



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



Valoraciones de docentes y alumnos de cuatro liceos para todos de Viña del Mar, en torno a la relación pedagógica y su vinculación con el proceso de enseñanza-aprendizaje: estudio exploratorio-descriptivo

Alumnas seminaristas:

Priscila Alejandra Castro Velásquez

Jessica Haydée Cisterna Díaz

Claudia Alejandra Pentzke Velásquez

Paula Andrea Rossel Fernández

Profesoras guías:

Ps. Mónica Cortéz Muñoz

Ps. Carolina Guzmán Valenzuela

“Seminario de Título presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al título de Psicóloga”

Marzo, 2004

VALPARAÍSO, CHILE

*“Hay días en
que me levanto
con una esperanza demencial,
momentos en los que siento
que las posibilidades
de una vida más humana
están al alcance de nuestras manos...
éste es uno de esos días”*

E. Sábado.

*Gracias a nuestros amados padres,
a nuestras amigas y compañeras,
por su apoyo en el arduo camino recorrido.*

Prisci, Coca, Jeca y Puli.

RESUMEN

En el marco de la convivencia escolar cobra relevancia la relación que se establece entre un profesor y un alumno respecto de los objetivos del proceso educativo. Mediante una revisión teórica es posible encontrar estos fenómenos de manera aislada o dando cuenta más bien de una interacción superficial entre ellos.

La presente investigación pretende entonces, indagar y describir la vinculación entre la relación pedagógica y el proceso de enseñanza- aprendizaje, especificando los factores que inciden entre ellos, desde la visión de los actores principales de éstos procesos, a saber, el profesor y el alumno; para lo cual se han rescatado sus conceptualizaciones y valoraciones mediante la utilización de una metodología cualitativa. Puntualmente para la recolección de los datos se ha utilizado la entrevista semiestructurada individual y grupal y posteriormente para su análisis se ha utilizado la codificación y categorización que forman parte de la técnica del análisis de contenido.

El procedimiento descrito nos ha permitido establecer cuatro categorías respecto a los conceptos y valoraciones de docentes y alumnos en torno a la unión de la relación pedagógica y el proceso educativo, describiendo en un primer nivel de análisis los factores personales, interaccionales y contextuales que inciden en ellos. Seguidamente contamos con un segundo nivel de análisis por el que se han establecido tres ejes temáticos que describen los encuentros y desencuentros entre los dos actores, y entre éstos y las teorías analizadas respecto de los temas. El primer eje temático permite definir comparaciones en relación al carácter mediacional de la relación pedagógica en el proceso de enseñanza- aprendizaje; en el segundo, se analiza la vinculación de la relación pedagógica y el proceso de enseñanza- aprendizaje mediante distintos modelos educativos; el último eje temático aborda la temática de una cultura centrada en el adulto replicada en las dinámicas educativas y por ende en la relación pedagógica.

Finalmente se plantea la discusión en donde se presentan las conclusiones del estudio, en las cuales se afirma la existencia de un vínculo entre la relación pedagógica y proceso de enseñanza- aprendizaje, dando respuesta a la principal pregunta de investigación, además de especificar en qué consiste esta interrelación y los factores asociados a ella, desde los cuales se generan sugerencias para mejorar la calidad del proceso educativo, y futuras líneas de investigación por las que puedan complementarse estas intervenciones.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN	6
<i>Relevancia de la Investigación</i>	7
<i>Planteamiento del problema</i>	9
<i>Objetivos</i>	10
Objetivo General	10
Objetivos Específicos	10
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO	11
<i>Contexto General</i>	11
Liceo Para Todos	15
<i>Proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	16
Modelos explicativos del proceso de enseñanza-aprendizaje	18
<i>Modelo proceso- producto</i>	18
<i>Modelos Mediacionales</i>	19
Profesores efectivos	28
<i>Convivencia escolar y Relación pedagógica</i>	30
La Convivencia en el Contexto Educativo	31
Relación pedagógica	34
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	41
<i>Contexto Teórico-Epistemológico</i>	41
<i>Diseño de Investigación</i>	42
<i>Producción de la Información</i>	42
Muestra	42
Técnicas de Recolección de Datos	44
Técnicas de Análisis de Datos	45
<i>Análisis de Contenido</i>	45
<i>Triangulación</i>	46

	Página
CAPÍTULO 4: RESULTADOS	48
<i>Análisis de datos</i>	48
Conceptualizaciones de docentes en torno al proceso de enseñanza- aprendizaje	49
Valoraciones de docentes en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje....	58
Conceptualizaciones de alumnos en torno al proceso de enseñanza- aprendizaje	83
Valoraciones de alumnos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje....	90
<i>Ejes temáticos</i>	110
Eje temático I: “Vinculación entre la relación pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje”	110
Eje temático II: “Modelos de enseñanza-aprendizaje: ¿estado de transición o práctica inmutable?”	117
Eje temático III: Cultura adultocéntrica en la relación pedagógica	129
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y SUGERENCIAS	135
<i>Discusión</i>	135
<i>Sugerencias</i>	144
<i>Implicancias del estudio</i>	146
Limitaciones de la investigación	146
Futuras líneas de investigación	146
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	149
ANEXOS	153
Anexo 1: Guión de entrevista a profesores y alumnos	154
Anexo 2: Entrevistas a profesores	155
Anexo 3. Entrevistas a alumnos	181

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La Convivencia, o vida en común, es un factor inherente a la vida del ser humano y se constituye en la base de la vida y el desarrollo social y afectivo de éste en todos sus aspectos. Dado lo anterior, posee un valor esencial en el desarrollo de las sociedades actuales y en la posibilidad de encontrar vías de comprensión entre las naciones en pro de una vida armoniosa y pacífica (MINEDUC; 2002).

