello, se seleccionaron mediante encuestas a docentes y estudiantes; tres profesores ejemplares del establecimiento educativo San Antonio de Villa Alemana. A cada docente se le realizó dos entrevistas y ocho observaciones en aula para conocer sus creencias y prácticas pedagógicas.

En el contexto educacional chileno actual en que estamos situados, en donde se pretende realizar cambios en pos de una mejora a un nivel macro, se debe comprender los fenómenos que transcurren dentro de los entornos particulares de las instituciones educacionales. A pesar que la idea de explorar estos fenómenos desde las creencias y actuaciones docentes, se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dichos fenómenos revisten (Díaz, et al., 2010), resulta importante realizar estudios que conlleven a un análisis de los actores educativos, para así lograr cambios coherentes con dichos actores, y con los contextos particulares de los que son parte. Asimismo, existen antecedentes que dan cuenta del interés que prevalece acerca de la temática planteada, lo que deja en evidencia al mismo tiempo la vigencia de ésta.

Este estudio pretende comprender cuáles son las creencias docentes que se encuentran a la base de sus prácticas pedagógicas, accediendo a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de uno de sus actores: el profesor. Con ello, se espera dejar algún tipo de evidencia respecto a las prácticas de los docentes ejemplares para -en un futuro- desarrollar nuevas investigaciones que sean capaces de profundizar en sus creencias y ver la relación que éstas tienen con la forma de educar de cada docente. Mediante este tipo de investigaciones se podría alcanzar una comprensión más completa sobre los factores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y de este modo, contribuir en su mejoramiento.

A partir de lo anterior, esta investigación resulta relevante, debido a los beneficios que trae en el ámbito educativo y puede situarse como un aporte en un nivel micro y local.

Por un lado, podría dejar en evidencia la importancia de una formación pedagógica que sea reflexiva, en donde los docentes que están en formación puedan dar cuenta de sus propias maneras de concebir la educación o creencias docentes; para convertirse posteriormente en intelectuales capaces de exigir mayor incidencia en todos los procesos de mejora en la educación chilena. Por otro lado, podría permitir formar sujetos activos y capaces de realizar críticas y progresos al sistema educacional que direccionen cambios en la educación, viendo a ésta como una práctica que vaya en pos de generar procesos de constante movilización social dentro del contexto nacional. Se privilegia de esta manera la formación íntegra y reflexiva, para que los docentes puedan dar cuenta de manera consciente sus propias creencias y utilizarlas como guía de sus prácticas.

## **2. MARCO TEÓRICO**

La investigación en la enseñanza debe ser vista como un proceso continuo de mejora y afinamiento (a nivel filosófico, conceptual y metodológico) de sus supuestos y formas de comprender y acceder a la realidad educativa.

A partir de la revisión bibliográfica, se puede reconocer una serie de enfoques distintos en la investigación de la enseñanza. Dichos enfoques, denominados “programas de investigación” (Shulman, 1986; en Angulo Rasco, 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 lentes con los que es posible abordar la enseñanza. Son lentes con distintos aumentos y focos, y que en definitiva, la aceptación o adherencia a uno de ellos determina la manera en que se ven, comprenden y abordan los fenómenos educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El programa más relevante de mencionar y que guarda relación con esta investigación es el “programa mediacional”, el cual tiene como eje central la idea de que tanto las acciones del docente como las respuestas de los estudiantes están mediadas por los procesos cognitivos de ambos (Angulo, 1999). De esta forma, el foco pasa a estar sobre aquellos procesos internos que están presentes durante la interacción profesor-estudiante. Esta manera de comprender el proceso educativo tiene asidero en los nuevos planteamientos filosóficos y científicos que se desprenden desde los aportes de las ciencias

cognitivas, la teoría general de sistemas y las nuevas formulaciones dentro de las teorías de la comunicación. Comienza a estudiarse la forma en que los estudiantes perciben su entorno, las representaciones que se hacen de éste, la comprensión e interpretación activa de la realidad del aula (Mehan, 1980, citado en Angulo, 1999). A su vez dentro del estudio de la realidad del profesor se encuentra un nuevo foco volcado hacia el campo de la cognición docente, espacio que se repartió en varios ámbitos: planificación docente, toma de decisiones interactiva y teorías o creencias docentes. Este foco centrado en los procesos internos, tanto de los profesores como de los estudiantes, trajo consigo una nueva concepción acerca del enfoque metodológico idóneo para acceder a esta realidad nueva y compleja que se presenta. Surge de manera lógica y natural un enfoque cualitativo como medio de acceder al mundo vivencial y representacional que cada profesor crea en base a sus experiencias vitales e interpretaciones de la realidad del aula.

En definitiva, este paradigma abre una pequeña puerta hacia un tema que más tarde se volvería trascendental para comprender el quehacer y las creencias docentes. Este tema en general, hace referencia a la forma en que el profesor construye su realidad, lo cual es necesario para establecer formulaciones acerca de la realidad educativa, así como también para desarrollar intervenciones acordes a dicho contexto y realidad.

En el presente estudio, las creencias docentes adquieren gran importancia, más aún cuando se relacionan con las prácticas pedagógicas. Una manera de aproximarnos a dicha realidad es mediante el estudio de las creencias docentes y prácticas pedagógicas en docentes reconocidos por sus pares y estudiantes como ejemplares, que no tienen más de 3 años de experiencia. Para los propósitos de esta investigación se hace imprescindible definir lo que se entiende por creencias docentes, prácticas pedagógicas, profesores ejemplares y docentes noveles, temas que se revisaran a continuación.

## **2.1 Creencias Docentes**

Para adentrarnos en esta investigación se hará referencia a uno de los elementos centrales de la revisión bibliográfica: las creencias docentes y su incidencia en el quehacer del profesor.

Dentro de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se ponen en juego una serie de variables que interactúan de manera constante y compleja, resultando así un proceso dinámico y difícil de explicar, si no se comprenden los diversos elementos que dan forma a dicho proceso. En este marco, se puede situar las creencias pedagógicas de los docentes, ya que es uno de los elementos que da forma a la práctica pedagógica que dicho docente expresa en el aula influyendo en sus acciones, convirtiéndose en una parte esencial para una buena planificación y toma de decisiones durante la enseñanza (Clark & Yinger, 1980, en Figueroa, et al 2010). A partir de lo anterior, parece de suma importancia situar la concepción de creencias pedagógicas dentro de lo que se ha denominado el pensamiento docente; el cual ha sido estudiado a partir de diferentes concepciones y enfoques teóricos. Sin embargo, tienen un punto principal como convergencia, que se puede nominar como el papel activo que le confieren a los docentes (De Vincenzi, 2009).

Las temáticas relacionadas con las creencias docentes ha despertado gran interés en los distintos investigadores a lo largo del acontecer histórico, uno de los trabajos pioneros en el tema de creencias docentes, es el de Wehling y Charters (1969): “Dimensions of Teacher Beliefs About the Teaching Process”. En este estudio se identificaron una serie de dimensiones, las cuales se obtuvieron a partir del análisis factorial de un cuestionario sobre creencias pedagógicas. El instrumento fue aplicado a 996 profesores de distintos niveles educativos, durante un período de siete años, siendo reelaborado de manera continua a partir de los resultados obtenidos (Porlán, 1995). Las dimensiones detectadas por los autores fueron las siguientes (Wehling y Charters, 1969 en Porlán, 1995):

- ***Énfasis en el contenido de las asignaturas:*** posible creencia de los profesores sobre el alto valor educativo de los contenidos.
- ***Adaptación a los estudiantes:*** creencia de que la enseñanza se debe organizar en torno a los intereses y necesidades de los estudiantes como forma de contribuir a su desarrollo afectivo y social.
- ***Autonomía del estudiante versus la dirección del profesor:*** refleja la concepción que tiene el profesor sobre el nivel de control que es conveniente mantener en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- ***Distanciamiento emocional***: representa la creencia de que se debe mantener cierta distancia entre el profesor y los estudiantes para que se den buenas relaciones de trabajo en el aula.
- ***Consideración hacia el punto de vista del estudiante***: representa la creencia de que la empatía es una estrategia institucional de primera magnitud.
- ***Orden en el aula***: refleja una fuerte disposición del profesor a considerar que la mejor situación de aprendizaje se da cuando existe orden en clase.
- ***Cambio del estudiante***: representa la creencia de que se aprende cuando se trabaja fuertemente en las tareas de la clase.
- ***Aprendizaje integrador***: refleja la creencia de que los estudiantes aprenden realmente cuando ven la relación entre los contenidos y su propia experiencia personal.

En otras investigaciones se han identificado creencias como: la educación es para transmitir valores culturales, la educación es para desarrollar el pensamiento crítico, la educación sirve para transmitir el contenido de diferentes disciplinas (Tatto, 1998, en Cruz, 2008). Así también Doyle (1997, en Cruz, 2008) identifica dos creencias relacionadas a la enseñanza y el aprendizaje: que la enseñanza es dar conocimiento, es decir enseñar es proporcionar conocimiento a otra persona y el papel del maestro es facilitarlo, y que la enseñanza facilita el aprendizaje. Entendiendo el aprendizaje como un proceso de crecimiento y cambio, en donde el estudiante juega un papel activo y el docente el de guía del conocimiento.

A pesar de la importancia que mantienen dichos aportes teóricos para lograr una contextualización de la temática a investigar en este trabajo, es importante mencionar que la línea de la presente investigación está enfocada a la comprensión de las dinámicas que se dan en torno a las creencias docentes. Así el fenómeno a investigar gira en torno a las relaciones que podemos encontrar entre creencia y práctica docente.

Luego de esta contextualización acerca de los estudios en creencias docentes, es necesario, para poder comprender de manera acabada las creencias docentes, desglosar el constructo. El concepto de creencia se debe entender como parte de una dimensión personal, afectiva y emocional, íntimamente ligada a la propia cultura que se manifiesta en el ambiente en el que estamos y en el que configuramos, influyendo, a su vez, en nosotros y

en lo que hacemos (Oliver, 2009). De esta manera, las creencias influirán en cada una de las decisiones que se tome, así como también en las prácticas que lleven a cabo. Para Cruz (2008) se evidencia una estrecha relación entre las creencias educativas de los docentes y su forma de planificar, tomar decisiones y de cómo llevar a cabo ciertas prácticas dentro de la sala de clases. Se desprende de lo anterior que las creencias pedagógicas hacen alusión principalmente a concepciones que tienen los docentes acerca de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje, en su totalidad. Así las creencias pedagógicas “... (Son) personales, reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, en De Vincenzi, 2009). En dicha definición se puede dar cuenta del carácter dinámico que se le otorga a las creencias pedagógicas, las cuales están en constante cambio y construcción a lo largo de la vida de los docentes, de su formación académica, así como también a partir de ciertas experiencias personales de importancia para ellos.

Como se mencionó antes, las creencias pedagógicas de los docentes son las que guían en gran medida el actuar de éstos en la experiencia pedagógica, en cada uno de los procesos que son llevados a cabo, tanto en aula como también fuera de ésta (procesos de planificación y evaluación que son realizados de manera constante por los educadores). Es por lo anterior, que “pocos discutirán que las creencias de los profesores influyen en sus opiniones y juicios, las cuales, alternadamente, afectan su comportamiento en la clase, o que la comprensión de la estructura de las creencias del profesor es esencial para la mejora de su reparación profesional y sus prácticas pedagógicas” (Pajares, 1992, en Figueroa et al. 2010). He ahí la importancia de comprender las creencias que subyacen a las prácticas pedagógicas, entendiendo como operan éstas. De esta manera es posible llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje óptimos dentro de las instituciones educativas y comprender las diversas decisiones que tomen los docentes a lo largo de su trayectoria pedagógica. Es decir, se puede dar cuenta que “el estudio de este contexto psicológico de creencias, representaciones y concepciones permite la explicitación de los marcos de referencia por medio de los cuales los profesores perciben y procesan la información, analizan, dan sentido y orientan sus prácticas pedagógicas” (Vogliotti, 2003, p. 1).

La gran importancia que tienen las creencias pedagógicas en la práctica docente ha sido materia de estudio en una gran cantidad de investigaciones a lo largo del tiempo, por lo que es importante mencionar uno de ellos, que se relaciona ampliamente con la investigación que se realizó. La investigación a la que se hace referencia es de Bauch (1984), quien efectuó un estudio sobre las creencias de los profesores y su forma de enseñar. Como instrumento utilizó un Inventario de creencias, el cual fue aplicado a 86 docentes de enseñanza primaria. Los ítems del Inventario estaban organizados en torno a dos dimensiones: el control del profesor y la participación del estudiante. La aplicación del instrumento fue complementada con observaciones en aula.

Los resultados obtenidos mostraron correlaciones significativas entre determinadas conductas del docente, sus creencias sobre el control y la participación en la clase y las opiniones de los estudiantes. Dentro del mismo estudio se pudieron distinguir dos tipos de profesores: los que estaban preocupados por el control de la clase y los preocupados por la participación de los estudiantes.

Por un lado, se encontró que los docentes preocupados por el control, tenían menor interacción con los estudiantes, explicaban para toda la clase y no hacían uso de materiales prácticos. Ello era percibido por los estudiantes de manera negativa, ya que sentían poca libertad en el aula. Por otro lado, los docentes preocupados por la participación, utilizaban distintas estrategias de enseñanza y materiales, organizaban el trabajo por actividades, considerando las opiniones y demandas individuales de los estudiantes, privilegiando el trabajo en grupo pequeños. En cuanto a los objetivos, éstos estaban orientados preferentemente al desarrollo personal y autonomía profesional. En este caso, se pudo apreciar una percepción positiva por parte de los estudiantes, ya que se sienten valorados y considerados por el docente (Porlán, 1995).

Del estudio de Bauch, se puede desprender que las creencias del profesor influyen en el currículo que ofrece a sus estudiantes. A partir de lo anterior, queda en evidencia la importancia de las creencias docentes en las prácticas pedagógicas, las cuales influyen de manera transversal en cada una de las acciones que el docente lleva a cabo, relevando además a partir de esta perspectiva el papel activo que se le confiere al docente en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo alusión al profesional docente como un profesional crítico-reflexivo acerca de sus prácticas pedagógicas, estando en un constante

proceso de cambio y adecuación de acuerdo al contexto socio- histórico en el que está situado.

Estos procesos reflexivos para Schön (1998) son esenciales en la labor docente, considerando al profesional como un “Práctico Reflexivo” que es capaz de *conocer en la acción*, aunque se funda en un saber implícito, *reflexionar en la acción*, en donde las relaciones entre el profesional y las prácticas son interactivas, y *reflexión sobre la reflexión en la acción*, en donde el docente es capaz de ejecutar reflexiones sobre los procesos y resultados de manera más reposada. Estos procesos al ser llevados a cabo por los profesores, permiten que sea posible la contextualización de los contenidos, la mejora de herramientas estratégicas y metodológicas, una mejor adaptación a los estudiantes, y por lo mismo, mayor interés por los contenidos y mejores resultados.

En este sentido, se le confiere un papel primordial a los docentes, poniendo en sus manos el rol de protagonistas, no sólo como ejecutores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también, como principales motores del cambio en la educación. A raíz de lo anterior, resulta evidente la necesidad de que los docentes sean capaces de promover cambios tanto en sus prácticas pedagógicas como en las concepciones que tienen acerca de la educación, de sus estudiantes y de las metodologías de aprendizaje (Díaz, et al., 2010).

A pesar de lo mencionado, es importante señalar que existe cierta discontinuidad entre lo que se piensa y lo que se hace, resultando así determinadas incongruencias entre lo que el docente practica en el aula y lo que éste concibe respecto a la educación, los estudiantes, etc. Dentro de este último punto se sitúa uno de los objetivos de esta investigación, con el fin de poner en evidencia hasta qué punto las creencias pedagógicas a las que aluden los docentes se condicen con las prácticas pedagógicas que éstos llevan a cabo tanto en el aula como fuera de ésta.

“La convicción lleva al deseo y éste a la acción, pero no siempre esta secuencia se cumple. En ocasiones prevalece la necesidad -consciente o inconsciente- de mantener un grado de seguridad y estabilidad emocional que obstaculiza la acción. De ahí, que a pesar de creer que se debe cambiar, que se debe revisar el cómo, el cuándo y el por qué enseñar o aprender, en su caso, no siempre se actúa en el sentido del cambio y la mejora deseada” (Oliver, 2009, p. 65). A raíz de aquello, se puede dar cuenta que en más de alguna oportunidad los docentes podrían realizar prácticas que no están en correspondencia con las

creencias que las subyacen. No obstante, puede haber una gama de razones por las cuales sucede esto, tales como, el contexto macro en el que son llevadas a cabo dichas prácticas, dígase la institución educativa en la que se encuentra enmarcado, así como también el contexto socio- político en el que se desarrollan dichas prácticas; contexto en cual los docentes no tienen mayor implicancia aparte de llevar a cabo las estrategias que se proponen. Esto último, debido a que las reformas propuestas son de manera descendente, es decir, viene desde las autoridades hacia las diferentes instituciones educativas (Oliver, 2009).

Un elemento central de la presente investigación fue indagar hasta qué punto los docentes son capaces de dar cuenta de creencias y prácticas coherentes. Es por esto, que para poder “comprender mejor el proceso de enseñanza-aprendizaje, es preciso indagar tanto en lo que sucede en las clases como en las fuerzas que operan en profundidad bajo las actuaciones visibles de los docentes” (Díaz, et al., 2010, p. 423), tomando en consideración que las creencias son principios que le sirven a las personas para orientar sus vidas (Cruz, 2008) y por ende, su quehacer profesional. A partir de lo anterior, se podrá dar cuenta de manera evidente de la coherencia mencionada con anterioridad.

De esta manera, la revisión bibliográfica se traslada hacia las prácticas pedagógicas.

## **2.2 Prácticas Pedagógicas**

Las creencias docentes como se mencionaba anteriormente se vuelven relevantes a la hora de verlas reflejadas en la práctica, *in situ*, frente a los estudiantes. Porque el saber del docente se concretiza en ella: “Es un conocimiento que se produce ‘en’ la práctica, ‘desde’ la práctica y ‘para’ la práctica” (Schön, 1983, en Guzmán, 2011).

Se entiende por práctica pedagógica la praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso educativo. Desde este punto de vista, las prácticas pedagógicas implican un marco de acción constituido por los procesos de formación académica, la experiencia personal, las creencias, las concepciones pedagógicas, las políticas curriculares, la visión de mundo, la forma de ser de quien organiza y conduzca el trabajo en aula (Fierro, Fontoul y Rosas, 2002; en Castro, 2007). Estas prácticas están fundamentadas en aprendizajes

adquiridos durante toda la formación educacional recibida por el profesional docente desde su niñez, esto en complemento a la existencia de representaciones acerca de lo qué es ser un buen profesor. Los docentes tienden a contextualizar sus prácticas en relación a lo vivenciado por ellos mismos como estudiantes, lo cual se caracteriza por tener creencias y valoraciones personales a la base (Latorre, 2004).

De lo anterior se desprende la importancia de que los docentes no pueden aislarse de su contexto socio-educativo y estén continuamente aprendiendo y re-aprendiendo a enseñar; puesto que durante su trayectoria se verán enfrentados a diversas realidades y a las complejidades que esto implica. La formación docente y las creencias que poseen sobre lo que significa una enseñanza efectiva, son mediadores a la hora de determinar las prácticas pedagógicas (Díaz, et al, 2010).

Otro elemento de importancia en la praxis docente, es el currículum, que actúa como delineador de lo que ocurre en el aula. Como menciona Gimeno (2007), el currículum acaba en una práctica pedagógica, en el cómo se hacen concretas las políticas educativas de cierto contexto educativo, desde lo organizativo hasta lo económico. Puesto que la práctica no es tan sólo mediada por la experiencia y creencias sobre los procesos educativos, sino también, por los recursos que se poseen a la hora de realizarlos, se debe tener en consideración que no todos los ambientes educativos poseen los mismos recursos materiales, de infraestructura, organizativos, etc. Es así como los contextos se anidan unos dentro de otros, se solapan entre sí, adquiriendo la relevancia que tienen en actividades que contienen significados que se demuestran por medio de la práctica.

Gassó (2004), comprende la importancia de las prácticas pedagógicas desde el entendimiento de éstas como intervenciones contextualizadas a la institución educativa, a su entorno y a su equipo docente, planteando que: “No tendrá sentido intentar calificar las distintas prácticas, dado que son válidas en tanto que: 1) respondan a las necesidades particulares de cada centro, 2) desarrollen los principios metodológicos básicos” (Gassó, 2004).

De lo expuesto, nace la importancia de que los equipos docentes pudiesen permanentemente reflexionar sobre las intervenciones educativas, en sobremanera en el aula, lugar donde se tiene y maneja una relación directa con los estudiantes. Además de otorgar en dicha reflexión la relevancia que tienen las metodologías utilizadas a la hora de

plantear un tema a un grupo curso y como éstas están acorde a las necesidades de sus instituciones, y no, como es frecuente, aplicar metodologías que parecen ser la panacea de la educación, las cuales fuera de contexto y sin reflexión previa, no darían frutos (Gassó, 2004).

La relevancia de este tema a nivel general para la educación radica en que en las prácticas pedagógicas se concretiza toda la planificación y cambio educacional, convirtiéndose en la herramienta fundamental para lograr las metas educativas que se posean. Los cambios en la calidad de la educación impartida funcionan desde aquí, y actualmente se pueden encontrar diferentes prácticas pedagógicas que llevan a cabo principios de la educación de hoy en día (Gassó, 2004), pero aún no es suficiente.

La concordancia entre la práctica y las creencias radica ahí mismo, desde que las prácticas influyen en la constitución de las creencias, al estar los docentes inmersos desde pequeños en el sistema educativo como estudiantes y vice-versa, cuando las creencias comienzan a determinar la manera en que se llevan a cabo las planificaciones, las clases, las evaluaciones. De esta manera se forma un círculo de aprendizaje sobre la práctica, como se mostraba anteriormente, lo mencionado por Schön (1998) con respecto a *la reflexión sobre la reflexión en la acción*. Promoviendo el cambio educativo por medio de esta continúa retroalimentación.

De esta forma, al tener relacionado creencias y prácticas pedagógicas, la relevancia se sitúa en quienes desempeñan esta labor de manera adecuada, quienes son capaces por medio de dicha reflexión conseguir cambios significativos, quienes tienen un buen dominio del contenido pero además saben cómo llevarlo a los estudiantes de manera comprensible. De ellos se hablará en el siguiente apartado.

### **2.3 Profesores Ejemplares**

Mediante la observación de las prácticas docentes es posible identificar ciertas variables que se asocian a la figura del “buen profesor”. En esta investigación se reemplazará el término “buen profesor” por el de “profesor ejemplar”, el cual será utilizado para referirse a aquel docente que “da buen ejemplo” y por ende puede ser considerado como un modelo a seguir. Resulta difícil establecer qué parámetros exactos se deben

utilizar para reconocer a un profesor ejemplar. Aún así, estudios se han centrado en encontrar las características que definen a los docentes ejemplares, con el fin de que dichas cualidades puedan ser fomentadas durante la formación del profesorado.

Sin duda, las prácticas docentes efectivas inciden en los logros de los estudiantes, siendo el éxito académico altamente influido por la preparación del profesor, la organización de la clase y la claridad e inteligibilidad del profesor en la misma (Feldman, 2007). Sin embargo, articular perfectamente el discurso de la clase y la entrega del contenido académico no garantiza un aprendizaje exitoso (Segovia, 2003). En otras palabras, el dominio de la materia es importante, pero no es condición suficiente para lograr el aprendizaje de los estudiantes. Resulta primordial que el docente transmita sus saberes con claridad, pero también que sea responsable, organizado, respetuoso, posea habilidades pedagógicas y pueda comunicarse de manera eficiente (Ochoa y Domínguez, 2007). En palabras de Gudmundsdóttir y Shulman (2005), lo que diferencia al experto del principiante o novel, se basa en el “Modelo de razonamiento Pedagógico” propuesto por Shulman. Ellos proponen que la enseñanza se funda en diferentes fuentes de conocimiento que se han identificado como:

- ***Conocimiento del contenido***
- ***Conocimiento didáctico del contenido***: donde se toman en cuenta los principios y estrategias de manejo y organización de la clase, que va más allá de la asignatura impartida.
- ***Conocimiento curricular***: teniendo un especial dominio de los materiales y los programas que funcionan como herramientas para el docente.
- ***Conocimiento didáctico general***: la especial fusión entre materia y pedagogía que constituye algo muy propio de los maestros, una especial comprensión profesional.
- ***Conocimiento de las metas y objetivos***
- ***Conocimiento de los alumnos***
- ***Conocimiento de los contextos, marcos y gestión educativa***: abarcan desde el funcionamiento de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta lo que compete a las comunidades y culturas.

“Este modelo describe cómo la comprensión de la materia por el profesor, la transforma para hacerla “enseñable” a los estudiantes. El proceso de transformación tiene que ver con las diferentes fuentes de conocimiento, siendo la más importante el conocimiento didáctico del contenido. Es esta forma de conocer y comprender la materia lo que distingue al profesor del especialista en la materia” (Gudmundsdóttir y Shulman, 2005).

Siguiendo esta línea es como los profesores ejemplares participan activamente de las propuestas, decisiones y proyectos de la Institución, se evalúan de manera constante, desarrollan un sentido común profesional para enfrentar exitosamente las dificultades pedagógicas, buscan estrategias metodológicas nuevas, las adaptan y recrean; tienen una cercanía afectiva y cognitiva entre ellos y sus estudiantes, gusto por la enseñanza y concepción del aula como un sistema multidireccional e intergeneracional. (López, 2010). Además, el profesor ejemplar es comprensivo, posee un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo que le permite construir un ambiente agradable y estimulante en el aula. Este clima de aula contribuiría tanto a lograr un mejor aprendizaje de los contenidos formales como al fortalecimiento del desarrollo físico, intelectual y afectivo de los estudiantes (Gutiérrez, 2008).

Cortina (2001), hace referencia a la coherencia que debe poseer un profesor ejemplar en relación a sus discursos y acciones, lo que implica que éste debe involucrarse en aquello que cree que vale la pena realizar y mantener. Lo anterior, se vería reflejado en los temas que se tratan en clase, la forma de abordarlos, la posibilidad de participación y las creencias que el docente posee acerca de las capacidades de los estudiantes (en López, 2010).

Harper (2006) señala cuatro características propias de la enseñanza ejemplar: “enseñar en la punta de los pies”, “permanecer suficientemente flexible para permitir que los estudiantes guíen la docencia”, “individualizar cuando sea posible, usando centros de aprendizaje” y “aprender de los aprendizajes”. Con “enseñar en la punta de los pies”, la autora se refiere a que el docente debe estar preparado para adaptarse a lo que va ocurriendo en el aula; “permanecer suficientemente flexible para permitir que los estudiantes guíen la docencia”, hace alusión a que el profesor debe considerar las necesidades de los estudiantes y mantenerse abierto a las opiniones, actitudes y conductas

de éstos; “individualizar cuando sea posible, usando centros de aprendizaje” implica que el docente debe ser capaz de relacionar los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes; por último, la idea de “aprender de los aprendizajes”, se refiere a la necesidad de los profesores de conocer los procesos básicos del pensamiento de sus estudiantes y el manejo didáctico de la disciplina.

Por otro lado, Brophy y Good, (en Roehrig, A.D., et al, 2007), caracterizan los profesores ejemplares como aquellos docentes que enfatizan la instrucción académica, poseen expectativas positivas de los estudiantes, optimizan el tiempo de las tareas a realizar, consideran las necesidades del grupo curso, son capaces de relacionar el currículo con cosas cotidianas y relevantes para los estudiantes, siendo claros y entusiastas en la transmisión de instrucciones.

Guzmán y Rodríguez (2009), por medio de su investigación financiada por FONIDE (Ministerio de Educación, Chile), contextualizada en liceos prioritarios y en trabajo con profesores ejemplares, han encontrado que existen ciertas características que poseen en común los participantes del estudio. Entre ellas se pueden encontrar: *la enseñanza personalizada*, en donde el docente tiende a explicar, enseñar, aclarar dudas, etc. de manera personalizada a un estudiante o a un grupo, dependiendo del caso, y el uso de *herramientas didácticas*, siendo estos variados y numerosos. Dentro de estas últimas las más relevantes son: la realización de preguntas constructivas, el anclaje y la recapitulación, corrección de errores y corroboración de comprensión, la explicación por medio de ejemplos y anécdotas o situaciones concretas, modelaje cognitivo, entre otras.

Existen diferencias cualitativas entre los profesores que poseen las características antes mencionadas y los que no. Si bien las diferencias pueden ser sutiles e irrelevantes para una persona no instruida en el tema, son altamente significativas para el profesional (López, 2010). Roehrig, A.D., et al (2007) mencionan que los profesores ejemplares no debiesen realizar prácticas que repercutan de manera negativa en la motivación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo el castigo como método de disciplina, ya que éste restringe las acciones de los estudiantes y no les permite generar aprendizajes en el colectivo de educandos. Strickland (1998) afirma que si bien existen pocas investigaciones relacionadas con el perfil de un mal docente, la mayoría muestran que éste se define más

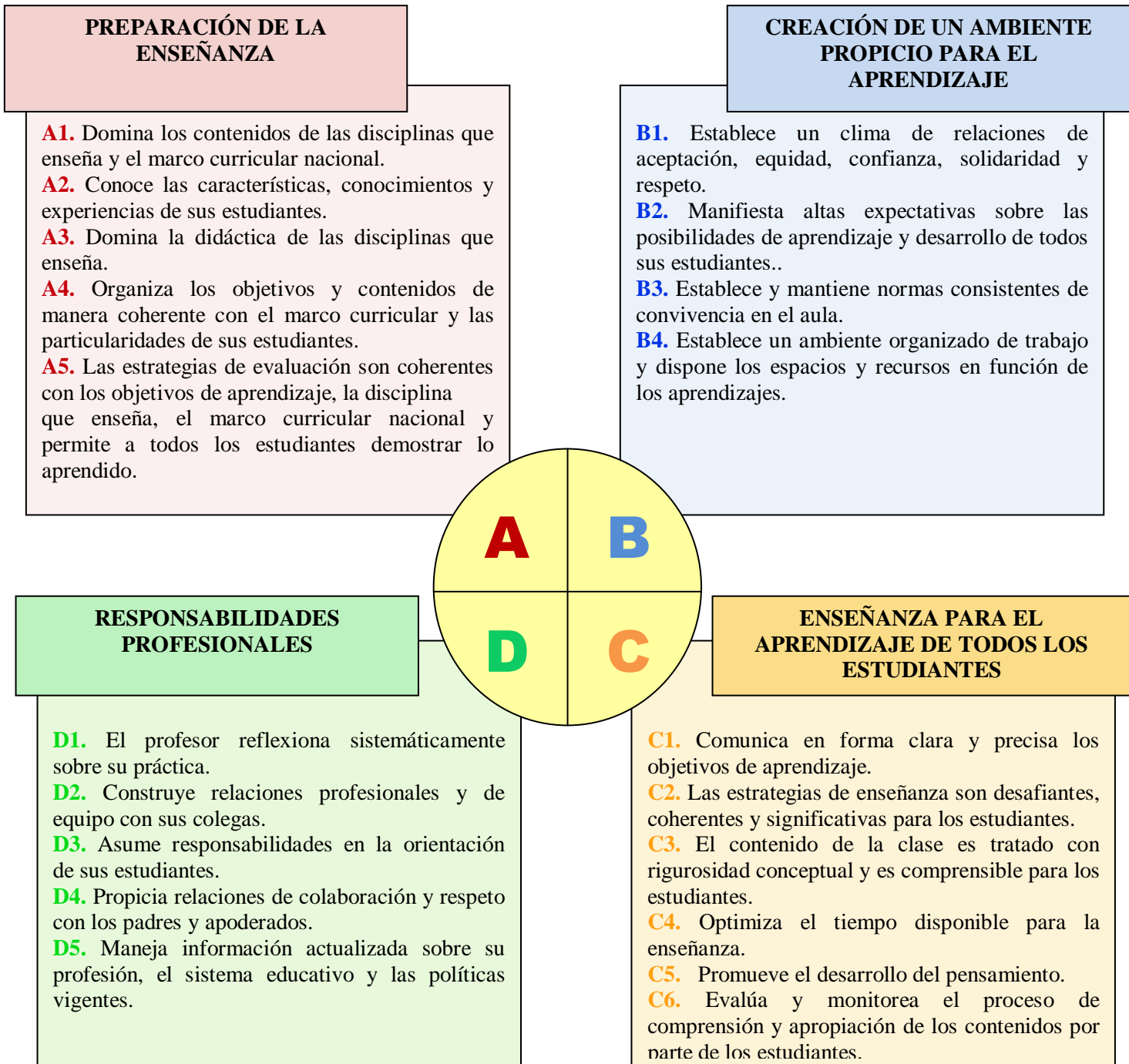
por la ausencia de características positivas que por la presencia de características negativas (en Ochoa y Domínguez, 2007).

En definitiva, los “buenos aprendizajes” suelen ser propiciados por profesores éticos y hábiles. Un profesor que realiza adecuadamente su labor, es aquel que asume la responsabilidad de basar su quehacer profesional sobre los “mejores conocimientos y prácticas disponibles”, considerando siempre el contexto en que se llevan a cabo. Todo ello con el fin de que los aprendizajes tengan significado, produciendo un desarrollo armónico y adecuado (Segovia, 2003).

En nuestro país contamos con el Marco para la Buena Enseñanza (Gobierno de Chile, 2008), que nos da ciertos lineamientos que podrían ayudar a definir a un profesor ejemplar. El Marco supone que para que se produzca un aprendizaje significativo, el docente debe involucrarse como persona en la tarea, con todas sus capacidades y valores. Sólo así, será posible lograr una interrelación empática con los estudiantes, lo que hace insustituible el quehacer docente. Por otro lado, el Marco busca presentar todas las responsabilidades del profesor en su trabajo diario, que contribuyen significativamente al éxito del docente con sus estudiantes. El Marco para la Buena Enseñanza distingue cuatro dominios en el ciclo de enseñanza-aprendizaje: preparación de la enseñanza (dominio A), creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (dominio B), enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes (dominio C) y las responsabilidades profesionales (dominio D). A continuación se señalan los criterios de ejercicio profesional que debe satisfacer un docente de acuerdo a cada dominio de enseñanza (figura 1)

Tal como señala Hopkins (2000), son múltiples las capacidades e indicadores de un buen desempeño profesional docente, pero ninguna propuesta por sí sola ofrece una visión global ni tampoco la garantía de que se logren “buenos aprendizajes” (en Segovia, 2003). Actualmente, si bien no existe una caracterización única de lo que sería un profesor ejemplar, los autores anteriormente expuestos y el Marco para la Buena Enseñanza, brindan ciertos lineamientos que pueden ayudar a reconocer cuando el docente lleva a cabo su labor de manera efectiva, y por ende, “ejemplar”.

## Dominios del Marco para Buena Enseñanza



(Figura 1)

## 2.4 Profesores Noveles

Como ya se ha visto en los apartados anteriores, la labor docente puede ser descrita desde muchos ámbitos, los cuales influyen en su quehacer cotidiano al enfrentarse a un grupo de estudiantes. Las creencias docentes y las prácticas pedagógicas, son elementos que se desarrollan continuamente a lo largo de la carrera profesional, deduciéndose que aquellos que logren resultados satisfactorios a los ojos de sus propios estudiantes y de sus colegas, serían considerados “profesores ejemplares”. Esto tiene estrecha relación con lo mencionado por Latapí (2002; citado en Díaz, B. 2008) quien menciona que la docencia es una profesión compleja que radica su importancia en el hecho que “indaga sobre la naturaleza del conocimiento, así como su difusión y apropiación”. He ahí la importancia de la experiencia desde el primer momento del ejercicio profesional.

Pozo (2000; citado en Díaz, B. 2008) menciona que algunas de las concepciones que se forman los docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza son constituidas en la cultura educativa a la que pertenecen o han pertenecido, por medio de sus prácticas cotidianas. Al ser miembros sociales y por lo mismo integrantes de una comunidad educativa, el ejercicio docente no se puede reducir a simples ejecuciones técnicas o pedagógicas, sino que debe ser importante identificar como funciona su labor dentro del aula, en donde se concretiza el conocimiento profesional (Díaz, 2008).

Los acelerados cambios en la actuación humana, hacen ver al docente enfrentado a tomar decisiones en la incertidumbre y a actuar en la urgencia, así como a desplegar una diversidad de competencias sumamente complejas (Perrenoud, 2004; citado en Díaz, B. 2008). Este proceso de improvisación sería siempre exitoso si la formación profesional estuviera basada en un pensamiento estratégico y participativo de una comunidad de discurso crítico con orientación al cambio educativo desde la docencia (Díaz. 2008). Lamentablemente esto no se da en la realidad, aún se encuentra la visión de formar a docentes como reproductores o aplicadores de teorías y programas pensados por otros, pasando por alto elementos tan importantes como el pensamiento pedagógico, la realidad de su práctica y lo que éste puede aportar a la didáctica. Es así como se deja muchas veces de lado el hecho de que los docentes pasan por diferentes fases en su trayectoria profesional (Díaz. 2008).

Según Feiman-Nemser (1983; citado en Díaz, B. 2008) se pueden identificar por lo menos 4 fases:

- a) **De preentrenamiento:** Alude a las experiencias personales previas en el ámbito de la educación, mismas que impactan de manera importante en lo que el docente piensa o hace en el terreno educativo. Se afirma incluso que la preparación formal no elimina el impacto de las experiencias tempranas, sobre todo de aquellas que el futuro profesor ha vivido como alumno de otros profesores.
- b) **De preservicio:** En esta etapa los futuros docentes reciben, en instituciones específicas para ello, una preparación formal para la enseñanza, tanto teórica como práctica.
- c) **De inducción:** Es esta una fase considerada como crítica, e incluso denominada como de “*shock* de la realidad” o “etapa de supervivencia” en la que el docente inicia su aprendizaje práctico sobre cómo enseñar. Consiste en la iniciación en el aprender a enseñar durante los primeros años de docencia.
- d) **De servicio:** En esta fase, que transcurre a lo largo de la vida profesional del profesor, se establecen actividades dirigidas al desarrollo profesional y al perfeccionamiento de la docencia.

Estas fases sirven para describir los procesos de formación de la trayectoria profesional, bajo la suposición que el docente enfrentaría gradualmente el ejercicio de la práctica en escenarios reales. Esto le permitiría desarrollar la experticia esperada, adquiriendo diferentes destrezas y perfeccionamiento en su desempeño. De acuerdo a esto, los docentes noveles se situarían entre las fases de preservicio e inducción (Díaz, 2008).

La fase de la inducción es de suma importancia en el desarrollo profesional, ya que es la transición entre ser estudiante y ser docente. Es en donde se adquieren muchos aprendizajes y muchas tensiones, pero en consecuencia se logra desarrollar nuevos conocimientos profesionales y personales (Borko, 1986; citado en Marcelo, 2009). “Los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que le es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores

principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar” (Johnston y Ryan, 1983. Citado en Marcelo, 2009).

Algunos estudios muestran que la experiencia adquirida en el primer año de docencia produce cambios significativos en las actitudes de los profesores, se han encontrado evoluciones en el manejo de grupo, en el ámbito disciplinar, adquiriendo conductas más autoritarias y controladas (Day, 1959; citado en Marcelo, 2009). Otros consideran que el proceso más relevante es el de socialización que se produce con las comunidades educativas y que comienza antes incluso de la graduación (Mardle y Walker 1980; citado en Marcelo, 2009).

“Los programas de inducción juegan un papel de destacada importancia puesto que representan el comienzo de un proceso evolutivo de desarrollo profesional. Es por ello que dichos programas deben concebirse como una pieza inicial dentro de un engranaje más complejo y amplio, cual es el perfeccionamiento del profesorado a lo largo de toda la carrera docente” (Marcelo, 2009).

Dadas las condiciones de formación descritas anteriormente, el profesor novato tiene que responder a las variadas y complejas exigencias de la práctica profesional, generalmente resolviéndolas desde su visión implícita de la enseñanza que ha ido formando a lo largo de su educación como estudiante y a los modelos pedagógicos que internalizó en su pasado escolar (Rodríguez, 1995; citado en Díaz, B. 2008).

Una de las principales problemáticas evidenciadas en los profesores noveles es la falta de manejo disciplinar y el control de grupo. Además se evidencia rigidez en la planeación didáctica, centrándose en cumplir programas. También se reporta que para muchos nuevos maestros, este comienzo en la labor docente se acompaña de mucho estrés, inseguridad o ansiedad, sobre todo durante los primeros tres años (Talotta, 2002; citado en Díaz, B. 2008). Influyen en estos procesos la falta de seguridad en lo que hacen, la carencia de conocimientos psicopedagógicos y experiencia, además de los nervios. Muchos atribuyen estas deficiencias a las falencias en la formación recibida, la existencia de condiciones desfavorables en la institución educativa que los formó, lo complejo que es adaptar modelos educativos que se alejan tanto del verdadero quehacer que se presenta en la enseñanza tradicional (Díaz, 2008).

De acuerdo a Fondón (2010) hay diferentes desafíos a las cuales deben enfrentarse los profesores noveles:

- a) **Planificación y organización de la asignatura:** en lo que respecta a la planificación, los profesores noveles asimilan lo ya establecido en la preparación de sus clases, considerando que la elección de los contenidos adecuados y atractivos fomenta la participación y la motivación de los estudiantes. La problemática en este ámbito radica en la comunicación con respecto a la planificación con otros profesionales docentes que trabajan en la misma asignatura. Por otro lado encontramos la falta de manejo de los tiempos dentro del aula y la preparación de contenidos anexos para complementar o fortalecer posibles huecos dentro del aprendizaje de los estudiantes.
- b) **Metodología docente:** la consecución de los objetivos se facilita cuando la elección de la metodología es la acertada, con una buena preparación del contenido. En general los profesores noveles tienden a tener una evidente falta de formación en técnicas docentes y en general en metodologías de enseñanza. Sin embargo éstos suelen ser innovadores y procuran mejorar lo ya conocido, aprender por sí mismos e intentar trabajar con otras estrategias que resulten novedosos dentro del aula.

La falta de motivación y participación de los estudiantes puede producir niveles altos de insatisfacción por parte del docente, lo cual puede interferir en su proactividad, característica que resulta distintiva de los docentes noveles.

- c) **Actualización de materiales y contenidos:** Para la formación integral del profesor principiante, es conveniente participar en la elaboración y/o actualización de los contenidos de los programas de las asignaturas. Una de las tareas en las que el profesor principiante invierte más tiempo es en la elaboración de su propio material escrito como soporte al ya existente. Esto, que a priori es altamente constructivo, puede ser perjudicial si no se comienza por evaluar lo ya existente, valorando no sólo lo defectuoso sino también lo útil y positivo. Además del material propio, el profesor principiante debe participar junto con el resto de profesores de la asignatura en la preparación de actividades prácticas y de aplicación a la realidad.
- d) **Inseguridad y falta de experiencia:** A pesar de contar con los conocimientos científicos necesarios para desenvolverse en su quehacer diario, el docente se ve

enfrentado a situaciones que quizás nunca ha visto con anterioridad. Nunca ha tenido que explicarse de forma que personas no versadas en el tema que debe exponer lo entiendan, lo asimilen y, en definitiva, lo aprendan. Nunca ha tenido que contestar preguntas poco corrientes, mantener la disciplina o favorecer la motivación de su audiencia. Esto puede producir una cierta inseguridad en la labor docente frente a los estudiantes, que afecta de manera negativa a sus propósitos. Si esto es percibido por los estudiantes puede desenvolverse un círculo desmotivador mutuo.

Por lo tanto, la importancia de la educación y perfeccionamiento permanente radica en la superación de estas dificultades y permite mejorar los conocimientos referentes a la actuación, uso de estrategias y actitudes de quienes trabajan en instituciones educativas. Siendo el fin, mejorar el aprendizaje de los estudiantes mediante el perfeccionamiento del actuar docente (Cáceres, 2003).

A modo de cierre del apartado teórico de esta investigación, cabe mencionar que a pesar de revisar las creencias, las prácticas, los profesores ejemplares y docentes noveles de manera separada, en la realidad resulta complejo diferenciarlas. En general una implica o busca llegar a la otra. Se puede atribuir esta complementariedad a cuando existe un nivel de pasión por el quehacer profesional, vocación que implica, según Hansen (1999, en Day, 2006), un desempeño del papel de maestro de forma más plena que una persona que lo considere sólo un trabajo. Asimismo Day (2006) menciona que los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus estudiantes y poseen la creencia apasionada que ellos mismos y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de los jóvenes, ya sea en el momento mismo, como en muchos años más, lo cual se condice con la literatura que se encuentra.

“...escuchar lo que dicen los alumnos, estar cerca de ellos, tener un buen sentido del humor, animar a los alumnos a que aprendan de distintas maneras, relacionan el aprendizaje con la experiencia, animan a los estudiantes a que se responsabilicen de su propio aprendizaje, mantener una ambiente de clase organizado...” (Day, 2006), es ahí donde confabulan las creencias con las prácticas y se puede deducir si se está frente a un docente ejemplar, novel y por qué no, un profesor novel con características ejemplares en cuanto a la docencia. Siempre hay que estar abierto a todo.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 Objetivo General**

Analizar las creencias docentes que están a la base de las prácticas pedagógicas de 3 profesores ejemplares insertos en el colegio San Antonio de la comuna de Villa Alemana.

#### **3.2 Objetivos Específicos**

- a) Conocer las principales creencias docentes de profesores ejemplares con respecto a procesos de enseñanza – aprendizaje, a sí mismo y a sus estudiantes.
- b) Analizar la concordancia entre las creencias docentes y las prácticas pedagógicas de profesores ejemplares.
- c) Comparar las creencias docentes según experiencia y áreas disciplinarias.

### **4. PREGUNTAS DIRECTRICES**

- ¿Las creencias docentes de profesores ejemplares reconocidas por éstos se plasman en las prácticas pedagógicas?
- ¿Es posible encontrar disonancia entre creencias docentes y prácticas pedagógicas en profesores ejemplares?
- ¿Se evidencian diferencias con respecto a las creencias docentes entre profesores ejemplares noveles según áreas disciplinarias?
- ¿Las creencias docentes de los profesores ejemplares con pocos años de experiencia se encuentran ligadas de manera más rígida al currículo?
- ¿Los profesores ejemplares con menos años de experiencia poseen creencias sobre el logro de aprendizajes basadas principalmente en el control de la clase más que en la participación de los estudiantes?
- ¿Los docentes del área humanista poseen creencias docentes ligadas al desarrollo valórico y personal de los estudiantes?

- ¿Los docentes conciben dentro de sus creencias la idea que el aprendizaje significativo se logra mediante la relación de contenidos con las experiencias de los estudiantes?
- ¿Dentro de las creencias docentes se encuentra incorporada la idea de considerar las necesidades particulares de sus estudiantes con respecto a estilos de aprendizaje?
- ¿Los docentes poseen creencias positivas con respecto a las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes, de sí mismos y de su labor pedagógica?
- ¿Es posible que exista disonancia entre el elemento cognitivo y afectivo de las creencias docentes con respecto a las expectativas del rendimiento académico de los estudiantes?
- ¿Las creencias sobre los estudiantes y procesos de enseñanza-aprendizaje son determinantes al momento de innovar?
- ¿Los profesores ejemplares dentro de su sistema de creencias tienen incorporado el crear un clima de aula positivo y motivador, considerando el contexto particular de los estudiantes?

## **5. MARCO METODOLÓGICO**

### **5.1 Diseño general de la investigación y tipo de estudio.**

La metodología que se utilizó para llevar a cabo esta investigación fue la cualitativa. Según Denzin y Lincoln (1994; citado en Vasilachis, 2006), este tipo de investigación es multimetódica, naturalista e interpretativa. Por lo tanto, esto supone: la inmersión en la vida cotidiana de la situación a estudiar, la valoración y descubrimiento de la perspectiva del sujeto sobre su propio mundo y la consideración de la investigación como un suceso interactivo (investigador - participante), en donde se privilegia la descripción y el análisis de las palabras y el comportamiento de las personas (Marshall y Rossman, 1999; citado en Vasilachis, 2006), privilegiando la profundidad de sus contenidos sobre la extensión (Whittemore, Chase y Mandle, 2001; citado en Vasilachis, 2006).

Las características de la investigación cualitativa permitieron ahondar en las temáticas de interés de esta investigación, logrando una mejor comprensión e interpretación de éstas, considerando lo complejas que resultan ser tanto las creencias docentes como las prácticas pedagógicas.

### **5.2 Fundamentos Filosóficos u Ontoepistémicos**

El paradigma cualitativo, bajo el cual se ampara esta investigación, tiene a su base una serie principios, creencias o presunciones que guían el actuar del investigador no sólo en cuestiones de método, sino también ontológica y epistemológicamente (Guba y Lincoln, 1994; citado en Vasilachis, 2006). Desde esta perspectiva, los investigadores abordan sus estudios con un conjunto básico de creencias que los orientan y que tratan acerca de: la naturaleza de la realidad (lo ontológico), la relación con lo que está siendo estudiado (la forma de acceso, lo epistemológico), el rol de los valores en la investigación (lo axiológico) y el proceso de investigación (lo metodológico) (Creswell, 1998; citado en Vasilachis, 2006).

Desde el punto de vista de los investigadores, la realidad educativa se entiende como un fenómeno complejo, dinámico y global. Es una realidad cargada de significados, que se construyen en la interacción de diversos actores y en la incidencia de diversos factores de índole representacional y simbólico. Amparada bajo una perspectiva construccionista se cree en la existencia de muchas realidades, cada una cargada de distintos significados y representaciones. La metodología cualitativa pretende dar una visión holística de todas aquellas representaciones y cosmovisiones, como forma de hacer emerger una realidad construida colectivamente que sirva de marco de comprensión para el fenómeno de estudio (Creswell, 1998; citado en Vasilachis, 2006).

La forma en que se accede a este conglomerado de significados y representaciones es a través de sus propios constructores, es decir, el investigador debe adentrarse en las formas de comprender el fenómeno educativo de sus propios actores, llegando a abarcar de alguna forma la construcción que ellos elaboran de la realidad educativa. Los datos están basados en la información recogida a partir de las experiencias subjetivas, sentimientos, creencias y representaciones de los participantes. Dentro del debate epistemológico un elemento importante a destacar es la posición del investigador dentro de marco general del estudio. Esta posición se caracteriza por ser parte activa en la construcción de la realidad y no se considera como un observador externo y objetivo (Galeano, 2004). La realidad del investigador está participando de manera activa en cada una de las fases de la investigación, al igual que los participantes tienen una forma de concebir la realidad educativa, que determina la forma y el contenido de los procedimientos a utilizar. Axiológicamente el investigador está cargado de valores y marcos de referencia éticos, técnicos y teóricos que no pueden ser separados de su persona y mucho menos de su entender y de su actuar (Stake, 1995).

A partir de un plano metodológico, la investigación cualitativa tiene un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través del cual se pueden recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes. La investigación cualitativa asume una vía inductiva, parte de la realidad concreta que ésta le aporta para llegar a una teorización posterior (Rodríguez et al, 1996), generando así un marco de comprensión general. Desarrolla categorías a partir de la información recogida antes que presuponerlas al comienzo de la investigación y describe en detalle el contexto de

estudio y regresa al campo revisando sus interrogantes y las respuestas que ha obtenido (Creswell, 1998; citado en Vasilachis, 2006).

Desde un plano técnico, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permiten recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación (Rodríguez et al, 1996).

### **5.3 Estrategia de Investigación: Estudio de Casos**

La estrategia de investigación consistió en un estudio de casos. El estudio de caso se caracteriza por ser descriptivo y no estructurado (Montero y Orfelio, 2002), lo que concuerda con los instrumentos de recolección de información. Según Hamel (1992, citado en Arzaluz, S, 2005), este tipo de estudio consiste en un análisis de uno o más casos particulares y examen a fondo del caso en cuestión. El estudio de casos, además, según Ragín (1992, citado en Vasilachis I, 2006) se define como un determinado fenómeno ubicado en el tiempo y espacio que abarca prácticamente cualquier problematización que se realice de la realidad social.

Los estudios de casos pueden estar constituidos por un hecho, un grupo, una relación, o una situación o escenario específico, construidos a partir de un determinado recorte empírico y conceptual de la realidad social, que confronte un tema de investigación. Estos estudios corresponden a una focalización de un determinado número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad necesaria para su comprensión holística y contextual (Vasilachis I, 2006).

Así, dentro de la tradición de investigación de casos se pueden distinguir, en la actualidad, los estudios de casos propiamente tal y por otro lado la estrategia de investigación basada en el estudio de casos o, también denominada, estudios de casos múltiples. La presente investigación se considera como un estudio de casos múltiples e instrumental.

El estudio de casos instrumental, según Stake (1994, citado en Arzaluz, S, 2005) consiste en examinar un caso particular para proveer ideas en torno a un problema, pero en este caso múltiple, dado que se trata de tres participantes a los que se analizó en

profundidad. El caso tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, facilitando el entendimiento de algún problema. Frecuentemente es explorado a fondo, sus contextos son examinados, sus actividades son detalladas, pero porque esto ayuda a perseguir los intereses externos. (Arzaluz S, 2005).

El estudio de casos múltiples considera una pregunta de investigación, la recolección y análisis de la información, los roles del investigador y la validación de los resultados a partir de instancias de triangulación (Stake ,1995 citado en Vasilachis I, 2006). Este tipo de diseño particular se distingue por la construcción y desarrollo de una teoría que sirva de marco conceptual y teórico para la formulación de la pregunta de investigación. Estos estudios permiten a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría, así como elaborar explicaciones causales “locales” referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos (Miles y Huberman, 1991. Citado en Vasilachis I, 2006).

La elección de los casos dentro de este tipo de estudios es de crucial importancia. Así los casos deben ser seleccionados (como forma de seccionar la realidad) a partir de los referentes teóricos y conceptuales que determinan la pregunta de investigación. La elección de los mismos, conducida por criterios teóricos, establece el alcance de los resultados y sus niveles de generalización analítica tanto en términos conceptuales como teóricos (Vasilachis I, 2006).

De esta forma los referentes teóricos que determinan los objetivos y las preguntas de investigación del presente estudio nos llevan de la selección de un grupo específico de participantes cuya descripción y fundamentación se expone en los apartados posteriores.

#### **5.4 Procedimiento**

Para la ejecución de esta investigación fueron necesarias las siguientes etapas:

**Etapas N°1:** Se contactó con la institución educativa que permitió realizar la investigación con los docentes. 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

realizó la coordinación con el Director de Enseñanza Media de la toma de encuestas (fechas y horarios). Esta etapa se llevó a cabo durante el mes de septiembre de 2011.

**Etapa N°2:** Se realizó la aplicación de 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. Por último, y ya teniendo escogidos a los docentes, se procedió a coordinar las fechas y el horario para la recogida de información. Esta etapa se llevó a cabo durante el mes de octubre de 2011.

**Etapa N°3:** Recogida de información: Esta fase de la investigación consistió en la recogida de datos en terreno (entrevistas y observaciones); en el caso de las entrevistas, éstas fueron grabadas y transcritas para su posterior corroboración por parte de los participantes y luego para el análisis. La observación fue evidenciada por medio de cuadernos de campo, instrumento que permitió complementar la información recopilada durante las entrevistas. Esta etapa se inició la primera semana de noviembre y fue desarrollada hasta mediados de diciembre. El orden temporal de la recolección de datos es el siguiente:

1. 1° Entrevista
2. 4 observaciones de campo de 1 hora académica cada una
3. 2° Entrevista
4. 4 Observaciones de campo de 1 hora académica cada una
5. 3° Entrevista y Final. La tercera entrevista no se pudo concretar debido el cierre de trimestre de la Institución.

**Etapa N° 4:** Análisis, interpretación de datos y conclusiones: Este proceso se llevó a cabo desde diciembre de 2011 hasta febrero de 2012.

## 5.5 Participantes

Los participantes de esta investigación son profesores considerados ejemplares, insertos en el colegio San Antonio de la comuna de Villa Alemana, los que se escogieron a través del procedimiento “selección basada en criterios” (Goetz y Le Compte, 1988; en Guzmán, et al., 2008) y “muestreo intencionado” (Patton, 1987; en Guzmán, et al., 2008).

En primera instancia el estudio sería llevado a cabo en un liceo municipal de la región de Valparaíso. Sin embargo, el proceso de búsqueda y selección del establecimiento se tornó difícil; ya sea por la negativa a participar del estudio o por consecuencias del movimiento estudiantil que tuvo lugar el año 2011. Por todo lo anterior, finalmente se optó por trabajar con una institución particular-subvencionada de la comuna de Villa Alemana. (Para más detalles del proceso llevado a cabo para negociación con el establecimiento, ver anexo 1)

Para la selección de los participantes en el Colegio San Antonio de Villa Alemana se utilizó dos instrumentos;

1. Encuestas a docentes, cuyo objetivo fue detectar a docentes recomendados por sus pares.
2. Encuestas a estudiantes, con el fin de rescatar las valoraciones de los estudiantes en torno a los profesores que a su juicio y opinión, son los mejores (con los que han desarrollado un aprendizaje significativo).

Ambas encuestas fueron aplicadas a 1° y 2° medios del establecimiento en cuestión y al grupo de docentes que efectúa trabajos en aula con dichos estudiantes.

A partir de la aplicación de estos instrumentos se logró obtener una lista de profesores considerados ejemplares de la institución escolar, de la cual se pretendía seleccionar un total de 3 docentes bajo las siguientes características:

- a) Hombres.
- b) Diferentes años de experiencia profesional.
- c) Diferentes áreas disciplinarias.

El objetivo de este último filtro es posibilitar futuros análisis comparativos en esta misma área, pero con docentes de sexo femenino.

Una vez aplicadas las encuestas a docentes y estudiantes, se compararon los cinco primeros lugares escogidos por ambos estamentos. A partir de ello, se escogieron tres docentes. Cabe mencionar que si bien los primeros lugares lo ocupaban docentes de género femenino, éstas fueron descartadas; ya que uno de los criterios de selección para los propósitos de este estudio es que los docentes escogidos fueran varones.

Desde una primera instancia se descartó la posibilidad de hacer uso de la evaluación docente para realizar la selección, ya que se consideró que ésta resultaría demasiado invasiva para los docentes. Además, cabe señalar que los docentes más votados, poseían pocos años de experiencia y por ende, no habían sido sometidos a dicha evaluación. No obstante, las encuestas aplicadas fueron diseñadas para que tanto docentes como estudiantes pudiesen dar las razones de por qué eligieron a determinados docentes. Así también, se les proporcionó una lista con algunas de las características que definen a profesores ejemplares; a modo de que esto facilitara su elección.

Tal como se señaló con anterioridad, a pesar que uno de los criterios de selección de participantes, era que éstos tuviesen distintos años de experiencia; esto no se pudo llevar cabo, debido a los pocos años de experiencia de la gran mayoría de los docentes del establecimiento. Así los docentes seleccionados finalmente como profesores ejemplares resultaron ser novatos según la literatura.

En cuanto al tercer criterio de selección, los casos seleccionados cumplen con éste. Si bien, no todos pertenecen a distintas áreas disciplinares (científico, humanista), todos imparten una asignatura diferente; Física, Historia y Matemática.

Así es como los casos seleccionados cumplen con los siguientes criterios; Hombres, docentes noveles y pertenecientes a diferentes asignaturas. .

Por último mencionar, que una vez iniciado el proceso de recogida de información (entrevistas y observaciones), se pudo apreciar que muchas de las razones especificadas en las encuestas que daban cuenta de características de profesores ejemplares, se reflejaban en la práctica (algunas de las razones por las cuales docentes y estudiantes escogieron a dichos profesores, se presentan en el Anexo 5).

A continuación se presenta una breve reseña de cada uno de los docentes seleccionados.

<b>Colegio San Antonio de Villa Alema</b>	<b>Breve Reseña</b>
<p style="text-align: center;">Docente de Física</p> <p style="text-align: center;">Curso: 1° y 2° Enseñanza Media</p>	<p>C.H. tiene 25 años, es profesor de Física egresado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Durante el año 2011 realiza un curso de “Física itinerante”: Experimentación en Física con materiales caseros, en la misma universidad de donde egresó de su educación superior. Posee un año de experiencia docente, incorporándose el año 2011 al Colegio San Antonio de Villa Alemana. Actualmente se desempeña como docente en dos establecimientos, ambos particulares subvencionados.</p>
<p style="text-align: center;">Docente de Historia</p> <p style="text-align: center;">Curso: 2° Enseñanza Media</p>	<p>C.E tiene 26 años y es profesor Historia y Ciencias Sociales; egresado de la Universidad Valparaíso. Ingresa a la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en el año 2003. Tiene la oportunidad de viajar como estudiante de intercambio a diferentes países (Finlandia, 2004; Brasil, 2006; Argentina, 2007)</p> <p>En el año 2008, recibe el título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales con los grados de Licenciado en Historia y Licenciado en Educación.</p> <p>Actualmente cursa el Magíster de Ambientes Propicios para el Aprendizaje con mención en Violencia Escolar y</p>

	<p>Convivencia Social en la Universidad de Playa Ancha.</p> <p>Comienza su experiencia laboral desde el año 2009, incorporándose el año 2011 al Colegio San Antonio de Villa Alemana.</p>
<p>Docente de Matemática</p> <p>Curso: 1° y 2° Enseñanza Media</p>	<p>C.A tiene 27 años y es docente de Matemáticas, titulado de la Universidad Católica de Valparaíso el 2010. Antes de comenzar con pedagogía, estudió Ingeniería Civil Mecánica en la Universidad Técnica Federico Santa María, carrera en la que permaneció sólo un año y no finalizó. En el año 2008, realizó un curso de manejo de estrés en la Universidad Católica de Valparaíso. Su experiencia laboral pedagógica es de un año. A partir de Marzo de 2011 hasta la fecha hace clases de Matemáticas en el Colegio San Antonio de Villa Alemana con una jornada completa.</p>

## 5.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Los instrumentos que se emplearon para la recolección de información corresponden a entrevistas semi-estructuradas y observación no participante.

La entrevista semi-estructurada, se basa en una guía de asuntos o preguntas donde el investigador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Hernández y col, 2003). Permite recoger información indagando en aspectos subjetivos de los actores involucrados en la investigación, tales como: opiniones, creencias, valores, preferencias, etc. (Latorre & Sans 1995). Esta supone una relación con qué y quiénes se investigan, es una conversación, un

intercambio de información, una forma de expresión. Aporta el detalle, los fundamentos de los entrevistados. A través de ella, se puede dar una interpretación a lo expresado.

Las entrevistas permitieron indagar sobre las creencias docentes de cada participante, los cuales fueron entrevistados en dos distintas ocasiones, por una misma investigadora. Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis.

La observación no participante, en la que el observador no pertenece al grupo que estudia (Perez-Serrano, 1994, p. 24), permitió obtener información sobre las prácticas docentes en el aula, a través de un registro de ocho notas de campo, completas, precisas y detalladas, de manera objetiva y descriptiva, sin juicio de valor ni interpretaciones del observador, en la que se describió detalladamente los sucesos. Esto permitió recoger información de los acontecimientos tal y como sucedieron.

En una primera instancia, la entrevista tuvo por objetivo indagar sobre las creencias docentes que tienen los participantes, para luego, en una siguiente ocasión corroborar por medio de una segunda entrevista, si las creencias docentes extraídas del análisis de la primera entrevista son aceptadas o no por el docente. La primera entrevista tuvo una pauta en común para los tres docentes, mientras que la segunda se construyó en base a la información recabada en la primera y a las observaciones realizadas.

## **5.7 Criterios de Rigor**

Guba y Lincoln (1981) plantean cuatro criterios de rigor en investigación cualitativa (credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad). Todo criterio responde a una preocupación que ha de ser abordada por cada uno. A partir de esto, los criterios adquieren su relevancia. Toda investigación puede verse afectada por diferentes factores que conllevan a distintos efectos negativos y que, en consecuencia, impiden que al finalizar la investigación los descubrimientos sean aceptables, relevantes para el contexto, estables e independientes del investigador. Conseguir cada criterio, a través de diferentes métodos, ayuda a superar los defectos por los que puede verse afectada la investigación y otorga características positivas al descubrimiento, impidiendo que suceda lo antes mencionado.

Se plantean; a). Cuatro preocupaciones principales (valor de verdad, aplicabilidad, consistencia, neutralidad) relacionadas con la credibilidad. b). Los criterios de rigor

naturalistas (credibilidad, transferibilidad, dependencia, confirmabilidad) que responden a estas preocupaciones y c). Los métodos para conseguir estos criterios.

**Valor de verdad:** La preocupación intenta responder cómo se establece confianza en la verdad de los descubrimientos de una investigación particular para los sujetos y contexto con los que se lleva a cabo la investigación.

El criterio que establecen los naturalistas para responder a esta preocupación es la *credibilidad*. Se preocupan de contrastar la credibilidad de sus creencias e interpretaciones con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos. Esto implica comprobar los datos con los miembros (fuente de los datos relevantes) de los grupos humanos.

Los naturalistas utilizan diferentes métodos para conseguir este criterio y evitar las dificultades de interpretación que pueden producirse cuando la investigación se ve afectada por factores que encubren e interactúan. En la presente investigación se utilizó el siguiente método para satisfacer el criterio de credibilidad:

- **Observación persistente:** Con el fin de identificar cualidades perseverantes así como características atípicas. La interacción prolongada con una situación o contexto permite comprender lo que es esencial o característico en él, aquello que es irrelevante. Por esta razón para recabar la información sobre las prácticas pedagógicas se realizó un total de ocho observaciones equivalentes a ocho horas pedagógicas. Si bien, no son la cantidad de observaciones que se pretendía llevar a cabo en un comienzo, son una cantidad de observaciones que permiten identificar características en cada caso. Es importante mencionar que el motivo de no llevarse a cabo la cantidad de observaciones pretendidas en un comienzo, se debe al retraso en la investigación y al cierre de año del establecimiento.

**Aplicabilidad:** La preocupación recae en cómo se determina el grado en que puede aplicarse los descubrimientos de una investigación particular, a otros contextos o con otros sujetos.

El criterio que responde a esta preocupación es la *transferibilidad*. Los naturalistas parten del supuesto que las generalizaciones del tipo racionalista no son posibles porque los

fenómenos están íntimamente vinculados a los momentos y a los conceptos en los que se acierta, es decir dependen del contexto. Lo que se puede hacer, es realizar una transferencia entre dos contextos como consecuencia de ciertas similitudes esenciales.

Los naturalistas utilizan diferentes métodos para conseguir la transferibilidad y evitar dificultades de comparación producidos cuando la investigación se ve afectada por la irrepitibilidad de la situación. A continuación se presenta el método utilizado para responder a este criterio.

- **Recolección de abundantes datos descriptivos:** Permiten comparar este contexto con otros contextos posibles, a los que cabría realizar transferencias (Greetz 1973), si la transferibilidad depende de la equivalencia de características, incumbe a los investigadores proporcionar la información necesaria para comprobar el grado correspondencia. Por esto, durante las observaciones en aula se llevó a cabo la realización de notas de campo, con el fin de recabar la mayor cantidad de información posible con respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes.

**Consistencia:** La preocupación recae en cómo se determina si los descubrimientos de una investigación se repitieran de modo consistente si se replicase la investigación con los mismos (o similares) sujetos en el mismo (o similar) contexto.

El criterio de rigor que responde a esta preocupación es la *dependencia*. Los naturalistas están preocupados con la estabilidad de los datos pero deben aceptar aparentes inestabilidades que plantean, bien como consecuencia de que se están manipulando realidades diferentes bien como consecuencia de cambios instrumentales que se derivan del desarrollo de conocimientos en el investigador en su función como instrumento.

Los naturalistas utilizan diferentes métodos para conseguir la dependencia y evitar la inestabilidad producida cuando la investigación se ve afectada por cambios instrumentales.

Para este efecto se utilizó:

- **Métodos solapados:** Un tipo de triangulación, por el que se pueden usar diferentes métodos a la vez. Se utiliza para superar insuficiencias en los métodos individuales; dos o más métodos se unen de tal forma que la debilidad de uno se compensa por la fuerza del otro. Para esto se realizó el complemento entre las entrevistas y las observaciones de campo.

**Neutralidad:** Esta preocupación se basa en cómo establecer el grado en el que los descubrimientos de una investigación sólo son función de los sujetos investigados y condiciones de la investigación y no las inclinaciones, motivaciones, intereses, perspectivas del investigador.

El criterio que responde a esta preocupación es la *confirmabilidad*. Los naturalistas trasladan el peso de la neutralidad del investigador a los datos, requiriendo evidencia no de la neutralidad del investigador, a sus métodos, sino de la confirmabilidad de los datos producidos, es decir es el paso de objetividad del observador al de confirmabilidad de los datos (e interpretaciones).

Los naturalistas utilizan diferentes métodos para conseguir la confirmabilidad y evitar los prejuicios producidos cuando la investigación se ve afectada por las preferencias del investigador. Para esto se utilizó el siguiente método.

- **Triangulación:** También mencionada en la credibilidad, consiste en recoger datos, una variedad de perspectivas, usar una variedad de métodos y apoyarse en una variedad de fuentes para que las predilecciones de cada investigador se comprueben tan tenazmente como sea posible. En esta ocasión, la triangulación fue en base las diferentes perspectivas de las investigadoras.

## 5.8 Análisis de datos

Para analizar las observaciones se utilizó el método de las comparaciones constantes propuestos por Glaser y Strauss (Bustingorry, Sanchez e Ibañez, 2006).

En primera instancia se llevó a cabo la segmentación del corpus de datos (entrevistas más observaciones), para posteriormente codificarlos y categorizarlos en unidades de significado relevantes para los propósitos de este estudio. La primera fase de categorización se llevó a cabo a partir de las categorías deductivas construidas en base a la literatura. A medida que se realizó el proceso de categorización de las unidades de significado, surgieron nuevas categorías a partir de los datos, vale decir, inductivas.

Cada una de las investigadoras realizó la categorización del corpus de datos de un profesor, para posteriormente revisar el trabajo realizado de manera cruzada. Es decir, cada investigadora revisa el trabajo de las otras, donde se van modificando y emergiendo nuevas categorías mediante la triangulación de la información. Este proceso se repite hasta llegar a un consenso entre las investigadoras con respecto a la categorización realizada.

Posterior al análisis de descriptores de baja inferencia, las categorías son agrupadas en metacategorías. Una vez organizadas las categorías dentro de las metacategorías; se definen subcategorías dentro de éstas, para así realizar un análisis coherente, ordenando la información por temáticas. Este segundo nivel de análisis permitió realizar tres análisis intracaso y un intercaso. El primero consistió en describir las creencias identificadas de cada docente a modo de relato, respetando metacategorías, subcategorías y categorías. A partir de esto, se realiza el análisis intercaso, donde se comparan e interpretan las creencias de los tres docentes, relacionándolas entre sí y vinculándolas con la literatura del marco teórico. Es decir, se lleva a cabo un proceso de triangulación. Por último, a partir la triangulación e integración de los datos es que se obtiene el informe de resultados; el cual es utilizado para realizar las discusiones y conclusiones del estudio.

## 6. RESULTADOS

A continuación se presentarán los resultados obtenidos en este estudio. En primera instancia tuvieron lugar 82 categorías de baja inferencia, las cuales fueron relacionadas y agrupadas según temáticas en categorías de carácter más interpretativo. Cabe mencionar que 16 categorías de baja inferencia se construyeron en base a la literatura; mientras que el resto fue emergiendo a partir del análisis inductivo del corpus datos.

En el próximo apartado se presentan las categorías de bajo nivel inferencial con sus respectivas definiciones. Posteriormente se dan a conocer la frecuencia de cada una de las categorías.

### **6.1 Primer nivel de análisis: segmentación del corpus de datos y emergencia de categorías de bajo nivel de inferencia.**

El primer nivel de análisis de este estudio tal como se mencionó con anterioridad, consistió en la definición de categorías de bajo nivel de inferencia. Para llevar a cabo este proceso cada una de las investigadoras se hizo cargo de una unidad hermenéutica. Posteriormente, se revisaron las categorías de bajo nivel de inferencia de manera cruzada; donde cada una de las investigadoras analizó el trabajo realizado por la otra. Este proceso se repitió hasta que las tres investigadoras llegaron a un consenso con respecto a los codes y las unidades de significados insertas en éstos. Cabe señalar que si bien gran parte de los codes se presentan en las tres unidades hermenéuticas, hay cierto porcentaje de categorías de baja inferencia que son propias de cada docente.

#### *6.1.1 Categorías (codes) y sus definiciones*

Como una manera de ordenar la información, se decidió que cada docente participante, constituiría una unidad hermenéutica siguiendo los procedimientos del Atlas-ti; por tanto, se crearon tres unidades hermenéuticas. En primera instancia cada investigadora se hizo cargo de una unidad hermenéutica para seleccionar en ésta las unidades de significado. Posteriormente las unidades de significado, se codificaron a partir

de las categorías deductivas construidas en base a la literatura. A medida que se llevó a cabo el proceso de categorización, fueron emergiendo nuevas categorías a partir de los datos. Una vez que las investigadores llegaron a consenso con respecto a los codes inductivos y las unidades de análisis asociados a éstos; se llevó a cabo la definición final de las categorías. A continuación se presentan cada una de las categorías de bajo nivel de inferencia (deductivas e inductivas) con sus respectivas definiciones.

<b><u>DEDUCTIVAS</u></b>	
<b>CODE</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>1. Creencias con respecto al contexto socioeducativo y cultural</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la realidad social y económica de la institución, abarcando desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
<b>2. Creencias acerca del currículo y fines educativos</b>	Se refiere a las creencias sobre los énfasis curriculares, valóricos y educativos a los que aspira la institución educativa.
<b>3. Creencias sobre el compromiso docente con la enseñanza</b>	Se refiere a las creencias sobre el nivel de responsabilidad que el profesor debe tener como profesional con respecto a su quehacer.
<b>4. Creencias con respecto a la vocación por la enseñanza</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la vocación y si ésta es necesaria o no para enseñar.
<b>5. Creencias con respecto al estudiante y la adaptación de metodologías y estrategias</b>	Se refiere a la creencia de que las metodologías y estrategias deben estar organizadas en torno a los intereses y necesidades particulares de los estudiantes con el fin de contribuir al desarrollo afectivo y cognitivo.
<b>6. Creencias acerca de la importancia de la cercanía afectiva y cognitiva</b>	Se refiere a la creencia de que se debe mantener cierta cercanía emocional con el estudiante para obtener buenas relaciones de trabajo en el aula.
<b>7. Creencias en relación a la escucha activa del docente</b>	Se refiere a la creencia de que el docente debe mantenerse abierto a las opiniones, actitudes y conductas de sus

<b>hacia el estudiante</b>	estudiantes para utilizarlas como insumo en la planificación y desarrollo de sus clases, considerando que tanto el docente como el estudiante pueden aprender uno del otro.
<b>8. Creencias acerca de las estrategias motivacionales y participativas</b>	Se refiere a las creencias con respecto al tipo de herramientas que debieran ser utilizadas por el docente para promover la atención y participación o motivación de los estudiantes dentro del aula.
<b>9. Creencias acerca de los métodos de manejo conductual y disciplinarios</b>	Se refiere a las creencias con respecto al tipo de estrategias que debiese utilizar un docente para mantener el orden en el aula.
<b>10. Creencias acerca del uso de herramientas prácticas</b>	Se refiere a las creencias sobre la utilización de metodologías donde la asimilación de contenidos se logra mediante actividades prácticas que escapen a la realización convencional de una clase.
<b>11. Creencias sobre la utilización de ejemplos y aplicación para el aprendizaje</b>	Se refiere a la creencia de que los procesos de enseñanza – aprendizaje mejoran cuando se ejemplifican y aplican los contenidos relacionándolos con experiencias cotidianas.
<b>12. Creencias acerca de la utilización de tic's</b>	Se refiere a las creencias con respecto al manejo y uso de tecnologías y material audiovisual para abordar y transmitir los contenidos.
<b>13. Creencias con respecto a la autonomía del estudiante en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la libertad otorgada al estudiante para que éste pueda realizar de manera independiente ciertos procesos y elecciones en torno a su enseñanza-aprendizaje.
<b>14. Creencias acerca de las capacidades y expectativas de los estudiantes</b>	Se refiere a las creencias sobre las capacidades de los estudiantes y lo que pueden lograr.
<b>15. Creencias acerca de la autorreflexión en la</b>	Se refiere a la creencia de que la práctica pedagógica debe ser evaluada de manera constante por el docente.

<b>docencia</b>	
<b>16. Creencias con respecto a la influencia de las experiencias discentes</b>	Se refiere a las creencias sobre los aprendizajes adquiridos durante la educación formal y su repercusión en la forma de conceptualizar un “buen profesor”.

<b><u>INDUCTIVAS</u></b>	
<b>CODES</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
<b>17. Creencias sobre sistema educativo nacional</b>	Se refiere a las creencias sobre las fortalezas y falencias del sistema educativo chileno.
<b>18. Creencias sobre un modelo educativo ideal</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las características que debiese tener un sistema educativo óptimo donde se brinde una educación de calidad e igualitaria
<b>19. Creencias con respecto a los objetivos y decisiones del Ministerio de educación</b>	Se refiere a las creencias acerca de la eficacia de los objetivos y decisiones del Ministerio de educación.
<b>20. Creencias acerca de la institución óptima</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las características que debiese tener una institución que le permita al profesional desempeñarse satisfactoriamente.
<b>21. Creencias con respecto a la Jefatura</b>	Se refiere a las creencias con respecto al rol que debería adoptar el docente al hacerse cargo de una jefatura de curso.
<b>22. Creencias acerca del autocuidado docente</b>	Se refiere a la creencia de que las críticas constructivas o negativas hacia el docente no deben afectar su bienestar emocional.
<b>23. Creencias sobre la autonomía profesional docente</b>	Se refiere a la creencia de que el profesor debe tener autonomía dentro de la institución para tomar decisiones y que éstas sean respetadas.
<b>24. Creencias sobre la autoridad docente</b>	Se refiere a la creencia de que el docente debe tener autoridad en el aula y cómo dicha autoridad se hace efectiva.
<b>25. Creencias acerca de la</b>	Se refiere a las creencias con respecto al significado de la

<b>crítica al desempeño docente</b>	crítica al desempeño docente, la forma en que se recibe y el resultado de ésta.
<b>26. Creencias con respecto al docente novel y su formación</b>	Se refiere a la creencia de que la calidad de novel en el ámbito de la pedagogía implica inexperiencia y por tanto, la necesidad de un proceso de continuo aprendizaje, el cual se daría por medio de la práctica.
<b>27. Creencias con respecto a los hitos de la formación docente</b>	Se refiere a las creencias con respecto a los hitos y/o experiencias que marcan la formación profesional del docente.
<b>28. Creencias con respecto a la influencia de la religión</b>	Se refiere a la creencia de que una institución por pertenecer a la congregación católica tiene una ideología particular de concebir al estudiante.
<b>29. Creencias sobre el inicio de la docencia</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la relación docente-estudiante que suele darse al comienzo de la docencia.
<b>30. Creencias sobre la necesidad de atención docente</b>	Se refiere a las creencias de que los docentes poseen la necesidad de sentirse el centro de atención en el aula, siendo ello un atractivo para las personas que deciden estudiar pedagogía.
<b>31. Creencias con respecto a la pasión y conocimiento</b>	Se refiere a la creencia de que el docente debe sentir atracción por su asignatura y habilidades para impartirla
<b>32. Creencias con respecto a un profesor ejemplar</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las características que debe tener un docente que realiza su trabajo de manera efectiva y satisfactoria.
<b>33. Creencias con respecto a la valoración del liderazgo e influencia docente</b>	Se refiere a las creencias con respecto al nivel de atractivo que puede tener para un docente asumir el rol de líder frente a un grupo y tener la capacidad de influenciarlo.
<b>34. Creencias acerca de la formación continua y permanente</b>	Se refiere a las creencias sobre la importancia que tiene para el docente como profesional continuar estudiando y perfeccionándose a través del tiempo.