La educación formal, considerada como uno de los principales medios de socialización de los individuos, no puede mantenerse al margen de estimular estos aprendizajes en los futuros ciudadanos de los países, dando de esta forma una sustancia trascendental a la educación y a los procesos de enseñanza-aprendizaje que ocurren dentro del contexto educativo.

Según esto, la UNESCO plantea el “Aprender a vivir juntos” como uno de los pilares fundamentales de la educación para el siglo XXI, constituyéndose por tanto, en un factor de bienestar para las personas y en la base de la construcción de la ciudadanía, el capital social y la calidad del país futuro (MINEDUC; 2002).

En Chile, estos propósitos se hacen evidentes en la Reforma Educacional, intentando dar a todos los chilenos una educación de calidad con equidad. Estas orientaciones se explicitan a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, que pretenden en última instancia el “fortalecimiento para una democracia auténtica y para una ciudadanía activa y comprometida” (MINEDUC; 2002).

El tema de la convivencia escolar, si bien se concibe como una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad educativa, recae, en las aulas, en dos actores fundamentales, los docentes y alumnos, donde la dinámica establecida entre ambos aporta importante información para la configuración de las valoraciones respecto de la convivencia escolar en el establecimiento educativo.

La presente investigación pretende acercarse al tema de la convivencia escolar, centrándose específicamente en la relación pedagógica, y su vinculación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, rescatando las significaciones de estos actores, que desde nuestra perspectiva se configuran en el corazón de la Reforma educativa.

Relevancia de la Investigación

La formación para la convivencia ha sido puesta como tema central en foros y debates de la UNESCO, respecto de las dimensiones de sustentabilidad, así como en defensa de los Derechos Humanos y de la integración de las sociedades multiculturales (MINEDUC; 2002). De modo que el “Aprender a Convivir” aparece como un aspecto central en el entramado social y del ejercicio de la ciudadanía, estableciéndose así la necesidad de abarcar esta temática desde la educación (Delors, J.; 1996).

Por otro lado, en Chile como en el ámbito mundial, se comparte un marcado interés por entregar una educación de calidad, centrando sus objetivos en otorgar una educación integral, es decir, abarcando las áreas cognitiva, social, afectiva y cultural del ser humano, permitiendo de esta forma a los individuos adaptarse a los múltiples cambios que caracterizan esta sociedad. Estos objetivos son expresados en los cuatro pilares fundamentales de la educación, que han sido incorporados de forma expresa en la Reforma Educacional a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, orientando la formación valórica entregada en los establecimientos educacionales chilenos.

En este sentido, la calidad de la convivencia escolar ha sido abordada en diversos programas impulsados por el Ministerio de Educación, entre los cuales encontramos el trabajo de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, los diseños de trabajo “familia-escuela”, el P900, los programas del MECE-Media y “Liceo Para Todos”, entre otros.

Sin embargo, la implementación de la Reforma, y más específicamente de dichos programas, se ha visto truncada dada la existencia de dificultades para aterrizar los lineamientos de la Reforma a la realidad particular de los establecimientos educacionales. Esto resulta de vital importancia considerando que la mayoría de las acciones están destinadas a abarcar, bajo la lógica de Discriminación Positiva, aquellos sectores que presentan altos índices de vulnerabilidad social.

Es en este marco que nuestra investigación cobra relevancia, constituyéndose como una forma de instaurar la mirada de los actores educativos frente a las temáticas centrales de las políticas educacionales, rescatando la subjetividad y las definiciones que manejan en establecimientos que están siendo intervenidos por programas del MINEDUC, específicamente

“Liceo Para Todos”, y de esta forma considerarlos en futuras intervenciones y políticas educacionales.

En este sentido, es necesario considerar los altos índices de deserción escolar que presentan estos liceos, constituyéndose en un escenario donde se dificulta la posibilidad de garantizar la equidad y calidad educativa, por lo que se obstaculiza también el que:

“este nivel de transición cumpla realmente con su objetivo: dotar al joven de todas las destrezas y herramientas necesarias para su vida adulta, tanto en términos, valóricos personales, como de aprendizaje permanente, inserción laboral y ejercicio pleno de su ciudadanía” (Weinstein, J.; 2001; pp. 99).

Añadiendo la necesidad de “realizar algunas acciones concretas, como disminuir la repitencia escolar, creando apoyo complementario para los alumnos con mayores dificultades; mejorar la convivencia y disciplina escolar, generando mejores condiciones para el aprendizaje, basadas en el diálogo y el respeto” (Weinstein, J.; 2001; pp.102).

Por otro lado, el centrar nuestro estudio en la relación pedagógica que se inserta en una convivencia escolar, elementos del denominado “currículum oculto”, nos permite explicitar los elementos y características de este fenómeno que se instauran en los centros educativos, de modo de facilitar los procesos que están a su base.

Dado que el concepto de Convivencia Escolar es demasiado abstracto y difícil de aprehender para realizar una investigación de este tipo, es que focalizamos nuestro estudio en la relación pedagógica, pues si bien la convivencia escolar es una temática que traspasa de manera transversal a todos los miembros de la comunidad educativa, recae principalmente sobre dos actores, a nuestro juicio, claves en el desarrollo de los procesos y dinámicas de enseñanza-aprendizaje, como en la dinámica escolar propiamente tal. Distinguiendo entonces, que la relación pedagógica es valorada como un elemento relativo a la calidad educativa (Rodríguez, E.; 1994).

Este estudio pretende indagar sobre aquellos aspectos de la relación pedagógica que puedan vincularse con los procesos de enseñanza-aprendizaje que se establecen dentro de estos centros educacionales definidos como de alta vulnerabilidad por las problemáticas psicosociales que presentan, rescatando la subjetividad de ambos actores, de modo de proporcionar información relevante para las posteriores intervenciones que han de realizarse a este respecto,

cuyo propósito finalmente es el de toda intervención en el ámbito de la Psicología Educacional: mejorar la calidad y equidad de la educación.