<b>35. Creencias con respecto a la pedagogía, ayuda a los estudiantes y aporte a la sociedad</b>	Se refiere a la creencia de que la pedagogía permite ayudar a los estudiantes en el aula, al mismo tiempo que significa un aporte para la sociedad.
<b>36. Creencias sobre el aprendizaje significativo</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la manera en que se logra el aprendizaje significativo.
<b>37. Creencias con respecto al bienestar socio-emocional de los estudiantes</b>	Se refiere a la creencia de que el bienestar socio-emocional de los estudiantes es la base para poder llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos.
<b>38. Creencias con respecto al clima de aula</b>	Se refiere a las creencias sobre los elementos que conforman o proporcionan un clima de aula positivo.
<b>39. Creencias de la física</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las concepciones que el docente posee sobre la física.
<b>40. Creencias sobre la construcción del conocimiento</b>	Se refiere a la creencia de que el aprendizaje tiene lugar cuando el estudiante construye el conocimiento.
<b>41. Creencias con respecto a la creatividad</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la creatividad y su importancia en la educación, tanto en el estudiante como en el docente.
<b>42. Creencias con respecto a la entrega de contenidos de calidad</b>	Se refiere a la creencia de que los contenidos entregados por el docente deben ser de calidad, ya que constituyen la base para la formación futura del estudiante.
<b>43. Creencias sobre la enseñanza y el conocimiento</b>	Se refiere a las creencias acerca que se tienen sobre el concepto de la enseñanza y su relación con el conocimiento.
<b>44. Creencias acerca del énfasis en la información relevante</b>	Se refiere a la creencia de que se debe destacar la información relevante para el estudiante a través de ciertas metodologías.
<b>45. Creencias con respecto a la estructuración de la clase</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la estructura que debiese tener una clase desde su inicio hasta su término.
<b>46. Creencias acerca de la</b>	Se refiere a la creencia de que el humor es una estrategia

<b>relación entre humor/aprendizaje/clima</b>	efectiva en el aula para promover el aprendizaje y un clima positivo.
<b>47. Creencias acerca del inicio de la clase</b>	Se refiere a las creencias sobre aquello que se debe hacer al comienzo de clase con respecto a los contenidos.
<b>48. Creencias acerca de la motivación y cohesión grupal</b>	Se refiere a la creencia de que el trabajo de motivar a un grupo se encuentra influido por el nivel de cohesión de éste, la cercanía y las relaciones entre sus integrantes.
<b>49. Creencias con respecto al nivel de exigencia y resultados</b>	Se refiere a la creencia de que un mayor nivel de exigencia permite alcanzar mejores resultados, tanto a nivel docente como estudiantil.
<b>50. Creencias sobre la organización del contenidos</b>	Se refiere a las creencias con respecto a cuáles son las mejores estrategias para abordar y organizar los contenidos con el fin de favorecer la asimilación de éstos por parte de los estudiantes.
<b>51. Creencias sobre la planificación y flexibilidad docente</b>	Se refiere a las creencias sobre cómo se debe llevar a cabo la planificación de las clases y la importancia que se le otorga a la flexibilidad dentro de las mismas.
<b>52. Creencias con respecto a la realización de interrogaciones</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las implicancias y beneficios que la realización de interrogaciones puede tener para la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes.
<b>53. Creencias sobre el refuerzo</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la utilización del refuerzo en la sala de clases y las implicancias que éste puede tener para los estudiantes.
<b>54. Creencias acerca de la repetición de contenidos</b>	Se refiere a las creencias sobre la repetición de contenidos y sus repercusiones en la asimilación de la información.
<b>55. Creencias sobre el respeto por la diversidad</b>	Se refiere a la creencia de que la diversidad de los estudiantes debe ser respetada y considerada a la hora de planificar una clase o elegir las metodologías de trabajo.
<b>56. Creencias acerca de las rutinas de estudios</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la importancia de fomentar en los estudiantes rutinas de estudio y sus

	implicancias en el aprendizaje.
<b>57. Creencias con respecto al tipo de clase</b>	Se refiere a las creencias sobre las ventajas y tiempo que requieren las clases expositivas y participativas.
<b>58. Creencias acerca de la toma de decisiones curriculares</b>	Se refiere a las creencias sobre la toma de decisiones curriculares por parte de los docentes, bajo qué contexto debe llevarse a cabo, sus ventajas y desventajas.
<b>59. Creencias con respecto al trabajo grupal y trabajo individual</b>	Se refiere a las creencias con respecto a los beneficios y desventajas asociadas a la utilización de metodologías que privilegian el trabajo grupal por sobre el trabajo individual o viceversa.
<b>60. Creencias con respecto a la valoración de conocimientos previos y diagnóstico</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la importancia de realizar un diagnóstico sobre los contenidos manejados por los estudiantes y aludir a los conocimientos previos para planificar las clases y favorecer el aprendizaje.
<b>61. Creencias acerca de la utilización de nemotecnias</b>	Se refiere a las creencias sobre la utilización de nemotecnias y sus beneficios en la adquisición y posterior estudio de los contenidos.
<b>62. Creencias con respecto a la experticia docente</b>	Se refiere a la creencia de que la experticia en el manejo de contenidos es fundamental para lograr resultados positivos en el aula en términos de aprendizaje.
<b>63. Creencias sobre el docente como guía o mediador del contenido</b>	Se refiere a la creencia que el docente debe ser un mediador durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.
<b>64. Creencias con respecto a un mal docente</b>	Se refiere a las creencias acerca de las características y metodologías de enseñanza que poseen los docentes que llevan a cabo su labor de manera deficiente y no promueven el aprendizaje entre sus estudiantes.
<b>65. Creencias con respecto al rol motivador del docente y liderazgo</b>	Se refiere a la creencia de que uno de los roles del docente es fomentar la motivación en sus estudiantes y que ello se logra a partir del liderazgo con que el profesional se desenvuelve en el aula y su capacidad para “cautivar” a los

	estudiantes con su clase.
<b>66. Creencias acerca de la apreciación personal y académica</b>	Se refiere a la creencia de que no se debe mezclar el ámbito académico con el personal en relación al estudiante al momento de enseñar.
<b>67. Creencias sobre la formación de estudiantes en valores</b>	Se refiere a la creencia de que la educación no sólo implica el aprendizaje de contenidos sino también el desarrollo valórico de los estudiantes.
<b>68. Creencias con respecto al nivel de conocimiento</b>	Se refiere a la creencia de que existe una diferencia importante entre el docente y estudiante en cuanto al nivel de conocimientos que poseen, por lo que el profesional debe asumir la responsabilidad de guiar y liderar al grupo.
<b>69. Creencias acerca del docente orientador</b>	Se refiere a la creencia que uno de los roles del profesor debiese ser orientar al estudiante en temas de carecer personal, familiar, afectivo, etc.
<b>70. Creencias con respecto al docente como catalizador de cambios actitudinales hacia el aprendizaje.</b>	Se refiere a la creencia de que el docente es el encargado de promover cambios en sus estudiantes con respecto a su actitud frente al aprendizaje.
<b>71. Creencias con respecto a la admiración del estudiante hacia el profesor</b>	Se refiere a la creencia de que el estudiante debe sentir admiración hacia la persona que le proporciona el conocimiento.
<b>72. Creencias acerca de la diferencia en rendimiento de los estudiantes</b>	Se refiere a la creencia de que es posible identificar grupos de estudiantes de acuerdo a su rendimiento y las características que poseerían tales grupos.
<b>73. Creencias con respecto a la diferencias de género en cuanto a las habilidades</b>	Se refiere a la creencia de que hombres y mujeres poseen distintas habilidades en cuanto al aprendizaje y rendimiento.
<b>74. Creencias acerca de los estilos de aprendizaje</b>	Se refiere a la creencia de que los estudiantes poseen distintos estilos de aprendizaje y que el docente debe tomar ello como insumo para planificar y elegir la metodología

	de una clase.
<b>75. Creencias con respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre la institución</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la percepción que tienen los estudiantes de su institución educativa.
<b>76. Creencias acerca de la etapa de desarrollo del estudiante y su comportamiento</b>	Se refiere a la creencia de que los comportamientos de los estudiantes pueden ser explicados por la etapa de desarrollo en que se encuentran.
<b>77. Creencias sobre la exigencia y expectativas</b>	Se refiere a la creencia de que el nivel de exigencia se encuentra relacionado con las expectativas que el docente tiene de sus estudiantes.
<b>78. Creencias con respecto a la motivación intrínseca y la extrínseca</b>	Se refiere a las creencias sobre el tipo de motivación que poseen los estudiantes con respecto al aprendizaje.
<b>79. Creencia sobre la participación activa</b>	Se refiere a la creencia de que una clase no puede centrarse sólo en la entrega de conocimientos por parte del docente, sino que los estudiantes deben participar activamente, ya sea opinando, criticando o aportando elementos relacionados con el contenido.
<b>80. Creencias sobre el pensamiento crítico y reflexivo del estudiante</b>	Se refiere a la creencia de que se debe fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo junto con la idea de que poseen el derecho de dar opinión con respecto a los contenidos y educación recibida.
<b>81. Creencias con respecto al esfuerzo vinculado al éxito</b>	Se refiere a la creencia de que el nivel de esfuerzo que se brinda a una determinada tarea o actividad es directamente proporcional al éxito que se puede lograr en éstas.
<b>82. Creencias con respecto a la percepción de imagen proyectada</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la forma en que el docente es visto por sus estudiantes y los factores que influyen en esta percepción.

### 6.1.2 Categorías (codes) y sus frecuencias

En las siguientes tablas, se presentan los codes correspondientes a cada docente, con sus respectivas frecuencias y sus totales.

#### **PROFESOR 1: FÍSICA**

<b>CODE</b>	<b>F</b>
1. Creencias con respecto al contexto socioeducativo y cultural	1
2. Creencias acerca del currículo y fines educativos	3
3. Creencias acerca de la institución óptima	1
4. Creencias con respecto a la Jefatura	1
5. Creencias acerca de la autorreflexión en la docencia	1
6. Creencias con respecto a la vocación por la enseñanza	2
7. Creencias sobre la autonomía profesional docente	2
8. Creencias sobre la autoridad docente	2
9. Creencias acerca de la crítica al desempeño docente	3
10. Creencias con respecto al docente novel y su formación	8
11. Creencias con respecto a los hitos de la formación docente	1
12. Creencias con respecto a la influencia de la religión	2
13. Creencias con respecto a la pasión y conocimiento	2
14. Creencias con respecto a un profesor ejemplar	1
15. Creencias acerca de la formación continua y permanente	1
16. Creencias con respecto a la pedagogía, ayuda a los estudiantes y aporte a la sociedad	2
17. Creencias con respecto al estudiante y la adaptación de metodologías y estrategias	1
18. Creencias acerca de la importancia de la cercanía afectiva y cognitiva	20
19. Creencias en relación a la escucha activa del docente hacia el estudiante	4
20. Creencias acerca de las estrategias motivacionales y participativas	12
21. Creencias acerca de los métodos de manejo conductual y disciplinarios	28
22. Creencias acerca del uso de herramientas prácticas	6
23. Creencias sobre la utilización de ejemplos y aplicación para el aprendizaje	6

24. Creencias sobre el aprendizaje significativo	1
25. Creencias con respecto al clima de aula	2
26. Creencias de la física	2
27. Creencias acerca del énfasis en la información relevante	4
28. Creencias acerca de la relación entre humor/aprendizaje/clima	5
29. Creencias acerca de la motivación y cohesión grupal	4
30. Creencias con respecto al nivel de exigencia y resultados	3
31. Creencias sobre la organización del contenidos	2
32. Creencias acerca de la repetición de contenidos	2
33. Creencias sobre el respeto por la diversidad	1
34. Creencias con respecto al tipo de clase	1
35. Creencias con respecto a la valoración de conocimientos previos y diagnóstico	5
36. Creencias sobre el docente como guía o mediador del contenido	11
37. Creencias con respecto a un mal docente	1
38. Creencias acerca de la apreciación personal y académica	1
39. Creencias sobre la formación de estudiantes en valores	5
40. Creencias acerca del docente orientador	3
41. Creencias acerca de las capacidades y expectativas de los estudiantes	9
42. Creencias acerca de la diferencia en rendimiento de los estudiantes	2
43. Creencias acerca de los estilos de aprendizaje	1
44. Creencias con respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre la institución	2
45. Creencias acerca de la etapa de desarrollo del estudiante y su comportamiento	2
46. Creencias con respecto a la motivación intrínseca y la extrínseca	4
47. Creencia sobre la participación activa	4
48. Creencias con respecto al esfuerzo vinculado al éxito	1
49. Creencias con respecto a la autonomía del estudiante en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje	6
<b>TOTAL</b>	<b>194</b>

## PROFESOR 2: HISTORIA

CODE	F
1. Creencias con respecto al contexto socioeducativo y cultural	4
2. Creencias sobre sistema educativo nacional	5
3. Creencias sobre un modelo educativo ideal	2
4. Creencias con respecto a los objetivos y decisiones del Ministerio de educación	2
5. Creencias acerca del currículo y fines educativos	1
6. Creencias acerca de la institución óptima	1
7. Creencias acerca de la autorreflexión en la docencia	1
8. Creencias sobre el compromiso docente con la enseñanza	3
9. Creencias con respecto a la influencia de las experiencias discentes	2
10. Creencias con respecto a la vocación por la enseñanza	1
11. Creencias sobre la autonomía profesional docente	2
12. Creencias acerca de la crítica al desempeño docente	4
13. Creencias con respecto a los hitos de la formación docente	2
14. Creencias sobre el inicio de la docencia	2
15. Creencias sobre la necesidad de atención docente	1
16. Creencias con respecto a la pasión y conocimiento	1
17. Creencias con respecto a un profesor ejemplar	2
18. Creencias con respecto a la valoración del liderazgo e influencia docente	2
19. Creencias acerca de la formación continua y permanente	5
20. Creencias con respecto al estudiante y la adaptación de metodologías y estrategias	4
21. Creencias acerca de la importancia de la cercanía afectiva y cognitiva	10
22. Creencias en relación a la escucha activa del docente hacia el estudiante	9
23. Creencias acerca de las estrategias motivacionales y participativas	20
24. Creencias acerca de los métodos de manejo conductual y disciplinarios	10
25. Creencias acerca del uso de herramientas prácticas	6
26. Creencias sobre la utilización de ejemplos y aplicación para el aprendizaje	10
27. Creencias acerca de la utilización de tic's	2
28. Creencias sobre el aprendizaje significativo	3

29. Creencias con respecto al bienestar socio-emocional de los estudiantes	3
30. Creencias con respecto al clima de aula	5
31. Creencias sobre la construcción del conocimiento	2
32. Creencias con respecto a la creatividad	1
33. Creencias con respecto a la estructuración de la clase	3
34. Creencias acerca de la relación entre humor/aprendizaje/clima	6
35. Creencias acerca del inicio de la clase	1
36. Creencias acerca de la motivación y cohesión grupal	1
37. Creencias con respecto al nivel de exigencia y resultados	7
38. Creencias sobre la organización del contenidos	10
39. Creencias con respecto a la realización de interrogaciones	3
40. Creencias sobre el refuerzo	13
41. Creencias acerca de la repetición de contenidos	1
42. Creencias sobre el respeto por la diversidad	2
43. Creencias acerca de las rutinas de estudios	1
44. Creencias acerca de la toma de decisiones curriculares	3
45. Creencias con respecto al trabajo grupal y trabajo individual	2
46. Creencias con respecto a la valoración de conocimientos previos y diagnóstico	5
47. Creencias acerca de la utilización de nemotecnias	1
48. Creencias con respecto a la experticia docente	2
49. Creencias sobre el docente como guía o mediador del contenido	1
50. Creencias con respecto a un mal docente	2
51. Creencias con respecto al rol motivador del docente y liderazgo	4
52. Creencias sobre la formación de estudiantes en valores	7
53. Creencias con respecto al nivel de conocimiento	2
54. Creencias acerca de las capacidades y expectativas de los estudiantes	9
55. Creencias acerca de los estilos de aprendizaje	5
56. Creencias sobre la exigencia y expectativas	1
57. Creencia sobre la participación activa	2
58. Creencias sobre el pensamiento crítico y reflexivo del estudiante	2

59. Creencias con respecto a la percepción de imagen proyectada	1
60. Creencias con respecto a la autonomía del estudiante en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje	8
<b>TOTAL</b>	<b>233</b>

### **PROFESOR 3: MATEMÁTICA**

<b>CODE</b>	<b>F</b>
1. Creencias con respecto al contexto socioeducativo y cultural	2
2. Creencias acerca del currículo y fines educativos	1
3. Creencias acerca de la institución óptima	1
4. Creencias sobre el compromiso docente con la enseñanza	1
5. Creencias con respecto a la vocación por la enseñanza	2
6. Creencias acerca del autocuidado docente	1
7. Creencias sobre la autoridad docente	5
8. Creencias acerca de la crítica al desempeño docente	3
9. Creencias con respecto al docente novel y su formación	4
10. Creencias con respecto a un profesor ejemplar	1
11. Creencias acerca de la formación continua y permanente	1
12. Creencias con respecto a la pedagogía, ayuda a los estudiantes y aporte a la sociedad	2
13. Creencias con respecto al estudiante y la adaptación de metodologías y estrategias	5
14. Creencias acerca de la importancia de la cercanía afectiva y cognitiva	17
15. Creencias en relación a la escucha activa del docente hacia el estudiante	6
16. Creencias acerca de las estrategias motivacionales y participativas	11
17. Creencias acerca de los métodos de manejo conductual y disciplinarios	17
18. Creencias acerca del uso de herramientas prácticas	3
19. Creencias sobre la utilización de ejemplos y aplicación para el aprendizaje	7
20. Creencias sobre el aprendizaje significativo	3
21. Creencias con respecto al bienestar socio-emocional de los estudiantes	3
22. Creencias con respecto al clima de aula	1
23. Creencias sobre la construcción del conocimiento	5

24. Creencias con respecto a la creatividad	1
25. Creencias con respecto a la entrega de contenidos de calidad	1
26. Creencias sobre la enseñanza y el conocimiento	2
27. Creencias acerca del énfasis en la información relevante	12
28. Creencias con respecto al nivel de exigencia y resultados	1
29. Creencias sobre la organización del contenidos	4
30. Creencias sobre la planificación y flexibilidad docente	3
31. Creencias sobre el refuerzo	5
32. Creencias acerca de la repetición de contenidos	3
33. Creencias acerca de la toma de decisiones curriculares	4
34. Creencias con respecto al trabajo grupal y trabajo individual	2
35. Creencias con respecto a la valoración de conocimientos previos y diagnóstico	1
36. Creencias sobre el docente como guía o mediador del contenido	13
37. Creencias acerca de la apreciación personal y académica	2
38. Creencias sobre la formación de estudiantes en valores	4
39. Creencias acerca del docente orientador	2
40. Creencias acerca de las capacidades y expectativas de los estudiantes	4
41. Creencias con respecto a la admiración del estudiante hacia el profesor	2
42. Creencias con respecto a la diferencias de género en cuanto a las habilidades	5
43. Creencias acerca de los estilos de aprendizaje	3
44. Creencias acerca de la etapa de desarrollo del estudiante y su comportamiento	2
45. Creencia sobre la participación activa	4
46. Creencias con respecto al esfuerzo vinculado al éxito	1
47. Creencias con respecto a la percepción de imagen proyectada	2
48. Creencias con respecto al docente como catalizador de cambios actitudinales hacia el aprendizaje.	1
49. Creencias con respecto a la autonomía del estudiante en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje	5
<b>TOTAL</b>	<b>191</b>

De los datos anteriormente expuestos, se puede percibir que los casos presentan tanto similitudes como diferencias. Por un lado, los tres casos comparten una serie de codes y presentan frecuencias en algunos casos similares. Por otro lado, los casos también presentan codes distintos y exclusivos y también se evidencia diferencia en sus frecuencias.

Estos datos aventuran ciertas reflexiones con respecto a las creencias de los docentes. Existen creencias que se pueden compartir, pero también detrás de las creencias hay una serie de factores personales o experiencia docente, que inciden en la formación de sus creencias, lo que podría explicar las diferencias en los codes de cada caso.

## **6.2 Segundo nivel de análisis: Agrupación de codes, sus relaciones, descripción e interpretación.**

El segundo nivel de análisis, consistió en relacionar los diferentes codes y agruparlos de acuerdo a una temática en común. Tomando como insumo los datos recogidos, el análisis e interpretación de las investigadoras junto con la literatura disponible en el marco teórico, tuvo lugar la construcción de metacategorías.

Las metacategorías utilizadas en este estudio se presentan a continuación:

**A) Aspectos nacionales y globales de la educación:** Creencias con respecto al contexto socio-cultural de las instituciones educativas y la educación nacional e internacional.

1. Creencias con respecto al contexto socioeducativo y cultural
2. Creencias sobre sistema educativo nacional
3. Creencias sobre un modelo educativo ideal
4. Creencias con respecto a los objetivos y decisiones del Ministerio de educación

**B) Elementos asociados a la institución educativa:** Creencias sobre los lineamientos que definen el quehacer institucional.

1. Creencias acerca del currículo y fines educativos
2. Creencias acerca de la institución óptima
3. Creencias con respecto a la Jefatura

**C) Identidad profesional docente:** Creencias referente a la visión que posee el docente con respecto sí mismo como profesional y la labor que desempeña como docente.

1. Creencias acerca de la autorreflexión en la docencia
2. Creencias sobre el compromiso docente con la enseñanza
3. Creencias con respecto a la influencia de las experiencias discentes
4. Creencias con respecto a la vocación por la enseñanza
5. Creencias acerca del autocuidado docente
6. Creencias sobre la autonomía profesional docente
7. Creencias sobre la autoridad docente
8. Creencias acerca de la crítica al desempeño docente
9. Creencias con respecto al docente novel y su formación
10. Creencias con respecto a los hitos de la formación docente
11. Creencias con respecto a la influencia de la religión
12. Creencias sobre el inicio de la docencia
13. Creencias sobre la necesidad de atención docente
14. Creencias con respecto a la pasión y conocimiento
15. Creencias con respecto a un profesor ejemplar
16. Creencias con respecto a la valoración del liderazgo e influencia docente
17. Creencias acerca de la formación continua y permanente
18. Creencias con respecto a la pedagogía, ayuda a los estudiantes y aporte a la sociedad

**D) Enseñanza:** Creencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategias y metodologías que deben llevarse a cabo en el aula, tanto en lo que respecta a la planificación y didáctica de las clases como a la relación con los estudiantes.

1. Creencias acerca de la importancia de la cercanía afectiva y cognitiva
2. Creencias en relación a la escucha activa del docente hacia el estudiante
3. Creencias acerca de las estrategias motivacionales y participativas
4. Creencias acerca de los métodos de manejo conductual y disciplinarios
5. Creencias acerca del uso de herramientas prácticas
6. Creencias sobre la utilización de ejemplos y aplicación para el aprendizaje
7. Creencias acerca de la utilización de tic's
8. Creencias sobre el aprendizaje significativo
9. Creencias con respecto al bienestar socio-emocional de los estudiantes
10. Creencias con respecto al clima de aula
11. Creencias de la física
12. Creencias sobre la construcción del conocimiento
13. Creencias con respecto a la creatividad
14. Creencias con respecto a la educación de calidad
15. Creencias sobre la enseñanza y el conocimiento
16. Creencias acerca del énfasis en la información relevante
17. Creencias con respecto a la estructuración de la clase
18. Creencias acerca de la relación entre humor/aprendizaje/clima
19. Creencias acerca del inicio de la clase
20. Creencias acerca de la motivación y cohesión grupal
21. Creencias con respecto al nivel de exigencia y resultados
22. Creencias sobre la organización del contenidos
23. Creencias sobre la planificación y flexibilidad docente
24. Creencias con respecto a la realización de interrogaciones
25. Creencias sobre el refuerzo
26. Creencias acerca de la repetición de contenidos

27. Creencias sobre el respeto por la diversidad
28. Creencias acerca de las rutinas de estudios
29. Creencias con respecto al tipo de clase
30. Creencias acerca de la toma de decisiones curriculares
31. Creencias con respecto al trabajo grupal y trabajo individual
32. Creencias con respecto a la valoración de conocimientos previos y diagnóstico
33. Creencias acerca de la utilización de nemotecnias
34. Creencias con respecto a la experticia docente
35. Creencias sobre el docente como guía o mediador del contenido
36. Creencias con respecto a un mal docente
37. Creencias con respecto al rol motivador del docente y liderazgo
38. Creencias acerca de la apreciación personal y académica
39. Creencias sobre la formación de estudiantes en valores
40. Creencias con respecto al nivel de conocimiento
41. Creencias acerca del docente orientador
42. Creencias sobre la exigencia y expectativas
43. Creencias con respecto al estudiante y la adaptación de metodologías y estrategias
44. Creencias con respecto al docente como catalizador de cambios actitudinales hacia el aprendizaje.

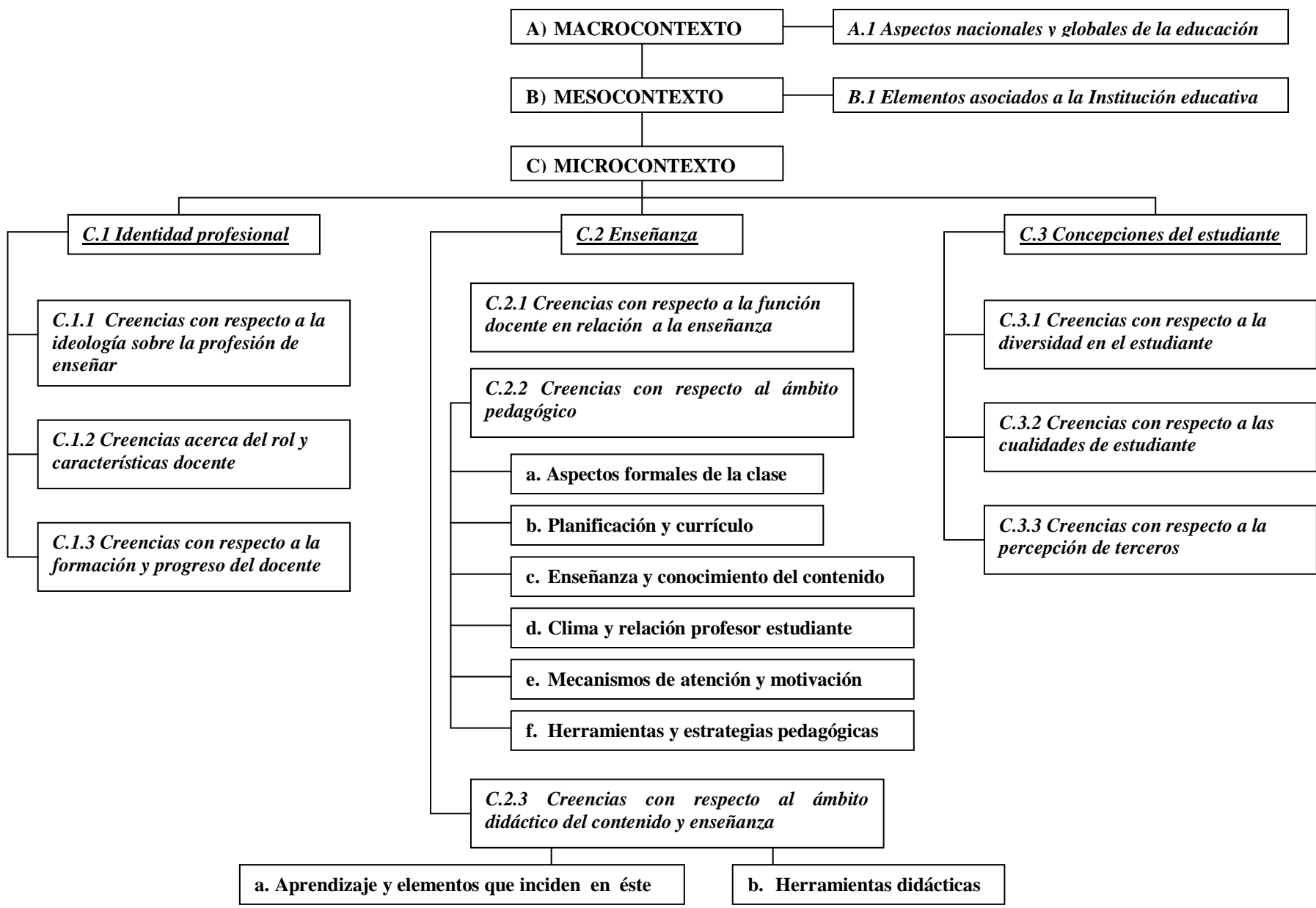
**E) Concepciones del estudiante:** Creencias sobre las características que poseen los estudiantes y su rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

1. Creencias acerca de las capacidades y expectativas de los estudiantes
2. Creencias con respecto a la admiración del estudiante hacia el profesor
3. Creencias acerca de la diferencia en rendimiento de los estudiantes
4. Creencias con respecto a la diferencias de género en cuanto a las habilidades
5. Creencias acerca de los estilos de aprendizaje
6. Creencias acerca de la etapa de desarrollo del estudiante y su comportamiento

7. Creencias con respecto a la motivación intrínseca y la extrínseca
8. Creencia sobre la participación activa
9. Creencias sobre el pensamiento crítico y reflexivo del estudiante
10. Creencias con respecto al esfuerzo vinculado al éxito
11. Creencias con respecto a la percepción de imagen proyectada
12. Creencias con respecto a la autonomía del estudiante en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje
13. Creencias con respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre la institución

Posteriormente, las metacategorías más extensas que incluyen un mayor número de codes, son analizadas nuevamente para agruparlos en subcategorías. Así se obtienen categorías de carácter más general (metacategorías); categorías de un nivel medio de inferencia (subcategorías) y categorías de un bajo nivel de inferencia (categorías). Al finalizar este proceso se pudo organizar y clasificar las categorías de baja inferencia, para así facilitar el posterior análisis intra e intercaso de los docentes.

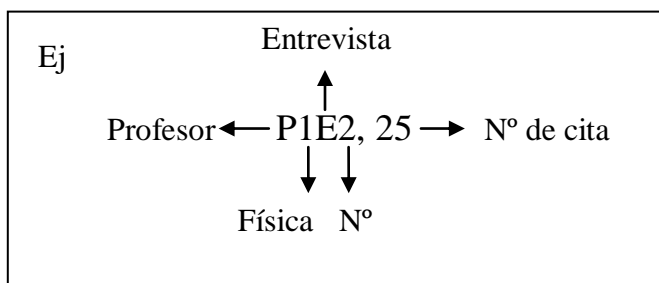
A continuación se presenta un esquema que resume la organización y jerarquización de los clasificadores (ámbitos, metacategorías y subcategorías) que fueron utilizados para el análisis de los datos, tanto intra como intercaso.



ESQUEMA DE ANÁLISIS INTRA E INTERCASO

Antes de pasar al Informe de Resultados, es necesario hacer algunas aclaraciones para hacer más comprensible la lectura. En los análisis que vienen a continuación hay una serie de fragmentos (unidades de significado) que respaldan las descripciones o que anteceden las interpretaciones efectuadas. A cada una de estas citas le antecede una serie de Siglas, las cuales se explicarán a continuación.

<b>SIGLA</b>	<b>SIGNIFICADO</b>
P1, P2, P3	Donde P significa “profesor”; 1: profesor de Física 2: profesor de Historia 3: profesor de Matemática
E1, E2	Donde E significa “entrevista”; y el “número” corresponde al número de la entrevista.
O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8	Donde O significa “observación”; y el “número” corresponde al número de la observación.
P1E1, 10  P2O5, 89	El número que acompaña a cada profesor después de la coma, corresponde al número de la cita extraída de las entrevistas u observaciones.  *Cada entrevista y observación tienen adjunto un número al lado de cada párrafo para hacer más simple la búsqueda de la cita.



## 7. INFORME DE RESULTADOS

### 7.1 Análisis Intracaso

#### 7.1.1 Análisis Intracaso Docente de Física (P1)

C.H. tiene 27 años, es profesor de física egresado de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Durante el año 2011 realiza un curso de “Física itinerante: experimentación en Física con materiales caseros”, en la misma universidad de donde egresó. Posee un año de experiencia docente, incorporándose el año 2011 al Colegio San Antonio de Villa Alemana. Actualmente se desempeña como docente en dos establecimientos, ambos particulares subvencionados. A pesar de que su experiencia en el ámbito laboral no es amplia, C.H. ha podido forjar ciertas creencias en torno a la enseñanza y el trabajo en el aula.

A continuación se especifica los cursos en los que se imparte la asignatura:

<b>ASIGNATURA</b>	<b>CURSOS</b>
Física	Primeros y Segundos años de Enseñanza Media

La asignatura observada en el contexto del presente estudio ha sido en primer y segundo año de enseñanza media del Colegio San Antonio de Villa Alemana. Se llevaron a cabo un total de dos entrevistas y 8 observaciones de 8 horas pedagógicas.

C.H. ha sido uno de los docentes mejor valorados tanto por sus colegas como por los estudiantes; información que se evidencia en las encuestas realizadas a estos dos estamentos.

A continuación se da cuenta de las principales creencias halladas en este docente.

## A) MACROCONTEXTO

### A.1 Aspectos nacionales y globales de la educación

A pesar del poco tiempo que C.H. lleva ejerciendo la docencia, ha podido identificar ciertas características de las instituciones educativas en lo referente al “*contexto socioeducativo y cultural*” en que se encuentran inmersas, en especial con respecto a los establecimientos católicos. El profesor de física cree que los estudiantes pertenecientes a una institución de congregación católica tienden a poner más atención y ser más ordenados, valorando a su vez, la heterogeneidad que se puede observar en los estudiantes de este tipo de establecimiento.

*PIE2, 75 “yo creo que acá por lo menos tienen una mayor disposición al orden y a poner atención a pesar de que reclaman ya a la segunda igual van, no sé otras realidades, esa es la suerte de estar acá. Lo que me gusta harto de acá del colegio es que los alumnos son como variados, por así decirlo, hay de todo, entonces eso le da bastante heterogeneidad al curso y a ellos mismos como se relacionan.”*

## B) MESOCONTEXTO

### B.1 Elementos asociados a la Institución educativa

Esta forma de conceptualizar la educación lo ha llevado a forjar ciertas creencias con respecto a cómo debe ser un establecimiento educativo óptimo. El docente cree que unos de los elementos que caracteriza a una “*institución óptima*”, es la preocupación por los estudiantes, no sólo en el aspecto académico, sino también fomentando en ellos disciplina y responsabilidad; ambos valores de suma importancia para el docente.

*PIE1, 43 “acá el colegio se preocupa de los tres ámbitos, disciplina, lo académico y la responsabilidad, entonces son tres elementos que están siempre preocupándose acá en la escuela, entonces eso es lo que me motivaba mucho a buscar este lugar.”*

El fomentar diferentes valores en los estudiantes, como los mencionados anteriormente, puede ser más factible mediante un acompañamiento constante del profesor, rol que el docente de física cree que puede desarrollar mucho mejor por medio de una “*jefatura*” de curso.

*PIE2, 77 “Yo siento la jefatura es un poco como la toma el colegio y como a mí me gustaría hacerla una cuestión de acompañamiento.”*

## **C) MICROCONTEXTO**

### **C.1 Identidad profesional docente**

Si bien es importante mencionar lo que el docente cree sobre los fines de la institución de la que forma parte o del contexto sociocultural, es aún más importante señalar aquellos aspectos que constituyen su identidad profesional docente.

#### ***C.1.1 Creencias con respecto a la ideología sobre la profesión de enseñar***

El docente realiza una conexión entre la “*pedagogía y (ayuda o) aporte a la sociedad*”, argumentando que sus deseos de trascender y aportar a la sociedad influyeron en la elección de su carrera.

*PIE1, 29 “A mí me incentivó un poco la idea de cómo de trascender, yo quería buscar un trabajo en donde pudiera como aportar algo a la sociedad y pudiera de alguna u otra forma trascender, porque mi trabajo no fuera como en vano”*

*PIE1, 29 “eso me motivo principalmente, las ganas de aportar algo, de hacer algo.”*

Además cree que para dedicarse a la pedagogía, ésta debe estar asociada necesariamente a la “*vocación por la enseñanza*”.

*PIE1, 29 “por la pedagogía me tiré, estaba entre la matemáticas y la física que era lo que más me gustaba, y me tire por física, pero un poco por eso, yo sentía igual que tenía las habilidades, un buen manejo de grupo, eso me motivo principalmente, las ganas de aportar algo, de hacer algo.”*

Por otro lado, cabe mencionar que C.H. le otorga a la religión un papel fundamental en la educación. Él cree que ésta influye en su forma de concebir al estudiante en lo que respecta a valores y cualidades. Según lo señalado por el docente, la **“influencia de la religión”**, le ha permitido concebir a los estudiantes de una manera integral, no tan sólo en su calidad de estudiantes, sino también como personas.

*PIE1, 53 “Bastante, bastante, yo creo que pensar respetar al alumno como una persona, como un todo y que también tiene sentimientos valores y un montón de cosas más que influyen en el proceso educativo, yo creo que tienen que ver.”*

*PIE1, 55 “desde concebir al otro como un igual a ti, que tiene defectos, virtudes y un montón de cosas que pueden influir en la clase, entonces uno también tiene un pensamiento distinto, partiendo por el respeto y partiendo por no mirar en menos al otro tampoco”*

### **C.1.2 Creencias acerca del rol y características docente**

Si bien C.H. no hace referencia de manera explícita durante las entrevistas a sus creencias con respecto a la **“autoridad docente”**, se puede apreciar en sus clases, conductas que dan cuenta de su autoridad en el aula. Por ejemplo, cuando pide a un estudiante que deje de realizar la conducta indeseable o por medio del lenguaje no verbal, esto es, interrumpiendo la actividad que está llevando a cabo y quedar en silencio mirando a los estudiantes hasta que éstos cambien su comportamiento.

*PIO7, 20 “uno de los estudiantes interrumpe: “Maturana, córtala hombre”, el estudiante guarda silencio de manera inmediata.”*

*PIO8, 19 “los estudiantes gritan en el aula, él deja de escribir y guarda silencio, en ese momento entre los mismos estudiantes comienzan a pedir silencio.”*

El docente de física cree que elementos como el que se acaba de mencionar (Autoridad docente), se favorecen cuando se está inmerso dentro de una institución educativa que le brinde **“autonomía profesional docente”**, respetando y confiando en su capacidad para tomar decisiones con respecto a las evaluaciones y contenidos de sus clases.

*PIE1, 43 “en otros lados si tienes una cierta cantidad de rojos empiezan a pedirte arregla las notas, súbelas, hace un trabajito, acá no po, si tú consideras que el curso tiene las notas, merece ese rojo porque no estudio y todo, tú conversas y te dicen “ya voh dale””*

*PIE2, 71 “Creo que es importante que el profe pueda empoderarse de eso y decidir, dentro de su experiencia, dentro también de lo que converse con otros colegas que contenidos pasar necesariamente cuáles contenidos se podrían sacar, cuál antes, cuál después”*

Si bien para C.H. el respeto y la disciplina son aspectos importantes en el desarrollo y formación de los estudiantes, cree que la cercanía afectiva también entra en esta categoría. Esta concepción positiva de la cercanía entre profesor y estudiantes, probablemente se haya visto influida por la experiencia del docente como estudiante, donde refiere la cercanía afectiva como una característica que distingue a buen profesor, vale decir, un **“profesor ejemplar”**.

*PIE1, 37 “Como que ella me motivó, me gustaba su cercanía y era bien amable y eso. Sí, ella podría ser, la profesora de biología, ni siquiera era de física.”*

### ***C.1.3 Creencias con respecto a la formación y progreso del docente***

Para C.H. uno de los ***“hitos de la formación docente”***, es el primer año en que se imparte la docencia, siendo este primer acercamiento al ámbito laboral, lo que marca y deja huella en la formación profesional de los docentes.

*PIE2, 67 “Siento que ha sido lo que yo esperaba, me he sentido contento, no me ha desagradado ser profe, que es una de los temores que tenía, voy a estar haciendo esto por el resto de mi vida, me tenía que gustar el primer año por lo menos”*

Como se mencionó anteriormente el profesor de física sólo lleva un año desempeñándose como docente, lo cual lo ha llevado a tener una concepción particular de lo que significa ser ***“docente novel y (su) formación***. C.H. cree que su calidad de novel no le brinda la experiencia suficiente como para ser asertivo en sus prácticas desde el primer comienzo. Por esta razón, considera que sus metodologías y actuación en el aula aún requieren de mejoras; mejoras que serán posibles de realizar a partir de la experiencia y aprendizaje que vaya adquiriendo con el tiempo.

*PIE1, 82 “siento que tengo mucho que mejorar, que la experiencia me va a ayudar en eso, tengo confianza en eso, que a medida que pasen los años voy a ir mejorando, porque hay un montón de cosas que no te enseñan en la universidad, que no se ven y lógicamente no se van a ver porque son cosas que se dan en el día a día de la clase, siento que en cuanto a mis conocimientos de la física estoy bien, no me he visto con problemas, sino más que nada de cosas de experiencia, de situaciones que se te dan y cuestiones que hay que ir mejorando, los tiempos de clase, los contenidos”*

*PIE1, 90 “La inexperiencia, todavía me pesa harto, yo creo que me he ido dando cuenta que podría haber hecho las cosas mucho mejor de lo que las he hecho”*

Para el docente de física el avanzar en su carrera profesional se relaciona directamente con una ***“formación continua y permanente”*** de los profesores como

profesionales. El docente cree que es necesario capacitarse, ya que ello permite mejorar su formación docente y brindarle los conocimientos para modificar los aspectos en que se encuentra más débil.

*PIE1, 67 “esto otro, voy a mejorar, trato de hacerlo y esto mismo de la capacitación es para eso, para tratar de mejorar y cambiar las cosas.”*

Por otro lado y a pesar de no referirse explícitamente sobre la práctica de la “**autorreflexión**” dentro de su desempeño profesional, posee la creencia de que los métodos que utiliza un docente deben estar en constante evaluación con el fin de replicar los métodos efectivos y mejorar aquellos que no han dado el resultado esperado. Según lo referido por el docente, esta labor se ha visto beneficiada por el hecho de trabajar en dos establecimientos, lo cual le ha permitido identificar los elementos fuertes y débiles de sus clases.

*PIE1, 67 “entonces sería bacán poder hacer lo mismo que hago acá en los primeros medios, hacer lo mismo allá, entonces como se me desfasan un poco, lo que hago acá cuando me toca hacerlo allá digo: a voy a cambiar esto, voy a cambiar esto otro, voy a mejorar, trato de hacerlo y esto mismo de la capacitación es para eso, para tratar de mejorar y cambiar las cosas.”*

Sin embargo, para mejorar su labor como docente, C.H. también cree importante tomar en consideración lo que piensan sus estudiantes con respecto a su desempeño en el aula, mostrando así una actitud positiva hacia la “**crítica al desempeño docente**”, concibiendo a ésta como un insumo para evaluar y eventualmente mejorar sus prácticas.

*PIE2, 45 “Entonces yo lo hice porque yo pienso que es importante saber que piensan los alumnos y uno también tiene que saber, ya son cabros de 15 años y algunos pueden escribir cualquier tontera pero ahí uno tiene que discernir tratar de extraer lo que realmente sirve y sirve hartito.”*

*PI01, 24 “Se equivoca en anotar un elemento en la pizarra y una de las estudiantes se lo hace notar, el docente corrige dicho error agradeciendo a la estudiante.”*

## **C.2 Enseñanza**

En el apartado anterior se mencionó gran cantidad de creencias que el docente posee con respecto a su identidad como profesional docente. Es por ello que también se hace necesario mencionar las creencias que posee con respecto a la enseñanza.

### ***C.2.1 Creencias con respecto a la función docente en relación a la enseñanza***

Con respecto a la función docente, C.H. cree que uno de los roles principales de los profesores es actuar desde la visión del **“docente como guía y mediador de contenidos”**. Lo anterior implica guiar al estudiante para encontrar la respuesta correcta, evitando señalárselas hasta que éste haya realizado el proceso cognitivo para conseguirlo. C.H. cree que el estudiante sabe, pero debe descubrirlo; donde el rol del docente es mediar el aprendizaje, procurando a su vez, despejar las dudas que surgen en el camino.

*PIE1, 57 “por qué se quema una vela y uno puede tener un millón de teorías de por qué se está quemando una vela, ¿qué pasa con eso entonces?, si tú haces q eso aflore y después tiras lo que realmente es, haces que llegue a lo que verdaderamente es, es mucho más significado, como contraponer los dos, lo que él pensaba encaminarlo para que llegue a una definición no correcta, sino que un poco más completa es súper importante.”*

*PIE1, 92 “el alumno sabe todo pero no lo ha descubierto por así decirlo, entonces uno pasa a ser solamente un mediador nada más, entonces esa idea es la que siempre me ha llamado la atención y he tratado de llevarla.”*

*PI07, 22 “el docente acompaña en todo momento al estudiante resolviendo de manera inmediata las dudas que este tenía respecto a los contenidos.”*

Pero para C.H. el rol docente no se agota en la mediación de contenidos, sino que a su vez implica asumir el papel de “*docente orientador*”. Ello con el fin de orientar a los estudiantes, tanto con respecto a las decisiones de su futuro académico como también, acompañarlos en su proceso de crecimiento y desarrollo.

*PIE2, 77 “Me gustaría un poco ayudarlos en el proceso en que están ahora, yo siento que como de ser cabros chicos a ser como más grandecitos, también ver la carrera que van a elegir orientarlos en ese sentido ayudarlos más que nada eso me interesa, acompañarlos.”*

### ***C.2.2 Creencias con respecto al ámbito pedagógico***

Anteriormente se mencionó la función del docente con respecto a la enseñanza. A continuación se hará alusión a los aspectos del ámbito pedagógico, tales como las planificaciones, clima, estrategias pedagógicas, etc.

#### **a. Aspectos formales de la clase**

Hasta ahora se ha hecho referencia a factores que son parte de la clase, pero que no forman parte de la enseñanza de contenidos propiamente tal. A continuación se presentarán las creencias de C.H. que guardan relación a cómo impartir una clase. En cuanto a la metodología de la clase, el docente cree que existen diferencias en relación al “*tipo de clase*” que se lleva a cabo. C.H. cree que las clases participativas son mejores que las clases expositivas y monótonas, donde el profesor es el único que habla. Por ello, cree necesario que las clases sean participativas, a la vez que reconoce que este tipo de clases resultan mucho más difíciles de llevar a cabo y necesitan de una mayor planificación y dedicación.

*PIE2, 79 “es mil veces más fácil hacer un clase expositiva que hacer una clase participativa, entonces para eso necesito dedicarle más tiempo y planificación.”*

## **b. Planificación y currículo**

El docente también hace alusión a los elementos que permiten favorecer el aprendizaje que se dan dentro del aula. C.H. cree que debe haber una “**organización de contenidos**”, para que de esta forma las temáticas sean presentadas de manera ordenada y clara propiciando una mejor asimilación por parte de la clase.

*P103, 19 “se pone de pie para hacer unos dibujos en la pizarra mientras a los estudiantes les muestran unas imágenes impresas”*

*P108, 19 “El docente escribe en el pizarrón la materia que se trabajará durante el bloque”*

Otro elemento para propiciar el aprendizaje en los estudiantes según C.H., es dar “**énfasis en la información relevante**” de las temáticas presentadas en clase. Por esta razón, cree necesario dar a conocer a los estudiantes el objetivo de la clase, así como también, destacar aquellos elementos de mayor relevancia para ésta.

*P101, 17 “el profesor escribe lo que se tratará hoy en la clase junto con su objetivo”*

*P102, 17 “El profesor escribe en la pizarra los elementos principales de los contenidos”*

Todos los métodos y estrategias anteriormente mencionados son importantes para favorecer el aprendizaje, como lo es también que los contenidos sean comprendidos de manera correcta. Por ello, el profesor de física alude a la “**valoración de conocimientos previos y diagnóstico**”, ya que cree que esto permite corregir los conocimientos erróneos y evitar una inadecuada comprensión de la materia.

*PIE1, 57 “en ciencia ayuda bastante conocer las ideas previas de los alumnos, porque eso ayuda digamos como a dar vuelta el conocimiento.”*

*PIO2, 18 “alude a contenidos que han visto durante el año, tanto en física, como también en otras asignaturas, sobre todo matemáticas.”*

### **c. Enseñanza y conocimiento del contenido**

En relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y a la manera en que los lleva cabo, C.H. posee diferentes “**concepciones sobre la física**”. Para el docente, la física es una explicación de todo lo que conocemos, por ende no resultaría difícil poder relacionar sus contenidos con la vida cotidiana.

*PIE1, 59 “la física no es algo que esté en el pizarrón y que el cabro lo tenga que leer y aprenderlo, sino que es algo que todos conocemos, es todo lo que nosotros vemos, la física una explicación de todo”*

### **d. Clima y relación profesor estudiante**

Si bien el docente no hace referencia a cómo fue construyendo la relación con sus estudiantes, es posible apreciar en sus clases la “**cercanía afectiva y cognitiva**” que tiene con ellos, donde existe la suficiente confianza para bromear y hablar de temas ajenos al ámbito académico. A pesar de que el docente cree que dicha cercanía favorece el trabajo con los estudiantes en el aula, muestra cierto recelo con respecto a ella. Esto último en el sentido de que considera que la cercanía debe tener un límite, para que los estudiantes no se aprovechen de la situación ni la relación se torne demasiado informal.

*PIE2, 38 “Yo creo que sirve, sirve tener una relación más cercana, pero hay que ser súper cuidadoso”*

*PIE2, 38 “No sé, había un profe que yo escuchaba que los trataba re mal, pero ellos funcionaban re bien, entonces he dudado hartito de mi estilo más cercano pero si siento que sirve, es que tampoco yo ando pensando, ya voy a ser cercano o voy a pregonar de algo que no sea del colegio, no sé es mi forma de ser no po, cachay, pero me he sentido un par de veces pasado a llevar, me he sentido que a veces tú das la mano y te toman en codo, entonces ahí uno al tiro se pone más distante”*

*PI07, 17 “Una vez que el docente se dirige al grupo curso comienzan a molestarlo por un partido de fútbol que se jugó en la escuela, diciéndole a éste que estaba “paqueado”, ya que su pareja lo llamaba en todo momento al móvil, el docente responde al estudiante que lo molestaba diciéndole “...ahora hablas porque estás solo...”, sigue bromeando con el mismo estudiante, diciéndole esta vez: “...que está escribiendo su carta de confesión y perdón...””*

De lo anterior se puede inferir la importancia que C.H. le otorga a la relación con sus estudiantes. El docente cree que la relación estudiante-profesor surge a partir de la interacción entre ambos sin premeditación alguna, es “algo que se da” naturalmente.

Para C.H., la educación va más allá de las calificaciones y el ámbito académico, ya que incluye la **“formación del estudiante en valores”**, lo cual hace de la docencia una labor que trasciende la entrega de contenidos. En otras palabras, C.H. cree que lo más importante en un establecimiento es que se dé énfasis no sólo a las calificaciones y disciplina, sino que también esté abocado a la formación integral de los estudiantes; características del Colegio San Antonio ampliamente valoradas por el docente.

*PIE1, 43 “lo que me interesa a mí, una preocupación integral no es solamente una cuestión de notas.”*

*PIE1, 47 “tanto de la formación de la persona en valores y la formación académica que es importante.”*

*PIE2, 30 “Entonces como que en ese tipo de cosas uno va demostrando que uno está formando, yo no le puse el tres porque quisiera perjudicarla, sino que para que se diera cuenta que tampoco porque uno tenga buenas notas uno le va a dar otras cosas diferentes que a otros cachay, como que ahí uno trata de enseñar más allá de la materia.”*

Por otro lado, el docente cree importante tomar en consideración la percepción y opinión que tienen sus estudiantes con respecto a sus clases y sus prácticas en el aula. De esta manera, C.H. cree que por medio de la “*escucha activa del estudiante*”, puede evaluar tanto su forma de hacer las clases como trabajar para realizar las mejoras pertinentes.

*PIE2, 42 “Esa autoevaluación la hice en la práctica mía y me di cuenta que da buenas resultados, o sea es, muchos profes no creen, como que, no sé si no confían o no creen no sé, como que no toman en cuenta la opinión de los alumnos Esa autoevaluación la hice en la práctica mía y me di cuenta que da buenas resultados, o sea es, muchos profes no creen, como que, no sé si no confían o no creen no sé, como que no toman en cuenta la opinión de los alumnos”*

*PIE2, 42 “algunos me decían que como nosotros habíamos salido los mejores profes según los alumnos, nos dijeron a que si los alumnos ven por las notas no más, si le cae bien o le cae mal el profesor, lo cual puede ser si, claramente si pero también hay un, de todo lo que pude sacar hay varias opiniones que son súper buenas y que lo ayudan a crecer”*

*PIO8, 21 ““para terminar el año necesitamos hacer una evaluación acerca del curso”, pidiéndoles que hagan un ejercicio evaluativo a partir de 4 preguntas que tienen que responder de manera anónima.”*

Tal como se mencionaba anteriormente, el docente desarrolla su quehacer desde la formación de personas, por lo tanto, C.H. cree importante que el profesor demuestre valores a sus estudiantes, como el respeto, partiendo por visualizar a todos como iguales y capaces

dentro sus diferencias. Por esta razón, posee la creencia de que debe inculcar a sus estudiantes **“respeto por la diversidad”** mediante el ejemplo. Vale decir, respetando tanto los estilos de aprendizajes como las características y habilidades particulares de los estudiantes.

*PIE1, 55 “entonces uno también tiene un pensamiento distinto, partiendo por el respeto y partiendo por no mirar en menos al otro tampoco”*

Cabe mencionar que para el docente el respetar la diversidad dentro del aula, no sólo promueve el aprendizaje, sino que también favorece la construcción de un **“clima de aula”** positivo, ya que permite aumentar la atención de los estudiantes y mejorar su disposición durante la clase.

*PIE1, 86 “trato de generar un buen clima en cuanto a la participación”*

*PIE2, 38 “creo que pal clima del aula, creo que si sirve, creo que uno puede generar más atención y mayor disposición porque si uno quizá es más pesado, más paco te pueden prestar atención, pero siendo uno más ameno y presentando un poco más de cosas genera más disposición por parte de los alumnos.”*

Una de las estrategias de C.H. para motivar a sus estudiantes, es el uso del humor. Para el docente el humor es un factor que impulsa la participación de los estudiantes, ya que proporciona una clase más amena. A partir de esta creencia es posible apreciar la relación que C.H. hace entre **“humor/aprendizaje/clima”**.

*PIE2, 79 “decirle cuestiones medias chistosas que participen”*

*PIO1, 20 “los estudiantes mencionan que no se pesa, a lo que el profesor menciona que “efectivamente no se pesa, sino que se “masa”, por lo que la próxima vez que ellos vayan a comprar algo a la verdulería debían decir: me masa un kilo de limones, en lugar de que les pesen un kilo de limones”, lo estudiantes atienden lo*

*que el profesor les menciona, se ríen de lo que él dice y entienden la diferencia entre masa y peso.”*

#### **e. Mecanismos de atención y motivación**

Dado los beneficios que trae consigo tener estudiantes motivados en la clase, C.H. tiende a hacer uso de “*estrategias motivacionales y participativas*”. El profesor de física cree que una buena manera de fomentar la participación en sus estudiantes es adoptando una actitud directiva al hacer preguntas, innovando en la clase, siendo entretenido y apelando a sus características (como por ejemplo el nivel de madurez de los estudiantes).

*PIE1, 75 “te das cuenta que terminan siendo los mismos de siempre entonces como las instancias de participación trato de modificarlas, eso es lo que me ha costado y cuando pregunto: que pasa acá y me responden 4 o 5, entonces ahí empiezo ¿y tú? ¿Y tú?”*

*PIE2, 12 “tienes que hacer algo muy entretenido, que disfrazarte de payaso para que te pesquen o hacer algo innovador.”*

*PIE2, 48 “si uno los motiva bien, si les habla clarito, por ejemplo me acuerdo que les decía que apelaba a su responsabilidad, a su madurez, entonces por ese lado sí, porque les gusta hacerse los maduros cuando les conviene, entonces ahí uno dice, ya si ustedes son maduros entonces respondan maduramente, conscientemente la siguiente encuesta, entonces los cabros ya responden bien, entonces yo sentí que respondieron bien.”*

Además, como se ha mencionado en otras ocasiones, considera efectivo hacer uso del humor, hacer preguntas sobre la materia e invitar a participar a aquellos estudiantes que suelen no trabajar en clases o no ponen la suficiente atención.

*PIE2, 79 “A mí me gusta que participen harto los cabros en la clase, como haciendo esas preguntas decirle cuestiones medias chistosas que participen”*

*PIO1, 19 “En varias oportunidades el profesor les pregunta a los estudiantes acerca de determinados temas, por ejemplo preguntándoles cuales son los instrumentos mediante los cuales se miden determinadas magnitudes físicas como la masa, los estudiantes responden a dicha dinámica de manera positiva, participando activamente frente a las preguntas que hace el profesor”*

*PIO2, 24 “comienza con la revisión de las actividades que debían realizar los estudiantes, sacándolos a la pizarra para que anotaran las soluciones respectivas. Algunos de los estudiantes salían voluntariamente, sin embargo el docente a otros les pidió que salieran, los cuales salieron al pizarrón sin problema alguno”*

#### **f. Herramientas y estrategias pedagógicas**

En lo que respecta a la elección de metodologías y evaluaciones de las clases, el docente cree necesario realizar una **“adaptación de la metodología y estrategias”** de acuerdo a las diferentes características de sus estudiantes.

*PIE1, 61 “me gusta hacer en las pruebas preguntas de desarrollo, alternativas y matemáticas, entonces el que no le pega tanto a las matemáticas puede darme una respuesta más completa en el desarrollo.”*

Frente a la diferencia en cuanto a rendimiento y capacidades de los estudiantes, es que el docente establece una relación entre el **“nivel de exigencia y resultados”**. C.H. cree que debe ser más exigente con aquellos estudiantes que poseen más dificultades para asimilar la materia. Esto con el fin de que tengan la misma oportunidad de obtener los resultados que sus compañeros que saben más. Asimismo, considera necesario ser exigente con aquellos estudiantes que tienen buen rendimiento, para así no crean que por tener más habilidades que otros en física, merecen un trato diferente.

*PIE1, 71 “el que cacha más siempre va a cachar harto, entonces tratar de apuntar al sector que anda más perdió un poco para que todos tengan la misma oportunidad.”*

*PIE2, 30 “Entonces como que en ese tipo de cosas uno va demostrando que uno está formando, yo no le puse el tres porque quisiera perjudicarla, sino que para que se diera cuenta que tampoco porque uno tenga buenas notas uno le va a dar otras cosas diferentes que a otros cachay, como que ahí uno trata de enseñar más allá de la materia.”*

Pero no sólo la cercanía y el manejo de contenidos son importantes para C.H. sino que también resulta primordial establecer los “**métodos de disciplina y responsabilidad**” en el aula. C.H. cree necesario poner límites a los estudiantes para mantener la disciplina. Además, no está de acuerdo con la medida de anotar en el libro de clases, sino que prefiere optar por cambiar de puesto o llamar la atención al estudiante que lidera a los otros. Esto último con la finalidad de que los demás cambien su conducta al igual que el estudiante al cual se le llamó la atención.

*PIE2, 40 “Sí, yo he ido viendo mis métodos de disciplina, no sé el cambiar de puesto es como el más efectivo, no me gusta anotar para nada no me gusta tampoco gritar, no me había dado cuenta que no gritaba, de hecho pensaba que era gritón, pero me han dicho que soy gritón pero porque hablo muy fuerte parece, pero eso mismo va enfocado a la educación, en que no nos interesa gritarles que se callen, sino que cachén que estamos en otra onda, que estamos en la clase y que no anden tonteando.”*

*PIE2, 52 “trato de llamarle la atención al más bullicioso, o también al que tu sabes que puede ser como más, de alguna u otra forma un líder dentro del grupo, entonces le llamo la atención a él y puede ser que los demás lo sigan”*

*PIO2, 19 “Con los cambios de puesto que hace el profesor logra mantener un mayor orden en la sala, sin embargo los estudiantes en determinadas ocasiones conversan de manera muy notoria, por lo que el docente debe llamarles la atención: “ya po chiquillos, ¿Qué les pasa? Están conversadores hoy día”.”*

*PIO7, 19 “El docente comienza a pasar materia, sin embargo, es interrumpido de manera constante por los estudiantes, uno de ellos comienza a conversar a lo que el docente responde “NN ¿qué te dije? Vamos a empezar””*

Cabe mencionar que lo sucedido en la feria científica (inasistencia de los estudiantes), lleva a C.H. a reflexionar en torno a las causas de la no participación de éstos; llegando a la conclusión de que un impasse en el ámbito académico con los estudiantes no debe ser interpretado como algo personal. En otras palabras, el profesor de física cree que debe hacerse una distinción entre la **“apreciación personal y académica”** que se tiene de los estudiantes. Ello con el fin de evitar que los conflictos que se den en el aula empañen la relación y la impresión personal que tiene de éstos.

*PIE2, 16 “a mí no me gusta llevar las cosas al lado personal (en relación a su decepción por la inasistencia de sus estudiantes a la feria científica)”*

### ***C.2.3 Creencias con respecto al ámbito didáctico del contenido y enseñanza***

En el apartado anterior se mencionó aspectos del ámbito pedagógico. En este apartado se mencionará aspectos del ámbito didáctico, ambos de gran relevancia.

Si bien los elementos de este ámbito guardan relación con el dominio que poseen los docentes para transformar el contenido en representaciones didácticas posibilitadoras de la comprensión y aprendizaje de los estudiantes; también resulta necesario abordar en el aprendizaje en sí. Es decir, las creencias de los docentes en relación a éste y los elementos que inciden como se menciona a continuación.

### **a. Aprendizaje y elementos que inciden en éste.**

Hasta el momento se ha hecho referencia a creencias del docente con respecto a cómo promover el aprendizaje, sin aludir a lo que C.H. entiende por aprendizaje significativo. Para el docente el “*aprendizaje significativo*” tiene lugar cuando los estudiantes aprenden a partir de la experiencia.

*PIE1, 84 “Basándonos en la experiencia de las cosas que hacemos, yo creo que ahí es donde uno más se agarra y la física es principalmente eso (con respecto a cómo se logra el aprendizaje significativo)”*

A modo de reforzar los contenidos vistos durante la clase, el docente cree que se debe practicar la repetición de éstos. Así, la “*repetición de contenidos*” y el explicarlos nuevamente cada vez que el estudiante lo necesite, permite a éste comprenderlos y asimilarlos mejor.

*PI06, 20 “El docente vuelve a explicar los contenidos que explicó en un comienzo, ya que algunos de los estudiantes mencionan que no entendieron ciertos contenidos de la materia, en ese momento uno de los estudiantes pregunta porque las letras tienen una raya arriba, a lo que el docente menciona “ya expliqué” y vuelve a explicarlo.”*

*PI08, 21 “una vez que explica los contenidos pregunta si alguien no entendió a lo que uno de los estudiantes responde que no, por lo que vuelve a explicar”*

### **b. Herramientas didácticas**

El docente cree que una forma de asimilar los contenidos y hacerlos más significativos es a través del “*uso de herramientas prácticas*”. De acuerdo a lo señalado por el docente, éstas permitirían hacer concreto aquellos contenidos más abstractos como lo son las fórmulas en física.

*PIE1, 61 “muchos se espantan de la física porque es puro número y cosas, entonces siempre trato de ver definiciones completas, de ver imágenes, videos que se yo, hacer experiencias”*

*PIE1, 84 “si les muestras una fórmula y les dices que esa fórmula es de un resorte, se van a perder, pero si les muestras un resorte, como funciona el resorte, eso es mucho más significativo.”*

*PIE2, 56 “Me interesa eso, como eso apuntaba más a las demostraciones, por ejemplo si yo voy a hablar de un tema sacar un material que demuestre lo que estamos hablando, para que en base a eso mismo ellos puedan trabajar y sacar conclusiones que es como lo que mi más me interesa de la física que no sea tanto número y tanta cuestión sino que sea como más conceptual y que los números sirvan para entender los conceptos no los conceptos para los números.”*

Otra estrategia que permitiría alcanzar aprendizajes significativos, sería la ejemplificación de los contenidos. El docente cree que para que los estudiantes puedan acercarse más a las explicaciones de la ciencia, lo mejor es la **“utilización de ejemplos y aplicación para el aprendizaje”**. Así es posible, relacionar los contenidos con la realidad y cotidianidad del estudiante, favoreciendo que sean comprendidos a cabalidad.

*PIE1, 59 “basta con que tú rememores hechos y acontecimientos para que los chiquillos vayan sacando esas ideas y puedan acercarse a una explicación”*

*PIE2, 32 “no una guía que tenga, que sé yo, 20 ejercicios de física, o sea trato de que sean distintas, de que sean preguntas más llevadas a lo cotidiano, más problemas y con el concepto y que se desarrolle.”*

*PIO2, 21 “Luego de exponer los contenidos suficientes, el profesor realiza ejercicios para resolver en clases, en ese momento pregunta quienes están de cumpleaños en el mes de diciembre, algunos de los estudiantes contestan, el docente*

*construye un ejercicio de física con la fecha de nacimiento de una de las estudiantes, relacionado con la cantidad de horas que ha vivido la niña.”*

Para, C.H. el no uso de estrategias como las anteriormente mencionadas, son aquellas que delinear lo que él cree es un **“mal docente”**, o sea un profesor que no sabe explicar los contenidos a sus estudiantes.

*PIE1, 49 “sentí que la profe era bien mala, como que explicaba mal”*

### **C.3 Concepciones del estudiante**

Dentro de los procesos que se dan dentro del aula, también es relevante conocer cuáles son las creencias de los docentes con respecto a sus estudiantes.

#### ***C.3.1 Creencias con respecto a la diversidad en el estudiante***

Para C.H. es necesario tomar en consideración la forma en que aprenden los integrantes del curso. El docente cree que los estudiantes poseen distintos **“estilos de aprendizaje”** y que por ello, sus clases no pueden centrarse en una única metodología. Por el contrario, se debe abarcar los contenidos de diferentes formas para que la información sea asimilada por un mayor número de estudiantes.

*PIE1, 63 “Sí, más que nada la otra vez nos estuvieron hablando harto de lo kinestésico y esas cosas, de los que son visuales, auditivos, entonces trato de abarcarlo, la mayoría tratar de que no sea solamente una clase de pizarra, de plumón, sino que hablarles, mostrarles cosas.”*

Si bien profesor de física reconoce que los cursos están conformados por estudiantes con distintas capacidades y que ello es parte de la distribución normal; cree que muchas veces la flojera y falta de responsabilidad de los estudiantes les dificulta alcanzar altos estándares. Aún así, en lo referente a las **“capacidades y expectativas de los estudiantes”**,

el docente cree que debe tener las más altas expectativas de sus estudiantes y que éstos están en condiciones de dar mucho más, siempre y cuando cuenten con el apoyo y guía del profesor.

*PIE1, 69 “nunca he pensado que no pueden, aunque uno sabe que dentro del curso está el clásico, tienes una distribución, los que les va bien, les va mal y los que les va más o menos, entonces es algo normal.”*

*PIE1, 69 “Siempre trato de tener las más altas (expectativas).”*

*PIE2, 75 “Académicamente yo creo que los cabros están re bien en los dos colegios, yo siempre pienso que se les puede sacar más provecho a los chiquillos, siempre y cuando uno se lo proponga, y para eso hay que dedicarle un poco más de tiempo pero se puede”*

Como una forma de compensar las “**diferencias en el rendimiento**” por parte de los estudiantes, el profesor de física cree que una buena estrategia es hacer participar a aquellos que suelen trabajar menos durante las clases. Con respecto a ello, C.H. considera que el conocer a sus estudiantes, le permite realizar una mejor elección al momento de decidir quién saldrá a la pizarra o a quién invitará a participar.

*PIE2, 50 “Sí, porque uno catcha al tiro durante la clase quien está atendiendo y quien no, quien está conversando, entonces por eso uno después elige con pinzas quien sale a la pizarra, para cachar si es que realmente, de repente me ha pasado veo a alguien que está conversando toda la clase, lo saco a la pizarra y hace todo entonces es porque cachan pero le queda tiempo pa conversar y tontear po, o veces que no hizo nada en toda la clase, es ese el momento para que él se ponga las pilas y haga algo, entonces yo trato de elegir bien quien sale a la pizarra que no sea cualquiera.”*

### ***C.3.2 Creencias con respecto a las cualidades de estudiante***

Si bien C.H. posee claridad con respecto a su rol, también atribuye cierto protagonismo a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. El docente cree que se debe dar a los estudiantes la suficiente libertad para que investiguen y descubran el conocimiento por sí mismos, para así cumplir un rol activo en los procesos de aprendizaje. En otras palabras, aboga por fomentar la “***autonomía del estudiante***”, pero de manera paulatina, ya que considera que la manera tradicional en que se educan los estudiantes suele no propiciar este tipo de aprendizaje.

*PIE1, 86 “yo venía con unas ideas de un poco más de libertad, dejarlos que hagan solos sus cosas y que ellos puedan desenvolverse, darles un poco la responsabilidad, por ejemplo si hago una guía de trabajo, que no sea una guía con nota, cosa que la hagan po, que la puedan hacer sin la presión.”*

*PIE2, 18 “se me había ocurrido que fuera de antes y darles como los proyectos, yo darles una tanda de proyectos y que ellos los hagan, pero también eso le quita como un poco el sentido, la gracia es que a ellos se les ocurra algo cachay, pero para empezar podría ser una opción esa”*

Es justamente por esta carencia de autonomía en la cultura estudiantil, que el docente cree necesaria fomentar la “***participación activa***” del estudiante durante la clase, a modo de propiciar un mejor aprendizaje. Si bien considera que promover la participación es complicado de llevar a cabo, cree que es sumamente importante y desafiante; y por lo mismo una responsabilidad más dentro de su quehacer.

*PIE1, 73 “mis clases son, trato de hacerlas bien participativas, me gusta harto hacer la clases habladas, en el sentido de que vamos a ver este concepto, a ver qué piensan ustedes, entonces creo que eso puede hacer que el alumno pueda aprender más”*

*PIE2, 79 “cómo logras que los cabros participen realmente en una clase, eso yo creo que es lo más complicado, que participen realmente po, porque uno puede hacer preguntas en la clase y claro participan, pero que ellos hagan cosas y que eso los ayuda a entender un concepto es bien difícil, pero es lo que a mí me interesa hacer.”*

*PIE2, 79 “el desafío es fomentar esas instancias de participación”*

Si bien C.H. alude a que el docente debe ser generador de la participación también reconoce la influencia de la motivación de los jóvenes en la adquisición de contenidos. Así, en cuanto a la dualidad entre “**motivación intrínseca y extrínseca**”, el docente cree que los estudiantes poseen una motivación extrínseca por el aprendizaje y que ésta está dada por las calificaciones. Por esta razón, cree que cuando los estudiantes saben que su aprendizaje no será evaluado pierden interés en aprender. Es decir, no existiría una motivación intrínseca por el aprendizaje; motivación que el docente le gustaría fomentar en sus estudiantes.

*PIE2, 14 “tienes que los cabros no están ni ahí po, por mucho que uno les diga que es materia pal otro año, que les va a servir o que es un resumen de todo lo que hemos visto.”*

*PIE2, 16 “ellos son buenos alumnos, se sacan buenas notas, son buenos cabros, pero no sé por qué son tan flojos, como que lo único que les motiva son las notas y es un poco lo que nosotros no queremos po”*

*PIE2, 18 “el otro profe, por ejemplo, de biología, para la feria les puso nota y todo el curso lo hizo, entonces no sé si rendirme o seguir con lo que creo”*

Si bien el docente cree que los estudiantes suelen poseer una motivación extrínseca, identifica ciertos factores que pueden influir en dicha motivación. C.H. cree que la “**etapa del desarrollo y comportamiento del estudiante**” se encuentran estrechamente relacionados. Para C.H. la edad y etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes

influyen en la motivación de éstos por estudiar y sus ganas de estar en clases, por lo que los estudiantes de los últimos años serían mucho más desordenados, aunque demostrarían interés por las calificaciones. Asimismo considera que es su responsabilidad cambiar su rol frente a estudiantes más grandes, ya que para éstos resultaría más apropiado un docente que los acompañe en sus procesos, más que un profesor que sólo les exija y presione.

*PIE1, 88 “Segundos medios. Están como en toda una edad hormonalmente complicada, acá llega hasta segundo medio no más, pero en 3° y 4° medios los cabros están en otra, son desordenados, pero quieren, por la PSU, las notas y todo eso están en otra onda.”*

*PIE2, 77 “Más encima ahora que ya están grandes, en tercero medio, entonces no va a ser una cuestión tanto de exigirles, apretarlos, no sino que una cuestión de acompañarlos.”*

A lo anterior, se añade la creencia que el docente posee en cuanto al “**esfuerzo vinculado al éxito**”; C.H. considera que el éxito se alcanza por medio del esfuerzo, más allá si la persona posee las habilidades suficientes para realizar una determinada tarea o actividad. Creencia que claramente tiene su origen en la propia experiencia de C.H. como estudiante.

*PIE1, 31 “le tuve que poner harto empeño a la carrera y de hecho no me iba tan bien, que la física era bien difícil a nivel universitario, entonces fui sacando lecciones, que tenía que esforzarme más”*

### **C.3.3 Creencias con respecto a la percepción de terceros**

El tiempo que C.H. lleva trabajando en la institución, le ha permitido conocer cómo funciona una institución de congregación católica como el Colegio San Antonio y la relación existente entre “**estudiantes-institución educativa**”. El docente cree que los estudiantes del Colegio San Antonio poseen cierta disconformidad con el establecimiento;

disconformidad que no sólo los coarta sino que dificulta el trabajo con ellos en el aula. Según el docente, este sentimiento de disconformidad llevaría a los estudiantes a no participar en ciertas actividades del establecimiento como una forma de manifestar su descontento.

*PIE3, 73 “en el colegio San Antonio se hace complicado trabajar, siento que los alumnos se sienten un poco disconformes con el colegio, siempre he sentido eso, como que siempre están que el colegio aquí que el colegio acá, entonces eso también dificulta las cosas.”*

*PIE2, 75 “el colegio es estricto, entonces de repente como que ellos se sienten como muy coartados, siendo que se les dan las instancias pero se está como en contra del sistema no sé, entonces esa disconformidad como que, sobre todo en el curso de la feria es como esa onda, de hecho se fueron como dos o tres cabros de ese curso ahora este año, entonces como que siempre hubo esa disconformidad.”*

En definitiva, para el profesor de física la inexperiencia en el ámbito laboral constituye un factor influyente dentro del desempeño y asertividad del docente. Aún así, el tiempo que posee de experiencia le ha permitido ir formando una postura bastante clara con respecto a lo implica la docencia y cómo debiese ser la enseñanza; donde esta última parece ir mucho más allá que el mero manejo y entrega de contenidos.

### 7.1.2 Análisis Intracaso Docente de Historia (P2)

C.E tiene 26 años y es profesor Historia y Ciencias Sociales; egresado de la Universidad Valparaíso. Ingresa a la carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales en el año 2003. Durante el año 2004 se va de intercambio por 6 meses a la Universidad de Turku (Finlandia) donde estudia sistemas de educación además de cultura y lengua finlandesa. En el año 2006 se va de intercambio por 6 meses a la Pontificia Universidad de Río de Janeiro a estudiar Ciencias Pedagógicas.

Nuevamente, en el año 2007 se va de intercambio por 6 meses a la Universidad de Buenos Aires a estudiar Historia de Latinoamérica y sus implicancias en la realidad actual. Durante su estadía en la universidad es ayudante de la cátedra ad-honorem de la asignatura Historia Antigua I y II e Historia Medieval I y II. En el año 2008, C.E. es seleccionado para trabajar como investigador en un proyecto de corte histórico financiado por la Universidad de Valparaíso denominado: “La Encíclica Rerum Novarum y sus repercusiones en Valparaíso 1891-1937”, en el cual permanece hasta Junio del año 2009.

En Septiembre del 2008, rinde su examen de grado defendiendo la tesis titulada: “La Encíclica Rerum Novarum: sus repercusiones a nivel social y político 1891-1957”. Finalmente rinde su examen de grado, el cual le otorga el título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales con los grados de Licenciado en Historia y Licenciado en Educación.

Actualmente cursa el Magíster de Ambientes Propicios para el Aprendizaje con mención en Violencia Escolar y Convivencia Social en la Universidad de Playa Ancha.

Comienza su experiencia laboral desde el año 2009, trabajando como Asesor de un Programa de Escuelas Prioritarias y como docente en tres colegios de Villa Alemana. En el año 2011 se incorpora al Colegio San Antonio de Villa Alemana, donde imparte la asignatura de Historia y Geografía en los siguientes cursos:

<b>ASIGNATURA</b>	<b>CURSOS</b>
Historia y Geografía	Séptimos medios y Primer y Segundo año de Enseñanza Media

La asignatura observada en el contexto del presente estudio se ha llevado a cabo en los Segundos medios (A y B). Se llevaron a cabo un total de 8 observaciones y dos entrevistas; una al comienzo y otra después de haber efectuado 4 observaciones en aula.

C.E. ha sido uno de los docentes mejor valorados tanto por sus colegas como por sus estudiantes; lo cual se evidencia en las encuestas realizadas a estos dos estamentos.

A continuación se da cuenta de las principales creencias halladas en este docente.

## **A) MACROCONTEXTO**

### **A.1 Aspectos Nacionales y educacionales de la Educación**

La oportunidad de conocer de cerca la realidad educativa de otros países, lleva al docente a tener una visión bastante crítica sobre la educación nacional. Así, se refiere al “*sistema educativo nacional*”, como segregador y con muchos desafíos por resolver. A su vez, compara la realidad educativa chilena con la de otros países como Cuba y Finlandia; enfatizando que en éste último, se cuenta con una educación de calidad, donde los docentes forman parte de una elite y se encuentran bien capacitados.

*P2E1, 86 “los profesores son prácticamente una elite en Finlandia. No cualquiera puede ser profesor, sino de todos los mejores puntajes que aspiran a ser profesor sacan el 5%, 10% de los profesores. Es prácticamente una elite. Entonces, ahí te das cuenta cual es la preocupación que hay por la educación. Por eso a ti te marca, eso es lo que tú quieres para tu país, eso es lo que yo quiero para Chile, de aquí a que se vaya a cumplir es otra cosa diferente”*

*P2O4, 24 “Se refiere al tema de la educación y que ésta también segrega, pero que en Cuba no pasa eso, porque se apunta a un solo objetivo. No habría contradicción en aquel modelo socialista. Hace referencia también al neoliberalismo y las contradicciones del modelo.”*

A partir de lo anterior, critica y cree que unos de los grandes problemas en Chile, es que existen profesores sin experticia docente que no manejan sus contenidos y que además, se muestran temerosos ante la crítica, repercutiendo negativamente en la superación de las falencias a nivel educativo.

*P2E1, 146 “Creo que uno de los grandes problemas que tiene la educación chilena, son los profesores que no manejan sus contenidos”*

*P2E2, 55 “muchos profesores en Chile, en Chile le tienen miedo a la crítica.”*

A raíz de este contexto el docente cree que un **“modelo educativo ideal”** es aquel que es capaz de brindar a la ciudadanía condiciones igualitarias en lo que respecta a acceso (no privatización) y calidad de la educación, lo cual contribuiría a mejorar el desempeño de los profesionales que se incorporan al ámbito laboral.

*P2E1, 86 “Dentro de un país como el nuestro que está en vías de desarrollo, que es subdesarrollado, siempre se intentan hacer experimentos con respecto a la educación para mejorar la calidad de la educación, para mejorar la calidad de los profesores, para mejorar un montón de cosas que hay que mejorar. Finlandia tenía solucionado todos esos problemas, absolutamente todos los problemas que aquí hoy en día hay, allá lo tenían solucionados desde mucho antes, porque ellos escogieron un modelo muy igualitario de educación. No hay educación privada, todos los colegios son del Estado. Todos los alumnos tienen el mismo acceso a las mismas cosas, todos los alumnos tienen acceso a la universidad, todos los alumnos tienen acceso a hacer sus pos grados fuera del país, todos los alumnos alcanzan altos estándares en cualquier empresa o en cualquier lugar que tú los pongas”*

El docente de historia, también realiza una crítica hacia los **“objetivos y decisiones del Ministerio de educación”**, ya que cree que no son los apropiados y pueden resultar insuficientes en ciertas ocasiones; principalmente, por un discernimiento inadecuado para seleccionar aquellos temas relevantes para la formación del estudiante.

*P2E1, 162 " muchas veces es lo que quiere el Ministerio que pase dentro de un aula, no está en concordancia con lo que uno espera como no sé, como objetivo final que se cumpla"*

*P2E1, 162 "los libros que se les dan a los alumnos y pienso que realmente a veces cometen aberraciones en querer pasar ciertos contenidos, eliminar otros contenidos que son sumamente importantes para la formación de los alumnos"*

C.E desde el inicio de su ejercicio docente ha trabajado en establecimientos de congregación católica, lo cual lo ha llevado a tener ciertas creencias con respecto a este tipo de instituciones, destacando aspectos positivos de establecimientos con este "**contexto socioeducativo y cultural**". El docente cree que en las instituciones de religión católica existe un apoyo y respeto hacia el profesor por parte de la administración y los estudiantes, a diferencia de las instituciones municipales, en donde no se respeta al docente como autoridad y no existe apoyo por parte de la administración; distinguiendo así dos realidades diferentes. Si bien es cierto que C.E. no se ha desempeñado en instituciones municipales, tiene ciertas concepciones sobre éstas.

*P2E1, 58 "respetan mucho el trabajo de los profesores y yo creo que me hubiese sido muy difícil trabajar en colegios municipales, ya que en esos colegios la autoridad del profesor se ve bastante minada, en el sentido de que no hay un respaldo de la administración con respecto a la labor que hace el profesor. Muy por el contrario los colegios que son de congregación católica, siempre hay un respaldo muy fuerte hacia el profesor y se siente un respeto, tanto por la administración como por los alumnos"*

Además, enfatiza en que las instituciones religiosas, todo es más estructurado, más esquemático y exigente, pero con libertad de expresión; características que debiese tener una institución.

*P2E2, 47 “es un colegio bastante estructurado, en el sentido de que, de que se nota que aquí los profesores si son una autoridad. Tienen prácticas administrativas que son también bastante estructuradas.”*

## **B) MESOCONTEXTO**

### **B.1 Elementos asociados a la Institución Educativa**

El docente de historia posee una postura bastante clara en lo que se refiere al “*currículo y fines educativos*” del establecimiento en que se desempeña. Cree que al ser parte de un colegio de religión católica, los valores son fundamentales, en comparación con otras instituciones; siendo para él importante transmitir estos valores a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*P2E1, 158 “sobre todo si trabajo en un colegio católico, yo creo que los valores son fundamentales”*

Por ende, para el docente una “*institución óptima*” en lo que respecta a la relación con el profesional, es aquella que evidencia valores hacia éste, que respeta al profesional docente, sus decisiones y confían lo suficientemente en él como para propiciar espacios de autonomía, permitiéndole desempeñarse satisfactoriamente.

*P2E1, 58 “si yo me voy a dedicar toda mi vida a la pedagogía quiero estar en un colegio que me respete como profesional y que se respeten también las decisiones que yo tomo dentro del aula”*

## C) MICROCONTEXTO

### C.1 Identidad profesional docente

Tal como es importante mencionar lo que el docente cree sobre los fines de la institución de la que forma parte, resulta relevante dar cuenta de aquellos elementos que constituyen su identidad profesional docente.

#### *C.1.1 Creencias con respecto a la ideología sobre la profesión de enseñar*

C.E. considera importante que la pedagogía la impartan personas que le apasione y sientan atracción por ésta, además de tener las habilidades en lo que se desempeña; existiendo así una relación entre **“pasión y conocimiento”**. Asimismo, resultaría necesario para el docente, poseer **“vocación por la docencia”**. Según lo referido por C.E., cuando un docente siente vocación por la asignatura que enseña y su profesión, puede dar una clase mucho más rica para los estudiantes, contribuyendo así a que éstos se sientan más atraídos por la asignatura.

*P2E1, 30 “yo sabía que iba a estudiar pedagogía. Yo lo tenía bastante claro ya en 2º medio, ¿por qué?, porque era muy bueno para la materia de historia y a mí la historia me apasiona”*

Además C.E. cree que como profesor, al ser en comparación con sus estudiantes el que más sabe y conocimientos posee, tiene responsabilidades para con sus estudiantes y es él quien debe llevarlas a cabo o proporcionar lo necesario para que se realicen. En otras palabras, posee un **“compromiso con la enseñanza”**, donde su responsabilidad es crear un ideal como profesor, ya que el rol que desempeña como profesional podría cambiarle la vida a sus estudiantes. Por esta razón, cree que debe estar a la altura de las expectativas que los estudiantes tengan de él y ser el encargado de motivar e incentivar a sus estudiantes con respecto a procesos de enseñanza-aprendizaje.

*P2E1, 126 “crear un ideal en ti como profesor, porque tú puedes cambiarle la vida a las personas”*

*P2E1, 134 “si yo tengo altas expectativas con respecto a ellos, yo tengo que también estar a la altura de las expectativas que ellos tienen de mí”*

Por otro lado, C.E. agrega creer que los profesores tienen en común la “**necesidad de atención docente**”. Según C.E., las personas que estudian pedagogía consideran atractivo ser el foco de atención y asumir cierto protagonismo en el aula.

*P2E1, 70, “la mayoría de los profesores nos pasa de que nos gusta sentirnos el centro de atención durante la clase y somos medios actores, somos medios vanidosos en ese sentido”*

### **C.1.2 Creencias acerca del rol y características docente**

Con respecto a su rol, el docente demuestra una “**valoración del liderazgo e influencia docente**”. C.E. cree que el liderazgo y manejo de grupo resultan fundamentales para mantener el control de la clase; concibiendo al liderazgo como una forma de influencia frente a un grupo y considerando atractivo influenciar a los estudiantes por medio de la pedagogía y la transmisión de conocimiento.

*P2E1, 70 “Creo que eso es muy atractivo porque te hace sentir con una cuota de poder por sobre los demás o con una cuota de poder influenciar a los demás o con una cuota de liderazgo frente a un grupo. Eso lo hace más atractivo.”*

Al mismo tiempo, para C.E. es de suma importancia que el docente asuma el rol de tomar decisiones en el aula. Lo anterior, deja entrever que para el profesor de historia es fundamental que la institución educativa permita la “**autonomía profesional docente**”. C.E. parte de la convicción que el profesor como profesional es capaz de tomar decisiones asertivas, ya que es él quien conoce mejor la realidad que se da dentro del aula y por ende,

posee el conocimiento necesario para saber qué tipo de cambios realizar y bajo qué contexto.

*P2E1, 166 “Nos tratan de verdad como profesionales, saben que nosotros queremos lo mejor para nuestras clases y para nuestros alumnos, por algo se nos permite esa libertad de poder adaptar, de poder estructurar nuestras clases como nosotros más queramos”*

Sin embargo, C.E. no sólo hace referencia a su rol como docente, sino también añade ciertas características que debiese poseer un profesor. Es aquí donde se puede apreciar la **“influencia de las experiencias discentes”**. En cuanto a éstas, el profesor cree que han repercutido en su concepción de un “buen profesor”.