Planteamiento del problema

De acuerdo a lo anterior, surgen las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las valoraciones de docentes y alumnos en torno a la relación pedagógica?
- ¿Cuáles son las valoraciones de docentes y alumnos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Perciben docentes y alumnos alguna vinculación entre proceso de enseñanza-aprendizaje y relación pedagógica, desde sus experiencias educativas?, si es así ¿cómo se manifiesta?

Asimismo, de modo de abarcar los anteriores tópicos de forma más específica, nos planteamos las siguientes preguntas:

- ¿Qué factores identifican docentes y alumnos como facilitadores y obstaculizadores de la relación pedagógica?
- ¿Qué factores identifican docentes y alumnos como facilitadores y obstaculizadores del proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Qué modelos de enseñanza-aprendizaje subyacen a sus prácticas educativas?
- ¿Existen diferencias entre las valoraciones de docentes y alumnos?

Objetivos

Objetivo General

Explorar y describir las valoraciones que realizan docentes y alumnos de enseñanza media, entorno a la relación pedagógica y su vinculación con el proceso de enseñanza – aprendizaje, en cuatro establecimientos educacionales municipalizados que participan en el programa liceos para todos de Viña del Mar

Objetivos Específicos

1. Definir las conceptualizaciones de docentes y alumnos en torno a la relación pedagógica
2. Definir las conceptualizaciones de estos actores en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje
3. Describir los factores que inciden en la relación pedagógica identificados por docentes y alumnos
4. Describir los factores que inciden en el proceso de enseñanza aprendizaje que identifican ambos actores
5. Comparar las conceptualizaciones y valoraciones de ambos actores educativos
6. Explorar y describir el vínculo percibido por ambos actores educativos entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación pedagógica

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Contexto General

Toda sociedad humana se halla naturalmente ligada a la Educación, ya que es a través de ésta que se produce la transmisión cultural y la formación y desarrollo de las capacidades de los individuos para participar en la vida común. La educación se postula como el eje básico del desarrollo humano, que consiste en “la maduración psicológica, biológica y en el aprendizaje” (Jomtien; 1990). Esto, conlleva el concebir a la educación como un derecho humano y una responsabilidad social, es decir como un “instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, J.; 1996; pp. 9).

En este contexto, surge la exigencia a los sistemas educativos de hacerse cargo de los cambios que emergen como resultado de la transición de una sociedad industrial, caracterizada por el aumento de los volúmenes y la velocidad de producción, de modo de satisfacer a una demanda masiva; a una sociedad denominada post-industrial, donde prima el valor que aporta el conocimiento y la creatividad, constituyéndose así en la base para generar permanentemente nuevos productos y servicios (Brunner, J. y cols.; 1997).

Es decir, es en el ámbito educativo donde se juega la posibilidad de hacer concreta la superación de las desigualdades que se observan en el panorama internacional, y donde la formación en valores de convivencia, aparece como una clara exigencia al sistema escolar al plantearse como el principal desafío de la Educación para el siglo XXI y para la Cultura, y el Desarrollo de las Naciones (UNESCO; 1993).

Al mismo tiempo, y ante la luz de las posibilidades inherentes de la globalización y los adelantos en ciencia y tecnología que lo acompañan, surgen ciertas tensiones que forman parte de este cambio de época. Una de estas tensiones podría ser denominada crisis de situación, que alude a la necesidad de definir al ciudadano de nuevo mundo que se quiere crear, dados los numerosos cambios producidos en los estilos de vida en las distintas sociedades. Así, se funda el denominado concepto de universalidad, el cual es entendido como “la expresión de la voluntad de los miembros de la comunidad internacional de trabajar juntos para edificar un sistema que,

por encima y más allá de la política y la economía, se rija por consideraciones éticas” (Prada, B.; 2000). Sin embargo, este concepto es inherente a la incertidumbre producto de la modernidad y la posmodernidad, poniendo por ende en crisis también todas las certezas y concepciones éticas, relativizando los valores considerados como adecuados para la sociedad. Lo anterior, implica que constantemente van cambiando las definiciones de lo que se espera o lo que se determina como adecuado en las sociedades. Surgen las interrogantes de cómo es deseable convivir, qué valores han de regir nuestra vida, y qué formas de convivencia permiten alcanzar lo que deseamos. Aunque, para muchos los patrones de convivencia social están claros, definidos por la fuerza de la tradición. Al respecto, Magendzo (1997) refiere que:

“la coexistencia de estas incertidumbres y de estas certezas configuran un cuadro de diversidad cultural que, a juicio de algunos, es similar a una crisis moral”.

Estas afirmaciones, no tienen efectos menores en la educación, dado que es a través de ésta que estamos construyendo los valores que serán la base del quehacer de los futuros ciudadanos del mundo.

Por otro lado, si bien la escuela ha sido concebida históricamente como el espacio de socialización por excelencia, se plantea que ésta sufre un fuerte proceso de desestructuración simbólica, desperfilándose como el espacio privilegiado en la formación valórica y la convivencia social (Magendzo, A.; 1997), dado que en ella no se logran fortalecer y construir los valores de convivencia, diálogo y justicia entre las personas, constituyéndose como un espacio que replica las estructuras inequitativas, autoritarias y verticales que caracterizan nuestro modelo social.

Igualmente, en los centros educativos, nos encontramos con ciertas características que pueden ir en desmedro, sino en la ruptura de la convivencia como tal, entre las que podemos identificar algunas como insatisfacción, desconcierto, desmotivación, y problemas de disciplina y violencia. Para Beltrán (2001), lo anterior puede deberse a que nos hallamos en una sociedad que vive una cultura del presentismo, donde lo que interesa es el placer fácil, inmediato, lo que dificulta el formular un proyecto de vida, tanto referido al ámbito de la convivencia como el académico.