*P2E2, 119 “yo antes tenía la representación mental de que uno no debe vincularse más allá del aula con los alumnos, que había que ser lo más separado posible de los alumnos en cambio el posgrado me dio a entender que no po que los buenos profesores y los buenos resultados se logran vinculándose emocionalmente con los alumnos”*

*P2E2, 119 “me di cuenta que esto no es así po, que para poder ser mejor profesor, mejor persona, mejor profesional tenía que vincularme con ellos.”*

A partir de sus experiencias discentes, C.E. se dio cuenta de la importancia que tiene la cercanía en el aula, siendo ésta uno de los elementos que caracterizan a un docente ejemplar. Además, cree que un **“profesor ejemplar”**, no sólo es capaz de establecer una relación cercana y de confianza con sus estudiantes, sino que también, maneja apropiadamente los contenidos y explica de manera clara y didáctica. C.E. cree que un docente realiza bien su trabajo cuando puede complementar su experticia en lo que respecta al conocimiento de la materia con didáctica a la hora de transmitir dicho saber.

*P2E1, 38 “El profesor Claudio Díaz, que a mí me marcó desde el primer minuto que entró en la sala. Manejaba todos los temas de una manera impresionante. Del tema que le hablaras, él sabía, te podía explicar muy bien, era muy pedagógico, era muy cercano, eh era histriónico, era eh era... yo creo que era un personaje como profesor, ya como que trascendía el papel del profesor”*

*P2E1, 42 “Cercana, muy cercano. Tú podías invitarlo a tomar un café si tenías una duda, tú podías acercarte a cualquier hora en cualquier momento para preguntarle, ehh... si tenías ehh... algún problema con la tesis, te ayudaba, te recomendaba libros. Siempre podías aclarar dudas con él. Eso era lo que más puedo destacar de ese profesor.”*

### ***C.1.3 Creencias con respecto a la formación y progreso del docente***

Tal como se mencionó con anterioridad, el docente de historia, lleva sólo 3 años de ejercicio docente. Para él las primeras experiencias vividas por un profesor son muy relevantes y significativas. Así, es capaz de identificar ciertos **“hitos de la formación docente”**. Como por ejemplo, el trabajo con niños o adolescentes; ya que no es lo mismo trabajar con universitarios, donde el orden y el manejo de grupo resulta menos complicado, en comparación al trabajo con niños o adolescentes, donde la dificultad es mayor.

*P2E1, 22 “yo creo que lo más relevante que le puede pasar a un profesor es la primera vez que está en una sala con niños. Porque no es lo mismo por ejemplo en la Universidad, estar con alumnos de universidad que estar con niños dentro de una sala”*

*P2E1, 26 “yo creo que la primera vez que estai ahí en la trinchera, te marca”*

A raíz de esto, cree que uno de los desafíos al **“inicio de la docencia”**, es lograr mantener el orden en el aula. A partir de su experiencia, ha podido notar que los estudiantes durante la primera clase -al no conocer al profesor- lo ponen a prueba para

conocer sus límites. Por ello, cree necesario establecer las reglas de disciplina desde el primer día de clases para que los estudiantes tengan claridad de éstas.

*P2E1, 26 “La primera clase siempre te quieren probar, hasta donde va tu paciencia”*

*P2E1, 26 “Entonces tú ahí de inmediato puedes captar que lo que se necesita en una primera clase es el “rayado de cancha”, establecer las reglas de conducta. Pero en la primera clase no lo tenía tan claro, entonces eso ya va saliendo en las demás clases”*

A nivel profesional, C.E. cree que siempre es posible mejorar sus prácticas docentes, por lo que considera necesario estar en **“formación continua y permanente”**. En otras palabras, el docente cree que hay que estar constantemente aprendiendo nuevas metodologías, actualizando y adquiriendo nuevos conocimientos para fortalecer áreas débiles y ser mejor profesional. También cree que siendo un mejor profesional, sus estudiantes también van a ser mucho mejores, siendo ello directamente proporcional.

*P2E1, 30 “Yo no me voy para la casa y me desligo de mi asignatura, sino que estoy constantemente ligado, constantemente leyendo, constantemente sabiendo más cosas”*

*P2E1, 126 “Yo constantemente estoy leyendo. Por lo mismo me metí a un magister en... que tiene que ver con estar constantemente informándome y estudiando con respecto a las nuevas metodologías que se están usando. Y yo creo que el post grado me ha ayudado mucho a fortalecer aquellas áreas que a lo mejor estaban más débiles”*

*P2E1, 174 “Si ya mis clases son buenas, con todo el conocimiento que voy a adquirir, eh... estudiando, repasando, los propios alumnos van a ser mucho mejor más adelante”*

Así también, considera la **“autorreflexión”** una práctica de suma importancia para llegar a ser un mejor profesional. El docente cree que el profesor debe estar constantemente cuestionando, analizando y reflexionando con respecto a sus prácticas y metodologías, con el fin de evaluar los aspectos positivos de su clase y aquellos que requieren ser modificados para superarse profesionalmente, y a su vez, brindar una mejor enseñanza para los estudiantes.

*P2E1, 178 “es labor del profesor hacer significativas sus clases y preguntarse constantemente para qué le sirve esto al estudiante”*

Así también, el profesor cree en la **“crítica al desempeño docente”** y lo considera otro elemento necesario para mejorar sus prácticas. Cree que los estudiantes tienen derecho a criticar al profesor, ya que son ellos los receptores de lo entregado por éste. No obstante, cree que muchos estudiantes al ver al profesor como una figura casi mística no le pueden criticar. C.E. considera que muchos profesores presentan miedo a la crítica, reacción que según el docente no debiese darse, ya que a través de ésta el profesor puede ampliar, modificar y mejorar aspectos menos desarrollados.

*P2E2, 55 “al final los que reciben la clase son ellos, y los que reinterpretan la clase son ellos y los que se llevan los conocimientos son ellos, entonces tienen todo el derecho a poder criticarte”*

*P2E2, 55 “¿Cuántos alumnos se atreverán a decir eso? Son muy pocos, porque la figura del profesor es casi mística, no se le puede criticar al profesor.”*

*P2E2, 55 “los profesores no tienen por qué tener miedo a la crítica, la crítica solamente te va a ser más grande.”*

## C.2 Enseñanza

En el apartado anterior se mencionaron las creencias que el docente posee con respecto a su identidad como profesional docente. Sin embargo, también resulta necesario mencionar las creencias que éste posee con respecto a la enseñanza.

### *C.2.1 Creencias con respecto a la función docente en relación a la enseñanza*

Con respecto a la función que los docentes deben cumplir en la enseñanza, C.E. cree que como profesor su papel es mediar el aprendizaje. Por ello, refiere al “**docente como guía y mediador de contenidos**”, donde mantiene la convicción de que el profesor debe guiar y acompañar a sus estudiantes para que éstos se sientan apoyados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

*P2E1, 126 “Interiorizar esa máxima que tú eres el guía, que tú estás con ellos”*

Sin embargo, para que se produzca el aprendizaje resulta necesario que los estudiantes se sientan motivados. Por ello, C.E. le otorga importancia al “**rol motivador del docente y liderazgo**”, ya que cree que el profesor debe tener la capacidad y las herramientas para liderar y motivar a un grupo. Según C.E., para un docente que no posee dichas características sería muy difícil impartir una clase satisfactoria, ya que un deficiente manejo de grupo junto con estudiantes desmotivados repercutiría en la atención de éstos y las ganas de estar y participar de la clase.

*P2E1, 198 “si tú no tienes la motivación del alumnado, puede que tengas un excelente profesor, puede que tengas un excelente colegio con un excelente respaldo, pero si los alumnos no están motivados nada de las cosas resultan”*

*P2E1, 146 “El profesor no tiene que solamente tiene un rol pedagógico, tiene un rol motivador y el rol motivador tiene que darse necesariamente por el liderazgo del profesor.”*

### ***C.2.2 Creencias con respecto al ámbito pedagógico***

En el apartado anterior se mencionó la función del docente con respecto a la enseñanza. A continuación se hará referencia a los aspectos del ámbito pedagógico que relacionan tanto al estudiante como al docente, la enseñanza y la clase.

#### **a. Aspectos formales de la clase**

Con respecto a los aspectos formales de la clase, el docente tiende a seguir un cierto orden y por eso cree en la “***estructuración de la clase***”, considerando que todo debe estar estructurado, lo que no significa que debe hacerse de manera rígida, ya que se debe considerar el dinamismo del estudiante. En palabras del profesor, la estructuración debe tender hacia la participación del estudiante, por ende también, se le debe comunicar a éste el esquema- guía inicial sobre lo que se tratará en la clase.

*P2E2, 31 “Entonces todo tiene que estar estructurado, pero todo tiene que tender hacia una clase donde el alumno no sea sólo reflexivo, sino que sea actor también.”*

*P2O1, 22 “Posterior a esto, el docente comienza a hablar sobre los contenidos que se tratarán en la clase. Les dice a los estudiantes que hoy hablarán acerca de dos conceptos: el modelo exportador primario y el modelo ISI. El docente adelanta a los estudiantes, que luego de explicar dichos conceptos realizarán una dinámica similar a una hecha con anterioridad. Les recuerda a los estudiantes la dinámica anterior.”*

Si bien la estructuración de clase resulta importante para el docente y por ende llevar a cabo lo planificado, cree con respecto al “***inicio de la clase***”, que no se puede comenzar ésta pasando inmediatamente los contenidos o aquello que se pretende entregar a los estudiantes. Según C.E. lo primero que se debe hacer es motivarlos; sólo entonces, una vez motivados los estudiantes, se puede proceder a lo planificado.

*P2E2, 31 “Y cuando tú ves que el alumno está empezando a ser motivado, empezar de a poco a entregar lo que tú tienes preparado.”*

#### **b. Planificación y currículo**

En cuanto a la planificación y currículo, C.E. cree que la “**organización del contenido**” es relevante y la considera una responsabilidad del docente, no sólo en la forma en que se presentan éstos, sino también en la manera en que se adecuan en el tiempo. Para el docente resulta importante ser esquemático, conectar los contenidos y sintetizar la información cada vez que sea necesario para facilitar la comprensión de la materia. En otras palabras, la presentación de los contenidos debe realizarse de una manera cronológicamente coherente para que los estudiantes se hagan una idea más clara de la temática tratada a través de la organización visual de la información y reordenación de los acontecimientos.

*P2E1, 90 “También trato de ser lo más esquemático posible al recordar lo que hice la clase pasada también”*

*P2E1, 90 “La idea es que siga una línea cronológicamente coherente, que haya coherencia entre lo que pasaste anteriormente y lo que pasai ahora. Y haber un punto de conexión. Si no hay ese punto de conexión, es muy fácil olvidar la materia”*

*P2O2, 21 “El esquema de la pizarra simula una línea del tiempo donde se destacan hitos importantes. En primera instancia el docente explica el esquema de manera general. Luego comienza a explicar desde el principio, pero esta vez detallando aún más los hitos.”*

Frente a esto, el docente considera relevante la “**valoración de conocimientos previos y/o diagnóstico**” como insumo para planificar el desarrollo o estructura de la clase. Al mismo tiempo, cree que estos conocimientos deben ser recordados y reforzados clase a clase, a modo que cada contenido nuevo pueda ser relacionado con el contenido anterior para que el estudiante pueda percibir la conexión entre éstos y evitar el olvido de temáticas.

*P2E1, 90 “Mira yo considero mucho los conocimientos previos. Creo que son la base para construir una buena clase”*

Por otro lado, también considera importante realizar adaptaciones curriculares. Para C.E. la **“toma de decisiones curriculares”** no sólo es parte de su rol como docente, sino que permite presentar a los estudiantes aquellos contenidos que son realmente necesarios y relevantes para la asignatura, sin dejarse limitar por los contenidos obligatorios que da el Ministerio.

*P2E1, 162 “uno tiene que ser lo suficientemente capaz para ponerse en el papel del alumno y decir bueno, aquí tengo que hacer algunas adaptaciones, tengo que tomar estos temas porque son más importantes y estos otros dejarlos de lado y tratar de darles una panorámica total a lo que es mi asignatura”*

*P2E1, 138 “yo les planteo como objetivo final, ya estamos terminando ya, el superar con creces los contenidos mínimos que nos da el Ministerio de Educación, que no nos quedáramos sólo con el libro que nos daba el Ministerio, sino que lo sobrepasásemos con mucha amplitud.”*

### **c. Enseñanza y conocimiento del contenido**

Hasta ahora se han mencionado algunos elementos referentes al rol y función del docente, pero también es fundamental mencionar cómo se logra el aprendizaje en el aula y cuál es la base de éste. El docente cree que la clave del aprendizaje se relaciona con el profesor, con el manejo total y absoluto de los contenidos, es decir, con la **“experticia docente”**.

*P2E1, 146 “Como se logran los aprendizajes en el aula... En primer lugar teniendo un profesor que maneje en su totalidad y absolutamente su materia”*

*P2E1, 194 “el manejo de la asignatura, yo creo que eso es clave”*

Así, el poseer un mayor “*nivel de conocimiento*” -en comparación con sus estudiantes- trae consigo mayor responsabilidad, en el sentido de que debe asumir el rol de líder y motivador de un grupo de jóvenes que se encuentran en plena formación.

*P2E1, 146 “El que más sabe tiene mayor responsabilidad y tiene el deber de motivar a los alumnos que están en formación”*

*P2E1, 146 “El profesor es el que lidera, porque es el que más sabe”*

#### **d. Clima y relación profesor estudiante**

Para C.E. la labor del docente no debe reducirse al ámbito académico. Por el contrario, C.E. considera que debe existir una preocupación por el “*bienestar socio-emocional de los estudiantes*”. El profesor de historia cree que antes de llevar a cabo cualquier acto académico resulta imprescindible que el estudiante se encuentre estable emocionalmente. El bienestar socioemocional constituiría la base para que un estudiante se concentre y sea capaz de aprender contenidos. Aspectos como el estrés u otros factores emocionales influirían en la asimilación de contenidos, por ello el estudiante necesita de actividades que permitan liberar tensiones.

*P2E2, 119 “la pedagogía es un área humana más que de aula, más que academicista es un área humana, uno tiene que preocuparse primero del ser humano y después de lo que tú le vas a entregar si el ser humano está bien emocionalmente vas a poder hacer muchas más cosas con él”*

*P2E2, 152 “alumnos desestresados son alumnos que están más sensibles con lo que tú les estas entregando no tienen tantas barreras u obstáculos psicológicos como pa poder absorber los contenidos que tú les quieras pasar y eso es súper importante.”*

Como se mencionó en un apartado anterior, el docente cree que una de las cualidades de un profesor ejemplar es la cercanía afectiva. En relación a esto, el docente da

cuenta de un cambio en su creencia con respecto a la vinculación y “*cercanía afectiva y cognitiva*” con los estudiantes. Expresa que antes creía que el profesor no podía vincularse emocionalmente con los estudiantes y que debía mantener distancia con respecto a éstos. Luego de realizar su postgrado modificó su creencia, al darse cuenta que los mejores profesores y buenos profesionales son aquellos que mantienen un vínculo afectivo con los estudiantes, ya que la cercanía afectiva conlleva a buenos resultados.

*P2E2, 119 “yo antes, salí de la universidad y pensaba que el profesor era un semidios y que los alumnos estaban totalmente alejados de ti y que no tenías que vincularte”*

El educar desde la emocionalidad adquiere para el profesor gran importancia, por ello no concibe a un profesor desvinculado. Cree que esta cercanía afectiva es una herramienta, un acceso que le permite conocer al estudiante en profundidad, que le entrega información con respecto a éste; información que puede ser utilizada a favor y refuerzo del estudiante. A su vez esta cercanía positiva, lograría hacer sentir al estudiante que está siendo apoyado no sólo en el ámbito académico, sino en otras áreas, como en lo personal, social y familiar y proporcionaría al docente la capacidad de prever ciertas conductas de los estudiantes. Tan importante es para este profesor la cercanía y vinculación con el estudiante que al referirse a un “buen profesor”, la primera característica que menciona y destaca es la cercanía.

*P2E1, 146 “no puede ser un profesor desvinculado con los alumnos, por eso tiene que vincularse con los alumnos para saber cuáles son sus miedos, cuáles son sus puntos débiles, cuáles son sus lados fuertes y hacérselo ver y reforzarlos. Entonces yo por eso no concibo un profesor desvinculado”*

Asimismo añade que dentro de su labor como docente también está la “*formación del estudiante en valores*”. Considera que el profesor debe no sólo preocuparse de entregar contenidos y del currículo, sino también de entregar una formación valórica, es decir, vincular tanto la educación formal como la informal y la no formal dentro del proceso de

enseñanza aprendizaje. Resulta así necesario, mantener un equilibrio entre las áreas para formar personas íntegras, inculcando valores como la tolerancia, el compañerismo, etc.

*P2E1, 158 “yo creo que los profesores venimos a hacer clases para entregar no sólo contenidos, sino que también valores”*

*P2E1, 158 “En un ámbito más material y en un ámbito espiritual. Yo creo que las dos partes tienen que estar en equilibrio para poder formar personas que de verdad puedan aportar algo a la sociedad. Entonces el rol del profesor también es enseñar valores o reforzar valores que vienen desde la familia. Entonces por eso yo creo que ese ámbito es súper importante”*

*P2O3, 25 “sugiere al curso en general “El que sabe que le ayude al no sabe”.”*

Por otro lado, para el docente también resulta importante practicar la **“escucha activa del estudiante”**, vale decir, conocer sus opiniones con respecto a la enseñanza, intereses y expectativas. Según C.E. el escuchar activamente a los estudiantes, le entrega al docente la posibilidad de analizarse y de hacer adecuaciones para lograr una buena clase. Si el profesor no escucha a sus estudiantes, si no considera su opinión al momento de aplicar metodologías, no va a lograr la clase esperada, por ello es tan importante escuchar lo que quieren decir los estudiantes y a su vez esto, según el docente, le ayuda al estudiante a descargarse, a expulsar aquellos pensamientos u opiniones que en ocasiones lo acongojan.

*P2E1, 110 “Al final de cada clase siempre hago una retroalimentación. Los siento en círculo muchas veces les pregunto bueno... qué es lo que les gusta más de mi clase, lo más malo de mi clase y que te gustaría que yo hiciera más adelante. Entonces así yo puedo dialogar con ellos. Puedo ver en qué estoy fallando yo como profesor, puedo ver también que es lo que les gusta más de mis metodologías y puedo... y ellos pueden proponerme más formas o formas de pasar la clase”*

*P2E2, 55 “yo escuchándolos a ellos, me puedo dar cuenta de que chuta, quizás ellos si tienen razón y a lo mejor yo soy así po, a lo mejor yo no debería hacer esto e intentar cambiarlo.”*

*P2O8, 20 “Docente dice al curso “quiero saber qué representación tienen de mi clase”*

Sin embargo, para llevar a cabo la escucha activa del estudiante, es fundamental que exista respeto de por medio. Frente a esto, para el docente cobra relevancia el “**respeto hacia la diversidad**”. Ello implica que no sólo deben respetarse las opiniones de los estudiantes, sino también sus diferentes habilidades y características.

*P2E2, 103 “hay que ser muy respetuoso de las habilidades que tienen los alumnos porque dependiendo de su habilidad la creatividad o el espíritu creativo que van a tener ellos, hay que ser respetuoso de eso, porque todos somos diferentes”*

Para el docente es tan importante el tipo de relación que se da durante las clases, que considera necesario hacer hincapié en lo que respecta al “**clima de aula**”. En cuanto a éste, el docente cree que es producto de la relación que existe entre profesor y estudiante; según como ésta se dé, podría resultar un clima de aula positivo o negativo.

*P2E1, 182 “El clima es totalmente producto de la simbiosis entre profesor y alumno”*

Además C.E, da cuenta de aquellas cualidades necesarias para que se dé un clima de aula positivo. Menciona que es importante que los estudiantes vean al profesor como un referente, un líder, que confíen en él, en sus decisiones. Todo lo anterior, le proporcionaría tranquilidad al desarrollo de la clase.

*P2E1, 182 “Si los alumnos te miran como un referente, como un líder, créeme que el ambiente de aula va a ser magnifico, vas a poder hacer tu clase de manera más tranquila y obtener los resultados que tú quieras”*

Otra característica que menciona el docente y cree necesaria para obtener un clima ideal para el desarrollo de su clase, es la valoración y el respeto hacia la entidad como profesor.

*P2E1, 186 “Cuando los chicos te ven a ti y miran tu clase y valoran tu clase y te valoran a ti como persona, como profesor, como un líder, como persona cuando te respetan intelectualmente, el clima obviamente es ideal para hacer clases”*

Como tercera característica, es el cuestionamiento, la reflexión, el pensamiento crítico, necesario para propiciar un buen clima, lo cual podría conllevar a una mayor interacción en cuanto a conocimiento.

*P2E1, 186 “creo que el clima ideal es con personas que ya son adolescentes y que ya tienen más consciencia, que ya tienen... se cuestionan mucho más, tienen pensamiento más crítico, más estructurado”*

Por último, el estudiante debiese sentir aprecio o gusto por tener claridad sobre los contenidos vistos con anterioridad en la asignatura, sin considerarlo como una obligación.

*P2E2, 31 “Un clima de aula ideal sería un clima de aula de un estudiante que haya repasado por ejemplo sus contenidos antes de entrar a la clase, pero no porque tenga la obligación de hacerlo, si no que porque le gusta.”*

Entonces, el docente cree que el clima de aula está dado por la relación entre profesor y estudiante. Se daría un clima positivo, cuando existe admiración, respeto, valoración hacia el docente visto como un referente y líder; donde los estudiantes tienen la capacidad de cuestionarse y reflexionar, manteniendo un interés intrínseco por la

asignatura. Frente a esto, también cobra relevancia el “**humor/aprendizaje/clima**” dentro del aula. El docente posee la creencia que el humor es importante y necesario para crear un clima de aula positivo, lo cual también es un indicio de la cercanía que tiene con los estudiantes.

*P2O8, 26 “Docente pide salir adelante a una última dupla. La estudiante dice no estar lista. Un compañero le dice “ya po xxx improvisa”, a lo que la niña le responde “pero xxx si dura 2 segundos”. El docente le dice a la joven “2 segundos, no importa”. La estudiante sale adelante con su dupla. Una vez adelante la estudiante se ríe nerviosamente y dice “pero profe...”, a lo que el docente responde “ya listo, 2 segundos”. Hay risas y aplausos.”*

#### **e. Mecanismos de atención y motivación**

Si bien C.E. se refiere a los elementos vinculados con el aprendizaje del estudiante, también hace alusión a los métodos que utiliza para lograr la atención y motivación de éste y así se encuentre dispuesto a aprender. Así, en relación a las “**estrategias motivacionales y participativas**”, el docente cree que una de las estrategias para motivar a sus estudiantes es hacerlos parte de su clase y considerarlos haciéndoles preguntas. Otra forma de motivar a los estudiantes es a partir de actividades creativas, actividades que no sean todo el tiempo iguales, es decir que vayan variando y resulten innovadoras.

*P2E2, 31 “tú ves a los alumnos en la mañana, es muy difícil que los alumnos lleguen motivados a las 8 de la mañana, entonces ¿qué es lo pasa?, primero entras a la sala preguntando ¿Cómo han estado?, segundo ¿Qué han hecho?, tercero hablarles de otro tema que no sea la materia al tiro, porque es muy agresivo el profesor que llega en la mañana, saca su libro y empieza a pasar materia y eso es muy violento para el alumno, el alumno viene recién despertando, recién motivándose, tiene que haber un proceso para llegar a pasar la materia.”*

*P2E1, 106 “Si el profesor no sabe eso y aplica la metodología que a él se le viene en mente o se le viene ganas, la clase va a ser mucho más lenta, la clase va a ser mucho más tediosa y la clase va a ser mucho más aburrida para los alumnos. Es muy fácil que un alumno así se desmotive, porque no está siendo parte de la clase”*

Para hacer participar a los estudiantes, cree que es necesario sacar adelante o nombrar a aquellos estudiantes más polémicos o con mayor liderazgo que participen más, para que promuevan el diálogo y discusión con sus demás compañeros.

*P2E2, 107 “eso también es parte de una estrategia, porque por lo general los estudiantes que tú más nombras o que tú más sacas adelante son los que provocan mayores debates, entonces tú con tal de incentivarlos en las discusiones y al debate en el aula tú le dices a aquellos estudiantes que tú sabes que te van a responder y que muchas veces sus respuestas son polémicas”*

*P2O1, 19 “Profesor felicita a los estudiantes por haber realizado la última prueba de síntesis. Pregunta cómo les fue y qué aspectos les resultaron más fáciles y más difíciles. Anima a los estudiantes a participar.”*

De acuerdo a C.E., la base para motivar a un grupo es que existan buenas relaciones al interior de éste. Así un grupo cohesionado resultaría más fácil de motivar, puesto que existirían intereses comunes entre sus integrantes, es decir el docente cree que **“motivación y cohesión grupal”** se relacionan.

*P2E2, 35 “Entonces tú ahí te das cuenta de que cuesta el doble motivar a ese segundo medio, ¿Por qué? Porque no son unidos como curso en primer lugar, hay mucho grupito dentro del mismo curso, hay personas de un pensamiento bastante negativo dentro del curso, otros que son más o menos motivados, y están los totalmente desmotivados. Entonces son como diferentes grupos dentro de un mismo curso y cuesta mucho unirlos en torno a una sola idea”*

Si bien el docente hace alusión a la “*realización de interrogaciones*”, ya que cree que el método de interrogar clase a clase es una buena estrategia para promover el estudio, también esta práctica favorecería la participación de los estudiantes. Así los contenidos vistos en clase no sólo son reforzados y asimilados de una manera más profunda que si se estudiaran únicamente para la prueba; sino que también permite que los estudiantes se hagan partícipes de la clase.

*P2E1, 94 “yo tenía el método de que yo llegaba a las clases y... interrogaba a primera hora. O sea cada vez que yo tenía clases con los alumnos, ellos sabían de antemano que tenían que estudiar la clase anterior”*

#### **f. Herramientas y estrategias pedagógicas**

En cuanto a las herramientas y estrategias pedagógicas, el profesor cree que debe conocer los estilos de aprendizaje, tanto del grupo curso, como de manera individual, así como las necesidades, características e intereses personales de los estudiantes. Estos elementos le proporcionarían información para conocer a sus estudiantes y tomar ello como insumo para seleccionar las metodologías de trabajo idóneas que se acomoden a las características de éstos. Por ende, el docente cree que el profesor debe llevar a cabo la “*adaptación de la metodología y estrategias*” según la información obtenida de cada estudiante. Asimismo, posee la convicción de que es posible adecuar las metodologías a los estudiantes o grupo de estudiantes, sin alterar el objetivo de la clase.

*P2O6, 22 “Continúa diciendo que no hay excusa para no hacer la entrevista y que al otro curso le dio una tarea de investigación porque a ellos les gusta investigar. Añade que él sabe que a este curso (2ºB) no le gusta mucho investigar y que por ello harán un relato testimonial, el cual cumple el mismo objetivo que el trabajo investigativo.”*

*P2E1, 114 “no solamente puedo aplicar un estilo de aprendizaje para todos los cursos”*

*P2E1, 114 “Yo suelo primero hacer un diagnóstico para ver qué estilo de aprendizaje se puede acomodar más a la psicología o a la mente del curso y luego dependiendo de eso, obviamente aplico de manera diferencial a cada curso cómo lo voy a hacer”*

Para el docente **“expectativa y exigencia”** están relacionadas. Según C.E. si se tiene altas expectativas de lo que pueden lograr sus estudiantes, se les debe exigir mucho más; ya que la exigencia tiene relación con el estudio y no con pérdida de tiempo.

*P2E1, 134 “les digo tengo altas expectativas de ustedes así como también yo voy a tener que dar lo mejor de mí para que ustedes se creen altas expectativas de mí. Por lo tanto ellos saben que yo soy súper exigente, que conmigo no van a ir a leer a las clases y conmigo van a estar en constante estudio”*

Por ende, el profesor cree con respecto al **“nivel de exigencia y resultados”**, que para obtener buenos resultados en términos de aprendizaje, debe aumentar su nivel de exigencia para que así sus estudiantes alcancen mayores estándares. C.E. asume que si aumenta el nivel de exigencia para sus estudiantes también debe aumentar el nivel de exigencia consigo mismo y su trabajo profesional, para que ambas partes (docente y estudiantes) se encuentren a la altura.

Por otro lado, realiza una diferenciación entre los estudiantes que poseen mayor facilidad para aprender y aquellos que requieren de mayor esfuerzo y trabajo para asimilar los contenidos. Para el docente, son éstos últimos los que necesitan de un mayor apoyo y por ende, un mayor nivel de exigencia para alcanzar mejores resultados.

*P2E2, 63 “me fijo si, en las ovejas que son más débiles, en el sentido de que soy más exigente, les pido el cuaderno, hablo con el apoderado, estoy encima de ellos...”*

*P2E2, 63 “soy demasiado exigente con algunos, si con algunos, sobre todo con los que les cuesta más”*

*P2O3, 18 “El profesor es enfático en que se bajará puntaje a aquellos que no contestaron en la modalidad correspondiente.”*

Pero para C.E. no basta con tener altas expectativas con respecto a las capacidades de sus estudiantes, sino que debe hacérselo saber. El profesor cree que el **“refuerzo”** positivo, es una buena herramienta para que éstos tomen consciencia de sus habilidades y aumenten su seguridad. Así, un estudiante que se encuentra seguro de sí mismo, de sus capacidades y de lo que sabe probablemente participe y opine más que un estudiante al cual no se le han reconocido sus cualidades. Asimismo, el docente cree que no es pertinente ni positivo hacerle saber al estudiante lo negativo, sólo positivo.

*P2E2, 47 “les digo uno por uno lo bueno que tienen, nunca les digo lo malo, incluso persona que a lo mejor no son muy brillantes o muy ágiles, las hago sentir que son brillantes en otros ámbitos”*

*P2E2, 47 “eso es lo fundamental, hacerles ver a los alumnos que de verdad son buenos.”*

*P2O6, 18 “Cuando la estudiante finaliza, el docente le dice “muy buenas sus preguntas”.”*

Por otro lado, C.E., también hace referencia a la aplicación de **“métodos de manejo conductual y disciplinarios”** dentro del aula. Frente a esto, el docente cree que la trasgresión de dichas reglas debe sancionarse por medio de un llamado de atención verbal. Sin embargo, de persistir la conducta se debiese optar por una sanción de mayor gravedad (expulsión del aula), para posteriormente conversar con el estudiante sobre lo sucedido. Es decir, para el docente resulta necesario no sólo hacer explícitas las reglas de conducta, sino también los motivos por los cuáles un estudiante que trasgrede estas normas es sancionado.

*P2O3, 27 “El docente pide silencio y dice a los estudiantes que pongan atención.”*

*P2O4, 21 “Los dos estudiantes que con anterioridad habían estado conversando y riendo durante las exposiciones, continúan haciéndolo. El docente se acerca a ellos, les pide salir de la sala y dice que luego conversarán. Cierra la puerta y continúa con la clase.”*

### **C.2.3 Creencias con respecto al ámbito didáctico del contenido y enseñanza**

En el apartado anterior se mencionó aspectos del ámbito pedagógico. En este apartado se mencionará aspectos del ámbito didáctico. Se tratará el tema del aprendizaje en sí, las creencias de los docentes en relación a éste y los elementos que inciden.

#### **a. Aprendizaje y elementos que inciden en éste.**

En cuanto al estudiante y el aprendizaje, el docente cree que éste se da a partir de la **“construcción del conocimiento”**, cuando el estudiante asume un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo el encargado y el responsable de darle significado a lo que se le está entregando, por ende no existe posibilidad de que el aprendizaje se dé cuando el estudiante asume un rol pasivo, sólo recibiendo el conocimiento del docente y evidenciando ser un mero reproductor de lo mencionado por el profesor, es decir no se puede concebir al estudiante como una “tabula rasa” en el que se deposita el conocimiento.

*P2E1, 150 “yo creo que los alumnos no están aprendiendo absolutamente nada, nada cuando el profesor lo único que hace es hablar y los alumnos recibir, estamos prácticamente volvemos a la educación de profesores que entrega todo y los alumnos reciben, son como cajas vacías que están recibiendo conocimiento”*

*P2E2, 26 “por medio de esas simples tácticas, un cuento, un poema, una canción, a lo mejor otras cosas, un dibujo, a lo mejor una maqueta sobre lo que están pasando, logren darle un significado propio, individual, original y creativo a lo que tú le estay entregando.”*

Frente a esto y relacionado con lo anterior, el docente cree que la **“creatividad”** no es algo que pueda ser entregado por el profesor. Si bien el docente debe ser creativo en sus actividades, también debiese serlo el estudiante al momento de resignificar lo recibido por el profesor. El profesor sólo entrega las herramientas para promover la creatividad, pero es el estudiante el que debe lograr ser creativo.

*P2E2, 27 “Y ese es el rol del estudiante, resignificar lo que el profesor le está entregando, el profesor da las herramientas, da los conceptos, precisa ideas, pero no les da la creatividad, la creatividad la ponen ellos, y esa es la labor del estudiante.”*

Otro elemento que se relaciona con el aprendizaje es el **“trabajo grupal vs individual”**, en cuanto a éste, el docente cree que el aprendizaje resulta ser mucho más rico cuando se emplean metodologías y trabajos individuales en el estudiante, que implican un proceso creativo de por medio. Para C.E., los trabajos grupales muchas veces, no resultan ser equitativos en lo que respecta a la labor realizada por cada integrante, por ende no todos aprenden.

*P2E2, 95 “no me gustan mucho las disertaciones porque pienso que siempre uno termina trabajando más que otro, ejemplo obviamente algunos se van a aprovechar de otros”*

*P2E2, 95 “nos gustan más los temas creativos pero individuales yo soy de más de explotar más la creatividad individual que la creatividad grupal obviamente si se me pide hacer algo grupal yo lo voy a hacer, no tengo ningún problema en hacerlo, pero yo soy más amigo de incentivar la creatividad individual”*

Si bien el docente se refiere al aprendizaje, también menciona de qué forma se consigue que sea significativo. Cree que el **“aprendizaje significativo”** se logra mediante la metacognición, la cual implica un proceso reflexivo donde el estudiante hace consciente conocimientos que no sabía conocer. Es decir, el aprendizaje significativo se da cuando el

estudiante “sabe que sabe algo” y es capaz de reconocer la relevancia de dicho contenido, proporcionándole un valor significativo.

*P2E1, 178 “un aprendizaje significativo se logra cuando a los estudiantes tú le haces click en la cabeza. ¿Y cómo puedes hacerle click a un estudiante en la cabeza? Tú puedes lograr eso, cuando tú le hablas de temas que él conoce, pero no se había dado una autoconsciencia de que lo sabía”*

*P2E1, 178 “yo creo que todos los profesores deberían llegar yo creo antes que nada, antes de empezar sus clases, decir lo que van a pasar durante el día y responderse la pregunta de para qué les va a servir esto... para esto. Entonces así obviamente el aprendizaje que van a adquirir los alumnos se hace mucho más rico porque saben para que sirve”*

Para C.E. lo primordial para lograr el aprendizaje es que los estudiantes comprendan los contenidos, por ello el docente debe hacer uso de la **“repetición de contenidos”**, vale decir, tener la paciencia suficiente para explicar los contenidos las veces que sea necesario, sin importar lo agotador que pueda resultar. Cabe mencionar a modo de aclaración, que la repetición de contenidos que lleva a cabo el docente; implica presentar y explicar el mismo contenido pero de manera diferente.

*P2E2, 91 “el profesor tiene que tener la paciencia suficiente y la perseverancia suficiente para repetir las cosas 1, 2, 3, 10 veces, 50 veces, 80 veces, aunque te canses, a lo mejor no vas a avanzar todo lo que tenías pensado avanzar en la clase pero vas a ganar el que los alumnos manejen conceptos y manejen bien la materia que tú les quieres entregar”*

Así también, destaca las ventajas de que los estudiantes posean una **“rutina de estudio”**. C.E. cree que el tener una rutina de estudio facilita el aprendizaje y la asimilación de contenidos, más aún cuando la rutina de estudio tiene lugar de manera diaria. Al repasar los contenidos después de cada clase, los estudiantes van “digiriendo” una menor cantidad

de información y de manera mucho más profunda y significativa que si estudiaran la totalidad de la materia días antes de la evaluación.

*P2E1, 94 “yo tenía el método de que yo llegaba a las clases y... interrogaba a primera hora. O sea cada vez que yo tenía clases con los alumnos, ellos sabían de antemano que tenían que estudiar la clase anterior”*

*P2E1, 98 “mi idea es que ellos puedan estudiar clase a clase, que así les cuesta mucho menos asimilar la materia. Si uno estudia clase a clase, no va a tener la necesidad del último día de la prueba estudiarse todo el contenido y digerir todo el contenido, porque el contenido ya está digerido desde antes.”*

#### **b. Herramienta didácticas**

Con respecto a las herramientas didácticas, el docente cree que las actividades prácticas que implican un proceso creativo favorecen la asimilación de conocimientos y un aprendizaje significativo, a través de la manipulación y resignificación de la información y contenidos vistos en clase. Por ello considera importante hacer **“uso de herramientas prácticas”**.

*P2E2, 26 “por medio de esas simples tácticas, un cuento, un poema, una canción, a lo mejor otras cosas, un dibujo, a lo mejor una maqueta sobre lo que están pasando, logren darle un significa propio, individual, original y creativo a lo que tú le estay entregando.”*

*P2O8, 19 “Mientras hace esto dice a los estudiantes que deben confeccionar en duplas un diálogo sobre cualquier situación vivida durante la clase de historia, para luego representarlo delante del curso.”*

También considera que la **“utilización de ejemplos y aplicación para el aprendizaje”**, es necesaria para que se dé éste último. El profesor cree que utilizar de

ejemplos durante la clase en el que se relaciona los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes, con su contexto ya sea político, social, cultural, educacional, etc., favorece el aprendizaje por parte de éstos, dado que los contenidos vistos únicamente desde la teoría resultan más difíciles de asimilar.

*P2O2, 18 “El docente complementa lo dicho por el joven y liga el lema de Pedro Aguirre Cerda “Gobernar es educar” con la contingencia actual en educación, enfatizando la persistencia del lema.”*

*P2O2, 20 “Una vez que se acaban los comentarios, el docente dice a los estudiantes que pueden comparar lo que está ocurriendo a nivel nacional con el tema de educación con ir al mecánico”*

*P2O2, 20 “pide al curso nombrar lemas del movimiento estudiantil, enfatizando que vean la relación de éstos con la visión de Pedro Aguirre Cerda.”*

Así también, se puede mencionar otro elemento observado en aula, que favorece que los contenidos puedan ser recordados con mayor facilidad por los estudiantes y en consecuencia podrían facilitar también el aprendizaje. Esto es mediante la “**utilización de nemotecnia**”, ya que ésta al tratarse de un nombre o palabra familiar puede ser evocada con menor esfuerzo, y por ende, ser una herramienta de estudio para los estudiantes.

*P2O2, 21 “Cuando hace alusión a los Gobiernos radicales, pide a los estudiantes nombrar a personajes asociados a este tipo de Gobierno. Los estudiantes nombran algunos, luego el profesor les da una pista de otro, diciendo que tal como lo habían dicho estudiantes del 2º medio B, este personaje tenía nombre de cantante. Los estudiantes comienzan a comentar entre sí, hay risas, pero no logran dar con la respuesta. Cuando el docente escribe el nombre “Juan Antonio Ríos” en la pizarra, los estudiantes ríen.”*

Asimismo, el docente considera la “*utilización de tic’s*”, como por ejemplo, el uso de tecnologías audiovisuales, como otra herramienta que puede resultar beneficiosa para la asimilación de contenidos, debido a que se entrega la información de manera más atractiva para los estudiantes.

*P2O4, 18 “El grupo expone y el docente le sugiere un video que podrían mostrar en su presentación.”*

*P2O7, 22 “A continuación el docente comunica a sus estudiantes que verán una película (“El secreto de tus ojos”) y procede a explicar el contexto de la trama y su relación con la realidad chilena. Luego dice “la idea es que tomen nota acerca de las ideas principales””*

Para C.E. todas estas herramientas favorecerían el aprendizaje. Por el contrario, cree que transmitir los contenidos, sin que exista una transformación de éstos para que puedan ser comprendidos por los estudiantes; es una práctica que definiría a un “*mal docente*”. Es decir, para C.E. un profesor que no varía sus metodologías, realiza todo el tiempo lo mismo, obligando al estudiante debe aprender de manera autodidacta; sería un profesional que realiza su labor de manera deficiente.

*P2E1, 54 “lo único que hacía era, pescaba un libro y leía y leía. Y era así todas las clases. Y tú podías... incluso más, algunos compañeros no tomaban ningún apunte en todo el semestre porque lo único que el caballero hacía era leer del libro”*

*P2E1, 54 “Uno tenía como que en esa clase trabajar autodidácticamente como para poder aprender algo, porque el tipo llegaba, se sentaba y ese era como su espacio y nadie lo sacaba de ahí y leía”*

### C.3 Concepciones del estudiante

En los apartados anteriores se ha mencionado al docente, la enseñanza, donde se vinculan tanto el docente como el estudiante. A continuación se mencionarán aquellos aspectos que guardan relación sólo con el estudiante.

#### *C.3.1 Creencias con respecto a la diversidad en el estudiante*

Para C.E. también se hace necesario considerar otros elementos, como lo son las diferencias estudiantiles. Dentro de los cuales se encuentra los “*estilos de aprendizaje*”. En relación a esto, el docente cree que cada estudiante tiene una forma diferente de aprender a otro.

*P2E2, 67 “Obviamente las diferencias individuales son claves, no todas las personas aprenden de la misma manera”*

*P2E1, 114 “Mira, yo considero mucho los estilos de aprendizaje, en el sentido de que a mí me sirven mucho para ver cuál es la psicología que tiene cada curso, porque estilos de aprendizaje son diferentes en cada curso”*

Si bien el docente considera que sus estudiantes poseen diferentes características y que deben ser respetadas y consideradas, cree en cuanto a las “*capacidades y expectativas de los estudiantes*”, que pueden dar demasiado, por ello tiene altas expectativas de éstos, confiando en que son capaces de alcanzar altos resultados. Además, tiene la convicción de que los estudiantes tienen un gran potencial independiente de las notas que obtengan y que siempre está la posibilidad de que puedan mejorar su desempeño a través del tiempo, considerando relevante hacérselos saber.

*P2E1, 142 “plantearse altas expectativas para que ellos también estén a la altura”*

*P2E1, 134 “Yo creo que cada uno de ellos tiene un tremendo potencial a pesar de que saquen rojos, a pesar de que saquen azules... a mí lo que menos me importa en realidad es la nota. Yo creo que todos tienen el mismo potencial”*

*P2E2, 47 “yo me planteé con un plan ambicioso frente a ellos, creo que a esos cursos jamás nadie, jamás nadie había tenido esperanza en que ellos tenían potencialidad, en que ellos podían lograr las cosas. Jamás nadie les había dicho que ellos eran realmente buenos y se nota porque ellos me dicen, siempre me lo repiten cada vez que hacemos una retroalimentación, que por lo general son los días lunes, me dicen que yo los logre unir, que yo los logre hacer consciente por ejemplo de que ellos si podían hacer cosas o que ellos si podían dar más y que ellos si podían dar no el 100%, sino que 110%, que yo creía en ellos.”*

### **C.3.2 Creencias con respecto a las cualidades de estudiante**

Si bien en apartados anteriores se ha hecho referencia a la función del profesor en los procesos de enseñanza-aprendizaje, C.E. también hace mención al rol que debe cumplir el estudiante en éstos. Para C.E. es importante fomentar la **“autonomía del estudiante”**, al que el docente de historia atribuye cierta responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considera que el estudiante no puede ser un mero reproductor del contenido entregado por el docente, sino que su rol es resignificarlo y reordenarlo. El docente entrega las herramientas, pero es el estudiante quien debe hacer uso de éstas para transformar el conocimiento.

*P2E2, 27 “Y ese es el rol del estudiante, resignificar lo que el profesor le está entregando, el profesor da las herramientas, da los conceptos, precisa ideas, pero no les da la creatividad, la creatividad la ponen ellos, y esa es la labor del estudiante.”*

Asimismo, resulta importante para el docente y cree necesario dar la libertad a sus estudiantes para que escojan la temática de sus trabajos y exposiciones de acuerdo a sus intereses. De esta forma, se les otorga a los estudiantes un espacio creativo donde pueden

aprender haciendo uso de sus habilidades. El docente guía, pero el estudiante posee la libertad “para hacer” y expresarse de la manera que más le acomode.

*P2E2, 103 “la idea es ponerle tú, cuáles son los periodos o el periodo de tiempo en que ellos pueden tomar los temas y dar libertad para que ellos pongan un tema dentro del periodo de tiempo que tú diste.”*

*P2O2, 25 “Llama a un estudiante para que se pare junto al pizarrón, le dice que para dar su respuesta tiene la libertad de hacerlo como quiera, que puede darla oralmente, dibujar un esquema o presentarla de alguna manera creativa.”*

Por esto tiene tanta importancia para el docente la “**participación activa**” del estudiante y cree que es fundamental durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. El estudiante por tanto, no es un mero receptor de conocimientos, sino que es partícipe de su aprendizaje por medio de la reflexión de los contenidos, el debate y opinión. Sin embargo, la participación de los estudiantes no es algo que se genere espontáneamente, sino que surge a partir de un trabajo previo, donde el docente debe asumir el rol de invitar a los estudiantes a participar, fomentar el debate e inculcar las ganas de aportar u opinar con respecto a los contenidos tratados en clase.

*P2E1, 150 “Mira a mí me gusta que mis alumnos puedan participar de manera activa, pero uno tiene que incentivar el debate. Uno tiene que incentivarles el querer aportar, el querer estar ahí o el querer decir algo”*

*P2E2, 31 “todo tiene que tender hacia una clase donde el alumno no sea sólo reflexivo, sino que sea actor también.”*

Asimismo, el profesor cree que es importante incentivar en los estudiantes un “**pensamiento crítico y reflexivo**” que les permita poder opinar acerca de los contenidos de la clase y cómo ésta se está llevando a cabo. Así, el estudiante puede sentirse con el derecho de expresar sus ideas libremente siempre de una manera respetuosa.

*P2E1, 150 “incentivarlos en la crítica, incentivar que sean curiosos intelectuales, incentivarles que... las ganas de aportar o las ganas de decir yo no estoy de acuerdo, o las ganas también de explicarse a sí mismo, o sea que sean capaces ellos de levantar la mano y decir sabe profesor no estoy de acuerdo, sabe profesor no me gustó lo que dijo, pero siempre con el respeto de por medio”*

### ***C.3.3 Creencias con respecto a la percepción de terceros***

Finalmente mencionar que C.E. hace referencia a la ***“percepción de imagen proyectada”***, vale decir su imaginario con respecto a cómo es percibido por sus estudiantes. Para el profesor de historia al tener una edad más cercana a la de los estudiantes, cree que éstos lo perciben más como un par que no posee problemas y que debiese estar siempre de buen humor.

*P2E2, 63 “Y a lo mejor ellos tienen un imaginario de que por ser más joven tengo menos atados, pero eso no significa así pos.”*

Considerando la totalidad de creencias que el docente posee en cuanto a la educación y la enseñanza, se puede concluir que para C.E. la educación va mucho más allá de la mera entrega de contenidos y valores, sino que implica una preocupación integral por el estudiante como persona, respetando su opinión, escuchándolos y haciéndolos partícipes de su propia educación. A la vez que considera importante trabajar e instruirse para mejorar sus prácticas pedagógicas, y así entregar una educación de mayor calidad a sus estudiantes.

### 7.1.3 Análisis Intracaso Docente de Matemáticas (P3)

C.A tiene 27 años y es docente de Matemáticas, titulado de la Universidad Católica de Valparaíso el 2010. Antes de comenzar con pedagogía, estudió Ingeniería Civil Mecánica en la Universidad Técnica Federico Santa María, carrera en la que permaneció sólo un año y no finalizó. En el año 2008, realizó un curso de manejo de estrés en la Universidad Católica de Valparaíso. Su experiencia laboral pedagógica es de un año. A partir de Marzo de 2011 hasta la fecha hace clases de Matemáticas en el Colegio San Antonio de Villa Alemana con una jornada completa. A continuación se especifica los cursos en los que imparte la asignatura.

ASIGNATURA	CURSOS
Matemáticas	Séptimos a Segundos de Enseñanza Media

La asignatura observada en el contexto del presente estudio ha sido en primer y segundo de enseñanza media del Colegio San Antonio de Villa Alema. Se llevaron a cabo un total de dos entrevistas y 8 observaciones de 8 horas pedagógicas.

C.A ha sido uno de los docentes mejor valorados tanto por sus colegas como por sus estudiantes, lo cual se evidenció en las encuestas realizadas a estos dos estamentos.

A continuación se da cuenta de las principales creencias halladas en este docente.

## B) MESOCONTEXTO

### B.1 Elementos asociados a la Institución educativa

Con respecto a la institución educativa de la que el docente forma parte, éste difiere en un aspecto planteado en el “*currículo y fines educativos*”. Cree que al parecer su conducta no va acorde con lo que ésta propone. Según el docente la institución aboga por un distanciamiento entre profesor y estudiantes, lo cual para él no sería lo completamente apropiado, porque la cercanía equilibrada trae consigo beneficios para con los estudiantes.

No obstante, cree que su cercanía es demasiada con respecto a los estudiantes, lo que la institución reprocharía.

*P3E2, 60 “Entonces, yo creo que ahí, no sé si estará bien, o estará mal, para el sistema del colegio me parece que está muy mal, porque el colegio nos exige que seamos profesor - alumno y totalmente distanciados.”*

A pesar de que el docente difiere de ciertas visiones de la institución, valora este tipo de establecimiento como una **“institución óptima”**. C.A cree que una buena institución debiese tener ciertas cualidades como ser estructurada e inculcar valores; características que según el docente poseerían los establecimientos de religión católica.

*P3E1, 43 “quedé en los tres colegios y viendo éste era lejos el mejor, los otros eran buenos, pero lo que aquí me ofrecían, era lo que yo esperaba, educación católica, bien estructurado”*

## **C) MICROCONTEXTO**

### **C.1 Identidad profesional docente**

Si bien es importante mencionar lo que el docente cree sobre los fines de la institución de la que forma parte, es aún más importante mencionar aquellos elementos que constituyen su identidad profesional docente.

#### ***C.1.1 Creencias con respecto a la ideología sobre la profesión de enseñar***

C.A. se interesó e ingresó a pedagogía para ayudar a los estudiantes. A partir de esto, se puede evidenciar una de las creencias presentes en él, **“pedagogía y ayuda a los estudiantes o aporte a la sociedad”**. El docente cree que la pedagogía involucra llevar a cabo procesos en donde el profesor tiene que prestarle ayuda a sus estudiantes en lo que respecta a la asignatura impartida.

*P3E1, 23 “ingrese a la universidad, a pedagogía, pensando en ayudar, en ayudar a los niños que pudieran tener problemas en matemáticas”*

*P3E1, 47 “por una motivación siempre de ayudar”*

Así también, a raíz de esto, el docente deja entrever otra creencia, la **“vocación por la enseñanza”**. C.A. cree que la pedagogía significa enseñar más allá de las matemáticas (asignatura que imparte); ya que no basta con tener habilidades o interés por un área para enseñarla, sino que debe haber vocación a la base. Según C.A. de no haberla tenido habría continuado estudiando ingeniería.

*P3E1, 27 “Mira, yo siempre quise enseñar”*

*P3E1, 27 “después cuando estuve en ingeniería estaba perdiendo el tiempo, si a mí no me gustaba ingeniería, me gustaba enseñar”*

El docente considera que en la pedagogía es necesaria la vocación, pero también el **“compromiso con la enseñanza”**. C.A. cree que es primordial la dedicación, responsabilidad y compromiso del docente con su labor, vale decir, estar comprometido con la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

*P3E2, 118 “Dentro de la sala, sí, hay harta dedicación, hay responsabilidad, compromiso con el aprendizaje y con los estudiantes.”*

### ***C.1.2 Creencias acerca del rol y características docente***

En cuanto a las características que debiese tener un docente y el rol que desempeña éste. C.A. cree que el profesor debiese evidenciar **“autoridad docente”** en el aula. C.A. considera la autoridad como necesaria para mantener un equilibrio en la relación con los estudiantes. No obstante, percibe que aún le falta trabajar su rol de autoridad en el aula, en el sentido de que suele ser demasiado cercano a los estudiantes y éstos suelen verlo como

un par más que como una figura de autoridad. Por su parte, en la práctica se aprecia que existe cierta dificultad en el docente para hacer valer su rol de autoridad y establecer los límites en la relación entre profesor y estudiantes.

*P3E2, 60 “lo que me falta, yo creo que un poco más de autoridad. Porque estoy todavía muy a la par con los alumnos, de repente me rio mucho con ellos”*

*P3E2, 60 “pero me falta más autoridad, muchas veces de distanciar las cosas de alumno - profesor. Todavía soy de repente como... de hecho, muchos alumnos me decían “pucha usted es como mi hermano grande””*

*P3O5, 14 “El profesor se acerca a una alumna y le quita las cartas, ella dice “pero si no estoy haciendo nada” el profesor le dice “por lo mismo, no puede estar jugando cartas”, luego la mira y le devuelve las cartas a la estudiante.”*

Si bien, al hablar de las características que debiese tener un profesor, C.A. alude a la autoridad, no la menciona al referirse a un **“profesor ejemplar”**. El docente cree que un profesor ejemplar, se convierte en éste a raíz del sacrificio. Un factor que demostraría la calidad de ejemplar de un docente, sería la obtención de resultados positivos en las pruebas de mediciones como el SIMCE.

*P3E1, 35 “tengo un hermano que no tiene muchos años de docencia, tiene como cuatro, pero con harto sacrificio y con hartas pruebas en el camino, ha llegado a ser un muy buen profesor, ha logrado mejor rendimiento SIMCE a nivel nacional”*

### ***C.1.3 Creencias con respecto a la formación y progreso del docente***

Como se mencionó en su biografía, el docente sólo posee un año de experiencia, por ello es importante mencionar lo que cree con respecto al **“docente novel y formación”**.

El docente considera que su calidad de novel, el tener sólo un año de experiencia, conlleva a que aún se encuentre en formación y no cuente con las herramientas suficientes.

Sin embargo, tiene la seguridad de que mediante la práctica irá adquiriendo un mayor conocimiento.

*P3E1, 135 “Creo que estoy en formación todavía.”*

*P3E1, 175 “Mira yo estoy en formación, me siento así, por lo menos voy a estar así dos o tres años más”*

*P3E1, 75 “yo no tengo las herramientas para entregar ese...esa herramienta, valga la redundancia, porque la experiencia no me da la fortaleza como para poder hacer eso”*

Por esta razón la **“formación continua y permanente”** cobra relevancia para él. El profesor de matemática cree que es necesario una continua capacitación, una constante búsqueda de conocimiento para proporcionar al estudiante, no sólo aquellos conocimientos determinados por el Ministerio de acuerdo a su nivel de enseñanza, sino proporcionar al estudiante información adicional para aumentar su espectro de conocimiento.

*P3E2, 24 “yo, siempre me estoy capacitando, leyendo por mi cuenta siempre sabiendo un poco más, cosa de que el niño no se vaya simplemente con lo que se le está pidiendo para la prueba, si no que él sepa algo más.”*

En este mismo sentido, cree que es necesaria la **“crítica al desempeño docente”**. El profesor tiene una apreciación positiva de ésta y está dispuesto a recibirla por parte de sus estudiantes, ya que por un lado le permite corregir errores y por otro, le indica que los estudiantes saben y están atentos a la clase.

*P3E2, 44 “uno se puede equivocar mil y una vez y que rico que los niños se den cuenta, porque uno nota al tiro que están atentos y que saben.”*

*P3O6, 14 “Un alumno le dice algo sobre el ejercicio, el profesor le dice ¿en serio? y van juntos adelante a revisar la guía. Cometió un error en un ejercicio y estudiante se lo hizo notar, el profesor revisó en conjunto el ejercicio con él”*

*P3O7, 16 “Los alumnos le hacen una corrección al profesor en relación a lo que escribe, el profesor les da las gracias, corrige y prosigue.”*

Sin embargo, cree que al momento de la crítica o felicitaciones, es necesario procurar el **“autocuidado docente”**. El profesor considera importante no permitir que los comentarios (tanto positivos como negativos) repercutan en el estado anímico del docente.

*P3E2, 230 “Si intento muchas veces aparte de eso sí, que no te coman los comentarios, ni los buenos ni los malos, porque al final o te deprimes mucho o te tiras para arriba y no es la idea”*

## **C.2 Enseñanza**

En el apartado anterior se mencionó gran cantidad de creencias que el docente posee con respecto a su identidad como profesional docente. Es por ello que se hace necesario también mencionar las creencias que éste posee con respecto a la enseñanza.

### ***C.2.1 Creencias con respecto a la función docente en relación a la enseñanza***

El profesor cree en el **“docente como guía o mediador de contenidos”**. Considera que como docente debe responder las preguntas y dudas de sus estudiantes como una forma de mediar su conocimiento. Así el profesor no es quien le entrega todo el conocimiento a los estudiantes, sino que da pistas y orienta para que éstos comprendan los contenidos y logren por sí mismos el aprendizaje.

*P3E1, 75 “yo responde todas las preguntas, no es que intente, las respondo todas y que nadie se quede con dudas”*

*P3E1, 175 “entregar las herramientas para que los niños logren el aprendizaje”*

*P3E1, 175 “me vea como la persona que lo va guiar a un buen conocimiento, eso está...todavía...hay que intentar pulirlo, e intentar mejorar.”*

En esta misma línea, el profesor se considera como **“docente catalizador de cambios”**. Cree que parte de su rol es ser catalizador o palanca de cambio para conseguir que sus estudiantes logren comprometerse con aquello que realicen o lleven a cabo en su vida, más allá de su asignatura, pero enfocado en el aspecto de la educación, con los estudios.

*P3E2, 11 “Quiero lograr alumnos comprometidos y con gusto por las matemáticas. Y también aparte de la asignatura, con el estudio, con poder sacar a delante un proyecto y muchas veces sin tener las fuerzas o las ganas tanto de hacerlo, sino que de repente nace y que se les pueda dar.”*

Por otro lado y complementario al rol mencionado anteriormente, el profesor se ve como un **“docente orientador”**. Al contrario de la concepción del docente como guía o mediador; el rol orientador va más enfocado a lo afectivo que a lo cognitivo. El docente considera importante orientar a sus estudiantes con respecto a su futuro académico y resolver las dudas que tengan, exponiendo su propia experiencia con el fin de que los estudiantes puedan sacar aprendizajes de éstas. Así como también cree que como docente debe orientar a sus estudiantes sobre cómo ser como persona.

*P3O6, 14 “El profesor continúa conversando con dos alumnos en su puesto de temas no académicos. Luego se para y conversa con un alumno, quien le pregunta sobre el puntaje en la PSU y el Puntaje promedio de los cursos de media. El profesor lo aconseja y le dice que es importante tener un buen promedio”*

*P3O6, 14 “El profesor se acerca a un grupo de alumnos y les habla sobre la PSU y les dice a sus alumnos que deben estudiar. Un alumno dice el próximo año, me*

*pongo las pilas. El profesor dice “¿el próximo año?” (Postura relajada, les habla como un amigo) el profesor les cuenta una historia personal cercana, les dice “uno no sabe lo que viene, mi hermano se tuvo que poner a estudiar de un día para otro, después de haber sido futbolista. Por un accidente no pudo seguir siéndolo y se tuvo que poner a estudiar” luego les dice “los estudios son lo mejor””*

### **C.2.2 Creencias con respecto al ámbito pedagógico**

En el apartado anterior se menciona la función del docente con respecto a la enseñanza. En las siguientes se hará alusión a los aspectos del ámbito pedagógico que relacionan tanto al estudiante como al docente, la enseñanza y la clase; tales como las planificaciones, clima, estrategias pedagógicas, etc.

#### **b. Planificación y currículo**

El docente de matemática, evidencia como parte de sus creencias, una que da cuenta de la **“planificación y flexibilidad docente”**. El docente cree es necesario realizar planificaciones, que tengan una organización y que guíen el proceso de formación del estudiante, pero considera y cree que las planificaciones no debiesen ser rígidas, que deben estar sometidas constantemente a un proceso de reevaluación en donde se pueden llevar cabo ciertas modificaciones en beneficio del proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante. Cree en la flexibilidad e improvisación como aspectos fundamentales de su clase para lograr resultados positivos en sus estudiantes.

*P3E2, 139 “De que muchas veces, no sé... la planificación tan ardua muchas veces no te lleva a un resultado óptimo. Muchas veces la improvisación o hay un pequeño detalle logran el aprendizaje esperado en el alumno.”*

*P3E2, 222 “yo creo que ese es un problema que me ha pasado la cuenta este año en el colegio. De que las planificaciones, si bien están hechas y muchas veces tienen la*

*estructura y se deberían seguir, la improvisación es como parte fundamental en mis clases.”*

*P3E2, 230 “uno se da cuenta que muchas veces, pucha, está bien... la planificación es estructurada, se tiene que seguir un plan, pero lo que uno va dando en el camino les sirve mucho más y todos lo están valorando”*

También cree que es importante la **“organización del contenido”** que se quiere transmitir a los estudiantes. Considera que el contenido debe tener un cierto orden, una secuencia estructurada, que no pueden por ninguna razón estar organizados en la pizarra de manera arbitraria, para que puedan ser comprendidos por los estudiantes.

*P3E2, 82 “las cosas no están porque sí en cualquier parte. Si yo voy a hacer un gráfico no lo voy a tirar al final y la definición por allá arriba, lo ideal es que haya una secuencia”*

*P3O7, 17 “El profesor escribe en la pizarra conceptos con su definición y debajo de cada definición, deja un espacio como para dibujar lo que está escribiendo.”*

Por esta misma razón resulta necesario para el docente dar **“énfasis en información relevante”**. El docente cree que una forma de facilitar el aprendizaje en los estudiantes es dándole a conocer la información relevante, para ello hace uso de técnicas como utilizar plumones de distintos colores, subrayar las palabras claves y anotar en la pizarra los contenidos relevantes o que pueden ser engorrosos para los estudiantes.

*P3E2, 77 “por ejemplo los objetivos tienen que ir resaltados en la pizarra, el título tiene que ir subrayado, hay palabras claves, definiciones que tienen que estar de otro color porque el alumno tiene que notar que eso es importante.”*

*P3E2, 82 “Entonces, los colores es primordial, siendo... si ando falto de lápices o de plumones muchas veces es una lata ver una pizarra, ya de dos colores, es una lata.*

*Es más que nada importante poder destacar las cosas que queremos que el niño aprenda finalmente.”*

*P3O7, 14 “El profesor escribe en la pizarra el Objetivo de la clase con color rojo: “aplicar tablas y gráficos estadísticos” y escribe el título “tablas y gráficos”.”*

Así también, vinculado con la planificación está el tema de la **“valoración de conocimientos previos y/o diagnóstico”**. El docente cree que es necesario antes de comenzar a entregar contenidos nuevos a los estudiantes, realizar un buen diagnóstico para conocer los conocimientos previos de los estudiantes, los que le proporcionaran la información necesaria para tomar decisiones en cuanto al inicio de la entrega de los contenidos.

*P3E1, 63 “Siempre hay que hacer un buen diagnóstico para saber por dónde empezar”*

El hacer esto también le da la oportunidad conocer el nivel en el que están los estudiantes y le permite la **“toma de decisiones curriculares”**. El docente cree que los resultados que evidencian los estudiantes en cuanto al proceso de enseñanza aprendizaje en conjunto con lo que el docente quiere lograr en éstos, es la base y lo que determina las decisiones que el profesor implemente dentro del aula. Si el docente observa que sus estudiantes requieren de mayor contenido curriculares o los que están determinados por el Ministerios para el nivel, éste va a ampliarlo o a nivelar al estudiante siempre que lo requiera.

*P3E1, 171 “A ver, con respecto a eso, muchas veces es la falta de aprendizaje de los alumnos, la buena o mala toma de decisiones, va a estar dada dentro de la clase por lo que yo vea en los resultados que están demostrando los niños...el factor que influye en mis decisiones siempre va a ser el alumno y el aprendizaje que yo quiera lograr con ellos.”*

El docente cree que los contenidos se deben adecuar de acuerdo al nivel de conocimiento que los estudiantes manejan, procurando que los contenidos entregados sean utilidad para los estudiantes y promuevan un aprendizaje. Asimismo, considera que la adecuación de contenidos debe realizarse cuando sea necesaria, sin importar que ello signifique atrasarse.

*P3E2, 36 “Pero, el próximo año, no lo vamos a hacer así. Y lo conversamos con los profesores de matemática y tomamos la decisión de que vamos a empezar con datos y azar que es lo que menos saben, vamos a empezar con eso, cosa de ponerlos al día, aunque nos alarguemos un poco más y después nos atrasemos un poco con las cosas que deberíamos estar viendo, pero, queremos nivelar a los estudiantes con esos contenidos.”*

*P3E1, 71 “cuando yo me doy cuenta que los niños están muy avanzados, hay que adecuar los ejercicios para ese tipo de niños”*

*P3E1, 127 “los cursos mayores están muy atrasados, se debe hacer adaptaciones porque si no, no alcanzarían a ver todo lo que necesitan ver.”*

### **c. Enseñanza y conocimiento del contenido**

También es posible apreciar en el discurso de C.A. una relación entre “**enseñanza y conocimiento**”. El docente cree que enseñar es transmitir conocimiento y que el conocimiento es lo mejor que se puede compartir a sus estudiantes.

*P3E2, 19 “Me gusta enseñar porque es transmitir conocimiento, las cosas que yo sé no me gusta quedármelas para mí, sino que siempre estoy intentando entregarlas.”*

*P3E2, 19 “me encanta compartir y el conocimiento es una de las mejores cosas que se pueden compartir.”*

Frente a esto, el docente cree que si bien el conocimiento se debe compartir con los estudiantes, también manifiesta que debe entregárseles más de lo suficiente o necesario. Con esto se refiere a la **“entrega de contenidos de calidad”**. C.A, cree que es fundamental que el profesor brinde a sus estudiantes educación de calidad entregando las herramientas necesarias, sin darse el caso de que establecimientos educacionales en deficiencia preparen individuos sin la suficiente preparación. Para que así, éstos tengan la seguridad que poseen el conocimiento base que debe tener y puedan optar a cualquier universidad o institución de educación superior sin el temor de sentirse en desventaja con respecto a su nivel de conocimiento.

*P3E2, 24 “que al final ellos puedan decir no po, yo voy a la Santa María o voy a la católica de Valpo o voy a la UPLA o voy donde quiera y no voy a tener problema, porque lo que me enseñaron es lo que necesito, y tal vez un poco más.”*

#### **d. Clima y relación profesor estudiante**

Para el docente, no sólo adquiere importancia entregar contenidos y conocimientos a sus estudiantes, también existe una preocupación de éste por el **“bienestar socioemocional del estudiante”**. El docente cree que dentro de su rol como profesor debe estar atento a lo que les sucede a éstos, a nivel emocional y mostrar preocupación cuando tienen problemas o se sienten tristes. Lo anterior, porque considera que para llevar a cabo el aprendizaje el estudiante se debe encontrar estable emocionalmente.

*P3E2, 118 “Muchas veces me salgo de contexto porque me preocupo, porque veo una cara larga y le pregunto qué pasó, les pregunto cosas, ¿cómo estás?, si tuvo un problema en la casa, cosas que a los niños de repente hasta les alegra el día que anden preocupados”*

*P3E2, 118 “te empiezan a contar cosas. Si gustas conversamos después y comenzamos a conversar en los recreos, pero para el niño no se dan las cosas de centrarlo en el contenido porque no tienen la cabeza dispuesta para aprender, pero*

*logro que por último los niños saquen la sonrisa del día, ya con escucharlos para los niños es rico.”*

*P3O8, 13 “El profesor se acerca a una alumna a preguntarle por un alumno que faltó, le pregunta cómo está, la alumna le cuenta sobre el estudiante que faltó”*

Claramente lo anterior se vincula con la **“cercanía afectiva y cognitiva”**. El docente se siente cercano a sus estudiantes, cercanía que se aprecia en su práctica. Cree que es positivo mantener este tipo de relación con ellos, ya que le permite conocerlos mejor, le ayuda a entender sus reacciones e incluso en ocasiones, el motivo de sus bajos rendimientos.

*P3E1, 175 “me siento muy cercano a los niños”*

*P3E2, 122 “Yo creo que no es muy alta la proximidad con los alumnos, si bien no es con todos, pero me siento muy cercano a los alumnos. Con la mayoría siempre hay una conversación de ¿cómo estás?”*

El docente cree necesario conocer los gustos, tendencias e intereses de sus estudiantes para comprender ciertos comportamientos, ya que al saber lo que les gusta, puede utilizar dicha información para vincular los intereses de los estudiantes con los contenidos y así aumentar su interés de estar de estar en la clase.

*P3E2, 134 “de repente yo ni me manejo en la música que escuchan, me he sorprendido este año con las tendencias que están ocupando los niños, no sé pos, la música, la ropa y todas esas cosas. Pero de repente hasta me ha interesado harto porque así tú también puedes entender mucho más las reacciones de los niños, sabes porque les está yendo mal, sabes que no quiere estudiar.”*

C.A, cree que la cercanía con el estudiante se relaciona con el contenido y con el conocimiento, no de manera directa, sino a través de una cadena, un proceso, en donde un

elemento lleva al otro. La cercanía lleva a una mayor confianza, que le proporciona al profesor mayor conocimiento sobre los intereses de sus estudiantes, con lo que puede realizar ejercicios de interés para éstos, relacionándolos con su realidad y a su vez esto aproxima al estudiante al contenido lo que le genera mayor conocimiento.

*P3E2, 130 “La cercanía influye más en el tema de relaciones, de cercanía de confianza, tal vez esa misma confianza te va a generar una aproximación del alumno hacia el contenido, puede ser.”*

*P3E2, 142 “Al final todo se vincula. También la cercanía te conlleva a poder saber más sobre ellos, después saber más sobre ellos puedes hacer ejercicios que puedan ser más adecuados a ellos y el que los ejercicios sean más adecuados a ellos produce que los mismos alumnos se sientan más interesados. Es una cadena larga, no creo que sea directo así como el ser afectivo va a lograr, pero hay un proceso largo que te puede llevar a los alumnos a la cercanía del conocimiento.”*

Asimismo, el docente cree que la relación debe ser equilibrada, en la que el profesor no debe ser ni tan distante del estudiante, ni tampoco tan apegado a él, ya que ser demasiado cercano al estudiante, no resulta tan positivo porque muchas veces el estudiante tergiversa la confianza que existe entre ambos. No obstante, el docente menciona estar trabajando para conseguir ese equilibrio.

*P3E2, 60 “para los alumnos se sienten bien, tienen más confianza, pero muchas veces esa confianza se termina tergiversando y los alumnos terminan no sé po, aprovechándose de las situaciones, quieren sacar provecho.”*

*P3E2, 242 “lo que pasa es que siempre los extremos... los extremos es difícil que sean buenos. Yo prefiero un punto medio, buscar el equilibrio entre la afectividad con el alumno a la rigurosidad que hay que tener dentro de la sala. A eso estoy trabajando ahora, a lograr un punto donde no tenga que ser tan distante del alumno, pero tampoco un profesor tan apegado a ellos.”*

Es por esto mismo que el docente cree en una **“formación del estudiante en valores”**, considera que la formación del estudiante no sólo debiese ir enfocada en una educación formal, sino también en una informal, que el educar no implica sólo aspectos relacionados con contenidos, con el ámbito académico, sino con aspectos también valóricos que incluyen una formación integral. El docente quiere formar personas con valores, como el respeto.

*P3E1, 111 “pero hay instancias en que el alumno tiene que compartir con el compañero, porque no solamente estoy formando matemáticos, quiero formar personas también, personas que se vinculen socialmente.”*

*P3E1, 119 “cuando un alumno está hablando el resto lo tiene que escuchar, el profesor o un alumno, el respeto siempre tiene que ir para los pares y adultos.”*

Así es como el docente también evidencia valores, escuchando a sus estudiantes, respetando sus opiniones. Por ello es importante para C.A, la **“escucha activa del estudiante”**. El docente en primer lugar cree que es importante escuchar al estudiante cuando da una opinión, independiente del asidero que tenga ésta porque le otorga al estudiante valoración y lo hace sentir importante. Considera que a través del dialogo, los estudiantes pueden retroalimentarlo de tal forma que el estudiante aprende del profesor y viceversa. Además cree que es necesario observar los comportamientos de sus estudiantes para conocerlo en profundidad y utilizar esa información en beneficio de ellos y su aprendizaje.

*P3E1, 167 “creo que el que se sienta escuchado, ya para él es importante”*

*P3E1, 159 “siempre se está dando la conversación, la devolución, no sólo ellos están aprendiendo, yo también estoy aprendiendo”*

*P3E2, 210 “del aprender tanto de ellos... yo de ellos, como ellos de mí. Creo que soy una persona que se pone a disposición también, del aprendizaje del alumno y ellos me tienen que enseñar, y ganamos todos.”*

A pesar de los pormenores que trae consigo la cercanía que tiene el docente con sus estudiantes, éste la considera como un elemento precursor del **“clima de aula”**, siempre cuando se dé equilibradamente. El docente cree que un clima ideal se logra cuando el profesor posee cercanía con los estudiantes, una relación horizontal. No obstante, ese clima, en ocasiones tiende al descontrol al ser tan afectivo.

*P3E2, 238 “Lo bueno de una relación horizontal es que logro que el clima dentro del aula sea ideal para hacer clases. Lo malo es que ese clima muchas veces se tiende a desordenar, porque es demasiado afectivo.”*

#### **e. Mecanismos de atención y motivación**

En párrafos anteriores se ha mencionado la entrega de contenidos, la importancia del bienestar del estudiante, la cercanía afectiva y el clima. No obstante, si bien son elementos que se vinculan de alguna forma con el aprendizaje del estudiante, también es necesario mencionar de qué manera se logra que el estudiante esté más dispuesto a ser parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. He aquí la importancia de mencionar las **“estrategias motivacionales y participativas”**. El docente cree que una estrategia para incentivar la participación del estudiante es a través de la escucha, mencionado anteriormente, ya que el estudiante al sentirse valorado, tiende a volver a participar. Otras de las estrategias que menciona y cree que incentivan la participación de sus estudiantes son los debates, donde se discuten ideas y todos opinan, llamarlos por el nombre a que participen, siendo más directivo (“qué opinas tú”), sacándolos a la pizarra a realizar ejercicios, pero sin obligarlos si no lo desean. Además, considera que un factor que influye en la participación del estudiante es su carisma.

*P3E1, 167 “creo que el que se sienta escuchado, ya para él es importante, se sienten con el derecho y la oportunidad para volver a hablar”*

*P3E1, 167 “Yo creo que mi carisma influye bastante en que el alumno tiende a preguntar o tiende a participar”*

*P3E1, 95 “a veces hago debate, donde un niño da una respuesta, y otros dos niños más dan otra respuesta y empezamos, qué opina usted, usted, y todos empiezan a dar ideas hasta que se llega a un consenso de cuál es la respuesta.”*

*P3E2, 98 “Mira yo los voy... por nombre, los voy nombrando a cada uno “ya Pedrito qué opinas tú” “ya Luchito qué recuerda usted” y así lo intento sacar y sobre todo los que no participan, los que nunca participan de esos me estoy preocupando.”*

El docente cree que el reforzar a los estudiantes de manera particular y personalizada o la cercanía afectiva, es una estrategia de motivación al igual que hacerle ver a los estudiantes que las actividades han sido realizadas por otros estudiantes de cursos más chicos a ellos, para que perciban que si otros pudieron hacerlo, ellos también.

*P3E2, 52 “Me gusta ser motivador, pero en particular.”*

*P3E2, 52 “Camila, que ella se motivo porque yo me acercaba a ella y a ella no más yo le decía “muy bien Camila, sigue así” y me llamaba “profe, qué pasó hoy día” le explicaba el ejercicio y para ella “muy bien Camila”. Entonces, ella después me lo dijo “profe, sabe que es lo más importante, con lo que yo me sentía más grata, es que usted se acercaba a mí y me decía muy bien”, porque ella era tímida, entonces cuando yo le decía delante del curso más tímida se sentía”*

## f. Herramientas y estrategias pedagógicas

Si bien las estrategias son necesarias de implementar, también el docente considera importante la relación entre el *“estudiante y adaptación de metodologías y estrategias”*. El profesor cree que resulta necesario estar atento y adaptarse a las necesidades particulares de los estudiantes con respecto al contenido y la metodología para contribuir a su aprendizaje (esto incluso a nivel más individual). Si bien se puede apreciar en sus entrevistas y observaciones que el profesor efectivamente se adapta a los estudiantes, éste considera que muchas veces los estudiantes son los que deben adaptarse a él, ya que aún le faltan las herramientas. Considera que sus clases no abarcan todos los estilos de aprendizaje o necesidades de sus estudiantes, por lo que aún debe trabajar en ello.

*P3E2, 32 “las clases son más que nada visuales, como explicación en la pizarra y también auditivas. Falta más algo kinestésico, que los niños puedan estar jugando dentro de la sala muchas veces o construyendo o juntándose en grupo y debatiendo ideas, creo que eso falta un poco más, el compartir, el discutir, el fundamentar su conocimiento, eso es lo que está faltando en estos momentos. Entonces, por mientras estoy con todos los niños intentando que sean más visuales y auditivos, me falta la parte kinestésica.”*

*P3E2, 187 “Ahora si no está resultando, porque los niños realmente no aprenden, ahí busco otra estrategia.”*

*P3E2, 32 “Trato de adaptarme a todos los alumnos, pero al no tener todavía todas las herramientas, intento que los alumnos mientras tanto se adapten a mí.”*

Para el docente resulta importante, como una estrategia, aumentar el *“nivel de exigencia y resultado”*. El docente cree que la exigencia y dificultad en los contenidos, le permite al estudiante lograr un resultado óptimo, ya que mientras más se le exija al estudiante, el estudiante más entregará y hará lo posible por entender o resolver aquello de mayor dificultad para él.

*P3O1, 20 “Una alumna dice que los ejercicios son difíciles, el profesor se da vuelta, la mira y le dice “mejor que sea difícil”.”*

Otro elemento que menciona el docente y que se puede considerar una estrategia, tiene relación con el **“refuerzo”**. El docente cree que el reforzar a los estudiantes es bueno, pero que no debiese ser una práctica constante, ya que cree que el estudiante se siente más motivado o con interés de participar cuando es escuchado. Esto último sería ampliamente valorado por el estudiante. Además, cree que si se hace rutinario el refuerzo, el estudiante se acostumbrará a que constantemente le estén diciendo que está bien lo que hace y eso resulta negativo para éste. No obstante, en la práctica el docente tiende a reforzar a sus estudiantes cuando sus resultados son correctos.

*P3E2, 48 “siempre es bueno un refuerzo, pero el niño se siente más valorado cuando ya tiene una opinión dentro del curso”*

*P3O4, 16 “el profesor se para de su asiento, una alumna le entrega su cuaderno y él lo revisa en ese mismo momento y luego le dice que está bien y se lo entrega de vuelta.”*

Otra elemento pedagógico, son los **“métodos de manejo conductual y disciplinarios”**. C.A considera que un método para que los estudiantes estén en silencio es llamándoles la atención, pero también menciona que hay que dejar que el estudiante se autocontrole.

*P3O1, 16 “los alumnos conversan, el profesor me dice que hay que esperar a que guarden silencio solos, eso es autocontrol.”*

Otras formas que el docente cree dan resultado para el manejo conductual y disciplinario son: cambiar de puesto al estudiante, llamarlo por su segundo nombre como una forma de conseguir su atención para que dejen la conducta indeseada y sacarlos fuera de la sala por algunos minutos y luego conversar personalmente con el estudiante.

*P3E2, 166 “muchas veces por los dos nombres, por eso yo es como más para jugar con el alumno, así como, porque hay alumnos que no les gusta, así como cuando se portan mal, Isabel Margarita tenía un ... “oiga Isabel Margarita ¿qué paso?” “oiga profe pero no me llame así po” “ya pues entonces compórtese”. Entonces es como, muchas veces yo por lo menos lo ocupo para llamar la atención”*

*P3E2, 172 “El refuerzo positivo puede ser frente al curso, pero los refuerzos negativos lo ideal es que sean fuera de la sala y dejarlos afuera un minuto o un minuto y medio, cosa de que entienda que no puede estar perdiendo la clase y que tiene que entrar y ubicarse no más.”*

Sin embargo, cree que hay ciertas estrategias como el tiempo fuera, que sólo dan resultado con ciertos estudiantes y con otros no, porque están acostumbrados al sistema.

*P3E2, 68 “Hay alumnos que lo toman bien en serio, que son respetuosos y creen que si ya se les llamo la atención es por algo, pero hay otros que están tan acostumbrados al sistema que ven que no les pasa nada con eso, después continúan no más.”*

Las conductas en ocasiones disruptivas de los estudiantes lo han llevado a generar otra creencia, que tiene relación con las **“apreciación personal y académica”**. El docente reconoce que a veces los conflictos que se dan en el aula con determinados estudiantes, lo superan y no le son fáciles de olvidar. Sin embargo, cree que ello no debiese suceder, ya que si ocurre un conflicto con un estudiante, se debe solucionar en el momento y considerarse como una situación puntual, sin afectar la relación posterior de dicho estudiante. De esta manera, el docente debe capaz de dejar atrás el problema y enfocarse en lo que realmente importa: propiciar el aprendizaje del estudiante.

*P3E2, 146 “Mira, yo como todas las personas, no podemos separar eeh... no sé po, como ahora estoy enojado, tuve problemas con X alumno y... intentas hacer entender al niño y no entendió, no entendió y no sé, te respondió mal y lo siguió*

*haciendo en la otra clase. Y uno, y varias personas, y yo de repente no sé, de repente me cuesta todavía manejar esas cosas. Así como ya olvídate y sigamos la clase. Me cuesta a mí mismo cambiar el switch. Pero... intento hacerlo y me ha pasado con alumnos que he estado así como dos semanas, así como dentro de la sala y ver ese niño... no desagradable. Pero al final de cuentas hay que entender que son niños no más.”*

*P3E2, 150 “Si le tengo que explicar, yo esto para mí siempre ha sido como un equipo de fútbol, en el equipo de fútbol, tú no puedes tirar rema para otro lado, todos somos equipo y tiene salir por el bien del equipo y el resultado al final es el que manda. Yo no voy a estar dándole pases al contrario y para mí eso es estar haciéndole un daño al niño. Entonces me olvido del problema y me enfoco solamente en el alumno como una persona que necesita recibir el aprendizaje, pero me olvido del alumno como persona.”*

### ***C.2.3 Creencias con respecto al ámbito didáctico del contenido y enseñanza***

En el apartado anterior se mencionó aspectos del ámbito pedagógico. En este apartado se mencionará el aspecto del ámbito didáctico, ambos de gran relevancia.

Si bien los elementos de este ámbito guardan relación con el dominio que poseen los docentes para transformar el contenido en representaciones didácticas posibilitadoras de la comprensión y aprendizaje de los estudiantes; también resulta necesario abordar en primer lugar el aprendizaje en sí, las creencias de los docentes en relación a éste y los elementos que inciden, tal como se mencionan a continuación.

#### **a. Aprendizaje y elementos que inciden en éste.**

El docente cuando habla de aprendizaje, se refiere a la **“construcción del conocimiento”**. El docente cree que los estudiantes deben construir el conocimiento a partir de las herramientas que él les entrega. De esta manera, los estudiantes se hacen partícipes de su aprendizaje, apropiándose del conocimiento.