Ante este escenario, los Derechos Humanos, se constituyen en la opción de hacer frente a las tensiones y crisis actuales. Se alude a que abren posibilidades de comprender y asumir responsablemente el cómo vivir en las sociedades, lo que implica buscar y promover la urgencia

de no descuidar una formación valórica coherente con éstos. Pese a esto, la necesidad de coherencia aquí expresada, se dificulta por las características del espacio cultural en que se enmarca, que de una forma es “cuna y vivero” de los Derechos Humanos, y por otra, es el techo de éstos (Magendzo; 1997). La educación adquiere así el valor y la necesidad de permitirnos construir una sociedad coherente, haciéndose parte en la asunción de compromisos y renovando su rol formativo (Magendzo; 1997).

Frente al panorama antes descrito, existe en Chile, como en el resto del mundo, la necesidad de instaurar un modelo educativo que forme al hombre del siglo XXI, un individuo capaz de adaptarse de forma eficaz y eficiente a las nuevas circunstancias que caracterizan el nuevo milenio. Así, se debe responder entonces, con una educación basada en los Derechos Humanos, de modo de contribuir con la visión humanística, de carácter integral, que amplíe su foco de atención a los distintos aspectos que construyen la vida del ser humano, considerando tanto su desarrollo cognitivo, afectivo, social y cultural (UNESCO; 1993).

Es así, que cambia la orientación educativa, dejando atrás el ideal del conocimiento enciclopédico, en pro de una enseñanza más integral. Se reformula la educación atendiendo a las falencias que presenta el sistema educativo chileno en los inicios de los años noventa, mostrando “indicadores críticos en cuanto a la calidad en la educación y a la equidad de su distribución” (García-Huidobro, 1999).

Lowe (1991; citado en OCDE, 1991) señala que el desplazamiento del énfasis en materia educacional hacia la calidad, es producto de un avance natural en las preocupaciones en torno a la educación y la creación de políticas educacionales. Esta inquietud, sin embargo, no puede ser sino considerada como una prioridad permanente, y no como una intervención circunstancial o a corto plazo, ya que involucra cuestiones acerca de los objetivos de las instituciones escolares y la educación, así como los propósitos de la sociedad en su conjunto.

Existen diversas dimensiones de la calidad (Rodríguez, E.; 1994): a) una dimensión teórica-conceptual, donde la percepción de ésta corresponde a las diversas lecturas que se pueden hacer del fenómeno, considerando quién es el sujeto que la formula; b) una dimensión política, evidenciando la vinculación existente entre lo que se percibe como calidad y la formulación de políticas coherentes; c) una dimensión pedagógica, correspondiente a la medición del rendimiento y del logro de los objetivos, avanzando hacia una propuesta curricular que responda a las preguntas ¿qué enseñar? y ¿qué aprender?; d) una dimensión administrativa,

que corresponde a una planificación y programación del sistema escolar focalizada en el crecimiento cualitativo de éste.

Ahora bien, la calidad ha sido analizada desde distintas perspectivas, en distintos momentos. Así, Rodríguez (1994) identifica cuatro grandes categorías interpretativas de calidad: la calidad considerada como ampliación de la cobertura; la calidad asociada a los logros alcanzados por el proceso educativo, es decir, referida a la eficacia del sistema; la calidad orientada a la gestión administrativa, referida a los procesos de transferencia de atribuciones desde el centro hacia las unidades geográficas, siendo esto entendido como descentralización y finalmente la calidad adscrita en la gestión pedagógica, tomando dos elementos centrales: la relación pedagógica, y el proceso educativo, nivel en el cual se sitúa este estudio. De forma específica se pueden encontrar como factor común de calidad, elementos que hacen referencia a ciertas dimensiones de la relación pedagógica, como son la motivación y expectativas de ambos actores educativos en el proceso, y los estilos y estructuras de gestión y dirección respectivamente. En este sentido, en la Reforma Educacional Chilena se plantea:

“Las acciones orientadas a mejorar la calidad pedagógica de los establecimientos han estado acompañadas de diversos esfuerzos por el mejoramiento de la gestión de los establecimientos educacionales...para revisar las prácticas pedagógicas y buscar métodos más efectivos que pongan por centro a los estudiantes” (García-Huidobro y cols.; 1999; pp. 21)

Y además postula:

“El propósito central de la actual política educacional es contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas que asisten a la educación escolar y la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de los niños y jóvenes de los grupos más pobres. La responsabilidad estatal estará puesta en que los niños aprendan en la escuela las competencias intelectuales y morales que requieren para vivir en sociedad” (García-Huidobro y cols; 1999).

En relación al desarrollo moral y ético a que apuntan estos aprendizajes de calidad, la reforma ha implementado acciones específicas para explicitar los objetivos de este ámbito de formación, lo que conocemos como Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

Los OFT, se contextualizan dentro de los Objetivos Fundamentales, que se refieren a aquellas competencias que los alumnos deben lograr en distintos períodos de su escolarización,

para cumplir con los fines y objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica y media.¹

Los objetivos fundamentales se dividen en dos tipos: Objetivos Fundamentales Verticales y Objetivos Fundamentales Transversales (OFT). Los primeros son aquellos que se dirigen específicamente al logro de competencias en determinados dominios del saber y del desarrollo personal, y los segundos, que son los que queremos explicitar en este estudio por su relevancia en los temas de convivencia escolar y relación pedagógica, son definidos como aquellos que miran a la formación general del estudiante, que trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica (Magendzo et als.; 1997) y Media.

Es decir, los OFT no son independientes del currículum, por el contrario, deben ser incluidos en él, pues tienen como fin orientarlo por la vía de “contribuir a fortalecer la formación ética de la persona”, de “orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal” y la “forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo”; y fiablemente “contribuir al desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo” (MINEDUC; 1998).