*P3E2, 28 “Yo personalmente prefiero la construcción del conocimiento, más que el “ustedes recuerdan” “ustedes entienden esto” o explicarles y que ellos se apropien del conocimiento por lo que uno les enseña”*

*P3E2, 28 “Entonces, el tema del ejemplo, del ejemplo y del discurso, si bien es lo que yo hago y que no me apropio mucho del otro tipo de enseñanza, es lo que yo dejaría más de lado, se puede aplicar también pero prefiero que sea a través de la construcción del conocimiento.”*

*P3E2, 94 “me gusta que participen porque al final son ellos los que tienen que construir el conocimiento”*

Otro elemento vinculado al aprendizaje, que menciona el docente es la **“creatividad”**. El docente cree que la creatividad en la educación es importante y depende de cada profesor. La creatividad sería una buena herramienta cuando el estudiante tiene dificultad para comprender los contenidos, ya que permite presentar los mismos contenidos de una forma diferente, evitando que el estudiante se “cierre” a aprender.

*P3E2, 203 “La creatividad que uno va desarrollando leyendo... o simplemente viendo a los alumnos, sirve mucho y depende de uno no más, depende de cada profesor. Ya ahora si el profesor es cerrado y si el niño no aprendió así hay que volver a darle de la misma manera, y de la misma manera hasta que aprenda... está complicada la cosa, porque lo más probable es que el niño se va a cerrar a no aprender. Cerrado el profesor y cerrado el alumno. Entonces, creo que la creatividad es súper importante en la educación.”*

Un segundo elemento es el **“trabajo grupal v/s trabajo individual”**. El docente cree que el trabajo grupal ayuda o que es beneficio para lograr aprendizaje en el estudiante, pero cree que los estudiantes son individualistas y que tienen tendencia a trabajar solos que en grupo. A pesar de esto, el docente trata de fomentar el trabajo grupal en aula, aunque no todos lo llevan a cabo.

*P2E1, 107 “falta el trabajo en equipo, porque cuando tú los haces trabajar en equipo, se forma un desorden en la sala, en la mayoría de los cursos pasa eso, son muy pocos los alumnos como que están acostumbrados a trabajar en grupos, más bien son individualistas para el trabajo”*

*P3O5, 13 “pasa por puesto entregando una guía y dice a sus estudiantes que pueden trabajar el grupo.”*

Si bien ya mencionó que el docente cree que la construcción del conocimiento es necesaria para lograr un aprendizaje, también lo considera como un elemento que promueve el **“aprendizaje significativo”**. El docente considera que el aprendizaje significativo no se mide por las calificaciones, sino que se logra trabajando, preguntando y construyendo el conocimiento. Sin embargo, considera que es difícil propiciar estas conductas en los estudiantes.

*P3E1, 107 “Trabajando, haciendo mucho ejercicio, preguntando y creo que cuesta mucho (aprendizaje significativo)”*

Un cuarto elemento que podría estar relaciona con el aprendizaje, tiene relación con **“repetición de contenidos”**. El docente cree que la repetición de los contenidos no debería hacerse con estudiantes de mayor edad, como segundo medio, sólo con los más pequeños. Cree que es necesario que el estudiante sea responsable y se preocupe de prestar atención a lo que el profesor le está transmitiendo. No obstante, esta creencia no se evidencia en la práctica, en donde el docente tiende a repetir los contenidos cada vez que los estudiantes lo solicitan y lo requieren. Incluso es el mismo quien le pregunta a sus estudiantes para llevar a cabo la acción. Cabe mencionar, que la repetición de contenidos, no consiste en repetir de manera literal lo dicho con anterioridad, sino explicar los mismo contenidos de una manera distinta.

*P3E2, 162 “No mira ahí, para mí es llamado de atención. Porque es responsabilidad de cada uno. En séptimo básico puede ser que uno repite, en octavo básico, pero ya cuando es segundo medio y los niños empiezan “profe es que no escuche”, no es que ahí ya tení que estar formando personas, no puedes estar repitiéndoles a cada rato. Si no lo escuchó, consígaselo con su compañero o preste más atención, pero yo no voy a estar repitiendo”*

*P3O1, 18 “le pregunta a todo el curso si “alguien se perdió en lo que dije”, algunos alumnos levantan la mano y el profesor dice que va a volver a explicar”*

*P3O4, 16 “Alguien le pide que él repita y él repite.”*

#### **b. Herramienta didácticas**

El docente considera ciertas herramientas necesarias para lograr que los estudiantes comprendan mejor contenidos y se pueda dar el aprendizaje.

En primer lugar considera el **“uso de herramientas prácticas”**. El docente cree que es necesario utilizar metodologías más prácticas para lograr que el estudiante asimile los contenidos y sobre todo si los contenidos resultan ser de mayor dificultad para algunos estudiantes, el docente cree que es imperioso utilizar estas metodologías, cuando las tradicionales no están logrando que el estudiante comprenda lo que se le está enseñando, o no logran conseguir el resultado esperado. En las citas que vienen a continuación se explica mejor lo mencionado.

*P3E2, 191 “un día estábamos con el séptimo y estábamos trabajando el tema de potencias, estábamos trabajando los árboles, las ramas y todo eso en potencias, el diagrama de árbol. Y los niños no lograban enganchar con eso, no lograban, les hice una guía larga... y no, no lo lograban. Obviamente los más avanzados la pescaron al tiro, pero la gran mayoría del curso no lo logró. Entonces no se me ocurría nada... y en el momento... ya al patio... los lleve al patio e hicimos un juego, donde dos alumnos tenían que salir a pescar a cuatro alumnos más, y después esos*

*cuatro tenían que ir a pescar a 8, después a 16 y así se iban agarrando, hasta que al final pescábamos a todos. Y resultó bien bueno, después volvimos a la sala e hicimos el diagrama de árbol con los nombres de los niños... ya, y ahí se logró entender.”*

*P3O8, 15 “el profesor les dice a sus estudiantes que harán una actividad. Les pide que vayan al primero medio b y que apliquen el ejercicio, la materia de gráficos. Les da las instrucciones, les dice que cada uno tiene que hacerle una encuesta a 15 personas del primero medio y la encuesta debe ser sobre diferentes temáticas, las cuales pueden ser escogidas libremente por cada uno, pero sin que se repitan.”*

También considera como necesario la **“utilización de ejemplos y aplicación para el aprendizaje”**. El docente cree que vincular los contenidos con la realidad es lo más efectivo para el aprendizaje de los estudiantes y resulta ameno para éstos. Aunque cree que existen ciertas unidades dentro de la asignatura que no son factibles para aplicar esta estrategia. Sin embargo, en aquellas que se puede realizar, él lo lleva a cabo. Relaciona los contenidos con aspectos de la realidad conocidos por sus estudiantes o con ámbitos de la cotidianidad de éstos para realizar ejemplos, interesándose en conocer sus tendencias, preferencias y gustos.

*P3E2, 28 “en matemática por lo menos, siempre se puede complementar con algo más y lo mejor, es llevarlo a la realidad.”*

*P3E2, 28 “En algebra y en otros subsectores de la asignatura, no es tan fácil llevarlo a la realidad. Pero el tema de números, geometría o estadística son como más factibles, son cosas más amenas para los niños”*

*P3E2, 134 “de repente saco hasta ejemplos con ellos, con las cosas que les gusta, suponte tú los grupos coreanos de determinado grupo de niñas del primero que les gustan los grupos coreanos, ya intenten investigar un poco, metamos una pregunta con respecto a eso.”*

*P3O8, 14 “El profesor les dice que el gráfico de barras se ve más en los diarios, les dice que pueden encontrarlos allí, el gráfico de torta o circular, se ve en la elecciones presidenciales, en los votos, que allí se ve la diferencia entre candidatos”*

### **C.3 Concepciones del estudiante**

En los apartados anteriores se ha mencionado al docente, la enseñanza, donde se vinculan tanto el docente como el estudiante. En este apartado se mencionará aquellos aspectos que guardan relación sólo con el estudiante.

#### ***C.3.1 Creencias con respecto a la diversidad en el estudiante***

El docente menciona tener creencias en relación a las diferencias que se dan entre los estudiantes, ya sea por estilos, capacidades o habilidades.

Como se mencionó, el docente considera necesario conocer las características e interés de los estudiantes para vincularlo con los contenidos. Así también, resulta importante para él conocer los **“estilos de aprendizaje”**. Frente a esto, el docente cree en primer lugar, que todos los estudiantes poseen distintos estilos de aprendizaje, que cada uno tiene su manera de asimilar un conocimiento determinado. No obstante, cree que sus clases aún no están organizadas para los distintos estilos de aprendizaje, son más visuales y auditivas que kinestésicas.

*P3E2, 28 “todos tenemos distintas maneras de aprender y no todos vamos a aprender de la misma manera un conocimiento determinado.”*

*P3E1, 75 “como hay distintos tipos de aprendizaje, hay niños que ven la pizarra y puede que te entiendan, pero hay otros niños que no pueden ver las cosas así claramente, si no que tienen que hacer ejercicios”*

*P3E2, 32 “las clases son más que nada visuales, como explicación en la pizarra y también auditivas. Falta más algo kinestésico, que los niños puedan estar jugando*

*dentro de la sala muchas veces o construyendo o juntándose en grupo y debatiendo ideas, creo que eso falta un poco más, el compartir, el discutir, el fundamentar su conocimiento, eso es lo que está faltando en estos momentos. Entonces, por mientras estoy con todos los niños intentando que sean más visuales y auditivos, me falta la parte kinestésica.”*

Si bien el docente se refiere a los estilos de aprendizajes de los estudiantes, también hace alusión a las distintas capacidades de éstos. Deja vislumbrar una creencia con respecto a las **“capacidades y expectativas de los estudiantes”**. El docente cree que dentro de los cursos hay estudiantes con distintas capacidades, por lo que a algunos les será más fácil comprender la materia que a otros. Aún así posee altas expectativas de sus estudiantes, confiando en que pueden lograr mucho y obtener buenos resultados académicos. También agrega como expectativa personal que los estudiantes pudiesen sentirse motivados por el estudio.

*P3E1, 63 “los más avanzados ya tienen su conocimiento adquirido y los que les cuesta un poco más, siempre van a tener un pequeño problema, ya sea en procedimiento, ya sea contenido.”*

*P3E1, 75 “entonces hay algunos que aprenden y otros que no, y ahí es donde se está viendo la diferencia, el que no le cuesta va aprender de cualquier manera.”*

*P3E1, 103 “Hay un curso que hay harta, harta expectativa, que es con el segundo medio, pero con todos son altas, pero con ellos es como si van a lograr mucho, están bien atrasados, hay que ponerlos al día, pero yo creo que ellos, deberían, la mayoría entrar a la universidad, si es que es lo que quieren.”*

El docente también hace una **“diferenciación por género en cuanto a habilidades”** de sus estudiantes. C.A cree que hombres y mujeres poseen habilidades distintas en lo que respecta a la asignatura de matemáticas, donde los hombres tendrían una mayor facilidad para comprender los contenidos y dar con la respuesta correcta; mientras que las mujeres

podrían llegar a la respuesta correcta, pero invirtiendo un mayor tiempo para ello. Sin embargo, las estudiantes serían mucho más organizadas y rigurosas, cualidades que les falta a los estudiantes varones.

*P3E2, 270 “Es que las mujeres también tienen una forma de trabajar que es muy rigurosa, entonces como son ordenadas, las matemáticas para ellas es más fácil. Muchas veces me gusta más como trabaja la mujer que el hombre, por el tema del orden y porque de repente son más despiertas en algunos sentidos”*

*P3E2, 270 “la mujer es más rigurosa y más ordenada logra mayor, no sé como... logra que más mujeres se apliquen más en matemáticas o tengan mejores resultados.”*

*P3E2, 274 “el hombre el brillante sí, el hombre que sale de la media es un hombre visual, es una persona visual totalmente que mira el ejercicio y “ah no” o te escucha y entiende. Pero la mujer no, necesita hacer ejercicios, necesita estar estudiando y te va a entregar puros siete en las pruebas, le va a ir súper bien, pero necesita algo así como... algo riguroso.”*

### ***C.3.2 Creencias con respecto a las cualidades de estudiante***

Así como el docente presenta creencias con respecto a las diferencias entre estudiantes, también a lo largo del estudio da cuenta de algunas características comunes que deben presentar los estudiantes o evidenciar éstos hacia el docente, así como de la forma en que podría colaborar el docente en ello.

En primer lugar habla **“autonomía del estudiante”**. C.A, cree que el estudiante debe ser capaz de llevar a cabo ciertos procesos solos, con ayuda del docente. Es decir el docente debe entregar las herramientas a los estudiantes para que éstos se hagan partícipes de sus propios aprendizajes, fomentando que no sólo se reciban los contenidos, sino que éstos sean

reflexionados. Con el fin de dar este espacio para reflexión, es que el docente prefiere no reforzar de manera inmediata diciendo al estudiante si se encuentra en lo correcto o no.

*P3E1, 151 “tu intentas que piensen más, le entregas herramientas para que ellos construyan el aprendizaje”*

*P3E1, 167 “no creo que sea bueno reforzándolo siempre, si no que dejar el espacio para que piense”*

En segundo lugar, cree que el estudiante debe ir en dirección a la **“participación activa”**. El docente considera que la participación es necesaria para construir el conocimiento y para lograr el aprendizaje y que por ende las clases deben ser participativas, en donde la participación de los estudiantes es responsabilidad del docente, por ende si no se está dando, el docente debe cuestionarse y decidir qué hacer para mejorar aquello. En otras palabras, cree que el estudiante debe participar activamente de las clases, pero también cree que es función del docente fomentar esa participación.

*P3E1, 111 “una vez que están trabajando, no se puede dar el aprendizaje solamente en silencio”*

*P3E2, 94 “Lo importante es que ellos mismos se vayan cuestionando, formar gente con ideas claras, con una fuerza para poder defender también esas ideas, entonces, para mí las clases tienen que ser como bien ágiles, por decirlo así, en el sentido de que los alumnos participen y den aportes.”*

*P2E2, 94 “yo veo que los niños no están participando algo está pasando, uno al tiro se empieza a hacer el cuestionamiento, o estoy muy fome o el contenido es muy fome, qué puedo hacer...”*

Un tercer elemento es la **“admiración hacia el profesor”**. El docente cree que los estudiantes debiesen demostrar admiración hacia éste, actitud que considera fundamental

que expresen hacia la persona que les está facilitando el conocimiento. Sin embargo, cree que para que se dé, la relación entre profesor y estudiante debiese ser equilibrada, ni tan cercana ni tan distante.

*P3E2, 246 Un punto medio porque no voy a despegarme tanto de la realidad de ellos, pero también voy a lograr la autoridad que necesite, para que el alumno sienta admiración.*

*P3E2, 246 “Yo creo que eso es importante dentro de la clase, la admiración hacia la persona que te está dando el conocimiento, que te está facilitando el conocimiento tiene que existir una especie de admiración. Y para eso, creo que no hay que ser ni tan desapegado de ellos ni tampoco tan cercanos.”*

Por último, el docente menciona que ciertas conductas de los estudiantes se pueden deber a características propias de la edad, a partir de esto deja entrever otra creencia.

#### ***“Etapa de desarrollo y comportamiento estudiante”***

El profesor cree que existen ciertas conductas de los estudiantes que pueden ser explicadas por la etapa de desarrollo en la que se encuentran, como el que hayan algunas estudiantes en plena adolescencia que estén más preocupadas de arreglarse que estudiar o que ciertos estudiantes intenten llamar la atención del docente a través de conductas disruptivas, las cuales se deberían a su inmadurez.

*P3E2, 146 “Mira, yo como todas las personas, no podemos separar eeh... no sé po, como ahora estoy enojado, tuve problemas con X alumno y... intentas hacer entender al niño y no entendió, no entendió y no sé, te respondió mal y lo siguió haciendo en la otra clase. Y uno, y varias personas, y yo de repente no sé, de repente me cuesta todavía manejar esas cosas. Así como ya olvídame y sigamos la clase. Me cuesta a mí mismo cambiar el suich. Pero... intento hacerlo y me ha pasado con alumnos que he estado así como dos semanas, así como dentro de la sala y ver ese*

*niño... no desagradable. Pero al final de cuentas hay que entender que son niños no más.”*

*P3E2, 266 “en el otro curso, puros hombres y las mujeres así como pintándose, arreglándose y no están ni ahí. Tal vez es una etapa también.”*

### ***C.3.3 Creencias con respecto a la percepción de terceros***

Una última creencia evidenciada por el docente tiene relación con la **“Percepción de imagen proyectada”** que éste tiene, cree que sus estudiantes si bien lo ven como una persona cercana, esa cercanía la perciben como de compañero o de amigo, lo cual resulta no ser muy positivo para el docente por las consecuencias que trae consigo, como lo es el abuso de confianza.

*P3E1, 175 “pero muchas veces esa cercanía, el niño lo ve como de amigo y tal vez no necesito que el alumno me vea como un amigo”*

En síntesis el profesor de matemática considera que se encuentra en plena formación, donde la inexperiencia ha determinado –en cierta medida- su actuación en el aula. Aún así, cree que con el paso del tiempo y la práctica irá adquiriendo las herramientas necesarias para ser un mejor profesional. Con respecto a la educación considera que ésta no se agota en la entrega de contenidos, sino que implica la formación de personas en base a valores; atribuyendo esto como uno más de sus roles en su quehacer docente.

## 7.2 Análisis Intercaso

### A) MACROCONTEXTO

#### A.1 Aspectos nacionales y globales de la educación

Las principales y más relevantes similitudes entre los tres docentes participantes de esta investigación se centran en reconocer brechas en el sistema educativo nacional. De acuerdo al contexto en que se encuentran inmersos en la actualidad y a sus experiencias, tanto laborales como de cuando eran estudiantes, se destaca la idea de diferencias en la calidad de la enseñanza entre instituciones educativas municipalizadas y establecimientos particulares – subvencionados, y la calidad de formación de personas entre establecimientos laicos y los que profesan alguna religión, en este caso católica.

En general, los tres docentes creen que en las instituciones municipalizadas no se dan las herramientas necesarias para enfrentarse a la realidad educativa, por ejemplo procesos como pasar desde el liceo, hasta el ingreso y permanencia en la universidad:

*P3E1, 55 “en el liceo fue un desastre, prácticamente te regalaban las notas, no sacabas mucho”*

Por otro lado, aunque vinculado estrechamente con lo anterior, creen que los establecimientos católicos, que generalmente no son municipalizados, promueven más valores y por lo mismo, mayor respeto por las personas que integran la comunidad educativa y mayor apoyo a los docentes en su quehacer; así como también, estudiantes motivados y con mejores expectativas de formación educativa e integral:

*P2E1, 58 “respetan mucho el trabajo de los profesores y yo creo que me hubiese sido muy difícil trabajar en colegios municipales, ya que en esos colegios la autoridad del profesor se ve bastante minada, en el sentido de que no hay un respaldo de la administración con respecto a la labor que hace el profesor. Muy por el contrario los colegios que son de congregación católica, siempre hay un respaldo*

*muy fuerte hacia el profesor y se siente un respeto, tanto por la administración como por los alumnos”*

*PIE2, 75 “yo creo que acá por lo menos tienen una mayor disposición al orden y a poner atención a pesar de que reclaman ya a la segunda igual van, no sé otras realidades, esa es la suerte de estar acá. Lo que me gusta harto de acá del colegio es que los alumnos son como variados, por así decirlo, hay de todo, entonces eso le da bastante heterogeneidad al curso y a ellos mismos como se relacionan.”*

Esto demuestra que el contexto en donde se está inmerso puede influir tanto positiva como negativamente el quehacer profesional del docente. Se puede inferir de esto que ellos esperen mejores resultados en instituciones particulares –subvencionadas y que se sientan en ellas con un mayor respaldo, a pesar de ser profesores noveles.

La única, pero muy importante diferencia que se manifiesta entre los docentes es de carácter más bien global. La formación del profesor de Historia le permite realizar juicios más comparativos de la educación en nuestro país con respecto a grandes potencias en el ámbito educativo, como lo son Finlandia y Brasil. Critica ampliamente el sistema educativo chileno, lo cual manifiesta tanto explícita como implícitamente durante sus clases; no así los profesores de Matemática y Física que se centran mucho más en aquellos elementos ligados a su quehacer como profesionales.

## **B) MESOCONTEXTO**

### **B.1 Elementos asociados a la institución educativa**

Lo que es la institución y la relación que forma ésta con la comunidad educativa se delinea a la base de planteamientos curriculares, valores, formas de trabajo y relaciones que se mantienen dentro el establecimiento; generando una serie de creencias en los docentes. Shulman (2005) menciona que para tener una adecuada organización del conocimiento, el docente debe manejar estos elementos (entre otros) de base del lugar donde se encuentra, los cuales acompañan su práctica y la pueden hacer más eficaz.

De esta manera, se puede dilucidar si los docentes creen óptima o no la institución donde desempeñan su labor, y si sus planteamientos se basan en las mismas creencias que la institución educativa. Las creencias latentes, si bien no son las mismas para los tres docentes, todas están ligadas en varios puntos a las creencias con respecto a los ejes curriculares mencionados por ellos mismos, centrados en lo valórico y su relación con el carácter católico del establecimiento: la formación de personas, el respeto (Física) la valoración y confianza del docente como profesional (Historia), poseer una buena estructura a la base del funcionamiento del establecimiento y la formación en valores, característica propia de colegios católicos (Matemática).

*P1E1, 43 “acá el colegio se preocupa de los tres ámbitos, disciplina, lo académico y la responsabilidad, entonces son tres elementos que están siempre preocupándose acá en la escuela, entonces eso es lo que me motivaba mucho a buscar este lugar.”*

*P2E1, 58 “si yo me voy a dedicar toda mi vida a la pedagogía quiero estar en un colegio que me respete como profesional y que se respeten también las decisiones que yo tomo dentro del aula”.*

*P3E1, 43 “quedé en los tres colegios y viendo éste era lejos el mejor, los otros eran buenos, pero lo que aquí me ofrecían, era lo que yo esperaba, educación católica, bien estructurado”.*

Si bien el acuerdo es evidente, el docente de Matemática plantea un desacuerdo con la institución educativa. Difiere con la creencia de la institución con respecto a la exigencia de guardar distancia para con los estudiantes en su quehacer diario, ya que él cree que la cercanía funciona como elemento fundamental en el trabajo tanto fuera como dentro del aula:

*P3E2, 60 “Entonces, yo creo que ahí, no sé si estará bien, o estará mal, para el sistema del colegio me parece que está muy mal, porque el colegio nos exige que seamos profesor - alumno y totalmente distanciados.”*

## C) MICROCONTEXTO

### C.1 Identidad profesional docente

#### *C.1.1 Creencias con respecto a la ideología sobre la profesión de enseñar*

La educación como motor de cambio social es una temática que se alude con frecuencia entre los actores de la comunidad educativa, pero a la base de aquello, hay una serie de creencias que funcionan como motor en función del profesor como protagonista de este cambio (Díaz et al, 2010).

En relación a lo anterior, los docentes concuerdan en la creencia de que la vocación y la pasión son elementos fundamentales a la hora de impartir una asignatura, puesto que por medio de ella se logran satisfacciones en el quehacer profesional (Física) y se consiguen mejores resultados al momento de motivar a los estudiantes (Historia), porque para enseñar no basta sólo el interés por una disciplina (Matemática). Estas creencias concuerdan con lo mencionado por Hansen (1999; citado en Day, 2006), quien considera que una persona que tenga un sentido de vocación, desempeña su labor más plenamente que alguien que sólo lo considere un trabajo. De esta manera se pueden lograr avances significativos en la educación, ya que si el país se impregna de esta concepción apasionada del educar se pueden convertir en un aporte esencial en el cambio social, considerando que los estudiantes logran motivarse de mejor manera frente a un docente que le gusta realmente su labor.

Es posible relacionar las creencias de los profesores con lo planteado por Day (2006), quien menciona que los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura y poseen una creencia apasionada en que sus características y su forma de enseñar pueden influir de manera positiva en la vida de sus estudiantes, ya sea en la clase *in situ* o más adelante en la vida de ellos. También enfatiza la relación que tiene la pasión con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza; elementos claves para eficacia de la enseñanza.

Por último, destacar que una de las creencias más importantes manifestada durante esta investigación, es que los docentes creen que la religión influye de alguna manera en la concepción que se tiene del estudiante, basándose en valores y cualidades, de manera más integral como persona:

*PIE1, 53 “Bastante, bastante, yo creo que pensar respetar al alumno como una persona, como un todo y que también tiene sentimientos valores y un montón de cosas más que influyen en el proceso educativo, yo creo que tienen que ver.”*

*PIE1, 55 “desde concebir al otro como un igual a ti, que tiene defectos, virtudes y un montón de cosas que pueden influir en la clase, entonces uno también tiene un pensamiento distinto, partiendo por el respeto y partiendo por no mirar en menos al otro tampoco”*

Esta última creencia tiende a aparecer en diferentes contextos y temáticas en la conversación con los docentes, por eso es considerada transversal a las áreas de revisión y análisis de esta investigación.

### ***C.1.2 Creencias acerca del rol y características docente***

Según lo establecido en el Marco para la Buena Enseñanza (2008), un buen docente es - entre otras cosas - aquel que se encuentra preparado para enseñar, es capaz de crear un ambiente propicio en el aula, a la vez que posee y se hace cargo de sus responsabilidades profesionales.

Con respecto a esto no se han podido inferir creencias en común que sean de relevancia. Sin embargo, las diferencias tienden a ser marcadas y fundamentadas en sus experiencias educativas, como docente y como estudiante.

Tal como señala Latorre (2004), los profesores tienden a contextualizar sus prácticas a partir de lo vivido ellos mismos como estudiantes, forjando creencias con respecto a cómo debiese ser un “buen profesor”.

A partir de lo anterior es que los docentes manifiestan, de una u otra manera lo que para ellos significa ser “buen profesor”. Por ejemplo, con respecto a la autoridad, a pesar de no mencionarlo en las entrevistas, el profesor de Física muestra en la práctica su manejo del grupo con estrategias poco invasivas y sin acudir a los gritos. El guardar silencio para él es suficiente para dar a entender a los estudiantes su posición.

*P1O8, 19 “los estudiantes gritan en el aula, él deja de escribir y guarda silencio, en ese momento entre los mismos estudiantes comienzan a pedir silencio.”*

Por el contrario, el profesor de Matemática siente que la autoridad es un ámbito que aún no maneja y que cree que en ocasiones se le va de las manos, porque no existen límites con respecto a la relación profesor – estudiante. De esta forma, la principal diferencia entre ambos docentes radica en el equilibrio que logran tener dentro del aula entre la cercanía y distanciamiento con los estudiantes; lo cual permite mejoras en la comunicación para con los estudiantes, cómo hacer valer la autoridad, conservar y hacer respetar el rol del docente como responsable del grupo curso.

Para el profesor de Historia la autoridad tiene íntima relación con el liderazgo, donde éste último sería el que permite un buen manejo de grupo.

*P2E1, 70 “Creo que eso es muy atractivo porque te hace sentir con una cuota de poder por sobre los demás o con una cuota de poder influenciar a los demás o con una cuota de liderazgo frente a un grupo. Eso lo hace más atractivo.”*

Vinculado a lo expuesto en este apartado, se puede hacer referencia a las cualidades de profesor ejemplar. A partir del análisis efectuado, un profesor ejemplar es aquel que a lo largo de su trayectoria ha ido trabajando en pro de mejoras de su quehacer, hay un trabajo constante de crecimiento personal y profesional (Matemática) y posee un adecuado manejo de los contenidos y la didáctica a la hora de explicar a sus estudiantes.

*P2E1, 38 “El profesor Claudio Díaz, que a mí me marcó desde el primer minuto que entró en la sala. Manejaba todos los temas de una manera impresionante. Del*

*tema que le hablaras, él sabía, te podía explicar muy bien, era muy pedagógico, era muy cercano, eh era histriónico, era eh era... yo creo que era un personaje como profesor, ya como que trascendía el papel del profesor”*

Esta manera de concebir al docente ejemplar es coherente con lo mencionado en la literatura donde éste, es aquel que domina el contenido, es claro al explicar, posee herramientas pedagógicas y cercanía con los estudiantes (Ochoa y Domínguez, 2007).

### ***C.1.3 Creencias con respecto a la formación y progreso del docente***

Este apartado cobra relevancia en el hecho de que los docentes participantes de esta investigación poseen menos de 3 años de experiencia, por lo tanto de acuerdo a la literatura, poseen ciertas características y creencias amparadas en sus pocos años de labor profesional.

En concordancia con lo anterior, resulta relevante mencionar que existen estudios que muestran que la experiencia adquirida en el primer año de docencia produce cambios significativos en las actitudes de los profesores (Day, 1959; citado en Marcelo, 2009).

Las principales similitudes ente los docentes en este ámbito son con respecto a la creencia que el primer año de experiencia es el más importante dentro de la carrera docente, ya que en él se logran aprendizajes que resultan ser significativos para el desempeño profesional. Creen que es en este año donde se siente o no el gusto por enseñar (Física), se enfrentan por primera vez a un grupo de niños o adolescentes y deben poner las reglas de su labor para con ellos (Historia) y que la experiencia adquirida en este periodo les da los insumos necesarios para enfrentar nuevas problemáticas (Matemática).

*PIE2, 67 “Siento que ha sido lo que yo esperaba, me he sentido contento, no me ha desagradado ser profe, que es una de los temores que tenía, voy a estar haciendo esto por el resto de mi vida, me tenía que gustar el primer año por lo menos”*

*P2E1, 22 “yo creo que lo más relevante que le puede pasar a un profesor es la primera vez que está en una sala con niños. Porque no es lo mismo por ejemplo en la*

*Universidad, estar con alumnos de universidad que estar con niños dentro de una sala”*

Otro aspecto relevante de mencionar relacionado con los noveles y vinculado con el comienzo en la labor docente, es la inseguridad o ansiedad que éstos evidencian sobre todo durante los primeros tres años (Talotta, 2002; citado en Díaz, B. 2008) debido a la carencia de conocimientos psicopedagógicos y experiencia (Díaz, 2008). Con respecto a esto los tres docentes creen de manera similar que la poca experiencia lleva a los profesores a ser menos asertivos en sus prácticas. Creen que la formación es un proceso continuo que es requerido para plantear diversas estrategias en clases y de esta manera abarcan de mejor manera la diversidad de jóvenes que puede haber dentro de un aula. La inseguridad que sienten es más preponderante en el contexto de la aplicación de nuevas metodologías y estrategias de aprendizaje. Sin embargo, creen de manera certera que por medio de la práctica esto es solucionable al adquirir mayor conocimiento.

Desde este punto de vista, se sitúan también en concordancia con respecto al seguir perfeccionando sus habilidades, los conocimientos y estrategias pedagógicas, lo cual conllevaría a una mejor de su labor y así mismo, a una mejora en el desempeño de los estudiantes.

*P3E2, 24 “yo, siempre me estoy capacitando, leyendo por mi cuenta siempre sabiendo un poco más, cosa de que el niño no se vaya simplemente con lo que se le está pidiendo para la prueba, si no que él sepa algo más.”*

De esta forma, es que consideran relevante la continua reflexión de sus procesos (Schön, 1998), percibiéndola como herramienta de mejora de sus prácticas dentro del aula. Por ejemplo, para el profesor de Física resulta relevante hacer clases en dos instituciones, puesto que le permite corregir los errores cometidos. Para los docentes uno de los principales insumos en la reflexión es el desempeño y la opinión de los estudiantes:

*P1E2, 45 “Entonces yo lo hice porque yo pienso que es importante saber que piensan los alumnos y uno también tiene que saber, ya son cabros de 15 años y algunos pueden escribir cualquier tontera pero ahí uno tiene que discernir tratar de extraer lo que realmente sirve y sirve harto.”*

*P1O1, 24 “Se equivoca en anotar un elemento en la pizarra y una de las estudiantes se lo hace notar, el docente corrige dicho error agradeciendo a la estudiante.”*

*P3E2, 44 “uno se puede equivocar mil y una vez y que rico que los niños se den cuenta, porque uno nota al tiro que están atentos y que saben.”*

*P2E2, 55 “al final los que reciben la clase son ellos, y los que reinterpretan la clase son ellos y los que se llevan los conocimientos son ellos, entonces tienen todo el derecho a poder criticarte”*

## **C.2 Enseñanza**

La idea de este apartado es analizar las creencias que emanan desde la práctica pedagógica, desde la labor propiamente tal hasta el manejo del contenido en dicho contexto.

### ***C.2.1 Creencias con respecto a la función docente en relación a la enseñanza***

En lo que respecta al rol del docente en la asimilación de la información; los tres profesores coinciden en que el docente debe mediar el contenido durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, guiando al estudiante, para que finalmente éste dé con la respuesta correcta. Tal como señala Doyle (1997; en Cruz, 2008) enseñar es entregar conocimiento a otra persona y la función del maestro es proporcionarlo. Así, la enseñanza se concibe como un proceso que facilita el aprendizaje; donde el docente es el guía y otorga al estudiante un papel activo en el proceso de crecimiento y cambio que es el aprendizaje.

*P1E1, 92 “el alumno sabe todo pero no lo ha descubierto por así decirlo, entonces uno pasa a ser solamente un mediador nada más, entonces esa idea es la que siempre me ha llamado la atención y he tratado de llevarla.”*

*P2E1, 126 “Interiorizar esa máxima que tú eres el guía, que tú estás con ellos”*

*P3E1, 175 “entregar las herramientas para que los niños logren el aprendizaje”*

Cabe destacar que tanto para el docente de Física como de Matemática, lo primordial es que el profesor resuelva las dudas y entregue pistas necesarias que permita a los estudiantes lograr por sí mismos el aprendizaje. En otras palabras, ambos docentes practican la “enseñanza personalizada”, la cual consiste en enseñar, explicar y aclarar dudas a un estudiante o grupo de estudiantes; dirigiéndose personalmente hacia ellos (Guzmán y Rodríguez, 2009).

Si bien los tres profesores concuerdan en que el docente debe ser un mediador del contenido, es posible apreciar diferencias con respecto a las otras funciones que atribuyen a su quehacer. Mientras el profesor de Historia le da énfasis a elementos relacionados con el contenido y la clase en sí, los profesores de Física y Matemática van mucho más allá, creyendo que la función del docente no acaba en el aula, sino que implica asumir la responsabilidad de orientar a los estudiantes y promover cambios en su manera de pensar para que valoren y sientan ganas de seguir aprendiendo.

### ***C.2.2 Creencias con respecto al ámbito pedagógico***

En este apartado se mostrarán las creencias más representativas en cuando a lo pedagógico, pasando por elementos formales de la clase, enseñanza y conocimiento del contenido, clima, motivación, estrategias, entre otras.

Las principales diferencias entre los 3 docentes tienen que ver con ámbitos de la planificación y el contenido. Por un lado se encuentra la del profesor de Historia, quien menciona la importancia de incluir en la planificación espacios al comienzo de la clase, en donde se motive a los estudiantes, sin referirse a los contenidos, sino que desde lo personal.

Él cree que incentivar a los jóvenes desde temas e intereses más personales mejora la disposición para el aprendizaje.

Por otro lado y desde el aspecto del conocimiento del contenido, el profesor de Matemática cree que el conocimiento debe ser compartido con otros para que tenga significado. Cree que manejar mucha información sin transmitirla no tiene sentido. Esto en concordancia por lo planteado por Ochoa y Rodríguez, (2007), quienes mencionan que si bien no es suficiente el manejar contenidos para el proceso de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes, es un elemento de importancia, siempre y cuando se vinculen con otras habilidades. Por su parte, el docente de Historia cree que la experticia define de una u otra manera el logro de los aprendizajes en los estudiantes, considerando necesario el manejo total y absoluto de los contenidos. Desde esto último, y en base a creencias revisadas con anterioridad, se infiere que el docente de Historia al darle mucha relevancia a la experticia cree necesario el continuo perfeccionamiento, influido también por la responsabilidad que siente como agente de cambio de jóvenes en plena formación.

*P3E2, 139 “De que muchas veces, no sé... la planificación tan ardua muchas veces no te lleva a un resultado óptimo. Muchas veces la improvisación o hay un pequeño detalle logran el aprendizaje esperado en el alumno.”*

*P3E2, 230 “uno se da cuenta que muchas veces, pucha, está bien... la planificación es estructurada, se tiene que seguir un plan, pero lo que uno va dando en el camino les sirve mucho más y todos lo están valorando”*

Cabe mencionar que si bien estas diferencias se centran en diferentes elementos, todas de cierta manera se enfocan al análisis en que a pesar de su corta trayectoria profesional, han sido seleccionados entre sus pares y estudiantes por poseer características que delinean a un docente ejemplar. Según Feldman (2007), las prácticas docentes efectivas inciden en los logros de los estudiantes, siendo altamente influido por la preparación del profesor, la organización de la clase y la claridad e inteligibilidad del profesor en la misma. Por su parte, Harper (2006) señala como una característica propia de la enseñanza ejemplar “enseñar en la punta de los pies”, refiriéndose a que el docente debe estar preparado para

adaptarse a lo que va ocurriendo en el aula. No obstante, una de las principales problemáticas evidenciadas en los profesores noveles es la rigidez en la planeación didáctica, centrándose en cumplir programas. (Talotta, 2002; citado en Díaz, F. 2008).

Dejando las diferencias de lado, se pueden señalar en este apartado una serie de importantes similitudes entre las creencias de los tres participantes. Todos mencionan la importancia de tomar en consideración los conocimientos previos a la hora de planificar, de esta manera creen que es más fácil introducir nueva información y relacionarla de manera exitosa.

*PIE1, 57 “en ciencia ayuda bastante conocer las ideas previas de los alumnos, porque eso ayuda digamos como a dar vuelta el conocimiento.”*

*PIO2, 18 “alude a contenidos que han visto durante el año, tanto en física, como también en otras asignaturas, sobre todo matemáticas.”*

Dar relevancia a elementos referidos al estudiante notan una cierta intención de cercanía para con ellos. Con respecto a este tema, todos los docentes creen que un equilibrio socio-emocional promueve la concentración necesaria en clases y permite que los estudiantes aprendan los contenidos que se le entregan. Directamente relacionado con esto, se pueden encontrar las creencias basadas en la cercanía afectiva y cognitiva. Desde allí los tres docentes coinciden en el hecho de que las relaciones cercanas con los estudiantes favorecen el buen desarrollo de la clase, por lo tanto llevaría a resultados satisfactorios:

*P3E2, 130 “La cercanía influye más en el tema de relaciones, de cercanía de confianza, tal vez esa misma confianza te va a generar una aproximación del alumno hacia el contenido, puede ser.”*

Esto en el caso del profesor de Física, se manifiesta de manera explícita en su práctica pedagógica, en él se pudo observar de manera directa sus creencias, ya que procura promover la cercanía como insumo para que sus clases resulten ser más entretenidas y

motivadoras. Se observó en reiteradas ocasiones la utilización de detalles personales de los estudiantes como herramientas para la interiorización de los contenidos, como contar chistes o hablar de equipos de fútbol. Sin embargo, cree, en conjunto con el docente de Matemática, que deben haber límites frente a las relaciones que se generen con los estudiantes, para que no se convierta en demasiado informal y se preste para malas interpretaciones. Se puede entonces decir que los docentes creen que debe haber un equilibrio entre lo que respecta al ámbito afectivo y lo relacionado a los contenidos de manera más formal.

Siguiendo la misma línea de análisis, los docentes manifiestan creer que una apropiada cercanía beneficia la entrega de contenidos y logro de resultados eficaces. Esto sucede principalmente porque la cercanía favorece que se produzcan conversaciones fuera del contexto educativo, en donde los docentes pueden interiorizarse más a fondo en las cualidades, gustos e intereses de los estudiantes, como también poder conocer los ámbitos que tienen más que ver con sus procesos cognitivos y de desarrollo. De esta manera, pueden llevar a cabo los procesos de enseñanza aprendizaje de manera más completa y cercana a la realidad de los estudiantes, ya que los docentes son capaces de abordar las temáticas de manera más motivadora y tomando en consideración a cada uno de los estudiantes dentro del aula. De este modo también se fomenta que los docentes recepcionen de mejor manera las sugerencias o críticas que puedan reconocer los estudiantes frente a su labor profesional. Se considera de esta manera, la escucha activa del estudiante como insumo a la reflexión sobre la reflexión en la práctica (Schön, 1998).

*P3E2, 142 “Al final todo se vincula. También la cercanía te conlleva a poder saber más sobre ellos, después saber más sobre ellos puedes hacer ejercicios que puedan ser más adecuados a ellos y el que los ejercicios sean más adecuados a ellos produce que los mismos alumnos se sientan más interesados. Es una cadena larga, no creo que sea directo así como el ser afectivo va a lograr, pero hay un proceso largo que te puede llevar a los alumnos a la cercanía del conocimiento.”*

Al privilegiar la cercanía y la escucha, los docentes creen que los estudiantes se logran sentir más apoyados y acompañados tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en el ámbito personal.

Se infiere que esto tiene directa relación con la creencia sobre la responsabilidad que ellos poseen de formar. Los tres creen que la institución educativa debe ser un espacio de formación en base a contenidos, pero que también debe ser un lugar donde se privilegie la entrega de valores, principalmente aquellos relacionados con el respeto, la tolerancia, el valor de la diversidad, entre otros. Al analizar esta creencia en relación a otras presentadas en la investigación, se puede dilucidar la no azarosa intención de hacer clases en un colegio católico, generando de manera implícita la búsqueda de los docentes por involucrarse en espacios en donde se sientan cómodos y rodeados de personas que basen su labor en los mismos cimientos.

Al ser docentes que fomentan el respeto y la diversidad, delinean un perfil de profesional muy preocupado por sus estudiantes, capaces de generar instancias en donde cada joven, desde su particularidad pueda aprender y comprender los contenidos.

Al respecto, en la literatura uno de los trabajos pioneros en el tema de creencias docentes, es el de Wehling y Charters (1969), en el que se identificaron una serie de dimensiones, siendo una de ellas la adaptación a los alumnos. Según los autores, dicha dimensión representa la creencia de que la enseñanza se debe organizar en tomo a los intereses y necesidades de los alumnos como forma de contribuir a su desarrollo afectivo y social. Los profesores creen que esto genera mayor motivación por parte de los estudiantes, por consiguiente mayor participación, mejores aprendizajes y así mismo la confianza de que de cuando en vez se pueda bromear sin faltarle el respeto nadie, sino más bien, como herramienta de trabajo para el propio docente y contribuyendo al buen clima de aula.

*PIE2, 38 “creo que pal clima del aula, creo que si sirve, creo que uno puede generar más atención y mayor disposición porque si uno quizá es más pesado, más paco te pueden prestar atención, pero siendo uno más ameno y presentando un poco mas de cosas genera más disposición por parte de los alumnos.”*

Relacionado con lo anterior y en lo referente a estrategias motivacionales y participativas, los tres docentes concuerdan en que el preguntar directivamente, resulta efectivo para fomentar la participación entre sus estudiantes:

*PIE1, 75 “te das cuenta que terminan siendo los mismos de siempre entonces como las instancias de participación trato de modificarlas, eso es lo que me ha costado y cuando pregunto: que pasa acá y me responden 4 o 5, entonces ahí empiezo ¿y tú? ¿Y tú?”*

En este sentido, los docentes tienen algunas diferencias con respecto a quienes invitan a participar de manera más enfática. Para el profesor de Física resulta importante hacer participar aquellos que no suelen hacerlo o se encuentran distraídos durante la clase; mientras que para el profesor de Historia una buena estrategia es invitar a participar a aquellos estudiantes que usualmente hacen declaraciones polémicas, lo cual según el docente permitiría incentivar el debate.

Similar importancia que otorga el profesor de Matemática al debate. Sin embargo, éste enfatiza la importancia de respetar al estudiante por sobre todas las cosas, especialmente si no desea participar, ya que cree que obligando a los estudiantes a salir adelante, éstos se sentirán “pasados a llevar” y por ende, mostrarán menos interés para participar en futuras oportunidades.

Así es como además, en el discurso de los profesores de Historia y Matemática, aparece la creencia de reforzar los aspectos positivos y la resolución de problemas, para que de esta manera el estudiante se sienta más seguro de sus capacidades y se atreva a ser más participativo por sí solo y no por “orden” del profesor. Aunque el docente de Matemática cree que el exceso de refuerzo positivo puede ser contraproducente.

Por otro lado, los tres docentes concuerdan en que es necesario adaptar las metodologías y estrategias a los estudiantes, según sus características, necesidades y estilos de aprendizaje para contribuir a su aprendizaje:

*PIE1, 61 “me gusta hacer en las pruebas preguntas de desarrollo, alternativas y matemáticas, entonces el que no le pega tanto a las matemáticas puede darme una respuesta más completa en el desarrollo.”*

Por su parte, el docente de Matemática, si bien cree que es necesario adaptar las metodologías y estrategias a sus estudiantes, cree que al ser un profesor principiante, no puede cumplir esto del todo, por ende considera que muchas veces los estudiantes son los que deben adaptarse a él, ya que aún le faltan las herramientas, pero demuestra interés en hacerlo.

*P3E2, 32 “Trato de adaptarme a todos los alumnos, pero al no tener todavía todas las herramientas, intento que los alumnos mientras tanto se adapten a mí.”*

Otro elemento que tiene que ver con los aspectos revisados en este apartado es el del manejo disciplinar. Con respecto a esto los docentes tienen creencias bastante homogéneas. Roehrig (2007) menciona que los profesores ejemplares no debiesen realizar prácticas que repercutan de manera negativa en la motivación y el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo el castigo como método de disciplina, ya que éste restringe las acciones de los estudiantes y no les permite generar aprendizajes en el colectivo de educandos. Por su parte, una de las principales problemáticas evidenciadas en los profesores noveles es la falta de manejo disciplinar y el control de grupo. (Talotta, 2002; citado en Díaz, B. 2008). En cuanto a esto, se puede apreciar que los tres docentes creen que hay ciertos métodos que se deben utilizar para el manejo conductal, y concuerdan en algunos, como el llamado de atención, tiempo fuera, cambio de puesto, conversar con el estudiante y no anotar en el libro.

A raíz de los problemas conductuales y disciplinarios que puedan presentar los estudiantes es que tanto para el docente de Física, como para el docente de Matemática, es necesario tener claro que al momento de enseñar, se deben separar las apreciaciones personales de las académicas que se tengan sobre ellos. En el caso del docente de Física, éste considera que un impasse en el ámbito académico con sus estudiantes no debe ser interpretado como algo personal.

*P1E2, 16 “a mí no me gusta llevar las cosas al lado personal (en relación a su decepción por la inasistencia de sus estudiantes a la feria científica)”*

### ***C.2.3 Creencias con respecto al ámbito didáctico del contenido y enseñanza***

En las creencias con respecto al ámbito didáctico, se encuentran las que tienen relación con el aprendizaje y elementos que inciden en éste y aquellas que se refieren a herramientas didácticas. A continuación se detallan.

Las principales diferencias entre los docentes en ese ámbito se dan con respecto al aprendizaje significativo. Para el docente de Física, un aprendizaje significativo se da cuando los estudiantes aprenden por medio de la experiencia; vale decir, cuando tiene la oportunidad de relacionar los contenidos con la experiencia cotidiana a partir de actividades prácticas. En cambio, para el profesor de Historia el aprendizaje significativo implica un proceso metacognitivo, donde el estudiante se vuelve consciente de que posee ciertos conocimientos y le otorga un valor significativo a éstos.

*P2E1, 178 “un aprendizaje significativo se logra cuando a los estudiantes tú le haces click en la cabeza. ¿Y cómo puedes hacerle click a un estudiante en la cabeza? Tú puedes lograr eso, cuando tú le hablas de temas que él conoce, pero no se había dado una autoconsciencia de que lo sabía”*

Por otro lado, el profesor de Matemática cree que el aprendizaje significativo da por medio de la construcción del conocimiento junto con el trabajo constante de los estudiantes. Elementos que según el docente es difícil de fomentar, ya que la experiencia aún no le permite lograr desarrollar los contenidos de esa manera.

Con respecto a lo anterior, los docentes de Historia y Matemática coinciden en que los estudiantes deben cumplir un rol activo a la hora de adquirir nuevos aprendizajes, para que de esta manera, las estrategias vertidas en la clase logren ser realmente significativas.

*P2E1, 150 “yo creo que los alumnos no están aprendiendo absolutamente nada, nada cuando el profesor lo único que hace es hablar y los alumnos recibir, estamos prácticamente volvemos a la educación de profesores que entrega todo y los alumnos reciben, son como cajas vacías que están recibiendo conocimiento”*

Un importante elemento que también mencionan estos dos profesores, es el de la creatividad, a pesar de que lo hacen desde enfoques diferentes. El profesor de Historia cree que la creatividad es fundamental para que los estudiantes resignifiquen los contenidos, permitiendo así una mejor asimilación de éstos. Por otro lado, para el docente de Matemática resulta fundamental que el profesor sea creativo, con el fin de que ello le permita ser capaz de presentar un mismo contenido de diferentes formas, las veces que sea necesario hasta lograr el aprendizaje en sus estudiantes. Tal como se puede apreciar en el siguiente extracto:

*P3E2, 203 “La creatividad que uno va desarrollando leyendo... o simplemente viendo a los alumnos, sirve mucho y depende de uno no más, depende de cada profesor. Ya ahora si el profesor es cerrado y si el niño no aprendió así hay que volver a darle de la misma manera, y de la misma manera hasta que aprenda... está complicada la cosa, porque lo más probable es que el niño se va a cerrar a no aprender. Cerrado el profesor y cerrado el alumno. Entonces, creo que la creatividad es súper importante en la educación.”*

Tal como variadas son las creencias con respecto a cómo se pueden lograr aprendizajes significativos, se pueden encontrar creencias con respecto a las herramientas didácticas que utilizan los docentes, en la búsqueda de traspasar a los estudiantes los contenidos de manera más reveladora.

Las creencias con respecto a las herramientas didácticas son de gran importancia al momento de llevar el conocimiento que posee el docente a las prácticas pedagógicas, o sea del conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005). Conocer la visión que tienen sobre estas herramientas es un rico insumo para comparar las creencias con las prácticas observadas en el aula. Relacionado con esto, para Porlán (1995), los docentes que se

preocupan de la participación de sus estudiantes utilizan diversas herramientas, considerando las opiniones y demandas de los jóvenes. Esto también conlleva a que los estudiantes se sientan considerados y más motivados con respecto a las actividades.

Para los tres docentes las creencias sobre la utilización de métodos de carácter más práctico se basan en que este tipo de ejercicios permite a los estudiantes interiorizarse de manera más profunda con los contenidos. Generalmente estas actividades están cargadas de elementos provenientes de las realidades de los estudiantes, tal como se ha mencionado antes, para lograr mejor recepción por parte de los jóvenes y así mismo mejor asimilación. Esto sirve para hacer concretos los contenidos que son más abstractos y dificultosos, como por ejemplo las fórmulas (Física), para poder manipular y resignificar la información (Historia). El docente de Matemática cree que su uso es imperioso cuando las metodologías más tradicionales no logran que el estudiante comprenda:

*P1E1, 84 “si les muestras una fórmula y les dices que esa fórmula es de un resorte, se van a perder, pero si les muestras un resorte, como funciona el resorte, eso es mucho más significativo.”*

*P2E2, 26 “por medio de esas simples tácticas, un cuento, un poema, una canción, a lo mejor otras cosas, un dibujo, a lo mejor una maqueta sobre lo que están pasando, logren darle un significa propio, individual, original y creativo a lo que tú le estay entregando.”*

En general esto se refleja en las prácticas dentro del aula de los docentes, generando concordancia entre su discurso y su quehacer profesional, ya que frecuentemente se observó que los profesores intentan, por medio del rol activo del estudiante, relacionen los contenidos con situaciones reales y significativas para ellos.

De manera similar ocurre con la utilización de ejemplos, los tres docentes creen que la aplicación de esta herramienta debe estar basada en la cotidianeidad de los estudiantes, lo cual fomenta la motivación por los contenidos y se adquieren los aprendizajes de manera más significativa, tomando en consideración que los contenidos únicamente vistos desde la teoría resultan más difíciles de asimilar. A esto agregan creer que por medio de esta

herramienta se logran mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cabe mencionar que estas creencias son posibles de observar en la práctica:

*P1O1, 23 “La clase del profesor es netamente expositiva pone ejemplos que acercan los contenidos a los estudiantes y la mayoría de estos pone atención”*

*P2O2, 18 “El docente complementa lo dicho por el joven y liga el lema de Pedro Aguirre Cerda “Gobernar es educar” con la contingencia actual en educación, enfatizando la persistencia del lema.”*

Por medio de lo anterior, se puede concluir que los docentes en general privilegian el uso de estas herramientas didácticas, porque logran buenos resultados por medio de ellas. Esto se traduce en una buena valoración de su quehacer a ojos de sus mismos pares, superiores y, sobre todo, de sus estudiantes. De esta manera, se puede inferir lo que para ellos es un buen profesor mirado desde sus prácticas, entendiendo que no aprobarían actividades que no creyeran que sean acertadas.

### **C.3 Concepciones del estudiante**

En este último apartado se pueden encontrar creencias con respecto a aspecto centrados en los estudiantes.

#### ***C.3.1 Creencias con respecto a la diversidad en el estudiante***

Al hablar sobre los estilos de aprendizaje, los tres docentes concuerdan en que creen y reconocen la existencia de diferentes estilos de aprendizaje y que estos deben ser tomados en consideración al momento de escoger las metodologías a utilizar con los estudiantes.

*P2E2, 67 “Obviamente las diferencias individuales son claves, no todas las personas aprenden de la misma manera”*

Con esto se vincula la diversidad de capacidades que existen entre los jóvenes y las expectativas que tienen los docentes con respecto a ellos. Los docentes de Física e Historia mencionan creer tener altas expectativas con respecto a sus estudiantes, lo cual se relaciona directamente con las exigencias que imponen. Como creen que son capaces de muchas cosas, las exigencias son cada vez más altas:

*P2E1, 134 “Yo creo que cada uno de ellos tiene un tremendo potencial a pesar de que saquen rojos, a pesar de que saquen azules... a mí lo que menos me importa en realidad es la nota. Yo creo que todos tienen el mismo potencial”*

Las derrotas con respecto a las capacidades creen poder atribuir las a la flojera (Física) o a las dificultades que algunos puedan tener para asimilar los contenidos, que no tengan que ver ni con motivación o participación (Matemática).

*P3E1, 75 “entonces hay algunos que aprenden y otros que no, y ahí es donde se está viendo la diferencia, el que no le cuesta va aprender de cualquier manera.”*

Como manera de revertir la flojera descrita por el docente de Física, éste procura hacer participar a quienes no quieran hacerlo por cuenta propia, tomando en consideración que para este profesor la participación no implica solamente dar su opinión levantando la mano, si no que tiene que ver con cualquier actividad que se desarrolle en el contexto de la asignatura tanto fuera como dentro del aula.

Cabe mencionar con respecto a las expectativas, la particular creencia del docente de Matemática, quien añade que existen diferencias de género en cuanto a las habilidades de los estudiantes. Así, los hombres serían capaces de dar con la respuesta correcta sin mayor esfuerzo; mientras que las mujeres, necesitan de mayor esfuerzo y estudio constante para obtener buenos resultados en matemática. Sin embargo, éstas contarían con la ventaja de ser mucho más organizadas que sus compañeros varones.

*P3E2, 274 “el hombre el brillante si, el hombre que sale de la media es un hombre visual, es una persona visual totalmente que mira el ejercicio y “ah no” o te escucha y entiende. Pero la mujer no, necesita hacer ejercicios, necesita estar estudiando y te va a entregar puros sietes en las pruebas, le va a ir súper bien, pero necesita algo así como... algo riguroso.”*

### ***C.3.2 Creencias con respecto a las cualidades de estudiante***

La importancia de analizar las creencias sobre las cualidades de los estudiantes radica en que ellos al ser parte activa del proceso de enseñanza aprendizaje, influyen directamente en él. En otras palabras, estudiante y profesor son responsables del aprendizaje, pero poseen distintos roles a lo largo de este proceso: construir el conocimiento y mediar, respectivamente. Con respecto a la autonomía de estudiante, entendida como la concepción del profesor sobre el nivel de control que es conveniente mantener en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Wehling y Charters 1969 en Porlán, 1995), los tres docentes creen que los estudiantes deben ser parte activa de los procesos que se dan en su educación, el docente debiese ser un proveedor de herramientas para que los jóvenes puedan investigar, descubrir, reflexionar, comprender y aprender, sin convertirse en un mero reproductor del conocimiento. El docente de Matemática cree además, que no se debe reforzar de manera inmediata diciendo al estudiante si se encuentra en lo correcto o no. El profesor de Física, por su parte, cree que como están inmersos en un sistema que no propicia la autonomía, ésta debe ser integrada de manera paulatina, para que al final entiendan que los fines no son las notas, sino que va mucho más allá de aquello. Por último, el docente que imparte Historia, cree que es importante dejar que la autonomía esté presente en situaciones como la elección de temáticas de trabajos y exposiciones, de acuerdo a sus intereses personales, creando de esta manera un espacio creativo donde el aprendizaje se dé en la medida que utilicen sus habilidades y como más les acomode.

*PIE1, 86 “yo venía con unas ideas de un poco más de libertad, dejarlos que hagan solos sus cosas y que ellos puedan desenvolverse, darles un poco la responsabilidad,*

*por ejemplo si hago una guía de trabajo, que no sea una guía con nota, cosa que la hagan po, que la puedan hacer sin la presión.”*

Vinculado a lo anterior, docente de Física cree que las motivaciones que mueven al estudiante dentro del ámbito educativo son las notas, que sin estas no se interesan por las actividades. lo cual perjudica directamente la manera en que él ve el proceso de enseñanza aprendizaje.

*P1E2, 16 “ellos son buenos alumnos, se sacan buenas notas, son buenos cabros, pero no sé porque son súper flojos, como que lo único que les motiva son las notas y es un poco lo que nosotros no queremos po”*

Asimismo pasa también con la participación de los estudiantes, los tres profesores, de Física, Historia y Matemática, creen que la participación es relevante en el logro de mejores aprendizajes, pero que la responsabilidad de que los estudiantes participen pasa por ellos mismos, que como docentes deben ser quienes los motiven para que los estudiantes se atrevan a ser más activos durante las clases. Esto lo consideran un desafío pero que es importante de hacer.

Tanto para el docente de Matemática como el de Física, existiría una relación entre la etapa de desarrollo del estudiante y su comportamiento (participación, motivación, etc.). Esto explicaría según los docentes, la falta de motivación y ganas de los estudiantes más grandes por estar en clase.

*P3E2, 266 “en el otro curso, puros hombres y las mujeres así como pintándose, arreglándose y no están ni ahí. Tal vez es una etapa también.”*

Por esta razón, tal como lo señala el profesor de Física, el docente debe cambiar de rol de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentren sus estudiantes:

*P1E1, 88 “Segundos medios. Están como en toda una edad hormonalmente complicada, acá llega hasta segundo medio no más, pero en 3° y 4° medios los cabros*

*están en otra, son desordenados, pero quieren, por la PSU, las notas y todo eso están en otra onda.”*

Para estos mismos docentes (Matemática y Física), el éxito se alcanza con esfuerzo y dedicación; pasando a segundo plano las habilidades que las personas puedan tener.

*PIE1, 31 “le tuve que poner harto empeño a la carrera y de hecho no me iba tan bien, que la física era bien difícil a nivel universitario, entonces fui sacando lecciones, que tenía que esforzarme más”*

En definitiva si bien los docentes reconocen que los estudiantes poseen distintas capacidades y habilidades; es el esfuerzo que éstos ponen en los estudios lo que realmente garantiza el éxito. En otras palabras, se reconocen que las habilidades que se tienen con respecto a una asignatura son importantes, pero éstas no determinan el aprendizaje o los resultados que se pueden alcanzar; sino que por el contrario el esfuerzo y la dedicación llevan al éxito.

Las principales creencias encontradas por medio del análisis de los datos recogidos, las entrevistas y observaciones tienen estrecha relación con las prácticas observadas dentro del aula. Si bien existen algunas inconsistencias entre lo que se pretende hacer y lo que realmente se hace, generalmente se pone en evidencia dentro del discurso del docente. Por lo tanto, se deduce que existen procesos reflexivos por parte de los profesores, en cuanto a su labor.

Los pensamientos negativos frente a la educación no están basados en la visión que tienen sobre los estudiantes, sino más bien al contexto político – social – económico. Considerando que estos factores influyen directamente en procesos como por ejemplo, determinar cuáles son los contenidos mínimos que se deben desarrollar.

Al ser profesores noveles, se ha encontrado un amplio interés por seguir perfeccionando su labor, aspirando a convertirse en excelentes docentes en el futuro. En este proceso ha influido la presencia de personas significativas dentro de su formación, las cuales han gatillado diferencias considerables entre lo que consideran un buen y un mal profesor. Esto ha producido que tengan delineadas aspiraciones para su futuro profesional.

Cabe mencionar que aunque quizás ellos no lo reconozcan, poseen diversas características que los sitúan dentro de lo que se llama profesores ejemplares, a pesar de su poca experiencia, lo cual es bastante meritorio si se mira objetivamente, ya que hay habilidades que no se esperan encontrar en los profesores, al menos no antes de una considerable trayectoria.

Tanto el discurso, como las prácticas son concordantes a la hora de referirse a la apreciación que se tiene de los estudiantes. En general esta influencia por el carácter valórico de la institución donde trabajan, se basa en fomentar el respeto y la integridad de las personas que son parte de la comunidad educativa. De esta manera se procura ver a los estudiantes no solamente desde lo académico, sino que también desde lo personal, de manera integral. Las expectativas son altas y se trabaja en base al pensamiento que los estudiantes son los protagonistas de los procesos de enseñanza aprendizaje. Se toma especial consideración en los miembros del curso y en los diversos que éstos pueden ser, aplicando medidas como adaptaciones de contenidos, metodologías de trabajo, técnicas de evaluación, etc. Mantienen un trabajo que no se restringe a los contenidos del currículo obligatorio. Esto llama la atención al ser docentes noveles, ya que se esperaba de ellos mayor rigidez a las normativas tanto institucionales como a las propuestas por el gobierno.

## 8. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

La gran variedad, cantidad y calidad de datos recogidos en los apartados anteriores, hacen necesario hacer un ejercicio de reflexión sobre ellos, de manera de obtener no solamente valiosos testimonios de los pedagogos, sino conclusiones que vuelvan a ligar estos resultados con aquellos que nos muestra la literatura y que nos permitan abstraer, desde ese ejercicio, ideas relevantes para la investigación pedagógica y psicoeducativa. Es por eso que en esta última parte del informe, perseguiremos el objetivo de dar cuenta de los fines de la investigación, recapitulando los ejes centrales que emanan de los datos, de manera de ir respondiendo a las preguntas directrices y objetivos del presente estudio, sistemáticamente.

Para lograr este cometido, es necesario, en primer lugar, exponer y recapitular los resultados y sus interpretaciones, como una forma de contextualizar las respuestas a las interrogantes planteadas en un comienzo. En ese sentido, es necesario recordar que hemos recogido tanto creencias como prácticas pedagógicas de profesores ejemplares de tres disciplinas diferentes, y que hemos intentado vincularlas y contrastarlas para valorar el ejercicio profesional de cada docente. Asimismo, hemos buscado comparar el pensamiento de dichos profesores entre sí, de manera de detectar similitudes y diferencias que nos den luces acerca de buenas prácticas y pensamiento pedagógico.

En una primera línea de resultados, y de acuerdo al análisis desarrollado, las principales similitudes detectadas, en cuando a creencias que poseen los profesores participantes de la investigación, se relacionan con los temas valóricos, la adaptación de material curricular, las diferencias que pueden poseer los estudiantes, entre otras. Se han evidenciado similitudes de estas creencias con las halladas en otras investigaciones (Porlán, (1995); López (2010); Harper (2006); Brophy y Good, (2007); Cruz (2008), las cuales delinear características de profesores ejemplares. De esta manera, los docentes participantes, si bien es cierto que no poseen más de 3 años de experiencia, poseen creencias que los podrían situar en dicha categoría.

Profundizando en estos primeros hallazgos, en primer lugar, podemos decir que resulta notable la homogeneidad en la visión que los docentes poseen del estudiante. Éste es considerado como agente activo y modelador del proceso de enseñanza–aprendizaje. Esta perspectiva es importante porque refleja las capacidades y creencias de los docentes con respecto a la escucha activa, la cercanía afectiva y cognitiva, las expectativas, y el considerar al estudiante como persona que merece respeto, tolerancia y un acercamiento integral.

En segundo lugar, y desde el punto de vista de la adaptación del currículo, los docentes, a pesar de ser catalogados como noveles, demuestran adaptación y flexibilidad en este aspecto. Este punto resulta contrastante con la teoría actual, la cual menciona que los docentes noveles son más rígidos en cuanto a asuntos curriculares que sus pares expertos (Talotta, 2002; citado Díaz, 2008).

Ahora bien, respecto a qué es un buen lugar para desempeñarse profesionalmente, los pedagogos apuntan a aquellos sitios donde se considere de manera integral a las personas, es decir, un lugar, que entregue valores y autonomía al educador, a la vez que posea la suficiente estructuración que permita una base estable de funcionamiento. A propósito de esto último es que los docentes creen que ejercer la profesión en un establecimiento confesional, marca de manera fundamental la visión que se tiene del estudiante y de la propia labor. Por ejemplo, esto se hizo explícito incluso en los docentes del área científica, contraponiéndose a la creencia de que los profesores dedicados al área humanista optan por una formación más valórica que los profesionales de disciplinas de carácter científico.

En tercer término, con respecto a la vocación profesional, los tres docentes –de una u otra manera– hacen alusión a ésta, lo que da cuenta de una característica que se le atribuye a los profesores ejemplares (Day, 2006). Esta creencia está en concordancia con sus prácticas: todos los docentes sienten atracción por la asignatura que imparten, lo cual es un elemento fundamental en pedagogía, vinculando la emoción y el conocimiento. De hecho, los docentes participantes evidencian pasión en el discurso y vocación en la práctica. Esto concuerda con el hecho de estar satisfecho con el simple hecho de que los estudiantes aprendan o con la dedicación que le dan a cada tarea.

Relacionado con lo anterior, los profesores participantes de la investigación identifican unánimemente como característica que debiese presentar un docente ejemplar, la cercanía para con sus estudiantes, un manejo adecuado de los contenidos y que pueden lograr buenos resultados en pruebas estandarizadas como el SIMCE.

Otra transversalidad hallada es la creencia con respecto al rol mediador del docente dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje, donde éste es un guía del conocimiento, bajo el supuesto que los estudiantes son los agentes que activan sus propios procesos (Cruz, 2008). Ellos consideran, en línea con la filosofía constructivista, que el educador es un instrumento y un mediador del conocimiento que construye el educando.

Otra similitud identificada, son las creencias con respecto a la escucha activa del estudiante, la adaptación de los contenidos a los diferentes estilos de aprendizaje que se puedan hallar dentro del aula, la preocupación por los detalles y la meta de construir un contexto de aprendizaje personalizado para su disciplina. De esta manera –sostienen– es posible generar aprendizajes significativos, ya que se conoce de manera más acabada al estudiante y es más factible relacionar los contenidos con la realidad (Harper, 2006).

También cabe señalar que muchas de las creencias mencionadas anteriormente son elementos que influyen en la constitución de un buen clima dentro del aula, donde se motive a los estudiantes, teniendo presente las características de éstos. Los docentes creen que la escucha activa no solamente es una herramienta técnica, sino que facilita la tarea de incentivar y motivar a los jóvenes y acercarse a ellos, para poder vincular sus realidades e intereses con los contenidos curriculares y los conocimientos que poseen los profesores.

Los resultados han manifestado también que los docentes poseen creencias similares con respecto a las capacidades que tienen los estudiantes, y como éstas se traducen en expectativas, las cuales tienden a ser altas. Creen y sienten que sus estudiantes pueden alcanzar mejores resultados, siempre y cuando el docente actúe como apoyo para lograrlo.

Por otro lado, los docentes evidencian no tener un óptimo manejo conductual en sus estudiantes, desde el punto de vista del control y la disciplina, (lo cual concuerda con las características de docentes noveles señaladas en la literatura). Incluso, sólo uno de los profesores parece manejarlo mejor que los demás. Puede que esto último guarde relación con los dos años de experiencia con que aventaja a sus colegas, permitiéndole tener más referentes de comparación con experiencias pasadas, algo de lo que carecen los

profesionales más jóvenes. Esto le ha permitido un mejor manejo de grupo. Sin embargo, esto no significa que los otros docentes no apliquen algún tipo de técnica al respecto.

Por otro lado, si observamos los relatos de los participantes en el estudio, notaremos que todos ellos tienen en común el poseer no solamente un nivel de reflexión técnica y metodológica acerca de la pedagogía, sino que poseen además un ideario ético que trasciende lo meramente profesional y se aboca a discutir implicancias valóricas del rol del docente y del proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, los profesores investigados concuerdan en que desean formar a los alumnos integralmente, que desean inculcar valores (no cuestionan, sin embargo, el marco axiológico en el cual se encuentran) y que el rol de la educación no es simplemente la entrega de conocimientos. En esa línea, trabajar en un colegio que tiene como sostenedor a una congregación religiosa, les entrega referencias muy claras en este punto, lo que facilita que dicha creencia se transforme en práctica pedagógica.

Ahora bien, en una línea de resultados distinta, también se pueden realizar acotaciones con respecto a las diferencias encontradas luego del análisis. En ellas se puede notar que una de las variables que mejor explica las diferencias entre los profesores es la cantidad de años de trayectoria laboral de los docentes.

En primer lugar, si bien los tres docentes creen y dan cuenta de sus deseos de promover mejoras en la enseñanza, son los pedagogos que poseen sólo un año de experiencia laboral los que refieren de manera más explícita en su discurso sus aspiraciones de ser un aporte para los estudiantes y la sociedad en general. Probablemente, esto se deba a la pasión y ganas de promover mejoras significativas de los profesionales recién egresados. Por otro lado, también es posible que este primer encuentro con la realidad educativa desempeñándose como profesionales los lleve a afrontarse a una realidad que se escapa a sus expectativas. Sin perjuicio de lo anterior, al menos uno de los docentes expresó su desencanto al constatar que sus estudiantes realizaban sus labores únicamente si éstas tenían a la base una motivación extrínseca. Aún así, esta decepción no resultó ser impedimento para que el docente persistiera en sus ganas por promover cambios en los estudiantes.

También es posible apreciar que sólo los docentes más noveles (que poseen un año) arguyen la falta de experiencia para justificar su desempeño. Es posible apreciar cómo los docentes noveles se consideran a sí mismos como tales, por lo que reconocen que necesitan de mayor práctica para adquirir las herramientas y/o habilidades en que se encuentran más débiles. Sin embargo, resulta interesante mencionar que este sentimiento de no contar con las herramientas suficientes, es atribuido a su falta de experiencia y no así a falencias en la formación o al contexto en el que se encuentran.

En tercer término, dentro de las habilidades que los docentes más noveles dicen no poseer, se encuentra la capacidad de establecer y hacer valer su autoridad como docente. Por el contrario, el docente con más años de experiencia, demuestra mayor facilidad para hacerse respetar dentro del aula y equilibrar la cercanía con sus estudiantes; evidenciando así que dichas habilidades pueden ser adquiridas y mejoradas a partir de la práctica.

Otra diferencia entre docentes, que puede explicarse por los años de ejercicio profesional de éstos, es el mayor nivel de dificultad de los más noveles para separar lo personal de lo académico. No obstante, el hecho de ser conscientes de dicha dificultad e intentar remediarlo da cuenta de un buen docente que se esmera en mejorar la labor realizada.

En quinto lugar, se observan diferencias entre docentes al referirse a los hitos de su formación. Mientras uno de los pedagogos más noveles hace alusión a todo el primer año como importante (Day, 1959; citado en Marcelo, 2009), el docente con tres años de experiencia laboral, es capaz de identificar episodios más puntuales, como por ejemplo, poner límites a los estudiantes durante la primera clase. Ello da cuenta de mayor experticia, claridad y facilidad para señalar aquellas situaciones que de alguna u otra forma lo marcaron como profesional y por ende constituyeron una instancia de aprendizaje.

Así también, es posible apreciar diferencias en los énfasis de sus discursos. Generalmente, los docentes más novatos refieren situaciones o elementos concretos que tienen lugar en el aula; mientras que el tercer docente da cuenta de creencias que escapan a su actuación en el aula, enfocándose más en temas transversales a la educación, tales como la relevancia del manejo de contenido, el temor a la crítica por parte de muchos docentes, la calidad del sistema educativo chileno, entre otras. Esto es característico de los expertos, quienes suelen enfocar sus experiencias y reflexionar en un ámbito más abstracto que

concreto, tal como consta en la literatura clásica del tema (Chi, Glaser y Farr, 1988). Esta diferencia también podría explicarse dada la disciplina a la que pertenece, siendo este docente de tres años de experiencia profesor de historia, resultaría ser más crítico de la educación que aquellos docentes del área científica, como física y matemática.

Como séptimo punto, es posible apreciar diferencias en lo referente al trabajo grupal. Hemos detectado que el docente de historia y matemática poseen concepciones diferentes. Lo mismo puede decirse de la forma en que prefieren aplicar el condicionamiento operante, específicamente el uso del refuerzo; a pesar de que ambos lo consideran importante durante el proceso de enseñanza–aprendizaje, como un modo de fortalecer la seguridad y motivar a sus estudiantes, difieren en aspectos de su uso. Es muy probable que ambas diferencias puedan explicarse por la formación educacional recibida, considerando que ambos provienen de distintas universidades, o bien por el recuerdo de situaciones particulares que, almacenadas en la memoria episódica, se activan constantemente frente a situaciones tipo.

En resumen, las semejanzas y similitudes mencionadas anteriormente, dan cuenta de las principales creencias halladas en este estudio. A partir de esto, una de las conclusiones más interesantes de mencionar, es que las creencias más abundantes presentes en los participantes, son aquellas vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, en comparación con otras detectadas, como las que refieren al rol del docente o a la concepción del estudiante. Hallazgo relevante de destacar y valorar, ya que la literatura menciona que los docentes noveles se caracterizan por estar más centrados en sí mismos que en los procesos de enseñanza-aprendizaje, situación que en estos casos ocurre lo contrario, si bien los participantes poseen creencias sobre sí mismos, su preocupación se centra aún más en estos procesos.

Por otra parte, del análisis efectuado se desprende que las principales creencias halladas vinculadas con características propias de docentes ejemplares, fueron: interés por la participación de los estudiantes, utilización de distintas estrategias y metodologías de enseñanza, considerando las opiniones, demandas, necesidades individuales de los estudiantes, organización del contenido, evaluación constante de sus prácticas, cercanía afectiva con sus estudiantes, gusto por la enseñanza, capacidad de adaptarse a lo que ocurre en el aula, vinculación de los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes,

expectativas positivas de los estudiantes, concepción de éste como agente activo y el docente como mediador del contenido en este proceso. Esto resulta importante de destacar, puesto que va en concordancia con los hallazgos de diferentes autores como Porlán, (1995), López (2010), Harper (2006) Brophy y Good, (2007) y Cruz (2009).

Por otro lado, una de las principales creencias evidenciadas que se relacionan con características que identifican a docentes noveles, es la falta de manejo disciplinar y el control de grupo. Si bien ésta no está explícita en el discurso, sí se evidencia en la práctica; los docentes más noveles aluden a su falta de autoridad. Otra cualidad presente que se relaciona con las características de los docentes noveles, es la falta de experiencia. Esto último explica por qué sus prácticas no sean tan positivas como ellos les gustaría que fuesen. Sin embargo, lo anterior no lo atribuyen a carencias en la formación o al contexto psicoeducativo en el que se desenvuelven; sino a la poca práctica docente. Una última creencia se relaciona con la insatisfacción que le produce al docente, la falta de motivación de sus estudiantes o la motivación extrínseca que generalmente éstos poseen hacia el aprendizaje.

También cabe destacar un aspecto muy interesante que surgió de las entrevistas: los profesores ejemplares poseen una mayor proporción de creencias positivas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en comparación con creencias de carácter negativo (Roehrig, A.D., et al, 2007). Entendemos por creencias positivas todos aquellos saberes que se enfocan en obtener una clase más efectiva, como aquellos que prestan atención al bienestar de los participantes de ella, en contraposición de aquellos que conciben de manera más punitiva o prejuiciosa el proceso educativo o los actores involucrados. De hecho, en el presente estudio fueron escasas las creencias de carácter negativo detectadas y constituyeron más bien excepciones a un acervo centrado en rasgos positivos de la enseñanza, el educando y el pedagogo.

La concientización de las creencias, es el primer paso para que éstas sean reformuladas y mejoradas. Al conocer las similitudes y diferencias que poseen profesores ejemplares con respecto a sus creencias sobre la educación y la enseñanza, es posible discriminar entre aquellas que están dando resultados positivos y aquellas que podrían ser mejoradas en pos de entregar una educación de mayor calidad. Lo interesante de todo esto es que los elementos positivos de las creencias analizadas podrían hasta ser considerados en

las propuestas de formación del profesorado y así difundir buenas prácticas dentro del gremio.

Finalmente, es importante mencionar que existe gran cantidad de creencias en que los docentes difieren; corroborando lo señalado en la literatura al respecto: “si bien las creencias pedagógicas son reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados a través de la formación y transmitidos en las prácticas pedagógicas, también son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales” (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993, p. 245, en De Vincenzi, 2009). La formación, la trayectoria laboral, las disciplinas que imparten, incluso los años de experiencias que poseen los docentes son diferentes, por ende, algunas de sus creencias también lo son. Esto podría explicar las diferencias evidenciadas en las creencias de los tres casos.

Lo anterior da cuenta del carácter dinámico que reside en las creencias pedagógicas, al ser producto de conocimientos elaborados a partir de experiencias personales, formación y aspectos culturales, están en constante cambio y construcción a lo largo de la vida de los docentes. Esto se pudo observar claramente en los profesores; ellos dan cuenta de cómo sus creencias han ido cambiando de acuerdo a su formación profesional y experiencias en el aula. De hecho, estos pedagogos, que con pocos años de experiencia se han tenido que enfrentar a la realidad (lo que ha producido en ellos un proceso de adaptación y un quiebre), han tenido que reformular sus creencias y eso les ha significado darse cuenta de que hay algunas de ellas que son difíciles de calzar con sus prácticas. Por ejemplo, el docente de historia creía en un comienzo que un profesor debía mantener distancia afectiva de sus estudiantes, no obstante, en la medida que se enfrentó a la realidad educativa y en el trascurso de su continua formación, reformuló esta creencia, llegando a creer que un buen docente es aquel que mantiene una cercanía afectiva con sus estudiantes.

En una tercera línea de reflexión, es imprescindible dar cuenta de la relación entre las creencias y las prácticas pedagógicas observadas. De hecho, no fue tarea fácil observar en la práctica las creencias manifestadas por los docentes en su discurso. Si bien muchas de sus creencias pudieron observarse en aula, otras resultaron menos evidentes. Probablemente, esto último se deba a su carácter más abstracto y esté relacionado con la cantidad de observaciones que se pudieron efectuar. A pesar de esto, producto del hallazgo

de más de 80 creencias presentes entre los tres casos, se puede decir, de manera general, que en su gran mayoría, éstas se plasman en las prácticas pedagógicas. Así, gran parte de las creencias mencionadas por los profesores se logran ver reflejadas en la práctica, siendo el profesor con más años de experiencia laboral el que mostró mayor coherencia entre su discurso y práctica pedagógica.

Así también, a la luz de los datos expuestos, no es menos cierto que es posible ver que hay algunas incongruencias entre lo que piensa y lo que efectivamente hace un docente. Lo relevante de esto es que el docente tome consciencia de estas disonancias e intente cambiarlas. Esto se pudo evidenciar claramente en uno de los casos. Esta falta de concordancia se podría explicar por el incumplimiento de la siguiente secuencia, “la convicción lleva al deseo y éste a la acción” (Schön, 1998) y se podría agregar que esto se debe a que en ocasiones prevalece la necesidad, consciente o inconsciente, de mantener un grado de seguridad y estabilidad emocional que obstaculiza la acción. De ahí que, a pesar de creer que se debe cambiar y se debe revisar el cómo, el cuándo y el por qué enseñar o aprender, no siempre se actúa en conformidad con el sentido del cambio y la mejora deseada, queda solamente en el ámbito de las creencias. No obstante, esta afirmación podría explicar la incongruencia entre práctica y creencias, pero habría que hacer ciertos matices en su explicación. Se podría suponer que el docente desea plasmar sus creencias en su práctica, pero no lo hace, ya que así como está se siente seguro, estable lo que podría bloquear su acción, pero este deseo de seguridad, no guarda relación con el miedo al cambio, sino con la falta de experiencia que se vincula con poner en práctica aquello que conoce. Es decir, la falta de acción del docente sería explicada por ausencia de prácticas pedagógicas alternativas que le permitan alcanzar los objetivos buscados.

En la línea de obtener inferencias que vayan más allá de los casos particulares estudiados, hay algunas lecciones interesantes de obtener a partir de la dicotomía experto—novel versus la categoría de profesor “ejemplar”. De hecho, tal como se mencionó con anterioridad, los participantes de este estudio son considerados docentes noveles por su cantidad de años de experiencia. Aún así, poseen características de docentes ejemplares, tales como la adaptación de metodologías y estrategias; el llevar a cabo la labor pedagógica de manera autorreflexiva; el poseer la capacidad de innovar y de realizar adaptaciones

curriculares; entre otras. Hallazgo que resulta interesante de mencionar, ya que usualmente la literatura asocia dichas características a profesores expertos, que poseen mayor experiencia y claridad con respecto a sus prácticas y las herramientas más idóneas para lograr un mejor aprendizaje entre sus estudiantes.

Más aún, muchos de los elementos que al comienzo de este estudio se atribuyeron como características de los profesores ejemplares, se vieron plasmados en las creencias de los profesores participantes de la investigación, tales como poseer un compromiso pedagógico, velar por el bienestar de los estudiantes, cercanía y comprensión de las etapas de desarrollo por la que pasan sus estudiantes.

En suma, en un resultado inesperado para las investigadoras, los docentes ejemplares resultaron ser también noveles. A partir de este estudio se ha podido evidenciar que la calidad de ejemplar no sólo es atribuible a profesores expertos, sino también a docentes que están comenzando su trayectoria laboral. Incluso los docentes que tienen poquísimos años de servicio poseen claras características que distinguen a un profesor ejemplar. Sin perjuicio de lo anterior, es posible hacer una distinción en cuanto a la seguridad que demuestra el profesor con más experiencia en comparación a los otros dos docentes. Este hallazgo da cuenta que si bien se trata de profesores noveles, dos años más de experiencia laboral, hacen la diferencia; no tan sólo en lo que respecta a la seguridad del docente, sino también, en el mayor nivel de concordancia que se aprecia entre su discurso y lo que lleva a cabo en la práctica.

Lo anterior no quiere decir que los docentes con menor experiencia laboral sean inconsecuentes entre lo que dicen y hacen; sino que ésta falta de experiencia obstaculiza o explica de alguna forma el que no puedan llevar a cabo todo lo que pretenden porque no saben cómo hacerlo o porque se encuentran recién en un proceso de darse cuenta de sus falencias y fortalezas. Si bien los docentes noveles poseen los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación académica, les resulta difícil vincularlos a la realidad a la que se enfrentan; habilidad que sólo se irá desplegando a partir de la práctica misma, contrastando y complementando su saber teórico con la realidad educativa en la que están inmersos. Probablemente a medida que transcurra el tiempo, el docente novel podrá dar cuenta con mayor claridad de aquellos procesos y métodos que resultaron positivos para el

aprendizaje de sus estudiantes; así como también, aquellos elementos que son susceptibles de mejorar.

Por otra parte, los hallazgos nos indican que es muy probable que las creencias que los pedagogos expresan, directa o indirectamente, en las entrevistas, son utilizadas para organizar y planificar su trabajo, y así como para guiar y evaluar su conducta en el aula. En definitiva, hay buenas razones para pensar que las creencias detectadas guían su toma de decisiones y no son simplemente un discurso desacoplado de sus prácticas. Hay dos razones para concluir esto. En primer lugar, se ha observado un grado importante de coherencia entre las creencias expresadas por los profesionales de la educación y las prácticas pedagógicas que fueron observadas en la sala de clases. En segundo lugar, el dinamismo que las creencias tienen, según los relatos manifestados por los participantes de este estudio, nos revela que los saberes de los pedagogos no son simplemente líneas aprendidas de memoria en la universidad, sino que se adaptan, se cuestionan y sufren cambios a partir de la práctica de la pedagogía. Así, es muy plausible que se produzca una retroalimentación constante entre saber y práctica, que justifica tanto las reestructuraciones de las creencias y reflexiones sobre el tema educativo como las decisiones tomadas en el aula.

En definitiva, estudios como éste revelan algo capital para el ejercicio docente: que los profesores sean conscientes de sus creencias es una palanca para el cambio y la mejora pedagógica, ya que éstas en gran parte influyen en el currículo que el docente ofrece a sus estudiantes. Al hacerlas conscientes, ellos puedan ver sus discrepancias y fortalezas, a través de una continua reflexión. De ese modo puede modificarlas permanentemente, lo que a su vez, favorece que puedan ir plasmando esas creencias en sus prácticas. Por eso es tan importante llevar a cabo un proceso crítico reflexivo, lo cual se evidencia en los casos estudiados. Los docentes ejemplares tienen esta cualidad presente y creen que es beneficio llevar a cabo este proceso. Tal vez no son conscientes del todo de sus creencias, pero son críticos de sus prácticas pedagógicas. Esta actitud es la que les permite repensar sus prácticas, lo que constituye la llave de un mejor ejercicio de la profesión docente.

En otras palabras, si se pretende mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que los docentes reflexionen sobre las creencias que se encuentran a la base de sus prácticas; para que de este modo, se puedan llevar a cabo acciones de reconstrucción a nivel de aula con el fin de mejorar por consiguiente su docencia. Así el estudio y

descripción de las creencias docentes pueden servir para proponer cambios en la normativa educacional. Resultaría conveniente y sumamente beneficioso continuar realizando estudios dentro de esta misma línea y con docentes calificados de ejemplares, ya que de esta forma no sólo será posible corroborar resultados de investigaciones anteriores, sino también abre la posibilidad de encontrar nuevas creencias y elementos positivos para fomentarlos en el profesorado, ya sea en forma de capacitaciones o durante el transcurso de la carrera de pedagogía.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angulo Rasco, F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En M. P. Gómez, J. B. Ruíz y J. A. Rasco (Eds). Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica (pp. 161-319). Madrid: AKAL.

Bauch, P.A. (1984). The Impact of Teachers' Instructional Beliefs on their Teaching: Implica-Hons for Research and Practice, paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A., New Orleans.

Cáceres, M. et al (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. Universidad de Cienfuegos. Cuba.

Castro, J. (2007). Experiencias Didácticas para el Mejoramiento de la Práctica Pedagógica del Profesor de Artes Plásticas. Universidad de Costa Rica. Ciudad Universitaria Rod, Costa Rica.

Cruz, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la licenciatura en nutrición y ciencia de los alimentos en México. Universidad Iberoamericana de México.

Day, C. (2006). Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores. Narcea Ediciones. Madrid, España.

De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Educación y Educadores, Agosto-Sin mes, 87-101.

Díaz, F. y Núñez, P. (2008) Formación y evaluación de profesores novatos: Problemática y retos. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. México.

Díaz L., Claudio Martínez I., Patricia; Roa G., Iris; Sanhueza J., María Gabriela. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Sin mes, 421-436.

Feldman, K. (2007). Identifying Exemplary Teachers and Teaching: Evidence from Student Ratings. En R.P. Perry and J.C. Smart (eds.), *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective*. (93–143). Holanda: Springer.

Figuerola, et al. (2010). Biografía personal y creencias pedagógicas asociadas a la enseñanza de profesores ejemplares insertos en liceos prioritarios. Universidad de Valparaíso. Tesis pregrado.

Fondón, I. et al (2010). Principales problemas de profesores principiantes en la enseñanza universitaria. Universidad de Sevilla. Sevilla, España.

Galeano, M. (2004). Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Fondo editorial Universidad EAFIT. Medellín, Colombia.

Gassó, A. (2004). *La Educación Infantil. Métodos, Técnicas y Organización*. Ediciones Ceac. Barcelona, España.

Gimeno, J. (2007). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata. Madrid, España.

Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 733-758.

Gubba, E. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, a. *la enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 148-165.

Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005) Conocimiento didáctico en ciencias sociales. En Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, Universidad de Granada. Granada, España.

Gutiérrez, J. (2008). ¿Cómo reconocemos un buen maestro?. Revista mexicana de investigación educativa, Volumen 13, N°039. Consejo mexicano de investigación educativa. Distrito federal México, pp. 1299-1303.

Guzmán, C. y Rodríguez, V. (2009) Prácticas docentes ejemplares: los casos de profesores de liceos focalizados como prioritarios de la región de Valparaíso. Resultados de Investigación financiada por el Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE), Ministerio de Educación, 2009. Universidad de Valparaíso, Chile.

Harper, L. (2006). A Teacher's Re-definition of Elementary Level Teaching. Institute for Learning Centered Education, 1-8.

Latorre, M. (2005). ¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?. Chile. Proyecto Fondecyt Postdoctoral 3030013.

Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Estud. pedagóg. n.30 Valdivia, Chile.

López, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 25, 2010, p. 255-267.

Marcelo, C. (2009). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. Universidad de Salamanca. España.

Ministerio de Educación República de Chile. (2008). Marco para la Buena Enseñanza (7° Ed.). Santiago de Chile.

Montero, I. Orfelio G. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en psicología. Universidad autónoma de Madrid, España.

Ochoa S., Domínguez, A. (2007). Buenos Maestros vs. Malos Maestros. *Psicología Iberoamericana*, vol. 15, núm. 2, pp. 11-16. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Oliver Vera, C (2009). El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12 (1), 63-75. Enlace web: <http://www.aufop.com>.

Porlán, R (1995). Fundamentos Conceptuales y Didácticos. Las creencias pedagógicas y científicas de los profesores. Córdoba. Argentina. 7-13.

Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996) Metodología e la investigación cualitativa.

Rodríguez, S., Díaz, M. y Larenas, C. (2007). El sistema de cogniciones y creencias del docente universitario y su influencia en su actuación pedagógica horizontes educacionales. *Redalyc*, vol. 12, núm. 1, pp. 35-42. Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile.

Roehrig, A.D., Bohn, C., Turner, J. & Pressley, M. (2007). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24 (3), 1-19.

Segovia, J. (2003). Dimensiones y escenarios del buen aprendizaje para todos. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ISSN 1696-4713, Vol. 1, Nº. 2.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, Universidad de Granada. Granada, España.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, Barcelona, España.

Vogliotti A., Macchiarola V. (2003). *Teorías implícitas innovación educativa y formación profesional de los docentes*. Universidad Nacional de San Luis, Congreso Latinoamericano de Educación Superior.

## ANEXOS

### **Anexo 1: Ficha Colegio San Antonio de Villa Alemana**

#### **Información general:**

- Nombre de la Institución: Colegio San Antonio de Villa Alemana
- Dependencia: Particular Subvencionado
- Ubicación: Caupolicán n°491, Villa Alemana, Valparaíso, Quinta Región.
- Número de estudiantes: 858
- Número de profesores: 49 (26 de básica, 23 de media)

#### **Investigación:**

##### *Presentación del proyecto*

El proyecto de investigación es presentado al establecimiento el día 23 de Septiembre de 2011; donde se reúne una de las integrantes del grupo de seminario en conjunto con la Secretaria Académica para dar a conocer el proyecto e invitar a la institución a hacerse partícipe de éste.

Posteriormente, el día 30 de Septiembre de 2011, la representante del grupo que anteriormente dio a conocer el proyecto; se reúne con el Director de Media, quien entregará la respuesta a dicha petición. El equipo directivo acepta la propuesta, pero el grupo de seminario pide un receso para aceptar. Lo anterior, porque en esa fecha también se estaba esperando la respuesta de otro establecimiento. Ante la negativa de éste, es que el día 26 de Octubre de 2011, el grupo de investigación se reúne con el Director del Colegio San Antonio de Villa Alemana para comunicar que el estudio se llevará a cabo en dicha institución. Las investigadoras explican detalladamente al Director los pasos a seguir durante el estudio.

Finalmente, se invita a las investigadoras a participar el día 27 de Octubre de 2011, al Consejo de Profesores de Media, con el fin de dar conocer el estudio al estamento docente.

### Encuestas Docentes

Las encuestas fueron aplicadas el día jueves 27 de Octubre de 2011, a un total de 15 profesores.

### Encuestas Estudiantes

Las encuestas fueron aplicadas el día viernes 28 de Octubre de 2011, a primeros y segundos medios del establecimiento.

### **Incidentes o dificultades:**

En un comienzo este estudio tenía la finalidad de investigar las creencias de profesores ejemplares insertos en un liceo municipal de la región de Valparaíso. Sin embargo, cuando se inició el proceso de búsqueda de un establecimiento para ser parte de la investigación, tuvieron lugar una serie de inconvenientes y dificultades. Una de ellas fue la negativa de las instituciones en formar parte del estudio. Entre las razones argumentadas por los establecimientos educativos cabe señalar:

- Sobrecarga laboral de los docentes; donde un estudio de estas magnitudes y características fue percibido como una fuente extra de estrés para el estamento de profesores.
- Investigaciones de otras universidades dentro de la institución; donde se argumentó que los profesores y estudiantes ya estaban participando de otros estudios.
- Negativa frente a realización de observaciones en sala; donde las instituciones a pesar de encontrar interesante los fines de este estudio, sintieron cierto recelo al saber que la participación de los docentes implicaba que las investigadoras los observasen en aula.

Finalmente después de dos intentos de negociación un establecimiento de carácter municipal presentó interés en participar del estudio. Sin embargo, ello no logró concretarse producto de la toma del establecimiento durante el movimiento estudiantil que tuvo lugar en el año 2011 y afectó a la gran mayoría de las instituciones municipales; dificultando aún más el proceso de búsqueda y negociación.

Dadas estas circunstancias se decide negociar con el establecimiento particular-subvencionado: Colegio San Antonio de Villa Alemana; donde una de las investigadoras se desempeñaba como estudiante en práctica.

## **Anexo 2: Carta de presentación del proyecto Seminario a Colegio San Antonio de Villa Alemana.**

Valparaíso, Septiembre de 2011

De nuestra consideración,

Por medio de la presente, le enviamos nuestros saludos y los mejores deseos para el desarrollo de este año escolar que estamos seguros, presentará interesantes desafíos y logros en la evolución 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 2011 y que consiste en la realización de un seminario de título lleva por nombre: **“Creencias docentes y su incidencia en las prácticas pedagógicas dentro del aula”** que está siendo llevado a cabo por un grupo de alumnos de quinto año a cargo de la docente Carolina Guzmán.

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.

La investigación que se quiere llevar a cabo pretende conocer las creencias docentes que se encuentran a la base de sus prácticas de profesores ejemplares insertos en una Institución de la región de Valparaíso.

En primera instancia, se procederá a pesquisar los profesores ejemplares del establecimiento educativo, mediante dos instrumentos dirigidos tanto a docentes como a estudiantes. Posteriormente, se escogerán tres docentes considerados ejemplares, utilizando

como criterios de selección la información recabada en las encuestas. En lo posible se espera que los participantes sean varones, posean distintos años de experiencia y pertenezcan a diferentes áreas disciplinares.

Las creencias docentes de los profesionales serán indagadas mediante tres entrevistas semi-estructuradas, llevadas a cabo por un mismo investigador en diferentes etapas del estudio, con el fin de corroborar y profundizar en la información obtenida. Mientras que la información concerniente a las prácticas pedagógicas será recopilada mediante 7 observaciones equivalentes a 14 horas pedagógicas, donde cada observación se realizará una vez a la semana durante 2 horas pedagógicas. Se espera que las observaciones de campo, permitan apreciar cómo las creencias pedagógicas que los docentes dicen poseer se ven reflejadas en la práctica.

A pesar de que la idea de explorar el fenómeno didáctico desde las creencias y actuaciones docentes, se relaciona con la alta cuota de subjetividad y complejidad que dicho fenómeno reviste (Díaz, et al., 2010), resulta importante realizar estudios al respecto, debido a los beneficios que puede traer en el ámbito educativo.

Este estudio pretende comprender cuáles son las creencias docentes que están a la base de las prácticas pedagógicas. Esto con la idea de acceder a los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de uno de sus actores, en este caso el profesor. Creemos que este conocimiento es útil para lograr una comprensión cabal de los factores que intervienen en la enseñanza con la idea de mejorar los procesos y resultados en la educación.

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.

Si tienen alguna duda o requieren de alguna aclaración, no duden en hacérselo saber a través del correo electrónico [creenciasdocentes@gmail.com](mailto:creenciasdocentes@gmail.com).

Muchas gracias de antemano, le saluda cordialmente.

**Grupo de seminario**  
**Estudiantes de quinto año**  
**Escuela de Psicología, Universidad de**  
**Valparaíso**

**Carolina Guzmán**  
**Docente Guía Seminario**  
**Escuela de Psicología, Universidad de**  
**Valparaíso**

## Anexo 3: Encuestas

### 3.1 Encuesta Docente

**Fecha:**

**N° de Cuestionario:**

Estimados docentes,

Estamos llevando a cabo una investigación sobre buenas prácticas docentes en la sala de clases y por esta razón estamos intentando localizar a profesores/as de enseñanza media destacados en la docencia.

Por esto le pedimos que, de manera anónima, escriba el nombre de tres profesores o profesoras que usted considera un buen profesor y fundamenta el por qué de esta selección. Esta información es de carácter confidencial.

Para ello podría considerar los siguientes aspectos: El profesor tiene dominio de la materia, habilidades pedagógicas que le permiten transmitir los contenidos con claridad y comunicarse de manera eficiente, gusto por la enseñanza, cercanía afectiva con los estudiantes y capacidad para enfrentar exitosamente las dificultades pedagógicas, es comprensivo, posee un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo, promueve un ambiente agradable y estimulante en el aula, posee expectativas positivas de los estudiantes, optimiza el tiempo, considera las necesidades del curso, es capaz de relacionar el currículo con cosas cotidianas y relevantes para los estudiantes, siendo claros y entusiastas en la transmisión de instrucciones, etc.

Nombre del profesor	Razones
1.	
2.	
3.	

Agradecemos su colaboración

### 3.2 Encuesta Estudiantes

**Fecha:**

**Curso:**

**N° de Cuestionario:**

Estimados/as estudiantes,

Estamos llevando a cabo una investigación sobre buenas prácticas docentes en la sala de clases 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 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.

Para ello podrías considerar los siguientes aspectos: El profesor tiene dominio de la materia, habilidades pedagógicas que le permiten transmitir los contenidos con claridad y comunicarse de manera eficiente, gusto por la enseñanza, cercanía afectiva con los estudiantes y capacidad para enfrentar exitosamente las dificultades pedagógicas, es comprensivo, posee un concepto positivo de sí mismo y de su trabajo, promueve un ambiente agradable y estimulante en el aula, posee expectativas positivas de los estudiantes, optimiza el tiempo, considera las necesidades del curso, es capaz de relacionar el currículo con cosas cotidianas y relevantes para los estudiantes, siendo claros y entusiastas en la transmisión de instrucciones, etc.

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

Agradecemos su colaboración

## Anexo 4: Matriz de Resultados

### 4.1 Matriz de Resultados Docentes

VOTACIÓN DOCENTES							
			N° de Prioridad				
N°	Nombre del profesor	Asignatura	1	2	3	Votos	Puntaje
1	H.C (mujer)	Matemática	9	1	2	12	17
2	J. A (hombre)	Lenguaje y com.	2	2	0	4	6
3	G.A (mujer)	Química	1	2	1	4	8
4	C.A (hombre)	Matemática	1	1	2	4	9
5	L.P (mujer)	Lenguaje y com.	0	3	1	4	9
6	A.K (mujer)	Ed. Física	1	1	1	3	6
7	C.E (hombre)	Hist. y Cs. Sociales	1	0	2	3	7
8	C.A (mujer)	Hist. y Cs. Sociales	0	0	3	3	9
9	C.G (hombre)	Ed. Física	0	2	0	2	4
10	G.T (mujer)	Música	0	1	1	2	5
11	A.R (hombre)	Religión	1	0	1	2	7
12	D.M (hombre)	Ed. Tecnológica	0	1	0	1	2
13	C. H (hombre)	Física	0	1	0	1	2
14	A.J (hombre)	Biología	0	0	0	0	0
15	A.J (hombre)	Matemática	0	0	0	0	0
16	B.A (hombre)	Idioma Extranjero	0	0	0	0	0
17	C.M (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0
18	F.C (hombre)	Artes. Visuales	0	0	0	0	0
19	F.C (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0
20	G.C (hombre)	Música	0	0	0	0	0
21	O.K (mujer)	Lenguaje y com.	0	0	0	0	0
22	O.S (mujer)	Ed. Física	0	0	0	0	0
23	O.M (hombre)	Ed. Física	0	0	0	0	0
<b>Total participantes</b>			<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>		

#### 4.2. Matriz de Resultados Estudiantes

VOTACIÓN ESTUDIANTES							
			N° de Prioridad				
N°	Nombre del profesor	Asignatura	1	2	3	Votos	Puntaje
1	H.C (mujer)	Matemática	40	20	7	66	99
2	C.A (hombre)	Matemática	21	19	8	48	83
3	C.E (hombre)	Hist. y Cs. Sociales	26	10	7	43	67
4	C.H (hombre)	Física	9	14	18	41	91
5	J.A (hombre)	Lenguaje y com.	5	16	12	33	73
6	C.A (mujer)	Hist. y Cs. Sociales	3	12	13	28	66
7	G.A (mujer)	Química	3	11	14	28	67
8	A.J (hombre)	Biología	4	8	7	19	41
9	D.M (hombre)	Ed. Tecnológica	2	4	11	17	43
10	L.P (mujer)	Lenguaje y com.	1	5	9	15	38
11	B.A (hombre)	Idioma Extranjero	1	0	7	8	22
12	G.T (mujer)	Música	1	1	0	2	3
13	F.C (hombre)	Artes. Visuales	0	2	0	2	4
14	G.C (hombre)	Música	0	0	2	2	3
15	A.K (mujer)	Ed. Física	0	0	1	1	3
16	A.J (hombre)	Matemática	0	1	0	1	2
17	A.R (hombre)	Religión	0	1	0	1	2
18	C.G (hombre)	Ed. Física	0	1	0	1	2
19	O.K (mujer)	Lenguaje y com.	0	0	1	1	3
20	O.S (mujer)	Ed. Física	0	0	0	0	0
21	C.M (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0
22	F.C (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0
23	O.M (hombre)	Ed. Física	0	0	0	0	0
<b>Omitidas</b>			4	1	9		
<b>Ex profesor</b>			6	0	0		
<b>Total participantes</b>			<b>126</b>	<b>126</b>	<b>126</b>		

4.2.1 Matriz de Resultados Estudiantes 1° Medio A

VOTACIÓN 1° MEDIO A								
			N° de Prioridad					
N°	Nombre del profesor	Asignatura	1	2	3	4	Votos	Puntaje
1	C.A (hombre)	Matemática	19	6	3	2	30	48
2	G.A (mujer)	Química	2	7	5	8	22	63
3	C.H (hombre)	Física	5	6	4	5	20	49
4	C.A (mujer)	Hist. y Cs. Sociales	1	2	8	3	14	41
5	L.P (mujer)	Lenguaje y com.	1	4	7	1	13	34
6	A.J (hombre)	Biología	2	1	0	6	9	28
7	H.C (mujer)	Matemática	2	6	0	0	8	14
8	D.M (hombre)	Ed. Tecnológica	0	1	4	2	7	22
9	G.T (mujer)	Música	1	1	0	0	2	3
10	B.A (hombre)	Idioma Extranjero	1	0	1	0	2	4
11	G.C (hombre)	Música	0	0	2	0	2	6
12	J.A (hombre)	Lenguaje y com.	0	0	0	2	2	8
13	A.K (mujer)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
14	A.J (hombre)	Matemática	0	0	0	0	0	0
15	A.R (hombre)	Religión	0	0	0	0	0	0
16	C.G (hombre)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
17	C.M (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0	0
18	C.E (hombre)	Hist. y Cs. Sociales	0	0	0	0	0	0
19	F.C (hombre)	Artes. Visuales	0	0	0	0	0	0
20	F.C (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0	0
21	O.K (mujer)	Lenguaje y com.	0	0	0	0	0	0
22	O.S (mujer)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
23	O.M (hombre)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
<b>Omitidas</b>			0	0	0	5		
<b>Ex profesor</b>			0	0	0	0		
<b>Total participantes</b>			<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>34</b>		

4.2.2 Matriz de Resultados Estudiantes 1° Medio B

VOTACIÓN 1° MEDIO B								
			N° de Prioridad					
N°	Nombre del profesor	Asignatura	1	2	3	4	Votos	Puntaje
1	H.C (mujer)	Matemática	22	4	2	1	29	40
2	C.H (hombre)	Física	1	4	9	9	23	72
3	C.A (mujer)	Hist. y Cs. Sociales	2	10	5	4	21	53
4	J.A (hombre)	Lenguaje y com.	4	10	5	1	20	43
5	G.A (mujer)	Química	0	3	7	5	15	47
6	A.J (hombre)	Biología	0	2	2	5	9	30
7	D.M (hombre)	Ed. Tecnológica	0	0	1	2	3	11
8	B.A (hombre)	Idioma Extranjero	0	0	0	1	1	4
9	L.P (mujer)	Lenguaje y com.	0	0	0	1	1	4
10	A.K (mujer)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
11	C.A (hombre)	Matemática	0	0	0	0	0	0
12	A.J (hombre)	Matemática	0	0	0	0	0	0
13	A.R (hombre)	Religión	0	0	0	0	0	0
14	C.G (hombre)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
15	C.M (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0	0
16	C.E (hombre)	Hist. y Cs. Sociales	0	0	0	0	0	0
17	F.C (hombre)	Artes. Visuales	0	0	0	0	0	0
18	F.C (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0	0
19	G.C (hombre)	Música	0	0	0	0	0	0
20	G.T (mujer)	Música	0	0	0	0	0	0
21	O.K (mujer)	Lenguaje y com.	0	0	0	0	0	0
22	O.S (mujer)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
23	O.M (hombre)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
		<b>Omitidas</b>	0	0	2	4		
		<b>Ex profesor</b>	4	0	0	0		
		<b>Total participantes</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>	<b>33</b>		

4.2.3 Matriz de Resultados Estudiantes 2° Medio A

VOTACIÓN 2° MEDIO A								
			N° de Prioridad					
N°	Nombre del profesor	Asignatura	1	2	3	4	Votos	Puntaje
1	H.C (mujer)	Matemática	14	5	2	3	24	42
2	C.E (hombre)	Hist. y Cs. Sociales	6	7	5	3	21	47
3	J.A (hombre)	Lenguaje y com.	1	5	7	0	13	32
4	A.J (hombre)	Biología	2	4	4	0	10	22
5	D.M (hombre)	Ed. Tecnológica	2	3	4	1	10	24
6	G.A (mujer)	Química	0	1	2	5	8	28
7	B.A (hombre)	Idioma Extranjero	0	0	2	3	5	18
8	C.H (hombre)	Física	1	1	0	1	3	7
9	F.C (hombre)	Artes. Visuales	0	2	0	0	2	4
10	A.R (hombre)	Religión	0	1	0	0	1	2
11	C.G (hombre)	Ed. Física	0	1	0	0	1	2
12	A.K (mujer)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
13	C.A (hombre)	Matemática	0	0	0	0	0	0
14	A.J (hombre)	Matemática	0	0	0	0	0	0
15	C.M (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0	0
16	C.A (mujer)	Hist. y Cs. Sociales	0	0	0	0	0	0
17	F.C (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0	0
18	G.C (hombre)	Música	0	0	0	0	0	0
19	G.T (mujer)	Música	0	0	0	0	0	0
20	L.P (mujer)	Lenguaje y com.	0	0	0	0	0	0
21	O.K (mujer)	Lenguaje y com.	0	0	0	0	0	0
22	O.S (mujer)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
23	O.M (hombre)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
<b>Omitidas</b>			5	1	5	15		
<b>Ex profesor</b>			0	0	0	0		
<b>Total participantes</b>			<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>31</b>		

4.2.4 Matriz de Resultados Estudiantes 2° Medio B

VOTACIÓN 2° MEDIO B								
			N° de Prioridad					
N°	Nombre del profesor	Asignatura	1	2	3	4	Votos	Puntaje
1	C.E (hombre)	Hist. y Cs. Sociales	20	3	2	0	25	32
2	C.A (hombre)	Matemática	2	13	5	4	24	59
3	C.H (hombre)	Física	2	3	5	3	13	35
4	H.C (mujer)	Matemática	1	5	3	2	11	28
5	B.A (hombre)	Idioma Extranjero	0	0	4	4	8	28
6	A.J (hombre)	Biología	0	1	1	3	5	17
7	A.K (mujer)	Ed. Física	0	0	1	4	5	19
8	G.A (mujer)	Química	1	0	0	3	4	13
9	L.P (mujer)	Lenguaje y com.	0	1	2	0	3	8
10	D.M (hombre)	Ed. Tecnológica	0	0	2	0	2	6
11	A.J (hombre)	Matemática	0	1	0	0	1	2
12	J.A (hombre)	Lenguaje y com.	0	1	0	0	1	2
13	O.K (mujer)	Lenguaje y com.	0	0	1	0	1	3
14	A.R (hombre)	Religión	0	0	0	0	0	0
15	C.G (hombre)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
16	C.M (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0	0
17	C.A (mujer)	Hist. y Cs. Sociales	0	0	0	0	0	0
18	F.C (hombre)	Artes. Visuales	0	0	0	0	0	0
19	F.C (mujer)	Licencia	0	0	0	0	0	0
20	G.C (hombre)	Música	0	0	0	0	0	0
21	G.T (mujer)	Música	0	0	0	0	0	0
22	O.S (mujer)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
23	O.M (hombre)	Ed. Física	0	0	0	0	0	0
<b>Omitidas</b>			0	0	2	5		
<b>Ex profesor</b>			2	0	0	0		
<b>Total participantes</b>			<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>28</b>		

## Anexo 5: Tabla Justificación de selección docente en encuestas

### 5.1 Tabla Votación Docente

<i>Profesor seleccionado</i>	<i>Razones de su elección</i>
<b>Docente de Física: C.H (P1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Cercanía con sus estudiantes y dedicación en su trabajo”</li> </ul>
<b>Docente de Historia: C.E (P2)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Es capaz de relacionar el currículo con cosas cotidianas y relevantes para los estudiantes; cercanía afectiva con los estudiantes.”</li> </ul>
<b>Docente de Matemática: C.A (P3)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Por lo que he escuchado de los alumnos se preocupa mucho de los que están bajo la media.”</li> <li>• “Preocupación por el avance de los niños en su asignatura. Compromiso con sus deberes. Buena relación con alumnos y sus pares.”</li> <li>• “Diversidad de métodos evaluativos; genera correcto clima de aula; domina su especialidad; cercanía con los estudiantes.”</li> <li>• “Entregado con el trabajo, le dedica mucho tiempo al área matemática sin rezongar. Está siempre innovando en su área.”</li> </ul>

### 5.2 Tabla de Votación Estudiantes

<i>Profesor seleccionado</i>	<i>Razones de su elección</i>
<b>Docente de Física: CH (P1)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Demuestra mucho interés y empeño por los alumnos. Pasa bien sus materias.”</li> <li>• “Se hace evidente su profesionalismo y su acercamiento con la juventud en cada clase.”</li> <li>• “Hace interesante la clase con ejemplo e información</li> </ul>

	<p>clara.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “Explica bien la física de forma divertida.”</li> <li>• “Es didáctico y enseña bien.”</li> <li>• “Pasa a fondo la materia.”</li> <li>• “Explica bien y aclara dudas.”</li> <li>• “Es simpático y sabe cómo explicar la materia.”</li> <li>• “Porque me hizo aprender y entender a la física de buena manera.”</li> </ul>
<p><b>Docente de Historia: C.E (P2)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Muy buen profesor, excelente, muy exigente, aunque yo no tengo las mejores notas se aprende mucho.”</li> <li>• “Porque en tan poco tiempo me ha cultivado mucho.”</li> <li>• “Porque nos enseña la materia de forma interactiva y de buena forma, además siempre pregunta si es que uno tiene duda.”</li> <li>• “Cercanía afectiva. Dominio de la materia. Promueve un ambiente estimulante. Cree y nos hace superarnos respecto a nuestras capacidades.”</li> <li>• “Por dominio, explica claramente y cercanía afectiva.”</li> <li>• “Sus enseñanzas la saca no sólo de los textos entregados por el gobierno, sino libros de historia profesionales.”</li> <li>• “Porque se preocupa por los intereses de los alumnos y su aprendizaje.”</li> <li>• “Enseña de una forma clara, responde todas las preguntas y deja sin ninguna duda sobre lo pasado.”</li> <li>• “Tiene un buen método de enseñanza y es simpático.”</li> <li>• “Explica muy bien con ejemplos de la actualidad. Se nota que domina la materia.”</li> <li>• “Tiene mucho conocimiento en su materia y sabe</li> </ul>

	<p>métodos eficaces que nos ayudan a estudiar y comprender historia, además de una cercanía con los alumnos.”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “No sólo nos enseña de historia, sino también de la vida, educación cívica y derechos humanos, el pensamiento humano, etc.”</li> </ul>
<p><b>Docente de Matemática: C.A (P3)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Sus métodos son efectivos, es paciente y exigente a la vez, ha logrado nivelarnos rápidamente.”</li> <li>• “Es un profesor simpático y es paciente al enseñar.””</li> <li>• “Buen profesor, se aprende mucho y tiene una muy buena disposición para explicar.”</li> <li>• “Tiene dominio del tema, interactúa con alumnos. Explica de forma de clara.”</li> <li>• “Porque entiendo todo lo que pasa, cuando uno falta, en la próxima clase se encarga de explicar de nuevo.”</li> <li>• “Avanzó más que cualquier otro profesor de matemáticas con nosotros que ningún otro y nos puso al día ante la incompetencia de los otros.”</li> <li>• “Es simpático, tiene paciencia y sabe enseñar correctamente.”</li> <li>• “Tiene buenos ejemplos para explicar las materias.”</li> <li>• “Explica de diferentes formas si uno no entiende se da el tiempo para cada alumno.”</li> <li>• “Siempre te saca de dudas y explica bien.”</li> <li>• “Sabe bien la materia, individual y grupalmente explica de manera precisa.”</li> <li>• “Promueve ambiente agradable en sala de clases.”</li> </ul>

## **Anexo 6: Pautas de Entrevistas**

### **6.1 Pauta Entrevista N° 1 (Realizada a los tres docentes)**

- ¿Cuántos años tiene de ejercicio docente? ¿A qué edad comenzó a ejercer la docencia?
- ¿Identifica algún momento relevante o significativo durante su proceso de formación docente?
- ¿Qué lo incentivó a estudiar pedagogía?
- ¿Existe alguien cercano a ti que sea docente y que consideres un modelo a seguir? ¿Por qué?
- ¿Cómo llegó a trabajar al Colegio donde se desempeña actualmente?
- ¿Recuerda a alguna persona que haya influenciado su inclinación por la docencia?
- ¿Por qué se decidió a estudiar pedagogía?
- ¿Qué importancia le otorga a su formación?
- ¿Usted considera los conocimientos previos de sus estudiantes a la hora de realizar la planificación de su asignatura?
- ¿Son relevantes las cualidades y/o opiniones de los estudiantes al momento de escoger la metodología de la clase?
- ¿Considera los estilos de aprendizaje de sus estudiantes a la hora de realizar evaluaciones o actividades?

- ¿Se preocupa de actualizar sus metodologías innovando?
- ¿Qué expectativas tiene sobre sus estudiantes? ¿y usted siente que es realmente así?
- ¿Cómo cree que se logran los aprendizajes dentro del aula? (basado en control o basado en participación de los estudiantes)
- ¿Qué importancia le da al desarrollo valórico y personal de los estudiantes?
- ¿Hace adaptaciones curriculares? ¿Por qué?
- ¿Qué piensa de sí mismo y de su labor pedagógica?
- ¿De qué manera usted logra un aprendizaje significativo en sus estudiantes? (relación de contenidos con las experiencias de los estudiantes)
- ¿Cómo describiría el clima de aula durante sus clases?
- ¿Qué factores han influido en sus prácticas docentes?

## 6.2 Pauta Entrevista N° 2

### 6.2.1 Pauta de Entrevista N°2 Docente de Física

- ¿Cuál es tú evaluación final, como primer año de docencia?
- Dentro de lo que has podido evaluar respecto a la cercanía que tienes con los estudiantes ¿crees que da resultado? O ¿aun sientes que es muy pronto para decir sí da resultado?
- ¿Esa autoevaluación que hiciste en uno de los cursos?
- Me gustaría profundizar en la concepción que tú tienes de las escuelas como formadoras de las personas. Tu relación con los chiquillos y las chiquillas que es bien cercana además de la diferenciación entre docente y estudiante que no esta tan marcada como en otros docentes ¿Qué otra práctica implementas en aula para enfocarte en más elementos aparte de la disciplina y el rendimiento?
- La forma en que tú hacías disciplina también llamo mucho mi atención porque no eran contantes gritos sino que más que nada les exigías ciertas cosas, por ejemplo que se cambiaran de puesto, a lo que ellos te obedecían, entonces esa cercanía y esa confianza que tuvieron contigo a ellos también les da como para decir ya voy a obedecer si tampoco el profe es tan pesado.
- Otro momento que me llamo la atención fue cuando uno de los chiquillos no quería salir a la pizarra a hacer un ejercicio y tu le dijiste que tenía que salir sí o sí, pero a pesar de no haber querido salir no salió molesto al pizarrón y una vez en el pizarrón tú estuviste con él todo el tiempo resolviendo el ejercicio, siento que eso también ayuda a que los chiquillos se sientan con una mayor confianza en lo que ellos van aprendiendo, porque quizá él no quería salir adelante porque no había comprendido lo que tú estabas explicando, pero en ese momento en el que tú estabas a su lado las

dudas se le fueron aclarando de inmediato y las finales termino haciendo el ejercicio, ¿esa es una práctica constante en ti?

- Observe una diferencia súper amplia en el trato con los chiquillos, de un curso a otro, ya que sentí que con uno de los segundos medios había más confianza.
- Me gustaría saber la evaluación que tú realizas respecto a los contenidos que fueron vistos durante este año, evaluando lo que los chiquillos comprendieron mejor, los que tú sientes que fueron entregados como correspondía.
- Respecto a tus prácticas de entrega de contenido ¿Qué modificaciones piensas que tendrías que hacer?
- Tú me contaste que estabas haciendo un curso durante el año ¿te sirvió?
- ¿Y piensas aplicar algo de lo que aprendiste con los chiquillos?
- ¿Y respecto al entregar contenidos de una manera distinta durante estas semanas muertas de finales de año?
- Yo en la primera entrevista te preguntaba acerca de los ajustes curriculares ¿tú ahora te sientes capaz de hacer esos ajustes?
- ¿Qué piensas de tus estudiantes? Académicamente hablando y de ellos como personas

### Feria científica

- ¿Tú que sentiste en ese momento cuando llegaste a feria y no había nadie?

- ¿Qué piensas hacer respecto a eso?, ese mismo día tú decías que les pondrías más calificaciones.
- Respecto al traspaso de contenido aparte de exponer tú, de esto de los proyectos científicos ¿Qué método utilizas para que los chiquillos puedan comprender los contenidos?

### 6.2.2 *Pauta de Entrevista N°2 Docente de Historia*

- Cuando te referías a cómo se lograban los aprendizajes significativos te centraste fundamentalmente en el rol que debiese tener el profesor. En el sentido de que tú como profe tendrías la responsabilidad de promover este tipo de aprendizaje ¿Qué características deberían tener los estudiantes? ¿Qué rol jugarían?
- Tú mencionabas también la importancia del clima de aula en el aprendizaje. ¿Cómo sería un clima de aula ideal? ¿Crees que los segundos medios poseen o se acercan a este clima ideal? ¿De qué manera tú influyes en que esto se dé?
- ¿Cómo fue tu experiencia cuando comenzaste a hacer clases a los segundos medios? ¿Cómo era el clima de aula? ¿De qué forma trabajaste o promoviste el clima de aula que hay hoy en día durante tus clases?
- Dentro de los tres factores que considerabas habían influido en tus prácticas, identificaste la motivación de los estudiantes como el más relevante ¿Cómo promueves la motivación en tus estudiantes?
- Tú me decías que para ti era importante contar con la retroalimentación de tus estudiantes. ¿En qué momentos se realiza la retroalimentación de la clase?
- Tú hablabas durante la entrevista anterior que los cursos tenían distintos estilos de aprendizaje y eso lo considerabas al momento de planificar la clase y elegir las

metodologías de enseñanza. Pero al interior del curso, ¿También consideras las diferencias individuales de los estudiantes en cuanto a estilos de aprendizaje? ¿de qué manera? ¿Te ha dado resultado?

- También mencionaste que realizabas tres tipos de evaluaciones (escrita, oral y creativa). ¿Éstas son por unidad? ¿Cada unidad tiene una evaluación diferente?
- Durante la observación en aula, en la clase donde los chiquillos trabajaron en grupo para luego exponer su temática frente al curso, noté que hacías algunas variaciones entre grupos. En el sentido de que a algunos les preguntabas más por el contenido, en otros grupos te enfocabas más en las metodologías, etc. ¿Esto lo realizabas de manera intencional? ¿Con qué propósito?
- ¿Qué tan seguido se realizan presentaciones? ¿Siempre los estudiantes tienen la libertad de elegir el tema o la metodología?
- ¿Para fomentar la participación generalmente tomas un rol más directivo o invitas a los estudiantes a participar de manera voluntaria? ¿Por qué? ¿Te ha dado resultado?
- De acuerdo a lo que referiste en la entrevista anterior y a lo observado en clase: Realizas clases expositiva-participativa, trabajo en grupo, presentaciones orales, evaluaciones escritas, trabajos creativos. Aparte de la prácticas pedagógicas ya mencionadas, ¿Cuáles otras identificas? ¿De dónde provienen estas prácticas? ¿Te han dado buenos resultados? ¿Hay alguna práctica que consideres que debas modificar?
- Durante la retroalimentación que te dan tus estudiantes con respecto a tus clases ¿Han hecho referencia a alguna práctica tuya que se destaque entre las otras? ¿estás de acuerdo con eso? ¿Por qué?

- Durante la entrevista mencionabas que en tu magister te había permitido mejorar áreas que a lo mejor estaban más débiles. ¿Qué áreas serían éstas?
- ¿Qué fortalezas crees poseer como docente?
- ¿Qué áreas consideras que deberías seguir trabajando?

### *6.2.3 Pauta de Entrevista N°2 Docente de Matemática*

- Con respecto a la carta de la que me hablaste, sobre una alumna, me dijiste que en unos meses lograste lo que querías conseguir en años ¿qué es lo que tú quieres lograr en tus alumnos?
- Tú decías que siempre te gustó enseñar ¿por qué te gusta enseñar?
- Mencionaste en algún momento que en liceo prácticamente te regalaban la nota. ¿Qué opinas con respecto a eso y qué haces tú para que los alumnos no digan lo mismo de ti? ¿Cómo es tu forma de evaluar?
- Tú decías que con palabras no sirve, que debes presentarle ejemplos, la materia y los alumnos así recuerdan. ¿qué puedes decir con respecto a eso, que percibes tú, como evalúas esa situación, qué podría evidenciar sobre la forma que aprenden tus alumnos?
- A pesar de las diferencias, hay algunos estudiantes que según tú, aprenden con mirar la pizarra, otros necesitan ejercicios, entonces ¿te adaptas a todos tus alumnos?
- Si los alumnos están atrasados ¿por qué se hace la prueba de síntesis y luego se pasa materia nueva y no se considera esta dentro de la prueba de síntesis?

- ¿Qué haces para lograr que esos alumnos que están atrasados, logren adquirir más conocimientos?, ¿cómo estás tratando de nivelarlos, aceleras el proceso?, ¿optimizas tiempo?
- ¿Cómo crees que es el aprendizaje en el aula, tanto profesor y alumno?
- Tú decías que no es tan importante para ti el refuerzo, sino escuchar, ¿por qué? ¿cuál es la diferencia?
- Dices que el liderazgo como profesor hay que aumentarlo. ¿Qué entiendes por liderazgo y cómo lo aumentarías?
- Cuando los alumnos están conversando, tú les pides a algunos que salgan fuera de la sala y luego los haces entrar. ¿Qué puedes decir con respecto a esto? ¿por qué lo haces, cual es el objetivo?
- Cuando escribes en la pizarra, algunos símbolos o títulos tiendes a variar de colores, ¿para qué es esto?
- Algunas palabras que los alumnos no entienden, tiendes a escribirlas en la pizarra, cuando dictas, ¿por qué?
- Según lo observado, escribes el objetivo de la clase y el título, ¿para qué lo haces y por qué?
- ¿Te gusta que los alumnos participen? ¿Por qué? ¿Cómo haces que participen?
- ¿Qué cualidades tienes como docentes, podrías hablar de la calidad de tu trabajado?
- ¿Cómo es la proxemia con tus alumnos? ¿Por qué es así?

- ¿Te enojas a veces con tus alumnos? ¿cuál es el motivo?
- ¿Qué haces cuando un alumno no comprende la metería o no escucha instrucciones? ¿por qué?
- A algunos alumnos tú te refieres, por su nombre, otros por su apellido, ¿a qué se debe esto?
- Generalmente los tratas de niños a tus estudiantes ¿por qué?
- Al explicar ciertas materias las tiendes a relacionar con aspectos de su vida cotidiana. ¿Para qué lo haces o qué función cumple?
- ¿De qué manera o a qué acudes, cuando tus alumnos no quieren realizar alguna actividad, cómo los motivas?
- ¿Cómo caracterizas la relación que tienes con tus alumnos. horizontal, vertical?
- ¿Tú dices que quieres formar persona, cómo lo haces?
- Lo alumnos a veces te tratan de profe, ¿eso te incomoda? ¿Por qué?
- Tú dices que tus alumnos a veces te ven como alumno, y eso no es bueno ¿por qué?

## **Anexo 7: Transcripción de Entrevistas**

### **7.1 Transcripción de Entrevista Docente de Física (P1En)**

#### *7.1.1 Primera Entrevista (PIE1)*

14 **E: ¿Hace cuantos años que ejerces?**

15 P: Ni uno, este es mi primer año

16 **E: ¿Y saliste hace poco?**

17 P: Este año, o sea a principio de año entregue todos mis trabajos y me dieron el título en marzo.

18 **E: ¿En qué Universidad?**

19 P: En la Católica.

20 **E: Durante tu proceso de formación ahora, mientras estás trabajando ¿Qué hecho importante podrías mencionar?**

21 P: Yo trabajo en dos colegios, acá y en otro colegio que se llama Alexander Fleming que queda a la mierda, entonces eso me ha permitido aprender mucho, trabajar en dos realidades porque son realidades súper distintas, más que nada por la estructura del colegio, me refiero a los temas más administrativo. No sé si tu cachay acá son súper rigurosos, hay que pasar por el director, el coordinador, entonces eso me ha enseñado un poco para ir viendo e ir tomando decisiones, de qué es lo mejor para mi práctica, entonces trabajar en dos colegios distintos que tienen realidades diferentes me ha enseñado mucho, mucho, porque uno va tomando, va diciendo tengo dos realidades súper distintas, acá uno tiene una relación súper formal con los alumnos, un poco distante en lo posible y allá no, allá los alumnos tutean a los profes, nos tienen a todo en Facebook, cachay y ese tipo de cosas y he ido viendo los dos lados y digo, ya esto quiero, esto no quiero, esto me parece bien, esto no.

22 **E: ¿Y el otro colegio también es particular- subvencionado?**

23 P: Si también

24 **E: ¿Y los estudiantes son distintos?**

25 P: Si son mucho más (piensa), son distintos, tienen otra mentalidad, acá en el colegio tienen una estructura bien sólida en ese sentido, yo siempre me he fijado, vienen acá a estudiar y les puedo decir “ya oye cortemos la chacota”, ya, te cuesta menos que allá en el fondo, allá son, bueno acá son jóvenes igual, tontean y esas cosas pero allá hay un poco menos de disciplina.

26 **E: Son más estructurados**

27 P: Si, podríamos decir que si, como que saben que están inmersos dentro de, saben cómo es el colegio en el fondo, entonces puedes trabajar con ellos y puedes desordenarte pero si tú les marcas bien el camino, van a hacerlo, cachay.

28 **E: ¿Qué te incentivó a estudiar pedagogía?**

29 P: A mí me incentivó un poco la idea de cómo de trascender, yo quería buscar un trabajo en donde pudiera como aportar algo a la sociedad y pudiera de alguna u otra forma trascender, porque mi trabajo no fuera como en vano y como en tercer medio tenía la idea, me gustaba más que nada, por la pedagogía me tire, estaba entre la matemáticas y la física que era lo que más me gustaba, y me tire por física, pero un poco por eso, yo sentía igual que tenía las habilidades, un buen manejo de grupo, eso me motivó principalmente, las ganas de aportar algo, de hacer algo.

30 **E: ¿Y en tu proceso de formación docente hay algún hecho que te marque o que recuerdes marcadamente?**

31 P: Yo creo que puede ser que yo trabajaba mientras estudiaba, entonces le tuve que poner mucho empeño a la carrera y de hecho no me iba tan bien, que la física era bien difícil a nivel universitario, entonces fui sacando lecciones, que tenía que esforzarme más, un poco más que el resto de mis compañeros para que me fuera bien po.

32 **E: ¿En cuántos años sacaste la carrera?**

33 P: En 5. Allá son 4 ½ y yo la saque en medio semestre más

34 **E: ¿Hay alguien cercano a ti que sea docente y que consideres un ejemplo a seguir?**

35 P: No, la verdad es que no, esta fue una volá mía no más la de ser profe, mi suegra es profe pero no la conocía en esa faceta como para decir... Mi papá era constructor, no, no tengo así como un referente de profe, más que nada en el colegio tal vez, puede ser. Una profe una vez me dijo, cuando no tenía idea en vida que quería ser profe, para una disertación como que conduje de tal manera que ella me dijo: “ah el profe”, y ahí se me quedo esa idea, pero no, no es como un referente.

36 **E: ¿Y de tu colegio tampoco?**

37 P: Si, ahí podría ser, esta profe que te digo. Como que ella me motivo, me gustaba su cercanía y era bien amable y eso. Sí, ella podría ser, la profesora de biología, ni siquiera era de física.

38 **E: ¿Y por qué física? ¿Te gusta?**

39 P: Me gusta la relación que tiene con lo que pasa, con las matemáticas, me gustan las formas que tiene de explicar lo que sucede, eso me agrada y desde chico que me ha gustado mucho y también porque está muy relacionado con la matemáticas, me gusta hartito la matemáticas.

40 **E: ¿Cómo llegaste a trabajar al colegio?**

41 P: Una larga historia. El año pasado yo quería hacer acá la práctica. El año pasado era mi última práctica y no pude hacerla, vine a la entrevista y todo, porque acá no es llegar y pedir la práctica tienes que hacer una entrevista y todo, como si fuera pega y na po me habían dicho que si y todo bien y después llevo y me dicen, ya usted va a trabajar con esta profe, que era profe de, la del año pasado era profe de química que estaba haciendo física, entonces en la U me dijeron no, tiene que ser un profesor de física, y ahí llegue al otro lado donde me quede también. Entonces después termino el

año y vi en el diario un aviso que buscaban profes, entonces volví a tirar y como ya tenía más o menos contactos que quede acá.

**42 E: ¿Por qué te gusto? ¿Por qué querías hacer la práctica acá?**

43 P: Lo que me gusta de este colegio es lo que te decía un poco, la estructura, no en el sentido que son cuadrados, sino que hay toda una administración, un sentido para mejorar la educación cachay, o sea hay todo un espectro que tu apoyas al alumno en todos los aspectos posibles, no solamente una cuestión académica de notas ni tampoco conductual, es como un todo cachay, acá el colegio se preocupa de los tres ámbitos, disciplina, lo académico y la responsabilidad, entonces son tres elementos que están siempre preocupándose acá en la escuela, entonces eso es lo que me motivaba mucho a buscar este lugar. Igual es un colegio católico, yo soy católico, también había tenido trabajos en la parroquia y esas cosas y trabajo con jóvenes, entonces sentía que me gustaba su forma de trabajar, por lo que yo conocía, porque mi hermano estuvo acá en 8° básico, entonces eso creo que fue lo que me motivo principalmente, y después fui conociendo las condiciones para trabajar que hay acá, que son bastante buenas en comparación con otros colegios cachay, entonces tanto las condiciones y el apoyo al profe y el apoyo de la institución con la educación me interesa, acá no estás solo y si tienes que, no sé po, por ejemplo en otros lados si tienes una cierta cantidad de rojos empiezan a pedirte arregla las notas, súbelas, hace un trabajito, acá no po, si tú consideras que el curso tiene las notas, merece ese rojo porque no estudio y todo, tu conversas y te dicen “ya voh dale”, entonces hay siempre una preocupación, en lo que me interesa a mí, una preocupación integral no es solamente una cuestión de notas.

**44 E: ¿Cómo que van más allá del rendimiento académico?**

45 P: La formación personal y todo. En mi trabajo de titulación tenía que ver con eso, lo que se llama en pedagogía los objetivos fundamentales transversales que son más ligados a la persona, a la formación y yo sentía que este colegio apuntaba a eso.

46 **E: ¿Y de qué manera esa forma de ver la enseñanza influye en tú manera de ver la educación en general?**

47 P: Como te digo, para mí es una cuestión integral cachay, porque la física es bastante fome para algunos, y es mucho número y mucha cosa entonces si uno la centra en eso, estay perdido, porque los cabros no te van a pescar, no van a estar ni ahí, entonces para mi es una cuestión mucho más grande, más grande, tanto de la formación de la persona en valores y la formación académica que es importante. Entonces por eso te digo, siento que el colegio apunta a eso, siento que no es tanto una cuestión de números de notas y de disciplina, sino que es mucho más.

48 **E: ¿Hubo algún hecho decisivo que te dijo: ya quiero estudiar pedagogía?**

49 P: Yo sentía que mi profe era mala, de física, si me recuerdo varias veces haberle dicho a alguien: esto lo voy a explicar mejor que ella, yo creo que si hubo un tiempo que sentí que la profe era bien mala, como que explicaba mal no sé, entonces eso me motivo más a tener ganas de ser profe.

50 **E: Me dijiste que trabajabas con jóvenes también por la iglesia ¿ese trabajo te incentivo de alguna manera?**

51 P: Si po hartó, de esa forma me di cuenta digamos que tenía dedos pal piano, porque trabajo ahí en la parroquia, hago catequesis y confirmación, son 60 cabros, no sé, no me da vergüenza pararme a hablarles adelante, no sé po puedo dominar al grupo. Ese tipo de cosas me fueron enseñando que me gustaba el trabajo con jóvenes y si tenía que elegir estudiar algo en lo que iba a esta trabajando toda la vida: el trabajo con jóvenes, con todo lo que implica, las cosas buenas y las cosas malas.

52 **E: ¿Y de qué manera crees tú que influyen tus creencias religiosas en la manera de concebir al estudiante?**

53 P: Bastante, bastante, yo creo que pensar respetar al alumno como una persona, como un todo y que también tiene sentimientos valores y un montón de cosas más que influyen en el proceso educativo, yo creo que tienen que ver.

54 **E: Porque la iglesia tiene una mirada bien humanista de las personas.**

55 P: Claro, si po desde concebir al otro como un igual a ti, que tiene defectos, virtudes y un montón de cosas que pueden influir en la clase, entonces uno también tiene un pensamiento distinto, partiendo por el respeto y partiendo por no mirar en menos al otro tampoco, ellos no son cabros que vengo a enseñarles todo y yo soy el bacán no, sino una parada de que hay algo que tienen que descubrir y yo de alguna u otra forma los ayudo a llegar a eso.

56 **E: Relacionado con lo mismo ¿consideras los conocimientos previos de los estudiantes al planificar una asignatura?**

57 P: Si, trato bastante, en la universidad nos dieron bastante duro con eso porque es como la nueva forma de trabajar y sobre todo en ciencia ayuda bastante conocer las ideas previas de los alumnos, porque eso ayuda digamos como a dar vuelta el conocimiento. Por ejemplo, por qué se quema una vela y uno puede tener un millón de teorías de por qué se está quemando una vela y que pasa con eso entonces si tú haces que eso aflore y después tiras lo que verdaderamente es o haces que llegue a lo que verdaderamente es mucho más significativo, como contraponer los dos, lo que él pensaba con lo que es o lo que él pensaba encaminarlo para que llegue a una definición no correcta, sino que un poco más completa es súper importante.

58 **E: ¿En ese sentido tú te consideras como un mediador de lo que podría estar pensando el estudiante?**

59 P: Si, eso es algo que siempre me ha gustado, digo la física no es algo que esté en el pizarrón y que el cabro lo tenga que leer y aprenderlo, sino que es algo que todos conocemos, es todo lo que nosotros vemos, la física una explicación de todo, entonces basta con que tu rememores hechos y acontecimientos para que los chiquillos vayan sacando esas ideas y puedan acercarse a una explicación de eso.

60 **E: Las cualidades y opiniones al momento de escoger la metodología de clase ¿también las tomas en cuenta?**

61 P: Si trato, sobre todo las características de los alumnos, porque a mí no me gusta eso de diferenciación humanista y matemático y científico, entonces claro muchos se espantan de la física porque es puro número y cosas, entonces siempre trato de ver definiciones completas, de ver imágenes, videos que se yo, hacer experiencias y además lo matemático como básico que tiene que estar pero que sea todo un conjunto, que no sea la física pura matemática, entonces así ayudas a los que no les va tan bien en matemática, que puedan responder una prueba, me gusta hacer en las pruebas preguntas de desarrollo, alternativas y matemáticas, entonces el que no le pega tanto a las matemáticas puede darme una respuesta más completa en el desarrollo.

62 **E: Relacionado con lo mismo ¿los estilos de aprendizaje también los tomas en cuenta cuando planificas?**

63 P: Sí, más que nada la otra vez nos estuvieron hablando harto de lo kinestésico y esas cosas, de los que son visuales, auditivos, entonces trato de abarcarlo, la mayoría tratar de que no sea solamente una clase de pizarra, de plumón, sino que hablarles, mostrarles cosas.

66 **E: ¿Entonces te preocupas de innovar?**

67 P: Si po, aparte que igual es mi primer año entonces al segundo año voy a mejorar lo que hice este año, pero como trabajo en dos colegios también por cosas de tiempo no se me dan las cosas a la par, entonces sería bacán poder hacer lo mismo que hago acá en los primeros medios, hacer lo mismo allá, entonces como se me desfasan un poco, lo que hago acá cuando me toca hacerlo allá digo: a voy a cambiar esto, voy a cambiar esto otro, voy a mejorar, trato de hacerlo y esto mismo de la capacitación es para eso, para tratar de mejorar y cambiar las cosas.

68 **E: ¿Qué expectativas tienes sobre tus estudiantes?**

69 P: Siempre trato de tener las más altas. Pero siento que también la inexperiencia me ha jugado un poco en contra, siento que me faltó más rigurosidad, exigirles más, pero no

porque los mirara en menos, sino porque todavía no cacho como tendría que ser una evaluación, obviamente me he dado cuenta que pruebas las podría haber hecho un poco más difícil, pero nunca he pensado que no pueden, aunque uno sabe que dentro del curso está el clásico, tienes una distribución, los que les va bien, les va mal y los que les va más o menos, entonces es algo normal.

**70 E: ¿Y esa distribución influye en como tu planificas las clases o como tú haces las evaluaciones?**

71 P: Si po, como te decía trato de hacer la evaluaciones bien variadas y las clases con hartas cosas para el que cacha más siempre va a cachar harto, entonces tratar de apuntar al sector más que anda más perdió un poco para que todos tengan la misma oportunidad.

**72 E: Respecto al aprendizaje, ¿Cómo crees tú que estos se logran? Mediante control, participación...**

73 P: A mí siempre me ha gustado la participación, de hecho mis clases son, trato de hacerlas bien participativas, me gusta harto hacer la clases habladas, en el sentido de que vamos a ver este concepto, a ver qué piensan ustedes, entonces creo que eso puede hacer que el alumno pueda aprender más, cacho sacando los conceptos previos que no solamente los vocalice, que los diga, que saque a la luz eso y en base a eso hacer como un contraste.

**74 E: ¿Y los chiquillos se conectan con eso? ¿Participan?**

75 P: Si, re poco pero te das cuenta que terminan siendo los mismos de siempre entonces como las instancias de participación trato de modificarlas, eso es lo que me ha costado y cuando pregunto: que pasa acá y me responden 4 o 5, entonces ahí empiezo ¿y tú? ¿Y tú? Pero la participación no es solo levantar la mano y decir algo, sino que se trata de participar en clase, de trabajar.

79 **E: ¿Haces algún tipo de adaptación curricular?**

80 P: Todavía no llego a ese nivel, yo creo que donde estoy en primer año enseño lo que me dicen no más, aunque me he dado cuenta que hay cosas que no sirven mucho, pero pal otro año yo creo que voy a tener la capacidad de hacer algún otro tipo de modificación.

81 **E: Respecto a este año de experiencia ¿Qué piensas de ti de tu labor pedagógica?**

82 P: Na po, siento que tengo mucho que mejorar, que la experiencia me va a ayudar en eso, tengo confianza en eso, que a medida que pasen los años voy a ir mejorando, porque hay un montón de cosas que no te enseñan en la universidad, que no se ven y lógicamente no se van a ver porque son cosas que se dan en el día a día de la clase, siento que en cuanto a mis conocimientos de la física estoy bien, no me he visto con problemas, sino más que nada de cosas de experiencia, de situaciones que se te dan y cuestiones que hay que ir mejorando, los tiempos de clase, los contenidos, todo, pero pucha me he sentido súper bien.

83 **E: ¿De qué manera logras un aprendizaje significativo en los chiquillos?**

84 P: Basándonos en la experiencia de las cosas que hacemos, yo creo que ahí es donde uno más se agarra y la física es principalmente eso, yo creo que eso, porque o si no, si les muestras una fórmula y les dices que esa fórmula es de un resorte, se van a perder, pero si les muestras un resorte, como funciona el resorte, eso es mucho más significativo.

85 **E: ¿Cómo definirías el clima de aula?**

86 P: Acá es un ambiente agradable, depende del curso, pero trato de generar un buen clima en cuanto a la participación, yo venía con unas ideas de un poco más de libertad, dejarlos que hagan solos sus cosas y que ellos puedan desenvolverse, darles un poco la responsabilidad, por ejemplo si hago una guía de trabajo, que no sea una guía con nota, cosa que la hagan po, que la puedan hacer sin la presión.

87 **E: De los cursos a los que le haces clases ¿Cuál es con el que más te cuesta trabajar?**

88 P: Segundos medios. Están como en toda una edad hormonalmente complicada, acá llega hasta segundo medio no más, pero en 3° y 4° medios los cabros están en otra, son desordenados, pero quieren, por la PSU, las notas y todo eso están en otra onda.

89 **E: ¿Qué factores crees que han influido en tus prácticas docentes? Cualquier tipo de factor.**

90 P: La inexperiencia, todavía me pesa harto, yo creo que me he ido dando cuenta que podría haber hecho las cosas mucho mejor de lo que las he hecho, como te decía, haber sido más exigente, haber tomado esta cosa desde este punto de vista, esta desde este otro. Para mí eso, la inexperiencia es un factor. ¿Qué más?, el tiempo también en un factor importante porque acá todas las cosas tienen que ir un poco más rápido, entonces de repente me he visto corto con los tiempos, con la materia que quiero pasar, sobre todo en la física que tenemos dos horas a la semana, eso es una clase a la semana entonces hay un feriado y pierdes mucha clase.

91 **E: ¿De qué manera crees que tus creencias en torno a la pedagogía, en torno a la educación influyen en tus prácticas pedagógicas?**

92 P: Bueno las creencias son la base yo creo que tienen mucha influencia, en el sentido que, tanto la clase misma en el sentido de la participación y la creencia fundamental de que el alumno sabe todo pero no lo ha descubierto por así decirlo, entonces uno pasa a ser solamente un mediador nada más, entonces esa idea es la que siempre me ha llamado la atención y he tratado de llevarla.

### 7.1.2 Segunda Entrevista (PIE2)

- 11 **El docente revisa las observaciones que fueron realizadas, en conjunto con las reflexiones personales de la observadora, una vez que leyó, esto su principal observación tiene que ver con los tiempos de final de semestre en los que no se pasan muchos contenidos mencionando:**
- 12 P: Quedas como amarrado, tienes que hacer algo muy entretenido, que disfrazarte de payaso para que te pesquen o hacer algo innovador.
- 13 **E: Claro, a finales de año igual están cansados los chiquillos**
- 14 P: Sí, esa es una desventaja que tiene el colegio, porque donde cerramos muy antes el trimestre, las últimas pruebas fueron en noviembre, entonces quedo todo diciembre, o sea la mitad de diciembre, dos o tres semanas de nada po, por un lado es bueno hacer las cosas antes, bien tener todo listo, pero se hace complicado eso, entonces ese fue uno de los desafíos que me toco vivir en ese colegio, porque en el otro, no sé, ahí todo fue un poco más normal, entre comillas, que me acuerdo yo también en el colegio que no po, uno ya más al final tiene todo cerrado, queda ya que se yo una semana sin hacer nada, pero aquí eran como tres semanas. Entonces por una lado en el colegio nos exigen que tenemos que pasar materia, pero por otro lado tienes que los cabros no están ni ahí po, por mucho que uno les diga que es materia pal otro año, que les va a servir o que es un resumen de todo lo que hemos visto.
- 15 **E: Cuesta que atiendan. Yo creo que esa era una de las mayores dudas que me quedaron, o sea yo iba a las clases y miraba a los chiquillos y a ti, porque ellos igual ponían atención, a pesar de todo igual atendían, pero ellos igual hacían los ejercicios, salían a la pizarra cuando se lo pedías. Yo me acuerdo que uno de los momentos que más llamo mi atención que fue cuando tu llegaste a la sala, con una disposición totalmente distinta y fue cuando los chiquillos no llegaron a la feria científica, acá yo hago relación con lo que tu mencionaste en la primera entrevista, que para ti era más que rendimiento académico y disciplina sino que había una formación de una persona y en ese momento al grupo curso le dijiste lo**

**mismo, que el haber faltado era más que una irresponsabilidad académica, sino que era una irresponsabilidad como personas, que ellos se habían comprometido con algo y no habían cumplido con ese compromiso. ¿Tú que sentiste en ese momento cuando llegaste a la feria y no había nadie?**

16 P: Me dio rabia, me llamaron para decirme, que habían llegado, no sé si te fijaste que había un grupo que estaba trabajando hartito, esos llegaron no más. No sé, a mí no me gusta llevar las cosas al lado personal, o sea me dio rabia, me decepcione un poco del grupo y de mí también porque yo sentía que tendría que haber sido un poco más estricto con ellos. Pero si me sentí decepcionado, porque ellos son buenos alumnos, se sacan buenas notas, son buenos cabros, pero no sé porque cresta son tan pajeros, son súper flojos, como que lo único que les motiva son las notas y es un poco lo que nosotros no queremos po, se supone que es el perfil del alumno en el colegio. Pero si me preguntas como me sentí, sí, me sentí decepcionado de ellos y de mí mismo.

17 **E: Y respecto a eso mismo, a ponerle como ciertas condiciones para el mejor trabajo, ¿Qué piensas hacer respecto a eso?, ese mismo día tú decías que les pondrías más calificaciones.**

18 P: Si po, eso es parte de lo que dije, pero no sé, el otro profe, por ejemplo, de biología, para la feria les puso nota y todo el curso lo hizo, entonces no sé si rendirme o seguir con lo que creo, tal vez empecé muy después el trabajo, podría haber empezado dos meses antes, empecé como un mes antes a hacer eso de la feria, a mí se me había ocurrido que fuera de antes y darles como los proyectos, yo darles una tanda de proyectos y que ellos los hagan, pero también eso le quita como un poco el sentido, la gracia es que a ellos se les ocurra algo cachay, pero para empezar podría ser una opción esa o ya simplemente ya chao, con nota hay que buscar eso que se motivan más.

19 **E: Pero este año fue así, ellos tuvieron que elegir el tema.**

20 P: Claro yo los prepare, les dije que íbamos a hacer unos proyectos, les di algunas ideas fuimos a la sala de computación a que investigaran proyectos de física, para que de ahí sacaran ideas, así surgió.

- 21 **E: ¿Y ellos fueron eligiendo el tema?**
- 22 P: Claro, les di una clase para eso, para ir a la sala de computación que investigaran, yo iba revisando que buscaban, les dije que hicieran un power (ppt), para que después lo presentaran. Lo presentaron, cachay, si tampoco no fue como al lote.
- 23 **E: Pero en el momento en que estaban trabajando, el grupo que se veía que más trabajaba estaban adelante, ¿ellos llegaron?**
- 24 P: Claro, ellos fueron los únicos que llegaron.
- 25 **E: Relacionado con eso mismo, con ese curso del que estamos hablando, en comparación con otro curso que observé, que era un Segundo medio A, había una diferencia súper amplia en el trato con los chiquillos, sentí que con el otro curso había más confianza.**
- 26 P: Amm, puede ser, la verdad es que no ando pensando en esas cosas cachay, en cual tengo más confianza, en cual no, creo que eso es lo que se da no más, de hecho ahora voy a ser profe jefe de ese curso, no del que no fue a la feria, del otro, del Segundo A, me tiraron a los leones
- 27 **E: ¿Entonces no te das cuenta de esa diferencia?**
- 28 P: Claro, no me doy cuenta, o sea no la hago a propósito, es la relación que se da con el profe, si tienes razón pero no busco eso, siento que se da.
- 29 **E: También me gustaría profundizar en la concepción que tú tienes de las escuelas como formadoras de las personas y bueno a parte de tu relación con los chiquillos y las chiquillas que es bien cercana, está esa diferenciación entre docente y estudiante, pero no está tan marcada como en otros docentes ¿Qué otra práctica implementas en aula para no enfocarte tanto en la disciplina, rendimiento?**
- 30 P: Emm, que otra práctica... no sé, yo creo que va un poco en el discurso que uno tiene frente a los chiquillos, es un poco la para que uno tiene, es difícil hacer como cosas específicas cachay, no sé po hacer como una actividad, una guía que muestre otras cosas, yo creo que eso es algo que uno les trata de inculcar en el trabajo, en las

dificultades que se dan, como cuando paso lo de la feria, yo más que nada soy de esa onda, de lo que yo les pueda hablar de la forma en que me gusta que hagan las cosas, como en ese sentido orientarlos. No sé, me acuerdo una vez, una cabra que es de las mejores alumnas del colegio andaba como re conversadora y la cuestión y yo había hecho un trabajo y ya y dije... andábamos con el tiempo justo, que se yo les di 40 minutos para terminar el trabajo, la mayoría del curso llegó y ella no lo hizo y le puse una mala nota, se sacó un 3 y tanto y ella tenía puros 7 en física y la cuestión, y después se acercó a hablar conmigo y yo converse con ella que no podía hacer nada por la nota, pero que tenía que darse cuenta de lo que había hecho de los errores y todo. Entonces como que en ese tipo de cosas uno va demostrando que uno está formando, yo no le puse el tres porque quisiera perjudicarla, sino que para que se diera cuenta que tampoco porque uno tenga buenas notas uno le va a dar otras cosas diferentes que a otros cachay, como que ahí uno trata de enseñar más allá de la materia.

**31 E: Y respecto al traspaso de contenido aparte de exponer tú, de esto de los proyectos científicos ¿Qué método utilizas para que los chiquillos puedan comprender los contenidos?**

32 P: A mí me gusta trabajar harto con guías, la guía, desarrollar un concepto que ahí salga empezar a hacer preguntas con respecto a eso que ellos escriban, que hagan gráficos, de todo un poco, yo creo que eso es lo principal, las guías, los power, que ellos trabajen en clases, sacarlos a la pizarra, pero no una guía que tenga, que sé yo, 20 ejercicios de física, o sea trato de que sean distintas, de que sean preguntas más llevadas a lo cotidiano, más problemas y con el concepto y que se desarrolle.

**33 E: ¿Y disertaciones?**

34 P: Disertaciones no tanto, nunca me han llamado la atención siento que son más memorias y como que en física no es tanta memoria, lo más que podría ser es en la parte del universo yo me acuerdo que me hicieron exposición, pero la única vez que hicimos exposiciones fue para eso de la feria, que hice que presentaran sus proyectos adelante del curso.

- 35 **E: Este es tú primer año como docente dentro de lo que has podido evaluar respecto a la cercanía que tienes con los estudiantes ¿crees que da resultado? O ¿aun sientes que es muy pronto para decir sí da resultado?**
- 36 P: ¿Pero resultado en el sentido de notas, de qué?
- 37 **E: No, en un sentido más amplio, en la relación con los chiquillos, más que en el rendimiento académico en la atención en aula.**
- 38 P: Yo creo que sirve, sirve tener una relación más cercana, pero hay que ser súper cuidadoso. Yo a veces pienso que a los cabros les gusta que los traten mal. No sé, había un profe que yo escuchaba que los trataba re mal, pero ellos funcionaban re bien, entonces he dudado hartito de mi estilo más cercano pero si siento que sirve, es que tampoco yo ando pensando, ya voy a ser cercano o voy a preguntar de algo que no sea del colegio, no sé es mi forma de ser no po, cachay, pero me he sentido un par de veces pasado a llevar, me he sentido que a veces tu das la mano y te toman en codo, entonces ahí uno al tiro se pone más distante, pero creo que pal clima del aula, creo que si sirve, creo que uno puede generar más atención y mayor disposición porque si uno quizá es más pesado, más paco te pueden prestar atención, pero siendo uno más ameno y presentando un poco mas de cosas genera más disposición por parte de los alumnos.
- 39 **E: Otro elemento que también llamo mi atención, que yo no pude fijarme mucho en la manera en que entregabas los contenidos, pero si me fije mucho en el clima de aula que se generaba, en la forma en que tú hacías disciplina también llamo hartito mi atención porque no eran contantes gritos sino que más que nada les exigías ciertas cosas, por ejemplo que se cambiaran de puesto, a lo que ellos te obedecían, entonces esa cercanía y esa confianza que tuvieron contigo a ellos también les da como para decir ya voy a obedecer si tampoco el profe es tan pesado.**
- 40 P: Si yo he ido viendo mis métodos de disciplina, no sé el cambiar de puesto es como el más efectivo, no me gusta anotar para nada no me gusta tampoco gritar, no me había dado cuenta que no gritaba, de hecho pensaba que era gritón, pero me han dicho que soy gritón pero porque hablo muy fuerte parece, pero eso mismo va enfocado a la

educación, en que no nos interesa gritarles que se callen, sino que cachen que estamos en otra onda, que estamos en la clase y que no anden tonteando.

**41 E: Y esa evaluación que hiciste con uno de los cursos, esa autoevaluación**

42 P: Esa autoevaluación la hice en la práctica mía y me di cuenta que da buenos resultados, o sea es, muchos profes no creen, como que, no se si no confían o no creen no sé, como que no toman en cuenta la opinión de los alumnos como que, por ejemplo algunos me decían que como nosotros habíamos salido los mejores profes según los alumnos, nos dijeron a que si los alumnos ven por las notas no más, si le cae bien o le cae mal el profesor, lo cual puede ser si, claramente si pero también hay un, de todo lo que pude sacar hay varias opiniones que son súper buenas y que lo ayudan a crecer, por ejemplo me acuerdo que unos me pusieron que no había aprendido nada de física, que no le gustaba la física, pero que igual ponía atención porque sabía que le servía algunos otros ponían que había aprendido mucha más física que el año pasado entonces uno va cachando su perfil, algunos me pusieron que no le gustaba que se hicieran espacios en blanco en la clase, yo no me había fijado y nadie más lo había puesto cachay.

**43 E: ¿Y cuáles son esos espacios en blanco?**

44 P: No sé, me imagino yo cuando los dejo trabajar a lo mejor el cabro terminaba muy rápido y quedaba desocupado, no sé.

45 Entonces yo lo hice porque yo pienso que es importante saber que piensan los alumnos y uno también tiene que saber, ya son cabros de 15 años y algunos pueden escribir cualquier tontera pero ahí uno tiene que discernir tratar de extraer lo que realmente sirve y sirve hartito.

**47 E: De manera general, después de leer los comentarios que te hicieron que conclusiones sacas, que te respondieron por responder o te respondieron en serio.**

48 P: Yo sentí que lo hicieron bien, aparte si uno los motiva bien, si les habla clarito, por ejemplo me acuerdo que les decía que apelaba a su responsabilidad, a su madurez, entonces por ese lado sí, porque les gusta hacerse los maduros cuando les conviene, entonces ahí uno dice, ya si ustedes son maduros entonces responden maduramente,

conscientemente la siguiente encuesta, entonces los cabros ya responden bien, entonces yo sentí que respondieron bien.

49 **E: Y otro momento que me llamo la atención fue cuando uno de los chiquillos no quería salir a la pizarra a hacer un ejercicio y tu le dijiste que tenía que salir sí o sí, pero a pesar de no haber querido salir no salió molesto al pizarrón y una vez en el pizarrón tú estuviste con él todo el tiempo a resolver el ejercicio, siento que eso también ayuda a que los chiquillos se sientan con una mayor confianza en lo que ellos van aprendiendo, porque quizá él no quería salir adelante porqué no había comprendido lo que tú estabas explicando, pero en ese momento en el que tú estabas a su lado las dudas se le fueron aclarando de inmediato y las finales termino haciendo el ejercicio, ¿esa es una práctica constante en ti?**

50 P: Sí, porque uno cacha al tiro durante la clase quien está atendiendo y quien no, quien está conversando, entonces por eso uno después elije con pinzas quien sale a la pizarra, para cachar si es que realmente, de repente me ha pasado veo a alguien que está conversando toda la clase, lo saco a la pizarra y hace todo entonces es porque cachan pero le queda tiempo pa conversar y tontear po, o veces que no hizo nada en toda la clase, es ese el momento para que él se ponga las pilas y haga algo, entonces yo trato de elegir bien quien sale a la pizarra que no sea cualquiera.

51 **E: Igual que al momento de llamar la atención cuando están haciendo mucho desorden, también le llamas la atención a ciertos estudiantes ¿Por qué es así?**

52 P: Es que yo por lo menos los voy conociendo y trato de llamarle la atención al más bullicioso, o también al que tu sabes que puede ser como más, de alguna u otra forma un líder dentro del grupo, entonces le llamo la atención a él y puede ser que los demás lo sigan, de repente me ha pasado igual, es lo que más me cuesta de ser justo, como de la injusticia típico que te dicen, entonces tú retas a uno y no era el que estaba haciendo desorden típico del colegio, entonces siempre trato de fijarme bien, y si realmente yo cacho que es así, pero ese concepto de justicia de los profes es bien cuatico.

53 **E: Tú me contaste que estabas haciendo un curso durante el año ¿te sirvió?**

54 P: Si me sirvió, era más de física, era como de experimentos con material casero y cuestiones así, me pareció entretenido.

55 **E: ¿Y piensas aplicar algo de lo que aprendiste con los chiquillos?**

56 P: Me interesa eso, como eso apuntaba más a las demostraciones, por ejemplo si yo voy a hablar de un tema sacar un material que demuestre lo que estamos hablando, para que en base a eso mismo ellos puedan trabajar y sacar conclusiones que es como lo que mi más me interesa de la física que no sea tanto número y tanta cuestión sino que sea como más conceptual y que los números sirvan para entender los conceptos no los conceptos para los números.

57 **E: Bueno hemos hablado bastante respecto al clima en el aula porque fue lo que más pude observar dentro de las clases, entonces mis observaciones estuvieron bien teñidas de eso y principalmente a lo que me habías mencionado antes que era generar precisamente un buen clima de aula, pero me gustaría saber la evaluación que tu realizas respecto a los contenidos que fueron vistos durante este año, evaluando lo que los chiquillos comprendieron mejor, los que tú sientes que fueron entregados como correspondía.**

58 P: Yo siento que buena, siento que pudieron ser más, pero creo que, o sea sentí que enseñe todo lo que tenía que enseñar les quedo, por así decirlo, como que era lo preciso. Podría haber sido más y podría haber profundizado más en otros conceptos, pero como lo medular estuvo, pero de todas maneras los desafíos para el próximo año son ordenar mejor los contenidos y administrar el tiempo y organizar mejor los tiempos en los que se pasan los contenidos, eso ha sido lo que más me ha costado este tiempo, darme cuenta que tal cosa podría haberla pasado en un mes y no en dos meses y haber tenido los mismos resultados.

59 **E: ¿Sientes que enfatizaste mucho en algunos contenidos?**

60 P: Claro, por ejemplo en 2º medio el movimiento se ve mucho, mucho movimiento la ley de newton y todas esas cosas, entonces podría haber optimizado algunas cosas para

darle más énfasis a otras, esas cosas uno después se va dando cuenta esas son como las metas para el otro año.

**61 E: ¿Y respecto al entregar contenidos de una manera distinta durante estas semanas muertas de finales de año?**

62 P: Sí, eso es lo más difícil y de verdad fue lo que más me costó el año pasado y ahora ni siquiera he pensado en cómo hacerlo tampoco, pero creo que podría, no sé, hacerles disertaciones, pero no sé po donde igual no serían con notas no la harían, no sé.

**63 E: ¿Y hacerles dinámicas?**

64 P: Eso nunca lo había pensado, porque se supone que los cabros hacen esas cosas en la jefatura o sea está, hacen juegos y cuestiones o cuestiones más profundas para ellos y de conocimientos y esas cosas.

**65 E: Bueno es que igual se pueden inventar como dinámicas que estén relacionadas con la física, juegos.**

**66 E: ¿Cuál es tú evaluación final, como primer año de docencia?**

67 P: Me he sentido bien cómodo, creo que me he dado cuenta de los límites que hay que poner con los alumnos, como te decía uno al tiro se da cuenta cuando se aprovechan de la confianza que uno les da. Siento que ha sido lo que yo esperaba, me he sentido contento, no me ha desagradado ser profe, que es una de los temores que tenía, voy a estar haciendo esto por el resto de mi vida, me tenía que gustar el primer año por lo menos, pero más que nada yo me he sentido súper cómodo, súper bien sobre todo en el colegio, el director me ha dado harta confianza también y bueno como te decía, me dieron una jefatura entonces también me dieron como confianza, les gusto lo que estaba haciendo, más allá de eso siento que mi desempeño como profesor ha sido bueno, un montón de cosas que mejorar, como te decía lo de los tiempos de usar bien los tiempos, creo que me faltó también planificar bien las clases, de repente me veía muy encima con las cosas, como es todo de cero, donde es mi primer año no tengo

mucho material, entonces ahora este año tengo lo que hice el año pasado, puedo complementar, eso más que nada.

**68 E: ¿Más planificación?**

69 P: Dedicarle más tiempo a eso a la planificación de las clases.

**70 E: Yo en la primera entrevista te preguntaba acerca de los ajustes curriculares ¿tú ahora te sientes capaz de hacer esos ajustes?**

71 P: O sea todavía no, todavía me falta comparación, yo creo que cuando ya haya hecho clases dos veces voy a poder darme cuenta de cuál contenido se podría ajustar mejor, cual puede ir antes, cual no, pero creo que eso me lo va a ir dando el tiempo no más, todavía no. Creo que es importante que el profe pueda empoderarse de eso y decidir, dentro de su experiencia, dentro también de lo que converse con otros colegas que contenidos pasar necesariamente cuales contenidos se podrían sacar, cual antes cual después, es cosa de tiempo no más.

**72 E: ¿Qué piensas de tus estudiantes? Académicamente hablando y de ellos como personas**

73 P: Académicamente yo siempre he sentido que todos pueden dar mucho más de lo que dan, es cosa de que uno les hincó más el diente o les saque más provecho. Es que es complicado trabajar, en el colegio San Antonio se hace complicado trabajar, siento que los alumnos se sienten un poco disconformes con el colegio, siempre he sentido eso, como que siempre están que el colegio aquí que el colegio acá, entonces eso también dificulta las cosas.

**74 E: ¿Y por qué crees que se sienten así, es muy estricto?**

75 P: Claro, si, es que el colegio es estricto, entonces de repente como que ellos se sienten como muy coartados, siendo que se les dan las instancias pero se está como en contra del sistema no sé, entonces esa disconformidad como que, sobre todo en el curso de la feria es como esa onda, de hecho se fueron como dos o tres cabros de ese curso ahora este año, entonces como que siempre hubo esa disconformidad. Académicamente yo

creo que los cabros están re bien en los dos colegios, yo siempre pienso que se les puede sacar más provecho a los chiquillos, siempre y cuando uno se lo proponga, y para eso hay que dedicarle un poco más de tiempo pero se puede. No sé po, como personas sería difícil hacer una evaluación general, pero yo creo que acá por lo menos tienen una mayor disposición al orden y a poner atención a pesar de que reclaman ya a la segunda igual van, no sé otras realidades, esa es la suerte de estar acá. Lo que me gusta hartito de acá del colegio es que los alumnos son como variados, por así decirlo, hay de todo, entonces eso le da bastante heterogeneidad al curso y a ellos mismos como se relacionan.

**76 E: Entonces con respecto a tu propia evaluación tú hablas de planificar un poco más las clases y hablas de mantener un poco la línea en el sentido de tu relación con los chiquillos y las chiquillas y ahora que tienes una jefatura ¿Qué implica para ti eso?**

77 P: Implica de partida mucha más pega, hay que entrevistar a los papás... Yo siento la jefatura un poco como la toma el colegio y como a mí me gustaría hacerla una cuestión de acompañamiento. Más encima ahora que ya están grandes, en tercero medio, entonces no va a ser una cuestión tanto de exigirles, apretarlos, no sino que una cuestión de acompañarlos. Me gustaría un poco ayudarlos en el proceso en que están ahora, yo siento que como de ser cabros chicos a ser como más grandecitos, también ver la carrera que van a elegir orientarlos en ese sentido ayudarlos más que nada eso me interesa, acompañarlos.

**78 E: Respecto a tus prácticas de entrega de contenido ¿Qué modificaciones piensas que tendrías que hacer?**

79 P: No sé, el tema de la participación es algo que siempre me ha llamado la atención que es difícil describir el concepto de participación, o sea cómo logras que los cabros participen realmente en una clase, eso yo creo que es lo más complicado, que participen realmente po, porque uno puede hacer preguntas en la clase y claro participan, pero que ellos hagan cosas y que eso los ayuda a entender un concepto es bien difícil, pero es lo que a mí me interesa hacer. A mí me gusta que participen hartito

los cabros en la clase, como haciendo esas preguntas decirle cuestiones medias chistosas que participen, por ese lado yo siento que en el fondo la clase es para ellos, es para ellos que uno hace lo que hace, entonces en ese sentido creo que el desafío es fomentar esas instancias de participación. Yo creo que de repente por el tiempo se hacen más complicadas porque es mil veces más fácil hacer un clase expositiva que hacer una clase participativa, entonces para eso necesito dedicarle más tiempo y planificación.