Particularmente la concepción antropológica que inspira a los Objetivos Fundamentales Transversales es:

“la certidumbre de que todos y cada uno de los seres humanos tiene una existencia particular, irreproductible e imprescindible, cuya identidad se construye en la libertad, en la convivencia social fundada en la participación, la justicia y la solidaridad”. (Magendzo et als.; 1997; pp.30).

Liceo Para Todos

Para efectos de este estudio, es necesario hacer referencia al Programa Liceo Para Todos, que se constituye en un pilar de importancia en el contexto en que se sitúa esta investigación.

El programa Liceo Para Todos trabaja con los liceos que se caracterizan por atender a la población escolar vulnerable en los ámbitos económico, social y educativo y con un alto índice

¹ Los Objetivos Fundamentales, se aprueban en Chile en conformidad de la LOCE; junto con los Contenidos Mínimos Obligatorios de Enseñanza General Básica (Magendzo et als.; 1997), que corresponden a los conocimientos específicos y prácticas para lograr destrezas y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover (MINEDUC; 1998).

de deserción escolar, entendiéndose ésta como aquella que considera a los jóvenes que abandonan su escolaridad, pero no a aquellos que son “obligados” a abandonarlo, lo cual corresponde más bien a la expulsión (MINEDUC; 2003).

La deserción escolar así entendida puede ser abordada desde dos perspectivas. Por una parte considerada un problema que refiere como causal fundamental la situación socioeconómica y en consecuencia psicosocial de los educandos (condiciones de pobreza y marginalidad, adscripción laboral temprana, adicciones y consumos, anomia familiar, etc.), y por otro lado la perspectiva que considera como causal de deserción escolar a las situaciones intrasistema que conflictúan la permanencia de los jóvenes al interior del liceo (rendimiento, disciplina, convivencia, etc.) (CIDPA; 2002).

El programa Liceo Para Todos tiene como objetivo disminuir la deserción escolar y alcanzar los doce años de escolaridad de los alumnos, mejorando la oferta educativa y elevando la calidad de vida de los alumnos, de modo de permitirles una adecuada y equitativa inserción social. Por lo tanto, para estos liceos el desafío es desarrollar prácticas pedagógicas de calidad y fomentar la integración socioeducativa de sus estudiantes (MINEDUC; 2003).

Proceso de enseñanza-aprendizaje

Los cambios en la educación dados las numerosas transformaciones en la sociedad actual, precisan un cambio de paradigma a la hora de visualizar el proceso de enseñanza aprendizaje, que vaya más allá de la simple transmisión de conocimientos por parte del profesor al alumno, una visión que conceptualice la enseñanza más allá de la instrucción, y el aprendizaje más allá de la memorización y repetición de datos.

El paradigma constructivista plantea en su epistemología que la realidad es subjetiva y se construye mediante un proceso de transmisión cultural llamado educación que a su vez se organiza por medio de un vehículo cognitivo que es el lenguaje (Morin, 1994; citado en Klinger, C; Vadillo, G; 1999); y por consecuencia el conocimiento no es una copia fiel de la realidad sino una construcción del ser humano.

El constructivismo estima necesario para abordar el complejo fenómeno educacional, una integración multidisciplinaria, tanto desde la psicología, como desde la sociología y la dialéctica, además de su aplicación en la práctica (Marchesi, A; Martín, E; 1998).

Desde la psicología de la educación, la concepción constructivista se nutre de la teoría genética de Piaget, de las teorías del procesamiento de la información y otros enfoques cognitivos más recientes, de la teoría de asimilación y aprendizaje significativo de Ausubel, y de la teoría sociocultural y procesos de mediación desarrollados por Vigotsky (citado en Marchesi, A; Martín, E; 1998).

En un plano cognitivo se plantea que la aproximación al aprendizaje es precedida por un estado de desequilibrio e insatisfacción respecto a las concepciones existentes. Este desequilibrio cognitivo ocurre cuando una persona tiene dos cogniciones que se contradicen o son disonantes, situación que genera una motivación del sujeto a reducir dicha discrepancia a través de la investigación y reflexión, lo que se traduce en un crecimiento cognitivo, una construcción de conocimiento y por tanto un aprendizaje (Marchesi, A; Martín, E; 1998).

Es así, que la mayoría de las teorías que se adscriben al constructivismo, y que analizan el proceso educativo coinciden en la visión del alumno como un ser activo en su aprendizaje mediante un constante procesamiento de la información que recibe, que vive. Esta construcción del conocimiento o aprendizaje se encuentra influenciada fuertemente por las experiencias perceptivas, cognitivas, emocionales y sociales del alumno, y por lo tanto constituyen la base desde la cual el aprendiz interpreta la realidad y procesa la información que desde ella adquiere. Además coinciden en que todo este conjunto de dimensiones recién mencionadas se sitúan en un contexto cultural y social más amplio que la individualidad del estudiante, y que por tanto, la construcción del conocimiento, es en cierto modo resultado de un proceso de construcción social, es decir, los productos del conocimiento humano están marcados social y culturalmente, por lo que el proceso que despliega el aprendiz, también posee estas marcas culturales (Coll, C; Solé, I.; 1991).

A partir de tales aportes la concepción constructivista de la educación, plantea un intento deliberado de reinterpretar este conjunto de teorías desde la significación que cobran en el contexto escolar, y dentro de una determinada manera de entender la función de la escuela, que según Marchesi & Martín (1998) es colaborar al desarrollo y la socialización de los alumnos y alumnas, mediante el aprendizaje de contenidos que se refieren a saberes culturales relevantes.

Según todo esto, la epistemología constructivista nos da una visión más global y contemporánea del proceso de enseñanza-aprendizaje, al postular básicamente que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento por parte del aprendiz, y la enseñanza un proceso de facilitación del aprendizaje, que se traduce en una mediación entre lo que el alumno sabe y lo que es capaz de saber.