## **7.2 Transcripción de Entrevista Docente de Historia (P2En)**

### *7.2.1 Primera Entrevista (P2E1)*

12 **E: ¿Cuántos años llevas de ejercicio docente?**

14 P: 3 años.

16 **E: ¿A qué edad comenzaste a ejercer la docencia?**

18 P: Comencé a ejercer cuando tenía 23 años, pero ya había tenido experiencias previas como ayudante en la universidad.

20 **E: ¿Identificas algún acontecimiento relevante durante tu proceso de formación?**

22 P: relevante... yo creo que lo más relevante que le puede pasar a un profesor es la primera vez que está en una sala con niños. Porque no es lo mismo por ejemplo en la universidad, estar con alumnos de universidad que estar con niños dentro de una sala. Y con niños pequeños... o sea mi primera experiencia como profesor fue con un 7° básico.

24 **E: ¿Y cómo fue la experiencia?**

26 P: ehh mira... intentar bastante mantener el orden, porque tú piensas que se van a comportar de una manera, pero cuando estás dentro del aula con treinta y tantas personas dentro, se comportan de diferente manera. La primera clase siempre te quieren probar, hasta donde va tu paciencia. Entonces tú ahí de inmediato puedes captar que lo que se necesita en una primera clase es el “rayado de cancha”, establecer las reglas de conducta. Pero en la primera clase no lo tenía tan claro, entonces eso ya va saliendo en las demás clases. Y eso es lo complicado. Fue una experiencia que... yo creo que la primera vez que estai ahí en la trinchera, te marca.

28 **E: ¿Qué te incentivó a ti a estudiar pedagogía?**

30 P: Mira desde siempre, desde siempre eh... desde enseñanza media incluso, yo sabía que iba a estudiar pedagogía. Yo lo tenía bastante claro ya en 2° medio, ¿por qué?,

porque era muy bueno para la materia de historia y a mí la historia me apasiona, tengo... yo creo que no hubiese podido hacer ninguna otra cosa que no ser profesor y profesor de historia, porque mi gusto por la historia va mucho más allá de lo que algunos piensan. Yo no me voy para la casa y me desligo de mi asignatura, sino que estoy constantemente ligado, constantemente leyendo, constantemente sabiendo más cosas.

32 **E: ¿Hay que alguien cercano a ti que sea docente o que consideres un modelo a seguir?**

34 P: Un modelo a seguir...

36 **E: Sí... que esté relacionado con el ámbito de la pedagogía.**

38 P: En la universidad. Tuve un profesor en la universidad que de verdad a mí me marcó mucho. Un profesor que yo tuve de cultura, de cultura antigua. El profesor Claudio Díaz, que a mí me marcó desde el primer minuto que entró en la sala. Manejaba todos los temas de una manera impresionante. Del tema que le hablaras, él sabía, te podía explicar muy bien, era muy pedagógico, era muy cercano, eh era histriónico, era eh era... yo creo que era un personaje como profesor, ya como que trascendía el papel del profesor, era un personaje, él solo era un personaje. Entonces a mí eso me marcó mucho.

40 **E: ¿Y cómo era la relación de él con los alumnos?**

42 P: Cercana, muy cercano. Tú podías invitarlo a tomar un café si tenías una duda, tú podías acercarte a cualquier hora en cualquier momento para preguntarle, ehh... si tenías ehh... algún problema con la tesis, te ayudaba, te recomendaba libros. Siempre podías aclarar dudas con él. Eso era lo que más puedo destacar de ese profesor.

44 **E: ¿Saliendo de la U, aún podías ir a preguntarle?**

46 P: Saliendo de la U, yo creo que todavía puedo volver, cosa que no lo hago por tiempo. Yo creo que la mayoría de los profesores estarían dispuestos a responder. Como que ese vínculo nunca se ha perdido con algunos profesores.

48 **E: ¿Y tienes algún caso contrario?**

50 P: ¿Un profesor malo? Sii. Un profesor malo malo, es como el modelo que uno no tiene que seguir.

52 **E: ¿Por qué? ¿Cómo era?**

54 P: Era... por ejemplo, él llegaba a la sala, saludaba, se sentaba. Era como ámbito o su trinchera, su espacio. Era como el banco y la silla y todos los alumnos hacia allá y lo único que hacía era, pescaba un libro y leía y leía. Y era así todas las clases. Y tú podías... incluso más, algunos compañeros no tomaban ningún apunte en todo el semestre porque lo único que el caballero hacía era leer del libro. Y nosotros dijimos bueno para que vamos a tomar apuntes o hacer cualquier otra cosa. Mejor fotocopiarnos el libro y lo tenemos ahí para sus clases. Entonces muchos llegaban a la clase y decían ya, hoy vamos a hablar de la página 70 y todos nos poníamos en la página 70 así y leíamos, pero de ahí como asimilar algo... eh no. Uno tenía como que en esa clase trabajar autodidácticamente como para poder aprender algo, porque el tipo llegaba, se sentaba y ese era como su espacio y nadie lo sacaba de ahí y leía.

56 **E: ¿Cómo llegaste a trabajar acá?**

58 P: Mira yo siempre he trabajado en colegios de... congregacionales. Mis primeros trabajos siempre estuvieron orientados a colegios de esta índole católica. Por lo tanto emm... siempre yo durante mi carrera me quiero mantener dentro de esa línea, porque son colegios que más... respetan mucho el trabajo de los profesores y yo creo que me hubiese sido muy difícil trabajar en colegios municipales, ya que en esos colegios la autoridad del profesor se ve bastante minada, en el sentido de que no hay un respaldo de la administración con respecto a la labor que hace el profesor. Muy por el contrario los colegios que son de congregación católica, siempre hay un respaldo muy fuerte hacia el profesor y se siente un respeto, tanto por la administración como por los alumnos. Entonces yo creo eh... que si yo me voy a dedicar toda mi vida a la pedagogía quiero estar en un colegio que me respete como profesional y que se respeten también las decisiones que yo tomo dentro del aula. En estos colegios yo lo puedo encontrar.

60 **E: ¿En qué año llegaste aquí?**

62 P: Llegué recién este año.

64 **E: Y antes habías trabajado en...**

66 P: En otros colegios, pero también de congregación.

68 **E: ¿Recuerdas alguna persona que haya influenciado tu inclinación por la docencia o solamente fue el gusto por la historia?**

70 P: Fue el gusto... no solamente fue el gusto por la historia sino también fue el gusto por sentirte protagonista. En el sentido de que los profesores... a la mayoría de los profesores nos pasa de que nos gusta sentirnos el centro de atención durante la clase y somos medios actores, somos medios vanidosos en ese sentido. Nos gusta que muchas personas nos tomen atención cuando nosotros estamos hablando. Creo que eso es muy atractivo porque te hace sentir con una cuota de poder por sobre los demás o con una cuota de poder influenciar a los demás o con una cuota de liderazgo frente a un grupo. Eso lo hace más atractivo.

72 **E: ¿Y qué importancia le das a tu formación?**

74 P: Mira mi formación fue muy amplia. Muy amplia en el sentido de que no sólo me quedé con los contenidos pasados en la universidad, yo también me pude ir de intercambio. Así no solamente conocí la realidad de la educación chilena, sino también que pude experimentar como era la educación también en otros países.

76 **E: ¿A qué países fuiste?**

78 P: Fui a Finlandia que es uno de los países número uno en modelos de educación en el mundo, el modelo que todos quieren seguir, que todos quieren aplicar. Tuve la suerte de estar allá un año, conociendo el sistema de educación finlandés que es espectacular. También estuve en Río de Janeiro, también estuve medio semestre en Brasil, también conociendo el sistema de educación y también estuve en Argentina, en Buenos Aires también conociendo el sistema de educación.

80 **E: Y de todos esos lugares fue Finlandia...**

82 P: Finlandia a mi me marcó la vida, o sea...

84 **E: ¿Y por qué razón? A ver cuéntame un poco.**

86 P: A ver por qué. Dentro de un país como el nuestro que está en vías de desarrollo, que es subdesarrollado, siempre se intentan hacer experimentos con respecto a la educación para mejorar la calidad de la educación, para mejorar la calidad de los profesores, para mejorar un montón de cosas que hay que mejorar. Finlandia tenía solucionado todos esos problemas, absolutamente todos los problemas que aquí hoy en día hay, allá lo tenían solucionados desde mucho antes, porque ellos escogieron un modelo muy igualitario de educación. No hay educación privada, todos los colegios son del Estado. Todos los alumnos tienen el mismo acceso a las mismas cosas, todos los alumnos tienen acceso a la universidad, todos los alumnos tienen acceso a hacer sus pos grados fuera del país, todos los alumnos alcanzan altos estándares en cualquier empresa o en cualquier lugar que tú los pongas. Además, los profesores son prácticamente una elite en Finlandia. No cualquiera puede ser profesor, sino de todos los mejores puntajes que aspiran a ser profesor sacan el 5%, 10% de los profesores. Es prácticamente una elite. Entonces ahí te das cuenta cual es la preocupación que hay por la educación. Por eso a ti te marca, eso es lo que tú quieres para tu país, eso es lo que yo quiero para Chile, de aquí a que se vaya a cumplir es otra cosa diferente.

88 **E: Dime... pasando a otro tema... ¿En clases tú consideras los conocimientos previos de tus estudiantes a la hora de planificar la asignatura por ejemplo?**

90 P: Mira yo considero mucho los conocimientos previos. Creo que son la base para construir una buena clase, los conocimientos previos. Yo siempre estoy recordando lo que vimos la clase pasada, siempre. También trato de ser lo más esquemático posible al recordar lo que hice la clase pasada también. Entonces el rescate de los conocimientos previos tiene que ir enlazado, enlazado con la clase que está haciendo el día por ejemplo de hoy. Por ejemplo, si yo hiciese una clase el día de hoy, necesariamente los conocimientos deberían estar conectados con los conocimientos de hoy día. Si eso no pasa, da lo mismo si yo rescato o no conocimientos previos porque va a estar

desfasado. La idea es que siga una línea cronológicamente coherente, que haya coherencia entre lo que pasaste anteriormente y lo que pasai ahora. Y haber un punto de conexión. Si no hay ese punto de conexión, es muy fácil olvidar la materia.

92 **E: ¿Y de qué forma lo haces? ¿Lo haces como un recordatorio, les preguntas a ellos...?**

94 P: Mira yo tenía... bueno hasta hace poco yo tenía el método de que yo llegaba a las clases y... interrogaba a primera hora. O sea cada vez que yo tenía clases con los alumnos, ellos sabían de antemano que tenían que estudiar la clase anterior para...

96 **E: ¿Y cómo te fue con esa metodología?**

98 P: Me fue muy bien. Ellos después solitos estudiaban clase a clase. Porque mi idea es que ellos puedan estudiar clase a clase, que así les cuesta mucho menos asimilar la materia. Si uno estudia clase a clase, no va a tener la necesidad del último día de la prueba estudiarse todo el contenido y digerir todo el contenido, porque el contenido ya está digerido desde antes. Si tú te das el tiempo de estudiar una hora diaria o media hora diaria, ya después cuando tengas pruebas no vas a tener que digerir 25 páginas, 30 páginas.

100 **E: Claro se hace mucho más fácil.**

102 P: Se hace mucho más fácil.

104 **E: ¿Para ti son importantes las cualidades o las opiniones de tus estudiantes cuando eliges la metodología a utilizar en la clase?**

106 P: Yo creo que la base, que la base de toda buena clase es hacer la clase conjunta con los alumnos. Si el profesor sabe lo que los alumnos quieren o esperan de esa clase, tienes el 80% de la clase ganada. Si el profesor no sabe eso y aplica la metodología que a él se le viene en mente o se le viene ganas, la clase va a ser mucho más lenta, la clase va a ser mucho más tediosa y la clase va a ser mucho más aburrida para los alumnos. Es muy fácil que un alumno así se desmotive, porque no está siendo parte de la clase. O sea si llega el típico profesor clásico. Llega y expone su clase y no le pregunta a

nadie si bueno está bien o está mal. Siempre estoy haciendo por ejemplo, retroalimentación.

108 **E: ¿Al final de cada clase?**

110 P: Al final de cada clase siempre hago una retroalimentación. Los siento en círculo muchas veces les pregunto bueno... qué es lo que les gusta más de mi clase, lo más malo de mi clase y que te gustaría que yo hiciese más adelante. Entonces así yo puedo dialogar con ellos. Puedo ver en qué estoy fallando yo como profesor, puedo ver también que es lo que les gusta más de mis metodologías y puedo... y ellos pueden proponerme más formas o formas de pasar la clase. Entonces se hace una clase dialogante y conjunta. Entonces yo no llego con toda la autoridad de que todo esto tienen que hacer y chao.

112 **E: ¿Y tú consideras los estilos de aprendizaje para realizar las evaluaciones por ejemplo?**

114 P: Mira, yo considero mucho los estilos de aprendizaje, en el sentido de que a mí me sirven mucho para ver cuál es la psicología que tiene cada curso, porque estilos de aprendizaje son diferentes en cada curso. Entonces no solamente puedo aplicar un estilo de aprendizaje para todos los cursos, cosa que se ve mucho en los otros colegios, en otras asignaturas que ocupan solamente un estilo de aprendizaje. Yo suelo primero hacer un diagnóstico para ver qué estilo de aprendizaje se puede acomodar más a la psicología o a la mente del curso y luego dependiendo de eso, obviamente aplico de manera diferencial a cada curso cómo lo voy a hacer.

116 **E: ¿Y qué tipo de evaluaciones haces?**

118 P: Mira yo hago tres tipos de evaluaciones y yo creo que soy el único profesor que hace tres tipos de evaluaciones. Evaluación escrita, evaluación oral y evaluación ya de manera que ellos pueden confeccionar un trabajo. Un trabajo que puede ser una obra de teatro, que puede ser algún ensayo, que pueda ser algo mucho más creativo. Entonces se mueve en esos tres ejes: oral, escrita y creativa.

120 **E: ¿Tú dices por ejemplo ahora va a ser oral o ellos pueden elegir?**

122 P: No. El orden por lo general ellos saben de antemano en los cursos que yo tengo esos tres tipos de evaluaciones. Ellos lo saben. Ellos saben por ejemplo que después de una prueba escrita viene una prueba oral y después un trabajo. Entonces ellos... ellos mismos se van ordenando. Entonces ya, nos va a tocar la prueba escrita, voy a estudiar de tal manera... ah nos toca la prueba oral, voy a estudiar de tal manera... ah, viene algo mucho más creativo entonces voy a apuntar hacia allá.

124 **E: ¿Y te preocupas de actualizar tus metodologías de enseñanza?**

126 P: Yo constantemente estoy leyendo. Por lo mismo me metí a un magister en... que tiene que ver con estar constantemente informándome y estudiando con respecto a las nuevas metodologías que se están usando. Y yo creo que el post grado me ha ayudado mucho a fortalecer aquellas áreas que a lo mejor estaban más débiles, por ejemplo, educar desde la emocionalidad, el no desvincularse de los alumnos, en tratar de mantener un clima en el aula de equilibrio, el ser dialogante con los alumnos, el escuchar cada vez que te tienen que decir algo, el crear un ideal en ti como profesor, porque tú puedes cambiarle la vida a las personas. Interiorizar esa máxima que tú eres el guía, que tú estás con ellos, que tú los puedes motivar, tirar para arriba, que tú puedes hacer presente a las personas que tiene baja autoestima o principalmente piensan que no existen dentro de la sala, los puedes reforzar. Entonces yo creo que todas esas cosas van sumando y yo creo que por eso los chicos a mí. Tú vas a 2º medio, a mí me adoran.

128 **E: ¿Tú le haces clases sólo a los segundos medios?**

130 P: Le hago a los segundos medios y a séptimos básicos. Soy profesor jefe de un séptimo básico. Esa es otra metodología po, séptimos y segundos medios. Son diferentes metodologías.

132 **E: ¿Qué expectativas tienes sobre tus estudiantes?**

134 P: Yo tengo las más altas expectativas sobre mis estudiantes. Yo creo que cada uno de ellos tiene un tremendo potencial a pesar de que saquen rojos, a pesar de que

saquen azules... a mí lo que menos me importa en realidad es la nota. Yo creo que todos tienen el mismo potencial. Aunque yo creo... yo cada vez que tomo un curso a principio de año, le recalco yo que yo tengo las más altas expectativas con respecto a ellos. Y que en realidad si yo tengo altas expectativas con respecto a ellos, yo tengo que también estar a la altura de las expectativas que ellos tienen de mí. Entonces, yo en primer lugar les tiro la pelota, les digo tengo altas expectativas de ustedes así como también yo voy a tener que dar lo mejor de mí para que ustedes se creen altas expectativas de mí. Por lo tanto ellos saben que yo soy súper exigente, que conmigo no van a ir a learse a las clases y conmigo van a estar en constante estudio. ¿Por qué? Porque yo les pido bastante.

136 **E: ¿Y has notado cambios en los alumnos?**

138 P: Si han cambiado bastante. Y cada vez que tenemos retroalimentación. Me dicen profesor yo estoy muy agradecido de sus clases... he aprendido en comparación con los otros profes de historia, me dicen... los otros profesores de historia pasaban la materia y se iban. Usted se preocupa de que nosotros estemos bien, estemos emocionalmente estables, que si tenemos algún problema lo conversamos, se le puede buscar siempre que tenemos dudas. Además pasa la materia de manera muy didáctica. Incluso ellos hace la comparación de mismos alumnos, del mismo curso pero de otros colegios... sabemos más que los alumnos del Nacional, que los alumnos del República, porque usted hace un muy buen trabajo con nosotros. Entonces eso a ti te deja una satisfacción súper grande, que tú más encima... que yo desde el principio, cuando tomé los cursos más grandes, yo les planteo como objetivo final, ya estamos terminando ya, el superar con creces los contenidos mínimos que nos da el Ministerio de Educación, que no nos quedáramos sólo con el libro que nos daba el Ministerio, sino que lo sobrepasásemos con mucha amplitud.

140 **E: ¿Y cómo lo tomaron ellos?**

142 P: Chuta. Gran desafío. Pero cómo profesor. Es que el libro, por ejemplo el libro de historia llega hasta el año 1925 y cómo lo va a hacer, cómo lo va a pasar. No po, es que yo me encargo de eso, yo me encargo de acomodarles la materia y que ustedes lo

superen con muchas creces eso y lo he hecho. Es mi trabajo como profesor adecuar los contenidos. Entonces ya, hoy por hoy ya estamos superando, ya superamos con creces el libro. Así que eso, plantearse altas expectativas para que ellos también estén a la altura.

144 **E: ¿Cómo crees que se logran los aprendizajes en el aula?**

146 P: Como se logran los aprendizajes en el aula... En primer lugar teniendo un profesor que maneje en su totalidad y absolutamente su materia. Creo que eso es la base fundamental. Creo que uno de los grandes problemas que tiene la educación chilena son los profesores que no manejan sus contenidos. Yo creo que como base, tener un profesor que maneje al revés y al derecho su materia. Tener un profesor que sepa de lo que está hablando delante de los chicos, porque los chicos se dan cuenta cuando tú los quieres engrupir, cuando tú no tienes preparado lo que vas a decir, cuando tú no tienes preparada la clase, ellos se dan cuenta. Entonces primero tener un profesor súper entrenado. Segundo, alumnos motivados. El profesor no tiene que solamente tiene un rol pedagógico, tiene un rol motivador y el rol motivador tiene que darse necesariamente por el liderazgo del profesor. El profesor es el que lidera, porque es el que más sabe. El que más sabe tiene mayor responsabilidad y tiene el deber de motivar a los alumnos que están en formación. Yo creo que la labor del profesor ahí es súper clave. Los alumnos obviamente como están en formación. Uno tiene que mostrarle sus lados fuertes y tiene que tratar de robustecer sus lados débiles. El profesor tiene que ser observativo, eso... y tiene que ser propositivo con el... y por eso no puede ser un profesor desvinculado con los alumnos, por eso tiene que vincularse con los alumnos para saber cuáles son sus miedos, cuáles son sus puntos débiles, cuáles son sus lados fuertes y hacérselo ver y reforzarlos. Entonces yo por eso no concibo un profesor desvinculado.

148 **E: ¿Y esto estaría basado por ejemplo en la participación de los estudiantes o...?**

150 P: Mira a mí me gusta que mis alumnos puedan participar de manera activa, pero uno tiene que incentivar el debate. Uno tiene que incentivarles el querer aportar, el querer estar ahí o el querer decir algo. Muchas veces los alumnos... el profesor es el único

que habla y al final ahí yo creo que los alumnos no están aprendiendo absolutamente nada, nada cuando el profesor lo único que hace es hablar y los alumnos recibir, estamos prácticamente volvemos a la educación de profesores que entrega todo y los alumnos reciben, son como cajas vacías que están recibiendo conocimiento. A mí me gusta que los alumnos... crear debates dentro de ellos, a lo mejor de cosas muy pequeñas, a lo mejor de muchas cosas que muchas veces no tienen necesariamente que ver con la asignatura, pero que están vinculadas de alguna manera. Entonces incentivarlos en la crítica, incentivar que sean curiosos intelectuales, incentivarles que... las ganas de aportar o las ganas de decir yo no estoy de acuerdo, o las ganas también de explicarse a sí mismo, o sea que sean capaces ellos de levantar la mano y decir sabe profesor no estoy de acuerdo, sabe profesor no me gustó lo que dijo, pero siempre con el respeto de por medio. Yo... eso no es una falta de respeto para nadie, yo creo que los chiquillos realmente se están dando cuenta de que la educación es algo importante.

152 **E: ¿Qué importancia le das al desarrollo valórico y personal de los estudiantes?**

154 P: Valórico ¿y?

156 **E: Personal.**

158 P: Bueno, todo. El desarrollo valórico yo creo que los profesores venimos a hacer clases para entregar no sólo contenidos, sino que también valores, sobre todo si trabajo en un colegio católico, yo creo que los valores son fundamentales, porque el ser humano se mueve en dos ámbitos. En un ámbito más material y en un ámbito espiritual. Yo creo que las dos partes tienen que estar en equilibrio para poder formar personas que de verdad puedan aportar algo a la sociedad. Entonces el rol del profesor también es enseñar valores o reforzar valores que vienen desde la familia. Entonces por eso yo creo que ese ámbito es súper importante.

160 **E: ¿Tú haces adaptaciones curriculares?**

162 P: Yo sí. Sí, todo el tiempo, todo el tiempo. Es que creo mira, yo tengo... me he podido dar cuenta que la mayoría de los contenidos dependen mucho del Gobierno

que esté de turno. Son los contenidos que pasan en ciertas asignaturas. Por lo tanto em... muchas veces es lo que quiere el Ministerio que pase dentro de un aula, no está en concordancia con lo que uno espera como no sé, como objetivo final que se cumpla. Por ejemplo, yo siempre estoy muy al tanto de los libros que se les da a los profesores, los libros que se les dan a los alumnos y pienso que realmente a veces cometen aberraciones en querer pasar ciertos contenidos, eliminar otros contenidos que son sumamente importantes para la formación de los alumnos. O sea, por ejemplo, te pongo un ejemplo claro. En segundo medio, querer llegar hasta el año 1925 es prácticamente una aberración. Están dejando más de la mitad del siglo XX afuera. Eh... estás condenando a los alumnos a no saber por qué el país es así hoy en día. Si yo pasase solamente los contenidos hasta 1925, dejo a mis alumnos con la tremenda carencia de no saber por qué el presente se configura como tal hoy en día y los dejo con la terrible interrogación de por qué pasan estas cosas. Obviamente después van a decir... bueno el profesor no me lo pasó... ¿por qué? Porque llegó hasta 1925, es lo que me pedía el Ministerio pues. Hasta 1925 me pide el Ministerio. Es por eso que uno tiene que ser lo suficientemente capaz para ponerse en el papel del alumno y decir bueno, aquí tengo que hacer algunas adaptaciones, tengo que tomar estos temas porque son más importantes y estos otros dejarlos de lado y tratar de darles una panorámica total a lo que es mi asignatura que es la historia.

164 **E: Entonces esto nace por iniciativa propia, no es que el colegio te pida hacerlo.**

166 P: No. El colegio me da la libertad para hacerlo y por eso yo estoy muy agradecido porque hay colegios que son totalmente rígidos, que no te permiten esa libertad de hacerlo. Pero creo que ahí se nota que tienen confianza en verdad en sus docentes, en sus profesores. Tiene una confianza total. Nos tratan de verdad como profesionales, saben que nosotros queremos lo mejor para nuestras clases y para nuestros alumnos, por algo se nos permite esa libertad de poder adaptar, de poder estructurar nuestras clases como nosotros más queramos.

168 **E: Dime... ¿qué piensas de ti mismo y de tu labor pedagógica?**

170 P: Yo creo que mi labor pedagógica es buena, pero como me gusta seguir estudiando y me gusta seguir buscando nuevas formas de enseñar, va a ser mucho mejor más adelante. O sea yo creo que si mis clases ahora son buenas, prefiero pensar que son todavía buenas y no excelentes.

172 **E: Porque se pueden mejorar...**

174 P: Se pueden siempre mejorar. Siempre las teorías, las nuevas formas de enseñar están cambiando, por lo tanto yo me miro en un futuro no muy lejano como un excelente profesor. Si ya mis clases son buenas, con todo el conocimiento que voy a adquirir, eh... estudiando, repasando, los propios alumnos van a ser mucho mejor más adelante.

176 **E: ¿De qué manera logras un aprendizaje significativo en tus estudiantes?**

178 P: Un aprendizaje significativo... un aprendizaje significativo se logra cuando a los estudiantes tú le haces click en la cabeza. ¿Y cómo puedes hacerle click a un estudiante en la cabeza? Tú puedes lograr eso, cuando tú le hablas de temas que él conoce, pero no se había dado una autoconsciencia de que lo sabía. Yo creo que ahí se le da significado, cuando tú les preguntas o cuando... cuando tú le respondes la pregunta para qué estudiar historia por ejemplo. Yo sé por ejemplo... muchas clases yo sé que me van a decir para qué me sirve esto. Pero yo es voy a decir para que les sirve... les sirve para esto, para esto. Entonces ellos dicen... ah verdad po, de verdad que me sirve para esto, de verdad que esto explica esto otro. Entonces eh... es labor del profesor hacer significativas sus clases y preguntarse constantemente para qué le sirve esto al estudiante y yo creo que todos los profesores deberían llegar yo creo antes que nada, antes de empezar sus clases, decir lo que van a pasar durante el día y responderse la pregunta de para qué les va a servir esto... para esto. Entonces así obviamente el aprendizaje que van a adquirir los alumnos se hace mucho más rico porque saben para que sirve. Del momento en que saben para qué sirve o qué explica de su entorno o de su historia nacional o de lo que se está viviendo actualmente, yo creo que la perspectiva de aprendizaje cambia.

180 **E: ¿Y cómo tú describirías el clima dentro del aula?**

182 P: Es que eso depende mucho del curso. El clima del aula depende del curso. De repente los niños van a ser un poco más inquietos que los más grandes, pero en general creo que el clima lo hace el profesor. El clima es totalmente producto de la simbiosis entre profesor y alumno. Si los alumnos te miran como un referente, como un líder, créeme que el ambiente de aula va a ser magnifico, vas a poder hacer tu clase de manera más tranquila y obtener los resultados que tú quieras. Y así muy por el contrario, los profesores que son solamente no sé, un transmisor de conocimientos, muchas veces la clase se les va a escapar de las manos.

184 **E: ¿Y en los segundos medios como sería el ambiente de aula?**

186 P: En los segundos medios, el clima de aula es excelente, es excelente. Cuando los chicos te ven a ti y miran tu clase y valoran tu clase y te valoran a ti como persona, como profesor, como un líder, como persona cuando te respetan intelectualmente, el clima obviamente es ideal para hacer clases. Yo creo que en mi perspectiva, el clima ideal para hacer clases se da en segundos medios, porque los otros más chicos están en formación entonces son otros tipos de problemáticas, son otro tipo de cosas, pero yo creo que el clima ideal es con personas que ya son adolescentes y que ya tienen más consciencia, que ya tienen... se cuestionan mucho más, tienen pensamiento más crítico, más estructurado. En cambio los niños de séptimo... yo soy profesor jefe de séptimo. Los niños están todavía como en esa etapa de querer tener un pensamiento crítico, pero todavía no lo tienen. Entonces son todavía muy infantiles, están entre ese combate como entre infantilismo y querer ser adolescentes, entonces todavía no tienen muy resueltos sus conflictos. Y uno obviamente tiene que mediar, tiene que negociar, tiene que hacer todo lo demás, implica mucho más esfuerzo, para crear de verdad un clima ideal para hacer clases.

188 **E: Por último, ¿qué factores crees tú que han influido en tus prácticas docentes?**

190 P: Que factores...

192 **E: Sí... que tú puedas identificar...**

194 P: Primer lugar em, el manejo de la asignatura, yo creo que eso es clave, un primer factor. El segundo factor es el respaldo que te da el colegio, que es un respaldo en todos los ámbitos, un respaldo total. El tercer factor que ayuda también en las prácticas pedagógicas es la motivación de los alumnos, la motivación de los alumnos creo que es una de las cosas claves que debe tener el profesor. Si uno mantiene a un alumno motivado va a poder hacer maravillas con el curso. Yo creo que esos tres factores son fundamentales.

196 E: **¿Y los tres tendrían la misma importancia, o hay alguno que se destaque más?**

198 P: Yo creo que el que más se destaca es la motivación del alumnado, entre los tres. Es que sin la motivación de ellos, lo demás está demás. O sea si tú no tienes la motivación del alumnado, puede que tengas un excelente profesor, puede que tengas un excelente colegio con un excelente respaldo, pero si los alumnos no están motivados nada de las cosas resultan, eso.

### *7.2.2 Segunda Entrevista (P2E2)*

12 E: **En la entrevista anterior tú mencionaste la importancia de manejar los contenidos, considerar los conocimientos previos, motivar la clase, la cercanía con los estudiantes, que era también importante conocer las fortalezas y las debilidades de los chiquillos, que el rol del profesor tenía que ser tanto como pedagogo, como también formador de personas en cuanto a los valores. También dijiste que la clase debía hacerse en conjunto con los estudiantes y que por eso tú pedías retroalimentación de ellos. Que tenías altas expectativas sobre los estudiantes y que constantemente te estás perfeccionando porque buscabas más metodologías para ponerlas en práctica. Y que realizabas adaptaciones curriculares.**

13 **Ahora, lo que yo he podido observar en clases es que tú fomentas la participación, haces preguntas que invitan al debate y frecuentemente vas realizando preguntas para ver si los chiquillos están comprendiendo el contenido de la clase. Haces**

**dinámicas las clases, utilizas diferentes metodologías, utilizas muchos ejemplos y también relacionas la materia con la vida cotidiana de los estudiantes.**

14 **Esta entrevista es para profundizar un poco en tus prácticas pedagógicas. Yo tenía una duda con respecto a cuando tú decías que los aprendizajes significativos se lograban fundamentalmente por el rol que asumía el profesor, pero ¿Qué rol cumplirían ahí los estudiantes?**

16 P: Haber, el rol que tiene el profesor, obviamente suena bastante autoritario si lo pones así de esa manera. Yo no sé como lo sentiste tú cuando lo traspasaste ¿Cómo lo interpretaste tú?

18 **E: Interprete como que eras tú el que tenía la responsabilidad de promover el aprendizaje significativo de los estudiantes. Que tú hablabas que para lograr un aprendizaje significativo, tú decías que había que hacer “click” en la cabeza de los estudiantes. Entonces para eso dependía de cómo tú les mostrabas a ellos el contenido, y eras capaz de fomentar que ellos pudieran relacionar ese contenido con algún aspecto de su vida cotidiana.**

20 P: Y la duda es qué papel juega el estudiante.

22 **E: Claro**

24 P: El estudiante es el encargado de darle resignificado a lo que nosotros entregamos, tiene la capacidad de ser creativo con lo que yo le estoy enseñando. Es muy común, obviamente tú no has estado en la mayoría de mis clases, hemos estado en muy pocas clases juntos, es muy común por ejemplo, que yo incentive con la materia que yo estoy pasando, con los aprendizajes que yo estoy entregando, a veces, algunas tareas creativas. Por ejemplo: el otro día estábamos hablando sobre cuál era la visión que tenían las clases populares de finales de los ‘60, principios de los ‘70, sobre la clase alta chilena; yo les puse una canción de Víctor Jara a los chiquillos, que llama las “Casitas del barrio alto”, donde el imaginario popular refleja o expone como la clase popular ve a la clase alta. Luego les puse otra canción, pero ya con las visiones de las clases medias y clases bajas sobre la clase alta pero en los años ‘80, que se llama “¿por qué los ricos?” de los Prisioneros. Y el ejercicio creativo que yo hice, obviamente

contextualizando absolutamente todo esto, es que ellos también pudiesen realizar una canción en cómo ven ellos esas clases altas. El ejercicio creativo en qué consistía, que ellos resignificasen lo que yo les había dicho con respecto al imaginario popular en relación a las clases altas. La resignificación que hacen ellos, es cómo ellos por medio de un instrumento creativo, ya sea cuento, sea poema, sea canción, pueden resignificar lo que yo les enseño.

- 25 Entonces ellos tienen esa amplitud creativa, y ellos me preguntan: “pero profesor de cuántas líneas, cómo se va a hacer” “hágalo como usted estime conveniente, pero ocupando lo elementos que yo les di”. Y ellos obviamente estructuran las cosas de tal manera que sale muchas cosas nuevas. Por ejemplo, un estudiante me hizo una canción sobre la reforma agraria, que los campesinos trabajaban y todo lo demás, y la cantó incluso en clase, y los compañeros quedaron así “oye el Franco está cantando”.
- 26 O sea ahí tú ves una resignificación de lo que tú estás dando. Entonces hay que darles el espacio creativo para que ellos apliquen los conceptos, porque si yo no doy ese espacio creativo a lo único que se van a dedicar es a poner los conceptos tal como yo los di en el cuaderno y no le van a dar un mayor reordenamiento. Entonces los alumnos por medio de esas simples tácticas, un cuento, un poema, una canción, a lo mejor otras cosas, un dibujo, a lo mejor una maqueta sobre lo que están pasando, logren darle un significado propio, individual, original y creativo a lo que tú le estay entregando.
- 27 Y ese es el rol del estudiante, resignificar lo que el profesor le está entregando, el profesor da las herramientas, da los conceptos, precisa ideas, pero no les da la creatividad, la creatividad la ponen ellos, y esa es la labor del estudiante.
- 29 **E: Ahí respondiste mi pregunta. Tú también mencionaste la importancia de crear un clima positivo en el aula para lograr el aprendizaje y ¿Cómo sería ese clima de aula ideal?**
- 31 P: Un clima de aula ideal sería un clima de aula de un estudiante que haya repasado por ejemplo sus contenidos antes de entrar a la clase, pero no porque tenga la obligación de hacerlo, si no que porque le gusta. Yo creo que cuando uno hace las cosas porque le gustan, le atraen o hubo una idea que te atrapó, puede lograr tener una clase ideal. Otro, en los alumnos, la mayoría llega desmotivados, tú ves a los alumnos en la mañana, es

muy difícil que los alumnos lleguen motivados a las 8 de la mañana, entonces ¿qué es lo pasa?, primero entras a la sala preguntando ¿Cómo han estado?, segundo ¿Qué han hecho?, tercero hablarles de otro tema que no sea la materia al tiro, porque es muy agresivo el profesor que llega en la mañana, saca su libro y empieza a pasar materia y eso es muy violento para el alumno, el alumno viene recién despertando, recién motivándose, tiene que haber un proceso para llegar a pasar la materia. Y cuando tú ves que el alumno está empezando a ser motivado, empezar de a poco a entregar lo que tú tienes preparado. Obviamente eso tiene que estar súper organizado, yo no te mostré mi cuaderno ese día cuando me fuiste a ver, pero tenía todo, tenía motivación inicial, en un punto “motivación inicial” ya, qué es lo que vamos a hacer, ya, como ya dieron las pruebas de síntesis les voy a hacer que aplaudan porque ya terminamos las pruebas de síntesis, entonces esa era como una motivación inicial, después les voy a hablar de esto y esto y esto, me voy a parar arriba de la mesa y les voy a dar un discurso, porque a ellos les gusta eso y van a aplaudir en tal momento, y ellos van a participar también. Entonces todo tiene que estar estructurado, pero todo tiene que tender hacia una clase donde el alumno no sea sólo reflexivo, sino que sea actor también. ¿Cómo va a ser actor? Lo que hablábamos antes, resignificando lo que tú le das, que a él le guste la clase, que él asista a la clase porque le gusta, no porque lo mandan y hay que ser súper profundo en esto. Hay unos alumnos que los mandan al colegio, que los mandan a las clases y el profesor no hace nada para que a ese alumno le guste la clase, todo lo contrario, ahonda en que no le guste la clase y recalca que los mandan al colegio no más. Entonces uno tiene que alejarse de esas concepciones, tiene que romper ese mito de que el alumno está aquí porque le interesan todas las clases, es uno que hace que se interesen en las clases y uno tiene que infundirles el gusto por tu clase. Y por eso los alumnos te respetan, te quieren, te siguen, eres un referente para ellos. Muchas veces me ha tocado toparme con apoderados que ni siquiera conozco y me dicen “ah usted es el profesor de historia, mi hijo me habla de usted, me habla un montón de usted, usted es un personaje”. Entonces ahí tú te das cuenta de lo que tú decí, como estás haciendo las cosas están saliendo bastante bien. Hay apoderados que confían en ti, que te dicen no solamente que te preocupes de su alumno en el sentido académico de rendimiento, sino que en el sentido de “sabe profesor, yo confío en usted porque él me

dice que usted es un referente para él, entonces a usted va a ser más fácil que le cuente todo, que lo oriente, en vez de que a mí me ve más como un enemigo que como un amigo, entonces con usted puedo yo a lo mejor acercarme un poquito más a mi hijo”. Entonces, ya te empezai a meter no sólo en el tema académico, y comienzas a propiciar buenas climas ya no solamente en el aula, sino que en el aspecto familiar también. Y empiezas a aconsejar al alumno con que tiene que salir con la mamá, con que la mamá se preocupa por él, que no es una vieja pesá como muchos dicen. Entonces, el rol del profesor ya se escapa del aula, entonces cuando uno logra escaparse del aula y logra crear un clima equilibrado entre papás, alumnos y profesor, créeme que vas a tener una clase estupenda.

33 **E: Y... ¿Crees que los segundos medios poseen este clima de aula como ideal? ¿Se acercan a ese clima ideal?**

35 P: Mira, generalizar es muy fácil, son dos cursos totalmente diferentes. El segundo A por ejemplo, es un curso bastante... que con un solamente hacerle un cosquilleo se motivan, con incentivarlos intelectualmente son súper motivados, con mostrarles lo que a ellos les gusta te van a aportar toda la clase, es un curso súper constante, súper bueno, en el sentido de que no cuesta mucho motivar. En cambio, en el segundo B por ejemplo, tienen que obviamente redoblar los esfuerzos por motivar a ese curso, porque por ejemplo el otro día fue el director, estuvo con ellos un par de minutos, cuando se iban a sacar la foto, y dijo después en el consejo de profesores, dijo estuve con el segundo medio B, no sé qué pasa en ese curso, dijo, están muertos, están como muertos dijo. Así como entré a la sala y “buenos días profesor Carlos (con bajo ánimo)” y ahí como ni siquiera hay desorden, ni siquiera se movían, sino que estaban como muertos decía el director, “están como muertos dentro de la sala”. Entonces tú ahí te das cuenta de que cuesta el doble motivar a ese segundo medio, ¿Por qué? Porque no son unidos como curso en primer lugar, hay mucho grupito dentro del mismo curso, hay personas de un pensamiento bastante negativo dentro del curso, otros que son más o menos motivados, y están los totalmente desmotivados. Entonces son como diferentes grupos dentro de un mismo curso y cuesta mucho unirlos en torno a una sola idea o a un solo

proyecto o a una sola cosa, tienes que constantemente estar variando, variando las estrategias para poder captarlos de manera que les guste la clase.

37 **E: ¿Entonces las metodologías que tú usas con el segundo A difieren de las del segundo B?**

39 P: Difieren en esfuerzo, no difieren mucho en contenido ni estructura, pero en esfuerzo sí. Hay que buscar ejemplos mucho más ingeniosos, hay que hablar temas mucho más... que les toquen mucho más a ellos, hay que ser mucho más cercano, hay que redoblar todos los esfuerzos. Lo que hago en el segundo A es un esfuerzo normal que debería tener un profesor, a mi parecer. Lo que hago en el segundo B, es redoblar los esfuerzos, porque es un curso que cuesta mucho más motivar. Entonces yo creo que difieren en esfuerzo, pero no en contenido.

41 **E: Bueno, eso responde un poco la otra pregunta, porque tú hablaste de 3 factores que considerabas que habían influido en tu práctica y que el más importante era la motivación, motivar a los alumnos. ¿Tú llegaste a este colegio en qué año?**

43 P: Este año

45 **E: Este año. Y ¿Cómo fue la experiencia? Porque no te conocían, tenías que...**

47 P: Mira, yo llegué a este colegio, es un colegio bastante estructurado, en el sentido de que, de que se nota que aquí los profesores sí son una autoridad. Tienen prácticas administrativas que son también bastante estructuradas. Cuando ellos me conocieron, dijeron “uuhhh ladrillo”, dijeron este profe no nos va a aguantar una, en el sentido de que me presenté, todo normal, di mi currículum todo lo demás... se sintió el puro “uh!”. Les marqué la cancha muy bien marcada, “bien ustedes tienen que hacer esto” – “estos son los objetivos que yo me planteo durante el año” – “acá vamos a llegar sí o sí” “yo no les estoy preguntando si vamos a llegar o no, vamos a llegar acá” “¡pero eso es mucho!”, “bueno pero acá van a llegar”. Chuta, entonces yo me planteé con un plan ambicioso frente a ellos, creo que a esos cursos jamás nadie, jamás nadie había tenido esperanza en que ellos tenían potencialidad, en que ellos podían lograr las cosas. Jamás nadie les había dicho que ellos eran realmente buenos y se nota porque ellos me dicen, siempre me lo repiten cada vez que hacemos una retroalimentación, que por lo general

son los días lunes, me dicen que yo los logré unir, que yo los logré hacer consciente por ejemplo de que ellos sí podían hacer cosas o que ellos sí podían dar más y que ellos sí podían dar no el 100%, sino que 110%, que yo creía en ellos. Entonces, ellos se sienten apoyados por eso y no solamente apoyados en lo académico, sino que apoyados en lo administrativo, apoyados en lo personal, en lo social, en lo que tiene que ver con otras áreas. Yo destaco lo positivo de mis alumnos, nunca les voy a decir lo negativo. Cuando nos sentamos en círculo, yo les digo uno por uno lo bueno que tienen, nunca les digo lo malo, incluso persona que a lo mejor no son muy brillantes o muy ágiles, las hago sentir que son brillantes en otros ámbitos, por ejemplo tengo una alumna en segundo medio B que nunca hablaba en mi clase, nunca contaba absolutamente nada, nunca levantaba la mano, no es de notas espectaculares, pero esta chica sabe cuando nos tocó hacer alianza, voy a hacer alianza todos los días, fue capaz de organizar a toda la alianza en torno al baile, su fuerte era lo artístico. A lo mejor no hablaba mucho, a lo mejor no era excelente en mi clase, a lo mejor no va a ser la mejor en historia nunca jamás, pero ella hablaba a través del baile y yo le dije, cuando estábamos sentados en círculo le dije, sabes qué Mariella tú a lo mejor nunca vas a ser brillante en mi asignatura, nunca vas a ser la mejor, nunca te vas a dar un discurso de aquellos con una retórica despampanante, pero tú hablas de otra manera, hablas a través del baile y eres excelente en eso, yo nunca había visto una alumna que baile como tú, eres espectacular, eres espectacular a pesar de que no seas buena en historia y a lo mejor no lo vas a ser nunca, pero eres espectacular en el área artística, en el área artística nadie te va a ganar, le dije yo, y yo te reconozco ese mérito, a pesar de que yo soy profesor de historia, yo te reconozco que eres la mejor en eso. No dijo nada, no dijo nada, pero se quedó pa' dentro, pero que lo sepa, a mí me gusta. Que sepa que yo sé que ella es buena en algo, eso le cambia la perspectiva a cualquiera, a cualquiera. Porque el más callado por ejemplo piensa que es el más tonto o que es el que no tiene nada que aportar, que no tiene nada nuevo, que “chuta, todas las ideas mías son malas”. En cambio, cuando tú les haces valer y les dices, ¿sabí qué? A pesar de que no eres bueno en mi asignatura, eres bueno en esto po, eres excelente en esto, nadie te puede ganar en esto, te pasaste, si te pasaste en esto, a lo mejor no eres bueno pa esto, bueno, a lo

mejor lo tuyo va por otro lado y eso es lo fundamental, hacerles ver a los alumnos que de verdad son buenos.

49 **E: Y estas retroalimentaciones tú decías que generalmente son los días lunes, pero ¿Cada cuánto las realizas?**

51 P: Cada una semana, cada lunes.

53 **E: Cada lunes ¿Con los dos cursos?**

55 P: Con los dos cursos. Por lo general hacemos una hora de materia y una hora de retroalimentación, que son 45 minutos donde nos sentamos todos en círculo y ellos me dicen y yo les digo “chiquillos...” haber, cuando ya terminamos las pruebas de síntesis, “ya, cuéntenme, cuéntenme que es lo que peor de mí, lo mejor de mí y que han aprendido en mi clase”, y ellos van contestando, “sabe que profesor...” y yo iba escribiendo, tomando nota. “lo peor de usted, es esto” y empezaron a decir y yo a anotar. “sabe que profesor, lo mejor de usted es esto” y “lo que yo aprendí en su clase es esto, aprendí esto, aprendí disciplina y esto... cosas súper valiosas”. Pero sin el miedo a la crítica, o sea los profesores no tienen porque tener miedo a la crítica, la crítica solamente te va a ser más grande. Porque yo escuchándolos a ellos, me puedo dar cuenta de que chuta, quizás ellos sí tienen razón y a lo mejor yo soy así po, a lo mejor yo no debería hacer esto e intentar cambiarlo. En realidad uno no tiene, un profesor no tiene por qué ser un semi dios y no permitir absolutamente ninguna crítica. Si al final los que reciben la clase son ellos, y los que reinterpretan la clase son ellos y los que se llevan los conocimientos son ellos, entonces tienen todo el derecho a poder criticarte y decir “¿sabes qué? La actitud de usted es así o asá muchas veces y muchas veces nosotros sentimos esto” entonces tú ahí puedes decir, sí, saben chiquillos tienen razón, pero yo también soy persona, tengo mis propios problemas personales, etc., pero para que ellos vean que también estoy preocupado de lo que ellos piensan de ti, es importante eso, yo no sé si muchos profesores lo harán, pero muchos profesores en Chile, en Chile le tienen miedo a la crítica. Le tienen miedo a que le digan “sabe profesor usted nos dicta toda la materia y se pasa sentado las dos horas de clases detrás de un escritorio ahí, y no hace, y nos dicta toda la clase” como algunos profesores,

¿Cuántos alumnos se atreverán a decir eso? Son muy pocos, porque la figura del profesor es casi mística, no se le puede criticar al profesor. No, sí se le puede criticar dentro de los márgenes obviamente y dentro de lo que tú hayas esquematizado, sí se puede. ¿Por qué no se va a poder? Si somos personas, yo a veces no hago todos los días diferentes a lo mejor mi trabajo, yo también soy persona, tengo mis propios problemas personales, a lo mejor llego de mejor humor o de mal humor, durante un tiempo durante otro. Pero ellos tienen derecho a decirlo, y así yo también le trato de quitar la carga negativa a lo que ellos puedan estar viviendo en mi clase, así tú descargai', hací una descarga de pensamientos negativos y descargas a los alumnos y ellos piensan "oye lo pude decir po'" y no se quedan con eso ahí, con el ataque ahí o con la mano doblada ahí, los descargai.

**57 E: En estas retroalimentaciones ¿Qué elementos positivos ellos han destacado de ti? Alguno por ejemplo.**

59 P: Efusividad... soy eeh... explico muy bien, soy muy claro al explicar las cosas, que tengo los conceptos muy claros. Cuando voy a hablar de algo, tengo los conceptos bastante claros en mi cabeza. Que no recurro mucho a la lectura, o sea a dictarles, que nunca ellos, casi nunca, solamente en pocas ocasiones, en las ocasiones que son pertinentes yo solamente leo hechos escritos, pero en otras ocasiones solamente tomar apuntes. Que yo les enseñé a distinguir entre las ideas claves y las ideas que no son tan importantes. Que tengo buena disposición con ellos, en cualquier momento, en cualquier lugar, a cualquier hora. Que tienen la oportunidad de siempre poder aclarar las dudas, porque muchas veces quedan cabos sueltos. Que no me quedo solamente con la clase frontal, que me gusta la clase circular, de lado, del otro lado, de cabeza... que no es una clase aburrida, esquemática. Que en un momento puedo estar frente a ellos, pero en otro momento puedo estar sentado con ellos y en otro momento puedo estar arriba de la mesa, entonces, no es una clase súper liviana, súper plena, que puedo romper el esquema en cualquier momento, que ellos son participantes, que ellos también pueden aportar, que ellos pueden criticar, ellos tienen la libertad de... la libertad de... yo creo que en un colegio tan esquemático, ellos valoran mucho eso, la libertad de decir cosas, la libertad de poder expresar cosas que en otros ramos quizás

no puede expresar, la libertad de sentirse bien o sentirse mal durante la clase y poder decirlo, decir: “sabe profesor, no estoy de acuerdo con usted” o “usted profesor está haciendo las cosas de tal manera, sabe que mis compañeros y yo no lo estamos comprendiendo” sentirse con esa libertad. Entonces eso es positivo, además, lo otro positivo que siempre recalcan es que yo los he mantenido unidos, que son muchas veces un curso muy desunido, pero que yo, con muchos de mis discursos los he unido a un solo propósito a un solo objetivo, y eso lo valoran mucho, porque también ellos sienten, sobretodo el segundo medio B, porque no tienen un líder como profesor jefe y que muy pocos respetan la opinión del profesor jefe, porque no lo ven como líder, lo ven como una persona que está ahí que fue designada, pero no lo ven como un factor de unidad y son pocos e incluso más... la profesora jefe del segundo medio B muchas veces se acerca a mí cuando quiere lograr algo con el curso y me dice “sabes que C. habla tú con ellos” “sabes que C., diles, háblales de esto” entonces ahí yo tengo que ir y mandar el discurso y obviamente ser súper fuerte, súper enfático en los objetivos, en lo que quiere la profesora. Entonces ellos lo valoran mucho.

61 **E: Y... dentro de los elementos no tan positivos.**

63 P: No tan positivos... a ver... no tan positivo en que... mmm... en que muchas veces por ejemplo ehm... como soy tan entregado con ellos... me gusta que las cosas por ejemplo, anden bien, o sea si yo mmm... soy, a veces me critican que a veces soy muy estructurado, a pesar de que yo no me encuentro estructurado, ellos dicen que soy demasiado estructurado y que soy demasiado exigente con algunos, sí con algunos, sobre todo con los que les cuesta más. Esos son siempre los que reclaman que yo tengo el ojo puesto en ellos. Pero yo les explico que si tengo el ojo puesto en ellos, es porque los demás ya saben la metodología y ya se pueden guiar bastante bien solos. Pero que ellos, parece que algún momento como que se extraviaron, obviamente uno tiene que ser mucho más acucioso con la oveja más lenta, y con la oveja más fuerte la puedes dejar irse sola. Sabe que tiene que estar en silencio, sabe que tiene que tomar buenos apuntes, sabe distinguir las ideas, sabe ser creativo, por lo tanto no me tengo por qué fijar tanto en ella. Pero me fijo si, en las ovejas que son más débiles, en el sentido de que soy más exigente, les pido el cuaderno, hablo con el apoderado, estoy encima de

ellos... y ellos me reclaman, me reclaman que yo soy muy jodido en ese sentido. ¿Y qué más?... que de repente ando de mal humor, como todas las personas no más, pero como ellos piensan que como yo, a lo mejor soy más joven tengo menos problemas, que sé yo. Y a lo mejor ellos tienen un imaginario de que por ser más joven tengo menos atados, pero eso no significa así pos. Me dicen “es que usted muchas veces anda de mal humor” y de repente “muchas veces claro, como anda de mal humor y se descarga en nosotros y nos reta”. Sí, pero si yo no los reto porque se portan bien, yo los reto si se portan mal. Y ellos toman eso como de mal humor. Pero todo dentro de los márgenes. Pero lo rico es que me lo puedan decir, sí eso es lo mejor que me lo puedan decir, porque así yo lo puedo arreglar.

**65 E: También durante la entrevista anterior tú decías que los cursos tenían distintos tipos de aprendizaje y que eso lo considerabas cuando planificabas la clase, ¿pero también consideras las diferencias individuales en cuanto a estilos de aprendizaje?**

67 P: Obviamente las diferencias individuales son claves, no todas las personas aprenden de la misma manera, pero... lo que sí se puede generalizar son las técnicas de aprendizaje. Por ejemplo, yo para un reforzamiento junté, antes de la prueba de síntesis a todas las personas que les iba mal en el ramo o que les iba medianamente mal, eran como 15 o 16, y lleve a mi mejor alumna de los dos paralelos del segundo medio, y tú decías pero para qué llevar a la mejor alumna, tenía una finalidad po, les dije bueno, estamos aquí con María José, ella es mi mejor alumna y nos va a acompañar para qué, en primer lugar, para precisar cosas que a mí me falten, porque a mi obviamente voy a tomar cosas como obvias y van a haber cosas que voy a pasar por alto, pero como María José es mi mejor alumna va a precisar cuáles son las cosas que yo estoy diciendo muy complicadamente o que yo estoy pasando muy, que lo estoy dando por sentado y para lo otro que la traje también es para que ella, después al final de la clase, les diga como estudia ella, cuáles son los tips que ustedes pueden absorber de ella. Entonces todos encantados, chuta ahí ya les hice toda la clase y ahí María José me fue precisando y al final María José expone. Expone como estudiaba ella y tu sabí que, grato el resultado en la prueba de síntesis, grato el resultado. Hubo uno que me dijo,

“sabe profesor, muchas gracias por el reforzamiento, porque sabe que, aprendí, pensé que no iba a ser capaz porque habían muchas cosas que yo no comprendía pero en ese reforzamiento yo aprendí. Entonces hay técnicas de estudio que se pueden generalizar y hay estilos de aprendizaje que obviamente que son diferentes dependiendo de cada alumno. Algunos alumnos por ejemplo van a comprender más con un mapa conceptual, otros van a comprender más con que yo les dicte, otros van a comprender más si yo les hago un dibujo, otros van a comprender más si yo les paso un video, otros van a comprender más si yo me paro arriba de la mesa y empiezo a dar un discurso y ellos participan aplaudiendo y gritando y todo lo demás y se les queda más marcado eso. Van a comprender de diferentes maneras, el punto es, que el contenido llegue igual. Que a pesar de las maneras que tú uses, el contenido llegue igual dependiendo del estilo de aprendizaje que tú tengas. Si tú no variás, no variás el contenido podrías hacer 10.000 estilos de aprendizaje y el objetivo va a ser el mismo, el objetivo no tiene que variar. Y cuando un alumno, a mí por ejemplo, si un alumno es más de que le dicten la materia y yo no sé po, en el día no sé pos, hice un mapa conceptual, ese alumno tiene el derecho de acercarse y decirme “sabe qué profesor, yo entiendo más cuando me dicta”, bueno le digo yo, te tipeo todo lo que dije hoy y te lo mando. ¿Cuál es el problema? Si al final el mensaje es el mismo... “aahh gracias profesor”, listo le pido el correo, lo tipeo, tipeo lo que dije hoy día y se lo mando al correo para que él lo pueda estudiar.

69 **E: Y estos repasos que tú mencionabas que hacías antes de la prueba de síntesis ¿también los haces en otras ocasiones? O solamente cuando...**

71 **P:** Siempre antes de la prueba de síntesis hay repaso. Pero hay repaso general, o sea todo el curso y yo ahora implante un repaso que es focalizado. El repaso focalizado quiere decir que los 7 alumnos que les va peor en cada paralelo, se juntan, forman un grupo y yo a ese grupo le hago un tratamiento a parte de todos los demás. Para qué, para que esos alumnos que les cuenta un poco más son bastante tímidos en el sentido de presentar sus dudas cuando estamos con todo el curso. Porque obviamente, dentro del curso están los más inteligentes, los que te van a decir “oye pero cómo no cachay si estos es súper fácil”, pero a lo mejor para el alumno no es fácil, entonces...

- 73 **E: Yo noté cuando fui al segundo A, noté que a veces cuando los niños salían adelante no sabían cómo expresarse o se equivocaban, igual se reían hartos, el resto de sus compañeros.**
- 75 P: Yo para evitar eso y armar un ambiente que sea propicio, cito a los 7 alumnos que les va peor en un lado y del otro. Si nadie se va a ir a reír a po, todos lo van a tomar en serio. Entonces así, evito, evito y aísto los factores que pueden afectar en el aprendizaje de ellos. Entonces al repasar obviamente entre los que les va peor, están más enfocados en lo que yo les estoy pasando y no tienen miedo de levantar la mano y preguntar, porque todos están en las mismas, pueden tener hasta las mismas dudas. A lo mejor no las dicen en clases por piensan que son estúpidas o que los demás piensen que son estúpidas. Entonces así yo, aísto todos esos factores y les ha ido súper bien así po.
- 77 **E: Tú también mencionaste la vez anterior, que tú realizabas 3 tipos de evaluaciones, que eran la escrita, la oral y la creativa. Estas evaluaciones ¿tú las haces por unidad, o sea cada unidad tiene esas tres evaluaciones?**
- 79 P: Cada unidad, yo por... a ver... es que aquí trabajamos por trimestre, al trabajar por trimestre yo siempre me planteo tener el máximo de notas, aquí te piden cuatro notas como mínimo. Yo por lo general soy de poner 6 hasta 7, para que así tengan muchas oportunidades, que si fallo una vez puede ir mejorando cada vez que saque una nota. Yo... parto primero... cómo parte esto, parte principalmente con la primera nota es de, es de las primeras 3 unidades que yo paso, por lo general, la segunda nota como es oral, incluye las 3 unidades que pase más 3 unidades más, que son preguntas tanto de las primeras 3 unidades como de las nuevas unidades, ya, son 6 unidades, donde hago una pecera con doce preguntas, ellos pueden sacar dos preguntas y cada pregunta equivale a una nota. Y luego la creativa, puede ser un trabajo grupal, puede ser análisis de documentos, puede ser que ellos confeccionen documentos, puede ser que ellos confeccionen algo relacionado con la época o con la unidad que estamos estudiando. Entonces ahí tú tienes las tres bien marcadas y muchas veces es cada tres unidades aproximadamente.

- 81 **E: Durante la observación en aula, en la última que fui, tú hiciste formar a los chiquillos en grupos para que puedan presentar después un tema adelante, pero ahí noté que hacías algunas diferencias cuando los niños exponían y después tú les hacías preguntas. Porque en algunos casos les preguntabas sobre el contenido y a otros grupos les preguntabas sobre cómo iban a presentar... cómo iban a hacer su presentación, si iban a ocupar el power point o qué otro tipo de recurso. ¿Este tipo de diferencia tú la hacías a propósito o dependiendo de...?**
- 83 P: Es dependiendo del grupo, hay grupos que obviamente ahí ya tiene que ver con algo ya más individual, o sea como yo ya los conozco. A algunos les preguntaba por contenido porque obviamente yo sé que manejan, que algunas personas manejan mucho contenido, que algunas personas se iban a complicar con respecto a lo que iban a entregar, tienen mayor confusión en ordenar el contenido en sí y otros tienen problema en cómo entregarlo, tienen el conocimiento previo de cómo tratar los contenidos, pero no saben cómo entregarlo. Entonces dependía mucho del grupo, el perfil del grupo, muchas veces era no entender el contenido o no saber cómo entregarlo. Esos son los dos mayores problemas cuando tú haces trabajos grupales. Hay grupos que manejan súper bien en contenido pero no saben cómo entregarlo y hay grupos que obviamente que saben cómo entregarlo, pero manejan muy mal el contenido y no lo acotan. Entonces dependiendo del perfil del grupo uno hace las acotaciones pertinentes.
- 85 **E: También me llamó la atención de cuándo salió un grupo adelante y tú le dijiste a uno de los niños que no expusiera y que dejara a sus compañeros exponer.**
- 87 P: Sí, por qué, te explico. NN es uno de los mejores alumnos, los demás niños, que se juntan con él usufructúan de él, me entiendes, pasa en las universidades, pasa en un montón de lados, usufructúan de él, porque es el líder, es él que tiene el discurso, él es el que participa, él es el cerebro, pero lo que yo, lo que escuchará de NN iba estar todo bien, ¿pero cuál era el valor del trabajo? Y los otros tres, no iban a tener palabras no iban a tener voz, a mí me interesa mucho más escuchar a aquellas personas que nunca he escuchado porque no tienen un discurso armado, porque no saben hacer un trabajo que escuchar a NN, sí se que NN tiene todo claro, tiene todo muy claro, él es muy

ordenado, es muy capo, sabe absolutamente como manejar los contenidos, sabe como entregar los contenidos, me interesa escuchar a sus compañeros me interesa saber qué es lo que me tienen que decir ellos con respecto al trabajo y si tú les das con este tema te vas a dar cuenta que el que mejor maneja todo es NN pero lo importante pa mí es escuchar a los otros a los que están alrededor del po, porque si yo voy a escuchar siempre el mismo discurso, no es la idea, también es escuchar a los que muy pocas veces pueden hablar, por eso dije: “NN por favor tu no digas absolutamente nada que tus compañeros hablen”.

89 **E: Bueno en esa clase también me llamo la atención de manera positiva que por ejemplo habían algunos niños que no se sabían explicar bien y tú dejabas que terminaran su exposición y dabas una síntesis del tema que iban a tratar al curso entonces quedaron todos los temas cubiertos.**

91 P: Eso se tiene que hacer constantemente, el ir sintetizando cada vez aunque sea a lo mejor cansador, aunque sea tal vez engorroso, ayuda a cristalizar los temas que estamos pasando, yo por ejemplo cuando paso un contenido me preocupo mucho por ejemplo, si estoy explicando algo geográfico me pongo a explicar parte por parte lo geográfico y cuando llego al final entonces digo las ideas que ustedes tienen que tener en su cabeza, en su cuaderno son esto, esto, esto y lo repito otra vez, más acotado a lo mejor, a lo mejor de manera mucho más precisa pero vuelvo a repetirlo otra vez, el profesor tiene que tener la paciencia suficiente y la perseverancia suficiente para repetir las cosas 1, 2, 3, 10 veces, 50 veces, 80 veces, aunque te canses, a lo mejor no vas a avanzar todo lo que tenías pensado avanzar en la clase pero vas a ganar el que los alumnos manejen conceptos y manejen bien la materia que tú les quieres entregar, porque no me sirve de nada pasarles y pasarles materia las dos horas y que a lo mejor nadie va haber comprendido aunque sea un concepto, ya un concepto es difícil de tratar, pero a mí no me sirve pasarles toda la clase y hablar, hablar y vociferar toda la clase si al final de la clase les pregunto ¿ya chiquillos y que es reforma agraria?- cri cri cri, entonces prefiero repetirles 800 mil veces, en chino en inglés, en todo lo que querai lo que es reforma agraria y que ellos aprendan a pasar la materia no más.

93 **E: Y estas presentaciones ¿qué tan seguido las realizas?, este tipo de presentaciones, disertaciones, exposiciones.**

95 P: Mira a mí la verdad, te voy a ser sincero, no me gustan mucho las disertaciones porque pienso que siempre uno termina trabajando más que otro, ejemplo obviamente algunos se van a aprovechar de otros, sí, em nos gustan más los temas creativos pero individuales yo soy de más de explotar más la creatividad individual que la creatividad grupal obviamente si se me pide hacer algo grupal yo lo voy a hacer, no tengo ningún problema en hacerlo, pero yo soy más amigo de incentivar la creatividad individual soy mucho más amigo de eso que hacerlo de manera grupal.

97 **E: Y por ejemplo los estudiantes ¿siempre tienen la libertad de escoger los temas?**

99 P: Es lo que se debe hacer, porque cada uno tiene más desarrollada un área dentro de su individualidad, por ejemplo yo siempre me he dado cuenta, el que es más matemático va a elegir el área económica entonces en historia va a decir: “bueno yo voy a escoger el proyecto económico de Salvador Allende”, porque le acomoda más, él es más matemático entonces imagínate si yo a un grupo de matemáticos les digo “ya ustedes van a hacer temas sociales, pucha yo quería hacer temas económicos” van a decir no, entonces ahí de nuevo hay que ser súper cuidadoso, cada grupo tiene un perfil y ese perfil tiene que ser respetado y para ser respetado, obviamente tienen que ellos, propongan el tema que van a hacer porque ellos saben cuáles son sus habilidades, él que es más matemático obviamente va a hacer maravillas con lo económico, me va a explicar, me va a poner tablas me va poner no sé, me va a poner tablas de que mira cuando se hacía acá, que mira lo que pasó con el cobre, que el cobre bajo, subió, va a ser mucho más rico para él y él va aprender algo, además algo que está relacionado con su habilidad, tiene que estar relacionado con su habilidad, obviamente él que es más social va a decir “profe yo quiero tomar el proyecto social de Salvador Allende”, entonces chuta, haz el proyecto social, otro me va a decir, “profesor yo me voy a preocupar del tema ideológico” “profesor yo me voy a preocupar de la salud o yo me voy a preocupar de los avances técnicos durante el gobierno de Frei Montalva”, eso tiene que ser siempre libre para que al alumno le guste.

**101 E: Y la elección de la metodología igual, ¿también es libre?**

103 P: La elección de la metodología, que ellos van a exponer, cómo van a exponer, también es libre eso tiene que ser totalmente libre también, porque también depende de su habilidad, hay que ser muy respetuoso de las habilidades que tienen los alumnos porque dependiendo de su habilidad, la creatividad o el espíritu creativo que van a tener ellos, hay que ser respetuoso de eso, porque todos somos diferentes, yo no soy para nada un , tampoco soy artista, no se tocar ni una guitarra ni nada, en ese sentido pasar a llevar al alumno, “sabe que usted me va a explicar el gobierno de Salvador Allende pero con una canción a guitarra”, te imaginai te dicen eso, soné po, si yo no sirvo, o sea si yo sé que soy bueno para hablar, soy bueno para discutir soy bueno para temas políticos, pero si me dicen eso me hubiese sentido yo desarmado, me hubiese sentido pasado a llevar, la idea es ponerle tú, cuáles son los periodos o el periodo de tiempo en que ellos pueden tomar los temas y dar libertad para que ellos pongan un tema dentro del período de tiempo que tu diste. Por ejemplo, el periodo de los temas que estábamos viendo era desde el '70 hasta la dictadura militar, entonces que ellos puedan tomar cualquier tema entonces tenían una amplitud de temas impresionante, hay que ser muy respetuoso con eso.

**105 E: Otra cosa que noté que tú para fomentar la participación generalmente eras directivo, porque si bien dabas preguntas abiertas, después igual nombrabas a un estudiante por su nombre para que respondiera, ¿generalmente tú haces eso?**

107 P: Mira, eso también es parte de una estrategia, porque por lo general los estudiantes que tú más nombras o que tú más sacas adelante son los que provocan mayores debates, entonces tú con tal de incentivarlos en las discusiones y al debate en el aula tú le dices a aquellos estudiantes que tú sabes que te van a responder y que muchas veces sus respuestas son polémicas para los demás que incentiven la discusión porque es muy probable que si yo le digo a NN “ NN tú qué piensas sobre el gobierno de Salvador Allende” la NN me va a decir, como es ácida en sus comentarios me va a decir tal y tal cosa y todo el resto va a decir, “yo estoy en desacuerdo contigo NN porque...” y así se forman los grandes debates, entonces por lo general tengo mis comodines para fomentar el debate.

109 **E: Bueno... de acuerdo a lo manifestaste en la entrevista anterior y a lo que yo vi en la clase tú realizas clases expositivas- participativas, trabajo en grupo, presentaciones orales, evaluaciones escritas, trabajos creativos como tu habías dicho, ¿hay otra metodología, otra práctica que no esté mencionada?**

111 P: Otra práctica que no esté mencionada.

113 **E: Sí, que tu consideres importante.**

115 P: Otra práctica que yo considere importante no, sabí que no se me ocurre, a lo mejor cuando se me ocurra te voy a decir.

117 **E: También durante la entrevista anterior tú mencionabas que en tu magíster te había permitido mejorar muchas áreas que estaban débiles. ¿Cómo que áreas te permitió mejorar?**

119 P: Sí, por ejemplo el área de liderazgo, el área motivacional también mucho, el área afectiva, de vincularse, de no tener miedo de vincularse emocionalmente con los alumnos porque yo antes tenía la representación mental de que uno no debe vincularse más allá del aula con los alumnos, que había que ser lo más separado posible de los alumnos en cambio el posgrado me dio a entender que no po que los buenos profesores y los buenos resultados se logran vinculándose emocionalmente con los alumnos, también eh! a cómo mejorar por ejemplo o a cómo resolver el conflicto entre profesores y alumnos que son conflictos constantes, a ver como uno puede evitar ejercer violencia simbólica o violencia en el aula a veces de manera consciente a veces de manera inconsciente, o cómo enriquecer el diálogo, la misma retroalimentación sirve para eso, para mejorar el diálogo, para que los alumnos no se vayan con una carga negativa de clases, si tú dijiste algo mal, tengan la posibilidad de decírtelo, porque así ellos se descargan emocionalmente ya no hay una carga negativa después de clase, de tratar de teorizar el área humana de la pedagogía más que el área académica de la pedagogía, la pedagogía es un área humana más que de aula, más que academicista es un área humana, uno tiene que preocuparse primero del ser humano y después de lo que tú le vas a entregar si el ser humano está bien emocionalmente vas a poder hacer

muchas más cosas con él, eso solamente te lo da un saber teórico, que antes no tenía, yo antes, salí de la universidad y pensaba que el profesor era un semidios y que los alumnos estaban totalmente alejados de ti y que no tenías que vincularte y no saber de su mamá ni de sus hermanos ni de sus problemas afectivos que uno venía a dar la clase, ponía las notas, cumplía lo que te pedía el colegio y después te ibas a la casa y al final me di cuenta que esto no es así po, que para poder ser mejor profesor, mejor persona, mejor profesional tenía que vincularme con ellos.

**121 E: Y ¿qué fortaleza crees tú poseer como docente?**

123 P: Uf! Fuerte mirarme a mí. Liderazgo, soy perseverante, tolerante, soy muy tolerante, creo que eso les gusta mucho a los chiquillos, que pueden expresar diferentes cosas en mi clase, ocupan mi clase como una herramienta de tolerancia, siempre les trato de inculcar que lo más importante es eso y que debe ser una religión pa ellos la tolerancia. Eh! también el orden creo que el orden es fundamental si uno quiere lograr cosas en la vida uno tiene que ser muy ordenado, tiene que anticiparse a los hechos, eh! creo que soy proyectivo, se lo que va a pasar antes de que pase y eso se logra solamente cuando logras vinculación emocional con otra persona porque puedes prever si vas bien o si va a terminar mal o si va a terminar bien, o como va a terminar y eso creo que le falta a muchos profesores, que uno se vincula emocionalmente con las personas puede leer señales que te están indicando cosas, que te están indicando que está bien, que está mal, que algo no anda muy bien, que si se está comportando de una manera puede ser que le esté pasando algo, entonces el ser proyectivo en un profesor es algo súper bueno, que más, estando renovándome constantemente en lo que hago, estoy leyendo, leo un montón, uno tiene que ser súper autocrítico, súper auto flagelante en ese sentido súper autoexigente, porque si tu le exiges mucho a los chiquillos no puedes exigirte menos a ti, entonces yo soy súper exigente en el sentido de que por mucho que tenga mucho trabajo aquí, estoy leyendo 11 mil libros, estoy leyendo sobre la creatividad, sobre inteligencias múltiples, estoy leyendo sobre representaciones mentales, estoy leyendo sobre un montón de cosas, que a lo mejor ni tienen que ver mucho con la asignatura, pero que también te sirven en realidad para fortalecer tus prácticas en el aula y eso es importante también.

**125 E: ¿Y qué áreas consideras que deberías seguir trabajando?**

127 P: Yo creo que debería seguir trabajando, yo creo que un área en donde todavía no se ha explotado bastante es el área de mediación de conflicto, mediación de conflicto dentro de los colegios, creo que es un área que no se ha explotado mucho, creo que yo me voy a XXX el próximo año hacia esa área, el área donde pueda ayudar a resolver problemas que dan constantemente dentro de los ambientes escolares, promover también dentro de mi colegio la ley de violencia escolar, la creación de los consejos escolares donde todos vamos a participar para que el clima sea realmente bueno, creo que esa es el área que falta reforzar todavía, pero creo que ya el próximo año estaría ya más preparado, teórica y prácticamente para poder empezar con esto.

**129 E: ¿Se te ocurre alguna otra práctica?**

131 P: ¿Otra práctica?

**133 E: Pedagógica, que tú utilices y que no la hayas mencionado.**

135 P: Sí po, por ejemplo el área de liberar tensiones, por ejemplo, esta yo la ocupo en ciertas ocasiones: digo “ya, párense todos y pónganse en fila y háganle un masaje a su compañero que está delante, ahora se dan todos vuelta y le hacen masaje a un compañero también” o lo otro que hago es decirles: “escriban las cosas que más odian en un papel, pueden escribir lo que ellos quieran y luego simbólicamente todos van a tirar esos papeles a la pared y se van a desprender de todo eso malo” y ahí todos tiran los papeles, pero no sabría cómo llamarle a ese técnica, no sé si tendría que patentarlo o ponerle nombre.

**137 E: Pero estas técnicas que tu mencionas ¿de dónde provienen, por conocimiento que tú has adquirido ahora, durante la U?**

139 P: Es que yo estuve metido en una organización de jóvenes a nivel internacional que se llama XXX, eran diferentes jóvenes, diferentes carreras donde se juntaban a hacer como grandes tareas y una manera de poder nosotros empezar bien cualquier actividad que tuviéramos era haciendo estos pequeños tips, que eran previos a cualquier actividad que nosotros tuviéramos, por ejemplo un día nos dijeron “bueno aprovechando que están todos ordenaditos tienen su cuaderno “sí” pónganse de espalda

y tiren los hombros para atrás” y fue como pa, todos quedamos así como, rico po, rompí totalmente el esquema po, y eso siempre como que siempre me quedó muy marcado como que muchas veces las personas necesitan romper esquemas para sentirse bien. Y por eso estas pequeñas actividades, como que ya escriban en un papel lo que más odian y tírenlo a la muralla.

**141 E: Y ¿qué resultados crees tú que estas actividades tienen en los estudiantes? ¿Cómo quedan después de hacer esa actividad?**

143 P: Yo creo que los marca, los marca en un sentido súper positivo, en el sentido que ellos se dan cuenta que con pequeñas cosas, con cosas quizás mínimas se pueden expresar, yo creo que muchos de mis alumnos están estresados, tienen una vida súper exigente, el colegio es muy exigente, los papás esperan mucho de ellos se auto cuestionan ellos mismos porque saben que van a llegar a 4to medio, entonces yo les digo, ven se dan cuenta que con pequeñas cosas pueden des estresarse en un día que ha sido súper estresante, entonces eso es lo positivo, que ellos sepan canalizar a lo mejor la presión de diferentes maneras.

**145 E: ¿Y tú crees que esto podría influir en el clima de aula?**

147 P: Influye un montón

**149 E: ¿En las relaciones entre ellos?**

151 P: Influye un montón, alumnos desestresados son alumnos que están más sensibles con lo que tú les estas entregando no tienen tantas barreras u obstáculos psicológicos como pa poder absorber los contenidos que tú les quieras pasar y eso es súper importante.

### 7.3 Transcripción de Entrevista Docente de Matemática (P3En)

#### 7.3.1 Primera Entrevista (P3E1)

9 **E: ¿Cuántos años tienes en el ejercicio docente y a qué edad comenzó a ejercer la docencia?**

10 P: Este año, a los 27 años.

13 **E: O sea es el primer año.**

15 P: Si.

17 **E: ¿Ha identificado algún momento relevante, significativo durante su formación docente?**

19 P: ehh, en la formación, en la universidad o acá?

21 **E: Formación, desde la universidad, hasta este año.**

23 P: Si, mira, sabes que yo, ingrese a la universidad, a pedagogía, pensando en ayudar, en ayudar a los niños que pudieran tener problemas en matemáticas y este año en julio en las vacaciones de invierno en agosto se fue una niña de segundo medio y me entregó una carta y la niña no tenia por donde en matemáticas, le iba súper mal y ella estaba postulando a un colegio que están en mejor nivel, a nivel matemáticas, porque acá estamos como muy atrasados, entonces, no tenía mucha posibilidad de entrar, el año pasado postuló y no le fue bien, entonces se acercó a mí y comenzamos a conversar y le gustó mucho la forma en que yo le enseñaba y la niña empezó a subir las notas, a subir las notas, hasta que se emparejo en los sietes, a ese nivel, entonces, la niña después me entregó una carta, ¿sabes qué?, me emocioné demasiado porque la carta decía exactamente lo que yo quería lograr, no sé, en 20 años de docencia, lo logre en seis meses. Creo que eso fue motivador y esperanzador para mí, me ha servido hartito, siempre estoy leyendo esa carta cuando me bajoneo.

25 **E: ¿Qué bien y qué fue lo que te incentivo a estudiar pedagogía?**

27 P: Mira, yo siempre quise enseñar, me gustaba arte o matemáticas, y quería ser profesor de artes visuales, el problema es que la única universidad que la impartía era la Universidad de Playa Ancha, entonces, no opté a eso directamente, me fui ingeniería porque no quería estar en la UPLA, sabía que iban a ver muchos problemas y después cuando estuve en ingeniería estaba perdiendo el tiempo, si a mí no me gustaba ingeniería, me gustaba enseñar.

29 **E: O sea tú estudiaste ingeniería y después pedagogía.**

31 P: Claro, primero ingeniería y me salí y me fui a estudiar a la Católica y como obviamente si quería estudiar arte, me tenía que ir a Santiago y yo no quería salir de aquí, decidí optar por matemáticas.

33 **E: ¿Existe alguien cercano a ti que sea docente que consideres un modelo a seguir?**

35 P: Si, tengo un hermano que no tiene muchos años de docencia, tiene como cuatro, pero con harto sacrificio y con hartas pruebas en el camino, ha llegado a ser un muy buen profesor, ha logrado mejor rendimiento SIMCE a nivel nacional y en un colegio chico, donde está recién creciendo, entonces, no sé si yo lo tome desde un principio porque él entró a estudiar pedagogía casi junto conmigo, pero el verlo, me dice como una persona que no tenía eso en su futuro porque él quería ser otra cosa y podría haberlo hecho muy bien, pero por cosas del destino no lo hizo y llegó a ser un muy buen profesor, entonces creo que mi hermano es un buen, un muy buen ejemplo a seguir.

37 **E: ¿y él, es profesor de qué?**

39 P: General básica

41 **E: ¿Cómo llegaste a trabajar a este colegio?**

43 P: Postulé, salí el año pasado, a mitad de año, hice algunos reemplazos, cosas cortas, y al final de año postulé y, no sé, debo haber tirado muchos currículos, la cosa es que fui

a tres entrevistas y quedé en los tres colegios y viendo éste era lejos el mejor, los otros eran buenos, pero lo que aquí me ofrecían, era lo que yo esperaba, educación católica, bien estructurado, entonces, lo elegí más que nada por eso.

45 **E: ¿Recuerdas alguna persona que haya influenciado tu inclinación por la docencia?**

47 P: No, no, por una motivación siempre de ayudar, si no hubiera estudiado pedagogía, hubiese sido asistente social, o no sé si medicina porque no era mi fuerte la biología, ni química, pero yo creo que algo al servicio hubiera trabajado.

49 **E: ¿Recuerda alguien importante como un profesor, que te haya motivado e incentivado a seguir con esto, con la docencia?**

51 P: Sí, hay un profesor, pero no en esta área, no en mi área, es un profesor de la escuela de futbol que tuve, un muy buen profesor, el profesor Castillo, creo que aún tengo esa espina, de hacer un curso para técnico en futbol y poder trabajar en una escuela de futbol o dedicarme en un aple de deporte en un colegio, sería bastante bueno.

53 **E: ¿Qué importancia tú le das a la formación que tuviste en la universidad?**

55 P: Yo creo que prácticamente todo. Salí de una escuela básica que era...todavía no estaba muy fuerte el tema de los colegios subvencionados básica y en ese tiempo todos teníamos que ir a escuelas básicas y era bastante buena, donde aprendí mucho, los profesores...ahí conocí al profesor Castillo, pero después en el liceo fue un desastre, prácticamente te regalaban las notas, no sacabas mucho, entonces cuando llegué a la universidad fue como empezar de cero, aprendí de todos, todo lo que más pude absorber, creo que lo hice en la universidad y conocí buenos profesores, malos profesores, pero de todo aprendí mucho.

57 **E: ¿Consideras los conocimientos previos de tus estudiantes a la hora de realizar planificaciones dentro de tu asignatura?**

59 P: Si, por supuesto.

61 **E: ¿Cómo haces eso?**

63 P: Siempre se está diagnosticando a los niños, en primer lugar, se les pregunta qué es lo que vieron, no sirve de mucho, porque los niños dicen, ahh no me acuerdo y después tu le presentas el contenido que quieres que ellos recuerden, y ellos dicen, ah sí, ya me acuerdo, entonces por palabras no sirve, entonces si tu le presentan ejemplos o situaciones, ellos van a saber cómo resolverlas. Siempre hay que hacer un buen diagnóstico para saber por dónde empezar, y ahí te vas a dar cuenta inmediatamente, los más avanzados ya tienen su conocimiento adquirido y los que les cuesta un poco más, siempre van a tener un pequeño problema, ya sea en procedimiento, ya sea contenido.

65 **E: ¿Son relevantes para ti las cualidades, o comentarios de los estudiantes al momento de escoger las metodologías de las clases?**

67 P: Si...

69 **E: Me podrías dar algunos ejemplos...**

71 P: Por ejemplo hoy día estamos repasando para la prueba síntesis, y...hice ejercicios tipo, que era como lo que estábamos trabajando y como estamos repasando, necesito que ellos... no saco nada con pasar cosas nuevas, porque es para la prueba de síntesis y se toma todos los contenidos vistos, entonces les hice unos ejercicios tipo, prácticamente eran todos iguales, entonces llegó un momento, dos alumnas que son como las más aventajadas, me dijeron, profesor esto ya lo sabemos, o sea me aburre hacer todo el rato lo mismo que ya sabemos, les había ido súper bien en la prueba, entonces yo dije...si le digo hazlo igual, lo único que estoy haciendo es frutarla, porque la niña no avanza y ella me está pidiendo avanzar, entonces lo que hice, fue tomar contenidos del primero medio y le dije, a ver te voy a explicar algo, el contenido y le dije que piensas tu ahora, tú con lo que yo te explique, hazme este ejercicio y lo empezó a hacer y lo hizo súper bien, después le varié el ejercicio y me dijo, ah ya, aquí pasa esto y esto, la niña súper inteligente, y después se espesaron a sumar más niñas porque ya habían terminado los ejercicios y se empezaron a sumar y eran como un grupo de cuatro, que siempre están pidiendo más, entonces cuando yo me doy cuenta

que los niños están muy avanzados, hay que adecuar los ejercicios para ese tipo de niños, los que no, hay que reforzar en lo que está.