El aprendizaje se entiende como el proceso de revisión, modificación, y reorganización de los esquemas de conocimiento iniciales de los alumnos y la construcción de otros nuevos; y la enseñanza sería el proceso de ayuda prestado a esta actividad del alumno (Marchesi, A; Martín, E; 1998). Además, se precisan los roles que cada uno de los dos actores educativos cumplen en este proceso: por un lado el alumno es el responsable último de elaborar sus conocimientos; y por otra parte el profesor guía, conduce y facilita el aprendizaje (Calderón, R; 2001).

Modelos explicativos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Durante el siglo pasado se comenzaron a realizar investigaciones que pretendían explicar el aprendizaje escolar. Así el objeto de estudio de estas investigaciones se centró en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los factores que influyen en éste. A continuación, se presentan los principales modelos que surgieron de dichas investigaciones:

Modelo proceso- producto

El modelo proceso-producto surge de la necesidad de responder a lo que sucede realmente dentro del aula, de modo de terminar con la concepción de “caja negra” con que se conocía el espacio áulico. En este modelo, la enseñanza se reduce al comportamiento observable del docente y el aprendizaje al rendimiento académico del también observable y medible estudiante (Gimeno, J.; Pérez, A.; 2000).

Según Loredó (1997), este modelo se desarrolla a partir de dos ejes centrales: el estudio de la eficacia de los métodos y el análisis de observaciones sistemáticas. El primero de estos ejes se centró en comprobar experimentalmente la eficacia de diferentes métodos de enseñanza e

identificar el más eficaz, de manera de traspasar esta información a las escuelas formadoras de profesores. Sin embargo, estos métodos eran difícilmente operacionales y comparables, debido a que en ocasiones sus conclusiones eran inconsistentes y contradictorias. En cuanto al segundo eje de investigación, el punto central de éstas, es la observación del comportamiento real del profesor en el aula, partiendo de la idea que la actuación de éste es situacional, es decir, dependiendo de las circunstancias del momento es como el docente se desempeña. De este modo, este mismo autor señala que el comportamiento del profesor es medido con escalas de categorías de observación y el rendimiento del alumno es medido con pruebas y test específicos. Llevado a variables, el docente es la variable independiente, denominada aquí variable proceso, y el alumno es la variable dependiente o variable producto.

Dentro de las críticas que se le adscriben a este modelo, Pérez Gómez (citado en Loredó, J.; 1997) señala entre ellas la rigidez con que se define la variable “producto”, la cual toma como base de la eficacia del docente las calificaciones y los resultados de pruebas de inteligencia, dejando de lado características tan importantes como actitudes afectivas o estrategias de pensamiento. Por otro lado, la descontextualización que se hace al comportamiento docente vuelve difícil el entendimiento de lo que sucede en el aula, ya que se pierde la cualidad de ésta como un espacio social de intercambio comunicacional entre profesor y alumno. Finalmente, el alumno no se considera como un sujeto activo de los aprendizajes, debido a que no se le otorga un papel como mediador de sus logros.

Modelos Mediacionales

Las críticas en torno a la pobreza conceptual e inconsistencia de las investigaciones respecto a los modelos anteriores dan paso a los modelos mediacionales, cuya variable central es la mediación del alumno y/o del profesor como principales factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Gimeno, J. y Pérez, A.; 2000).

Modelo mediacional centrado en el profesor

El modelo centrado en el profesor tiene como primera característica el basar su análisis en la enseñanza por sobre el aprendizaje, considerando a ésta como un proceso de planificación y ejecución de actuaciones, así como un proceso de adopción de decisiones. El enfocar el estudio en el ámbito de la enseñanza no es otra cosa que centrarse en la persona del profesor y sus procesos mentales subyacentes (procesos de pensamiento, recogida, organización, interpretación y evaluación de información), los cuales guían y determinan el comportamiento docente (Loredo, J.; 1997).

Como se puede apreciar, con este modelo se da un salto desde un objeto de estudio que consideraba exclusivamente el comportamiento observable del profesor a un objeto de estudio en donde lo fundamental es el pensamiento latente que hay tras ese comportamiento observable (Loredo, J.; 1997).

Todo lo anterior se basa en la premisa de que el pensamiento pedagógico del profesor, o sea, las concepciones y creencias pedagógicas básicas, es la base que va a incidir directamente en su conducta docente y en todas y cada una de las fases de la enseñanza (Clark y Peterson, 1986; citado en Gimeno y Pérez, 2000).

Modelo mediacional centrado en el alumno

En forma similar al anterior modelo éste también se centra en los procesos internos de un actor, para entender lo que ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La diferencia radica en que esta vez el actor central en la mediación de los resultados del aprendizaje es el propio alumno debido a sus elaboraciones personales (Gimeno, J. y Pérez, A.; 2000).

Piaget y sus seguidores más recientes señalan que el alumno no es un ser pasivo receptor de estímulos, ya que el conocimiento es una construcción subjetiva, en donde los procesos cognitivos del alumno como la atención selectiva, codificación, organización significativa y transferencia de la información juegan un relevante papel mediador en lo que se procesa y como se procesa, así como lo que se recuerda y utiliza para solucionar problemas (Gimeno, J. y Pérez, A.; 2000).

Según esto el papel del profesor, el curriculum y las estrategias de enseñanza no influyen directamente en el aprendizaje, sino en la medida en que logran activar en el alumno respuestas de procesamiento de información, es así que distintos alumnos pueden activar distintos procesos internos (cognitivos y afectivos) frente a una misma estrategia de enseñanza, lo que

conllevará a su vez distintos resultados de aprendizaje. Al centrarse este modelo en un concepto de proceso de enseñanza-aprendizaje en donde el alumno activamente procesa información, su preocupación principal está en intentar descubrir como éste enfrenta las tareas académicas, la percepción que tiene frente a las demandas de distintas de tareas del aprendizaje escolar, qué esquemas de pensamiento se activan en cada momento y cómo estos mismos se van modificando en la medida en que se van implicando nuevas actividades (Gimeno, J. y Pérez, A.; 2000).