73 **E: ¿Tus metodologías de clases cómo son?**

75 P: Mira no te voy a mentir, es primer año que yo estoy con todas las ganas de hacer clases bien constructivistas, entregar las herramientas para que los niños logren el aprendizaje, pero todavía yo no tengo las herramientas para entregar ese...esa herramienta, valga la redundancia, porque la experiencia no me da la fortaleza como para poder hacer eso, entonces mis clases son los más participativas que puedo, pero también debo admitir que son muy conductistas, mis clases son expositivas, los niños participan, te preguntan, yo respondo todas las preguntas, no es que intente, las respondo todas y que nadie se quede con dudas, pero siempre hay niños...como hay distintos tipos de aprendizaje, hay niños que ven la pizarra y puede que te entiendan, pero hay otros niños que no pueden ver las cosas así claramente, si no que tienen que hacer ejercicios, entonces en ese cambio se producen problemas, entonces hay algunos que aprenden y otros que no, y ahí es donde se está viendo la diferencia, el que no le cuesta va aprender de cualquier manera.

77 **E: ¿Consideras los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, a la hora de hacer las planificaciones?**

79 P: Intento, intento hacer clases de aplicación, donde los niños tienen que hacer muchos ejercicio, muchos ejercicios, hay otras clases teóricas, los niños tienen que prestar atención y aprender lo que más puedan.

81 **E: ¿Se hace algún estudio, acá en el colegio, donde los estudiantes pueden saber los estilos de aprendizaje?**

83 P: Se le aplicó el año pasado

85 **E: ¿Y eso se lo entregan a los docentes...para que puedan trabajar con ello?**

87 P: Si, o sea no se nos han entregado los resultados de los niños, lamentablemente el orientador está con un problema, entonces ha faltado mucho y el maneja todo eso, o

sea se nos iba a entregar para ir viendo cuáles eran los estilos de aprendizaje que tenían los niños.

89 **E: ¿Te preocupas de ir actualizando tus metodologías, de ir innovando?**

91 P: Si (asiente con la cabeza)

93 **E: Me podrías dar un ejemplo, de ¿cómo comenzaste el año y cómo lo estás terminando?**

95 P: Si, eh... a ver, a principio de año... era bien definición, ejemplo, ejercicio, bien conductista... y ahora varia más en el tema, sigue siendo conductista, como te decía hace un rato, pero hay lluvia de ideas de los niños, hay más participación, a veces hago debate, donde un niño da una respuesta, y otros dos niños más dan otra respuesta y empezamos, qué opina usted, usted, y todos empiezan a dar ideas hasta que se llega a un consenso de cuál es la respuesta.

97 **E: ¿Cuáles son las expectativas que tienes de los estudiantes?**

99 P: Altas

101 **E: ¿De todos los estudiantes, hay algún curso con el que tengas más expectativas?**

103 P: Hay un curso que hay harta, harta expectativa, que es con el segundo medio, pero con todos son altas, pero con ellos es como si van a lograr mucho, están bien atrasados, hay que ponerlos al día, pero yo creo que ellos, deberían, la mayoría entrar a la universidad, si es que es lo que quieren.

105 **E: ¿Cómo logran los estudiantes el aprendizaje dentro del aula?**

107 P: Trabajando, haciendo mucho ejercicio, preguntando y creo que cuesta mucho y falta el trabajo en equipo, porque cuando tu los haces trabajar en equipo, se forma un desorden en la sala, en la mayoría de los cursos pasa eso, son muy poco los alumnos como que están acostumbrados a trabajar en grupos, más bien son individualistas para el trabajo, no competitivos, pero si individualistas.

**109 E: ¿Cómo eres en tus clases?**

111 P: Durante las explicaciones, si me gustan que estén en silencio, de hecho los reto mucho por eso, pero una vez que están trabajando, no se puede dar el aprendizaje solamente en silencio, si bien cuando están trabajando una guía que es individual, tienen que hacer un listado de ejercicios, pero eso es para mecanizar, pero hay instancias en que el alumno tiene que compartir con el compañero, porque no solamente estoy formando matemáticos, quiero formar personas también, personas que se vinculen socialmente.

**113 E: ¿Qué importancia le das al desarrollo valórico personal de tus estudiantes?**

115 P: Muy importante, mucha importancia.

**117 E: ¿Esto va de la mano con el aprendizaje?**

119 P: Si por supuesto, cuando un alumno está hablando el resto lo tiene que escuchar, el profesor o un alumno, el respeto siempre tiene que ir para los pares y adultos.

**121 E: ¿Haces adaptaciones curriculares?**

123 P: Si, yo creo sí.

**125 E: ¿Lo haces por iniciativa propia o te lo piden?**

127 P: Es que los niños están...como te digo, los curso mayores están muy atrasados, se debe hacer adaptaciones porque si no, no alcanzarían a ver todo lo que necesitan ver.

**129 E: Entonces es iniciativa propia.**

131 P: si (asiente con la cabeza).

**133 E: ¿Qué puedes decirme sobre lo que piensas de ti y sobre tu labor pedagógica?**

135 P: Creo que estoy en formación todavía.

**137 E: ¿Qué más me puedes decir sobre eso, qué crees que ven tus alumnos en ti?**

139 P: La cercanía más que nada, creo que si bien las clases son algo didácticas, el conversar con ellos y escucharlos, yo creo que los ha hecho que me eligieran por sobre el resto, creo que ellos lo están viendo por el lado de la simpatía que muestro con ellos.

**141 E: ¿A tus alumnos les va bien en tu asignatura?**

143 P: Es regular, hay de todo.

**145 E: ¿De qué manera tu logras un aprendizaje significativo en los estudiantes?**

147 P: Cuando el alumno puede construir el aprendizaje, esa es la mejor manera de formar al alumno.

**149 E: En ese sentido ¿le das más importancia a lo teórico o a la teoría práctica?**

151 P: Al final, finalmente el problema es que los niños están muy encasillados en el ejemplo y en el ejercicio, ellos te lo piden, tu intentas que piensen más, le entregas herramientas para que ellos construyan el aprendizaje, pero el alumno cuando se ve con la pizarra en blanco se le produce un quiebre demasiado grande, qué es lo que he intentado cambiar, pero ahí necesariamente debes entrar con el ejemplo, porque el niño no logra captar todavía.

**153 E: ¿Cómo describirías el clima en el aula?**

155 P: Mira, son bastante bulliciosos, creo que todavía hay un alto rango de ser permisivo con los niños.

**157 E: Pero, dejando de lado lo bullicioso...¿el clima cómo es?**

159 P: En eso no hay problema, hay un clima positivo, siempre se está dando la conversación, la devolución, no sólo ellos están aprendiendo, yo también estoy aprendiendo, entonces, con respecto a eso no hay mucho problema.

**161 E: ¿Qué factores influyen en tu práctica docente?**

163 P: ¿Factores, a que te refieres?

**165 E: ¿qué influye en que tú tomes determinadas decisiones o realices determinadas actividades?**

167 P: Yo creo que mi carisma influye bastante en que el alumno tiende a preguntar o tiende a participar, creo que alumno se siente valorado, después del argumento que él de o la respuesta que dé, ya sea buena o mala, es sentirse escuchado, más que decirle si está bien o mal, no creo que sea bueno reforzándolo siempre, si no que dejar el espacio para que piense, creo que el que se sienta escuchado, ya para él es importante, se sienten con el derecho y la oportunidad para volver a hablar, eso también depende de la personalidad de cada uno.

**169 E: ¿Qué consideras al hacer planificaciones, tomar decisiones, que te lleva a tomar esas decisiones?**

171 P: A ver, con respecto a eso, muchas veces es la falta de aprendizaje de los alumnos, la buena o mala toma de decisiones, va a estar dada dentro de la clase por lo que yo vea en los resultados que están demostrando los niños...el factor que influye en mis decisiones siempre va a ser el alumno y el aprendizaje que yo quiera lograr con ellos.

**173 E: Hay algo importante que te gustaría decir, agregar.**

175 P: Mira yo estoy en formación, me siento así, por lo menos voy a estar así dos o tres años más, creo que liderazgo hay, pero todavía hay que aumentarlo mucho más, liderazgo como profesor, me siento muy cercano a los niños, pero muchas veces esa cercanía, el niño lo ve como de amigo y tal vez no necesito que el alumno me vea como un amigo, si no que me vea como la persona que lo va guiar a un buen conocimiento, eso está...todavía...hay que intentar pulirlo, e intentar mejorar.

### *7.3.2 Segunda Entrevista (P3E2)*

**9 E: Con respecto a la carta de la que me hablaste, sobre una alumna, me dijiste que en unos meses lograste lo que querías conseguir en años... ¿Qué es lo que tú quieres lograr en tus alumnos?**

11 P: Quiero lograr alumnos comprometidos y con gusto por las matemáticas. Y también, aparte de la asignatura, con el estudio, con poder sacar a delante un proyecto y muchas veces sin tener las fuerzas o las ganas tanto de hacerlo, sino que de repente nace y que se les pueda dar. Por ejemplo, con esa alumna, me volvió a contactar después de que se fue, y ella quería optar al electivo de matemáticas, yaa!, ese era como el sueño de ella y no le daban las notas y le pidieron que en la última prueba se tenía que sacar un... sobre 6.0 yaa!, y era una prueba, que ella no tenía el conocimiento para hacerla. Y fue a visitarme al colegio, tuvimos clases particulares y la niña logró sacarse el 6.0 que quería. Y entonces...

13 **E: O sea ella te contacto después de ya haberse ido...**

15 P: Si po, por correo, por teléfono y me mandaba preguntas, cosas que no entendía y se notaba el interés. En esa niña que de principio me dijo que de hecho yo... se provocó un rechazo conmigo. Ella me dijo que al principio no... como que no le gustaba mucho la forma que yo enseñaba, pero era más que nada por un problema que habíamos tenido que yo pensé que estaba copiando. Pero después el vínculo que se formó fue bien grande, entonces ahora ella cuando terminó en el colegio donde está ahora, me mando un correo, me dio las gracias porque había logrado lo que ella quería y sin que le gustaran las matemáticas. Entonces, eso es como lo que esperarías del curso completo, que el curso completo se sintiera motivado por el estudio.

17 **E: Tú decías que siempre te gustó enseñar... ¿Por qué te gusta enseñar?**

19 P: Me gusta enseñar porque es transmitir conocimiento, las cosas que yo sé no me gusta quedármelas para mí, si no que siempre estoy intentando entregarlas. Soy como bien poco egoísta, no solamente con las cosas de conocimiento, también con lo material y eso. Como que me encanta compartir y el conocimiento es una de las mejores cosas que se pueden compartir.

21 **E: Mencionaste en algún momento que el liceo prácticamente te regalaban la nota. ¿Qué opinas con respecto a eso y qué haces tú para que los alumnos no digan lo mismo de ti? ¿Cómo es tu forma de evaluar?**

- 23 P: A ver, con respecto a eso que es pésimo, pésimo!, porque yo cuando llegué a un nivel de dificultad mucho más alto que fue en la universidad Santa María, no tenía las herramientas pa defenderme. Y nunca enganché con la carrera por lo mismo, porque pensé que las cosas que estaban viendo eran cosas monstruosas que nunca iba a entender y cuando miraba pal lado mis compañeros si entendían, y de hecho tenía un amigo que era de otro colegio particular y él me enseñaba. Y yo le decía “¿pero cuándo viste eso?” le preguntaba “¿pero cuándo viste eso?” y él me decía “no, esto lo vi en tercero, esto lo vi en cuarto, lo vimos en el electivo” y yo pucha, o sea yo perdí mis cuatro años de media porque los profesores que estaban ahí eran mediocres, no nos querían sacar a nosotros de la mediocridad.
- 24 Mira...yo siempre me estoy capacitando, leyendo por mi cuenta siempre sabiendo un poco más, cosa de que el niño no se vaya simplemente con lo que se le está pidiendo para la prueba, sino que él sepa algo más. Muchas veces intento, no sé, darles ejemplos y...no sé...que los niños enganchen de alguna manera distinta cosa que el conocimiento que dé, que ellos vayan creando el conocimiento a partir de las herramientas que tienen y que al final ellos puedan decir no po, yo voy a la Santa María o voy a la Católica de Valpo o voy a la UPLA o voy donde quiera y no voy a tener problema, porque lo que me enseñaron es lo que necesito, y tal vez un poco más.
- 26 **E: Tu decías que con palabras no sirve, que debes presentarle los ejemplos, la materia y los alumnos así lo recuerdan, qué puedes decir con respecto a eso, que percibes tu, como evalúas esa situación, qué podría evidenciar sobre la forma que aprenden tus alumnos?**
- 28 P: Mira, eso es como para activar conocimientos previos. Yo personalmente prefiero la construcción del conocimiento, más que el “ustedes recuerdan” “ustedes entienden esto” o explicarles y que ellos se apropien del conocimiento por lo que uno les enseña, porque todos tenemos distintas maneras de aprender y no todos vamos a aprender de la misma manera un conocimiento determinado. Por eso lo mejor es, para mí, es la construcción del conocimiento, ya sea por medio de, no sé, la ejercitación es buena pero no es... creo que se puede complementar, en matemática por lo menos, siempre se puede complementar con algo más y lo mejor, es llevarlo a la realidad. En algebra y en

otros subsectores de la asignatura, no es tan fácil llevarlo a la realidad. Pero el tema de números, geometría o estadística son como más factibles, son cosas más amenas para los niños. Entonces, el tema del ejemplo, del ejemplo y del discurso, si bien es lo que yo hago y que no me apropio mucho del otro tipo de enseñanza, es lo que yo dejaría más de lado, se puede aplicar también pero prefiero que sea a través de la construcción del conocimiento.

30 **E: A pesar de las diferencias, hay algunos que según tu aprenden con mirar la pizarra, otros necesitan ejercicios, entonces ¿te adaptas a todos tus alumnos?**

32 P: Trato de adaptarme a todos los alumnos, pero al no tener todavía todas las herramientas, intento que los alumnos mientras tanto se adapten a mí. Por lo tanto, las clases son más que nada visuales, como explicación en la pizarra y también auditivas. Falta más algo kinestésico, que los niños puedan estar jugando dentro de la sala muchas veces o construyendo o juntándose en grupo y debatiendo ideas, creo que eso falta un poco más, el compartir, el discutir, el fundamentar su conocimiento, eso es lo que está faltando en estos momentos. Entonces, por mientras estoy con todos los niños intentando que sean más visuales y auditivos, me falta la parte kinestésica.

34 **E: Si los alumnos están atrasados, ¿por qué se hace la prueba de síntesis y luego se pasa materia nueva y no se considera esta dentro de la prueba de síntesis?**

36 P: Ah! lo que pasó a final de año... lo que pasó a final de año es que nosotros cumplimos con lo que nos exigía el establecimiento, con los planes y programas y los contenidos mínimos, el problema se da que cuando una vez que nosotros terminamos y nos quedan las semanas libres, después de la prueba de síntesis, nosotros tenemos que ocupar ese tiempo, ya sea en reforzar el contenido que se vio en el año o del contenido atrasado. Y ahí nosotros aprovechamos de ver esas cosas, pero dentro para la prueba de síntesis nosotros tenemos un tiempo estipulado, entonces por eso nosotros tenemos que pasar nuestro contenido y si nos queda tiempo retomar lo que está atrasado. Pero, el próximo año, no lo vamos a hacer así. Y lo conversamos con los profesores de matemáticas y tomamos la decisión de que vamos a empezar con datos y azar que es lo que menos saben, vamos a empezar con eso, cosa de ponerlos al día, aunque nos

alarguemos un poco más y después nos atrasemos un poco con las cosas que deberíamos estar viendo, pero, queremos nivelar a los estudiantes con esos contenidos.

38 **E: ¿Qué haces para lograr que esos alumnos que están atrasados, logren adquirir más conocimientos?, ¿Cómo estás tratando de nivelarlos, aceleras el proceso, optimizas tiempo?**

40 P: Mira, lo que más hacemos en el colegio son guías, la guía es muy rápida, onda se les explica el contenido, se enseña, los niños discuten un poco y la guía. Cosa de ir verificando de inmediato que, en donde están las falencias y en que van mejor y de ahí volver a retomar. Pero lo que más es guía, porque ni siquiera el laboratorio lo estamos ocupando.

42 **E: ¿Cómo crees que es el aprendizaje en el aula, tanto profesor y alumno?**

44 P: La relación, totalmente abierta, o sea uno se puede equivocar mil y una vez y que rico que los niños se den cuenta, porque uno nota al tiro que están atentos y que saben. La relación en el conocimiento es como bien fluida, yo estoy aprendiendo, no del conocimiento, pero estoy aprendiendo hartito de los niños, a ver los comportamientos que ellos tienen y los niños del conocimiento. Entonces, estamos siempre en el vaivén de yo te enseño y yo también aprendo de lo que tú estas aprendiendo.

46 **E: Tú decías que no es tan importante para ti el refuerzo, sino escuchar, ¿por qué...cuál es la diferencia?**

48 P: No sé, siempre es bueno un refuerzo, pero el niño se siente más valorado cuando ya tiene una opinión dentro del curso, creo que para el niño es más importante que se le esté diciendo todo el rato “bien” o “mal” o que se le esté corrigiendo, que el niño hace un aporte y ya se siente, no solamente parte grupo, sino que también como una voz fuerte dentro del grupo curso. Y si el profesor le presta atención, hace callar al resto y “vamos a escuchar a Pedrito” o “vamos a escuchar a Luchito, porque tiene que decirnos algo”, y después si se le puede dar el refuerzo “muy bien” o dejarlo ahí. Porque el problema está en que uno le puede decir “muy bien” y el niño se acostumbra a que le digan “muy bien” o “muy mal”, pero si uno los deja así como con libertad y no les da el refuerzo y

les dice, no sé, le vuelve a tirar con otra pregunta “¿Está seguro de eso? y ¿qué opina el resto?” y tira la pelota para los compañeros, entonces, más que decirles “estás bien” “estas mal” que el curso participe y ahí está el ser escuchado por los propios alumnos. Después los propios alumnos te dicen “profe, pero es que yo dije eso” “si pos, y está muy bien, pero yo no te puedo decir que está bien en el momento, porque necesito que tus compañeros también aprendan, sino le estás quitando el momento de aprendizaje a tus compañeros”

50 **E: Pero tú eres de los que... por ejemplo si un alumno llega con un ejercicio bueno o le costó, ¿tú eres de los que le dicen “bien, sigue” o “sigue haciendo los ejercicios”?**

52 P: Me gusta ser motivador, pero en particular. Hay muchas cosas que se pueden reforzar dentro del grupo, dentro del grupo curso como que alguien hizo callar a los compañeros o se hizo un buen aporte en clases, ya hay cosas que sí se pueden destacar. Pero yo prefiero que todos los niños aprendan y me pasó con esta niña, con Camila, que ella se motivó porque yo me acercaba a ella y a ella no más yo le decía “muy bien Camila, sigue así” y me llamaba “profe, qué pasó hoy día” le explicaba el ejercicio y para ella “muy bien Camila”. Entonces, ella después me lo dijo “profe, sabe que es lo más importante, con lo que yo me sentía más grata, es que usted se acercaba a mí y me decía muy bien”, porque ella era tímida, entonces cuando yo le decía delante del curso más tímida se sentía, entonces decía que prefería no hablar, porque que la estuvieran alabando, que la estuvieran retando, ella era igual de vergonzosa.

54 **E: Tú eres de los profesores que se acerca banco por banco a ver si los alumnos entienden.**

56 P: Sí

58 **E: Dices que el liderazgo como profesor hay que aumentarlo, ¿qué entiendes por liderazgo y cómo lo aumentarías?**

60 P: Mira, si yo creo que el liderazgo no está bien definido, no es la palabra liderazgo lo que me falta, yo creo que un poco más de autoridad. Porque estoy todavía muy a la par

con los alumnos, de repente me rio mucho con ellos, conversamos cosas, no sé po, vengo de jugar play con mis amigos ahora recién. Entonces, todavía manejo los modismos que tienen ellos, manejo las tendencias que tienen, entonces, tal vez de repente me falta un poco aislarme desde el punto de vista del alumno y que no me vean tanto como compañero. No creo que sea liderazgo propiamente tal, si, porque yo me puedo parar frente al curso y puedo dar indicaciones y todo va a andar bien, pero me falta más autoridad, muchas veces de distanciar las cosas de alumno – profesor. Todavía soy de repente como... de hecho, muchos alumnos me decían “pucha usted es como mi hermano grande”, porque se acercaban, me pedían consejos, o si se estaban portando mal yo no los retaba, sino que los hacía ver el problema y cuando me miraban, era como “se parece a mi hermano mayor”. Entonces, yo creo que ahí, no sé si estará bien, o estará mal, para el sistema del colegio me parece que está muy mal, porque el colegio nos exige que seamos profesor – alumno y totalmente distanciados. Me parece que para el colegio estoy totalmente fuera de foco, para los alumnos no, para los alumnos se sienten bien, tienen más confianza, pero muchas veces esa confianza se termina tergiversando y los alumnos terminan no sé po, aprovechándose de las situaciones, quieren sacar provecho. Yo creo que por ahí va, no creo que sea liderazgo, sino que autoridad.

**62 E: Cuando los alumnos están conversando, tú les pides a algunos que salgan fuera de la sala y luego los haces entrar nuevamente. ¿Qué puedes decir con respecto a esto, por qué lo haces, cuál es el objetivo?**

64 P: Mira la función del colegio, yo no la tenía implantada en mi forma de hacer clases, pero cuando llegamos al colegio se nos dijo que, que la primera alerta para el alumno dentro del colegio, cuando él va a notar que está haciendo algo mal, es porque el profesor para llamarle la atención lo saca de la sala y tiene que afuera hacerle un comentario así como “mira, no seas desubicado, la clase está súper bien, eres la única persona que está mal, porque mejor no te pones al nivel de tus compañeros y estudias”. En teoría el alumno debería entrar y corregir el error y no se va a volver a repetir. Eso es lo que se nos explicó, entonces, los alumnos están como bien interiorizados con eso de sacarlos de la sala y hacerles como una reprimenda afuera y después volver a la

clase. Y ya si hay una segunda vez dentro de la misma clase que se porte mal, ya anotación al libro.

66 **E: Pero ¿tú crees que de alguna forma eso ayuda al alumno? o sea, ¿hace que el alumno guarde silencio?**

68 P: Hay alumnos que lo toman bien en serio, que son respetuosos y creen que si ya se les llamo la atención es por algo, pero hay otros que están tan acostumbrados al sistema que ven que no les pasa nada con eso, después continúan no más.

70 **E: Pero crees que tiene algún beneficio, así como por ejemplo igual tú les llamas la atención y afuera como que tú les explicas igual por qué, entonces no es algo tampoco que haces delante de todos para dejarlos mal.**

72 P: No... es que se nos explicó, que no es bueno no sé po... humillar al alumno frente al curso. El refuerzo positivo puede ser frente al curso, pero los refuerzos negativos lo ideal es que sean fuera de la sala y dejarlos afuera un minuto o un minuto y medio, cosa de que entienda que no puede estar perdiendo la clase y que tiene que entrar y ubicarse no más.

73 Yo creo que si tiene sentido para muchos alumnos, pero hay algunos desubicados que no van a entender.

75 **E: Cuando escribes en la pizarra, algunos símbolos o títulos tiendes a variar de colores, ¿Para qué es esto?**

77 P: Porque hay cosas que resaltar, por ejemplo los objetivos tienen que ir resaltados en la pizarra, el título tiene que ir subrayado, hay palabras claves, definiciones que tienen que estar de otro color porque el alumno tiene que notar que eso es importante. Entonces por eso uno los ocupa, es como cuando uno alza la voz, cuando uno está explicando algo y quiere hacer notar que aquí “ojo” esto es importante en la clase...

79 **E: Pero con respecto a eso, ¿Qué piensas con respecto a los alumnos, ellos aprenden más a lo mejor viendo... haciendo la diferencia?**

81 P: Si por supuesto. De hecho nosotros estábamos en la católica con un profesor... bueno él trae un método japonés, de estudio japonés y el uso de la pizarra es fundamental para ellos. Me gustaría mucho a mí poder aplicarlo.

82 Ellos dividen la pizarra en dos o tres partes y lo ideal es que después cuando tú vayas a ver el cuaderno del alumno, son exactamente iguales los cuadernos a las pizarras de los alumnos. Entonces, todo el esquema que el profesor quiso plasmar en la pizarra, lo tiene el alumno en su cuaderno. Porque... las cosas no están porque sí en cualquier parte. Si yo voy a hacer un gráfico no lo voy a tirar al final y la definición por allá arriba, lo ideal es que haya una secuencia, si. Entonces, los colores es primordial, siendo... si ando falto de lápices o de plumones muchas veces es una lata ver una pizarra, ya de dos colores, es una lata. Es más que nada importante poder destacar las cosas que queremos que el niño aprenda finalmente.

84 **E: Otra cosa, tú en cada clase escribías en la pizarra el objetivo de la clase y como el título de lo a tratar ¿Por qué lo haces?**

86 P: Mira lo de los objetivos es algo que también aprendí aquí en el colegio. Es una regla básica del colegio de colocar objetivo clase a clase, si. Entonces, se escriben los objetivos y se tiene que... no explicar, sino que hacer como “hoy vamos a ver esto”, “hoy quiero que aprendamos”, “hoy vamos a llegar a aprender juntos a aprender esto”. Entonces, el niño ya sabe a lo que tiene que llegar en la clase, por eso se tiene que escribir. Lo del título es porque siempre tiene que ir con un enunciado el contenido

88 **E: Darle contexto.**

90 P: Claro.

92 **E: ¿A ti te gusta que tus alumnos participen y por qué?**

94 P: Sí, o sea, es que cuando uno no sé... yo veo que los niños no están participando, algo está pasando, uno al tiro se empieza a hacer el cuestionamiento, o estoy muy fome o el contenido es muy fome, qué puedo hacer... me gusta que participen porque al final son ellos los que tienen que construir el conocimiento, no saco nada con yo explicar toda la clase o trabajar todo el rato una guía si y los niños van a solamente a

después en la prueba vomitar lo que aprendieron. Lo importante es que ellos mismos se vayan cuestionando, formar gente con ideas claras, con una fuerza para poder defender también esas ideas, entonces, para mí las clases tienen que ser como bien ágiles, por decirlo así, en el sentido de que los alumnos participen y den aportes.

96 **E: ¿De qué manera haces que los alumnos participen?**

98 P: Mira yo los voy... por nombre, los voy nombrando a cada uno “ya Pedrito qué opinas tú” “ya Luchito qué recuerda usted” y así lo intento sacar y sobre todo los que no participan, los que nunca participan de esos me estoy preocupando. Siempre se empieza con...

100 **E: Yo no tuve la oportunidad de ver, a lo mejor dada la cantidad de observaciones, por ejemplo de que sacaras a los alumnos a hacer como los ejercicios a la pizarra. Porque yo me di cuenta de que tú les preguntas hartos, pero no los vi como hacer ejercicios en la pizarra.**

102 P: Siempre se está haciendo participar a los alumnos con los resultados, siempre están saliendo, el problema es que casi siempre salen los mismos y los demás no se atreven. Pero intento que la mayoría del curso salga. Siempre van a salir los mismos, siempre van a levantar la mano... te los puedo hasta nombrar si quieres.

104 **E: ¿Pero tú haces que salgan a la pizarra alumnos que no salen a veces?**

106 P: Si, esa es la idea. Si no lo quieren explicar, no los obligo, ya ese es un tema personal, porque no le voy a provocar un trauma al niño para que explique algo y se ponga a llorar al frente de los compañeros. Pero si los niños pueden hacer un ejercicio frente a sus compañeros y que se forme un debate a partir de eso, siempre los estoy haciendo.

108 **E: Tú me decías que siempre te estás cuestionando por ejemplo si los alumnos no participan. En ese sentido ¿eres crítico o tratas de ser crítico de tu labor?**

110 P: Conmigo mismo, demasiado.

**112 E: Y me podrías decir ¿cuáles son tus cualidades como docente?**

114 P: Creo que tengo un trato ameno con los estudiantes, creo que manejo bien los contenidos y creo que siempre estoy intentando perfeccionar lo que yo ya sé.

**116 E: Y en cuanto al trabajo, es decir, en cuanto a lo que tú haces dentro de la sala, dedicación, ¿qué puedes decir?**

118 P: Dentro de la sala, sí, hay harta dedicación, hay responsabilidad, compromiso con el aprendizaje y con los estudiantes. Muchas veces me salgo de contexto porque me preocupo, porque veo una cara larga y le pregunto qué pasó, les pregunto cosas, cómo estás?, si tuvo un problema en la casa, cosas que a los niños de repente hasta les alegra el día que anden preocupados - Sabes, mis papás tuvieron problemas. Y te empiezan a contar cosas. Si gustas conversamos después y comenzamos a conversar en los recreos, pero para el niño no se dan las cosas de centrarlo en el contenido porque no tienen la cabeza dispuesta para aprender, pero logro que por último los niños saquen la sonrisa del día, ya con escucharlos para los niños es rico.

**120 E: ¿Cómo es la proxemia con tus alumnos?**

122 P: Yo creo que no es muy alta la proximidad con los alumnos, si bien no es con todos, pero me siento muy cercano a los alumnos. Con la mayoría siempre hay una conversación de “¿cómo estás?”

**124 E: ¿Por qué es así, por qué lo haces?**

126 P: Es que debe ser eso de que todavía me siento en el rango de edad de los estudiantes, no me siento tan mayor.

**128 E: ¿Pero no lo haces así por creer que si yo me acerco más a los alumnos ellos tienden a preguntar más?**

130 P: No, de hecho creo que no influye en cuanto al contenido. La cercanía influye más en el tema de relaciones, de cercanía de confianza, tal vez esa misma confianza te va a generar una aproximación del alumno hacia el contenido, puede ser.

**132 E: ¿Lo haces para generar un buen clima?**

134 P: Exactamente, porque no me gusta un grupo. Un grupo pequeño dentro del curso, un grupo pequeño que son hiperventilados, que están todo el día por allá arriba, y otro grupo que están achacados conversan cosas... no a ellos también los intento como integrar y les pregunto qué les está pasando. Mira de repente yo ni me manejo en la música que escuchan, me he sorprendido este año con las tendencias que están ocupando los niños, no sé pos, la música, la ropa y todas esas cosas. Pero de repente hasta me ha interesado tanto porque así tú también puedes entender mucho más las reacciones de los niños, sabes porque les está yendo mal, sabes que no quiere estudiar. Entonces, a ver, de repente saco hasta ejemplos con ellos, con las cosas que les gusta, suponte tú los grupos coreanos de determinado grupo de niñas del primero que les gustan los grupos coreanos, ya intenten investigar un poco, metamos una pregunta con respecto a eso.

**136 E: Y con respecto a lo que acabas de mencionar ¿Qué relación le ves con el aprendizaje? El que tú hagas una vinculación con su vida cotidiana...**

138 P: No, ahí sí, ahí sí. Ahí se nota en el alumno “oiga profe está hablando de mí” “oiga profe, la próxima puede ser una pregunta con mi nombre” y cosas así, “oiga profe, le puede cambiar el nombre a tal grupo” y ellos mismos comienzan después a generar los problemas. Y yo les digo “si po, si lo importante, ustedes saben que no es... no son los participantes realmente, sino el problema en sí. Entonces, los niños empiezan a jugar con esas cosas.

**140 E: ¿Y tú crees que de esa manera aprenden más?**

142 P: Si, si, en ese sentido sí. Al final todo se vincula. También la cercanía te conlleva a poder saber más sobre ellos, después saber más sobre ellos puedes hacer ejercicios que puedan ser más adecuados a ellos y el que los ejercicios sean más adecuados a ellos produce que los mismos alumnos se sientan más interesados. Es una cadena larga, no creo que sea directo, así como el ser afectivo va a lograr, pero hay un proceso largo que te puede llevar a los alumnos a la cercanía del conocimiento.

**144 E: ¿Te enojas a veces con tus alumnos, cuál es el motivo?**

146 P: Si, no te voy a mentir. Mira, yo como todas las personas, no podemos separar eeh... no sé po, como ahora estoy enojado, tuve problemas con X alumno y... intentas hacer entender al niño y no entendió, no entendió y no sé, te respondió mal y lo siguió haciendo en la otra clase. Y uno, y varias personas, y yo de repente no sé, de repente me cuesta todavía manejar esas cosas. Así como ya olvídate y sigamos la clase. Me cuesta a mí mismo cambiar el suich. Pero... intento hacerlo y me ha pasado con alumnos que he estado así como dos semanas, así como dentro de la sala y ver ese niño... no desagradable. Pero al final de cuentas hay que entender que son niños no más.

**148 E: ¿Qué haces como para que pasen esas sensaciones o emociones?**

150 P: Evitarlo, evitarlo. Y cuando... mira, es que muchas veces cuando uno evita esas cosas, como que el mismo niño se va dando cuenta que uno ya no le está prestando tanta atención y ellos mismos te empiezan a llamar la atención, ya sea molestando o a través del conocimiento. Cuando es a través del conocimiento, ya ahí lo tomas al tiro, y se soluciona el problema y le empiezas a explicar y el niño va entender. Pero cuando ya es a través del ir molestando, de seguir desubicado ya ahí es más complicado y yo prefiero seguir así como apático. Si le tengo que explicar, yo esto para mí siempre ha sido como un equipo de futbol, en el equipo de futbol, tú no puedes tirar remar para otro lado, todos somos equipo y tiene salir por el bien del equipo y el resultado al final es el que manda. Yo no voy a estar dándole pases al contrario y para mí eso es estar haciéndole un daño al niño. Entonces, me olvido del problema y me enfoco solamente en el alumno como una persona que necesita recibir el aprendizaje, pero me olvido del alumno como persona. Entonces ya no me vinculo con él “oye como estoy”, sino que lo dejo de lado y solamente si me pregunta le respondo y bien y todo lo mejor.

**152 E: En ese sentido ¿No haces, no conversas con el alumno sobre el problema?**

154 P: Si. Si después de que ya se haya conversado y el niño insista en el problema ya ahí...

156 **E: Haces la separación.**

158 P: Claro.

160 **E: ¿Qué haces cuando un alumno no comprende la materia? O no escucha instrucciones ¿Qué haces y por qué?**

162 P: No mira ahí, para mí es llamado de atención. Porque es responsabilidad de cada uno. En séptimo básico puede ser que uno repite, en octavo básico, pero ya cuando es segundo medio y los niños empiezan “profe es que no escuche”, no es que ahí ya tení que estar formando personas, no puedes estar repitiéndoles a cada rato. Si no lo escuchó, consígaselo con su compañero o preste más atención, pero yo no voy a estar repitiendo. Ahí ya logras que los niños te escuchen y formar un clima ideal dentro del aula.

164 **E: Y... A algunos alumnos tú te refieres, por su nombre, otros por su apellido... ¿A qué se debe esto?**

166 P: No sé, es que muchas veces me refiero a los alumnos por el apellido por como llaman los propios compañeros. De hecho a veces como que, no sé po, un apodo se me llega así como... haber... un apodo que sea bien común... Negro por ejemplo, nunca lo he hecho, pero ponte tú todos le dicen el negro, y yo “oie ne...” y le cambio, me acuerdo del nombre. Entonces, como que tiendo a llamarlos por como los llaman los compañeros. O muchas veces por los dos nombres, por eso yo es como más para jugar con el alumno, así como, porque hay alumnos que no les gusta, así como cuando se portan mal, Isabel Margarita tenía un ... “oiga Isabel Margarita ¿qué pasó?” “oiga profe pero no me llame así po” “ya pues entonces compórtese”. Entonces, es como, muchas veces yo por lo menos lo ocupo para llamar la atención o la otra es de despistado no más, porque es más fácil, porque como todos les dicen de la misma manera yo me guío por eso.

168 **E: Y tú generalmente los tratas de niños, ¿Por qué?**

170 P: Porque en general a casi a todo el mundo me refiero a niños. En la sala de profesores también “con los chiquillos o con los niños vamos a armar una convivencia”.

172 **E: Pero ¿no sientes que eso es más como de no sé... más afectivo, que se sientan más acogidos?**

174 P: No, no. Lo hago por inercia.

176 **E: Generalmente ¿De qué manera o a que acudes, cuando tus alumnos no quieren realizar alguna actividad, cómo los motivas?**

178 P: ¿A qué acudo yo dentro de la misma...?

180 **E: Claro, ¿Qué haces para poder motivarlos respecto a la actividad que ellos por ejemplo no quieren hacer?**

182 P: Ya, cuando no la quieren hacer, lo lamento mucho, tienen que hacerla no más.

184 **E: ¿Pero no intentas darles razones de algo bueno?**

186 P: O sea si se conversa, pero... en general tienen que acatar no más. Si ellos tienen la orden y en primer lugar son alumnos y están aquí para formarse como personas. Y para formarse como personas lo primero que tienen que hacer es respetar a la persona que les está dando una obligación.

187 Se conversa... pero dependiendo, si es que el tema es que no les gusta... ya ahí no es problema de uno, ellos tienen que aprender, y si se les creo esa forma de enseñanza tienen que acatarla no más. Ahora si no está resultando, porque los niños realmente no aprenden, ahí busco otra estrategia.

189 **E: Y ¿Cómo los motivas, hay alguna situación que pudieras describir?**

191 P: Mira, un día estábamos con el séptimo y estábamos trabajando el tema de potencias, estábamos trabajando los árboles, las ramas y todo eso en potencias, el diagrama de árbol. Y los niños no lograban enganchar con eso, no lograban, les hice una guía larga... y no, no lo lograban. Obviamente los más avanzados la pescaron al tiro, pero la gran mayoría del curso no lo logró. Entonces, no se me ocurría nada... y en el momento... ya al patio... los lleve al patio e hicimos un juego, donde dos alumnos tenían que salir a pescar a cuatro alumnos más, y después esos cuatro tenían que ir a

pescar a 8, después a 16 y así se iban agarrando, hasta que al final pescábamos a todos. Y resultó bien bueno, después volvimos a la sala e hicimos el diagrama de árbol con los nombres de los niños... ya, y ahí se logró entender.

**193 E: Ya y ¿Cómo evalúas eso?**

195 P: No, eso fue espectacular.

**197 E: Pero... ¿De qué te das cuenta ahí? Sobre el aprendizaje de los alumnos.**

199 P: De que muchas veces, no sé... la planificación tan ardua muchas veces no te lleva a un resultado óptimo. Muchas veces la improvisación o hay un pequeño detalle logran el aprendizaje esperado en el alumno. Pero más que nada la motivación está en sacarlos al patio, vamos niños que se puede, ya po haber que pasó. Ya después cuando entramos a la sala armamos la media discusión con los nombres... “no yo pesqué a este... yo pesqué a este otro”. Entonces fue como bien entretenido.

**201 E: ¿Y qué dirías con respecto a ti? En ese momento, o sea como te puedes describir tú con respecto a lo que hiciste. ¿Qué competencias ves en ese momento en ti?**

203 P: En ese momento me sentí ganador. Me sentí un winner. Sentí que la creatividad que uno tiene innata, porque eso no lo había visto en la universidad ni en el colegio ni en ninguna parte, se me ocurrió en el momento. La creatividad que uno va desarrollando leyendo... o simplemente viendo a los alumnos, sirve mucho y depende de uno no más, depende de cada profesor. Ya ahora si el profesor es cerrado y si el niño no aprendió así, hay que volver a darle de la misma manera, y de la misma manera hasta que aprenda... está complicada la cosa, porque lo más probable es que el niño se va a cerrar a no aprender. Cerrado el profesor y cerrado el alumno. Entonces, creo que la creatividad es súper importante en la educación.

**204 E: ¿Tú consideras, por ejemplo, los comentarios de tus estudiantes? Cuando te dicen “profe podríamos hacer esto” ¿Lo consideras como para una próxima actividad?**

206 P: Si. Sí, me han llegado muy buenos comentarios, así como “oiga profe, la profesora hace esto” y no me molesta, no me molesta para nada. “ya y cómo lo hizo”.

**208 E: Y en ese sentido, ¿Puedes describirte... otra cualidad tuya con respecto a esas situaciones?**

210 P: Es que es lo mismo de que hablaba anteriormente, de la retroalimentación, del aprender tanto de ellos... yo de ellos, como ellos de mí. Creo que soy una persona que se pone a disposición también, del aprendizaje del alumno y ellos me tienen que enseñar, y ganamos todos.

**212 E: Tú dices que quieres formar personas, ¿Cómo lo haces?**

214 P: Mira siempre les estoy haciendo ver el tema de que somos sociedad. Hay un problema energético hoy en día, no podemos estar preocupados de ver Yingo, de la farándula, si te das cuenta que estamos consumiendo, no sé, la mayor capital en agua, la riqueza en agua que tenemos para abastecer estas cuestiones de mall, que son un beneficio, si, pero hay que buscar otras formas, intento... Estaba conversando con otros profesores la forma de hacer un taller de reciclaje en el colegio. Energía renovable. Pero más que nada hablar con el alumno acerca de cómo ser como persona, cómo preocuparse del otro, cómo estar siempre pendiente de... partiendo de la casa. Muchos niños te dicen “aaah mi hermano chico... aaah mi mamá” no están ni ahí. Entonces... “oye pero es tu mamá, pero algo bueno tiene que tener”... “no, si no me pescan” y “¿Tú le das el tiempo para que te pesquen o no? Te apuesto a que juegas play todo el día” “si, pero es que es más entretenido”. Y empezamos a conversar esas cosas, así como temas afectivos que muchas veces en la casa no se les entregan.

**216 E: Y ¿Tú eres capaz de salirte un poco de lo planificado en la clase para atender eso. conversar con un alumno?**

218 P: Si, totalmente.

**220 E: Entonces, en ese sentido no eres tan rígido. O sea lo que planificaste esto...**

222 P: No... yo creo que ese es un problema que me ha pasado la cuenta este año en el colegio. De que las planificaciones, si bien están hechas y muchas veces tienen la estructura y se deberían seguir, la improvisación es como parte fundamental en mis clases.

224 **E: Pero le ves el beneficio, o sea independiente si a veces te ha jugado un poco en contra en el colegio.**

226 P: Si me ha jugado en contra, ha jugado en contra. Pero también he tenido hartos beneficios.

228 **E: ¿Qué beneficios le ves a eso?**

230 P: La cercanía con los alumnos, un reconocimiento de parte de ellos, un reconocimiento de parte también del equipo docente... del equipo directivo del colegio, porque ahora me nombró coordinador del ciclo junto con el coordinar que había antes. Entonces uno se da cuenta que muchas veces, pucha, está bien... la planificación es estructurada, se tiene que seguir un plan, pero lo que uno va dando en el camino les sirve mucho más y todos lo están valorando. Por lo menos eso es lo que veo desde afuera. Si intento muchas veces aparte de eso sí, que no te coman los comentarios, ni los buenos ni los malos, porque al final o te deprimas mucho o te tiras para arriba y no es la idea. Lo ideal es mantenerse ahí como uno es siempre.

232 **E: Y con respecto a la relación que tú mencionabas con tus alumnos dices que a veces te ven como un compañero, como un amigo. La relación que tú tienes ¿Cómo la describirías como algo más bien vertical o más bien horizontal?**

234 P: No... más bien horizontal la relación con los alumnos.

236 **E: ¿Y qué crees que... o sea lo bueno y lo malo de esta relación horizontal?**

238 P: Lo bueno de una relación horizontal es que logro que el clima dentro del aula sea ideal para hacer clases. Lo malo es que ese clima muchas veces se tiende a desordenar, porque es demasiado afectivo.

**240 E: En ese sentido, tú tienes una relación más horizontal, pero ¿Te gustaría tener una relación más vertical o más horizontal?**

242 P: No... lo que pasa es que siempre los extremos... los extremos es difícil que sean buenos. Yo prefiero un punto medio, buscar el equilibrio entre la afectividad con el alumno a la rigurosidad que hay que tener dentro de la sala. A eso estoy trabajando ahora, a lograr un punto donde no tenga que ser tan distante del alumno, pero tampoco un profesor tan apegado a ellos. Que hay otros colegas que le ha pasado harto la cuenta.

**244 E: Y ¿Por qué buscas ese punto medio?**

246 P: Un punto medio porque no voy a despegarme tanto de la realidad de ellos, pero también voy a lograr la autoridad que necesite, para que el alumno sienta admiración. Yo creo que eso es importante dentro de la clase, la admiración hacia la persona que te está dando el conocimiento, que te está facilitando el conocimiento tiene que existir una especie de admiración. Y para eso, creo que no hay que ser ni tan desapegado de ellos ni tampoco tan cercano.

**248 E: Los alumnos a veces te tratan de profe, ¿Eso te incomoda? ¿Por qué?**

250 P: Me hace sentir bien. No... mil veces que te digan profe a que te digan “oye” o “Cristian”.

**252 E: ¿No hay alumnos que te tuteen?**

254 P: Si, si hay algunos pasados para la punta y a esos hay que estar parándolos siempre.

**256 E: Tú dices que tus alumnos a veces te ven como un amigo, y eso no es bueno ¿por qué?**

258 P: Si, es que es un arma de doble filo, que te va a ayudar dentro de la sala como después te va a pasar la cuenta, porque se suben por el chorro y confunden esa amistad con una pedida de favores o con que me puedo portar mal, total el profe no me va a anotar, puedo lograr el desorden que yo quiero dentro de la sala, porque el profe es simpático.

**260 E: ¿Tú eres de los profesores que tiende a anotar como en el libro?**

262 P: No, para nada, para nada. De ser... empecé así como... he puesto como tres anotaciones, pero ya debe haber sido porque fue mucho. Después me puse un poco más drástico, buscando ese equilibrio, para que los niños se dieran cuenta que no podían llegar y hacer cualquier cosa dentro de la sala. Pero mi tendencia es no a colocar anotaciones, sino que a conversar las cosas, qué te está pasando. Cuando tú ya notas a un niño desordenado y que siempre ha sido igual, no te extraña. Pero si es un niño que una vez dijo un garabato y se le sale un garabato... o sea algo le está pasando al niño, tiene algún tipo problema, en ese caso yo prefiero conversarlo. Muchas veces resulta, el niño dice “no... es que me peleé con un amigo allá afuera” “que me trataron mal”. Pocos pololean así que no como “tuve problemas con mi polola”. Pero hay hartas niñas sobre todo que te dicen “mis papás pelearon...”

**264 E: ¿Tú ves alguna diferencia entre hombres y mujeres con respecto a las matemáticas?**

266 P: Es raro, porque suponte tú en un primero las mejores notas... puras mujeres, pero así notoria la diferencia. Onda las mujeres muy adelantadas en matemáticas y los hombres muy descendidos. En el octavo también. Pero en los segundos medios, los hombres se disparaban. Entonces no sé, puede ser que haya diferencia entre hombres y mujeres, pero no te podría decir “no es que los hombres más o las mujeres más”, pero se nota por curso que hay grupos que tienden más a las matemáticas y muchas veces esos grupos son mujeres o muchas veces esos grupos son hombres y se nota harto la diferencia. Hombres que no están ni ahí con las matemáticas y las mujeres no, se juntan en grupo hacen los ejercicios y conversan, y puede que un niño se junte con ellas pero la mayoría son mujeres. Pero en el otro curso, puros hombres y las mujeres así como pintándose, arreglándose y no están ni ahí. Tal vez es una etapa también.

**268 E: Pero tú lo dices por lo que has observado, pero ¿Tú no tenías una concepción antes?**

270 P: No para nada... por ejemplo donde yo estudié, las mujeres la llevaban en matemáticas y entré a estudiar... bueno en ingeniería es totalmente distinto, las matemáticas de la ingeniería es aplicar no más. Las matemáticas que yo vi en la universidad o que yo vi en la carrera de pedagogía es pura demostración, y es una cuestión así pero muy muy difícil... y las mujeres... Es que las mujeres también tienen una forma de trabajar que es muy rigurosa, entonces como son ordenadas, las matemáticas para ellas es más fácil. Muchas veces me gusta más como trabaja la mujer que el hombre, por el tema del orden y porque de repente son más despiertas en algunos sentidos. Pero la diferencia está en que hay hombres muy brillantes. No sé por qué se da eso que... como que el hombre... eso no me ha pasado nunca, que yo haya visto una mujer y te haga un ejercicio así... que te mire el ejercicio y te lo resuelva, nunca he visto eso. Ni en el colegio donde yo estudié, ni en la universidad ni cuando yo he hecho clases, pero si he visto hombres. Brillantes, que tú dices... “qué está haciendo aquí”, que te miran un ejercicio y te lo resuelven así... “ah profé pero si eso se hace así”, suponte tú que hay ejercicios que uno lo resuelve en tres pizarras, sin mentirte, ejercicios larguísimos de matemática y el tipo te mira y... “sabe qué profé, si usted hace esto y esto”... y en media pizarra lo hace. Pero la mujer es más rigurosa y más ordenada, logra mayor, no sé como... logra que más mujeres se apliquen más en matemáticas o tengan mejores resultados.

**272 E: ¿Y haces alguna diferencia como que las mujeres tienden a ser más visuales y los hombres menos?**

274 P: Como te digo, el hombre el brillante si, el hombre que sale de la media es un hombre visual, es una persona visual totalmente que mira el ejercicio y “ah no” o te escucha y entiende. Pero la mujer no, necesita hacer ejercicios, necesita estar estudiando y te va a entregar puros sietes en las pruebas, le va a ir súper bien, pero necesita algo así como... algo riguroso.

## **Anexo 8: Observaciones**

### **8.1 Observaciones Docente de Física (P1On)**

#### **Observación: N°1 (P1O1)**

##### **14 Descripción**

- 15 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al interior del colegio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en cuatro filas. Las filas de los extremos así como una de las del medio se componen por dos bancos unidos, mientras que una de las filas del centro se compone de sólo un banco.
- 16 Acompaño al profesor desde la puerta de entrada del colegio hasta la sala de clases. Los estudiantes entran al aula, en un comienzo son 10 estudiantes, el profesor pregunta ¿Por qué hay tan pocos?, a lo que los estudiantes mencionan que los otros están en misa por el mes de María. El profesor menciona que hoy tenemos una invitada que tiene que presentar, me presenta brevemente y luego me pide que me presente y que explique lo que haré en el aula.
- 17 Los estudiantes se sientan y el profesor vuelve a mencionar “hay muy pocos estudiantes hoy”, los estudiantes nuevamente mencionan que están en misa por el mes de María, pero al profesor le extraña ya que es muy tarde, en ese momento llega el resto de los estudiantes, el profesor los hace pasar, ellos esperan de pie el saludo, luego del saludo el profesor escribe lo que se tratará hoy en la clase junto con su objetivo: “Magnitudes físicas y su medición” , los estudiantes conversan la mayoría del tiempo.
- 18 El profesor comienza la clase mientras los estudiantes continúan conversando, por lo que queda en silencio esperando a que los estudiantes dejen de hablar, luego de un momento, para poder captar la atención de los y las estudiantes comienza a contarles acerca de las pruebas de síntesis, sin embargo el curso continúa disperso y sin poner atención, el profesor en varias oportunidades dice: “que están conversadores hoy día”, y luego se queda en silencio, el curso luego de un momento menciona que está listo para comenzar la clase. El profesor comienza, los estudiantes que están sentados

adelante ponen atención, los que están atrás no, sin embargo el profesor continúa con la clase.

- 19 En varias oportunidades el profesor les pregunta a los estudiantes acerca de determinados temas, por ejemplo preguntándoles cuales son los instrumentos mediante los cuales se miden determinadas magnitudes físicas como la masa, los estudiantes responden a dicha dinámica de manera positiva, participando activamente frente a las preguntas que hace el profesor, incluso los estudiantes que no atienden mucho lo que se está hablando.
- 20 Para explicar la diferencia principal entre masa y peso pone ejemplos que se acercan a la cotidianidad de los estudiantes, así como también alude a conocimientos anteriores de la clase: “¿recuerdan lo que es el peso?, el la fuerza que hace la gravedad sobre un determinado objeto, entonces cuando nosotros vamos a la verdulería a comprar algo, en realidad ¿lo pesamos? Si en realidad estamos comprobando la masa (que se mide en kilos)” los estudiantes mencionan que no se pesa, a lo que el profesor menciona que “efectivamente no se pesa, sino que se “masa”, por lo que la próxima vez que ellos vayan a comprar algo a la verdulería debían decir: me masa un kilo de limones, en lugar de que les pesen un kilo de limones”, lo estudiantes atienden lo que el profesor les menciona, se ríen de lo que él dice y entienden la diferencia entre masa y peso.
- 21 Los estudiantes que están sentados atrás conversan acerca de otras cosas durante toda la clase, sin embargo el profesor no toma en cuenta dichas conversaciones y continúa con los contenidos que corresponden.
- 22 Cuando las conversaciones se hacen muy recurrentes el profesor cambia de lugar a los estudiantes, los cuales en un comienzo reclaman pero luego se cambian. Hace 7 cambios de puesto (que no fueron expresados en el plano del aula antes expuesto) para mantener un orden en la sala.
- 23 La clase del profesor es netamente expositiva pone ejemplos que acercan los contenidos a los estudiantes y la mayoría de estos pone atención, y cuando conversan, los cambia de puesto diciendo: “que están conversadores hoy día”
- 24 Se equivoca en anotar un elemento en la pizarra y una de las estudiantes se lo hace notar, el docente corrige dicho error agradeciendo a la estudiante.

- 30 Como manera de concluir creo que se evidencia una cercanía, pero al mismo tiempo un nivel de respeto hacia el docente por parte de los estudiantes, los cuales luego de que se les pide que se cambien de banco, reclaman y se van al banco al que les esta pidiendo el docente que se vayan, sin mayores discusiones.

### **Observación: N° 2 (P102)**

#### **15 Descripción**

- 16 La segunda observación se realiza en el mismo contexto que la observación anterior, es decir, en el mismo curso y los contenidos que se están pasando son los mismos.
- 17 El profesor escribe en la pizarra los elementos principales de los contenidos, como las magnitudes que se están tratando, las unidades de medición y los instrumentos mediante los cuales se miden dichas magnitudes.
- 18 Durante todo el momento de clase expositiva menciona ejemplos relacionados con los contenidos que están pasando, alude a contenidos que han visto durante el año, tanto en física, como también en otras asignaturas, sobre todo matemáticas.
- 19 Con los cambios de puesto que hace el profesor logra mantener un mayor orden en la sala, sin embargo los estudiantes en determinadas ocasiones conversan de manera muy notoria, por lo que el docente debe llamarles la atención: “ya po chiquillos, ¿Qué les pasa? Están conversadores hoy día”.
- 20 El profesor pregunta constantemente acerca de los contenidos que están viendo en clases, los estudiantes contestan fácilmente, sin que el docente deba repetir las preguntas.
- 21 Luego de exponer los contenidos suficientes, el profesor realiza ejercicios para resolver en clases, en ese momento pregunta quienes están de cumpleaños en el mes de diciembre, algunos de los estudiantes contestan, el docente construye un ejercicio de física con la fecha de nacimiento de una de las estudiantes, relacionado con la cantidad de horas que ha vivido la niña.
- 22 Termina de dictar los ejercicios y la mayoría de los estudiantes comienzan a conversar, en ese momento el docente comienza a hacer trabajo de libro, mientras algunos estudiantes se acercan a la mesa del docente a conversar con él, en el transcurso de la

- actividad se llama la atención constantemente a los estudiantes que están conversando de la misma manera en que se les llamo la atención anteriormente.
- 23 Pasa la lista del curso mientras los estudiantes continúan conversando, el profesor los deja conversar sin ningún llamado de atención.
  - 24 Al terminar de pasar la asistencia el docente comienza con la revisión de las actividades que debían realizar los estudiantes, sacándolos a la pizarra para que anotaran las soluciones respectivas. Algunos de los estudiantes salían voluntariamente, sin embargo el docente a otros les pidió que salieran, los cuales salieron al pizarrón sin problema alguno. Mientras los estudiantes salen adelante los demás conversan entre ellos, el docente presta atención a la resolución de los ejercicios, sin llamar la atención de los estudiantes que están conversando.
  - 25 Comienza a entregar los resultados de las evaluaciones finales y de los promedios, mientras algunos de los estudiantes conversan constantemente entre ellos otros se acercan al profesor a conversar con él y bromean.
  - 26 Al término de entregar las evaluaciones los estudiantes continúan conversando hasta que suena el timbre para salir a recreo, los estudiantes salen sin despedirse del docente.

### **Observación: N° 3 (P103)**

#### **14 Descripción**

- 15 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al patio exterior e interior del colegio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en tres filas. Las filas de los extremos así como las del medio se componen por dos bancos unidos.
- 16 Se acompaña al docente desde la sala de profesores hasta el curso en el que le corresponde realizar clases, en el trascurso al aula me dice “acá estamos trabajando en unos proyectos para la feria científica, vamos a ver cuántos grupos llegan con los materiales”, le pregunto: “¿Por qué dices eso?”, el docente: “porque son flojos, no les gusta hacer mucho”. Al llegar a la puerta del aula los estudiantes realizan dos filas, una de hombres y una de mujeres, el docente les pide a las mujeres que ingresen a la sala

de clases en primera instancia, luego le pide a los hombres lo mismo, finalmente entramos ambos.

- 17 Una vez dentro del aula junto con el docente esperamos a que los estudiantes queden en silencio, el docente les dice: “chiquillos, por fa cállense” y les explica que habrá una visita en la clase, me presenta brevemente y me pide que explique de que se trata el trabajo que realizaré en la sala de clase.
- 18 Los estudiantes que tienen los materiales comienzan a sacar sus materiales para comenzar a trabajar, el docente explica la dinámica que se llevará a cabo el día de la feria científica del viernes 25 mientras los estudiantes continúan sacando los materiales y comienzan a trabajar, el docente les pide que atiendan lo que él está diciendo, mientras explica que los trabajos que realicen deben ser llamativos, mientras los estudiantes se ponen de pie y conversan, el docente continúa con su explicación, el docente les dice que a las personas que le hagan falta materiales pueden ir a conseguirse con una persona del colegio.
- 19 Los estudiantes comienzan con sus respectivos trabajos mientras otros van a conseguirse los materiales de acuerdo a lo que el docente indico, este llama a uno de los grupos (el que está más cerca de su mesa) a su mesa y comienzan a explicarle el proyecto que llevaran a cabo, mientras el docente complementa su información, se pone de pie para hacer unos dibujos en la pizarra mientras los estudiantes les muestran unas imágenes impresas, mientras el docente conversa con el grupo los demás estudiantes conversan o juegan con cartas u otro tipo de juegos, el docente continúa explicando y conversando con el mismo grupo por aproximadamente 10 minutos, se observa que los estudiantes se expresan respecto a lo que el docente les explica ya que se forma un dialogo y no un monologo.
- 20 Los estudiantes están conversando y algunos de ellos trabajan en sus respectivos proyectos, el docente se acerca a otro de los grupos que está trabajando, les pide que le expliquen de que se trata su proyecto, mientras los estudiantes le explican y el docente complementa la información entregada, se observa que los estudiantes le preguntan constantemente al docente. Luego el profesor avanza hacia uno de los grupos que no tiene los materiales, los que le dan algún tipo de explicación y el docente se aleja de ellos para acercarse a un grupo que tiene los materiales pero que no está trabajando,

ellos le dicen que están esperando a un compañero y que van a comenzar a trabajar, les dice: “ya, trabajen” y se aleja del grupo para ir a buscar a los estudiantes que salieron de la sala para ir a buscar los materiales que les faltaban, estos vuelven al aula junto con él.

- 21 El docente se sienta en la mesa realizar trabajo de libro, mientras algunos estudiantes trabajan y otros no, se acercan a él constantemente mientras el grupo que se encuentra más cercano a él le da a conocer sus dudas en todo momento, el docente las responde por medio de explicaciones que en algunos momentos están acompañadas de dibujos. En ese momento uno de los grupos saca unas latas para su proyecto y el docente se da cuenta que son latas de cerveza, le dice “¿no tenía otras latas?”, a lo que el estudiante dice “no”, el docente se pone de pie y le dice: “por último fórrelas o píntelas”, el estudiante “menciona que no le sirven forradas”, el docente se va a su mesa nuevamente, luego de un momento vuelve y le pide al estudiante que guarde las latas, el estudiante las guarda.
- 22 El profesor llama la atención desde su propia mesa a un grupo de estudiantes que está cantando y jugando de manera muy ruidosa de manera constante, luego continúa con su trabajo en el libro y atendiendo las dudas de los estudiantes que las tengan, en ese momento uno de los estudiantes del grupo que jugaba de manera ruidosa canto con un volumen bastante alto, el docente le dijo: “NN cállate, trabajen en ese grupo”

#### **Observación: N° 4 (P104)**

##### **15 Descripción**

- 16 La cuarta observación se realiza en el mismo contexto que la observación anterior, es decir, en el mismo curso y los contenidos que se están pasando son los mismos ya que se observa durante el mismo bloque de clases.
- 17 El docente saca promedios en el libro y llama la atención a unos estudiantes que están jugando y cantando en voz alta en espera de que su trabajo se seque y poder trabajar en el. El profesor continúa con su trabajo en el libro mientras un estudiante lo acompaña constantemente y el grupo que esta sentado frente a él le pregunta de manera reiterativa

- acerca del proyecto que están realizando, el profesor responde las dudas de los estudiantes cada vez que estos se las exponen.
- 18 El docente comienza a supervisar el trabajo de los diferentes grupos quedándose en uno de estos conversado acerca del proyecto, comienza a ayudarles a realizar algunas de las partes del proyecto, mientras el resto de la clase continúa conversando y jugando, el docente continúa con su labor de revisión grupo por grupo.
  - 19 Suena el teléfono del aula y el docente lo contesta, mientras los estudiantes continúan en sus labores, al cortar el teléfono el profesor llama a una de las estudiantes conversa con ella y le llama la atención a otro estudiante que comenzó a cantar en voz muy alta, habla con la estudiante, ésta se devuelve a su banco y el docente continua con su trabajo en el libro.
  - 20 El profesor llama la atención siempre a los mismos estudiantes por sus nombres, solo nombres, no apellidos, los cuales guardan silencio por un momento y luego siguen jugando o cantando. Solamente llama la atención de los estudiantes que hacen ruido, no así de aquellos que están en silencio sin trabajar en su proyecto, el grupo que estaba trabajando termina de trabajar y comienza a jugar naipes ingles.
  - 21 La estudiante con la que el docente conversó le acerca una lista a éste, el docente comienza a llamar a algunos estudiantes y les pide que salgan de la sala porque tienen que ir a bailar con una de las profesoras, salen aproximadamente 10 estudiantes.
  - 22 Una vez que los estudiantes sales de la sala de clases el docente comienza a jugar cartas con algunos de los estudiantes, bromeando constantemente con ellos, mientras cada grupo de estudiantes hace algo distinto.
  - 23 Luego de un momento llegan los estudiantes que habían salido a bailar y suena el timbre para ir a recreo.

**Observación: N°5 (P1O5)**

**15 Descripción**

- 16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al interior del colegio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en cuatro filas. Tanto las filas de los extremos

como las del centro se componen por dos bancos unidos. Hay 27 estudiantes en la sala de clases, 7 mujeres y 20 hombres.

- 18 Se acompaña al docente desde la sala de profesores hasta el aula en donde debía hacer la clase. Al llegar los y las estudiantes hacen una fila para poder entrar en el aula. El docente esta serio y no sigue las bromas de los estudiantes como en otras ocasiones, una vez dentro del aula les pide a los estudiantes que tomen asiento, cuando están todos sentados comienza a hablar (parafraseando): "...hay que conversar acerca de lo sucedido el viernes- 25 de noviembre en la feria científica- yo soy bien malo para dar sermones y esas cosas, pero lo que pasó el viernes fue una actitud que dejó bastante que desear. Acá en el colegio nos interesa que sea una buena persona, no solo las notas... lo que pasó en la feria científica fue una actitud deplorable... si funcionan bajo amenaza, así voy a comenzar a trabajar con ustedes... estoy súper decepcionado, sé que mucha de la responsabilidad fue mía... de verdad me da mucha mucha lata... ahora voy a instalar el data", un estudiante se queja y el docente dice: "quéjese no más, eso más ganas me da de hacer clases", el estudiante no dice nada más. Mientras el docente instala el data algunos estudiantes comienzan a cerrar las cortinas, otros están sentados esperando.
- 19 Luego de instalar el data le pide a uno de los estudiantes recoger los papeles del suelo, éste lo hace.
- 20 El contenido que se revisa en clases es acerca de "Magnitudes vectoriales". Antes de comenzar con la materia les pide a los estudiantes que se sienten derechos, que se queden en silencio y que escuchen con atención porque esa materia es importante para el año que viene.
- 21 A medida que pasa los contenidos en la clase les recuerda a los y las estudiantes una clase anterior en la que revisaron los mismos contenidos, varios estudiantes los recuerdan, sin embargo otro número no recuerda lo que les dice el docente.
- 22 Está pasando unos contenidos acerca de vectores unitarios: j tongo e i tongo, al decir los nombres de estos vectores dice: "no me pregunten por qué se llaman tongo, porque no tengo idea".
- 23 En este momento termina el bloque de 45 minutos, sin embargo la clase continua y será descrita en la siguiente observación, la número 6.

## **Observación: N°6 (P1O6)**

### **14 Descripción**

- 15 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al interior del colegio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en cuatro filas. Tanto las filas de los extremos como las del centro se componen por dos bancos unidos. Hay 27 estudiantes en la sala de clases, 7 mujeres y 20 hombres.
- 16 Continúa con los contenidos aludiendo a la importancia de los conocimientos de las matemáticas en física, con el teorema de Pitágoras, no explica mayormente, ya que paso esos contenidos antes, en la clase a la que hacía alusión anteriormente.
- 17 Los estudiantes están conversando, por lo que el docente guarda silencio con el fin de hacer disciplina, luego de esto llama la atención a unos estudiantes que están conversando y jugando en el aula.
- 18 Menciona que va a hacer unos ejercicios fáciles para que “no se estresen” y los puedan realizar sin dificultades.
- 19 Mientras escribe los ejercicios un estudiante se acerca a la pizarra donde él está escribiendo los ejercicios y conversan un momento delante del curso.
- 20 El docente vuelve a explicar los contenidos que explicó en un comienzo, ya que algunos de los estudiantes mencionan que no entendieron ciertos contenidos de la materia, en ese momento uno de los estudiantes pregunta porque las letras tienen una raya arriba, a lo que el docente menciona “ya explique” y vuelve a explicarlo.
- 21 Una vez que termina de escribir los ejercicios en el pizarrón menciona: “Ya sé que obviamente no van a trabajar así que vamos a sacar de uno por uno a la pizarra para que hagan los ejercicios”. Mientras los estudiantes trabajan el docente trabaja en el libro y un estudiante se acerca a conversar con él. Luego de un momento comienza a sacar a los estudiantes al pizarrón para que hagan los ejercicios, a medida que van saliendo si tienen alguna duda se las aclara para que puedan seguir resolviéndolos, estando pendiente de ellos en todo momento mientras resuelven los ejercicios.
- 22 Termina la revisión de esos ejercicios y hace otros para resolver, que nuevamente son resueltos por los estudiantes en el pizarrón en conjunto con el docente.

## **Observación: N°7 (P1O7)**

### **15 Descripción**

- 16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al interior del colegio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en tres filas de dos bancos unidos cada una. Hay 26 estudiantes en la sala de clases, 6 mujeres y 20 hombres.
- 17 El docente escribe en el pizarrón el objetivo de la clase que es: “Conocer y aplicar el concepto de vectores”, una vez que escribe el objetivo se dirige al grupo curso, quitándole en primera instancia una guitarra a uno de los estudiantes que estaba en el aula. Una vez que el docente se dirige al grupo curso comienzan a molestarlo por un partido de fútbol que se jugó en la escuela, diciéndole a éste que estaba “paqueado”, ya que su pareja lo llamaba en todo momento al móvil, el docente responde al estudiante que lo molestaba diciéndole “...ahora hablas porque estás solo...”, sigue bromeando con el mismo estudiante, diciéndole esta vez: “...que está escribiendo su carta de confesión y perdón...”, en esos momentos unos estudiantes comienzan a abrir las ventanas a lo que el docente les dice: “córtenla po hombre”.
- 18 Han pasado 15 minutos desde que entramos al aula y el docente aún no pasa los contenidos que tenía pensado
- 19 El docente comienza a pasar materia, sin embargo, es interrumpido de manera constante por los estudiantes, uno de ellos comienza a conversar a lo que el docente responde “NN ¿qué te dije? Vamos a empezar”, en ese momento el docente a otro estudiante le dice “ya po NN no estés triste si todavía tienen una oportunidad”, molestandolo por el equipo de fútbol que le gusta a éste, (es el mismo estudiante con el que bromeaba con las cartas), los mismos estudiantes comienzan a cantar canciones de fútbol y el docente les pide que guarden silencio, diciendo: “ya córtala”, para luego preguntarles por el equipo de fútbol que les gustaba a lo que ellos responden y al mismo tiempo le preguntan a él por su equipo, quien responde para luego comenzar con los contenidos.
- 20 El docente comienza a pasar los contenidos, de manera principalmente expositiva, escribiendo los elementos más importantes en el pizarrón, los estudiantes lo escuchan y hacen interrupciones para molestarlo con el fútbol, para luego molestarse entre ellos

frente a lo que el docente menciona: “tranquilo NN, tranquilo” (es el mismo estudiante con el que ha bromeado durante toda la clase), en tono de broma. Luego de esto continúa con los contenidos de la misma manera que antes, expositiva y escribiendo en la pizarra algunos elementos, uno de los estudiantes interrumpe: “Maturana, córtala hombre”, el estudiante guarda silencio de manera inmediata.

- 21 El docente continúa con los contenidos mientras los estudiantes lo van siguiendo en las preguntas que hace constantemente, relacionando los contenidos de la física con las matemáticas, principalmente con el teorema de Pitágoras.
- 22 Una vez que termina de pasar los contenidos de manera teórica, hace ejercicios de pasar vectores de plano cartesiano a una operación analítica, haciendo pasar a los estudiantes al pizarrón para resolverlos, en ese momento saca a un estudiante a la pizarra el cual dice que no, por lo que él docente va a buscarlo a su puesto hasta convencerlo de que salga a resolver el ejercicio con su ayuda, el docente acompaña en todo momento al estudiante resolviendo de manera inmediata las dudas que este tenía respecto a los contenidos.
- 23 Los estudiantes resuelven los ejercicios en el pizarrón, el docente aclara sus dudas cuando a algún estudiante le cuesta más.
- 24 Se resuelven los ejercicios y el docente comienza a pasar nuevamente materia, los estudiantes preguntan en todo momento sus dudas y el docente las responde, una vez que ya paso los contenidos, nuevamente realiza ejercicios en la pizarra y él trabaja en el libro de clases.
- 25 El mismo estudiante con el cual bromea durante toda la clase lo ayuda a pasar la asistencia y se queda con el docente mientras éste trabaja en el libro.
- 26 Luego el docente pide a los estudiantes que salgan a resolver los ejercicios que había escrito, el mismo estudiante que estaba con el docente en la mesa, mientras éste realizaba el trabajo de libro, resuelve los primeros ejercicios. En ese momento el docente cuenta a los estudiantes que hay en aula, uno de los estudiantes se va y el docente le devuelve la guitarra, para finalmente realizar la oración e irse al almuerzo.

## **Observación: N°8 (P108)**

### **14 Descripción**

- 15 La observación es realizada dentro del mismo grupo curso que fue descrito en la observación número 7 por lo que la disposición de la sala de clases no varía de una observación a otra.
- 16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al interior del colegio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en tres filas de dos bancos unidos cada una. Hay 26 estudiantes en la sala de clases, 6 mujeres y 20 hombres.
- 17 El docente entra al aula, toca guitarra con uno de los estudiantes, conversa con ellos un momento, para finalmente poner orden en el aula. Continúa con la suma de vectores, en ese momento una de las estudiantes estaba apoyada en la mesa con la cabeza agachada por lo que el docente dice: “para que NN despierte va a salir adelante a resolver el ejercicio”, la estudiante se levanta a resolver el ejercicio. Mientras la estudiante resuelve los ejercicios del pizarrón el docente conversa con el grupo curso. Una vez resuelto dicho ejercicio saca a otra estudiante que se encontraba conversando con unos compañeros, mientras él conversa con otros estudiantes, se repite este mismo hecho por una vez más.
- 18 El docente comienza a poner orden en aula, mencionando algunos nombres de los estudiantes que más conversan, cierra una ventana y uno de los estudiantes le dice “último día nadie se enoja”, a lo que el docente no responde nada y continúa pasando algunos contenidos acerca de la suma de vectores, viéndose esta conducta interrumpida con constantes conversaciones con los estudiantes.
- 19 El docente escribe en el pizarrón la materia que se trabajará durante el bloque mientras los estudiantes gritan en el aula, él deja de escribir y guarda silencio, en ese momento entre los mismos estudiantes comienzan a pedir silencio.
- 20 Los estudiantes están en otros puestos dentro del aula, conversando y gritando, el docente les pide a unas estudiantes puntuales que vuelvan a sus puestos, luego conversa con el grupo curso acerca de la serie de televisión Perla, ya que ellos estaban

- hablando de los compañeros que se parecen a los protagonistas de dicha serie de televisión.
- 21 El docente pide silencio en el aula para comenzar a pasar los contenidos respectivos, que esta vez trata acerca de la suma geométrica de vectores, una vez que explica los contenidos pregunta si alguien no entendió a lo que uno de los estudiantes responde que no, por lo que vuelve a explicar, una vez que explica nuevamente los contenidos menciona: “para terminar el año necesitamos hacer una evaluación acerca del curso”, pidiéndoles que hagan un ejercicio evaluativo a partir de 4 preguntas que tienen que responder de manera anónima.
  - 22 Mientras el docente escribía en el pizarrón unos estudiantes se comenzaron a gritar entre ellos y uno menciona dice una ofensa al otro acerca de la hermana, en el momento el docente no dice nada, sin embargo una vez que termina de escribir las preguntas de evaluación en el pizarrón le pide al estudiante que lo acompañe fuera del aula, conversan por aproximadamente 2 minutos fuera del aula, el estudiante vuelve molesto y el docente lo anota en el libro de clases, mientras los estudiantes molestan al compañero al que el docente llamo la atención éste trabaja en el libro.
  - 23 Las preguntas que el docente escribió en el pizarrón fueron las siguientes:
  - 24 ¿Qué es lo que has aprendido durante este año? ¿Qué es lo que más te ha gustado?
  - 25 ¿Qué es lo que menos te ha gustado?
  - 26 ¿Recuerda alguna clase o tema que haya llamado tu atención? ¿Cuál?
  - 27 ¿Cómo ha sido mi participación? ¿Cómo la mejoro?
  - 28 Mientras los estudiantes responden el docente trabaja en el libro, a medida que éstos van terminando de responder las preguntas le entregan el cuestionario al docente y se sientan en su puesto.
  - 29 Una vez que todos los estudiantes terminan y tocan el timbre para salir a recreo el docente se despide y se va de la sala de clases

## 8.2 Observaciones Docente de Historia (P2On)

### Observación: N°1 (P2O1)

#### 15 Descripción

- 16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho de la sala que dan vista al patio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en tres filas. Cada fila se encuentra conformada por puestos de dos bancos unidos. Hay una pequeña ventana al lado de la puerta.
- 18 Me recibe el profesor en la puerta y me invita a entrar en la sala. Una vez adentro me dice que me ubique en cualquier lugar del aula que yo estime conveniente. Tomo asiento en el fondo de la sala. Algunos estudiantes piden al docente que me presente. El profesor se para junto al pizarrón y los estudiantes se ponen de pie junto a sus puestos para llevar a cabo el saludo inicial. Posterior a ello, los estudiantes se sientan.
- 19 Profesor felicita a los estudiantes por haber realizado la última prueba de síntesis. Pregunta cómo les fue y qué aspectos les resultaron más fáciles y más difíciles. Anima a los estudiantes a participar. Cuatro de ellos se ofrecen a comentar de manera voluntaria. Se dan por terminado los comentarios.
- 20 Docente propone a los estudiantes ir más allá del currículo, lo que implica aprender contenidos posteriores al año 1925 (siendo que los contenidos para 2º año en historia llegan hasta este año). Posteriormente, le pregunta al curso si tienen propuestas de cómo hacerlo. Se deja la pregunta abierta.
- 21 Luego el docente formula ante el curso la pregunta: “¿Por qué estudiar historia?”. Incita a los estudiantes a dar respuestas enfatizando que ya estarían en condiciones de hacerlo, ya que los contenidos a estas alturas son manejados. Se deja la pregunta abierta y el docente comienza con su explicación diciendo que el hombre actúa como un coleccionista de momentos con carga emocional para explicar el caos de la existencia. Mientras explica esto, los estudiantes se encuentran en silencio mirando hacia el profesor. El docente continúa su discurso analogando el estudio de la historia con la historia personal, enfatizando que uno no puede saber quién es si no sabe su propia historia nacional. Explica la relevancia del pasado.

- 22 Docente formula nuevamente la pregunta “¿Por qué estudiar historia?”, incitando a los estudiantes a participar. Una estudiante opina voluntariamente. Los estudiantes escuchan en silencio el comentario de su compañera. Una vez que ésta finaliza, el docente le dice a otro estudiante que también quiere oír su opinión. Después que el estudiante opina, el docente continúa diciendo que la importancia de estudiar la historia nacional puede analogarse con la importancia de conocer la historia familiar, enfatizando que ello permitirá saber más de nosotros mismos. A partir de ello les propone realizar el ejercicio de escribir sus historias familiares. Posterior a esto, el docente comienza a hablar sobre los contenidos que se tratarán en la clase. Les dice a los estudiantes que hoy hablarán acerca de dos conceptos: el modelo exportador primario y el modelo ISI. El docente adelanta a los estudiantes, que luego de explicar dichos conceptos realizarán una dinámica similar a una hecha con anterioridad. Les recuerda a los estudiantes la dinámica anterior. Los estudiantes comienzan a comentar entre ellos y ríen, generándose bullicio en la sala.
- 23 Cuando el docente comienza a explicar los conceptos, los estudiantes se quedan en silencio, mirando hacia el pizarrón. El docente se mueve desde el pizarrón hasta la mitad del primer pasillo, regularmente mientras explica. Mientras da a conocer los conceptos, realiza permanentemente preguntas a sus estudiantes dirigidas a verificar la comprensión de la materia. Una vez terminada la explicación, el docente dice que para aclarar los conceptos se dará paso a la dinámica. Comienza la dinámica. Ésta consiste en que el profesor personifica a Pedro Aguirre Cerda y da un discurso frente a una multitud. Multitud que debe ser personificada por los estudiantes. No se entran en mayores detalles sobre las instrucciones, ya que los estudiantes dicen recordar de qué trata este tipo de dinámica. Comienza la dinámica. El profesor se sube sobre su silla para leer un texto sobre el discurso de Pedro Aguirre Cerda. Los estudiantes ríen y bromean. El docente pide un aplauso inicial para comenzar con el discurso. Comienza la lectura, de acuerdo a ésta los estudiantes deben actuar. Por ejemplo: cuando se dice “(...) presentes hacen bullicio...” los estudiantes golpean las mesas y hacen ruido. La mayoría de los estudiantes participan activamente de la dinámica. Dos estudiantes sentados al fondo de la sala conversan. Mientras se realiza la simulación los estudiantes

- se ríen, especialmente cuando deben hacer mucho ruido. Termina el discurso, el docente se baja de la silla y se ubica junto al pizarrón para continuar con la clase.
- 24 Docente explica que éste fue el primer discurso de Pedro Aguirre Cerda y dicta a los estudiantes tres preguntas relacionadas con éste. Dice a los estudiantes que una vez contestadas las preguntas, se escogerá al azar a algunos de ellos para presentar sus respuestas frente al curso. Una vez dictadas las preguntas, los estudiantes comienzan a conversar en voz baja. Algunos ríen. Mientras tanto el profesor hace un esquema en la pizarra con los principales hitos de la época. Poco a poco comienza a disminuir el bullicio en la sala, escuchándose sólo murmullos. Aún así se escuchan algunas risas. Una estudiante realiza una pregunta al profesor, éste responde para todos. Mientras lo hace, se pasea por los pasillos. Estudiantes ponen atención. Surge una nueva pregunta por parte de un estudiante, el docente le responde. No surgen más preguntas.
- 25 Profesor pregunta al curso si están todos listos y dice que preguntará al azar. Escoge a una estudiante y en vez de pedir a la estudiante dar la respuesta a la primera pregunta, le formula otra: “¿Cómo te imaginas que era la casa de Pedro Aguirre Cerda?”. Ella da su respuesta desde su asiento. Una vez que ella acaba, otros de sus compañeros comentan espontáneamente, complementando la respuesta dada por la joven. Luego de esto, el docente explica el por qué de su pregunta, relacionándola con el concepto de “habitus” desde la sociología. Da ejemplos para explicar el concepto. Docente bromea durante la explicación, hace preguntas abiertas y los estudiantes responden espontáneamente, generándose un diálogo entre ellos y el profesor. Algunos estudiantes miran con atención, mientras otros continúan escribiendo sus respuestas.
- 26 El docente pide respuestas a la primera pregunta. Es directivo al hacerlo: nombra a un estudiante y pide que dé su respuesta. Una vez que varios estudiantes dan a conocer sus respuestas, el docente destaca lo común entre ellas. Luego pide respuestas para la segunda pregunta. Le pregunta a una estudiante. Una vez que ella responde, invita al resto del curso a complementar lo dicho por la compañera. Posteriormente, es el mismo docente quien termina de complementar las respuestas.
- 27 El docente dice a los estudiantes que manejando esos conceptos, ellos perfectamente podrían dar cátedra, que no es necesario ser economista para estar involucrado y dar

opinión en estos temas. Habla sobre la economía chilena, realizando bromas entre medio de su discurso. Los estudiantes ríen.

28 Tocan el timbre para el cambio de hora.

### **Observación: N°2 (P2O2)**

#### **15 Descripción**

16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho de la sala que dan vista al patio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en tres filas.

18 Continúa la clase. Docente pide al curso comentar la respuesta de la tercera pregunta. Le pide a uno de los estudiantes dar a conocer su respuesta. Éste contesta, pero habla bajito y se sonroja. El profesor le pide que pase adelante, diciendo que tiene interés de escucharlo y quiere que pase adelante sin miedo. El estudiante se dirige junto al pizarrón y da su respuesta. El docente complementa lo dicho por el joven y liga el lema de Pedro Aguirre Cerda “Gobernar es educar” con la contingencia actual en educación, enfatizando la persistencia del lema. Ello genera comentarios en la clase, tales como que el lema aún no tiene resultados positivos. El docente comenta que antes la educación era gratuita. Un estudiante pregunta por qué antes era gratuito. El docente hace referencia al Golpe de Estado y la privatización.

19 Nuevamente se pide respuestas para la tercera pregunta. Le pregunta a una estudiante. La joven dice que piensa algo similar a lo comentado por sus compañeros con anterioridad. Los demás se ríen y la molestan. El docente pregunta: “¿Por qué dos personas no pueden pensar igual?”. Los estudiantes se quedan en silencio y el profesor incita a la joven a compartir su respuesta. Posterior a ello, otros estudiantes dan sus respuestas (esto se da de manera directiva). Las respuestas muy cortas generan risas y bromas, como por ejemplo calificándolas de “grandes pensadores”.

20 Mientras una de las jóvenes opinan se escuchan murmullos y algunas risas al fondo de la sala. El profesor no interviene. La joven mira a sus compañeros que hacen bulla y éstos se callan. Una vez que la niña finaliza, el docente compara el deber de los profesores con el deber del Gobierno a partir del lema “Gobernar es educar”.