Modelo mediacional integrador

Los autores Winne y Marx (citados en Loredó, J.; 1997), elaboraron un modelo mediacional integrador de los modelos recién descritos, intentando de esta forma vincular los procesos de adopción de decisiones del profesor con las estrategias del procesamiento de los alumnos. Esto tratando de esquivar las críticas que recibían ambos modelos por considerarse muy parciales.

Siguiendo con Loredó (1997), este nuevo modelo no pretende sino resaltar la importancia de “considerar a ambos actores como activos procesadores y ejecutores, ambos cuales toman decisiones, eligen, atienden y procesan en el medio de instrucción”.

El objetivo que persigue este modelo está dado por intentar analizar las formas de influencia mutua entre profesores y alumnos, además de indagar sobre los procesos mentales de ambos en la clase.

El modelo mediacional que involucra a los recientemente descritos ha recibido críticas, entre otras, en cuanto al énfasis en los procesos cognitivos de los actores, lo cual limita y/o deja fuera otras variables de importancia como lo son las variables contextuales.

Mediación pedagógica

De acuerdo a las críticas planteadas a los modelos precedentes, y considerando que este estudio centra su análisis en la relación pedagógica y el proceso educativo, es necesario atender a un modelo que incorpore tanto las variables cognitivas, como las variables sociales contextuales, que participen en dicho proceso.

Así, con el fin de abarcar las variables tanto individuales como las sociales y contextuales, nos adscribimos al modelo que denominaremos mediación pedagógica, en tanto es

referido a los intercambios e interacciones mediacionales acaecidas en el contexto educativo, y de forma específica en la relación pedagógica, es decir, en la relación profesor-alumno.

En primer lugar Feuerstein (citado en Fuentes, S.; 1999), propone que el desarrollo cognitivo puede llevarse a cabo de dos formas: a) a través de la exposición directa del organismo a los estímulos del ambiente; y b) a través de la Experiencia del Aprendizaje Mediado, donde se hace necesaria la interacción activa entre el individuo y las fuentes interiores y exteriores de estimulación. Esta interacción se concreta con la intervención de un mediador (padre, madre, educador), quien desempeña un rol fundamental en la selección, organización y transmisión de estímulos, facilitando la comprensión, interpretación y utilización por parte del sujeto, a la vez que es un transmisor de la cultura. Este tipo de experiencia puede ser ofrecida a todos los sujetos, y a cualquier edad.

La interacción establecida, debe poseer ciertos criterios que la caracterizan como mediacional, entre ellos el criterio de intencionalidad y reciprocidad, lo que significa que la interacción posee metas previas que orientan la selección y organización, por parte del mediador, de la información, de modo de alcanzar los objetivos prefijados. En este punto, es necesario afirmar que este proceso es esencialmente mutuo, y que conlleva no sólo al enriquecimiento del aprendiz, sino que también implica el desarrollo del mediador. Además, se reconoce la necesidad de que exista mediación del significado, que implica la intención de generar aprendizajes significativos en el sujeto, para lo cual el mediador debe desarrollar y fortalecer un lazo con el mediado, a modo de posibilitar la aceptación y apertura de éste a la recepción y elaboración del estímulo. También se destaca la necesidad de que esta mediación implique una trascendencia, es decir, que sea factible alcanzar algún grado de generalización de la información, más allá de la necesidad inmediata que la originó (Fuentes, S.; 1999).

Por otro lado, el niño o aprendiz progresa no sólo según su modo de crecimiento genéticamente programado, sino también gracias a los intercambios que él está haciendo constantemente con su entorno. Respondiendo a los estímulos el sujeto (organismo) se estructura, adapta, aprende de una forma más o menos eficaz según la importancia de estos estímulos. El papel del mediador consiste en intervenir en este proceso (Serrano, M.; Tormo, R.; 2000). En palabras de Feuerstein (citado en Serrano & Tormo; 2000): “la mediación toma en cuenta una doble ontogenia: la biológica y la sociocultural... Mejora las posibilidades del sujeto para lograr aprendizajes significativos a través del “puenteo”, que permite que éste adapte el aprendizaje logrado a otros contextos, obligándolo a extraer casos de su propia experiencia, lo

que conlleva la explicación de los procesos cognitivos como subproducto de la transmisión cultural”.

La educación desde este enfoque, se concibe como la preparación del aprendiz para enfrentar la sociedad futura, estribando el verdadero sentido y significado de la educación en el cambio, de modo que la capacidad a desarrollar no es el aprendizaje de ciertos contenidos específicos, sino que la capacidad de aprender a aprender (Feuerstein, citado en Fuentes; 1999).

Así también, desde los planteamientos de Vigotsky (1982-1984; citado en Ivic; 1999) en la teoría histórico-cultural, se realza la importancia del ámbito social en la construcción de los aprendizajes y en la apropiación de la cultura. En este sentido, el aprendizaje se concibe como un medio que fortalece el proceso natural de desarrollo de un organismo o sujeto, poniendo a su disposición los instrumentos creados por la cultura que amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales. De acuerdo a lo anterior, la herencia requiere de la contribución del medio social para el surgimiento y constitución de las funciones mentales superiores en el proceso del desarrollo natural del sujeto.