Posteriormente, pide al curso nombrar lemas del movimiento estudiantil, enfatizando que vean la relación de éstos con la visión de Pedro Aguirre Cerda. El docente se refiere a los objetivos del Gobierno chileno en cuanto a educación y los compara con otros países en que las medidas sí han dado resultado a partir de la claridad en los objetivos. Ejemplifica con el caso de Finlandia. Estudiantes opinan voluntariamente. Cada vez que un estudiante comenta, el profesor dice su nombre. Una vez que se acaban los comentarios, el docente dice a los estudiantes que pueden comparar lo que está ocurriendo a nivel nacional con el tema de educación con ir al mecánico: “Cuando un auto no está funcionando bien se lleva al mecánico para que lo arregle, pero si el dueño del auto está acostumbrado a que otros le solucionen el problema y no es capaz de aprender a arreglar el auto por sí mismo se encuentra en desventaja y limitado para avanzar. El que sabe cómo funciona algo, puede avanzar. Si el Gobierno tuviera esta claridad, se avanzaría”. Luego se retoma el contenido de la clase, guiándose por el esquema dibujado en la pizarra. Algunos estudiantes anotan en sus cuadernos, el resto mira hacia el pizarrón.

- 21 El esquema de la pizarra simula una línea del tiempo donde se destacan hitos importantes. En primera instancia el docente explica el esquema de manera general. Luego comienza a explicar desde el principio, pero esta vez detallando aún más los hitos. Se habla sobre la decadencia de la economía del salitre y la gran depresión de 1929 en Estados Unidos. Cuando hace alusión a los Gobiernos radicales, pide a los estudiantes nombrar a personajes asociados a este tipo de Gobierno. Los estudiantes nombran algunos, luego el profesor les da una pista de otro, diciendo que tal como lo habían dicho estudiantes del 2º medio B, este personaje tenía nombre de cantante. Los estudiantes comienzan a comentar entre sí, hay risas, pero no logran dar con la respuesta. Cuando el docente escribe el nombre “Juan Antonio Ríos” en la pizarra, los estudiantes ríen.
- 22 El docente se enfoca ahora en el modelo ISI y hace alusión a las empresas nacionales. Pregunta al curso que empresas nacionales conocen. Deja la pregunta abierta y escribe CORFO en la pizarra. Se generan dudas y estudiantes comentan espontáneamente. Se da un diálogo entre el profesor y los estudiantes. El docente contesta las dudas, hace preguntas abiertas y los estudiantes comentan entre sí.

- 23 El profesor pregunta a quiénes les gusta el fútbol y pide que nombren auspiciadores, diciendo que uno de ellos correspondería a una empresa nacional. Repite lo mismo, pero esta vez pide que recuerden auspiciadores de teleseries chilenas para finalmente decir que una empresa nacional es Chile films.
- 24 Se les pregunta a los estudiantes por qué creen que el modelo ISI no funcionó o no funcionará. El docente pide a los estudiantes pensar en la respuesta, ya que luego serán escogidos al azar para darla a conocer delante del grupo. Se genera bullicio. Los estudiantes comentan. El docente se pasea por los pasillos y continúa invitando a los estudiantes a pensar en posibles respuestas. Les da cinco minutos para hacerlo. La mayor parte del curso trabaja. Dos estudiantes del fondo de la sala hablan de fútbol. Mientras los estudiantes piensan en sus respuestas, el docente se refiere a que el modelo ISI también fue llevado a la práctica en otros países. Uno de los estudiantes pregunta si en algún lugar funcionó. El docente se acerca al puesto de éste y le contesta.
- 25 Luego el docente da información con respecto al electivo que se impartirá el próximo año, enfatizando que éste será novedoso ya que tratará de la realidad nacional. Además, les dice a los estudiantes que este electivo será de utilidad tanto para aquellos que escojan el área humanista como la científica. Los estudiantes comentan entre sí sobre el electivo. Se genera bullicio. Docente pide silencio, al no haber respuesta a esto, dice que pedirá a un estudiante salir adelante para que dé a conocer su respuesta. Llama a un estudiante para que se pare junto al pizarrón, le dice que para dar su respuesta tiene la libertad de hacerlo como quiera, que puede darla oralmente, dibujar un esquema o presentarla de alguna manera creativa. Le dice al joven que ahora él es el profesor. El estudiante da su respuesta. El docente se ubica al fondo de la sala y asiente con la cabeza mientras el estudiante habla (no utiliza el pizarrón). Cuando éste termina, el docente lo felicita y pide aplausos. El estudiante vuelve a su puesto.
- 26 El docente pide a una estudiante pasar adelante (frecuentemente le pregunta a esta joven). También le indica que puede ayudarse de un esquema si lo considera necesario. La joven no utiliza el pizarrón. Al finalizar su respuesta, el docente le hace una nueva pregunta: “¿en qué área convendría la industrialización?”. La respuesta de la joven es que se deberían explotar los recursos naturales. El profesor aplaude su respuesta y le

dice que debería ser presidente de curso. El resto de los estudiantes dicen “ooooh” al unísono, lo que genera risas. El profesor se ríe y pregunta quién es el presidente de curso. Los estudiantes le responden indicando a la presidenta. El docente se ríe y le dice a la presidenta del curso que era una broma.

- 27 Se le pide a otro estudiante salir frente a la clase. Aún persiste la bulla producto de la broma anterior. Una de las estudiantes pide a sus compañeros que se callen. El estudiante que se encuentra frente al grupo da su respuesta. El docente le dice “muy bien” y le pide que vuelva a su puesto. Luego el profesor explica el por qué de su pregunta, argumentando que a su parecer existen potencialidades en Chile que permitirían mejorar la economía. Y que de acuerdo a ello, se debería enfocar la educación. También se refiere a la soberanía que tenemos como ciudadanos, dando énfasis en que ellos como jóvenes pueden hacer cambiar la historia. Una vez explicado ello, el docente procede a sintetizar los contenidos expuestos durante la clase. Pregunta si hay dudas. Explica brevemente los conceptos y pregunta nuevamente si hay dudas o comentarios al respecto. Uno de los estudiantes pregunta cómo ocurrió lo de la privatización. Profesor explica ligando su discurso con lo expuesto por un estudiante con anterioridad. Posterior a esto, no surgen nuevas dudas ni comentarios.
- 28 El docente da por terminada la clase y adelanta los contenidos que se tratarán en la próxima. Una vez hecho esto dice a los estudiantes que pueden descansar hasta que toquen el timbre para el recreo. Quedan tres minutos para ello. Los estudiantes comienzan a conversar, algunos se paran de sus asientos y otros se dirigen al escritorio del profesor para hablar con él. Tocab el timbre y los estudiantes salen al patio.

### **Observación: N°3 (P2O3)**

#### **14 Descripción**

- 15 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho de la sala que dan vista al patio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en tres filas.
- 18 El docente realiza el saludo inicial antes de comenzar con las clases. Luego comienza a hablar acerca de los resultados de las pruebas de síntesis. Les dice a los estudiantes que

muchos no respondieron correctamente una pregunta en particular por no leer con atención el enunciado. En vez de realizar un cuento, muchos estudiantes sólo habrían descrito una situación. El profesor es enfático en que se bajará puntaje a aquellos que no contestaron en la modalidad correspondiente. Los estudiantes escuchan en silencio al profesor.

- 19 Se da comienzo a la clase. El docente dice a los estudiantes que deberán formar grupos de 4 para elegir un pasaje de la historia de Chile de la segunda mitad del siglo XX, para luego exponerlo ante la clase la próxima semana. El trabajo que deben realizar los estudiantes durante esta clase es elegir su tema y fundamentar su elección frente a sus compañeros. El docente dice que llamará grupo por grupo para que le digan su tema y la fundamentación de éste. Es enfático en que los estudiantes deben procurar no repetir los temas y que éstos sean acotados. El docente escribe las instrucciones en la pizarra.
- 20 Los estudiantes se reúnen en grupos y comienzan a trabajar. Los grupos se eligen por afinidad. El docente se acerca a la 3° fila y pregunta si hay dudas. Hace lo mismo con la 2° fila. Luego se pasea por los pasillos. Algunos estudiantes lo llaman para hacerle preguntas. Los estudiantes repiten temas o le plantean al profesor hitos históricos anteriores a 1950, por lo que el docente se para adelante, repite las instrucciones y les llama la atención a los estudiantes por no atenerse a ellas. Pide orden y dice a los estudiantes que trabajen porque tiene hasta las 10:15 para terminar. Luego comenzará a llamar por grupos.
- 21 Mientras los estudiantes siguen trabajando, el docente anota algunos nombres de presidentes en la pizarra y sugiere acotar los temas. Luego se acerca a la primera fila y pregunta si hay dudas.
- 22 Algunos grupos hablan de temas ajenos a la materia. Mientras que el docente se acerca a un grupo de la 3° fila. A partir de la duda de un estudiante, el docente aclara que las presentaciones deben ser cortas de no más de 15 minutos. Hay bulla en la sala. El último grupo de la primera fila llama al profesor, éste se acerca y responde las dudas de los estudiantes. Luego informa al curso que quedan 10 minutos para terminar. El docente debe pedir silencio frecuentemente por el bullicio que hay en la sala. Luego se sienta junto a un grupo de niñas de la segunda fila.

- 23 Docente dice que quedan 5 minutos antes de comenzar a llamar a los grupos. Se acerca a otro grupo de estudiantes que lo llaman. Luego de hablar con este grupo, el docente dice que quedan 3 minutos y pide a sus estudiantes que “produzcan”. Menciona que durante la tarde dará los resultados de las pruebas de síntesis.
- 24 Un estudiante se pone de pie y se acerca al docente para mostrarle el cuaderno. Después que el estudiante se va a su asiento, el docente informa al curso que quedan 2 minutos. Se acerca a otro grupo. Hay varios estudiantes de pie. Estudiantes de distintos grupos se acercan al docente a mostrar lo escrito en sus cuadernos.
- 25 El docente llama a un grupo adelante. Hay bullicio en la sala. El profesor pide silencio a los estudiantes y que pongan atención. El grupo escogido se para junto al pizarrón y el docente se ubica en la mitad de unos de los pasillos. El grupo está conformado por 4 estudiantes. El profesor le dice a uno de ellos que deje a sus demás compañeros exponer y que tome asiento en su escritorio. Los otros tres estudiantes deben comenzar con la exposición. La justificación de su elección la leen del cuaderno. El tercer estudiante que habla parece no manejar bien el contenido. Hay risas en el curso cuando el estudiante se queda en blanco. El profesor le señala al estudiante que le pidió no exponer por esta vez, que tendrá que trabajar para organizar a su grupo. Luego sugiere al curso en general “El que sabe que le ayude al no sabe”. El grupo regresa a su puesto.
- 26 Sale otro grupo adelante, también elegido por el docente. Profesor debe pedir silencio. Los estudiantes exponen. Luego de ello el docente le pregunta al grupo expositor la modalidad en que realizarán la presentación de la próxima semana. Esta pregunta no se la realizó al grupo anterior. Después que el grupo responde la pregunta, el docente les pide tomar asiento y llama adelante a otro grupo. Nuevamente debe pedir silencio. El grupo de estudiantes expone y el docente les sugiere usar recursos audio-visuales, aprovechando que el tema escogido lo permite. Uno de los integrantes queda en blanco durante la exposición. El profesor lo anima a responder. Le ayuda diciendo que no importa si no encuentra la palabra precisa, que puede describir el concepto para darse a entender. El estudiante dice no recordar bien el tema. El profesor pide a los otros miembros del grupo ayudar a su compañero. No hay respuesta por parte de los otros integrantes del grupo. Docente les dice al grupo que eso no les puede pasar en la presentación de la próxima semana. Luego les explica brevemente al curso el tema

escogido por el grupo expositor. Posterior a ello, les pide a los estudiantes que regresen a sus asientos.

- 27 El docente llama adelante a otro grupo. Un integrante de este grupo habla muy bajo y apenas se escucha lo que dice. Hay risas en el curso. Una vez que el grupo concluye su exposición, el docente da un resumen de ésta y les pide a los estudiantes volver a sus asientos. Pasa un nuevo grupo adelante. Hay bullicio en la sala. El docente pide silencio y dice a los estudiantes que pongan atención. Una de las integrantes del grupo expositor se equivoca. Dos estudiantes de la primera fila se ríen de ella. El docente queda mirando a ambos estudiantes pero no les dice nada.
- 28 Luego de la presentación del grupo, el docente enfatiza lo delicado que es el tema escogido (vulneración de derechos humanos durante la Dictadura). El docente relata una experiencia que vivió durante su ejercicio docente. Cuenta que hace un tiempo hizo clases en una escuela para adultos y tocó este tema. Para introducir el tema leyó un testimonio y eso causó que una de las presentes se pusiera a llorar debido a que ésta tenía un familiar detenido desaparecido. Una vez contada esta experiencia, el docente explica que el tema de la vulneración a los derechos humanos y la tortura es un tema tan sensible que hay que abordarlo con cuidado, procurando contar con referencias reales y específicas.
- 29 Uno de los estudiantes pregunta cómo se obtuvo el testimonio. El docente responde y le da distintos ejemplos de cómo se puede conseguir un testimonio. Uno de estos ejemplos es tener la posibilidad de entrevistar a un testigo presencial. Para explicarlo hace una broma diciendo “Por ejemplo si algunos de ustedes me hubiera visto torturar a (...)” y nombra a varios estudiantes del curso. Ello genera risas en el curso. Luego el docente le sugiere al grupo expositor algunas ideas de cómo acotar el tema. Nombra a dos estudiantes del curso hijos de militares y les dice que sería interesante escuchar la versión de ellos.
- 30 Tocan el timbre de cambio de hora.

### **Observación: N°4 (P2O4)**

#### **15 Descripción**

- 16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho de la sala que dan vista al patio. Los bancos son individuales y se encuentran distribuidos en tres filas.
- 18 Continúa la clase. Docente pide salir a un nuevo grupo adelante. Pide silencio al resto del curso. El grupo expone y el docente le sugiere un video que podrían mostrar en su presentación. Continúa la exposición y mientras tanto dos estudiantes de la primera fila se mueven, conversan y ríen. El docente los mira. Termina la exposición y el docente complementa lo dicho por los estudiantes. Habla de los partidos políticos y su estructura. Los estudiantes regresan a su asiento.
- 19 El profesor llama a otro grupo adelante. Mientras éstos exponen, el docente asiente con la cabeza desde la mitad de uno de los pasillos. No mira directamente al grupo, sino que observa a los dos estudiantes que anteriormente no estaban poniendo atención a la exposición del grupo anterior. Luego les dice al grupo que podrían buscar relatos de personas que vivieron esa época, tales como sus abuelos, vecinos, etc. Da ejemplo de su abuela y la cantidad de información que maneja sobre los gobiernos que ha tenido Chile, por haber vivido dichos momentos.
- 20 Pasa adelante el último grupo. Golpean la puerta. Es un estudiante de otro curso que viene a pedir un blazer para una foto. Le prestan uno y el niño se va. Pasan unos minutos y otro niño toca la puerta. El profesor le pregunta si viene a lo mismo que su compañero, el niño le dice que sí. El docente le pide salir de la sala y le dice que era su responsabilidad traer blazer. Los estudiantes del curso dicen “oh, pero por qué tan malo”. El docente no responde y le pide al grupo expositor que continúe. Finaliza la exposición y el docente le dice al grupo que su exposición no es buena, porque escogieron un período muy amplio, el cual no podrá tratarse en 15 minutos por la cantidad de acontecimientos ocurridos durante todo ese tiempo. Les sugiere acotar el tema.
- 21 Una vez finalizadas las exposiciones el docente se refiere a los contenidos vistos la clase anterior y pregunta sobre la materia a los estudiantes. Pregunta directivamente.

Los dos estudiantes que con anterioridad habían estado conversando y riendo durante las exposiciones, continúan haciéndolo. El docente se acerca a ellos, les pide salir de la sala y dice que luego conversarán. Cierra la puerta y continúa con la clase.

- 22 Sintetiza los contenidos vistos la clase anterior. Habla acerca de los proyectos internacionales y pregunta acerca del contexto que lo enmarca. Anota en la pizarra el contexto (Guerra fría, Capitalismo en EE.UU y comunismo en URSS) y lo explica. Pregunta a un estudiante dónde se encuentra Rusia, éste no sabe. Luego pide que nombren ciudades de Rusia. No hay respuestas, sólo bromas que se hacen los estudiantes entre sí. El docente pregunta qué aprendieron el año pasado. Los estudiantes contestan al unísono “nada”. El docente da a conocer la ubicación de Rusia, características de la población y personajes históricos relevantes de dicho país. Luego pregunta directivamente por los países que conforman Europa oriental. Los estudiantes dicen no saber. El docente pregunta qué les pasaron el año pasado en geografía. Luego él mismo nombra los países.
- 23 Posteriormente pregunta cuál es el eje de influencia de EE.UU. Las respuestas son anotadas en la pizarra. Explica que los proyectos globales influyen en la Guerra Fría y que se pueden identificar dos ideologías en pugna. Los estudiantes comentan voluntariamente. Cuando ya no hay más voluntarios, el docente comienza a preguntar directivamente acerca de la materia. Cuando los estudiantes no saben, el docente les dice que eso deberían haberlo aprendido el año pasado. Un estudiante responde espontáneamente (es el mismo estudiante que él docente sugirió marginarse de la exposición para que hablará el resto de su grupo). El docente dice que su respuesta es correcta y la complementa.
- 24 Luego comenta que realizó una pregunta al 2º medio B en el bloque anterior y que ahora se las hará a ellos. Se para junto al pizarrón para decir la pregunta: ¿Por qué Cuba tiene una alta tasa de alfabetización, expectativas de vida y mejor educación?. Después de formular la pregunta, el docente sale a buscar a los dos estudiantes que había pedido salir de la sala. Repite la pregunta. No hay respuesta y le pide a una estudiante que responda, luego complementa su respuesta. Se refiere al tema de la educación y que ésta también segrega, pero que en Cuba no pasa eso, porque se apunta

a un solo objetivo. No habría contradicción en aquel modelo socialista. Hace referencia también al neoliberalismo y las contradicciones del modelo.

- 25 El docente anota en la pizarra “Rebeldía juvenil” y habla del hipismo. Mientras lo hace se pasea por la sala hasta la mitad de los pasillos. También menciona la “Revolución sexual”. Esto genera risas y comentarios entre los estudiantes. El docente se refiere a la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y la liberación de la juventud. Finalmente dice que hubo un cambio importante en la iglesia católica. Pregunta a los estudiantes cuál es. Una estudiante responde (esta joven se caracteriza por responder correctamente, el docente frecuentemente le pregunta a ella). El docente le dice que su respuesta es correcta y que por favor se la dicte a sus compañeros. Otros estudiantes intervienen y complementan la respuesta dada por su compañera. Luego de esto, el docente da por terminada la clase. El docente dice a los estudiantes que si tienen dudas con respecto a su presentación de la próxima semana se acerquen a su escritorio para aclararlas. Tocan el timbre y los estudiantes salen a recreo.

### **Observación: N°5 (P2O5)**

#### **15 Descripción**

- 16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al patio. Los bancos son dobles y se encuentran distribuidos en cuatro filas.
- 18 Ingreso a la sala y me ubico al final del salón. Al contrario que el curso paralelo, los estudiantes del 2°B no se muestran curiosos con mi presencia. Se lleva a cabo el saludo inicial. Docente pide a sus estudiantes que se animen. Luego les habla sobre las presentaciones que hizo el 2°A y dice que salieron bien. Comenta que felicitó y hasta puso una anotación positiva a un grupo de estudiantes de ese curso.
- 19 Una vez concluido los comentarios acerca del otro curso, pregunta: “¿Quién vio las noticias?”. Luego de esto el docente comienza a hablar sobre Grandon y el homenaje realizado. Le pregunta a un niño, nombrándolo por su nombre: “¿Qué puedes interpretar xxx?”. El estudiante da su respuesta. El docente continúa preguntando lo

mismo pero a diferentes estudiantes. Uno de ellos dice no saber. El docente lo manda a lavarse la cara. El niño sale de la sala y cierra la puerta fuertemente.

- 20 Continúa la clase y el docente realiza la pregunta a un nuevo estudiante, éste no sabe qué responder. Así que el docente le pregunta a una niña. Ella dice no entender por qué se le hizo un homenaje. El docente procede a dar una explicación ligando la noticia con los contenidos de la clase. Comienza explicando el contexto y hace referencia a los Proyectos Globales y su interiorización. Luego les cuenta a los estudiantes la interpretación que él le da a la realización del homenaje, haciendo referencia al combate entre recuerdo y olvido. Posteriormente, vuelve a comentar la noticia y les dice a los estudiantes: “ustedes deberían conectarlo con lo que pasa acá (sala de clases)”.
- 21 Luego les pregunta si conocen o tienen familia partidaria de la derecha y si saben que discursos suelen dar acerca del Golpe de Estado. Dos estudiantes responden voluntariamente. Uno de ellos se refiere a Pinochet como presidente. El docente incita al debate a partir de esta afirmación: ¿Qué creen ustedes?”. Explica que todas las personas tienen visiones distintas sobre los Gobiernos. Luego continúa invitando a los estudiantes a dar su opinión, pero esta vez lo hace de manera más directiva. Posteriormente, el docente comienza a comentar la visión de sus propios padres. Regresa el estudiante que había salido de la sala a lavarse la cara. El docente continúa diciendo que es importante tener una opinión formada al respecto y con argumentos, más allá si se abanderan o no. Uno de los estudiantes opina voluntariamente. El docente pregunta al curso: “¿Qué opinan de lo dicho por el compañero?”. No hay comentarios.
- 22 Docente habla sobre los contenidos que se tratarán en la clase, diciendo que ésta estará orientada a las distintas formas que Estados Unidos influirá a Chile, la elección de Allende y las acciones encubiertas en Chile. Pregunta a los estudiantes por qué es importante saber cómo Estados Unidos influyó a Chile. El mismo responde la pregunta. Algunos estudiantes miran hacia adelante, otros toman nota. El docente escribe en la pizarra las fuentes de influencia de Estados Unidos (Campañas del terror, manipulación de medios de comunicación, infiltración en partidos políticos, creación de organizaciones paralelas, contacto entre CIA y fuerzas armadas, impulsar golpe de

- estado). Una vez que escribe el 1º punto, lo explica y pregunta si se comprendió. Un estudiante dice “Siiii” con poco ánimo. El docente continúa con el 2º punto y menciona frases que solían decirse en la época, tales como “comunista come guagua”. Invita a los estudiantes a recordar otras expresiones.
- 23 Continúa con el punto 3. Los estudiantes se encuentran callados, mirando hacia adelante. Toca la puerta. Es el profesor de matemáticas que dice necesitar a dos estudiantes. Se genera bullicio en la sala. Ambos estudiantes salen. El docente continúa explicando los puntos escritos en la pizarra. Un estudiante levanta la mano y hace una pregunta: “¿Por qué Estados Unidos apoya a Frei si no es 100% capitalista?”. El docente le responde su duda.
- 24 Posteriormente, el profesor dice al curso que deberán hacer un trabajo, al igual como lo hizo el otro 2º. El trabajo consiste en analizar un testimonio. Se escucha un “ouuu” entre los estudiantes cuando se menciona el trabajo. El docente continúa explicando en qué consiste éste: realizar una ficha de una persona que haya vivido el Golpe militar. El trabajo debe realizarse en duplas. Les entrega a los estudiantes una hoja en blanco donde deberán formular preguntas para la entrevista y así adquirir un testimonio de la época. Les dice que en 15 minutos comenzará a llamar para revisarlas. El docente va puesto por puesto preguntando: “¿Con quién lo va a hacer usted?”. Hay bullicios y comentarios en la sala. Profesor pide que trabajen y llama a dos estudiantes fuera de la sala. Luego el profesor entra y dice que las preguntas deben ser acordes al entrevistado. Da un ejemplo de cómo no se debiese preguntar. Estudiantes preguntan por qué no se puede preguntar así. El docente dice que se puede, pero hay que tener cuidado en la forma cómo se hace. Dice a los estudiantes que deben formular al menos 8 preguntas.
- 25 Posteriormente, se acerca a un grupo y le pregunta cómo van y que un rato más saldrán adelante a decir sus preguntas. Algunos estudiantes piden salir para hacer las preguntas porque estaría aburrida la sala. El docente, dice al estudiante que le diga eso mismo al director.
- 26 El docente escribe un nuevo contenido en la pizarra, mientras los estudiantes continúan con su trabajo. Luego dice: “¿están listos ya?”. No hay respuesta. El docente escribe en la pizarra “vía chilena al socialismo: Salvador Allende Gossens” y realiza un esquema con los principales acontecimientos.

- 27 Luego llama a un estudiante adelante (niño que al comienzo de la clase mandó a lavarse la cara) y dice: “vamos a empezar a evaluar, si están bien o mal para que puedan arreglarla”. El estudiante se ubica adelante y dice sus preguntas. El docente le va corrigiendo y le hace preguntas del tipo: “¿Te refieres a xxx o a xxx?”. Una vez que el niño termina, el docente le dice: “¡bien!, sólo debes modificar las preguntas que resultan obvias porque esas van en la ficha”. Le da sugerencias de cómo hacer la ficha y las preguntas. El estudiante se va a sentar y el docente llama a otro de ellos adelante. Este dice que no sabe, antes de comenzar a leer sus preguntas. Otro estudiante se ríe de manera burlesca. El estudiante que se encuentra adelante comienza a leer. El docente destaca las buenas preguntas, explicándole al resto del curso por qué éstas están buenas. El estudiante mira sólo al profesor, no al resto de sus compañeros. Finalmente el docente le da algunas sugerencias y le dice “muy bien”.
- 28 Tocan el timbre de cambio de hora.

### **Observación: N°6 (P2O6)**

#### **15 Descripción**

- 16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al patio. Los bancos son dobles y se encuentran distribuidos en cuatro filas.
- 18 Continúa la clase. El profesor pregunta a dos estudiantes “¿estamos o no estamos?”. Las estudiantes contestan que aún no. Luego nombra a otra estudiante, quien lee todas sus preguntas. El docente no la interrumpe. Cuando la estudiante finaliza, el docente le dice “muy buenas sus preguntas” y le da a conocer algunas de las modalidades en que puede llevar a cabo su trabajo (grabación, cámara). Posteriormente, le dice a la estudiante “muchas gracias”.
- 19 El docente llama a adelante a otro estudiante. Éste lee sus preguntas. El docente le pregunta “¿en quién pensaste cuando hiciste las preguntas?”. El estudiante responde. Docente dice “muy bien” y llama a la siguiente niña a la pizarra. Uno de los estudiantes se encuentra conversando. El docente sólo lo nombra y éste se calla. La estudiante que se encuentra adelante lee sus preguntas. Al finalizar, el docente le

pregunta si pensó en alguien al momento de hacer las preguntas o las hizo al azar. La estudiante responde. Luego, el docente se dirige al curso diciendo que se debe pensar si el entrevistado es abanderado o neutro y formular las preguntas con cuidado. La estudiante regresa a asiento.

- 20 Invita a pasar a adelante a otra estudiante, pero ésta dice que aún no está lista ya que le faltan dos preguntas. El docente le responde que no importa y que le interesa escucharla. La estudiante lee sus preguntas ante el curso, cuando finaliza regresa a su asiento.
- 21 Docente llama adelante a un último estudiante (siempre sale adelante un representante por dupla) y le dice que está ansioso de escucharlo. El joven lee la primera pregunta. El docente le pregunta “¿eso fue lo único que escribió?”. Hay risas en el curso. El profesor pide al estudiante que continúe. Al finalizar el estudiante regresa a su puesto.
- 22 El docente dice: “todos sabemos lo que hay que hacer, ¿hay dudas?. No hay respuesta por parte del curso. Posteriormente, el profesor dice a los estudiantes, que cualquier cosa le escriban o se acerquen si tienen dudas en cuanto a las preguntas o sobre cómo hacerlo. Continúa diciendo que no hay excusa para no hacer la entrevista y que al otro curso le dio una tarea de investigación porque a ellos les gusta investigar. Añade que él sabe que a este curso (2ºB) no le gusta mucho investigar y que por ello harán un relato testimonial, el cual cumple el mismo objetivo que el trabajo investigativo.
- 23 Continúa la clase. Docente explica un esquema escrito en la pizarra. Mientras tanto uno de los estudiantes ríe y mete bulla. El docente le dice que salga de la sala y que tendrá una negativa, ya que se lo ganó. El estudiante sale de la sala y suena el celular del docente, éste no contesta y dice “me carga que interrumpen la clase” y termina de explicar el esquema. Luego se refiere al porcentaje de votación y pregunta: “¿los matemáticos pueden interpretar eso? y ¿los cuales?”. Pregunta a los estudiantes quiénes tomarán el electivo de matemáticas. Un grupo levanta la mano. El docente pide a uno de ellos que interprete los porcentajes de votos escritos en la pizarra (donde Allende es elegido como presidente con un porcentaje menor al 50%). El estudiante responde haciendo alusión sólo a los números. El docente le dice riendo que con esa respuesta se muere de hambre.

- 24 Luego pregunta “¿cómo interpretan esto cuali?”. Explica que tener sólo porcentajes no sirve, que se necesita una interpretación cuali. Pregunta a un estudiante “¿a qué me refiero con cuali?”. No hay respuesta y el docente repite la pregunta pero esta vez dirigiéndose al curso en general. Finalmente, uno de los estudiantes logra dar una interpretación cualitativa (“nadie obtuvo la mayoría relativa”). El docente felicita al estudiante y explica al curso que en ese tiempo cuando no había mayoría relativa, el Parlamento es quien toma la decisión. Un estudiante pregunta si no había segunda vuelta, a lo que el profesor responde que la Constitución de 1925 no lo permitía. Posteriormente, otro estudiante pregunta por qué el Congreso apoya a Allende si estuvo influenciado por Estados Unidos, a lo que el docente responde que se respetaba la primera mayoría y añade que Allende deberá hacer alianzas, ya que el porcentaje con que fue elegido complica la tarea de gobernar.
- 25 El docente pregunta “¿quedó claro?, ¿no hay dudas?”. Un estudiante levanta la mano y el docente responde su duda. Luego pregunta si hay más dudas. Al no haber más preguntas, dice a los estudiantes que pueden descansar. Finaliza diciendo que las entrevistas deberán traerse el día lunes. Algunos estudiantes se paran, otros conversan o se acercan al escritorio del docente a conversar con él. Quedan 15 minutos para que toquen el timbre.
- 26 A las 11:15 tocan el timbre y los estudiantes salen al patio.

### **Observación: N°7 (P2O7)**

#### **15 Descripción**

- 16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al patio. Los bancos son dobles y se encuentran distribuidos en cuatro filas.
- 18 Profesor pide a estudiantes ponerse de pie y da saludo inicial. Realizan una oración. Docente pregunta si alguien quiere dar las gracias. Después que algunos estudiantes dan las gracias, se reza el Padre Nuestro.
- 19 Docente se refiere a la próxima reunión de consejo de evaluación y los temas que se tratarán en él (notas y anotaciones). Pregunta a los estudiantes quienes están

preocupados y se refiere a la situación de los estudiantes que se incorporaron en el tercer trimestre.

- 20 Comienza la clase y llama a un estudiante a la pizarra. Le pide que nombre los 3 Proyectos Globales y que mencione dos características de cada uno. El estudiante comienza a escribir su respuesta en la pizarra. Mientras tanto el docente pide a otro estudiante explicar la Reforma Agraria. Una vez que el estudiante responde, pide a una estudiante explicar la “chilenización” del cobre. La joven no responde, por lo que el docente le pregunta: “¿cuál es la diferencia entre chilenización y nacionalización?”. La joven no contesta, el docente dice “¿no?” y pide a otro estudiante responder. Luego de ello, el docente explica la diferencia entre ambos conceptos. Luego pregunta acerca del período de Frei Montalva. Los primeros dos estudiantes interrogados dicen no saber, el 3º logra formular una respuesta a la pregunta.
- 21 El docente describe una situación hipotética preguntando a los estudiantes: “qué pasaría si no nos conociéramos y te dijera que no tengo educación ¿cómo me explicarían el quiebre de la democracia?”. Un estudiante responde y el docente contrapregunta “¿pero cómo se generan los proyectos?”. El estudiante no da con la respuesta correcta. El docente comienza a parafrasear lo dicho por el estudiante (“¿quieres decir que...?”) hasta que finalmente el estudiante logra dar la respuesta correcta. Luego pregunta a otro estudiante “¿le queda claro sr. xxx?”. Finalmente, sintetiza toda la información dada por los estudiantes.
- 22 A continuación el docente comunica a sus estudiantes que verán una película (“El secreto de tus ojos”) y procede a explicar el contexto de la trama y su relación con la realidad chilena. Luego dice “la idea es que tomen nota acerca de las ideas principales”. Se apagan las luces y comienza la película.
- 23 A las 9:15 el docente detiene la película, da una breve reseña y comenta los personajes. También se refiere lo que ha pasado en la película y hasta donde quedó. Luego relaciona el contexto en que se enmarca la película con el sistema político de Chile durante la dictadura. Posteriormente, comunica a los estudiantes que la película no será vista en clases, pero que pueden pedírsela para verla en casa. Finaliza la clase diciendo: “¿Hay preguntas?”. Al no haber preguntas da por finalizada la clase (9:18) y pasa la lista.

## **Observación: N°8 (P2O8)**

### **15 Descripción**

- 16 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en el costado derecho e izquierdo de la sala que dan vista al patio. Los bancos son dobles y se encuentran distribuidos en cuatro filas.
- 18 Docente pide a estudiantes ponerse de pie para dar paso a la oración. Pide a un estudiante hacer la oración, el resto da las gracias y finalizan rezando el “Padre Nuestro”. Luego se sientan.
- 19 Profesor dice que ésta es su última clase y que la dirección le ha pedido (no termina la frase y comienza a entregar unas hojas blancas cada dos personas). Mientras hace esto dice a los estudiantes que deben confeccionar en duplas un diálogo sobre cualquier situación vivida durante la clase de historia, para luego representarlo delante del curso. Da 30 minutos para ello y dice: “vamos señores sean creativos, no me dejen mal”. Pide a un estudiante que está solo trabajar con un joven x, a lo que el estudiante dice que no lo conoce. El docente le responde “¿y qué tiene?”. Luego se dirige al curso diciendo: “tiene que ser una experiencia”, “tiene que ser creativo”, “me quiero entretener”.
- 20 Mientras los estudiantes trabajan el docente se pasea por la sala y se acerca a algunos grupos. Docente dice al curso “quiero saber qué representación tienen de mi clase”. Estudiantes se ríen. Luego añade riéndose “a xxx le tengo miedo”, a lo que el estudiante responde “estoy inspirado”. Hay risas. Estudiantes continúan trabajando. Docente dice “vamos, quedan 10 minutos” y se dirige a su escritorio. Dos estudiantes se acercan al docente y revisan el libro de clases.
- 21 El profesor pregunta a un estudiante “¿cómo vamos?”, a lo que el estudiante responde “le va a costar interpretar su papel” (refiriendo a su dupla). El docente responde “xxx se ríe solo”. Luego dirigiéndose al curso añade “los voy a grabar para llevar un recuerdo”, “los voy a extrañar”. Uno de los estudiantes pregunta si seguirá el próximo año, el docente dice no saber. Estudiantes hacen bromas al docente sobre si encontrará o no trabajo. El docente ríe y dice “ya vamos”, “¿xxx estás listo?”. El estudiante sale adelante y el docente dice “escuchémoslo por favor”. Las representaciones son grabadas por el docente. Al finalizar la representación hay aplausos.

- 22 Luego el docente pregunta “¿quién más ha terminado?”. Nombra a un estudiante y éste le dice que le falta escribir. Profesor añade “¿no has terminado?, ¡vamos! Esto va al aire”. Pide a otra dupla salir adelante, quienes representan una interrogación y una expulsión de un estudiante fuera de la sala. Hay aplausos y risas. El docente pregunta “¿ya, quién más?” y luego de nombrar a varios, dice “vamos, vamos terminando”, “en sus representaciones salgo como un déspota”. Hay risas. Nombra una dupla, pero ésta aún no está lista. Luego añade: “vamos, vamos, están muy lentos”, “que fluya la creatividad señores”, “ya xx ¿estamos listos?, de nuevo al aire”. Dice que subirá estos videos, por lo que los estudiantes dicen “noo”. El docente responde “sólo para el curso, nadie más”.
- 23 Sale una dupla adelante y el docente pide silencio. Los estudiantes representan una escena de interrogación y explicación de la materia, donde se expulsa a un estudiante de la sala y el profesor sale tras él para llamarle la atención. Durante la representación hay risas, finalmente se le da un aplauso a la dupla. Docente invita a los estudiantes a salir diciendo “vamos saliendo adelante”, “por qué no salen ustedes”, “vamos, adelante”, “ya po vamos”.
- 24 Docente nombra una nueva dupla, la cual realiza un diálogo, donde se refieren a la materia y los métodos de enseñanza, específicamente las interrogaciones, las que a juicio de las estudiantes es bueno porque así se estudia clase a clase. Hay bulla en la sala y el docente pide silencio. Al finalizar hay aplausos. Sale adelante la siguiente dupla. El docente dice “le tomamos atención a los compañeros”. La representación de la dupla gira en torno a las instancias donde los estudiantes se sientan en círculo y retroalimentan al docente. La dupla afirma que estas instancias han servido. Añaden frases del tipo: “este es el año en que más he aprendido”, “es un buen profesor”, “se ha ganado el respeto y admiración”. Hay risas en el curso. La dupla también hace alusión sobre la posible partida del docente, donde uno de los estudiantes dice “eso no está escrito”. Al finalizar hay risas y aplausos.
- 25 La siguiente dupla también representa una escena de interrogación, pero esta vez los estudiantes comentan no querer salir adelante porque no saben. Otra dupla imita al docente cuando éste se refiere a los idiomas que habla y los lugares en que ha estado. Hay risas y aplausos. Sale adelante una nueva dupla quienes representan la oración

inicial, una interrogación, el expulsar a un estudiante de la sala y la explicación de la materia por parte del docente. La representación termina cuando uno de los estudiantes responde bien una pregunta hecha por el “docente”, quien le dice “muy bien, usted va a ser mi sucesor, todos deberían ser como usted”. Risas y aplausos.

- 26 Docente pide salir adelante a una última dupla. La estudiante dice no estar lista. Un compañero le dice “ya po xxx improvisa”, a lo que la niña le responde “pero xxx si dura 2 segundos”. El docente le dice a la joven “2 segundos, no importa”. La estudiante sale adelante con su dupla. Una vez adelante la estudiante se ríe nerviosamente y dice “pero profe...”, a lo que el docente responde “ya listo, 2 segundos”. Hay risas y aplausos.
- 27 El docente da por terminada la clase diciendo “la idea es que ustedes vayan relacionando lo que aprendieron con lo que pasa”. Luego se despide diciendo que espera seguir con ellos el próximo año y que quedan en libertad para hacer lo que quieran hasta que toquen el timbre de recreo. A las 9:05 se pasa la lista y se da por finalizada la clase.

### 8.3 Observaciones Docente de Matemática (P3On)

#### Observación: N°1 (P3O1)

##### 13 Descripción

- 14 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en ambos costados de la sala. Al costado derecho, hay una ventana grande que da vista al patio. Al costado izquierdo hay dos ventanas, un poco más pequeñas, que dan vista a la segunda salida del colegio. También hay una ventana muy pequeña, junto a la puerta (costado derecho). Los bancos son para dos personas, están unidos por dos puestos.
- 16 Tocan el timbre para finalizar el recreo, los alumnos ingresan a la sala de clases, después de haber ingresado todos los alumnos, el profesor me invita a pasar, una vez adentro, me paro junto a él, los alumnos conversan, el profesor me dice que hay que esperar a que guarden silencio solos, eso es autocontrol. Los alumnos de pie junto a sus bancos guardan silencio después de algunos minutos y el profesor los saluda. Seguido de esto, me presenta y le pide respeto a los alumnos, agregando “no se les puede pedir más, ya que, sabemos como son”. Le pide a un alumno que lleve una silla al final y que la coloque junto al banco, me indica que me siente en ese lugar. Mientras camino al final de la sala, el profesor les dice a los alumnos que saquen su cuaderno de matemáticas y que van a continuar con ecuaciones.
- 17 Me siento en el puesto, observo a los alumnos y al profesor, cuento a los alumnos, hay 32 en la sala. El profesor escribe en la pizarra la fecha del día (Jueves 10 de Noviembre), objetivo de la clases de hoy (Conocer el método de sustitución) y el titulo de la materia a tratar durante la clase (Método de sustitución). Los alumnos conversan y nadie mira el pizarrón. Una vez que termina el profesor de escribir los datos en la pizarra, se da vuelta hacia los alumnos, éstos conversan y él pide silencio, se dirige a un alumno y le dice que salga de la sala, luego le pide a otro alumno que haga lo mismo y después se dirige al resto del curso, quienes ahora se encuentran en silencio, diciendo que él entiende que ya tuvieron la prueba de síntesis, pero que la materia que les está pasando ahora, es muy importante, porque ellos están atrasados, agregando “no es necesario decir por qué están atrasados, ustedes lo saben” y le pide a otro alumno

que salga de la sala por comer chicle. Seguido de esto, le solicita a un alumno que le explique el método de igualación. Luego que el alumno responde, el profesor le dice bien, agregando más de información a lo mencionado por el alumno y comienza a explicar el método de sustitución, haciendo hincapié en la diferencia, los alumnos siguen conversando con un tono moderado, pero se hace bullicioso el ambiente. El profesor hace ingresar a los alumnos que envió fuera de la sala de clases y éstos ingresan en silencio.

- 18 El profesor se dirige al pizarrón y escribe en un ejercicio y continúa explicando en qué consiste el método de sustitución y le pregunta a un alumno qué hacer en la primera parte, el alumno responde, el profesor sigue explicando lo que sigue del ejercicio y le pregunta a otro alumno sobre el resultado de la ecuación, el alumno responde y el profesor escribe el resultado en la pizarra y le pregunta a todo el curso si “alguien se perdió en lo que dije”, algunos alumnos levantan la mano y el profesor dice que va a volver a explicar y que “es importante saber esta materia para la PSU porque aparecen al menos tres ejercicios en ésta” .
- 19 El profesor escribe otro ejercicio en la pizarra y le pregunta a otro alumno, la mayoría de los alumnos no escribe lo que el profesor realiza en la pizarra y conversan entre si. El alumno responde y el profesor continúa con la explicación, una vez que termina el segundo ejercicio, dice “ya niños”, le llama la atención a un alumno diciendo “por favor”... “hay un segundo método para sacar la ecuación, pero no, después se los explico... ¿dudas?”. Ningún alumno responde, entonces, el profesor les dice que van a hacer ejercicios ahora, para ver si surgen dudas, los alumnos comienzan a silbar y a decir “no”, algunos dicen que quieren conocer el segundo método y no quieren hacer ejercicios, que quieren hacerlos después, pero el profesor se dirige al pizarrón y escribe en la pizarra los ejercicios, ocupando plumón rojo y azul para escribir y diferenciar algunos símbolos claves como el =, +, (), etc.
- 20 El profesor escribe en la pizarra, se da vuelta cada cierto tiempo para mirar a los alumnos. Se acerca al puesto de un alumno, estira su mano y el alumno le entrega el libro, lo toma y lo deja en su mesa y continúa escribiendo en la pizarra. Muy pocos alumnos escriben lo que el profesor escribe en la pizarra. Una alumna dice que los ejercicios son difíciles, el profesor se da vuelta, la mira y le dice “mejor que sea difícil”

y prosigue escribiendo en la pizarra. Tres alumnos se levantan de sus asientos y van donde el profesor a preguntarle sobre los ejercicios que están realizando, el profesor deja de escribir y les explica.

- 21 Dos alumnos hacen una pelota de papel con cinta adhesiva y juegan con ella. El profesor continúa escribiendo los ejercicios en la pizarra. Se acercan nuevamente tres alumnos a preguntarle al profesor por los ejercicios y éste aclara sus dudas. En este instante, dos alumnas conversan a distancia sobre un evento ajeno al colegio al que asistirán. Otro alumno se acerca al profesor a preguntarle, el profesor termina de escribir los ejercicios, le aclara las dudas al alumno y se dirige al puesto de un alumno, levanta el cuaderno de éste y dice “E...(nombre del estudiante), la hoja está en blanco, mira”. Toca el timbre del cambio de hora.

### **Observación: N°2 (P3O2)**

#### **13 Descripción**

- 14 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en ambos costados de la sala. Al costado derecho, hay una ventana grande que da vista al patio. Al costado izquierdo hay dos ventanas, un poco más pequeñas, que dan vista a la segunda salida del colegio. También hay una ventana muy pequeña, junto a la puerta (costado derecho). Los bancos son para dos personas, están unidos por dos puestos.
- 15 Me encuentro sentada al final de la sala de clases, en el costado izquierdo, junto a la ventana. Los alumnos se paran de sus asientos a preguntarle al profesor sobre el contenido que están viendo, le preguntan sobre los ejercicios que el profesor escribió en la pizarra, en donde deben aplicar el método de sustitución. El profesor les explica a los alumnos sus dudas.

Hay un alumno de pie hablando de un tema ajeno a la clase. Entra una profesora a la sala de clases, se dirige a los alumnos, les dice “buenas días”, nadie responde y algunos alumnos se acercan a ella se acercan con el cuaderno y le preguntan sobre los ejercicios. El profesor se dirige a la pizarra y sigue escribiendo en ella, mientras la profesora que entró, se pasea por los bancos ayudando a los alumnos.

Cada vez que un alumno se acerca a preguntarle algo, el profesor deja de escribir en la pizarra y atiende a su consulta. Los alumnos están más tranquilos, la mayoría escribe y realiza los ejercicios, son las 10: 46, recién el profesor terminó de escribir los ejercicios en la pizarra, más de 20 minutos tardó en hacerlo y dice “ya niños...” y se dirige a ellos y comienza a pasearse por la sala, puesto por puesto, explicándole a los alumnos cómo hacer los ejercicios y preguntándoles como van, la profesora que entró aún no se ha ido, está sentada en el puesto del profesor y les dice a los alumnos que va una comunicación de reunión de apoderado. La profesora sale a las 11.00, tres alumnos se acercan adelante donde el profesor, les explica y luego continúa paseándose por la sala y llama la atención a un alumno, le dice que le va a revisar el cuaderno. La profesora que salió vuelve a entrar y pasa por los asientos explicando los ejercicios, la profesora se va a sentar nuevamente adelante y algunos niños se acercan a preguntarle. El profesor llama la atención a una alumna, le dice que trabaje, ella dice “no entiendo” y el profesor le responde “trabaje primero y yo iré a responderle las dudas en un momento”. Algunos alumnos juegan, otros conversan y pocos trabajan. Un alumno llama al profesor le dice “profesor puede venir por favor y el va”.

Los alumnos en general están tranquilos, pero realizando otra actividad, no los ejercicios, algunos. Tienen un buen trato entre si, en la manera de tratarse. Se acerca a otro alumno al profesor y éste lo corrige, y lo guía para que realice los ejercicios. El profesor se dirige donde aquella alumna a la que le dijo que iría n un momento y mientras camina le llama la atención a una alumna que no trabaja, le pide que trabaje, luego pasa por otro puesto revisando los ejercicios. Algunos alumnos se siguen acercando adelante donde la profesora. La mayoría está en silencio, aunque hay algunos que aún siguen conversando, y no realizan los ejercicios. El profesor a veces se ríe con sus alumnos, tocan el timbre para el recreo, salen y él se queda con algunos alumnos explicándole los ejercicios.

### Observación: N°3 (P3O3)

#### 13 Descripción

- 14 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en ambos costados de la sala. Al costado izquierdo hay una ventana grande que da vista al patio. Al costado derecho hay dos ventanas, un poco más pequeñas, que dan vista a la segunda salida del colegio. También hay una ventana muy pequeña, junto a la puerta (costado izquierdo). Los bancos son para dos personas, están unidos por dos puestos, no obstante hay una fila que la que hay bancos individuales, una fila compuesta por dos bancos, en el que uno estoy sentada yo.
- 16 Estoy en la puerta, me encuentro con el profesor, lo saludo, los alumnos se forman. Primero entran las mujeres, luego los hombres. Entro a la sala, luego que todos entran. El profesor le pide a dos alumnos que salgan de la sala por conversar, espera a que guarden silencio y luego los saluda y me presenta. Les pide que ordenen y luego se pone a escribir en la pizarra el objetivo de la clase de hoy. Le llama la atención a una alumna, le pide que saque el cuaderno y que escriba, le dice lo mismo a otro alumno y continúa escribiendo en la pizarra los ejercicios los alumnos conversan, algunos alumnos no han sacado el cuaderno. El profesor sigue escribiendo en la pizarra, ocupa dos plumones, uno negro y uno rojo. Se detiene y les dice a los alumnos “a ver niños, ayer hablamos de traslación...” y comienza a explicar lo que van a hacer. Los alumnos le hacen preguntas sobre los ejercicios y él les contesta. Yo en ese momento le pregunto a un grupo de alumnos cómo se llama la unidad y ellos no están muy seguros, uno dice planos cartesianos y otro dice traslación. Esos alumnos se miran entre ellos y se disponen a copiar lo que aparece en la pizarra. El profesor sigue escribiendo en la pizarra.
- 17 La relación entre los alumnos es positiva, no se observan conflictos y hay respeto de estos hacia el profesor. Lo tratan a veces de “profe” y otras veces lo tratan de “profesor”.
- 18 El profesor escribe en la pizarra, utiliza gráficos para explicar, los dibuja, hace lo mejor que puede los gráficos con muchos detalles.
- 19 La sala esta desordenada, hay material de asignaturas anteriores sobre algunos bancos.

- 20 El profesor deja de escribir y observa el computador, continua escribiendo, termina a las 12.06 de anotar los ejercicios en la pizarra. Se demoró casi media hora. El profesor les dice “ya niños, saquen su cuaderno y escriban, comiencen a trabajar”. El profesor se pasea por la sala se devuelve al pizarrón y escribe unos números que se le habían olvidado se dirige a su notebook, revisa algo, y se queda en su escritorio. Todos los alumnos escriben, los ejercicios de la pizarra. Hay silencio en la sala y el profesor se queda en su escritorio.

#### **Observación: N°4 (P3O4)**

#### **13 Descripción**

- 14 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en ambos costados de la sala. Al costado izquierdo hay una ventana grande que da vista al patio. Al costado derecho hay dos ventanas, un poco más pequeñas, que dan vista a la segunda salida del colegio. También hay una ventana muy pequeña, junto a la puerta (costado izquierdo). Los bancos son para dos personas, están unidos por dos puestos. No obstante hay una fila en la que hay bancos individuales, en uno estoy sentada yo.
- 16 Me encuentro sentada al final de la sala, en un banco de atrás. Los alumnos trabajan en los ejercicios de traslación Alguien pregunta al profesor “vamos a estar las tres semanas que quedan en esto mismo?” El profesor dice que no, que verán otros temas. Los alumnos se paran a hacerle preguntas por los ejercicios que estaban realizando y el profesor siempre responde las dudas, el profesor se para de su asiento, una alumna le entrega su cuaderno y él lo revisa en ese mismo momento y luego le dice que está bien y se lo entrega de vuelta.
- Una alumna dice algo y el profesor le dice “ah ver”, pareciera enojado, pero no alcancé a escuchar aquello que dijo la alumna y el profesor continúa revisando los cuadernos de otros alumnos, mientras algunas alumnas silban en la sala y juegan al gallito.
- El profesor sigue revisando los cuadernos y les explica a aquellos que tienen dudas, no le llama la atención a los alumnos que están silbando, pareciera no importarle, porque a pesar del bullicio, hay alumnos que si trabajan. Le dice a un alumno “hazlo y yo te lo reviso”. Se acerca a un grupo de estudiantes y les dice “nada?”. Una alumna que un

principio no hacía nada de un momento a otro escribe y llama al profesor, éste va donde ella y le dice que “está bien lo que está haciendo” (pero no hay incentivo, “sigue así”) el profesor se sienta en su escritorio y dice a los alumnos a continuación del ejercicio voy a dictar, dejen el espacio los que no han hecho el ejercicio. El profesor pide silencio, y dicta “simetrías” (titulo), le llama la atención a algunos alumnos para que guarden silencio...y les dice “si no los veo escribir los voy a anotar” y luego dicta “las simetrías...” Alguien le pide que él repita y él repite. Luego dicta subtítulo “simetría central” hay algunos alumnos que no escriben. Hay tres alumnas que realizan actividad manual de la clase anterior. El profesor especifica y dibuja algo que los alumnos no saben cómo escribirlo, el profesor dicta “P prima y escribe en la pizarra, P” lo escribe en la pizarra en vez de decir es una P con una coma en la parte superior derecha. Y hace lo mismo con otras palabras.

Luego de terminar de explicar le dice a sus alumnos que entender con palabras es complicado y él les va explicar de qué se trata con un ejemplo. El profesor realiza un dibujo en la pizarra y no todos los alumnos miran la pizarra. Para entender la explicación, el profesor dice “entonces niños, presten atención acá” y explica un ejemplo de simetría central, luego les dice a los alumnos si entendieron y luego que los alumnos dicen que si, no todos, pero ninguno dice que no entendió, el profesor les pide que continúen escribiendo en el cuaderno “simetría axial”, otro tipo de simetría y les dice que dejen el espacio si no han escrito el ejemplo. Comienza a dictar y también escribe en la pizarra aquellas palabras ininteligibles para sus alumnos y realiza el ejemplo en la pizarra, Pero esta vez no pregunta si alguien no entendió.

El profesor se dirige donde un alumno y le dice “lo mismo de siempre, puras tonteras, anda a sentarte adelante, por eso te tengo sentado adelante”. EL profesor se ve molesto, sube el tono de voz y el alumno se para cuando el profesor se lo dice por tercera vez, también se ve un poco molesto el alumno y se dirige adelante, sin decir alguna palabra.

El profesor termina de explicar y les pregunta a los alumnos si tienen alguna duda, ningún alumno responde y el profesor dice “damas, se arreglan y se quedan acá y hombres salen de la sala al almuerzo”

## Observación: N°5 (P3O5)

### 11 Descripción

- 12 **Sala de clases:** La pizarra se encuentra frente al curso y hay ventanas en ambos costados de la sala. Al costado izquierdo hay una ventana grande que da vista al patio. Al costado derecho hay dos ventanas, un poco más pequeñas, que dan vista a la segunda salida del colegio. También hay una ventana muy pequeña, junto a la puerta (costado izquierdo). Los bancos son para dos personas, están unidos por dos puestos, no obstante hay una fila que la que hay bancos individuales, una fila compuesta por dos bancos, en el que uno estoy sentada yo.
- 13 El profesor me saluda, entro y me dirijo a un asiento al fondo de la sala. El profesor revisa el cuaderno a un alumno, llama la atención a una alumna que se encuentra de pie en la parte de atrás conversando con un compañero (la misma de la vez pasada) hay mucho ruido, el profesor pregunta “¿hay alguien de gala?, muchos alumnos levantan la mano, salen al patio. El profesor sólo escribe la fecha en la pizarra y luego pasa por puesto entregando una guía y dice a sus estudiantes que pueden trabajar el grupo. En la guía se especifica el objetivo de la clase: “identificar y aplicar calculo de área perímetro de figuras planas” y aparece una actividad; “encontrar el área de los sectores circulares sombreada. Responda en función de  $\pi$ ...” Son varios ejercicios.
- 14 El profesor le llama la atención a un alumno, le dice Eugenio, “ya po hombre, no es tontera la cosa” pocos alumnos realizan la guía, algunos juegan con cartas. Un alumno llama al profesor y le pide que le explique, el profesor se acerca y le explica. Un alumno se acerca a preguntarle por un juego de play y él le contesta, el profesor se ríe con sus alumnos, habla de los juegos de play con ellos. El profesor se acerca a una alumna y le quita las cartas, ella dice “pero si no estoy haciendo nada” el profesor le dice “por lo mismo, no puede estar jugando cartas”, luego la mira y le devuelve las cartas a la estudiante. Un grupo de alumnos conversa, otro hace girar el cuaderno con un dedo. El profesor se acerca a los alumnos a conversar. Hay alumnos que trabajan en la guía, un alumno le explica a otro lo que tiene que hacer.
- 15 El profesor se va hacia delante. Un alumno le hace preguntas directas, sobre la guía, el docente le explica y luego se acerca a otra alumna, le pregunta que le pasa y le explica

nuevamente una parte de los ejercicios y luego el profesor se va a su asiento. Un alumno se dirige a él con la guía a preguntarle algo. Un alumno se acerca a otro y le dice “¿sabí hacerlo?” se queda a su lado e intentan hacer los ejercicios juntos, pero cuando no entienden algo, llaman al profesor “profesor, profesor” el profesor va donde ellos y les dice “no es difícil esta fórmula” y le pregunta qué pasa a los estudiantes. Los alumnos (cuatro de ellos), conversan, aquellos que están sentados al último. El profesor sigue explicando Termina de explicarles y se devuelve a su puesto.

### **Observación: N°6 (P3O6)**

#### **11 Descripción**

- 13 Un grupo de alumnos juega a las cartas, otro conversa sobre lo que van a hacer, otro alumno le pregunta al profesor sobre los ejercicios. El profesor se acerca a sus alumnos y les dice, “¡no pueden jugar a las cartas!”. El alumno cuando el profesor se da la vuelta hace chispar los dedos, como una falta de respeto. El profesor va a su puesto y desde allí, les vuelve a llamar la atención a los alumnos y uno por uno les pide que se sienten en otro lugar. Los alumnos que conversan se ponen a trabajar en la guía y van donde el profesor a preguntarle, hay un alumno que se pasea buscando no realizar los ejercicios y busca con quien conversar. Se une a otro grupo a conversar. Otro alumno se acerca donde el profesor y un alumno le dice a su compañero de banco “trabaja, no seas flojo”.
- 14 El profesor se pone a conversar con dos alumnos adelante. Los alumnos conversan (son un grupo de seis personas) cinco alumnos trabajan en silencio, dos alumnos trabajan juntos. El profesor les explica a dos alumnos. Algunos alumnos que antes trabajan solos, ahora lo hacen en pareja. Se para un alumno con la guía y le va a preguntar al profesor cómo hacer un ejercicio, el profesor le explica.

El profesor continúa conversando con dos alumnos en su puesto de temas no académicos. Luego se para y conversa con un alumno, quien le pregunta sobre el puntaje en la PSU y el Puntaje promedio de los cursos de media. El profesor lo aconseja y le dice que es importante tener un buen promedio, luego continúa paseándose por los puestos de sus alumnos y se acerca a dos alumnos que trabajan

juntos y les explica, luego el profesor se aleja y va donde otro alumno, al otro extremo de la sala, los alumnos le preguntan por el porcentaje de asistencia. Los alumnos se paran a ver la lista de asistencia, el porcentaje.

Ningún alumno trabaja, todos se desconcentraron. Hay un alumno que le explica a su compañera como hacer un ejercicio. El profesor se acerca a un grupo de alumnos y les habla sobre la PSU y les dice a sus alumnos que deben estudiar. Un alumno dice el próximo año, me pongo las pilas. El profesor dice “¿el próximo año?” (Postura relajada, les habla como un amigo) el profesor les cuenta una historia personal cercana, les dice “uno no sabe lo que viene, mi hermano se tuvo que poner a estudiar de un día para otro, después de haber sido futbolista. Por un accidente no pudo seguir siéndolo y se tuvo que poner a estudiar” luego les dice “los estudios son lo mejor” y mira a un estudiante y le dice que le quedan dos años, que no puede tener todo tan claro (al parecer el alumno no le interesa mucho el estudio porque es deportista y a eso quiero dedicarse).

Termina de hablar, va adelante, una alumna lo llama, el profesor le revisa sus ejercicios. Un alumno le dice algo sobre el ejercicio, el profesor le dice ¿en serio? y van juntos adelante a revisar la guía. Cometió un error en un ejercicio y el estudiante se lo hizo notar, el profesor revisó en conjunto el ejercicio con él y le dice mientras tanto al resto del curso que guarden sus cosas porque están por tocar el timbre para el recreo. El docente nunca sale inmediatamente de la sala, luego que tocan el timbre para el recreo, siempre se queda con sus alumnos viendo algo de ejercicios o conversando.

### **Observación: N°7 (P307)**

#### **12 Descripción**

- 13 El profesor hace formar a los estudiantes, una fila de hombres y otra de mujeres. Hace pasar primero a la fila de mujeres. Luego de que pasan, saludo al profesor y entro a la sala y me quedo atrás.
- 14 El profesor saluda a sus estudiantes y se pone a escribir en la pizarra. Un estudiante le dice “profesor”, éste dice “¿qué pasa?”. El estudiante no responde. Los alumnos están

- trabajando en silencio. El profesor escribe en la pizarra el Objetivo de la clase con color rojo: “aplicar tablas y gráficos estadísticos” y escribe el título “tablas y gráficos”. Luego les comunica oralmente el objetivo de la clase y lo que verán a lo largo de ella.
- 15 Pocos alumnos escriben, el profesor se da vuelta y les dice saquen los cuadernos y escriban, le llama la atención a un alumno “ya po, hombre”
  - 16 El profesor sigue escribiendo en la pizarra, desde un cuaderno que tiene en la mano se apoya, se da vuelta y le dice a un estudiante “Vargas! ¿no va a sacar su cuaderno?. El profesor sale de la sala a la puerta a conversar con un profesor. Los alumnos escriben lo de la pizarra, muy pocos estudiantes no escriben. (a algunos alumnos los trata por su nombre, a otros por su apellido, o nombre de pila) unas alumnas quieren jugar, pero dicen “copiemos primero la materia”. Los alumnos le hacen una corrección al profesor en relación a lo que escribe, el profesor les da las gracias, corrige y prosigue.
  - 17 El profesor escribe en la pizarra conceptos con su definición y debajo de cada definición, deja un espacio como para dibujar lo que está escribiendo. Los conceptos los escribe de color rojo y el significado de color negro. El profesor termina de escribir a las 8.35 y se sienta en su escritorio, desde allí conversa con sus estudiantes, de temas relacionado con la materia y otros no. El profesor se encuentra con dos alumnos adelante, los alumnos le hablan. Siempre habla a sus estudiantes con respeto, tranquilidad, a veces su tono es más duro.
  - 18 Los alumnos conversan, están contentos. El profesor les pide a algunos que vuelvan a sus asientos, un alumno toca la guitarra y el profesor no dice nada en un comienzo, luego le llama la atención y todos guardan silencio, le dice que deje de tocar.

### **Observación: N°8 (P3O8)**

#### **12 Descripción**

- 13 Un alumno dice, yo ya termine de escribir, el profesor dice, voy a continuar escribiendo. Hay poca motivación por el aprendizaje y es comprensible, es casi fin de año. El profesor sale de la sala por tres minutos y vuelve a entrar. Hay dos alumnos que cantan, el profesor no les llama la atención, les dice, “que están románticos” y se ríe. El profesor comienza a dibujar gráficos debajo de cada concepto con su definición y los

comienza a pintar, lo hace con diferentes colores de plumones, hace diferencias entre distintos gráficos. Alguien pregunta qué es eso, refiriéndose a los gráficos. El profesor inmediatamente dice “gráficos de torta, el gráfico circular”. El profesor evalúa cómo le quedo el gráfico, se hace para atrás y luego ve el gráfico y asiente como si le quedo bien. El profesor se acerca a una alumna a preguntarle por un alumno que faltó, le pregunta cómo está, la alumna le cuenta sobre el estudiante que faltó y luego el docente se dirige adelante, a la pizarra a seguir escribiendo, realiza dibujos para representar algunas palabras como niña, niño. La mayoría de los alumnos le dicen “profe” al docente.

- 14 Dos alumnos cantan (están en los extremos) llega un alumna a la sala atrasada, lo cual produce un desorden en el curso. Al profesor le cuesta hacerlos callar, el profesor deja de escribir y dice “voy a explicar, niños voy a resumir, un poco porque no saben mucho estadística y es para que entiendan”. El profesor les dice que el gráfico de barras se ve más en los diarios, les dice que pueden encontrarlos allí, el gráfico de torta o circular, se ve en las elecciones presidenciales, en los votos, que allí se ve la diferencia entre candidatos y les continúa diciendo que el que más se ocupa, es el gráfico de barras, ya que se ve la cantidad, en cambio en el de torta se ve sólo porcentajes, hace la diferencia y explica el cuarto gráfico y luego pregunta a un estudiante por aquel gráfico y le dice que ese gráfico se denomina pictograma. Termina diciendo que el último gráfico se toma por intervalos, y se denomina historiograma porque es más reducido. Un alumno dice que es mejor el de barra. El profesor dice que sí, ya que se ocupa más y es más detallado.
- 15 Para dejarle más claro los contenidos pasados, el profesor les dice a sus estudiantes que harán una actividad. Les pide que vayan al primero medio B y que apliquen el ejercicio, la materia de gráficos. Les da las instrucciones, les dice que cada uno tiene que hacerle una encuesta a 15 personas del primero medio y la encuesta debe ser sobre diferentes temáticas, las cuales pueden ser escogidas libremente por cada uno, pero sin que se repitan. Se muestra muy entusiasmado el profesor, una sola alumna, dice que fome y el profesor se pone las manos en la cintura y dice como decepcionado, “todos tienen que ir, es una actividad simple, hasta los de séptimos han hecho actividades como estás”

algunos alumnos se muestran muy entusiasmados. Se dirigen todos a la sala siguiente, realizan las encuestas y luego se devuelven a la sala.

- 16 El profesor dice “ya niños, a partir de los datos recolectados por ustedes mismos, van a hacer una tabla, un gráfico”. El profesor les da tiempo y le pregunta cómo van con los gráfico y se pasea por la sala. Luego tocan el timbre y los alumnos salen, mientras algunos se quedan con el profesor a mostrarles sus gráficos.

**Anexo 9: Tabla de Metacategorías, subcategorías y categorías**

<b><u>METACATEGORIA</u></b>	
<b>A) Aspectos nacionales y globales de la educación:</b> Creencias con respecto al contexto socio-cultural de las instituciones educativas y la educación nacional e internacional.	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias sobre sistema educativo nacional</b>	Se refiere a las creencias sobre las fortalezas y falencias del sistema educativo chileno.
<b>2. Creencias sobre un modelo educativo ideal</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las características que debiese tener un sistema educativo óptimo donde se brinde una educación de calidad e igualitaria
<b>3. Creencias con respecto a los objetivos y decisiones del Ministerio de educación</b>	Se refiere a las creencias acerca de la eficacia de los objetivos y decisiones del Ministerio de educación.
<b>4. Creencias con respecto al contexto socioeducativo y cultural</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la realidad social y económica de la institución, abarcando desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.

<b><u>METACATEGORIA</u></b>	
<b>B) Elementos asociados a la institución educativa:</b> Creencias sobre los lineamientos que definen el quehacer institucional.	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias acerca del currículo y fines educativos</b>	Se refiere a las creencias sobre los énfasis curriculares, valóricos y educativos a los que aspira la institución educativa.

<b>2. Creencias acerca de la institución óptima</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las características que debiese tener una institución que le permita al profesional desempeñarse satisfactoriamente.
<b>3. Creencias con respecto a la Jefatura</b>	Se refiere a las creencias con respecto al rol que debería adoptar el docente al hacerse cargo de una jefatura de curso.

### **METACATEGORIA**

**C) Identidad profesional docente:** Creencias referente a la visión que posee el docente con respecto sí mismo como profesional y la labor que desempeña como docente.

### **SUBCATEGORIA**

Creencias con respecto a la ideología sobre la profesión de enseñar.

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias con respecto a la pedagogía, la ayuda a los estudiantes y el aporte a la sociedad</b>	Se refiere a la creencia de que la pedagogía permite ayudar a los estudiantes en el aula, al mismo tiempo que significa un aporte para la sociedad.
<b>2. Creencias con respecto a la vocación por la enseñanza</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la vocación y si ésta es necesaria o no para enseñar.
<b>3. Creencias con respecto a la pasión por la docencia</b>	Se refiere a la creencia de que el docente debe sentir atracción por su asignatura y por su profesión para poder impartir una clase de mejor calidad.
<b>4. Creencias sobre el compromiso con la enseñanza</b>	Se refiere a las creencias sobre el nivel de responsabilidad que el profesor debe tener como profesional con respecto a su quehacer.
<b>5. Creencias sobre la necesidad de atención docente</b>	Se refiere a las creencias de que los docentes poseen la necesidad de sentirse el centro de atención en el aula, siendo ello un atractivo para las personas que deciden estudiar pedagogía.

<b>6. Creencias con respecto a la influencia de la religión</b>	Se refiere a la creencia de que una institución por pertenecer a la congregación católica tiene una ideología particular de concebir al estudiante.
<b><u>SUBCATEGORÍA</u></b>	
Creencias acerca del rol y características docente	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias sobre la autoridad docente</b>	Se refiere a la creencia de que el docente debe tener autoridad en el aula y cómo dicha autoridad se hace efectiva.
<b>2. Creencias con respecto a la valoración del liderazgo e influencia docente</b>	Se refiere a las creencias con respecto al nivel de atractivo que puede tener para un docente asumir el rol de líder frente a un grupo y tener la capacidad de influenciarlo.
<b>3. Creencias sobre la autonomía profesional docente</b>	Se refiere a la creencia de que el profesor debe tener autonomía dentro de la institución para tomar decisiones y que éstas sean respetadas.
<b>4. Creencias con respecto a la influencia de las experiencias discentes</b>	Se refiere a las creencias sobre los aprendizajes adquiridos durante la educación formal y su repercusión en la forma de conceptualizar un “buen profesor”.
<b>5. Creencias con respecto a un profesor ejemplar</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las características que debe tener un docente que realiza su trabajo de manera efectiva y satisfactoria.
<b><u>SUBCATEGORÍA</u></b>	
Creencias con respecto a la formación y progreso del docente	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias con respecto a los hitos de la formación docente</b>	Se refiere a las creencias con respecto a los hitos y/o experiencias que marcan la formación profesional del docente.
<b>2. Creencias sobre el inicio de la docencia</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la relación docente-estudiante que suele darse al comienzo de la docencia

<b>3. Creencias con respecto al docente novel y su formación</b>	Se refiere a la creencia de que la calidad de novel en el ámbito de la pedagogía implica inexperiencia y por tanto, la necesidad de un proceso de continuo aprendizaje, el cual se daría por medio de la práctica.
<b>4. Creencias acerca de la formación continua y permanente</b>	Se refiere a las creencias sobre la importancia que tiene para el docente como profesional continuar estudiando y perfeccionándose a través del tiempo.
<b>5. Creencias acerca de la autorreflexión en la docencia</b>	Se refiere a la creencia de que la práctica pedagógica debe ser evaluada de manera constante por el docente.
<b>6. Creencias acerca de la crítica al desempeño docente</b>	Se refiere a las creencias con respecto al significado de la crítica al desempeño docente, la forma en que se recibe y el resultado de ésta.
<b>7. Creencias acerca del autocuidado docente</b>	Se refiere a la creencia de que las críticas constructivas o negativas hacia el docente no deben afectar su bienestar emocional.

### **METACATEGORIA**

**D) Enseñanza:** Creencias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, estrategias y metodologías que deben llevarse a cabo en el aula, tanto en lo que respecta a la planificación y didáctica de las clases como a la relación con los estudiantes.

### **SUBCATEGORIA**

Creencias con respecto a la función docente en relación a la enseñanza

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias sobre el docente como guía o mediador del contenido</b>	Se refiere a la creencia que el docente debe ser un mediador durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de sus estudiantes.
<b>2. Creencias con respecto al docente como catalizador</b>	Se refiere a la creencia de que el docente es el encargado de promover cambios en sus estudiantes con respecto a su

<b>de cambios actitudinales hacia el aprendizaje.</b>	actitud frente al aprendizaje.
<b>3. Creencias con respecto al rol motivador del docente y liderazgo</b>	Se refiere a la creencia de que uno de los roles del docente es fomentar la motivación en sus estudiantes y que ello se logra a partir del liderazgo con que el profesional se desenvuelve en el aula y su capacidad para “cautivar” a los estudiantes con su clase.
<b>4. Creencias acerca del docente orientador</b>	Se refiere a la creencia que uno de los roles del profesor debiese ser orientar al estudiante en temas de carecer personal, familiar, afectivo, etc.
<b><u>SUBCATEGORIA</u></b>	
Creencias con respecto al ámbito pedagógico	
<i>a. Aspectos formales de la clase</i>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias con respecto a la estructuración de la clase</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la estructura que debiese tener una clase desde su inicio hasta su término.
<b>2. Creencias acerca del inicio de la clase</b>	Se refiere a las creencias sobre aquello que se debe hacer al comienzo de clase con respecto a los contenidos.
<b>3. Creencias con respecto al tipo de clase</b>	Se refiere a las creencias sobre las ventajas y tiempo que requieren las clases expositivas y participativas.
<i>b. Planificación y currículo</i>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias sobre la planificación y flexibilidad docente</b>	Se refiere a las creencias sobre cómo se debe llevar a cabo la planificación de las clases y la importancia que se le otorga a la flexibilidad dentro de las mismas.
<b>2. Creencias sobre la organización del contenidos</b>	Se refiere a las creencias con respecto a cuáles son las mejores estrategias para abordar y organizar los contenidos con el fin de favorecer la asimilación de éstos por parte de

	los estudiantes.
<b>3. Creencias acerca del énfasis en la información relevante</b>	Se refiere a la creencia de que se debe destacar la información relevante para el estudiante a través de ciertas metodologías.
<b>4. Creencias con respecto a la valoración de conocimientos previos y diagnóstico</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la importancia de realizar un diagnóstico sobre los contenidos manejados por los estudiantes y aludir a los conocimientos previos para planificar las clases y favorecer el aprendizaje.
<b>5. Creencias acerca de la toma de decisiones curriculares</b>	Se refiere a las creencias sobre la toma de decisiones curriculares por parte de los docentes, bajo qué contexto debe llevarse a cabo, sus ventajas y desventajas.
<b><i>c. Enseñanza y conocimiento del contenido</i></b>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias sobre la enseñanza y el conocimiento</b>	Se refiere a las creencias acerca que se tienen sobre el concepto de la enseñanza y su relación con el conocimiento.
<b>2. Creencias con respecto a la experticia docente</b>	Se refiere a la creencia de que la experticia en el manejo de contenidos es fundamental para lograr resultados positivos en el aula en términos de aprendizaje.
<b>3. Creencias con respecto al nivel de conocimiento</b>	Se refiere a la creencia de que existe una diferencia importante entre el docente y estudiante en cuanto al nivel de conocimientos que poseen, por lo que el profesional debe asumir la responsabilidad de guiar y liderar al grupo.
<b>4. Creencias con respecto a la entrega de contenidos de calidad</b>	Se refiere a la creencia de que los contenidos entregados por el docente deben ser de calidad, ya que constituyen la base para la formación futura del estudiante.

<b>5. Creencias de la física</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las concepciones que el docente posee sobre la física.
<b>d. Clima y relación profesor estudiante</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias con respecto al bienestar socio-emocional de los estudiantes</b>	Se refiere a la creencia de que el bienestar socio-emocional de los estudiantes es la base para poder llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje efectivos.
<b>2. Creencias acerca de la importancia de la cercanía afectiva y cognitiva</b>	Se refiere a la creencia de que se debe mantener cierta cercanía emocional con el estudiante para obtener buenas relaciones de trabajo en el aula.
<b>3. Creencias sobre la formación de estudiantes en valores</b>	Se refiere a la creencia de que la educación no sólo implica el aprendizaje de contenidos sino también el desarrollo valórico de los estudiantes.
<b>4. Creencias en relación a la escucha activa del docente hacia el estudiante</b>	Se refiere a la creencia de que el docente debe mantenerse abierto a las opiniones, actitudes y conductas de sus estudiantes para utilizarlas como insumo en la planificación y desarrollo de sus clases, considerando que tanto el docente como el estudiante pueden aprender uno del otro.
<b>5. Creencias sobre el respeto por la diversidad</b>	Se refiere a la creencia de que la diversidad de los estudiantes debe ser respetada y considerada a la hora de planificar una clase o elegir las metodologías de trabajo.
<b>6. Creencias con respecto al clima de aula</b>	Se refiere a las creencias sobre los elementos que conforman o proporcionan un clima de aula positivo.
<b>7. Creencias acerca de la relación entre humor/aprendizaje/clima</b>	Se refiere a la creencia de que el humor es una estrategia efectiva en el aula para promover el aprendizaje y un clima positivo.
<b>e. Mecanismos de atención y motivación</b>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias acerca de las</b>	Se refiere a las creencias con respecto al tipo de

<b>estrategias motivacionales y participativas</b>	herramientas que debieran ser utilizadas por el docente para promover la atención y participación o motivación de los estudiantes dentro del aula.
<b>2. Creencias acerca de la motivación y cohesión grupal</b>	Se refiere a la creencia de que el trabajo de motivar a un grupo se encuentra influido por el nivel de cohesión de éste, la cercanía y las relaciones entre sus integrantes.
<b>3. Creencias con respecto a la realización de interrogaciones</b>	Se refiere a las creencias con respecto a las implicancias y beneficios que la realización de interrogaciones puede tener para la asimilación de los contenidos por parte de los estudiantes.

*f. Herramientas y estrategias pedagógicas*

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias con respecto al estudiante y la adaptación de metodologías y estrategias</b>	Se refiere a la creencia de que las metodologías y estrategias deben estar organizadas en torno a los intereses y necesidades particulares de los estudiantes con el fin de contribuir al desarrollo afectivo y cognitivo.
<b>2. Creencias sobre la expectativas y exigencia</b>	Se refiere a la creencia de que el nivel de exigencia se encuentra relacionado con las expectativas que el docente tiene de sus estudiantes.
<b>3. Creencias con respecto al nivel de exigencia y resultados</b>	Se refiere a la creencia de que un mayor nivel de exigencia permite alcanzar mejores resultados, tanto a nivel docente como estudiantil.
<b>4. Creencias sobre el refuerzo</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la utilización del refuerzo en la sala de clases y las implicancias que éste puede tener para los estudiantes.
<b>5. Creencias acerca de los métodos de manejo conductual y disciplinarios</b>	Se refiere a las creencias con respecto al tipo de estrategias que debiese utilizar un docente para mantener el orden en el aula.

<b>6. Creencias acerca de la apreciación personal y académica</b>	Se refiere a la creencia de que no se debe mezclar el ámbito académico con el personal en relación al estudiante al momento de enseñar.
<b><u>SUBCATEGORÍA</u></b>	
Creencias con respecto al ámbito didáctico del contenido y enseñanza	
<i>a. Aprendizaje</i>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias sobre la construcción del conocimiento</b>	Se refiere a la creencia de que el aprendizaje tiene lugar cuando el estudiante construye el conocimiento.
<b>2. Creencias con respecto a la creatividad</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la creatividad y su importancia en la educación, tanto en el estudiante como en el docente.
<b>3. Creencias con respecto al trabajo grupal y trabajo individual</b>	Se refiere a las creencias con respecto a los beneficios y desventajas asociadas a la utilización de metodologías que privilegian el trabajo grupal por sobre el trabajo individual o viceversa.
<b>4. Creencias sobre el aprendizaje significativo</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la manera en que se logra el aprendizaje significativo.
<b>5. Creencias acerca de la repetición de contenidos</b>	Se refiere a las creencias sobre la repetición de contenidos y sus repercusiones en la asimilación de la información.
<b>6. Creencias acerca de las rutinas de estudios</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la importancia de fomentar en los estudiantes rutinas de estudio y sus implicancias en el aprendizaje.
<i>b. Herramientas didácticas</i>	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias acerca del uso de herramientas prácticas</b>	Se refiere a las creencias sobre la utilización de metodologías donde la asimilación de contenidos se logra mediante actividades prácticas que escapan a la realización

	convencional de una clase.
<b>2. Creencias sobre la utilización de ejemplos y aplicación para el aprendizaje</b>	Se refiere a la creencia de que los procesos de enseñanza – aprendizaje mejoran cuando se ejemplifican y aplican los contenidos relacionándolos con experiencias cotidianas.
<b>3. Creencias acerca de la utilización de nemotecnias</b>	Se refiere a las creencias sobre la utilización de nemotecnias y sus beneficios en la adquisición y posterior estudio de los contenidos.
<b>4. Creencias acerca de la utilización de tic's</b>	Se refiere a las creencias con respecto al manejo y uso de tecnologías y material audiovisual para abordar y transmitir los contenidos.
<b>5. Creencias con respecto a un mal docente</b>	Se refiere a las creencias acerca de las características y metodologías de enseñanza que poseen los docentes que llevan a cabo su labor de manera deficiente y no promueven el aprendizaje entre sus estudiantes.

### **METACATEGORIA**

**E) Concepciones del estudiante:** Creencias sobre las características que poseen los estudiantes y su rol en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **SUBCATEGORIA**

Creencias con respecto a la diversidad en el estudiante

<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias acerca de los estilos de aprendizaje:</b>	Se refiere a la creencia de que los estudiantes poseen distintos estilos de aprendizaje y que el docente debe tomar ello como insumo para planificar y elegir la metodología de una clase.
<b>2. Creencias acerca de las capacidades y expectativas de los</b>	Se refiere a las creencias sobre las capacidades de los estudiantes y lo que pueden lograr.

<b>estudiantes</b>	
<b>3. Creencias acerca de la diferencia en rendimiento de los estudiantes</b>	Se refiere a la creencia de que es posible identificar grupos de estudiantes de acuerdo a su rendimiento y las características que poseerían tales grupos.
<b>4. Creencias con respecto a la diferencias de género en cuanto a las habilidades</b>	Se refiere a la creencia de que hombres y mujeres poseen distintas habilidades en cuanto al aprendizaje y rendimiento.
<b><u>SUBCATEGORÍA</u></b>	
Creencias con respecto a las cualidades de estudiante	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias con respecto a la autonomía del estudiante en torno a su proceso de enseñanza-aprendizaje</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la libertad otorgada al estudiante para que éste pueda realizar de manera independiente ciertos procesos y elecciones en torno a su enseñanza-aprendizaje.
<b>2. Creencia sobre la participación activa</b>	Se refiere a la creencia de que una clase no puede centrarse sólo en la entrega de conocimientos por parte del docente, sino que los estudiantes deben participar activamente, ya sea opinando, criticando o aportando elementos relacionados con el contenido.
<b>3. Creencias sobre el pensamiento crítico y reflexivo del estudiante</b>	Se refiere a la creencia de que se debe fomentar en los estudiantes el pensamiento crítico y reflexivo junto con la idea de que poseen el derecho de dar opinión con respecto a los contenidos y educación recibida.
<b>4. Creencias con respecto a la motivación intrínseca y la extrínseca</b>	Se refiere a las creencias sobre el tipo de motivación que poseen los estudiantes con respecto al aprendizaje.
<b>5. Creencias con respecto a la admiración del</b>	Se refiere a la creencia de que el estudiante debe sentir admiración hacia la persona que le proporciona el

<b>estudiante hacia el profesor</b>	conocimiento.
<b>6. Creencias acerca de la etapa de desarrollo del estudiante y su comportamiento</b>	Se refiere a la creencia de que los comportamientos de los estudiantes pueden ser explicados por la etapa de desarrollo en que se encuentran.
<b>7. Creencias con respecto al esfuerzo vinculado al éxito</b>	Se refiere a la creencia de que el nivel de esfuerzo que se brinda a una determinada tarea o actividad es directamente proporcional al éxito que se puede lograr en éstas.
<b><u>SUBCATEGORÍA</u></b>	
Creencias con respecto a la percepción de terceros	
<b>Categoría</b>	<b>Definición</b>
<b>1. Creencias con respecto a la percepción que tienen los estudiantes sobre la institución</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la percepción que tienen los estudiantes de su institución educativa.
<b>2. Creencias con respecto a la percepción de imagen proyectada</b>	Se refiere a las creencias con respecto a la forma en que el docente es visto por sus estudiantes y los factores que influyen en esta percepción.