Este aprendizaje, no es sino una construcción que se desarrolla sobre la base de las interacciones sociales, que desde temprana edad van configurando el proceso de transmisión de la cultura. Así, la sociabilidad del niño, considerando al individuo como un ser genéticamente social, es el punto de partida de sus interacciones sociales con el medio que lo rodea. En este marco, revisten de gran importancia las interacciones asimétricas establecidas con adultos portadores de los mensajes de la cultura, lo que conlleva una construcción común en el proceso de las actividades compartidas por el niño y el adulto, en el marco de la colaboración social (Ivic, I; 1999).

La mediación, según lo anterior, es entendida como un proceso en que, a través del lenguaje, (los actos comunicativos) sujeto transforma los fenómenos intersíquicos de su realidad socio-cultural, en fenómenos intrapsíquicos, que posibilitan el desarrollo de éste (Vigotsky, citado en Ivic; 1999).

Las interacciones factibles de ser realizadas, posibilitan la identificación de dos tipos de mediación; una instrumental, en la que el aprendiz interactúa con los instrumentos de la cultura; y una social, en la que la interacción tiene lugar entre dos o más personas. (Ivic, I; 1999)

La intervención del adulto mediador, tiene por objetivo desarrollar en el aprendiz la capacidad de responder a los requerimientos del medio de forma efectiva y autónoma. Para esto, el adulto debe llevar al principiante desde la Zona de Desarrollo Real, que corresponde a aquello

que es alcanzado por el sujeto de forma independiente, a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere al intervalo en que la resolución de los problemas es factible gracias a la presencia de un mediador adulto, o a la colaboración de pares. Es en la ZDP donde se producen los encuentros del niño con la cultura, lo que se constituiría en el desarrollo cognitivo en su aspecto dinámico y dialéctico (Ivic, I.; 1999).

De acuerdo a los planteamientos anteriores, Ivic (1999) hace referencia al papel fortalecedor del desarrollo natural que cabe a la educación formal, describiéndola como el desarrollo artificial del niño, dado que no se limita sólo a ejercer una influencia en los procesos de desarrollo, sino que reestructura de modo fundamental todas las funciones de comportamiento. En este sentido, “la educación se convierte en el desarrollo, no se reduce a la adquisición de un conjunto de informaciones, sino que garantiza el desarrollo proporcionando al niño instrumentos, técnicas y operaciones intelectuales” (Ivic, I.; 1999). Esta afirmación, según este autor, comprende la implicancia de que el centro escolar en su totalidad puede ser considerado un mensaje, ya que implica una estructuración del tiempo y del espacio determinados, y se basa en sistemas de relaciones sociales.

En este sentido, para Lado, A.; Ismach, L; y Rossi, I. (2002) la enseñanza puede definirse como una mediación, y “la vida en el aula se transforma en una red viva, de intercambios, creación y transmisión de significados que cambian y nos cambian”. Y no es necesariamente el papel docente el de ser el mediador, sino que es un proceso en que finalmente el alumno es quien debe ser su propio mediador, lo cual alude al aprendizaje como el proceso de adquisición de nuevos significados y la posibilidad de hacerlos disponibles, cuando la práctica lo requiere, actualizándolos. En este sentido se refiere a un proceso de transformación, donde tanto el alumno como el docente son considerados como activos procesadores y generadores de información.

La unidad de análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el constructivismo es el conjunto de interacciones que se produce entre los tres elementos del llamado triángulo interactivo, a saber, alumno, profesor y contenido de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se puede definir un modelo de enseñanza-aprendizaje que consiste en la mediación, como principal proceso de interacción de esta tríada de elementos:

“... la concepción constructivista nos demuestra que el aprendizaje escolar es el resultado de un proceso complejo de intercambios funcionales que se establecen entre los elementos. El alumno que aprende, el contenido que es

objeto de aprendizaje y el profesor que ayuda al alumno a construir significados y a atribuir sentido a lo que aprende. Lo que el alumno aporta al acto de aprender, su actividad mental constructiva es un elemento mediador entre la enseñanza del profesor y los resultados del aprendizaje a los que llega. De manera recíproca, la influencia educativa que ejerce el profesor a través de la enseñanza es un elemento mediador entre la actividad mental constructiva del alumno y los significados que vehicula los contenidos escolares. La naturaleza y las características de estos contenidos, por último, hacen a su vez de mediadores de la actividad que el profesor y los alumnos desarrollan sobre ellos” (Coll, 1996; citado en Marchesi, A.; Martín, E.; 1998).

En la cita anterior, queda explícito que la interacción entre los tres elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para el análisis del mismo, sin embargo es importante revisar un conjunto de factores más específicos, asociados a cada uno de estos tres elementos.

El Alumno

Existen dos grandes dimensiones a considerar como facilitadoras de un aprendizaje significativo por parte del alumno.

En primer lugar, los factores cognitivos intervienen en el proceso de aprendizaje con dos variables relacionadas: a) Conocimientos previos del alumno, que son la base desde la cual el sujeto se explica la realidad, e interpreta la nueva información. Estos conocimientos previos (esquemas y teorías implícitas) están organizados con distintos grados de estructuración, de acuerdo a esto, son más o menos adecuados, en término de saberes culturales, para conocer la realidad. b) Actividad mental constructiva del alumno, que consiste en el proceso de interpretación de los nuevos datos más la reorganización de los conocimientos previos, de acuerdo a las relaciones que establece entre ellos. Esta construcción de conocimiento se realiza mediante la codificación y reorganización de los esquemas previos en otros más inclusivos y explicativos; y finalmente mediante la regulación de éstos mismos procesos. En resumen, la actividad cognitiva constructiva consiste en poder crear relaciones sustantivas entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos contenidos escolares, por lo que el docente deberá considerar estas variables a la hora de planificar estrategias de enseñanza (Marchesi, A.; Martín, E.; 1998).

En segundo lugar, aunque no menos importante, se explicita la influencia de los factores motivacionales, afectivos y relacionales en el alumno, que incluyen la disposición para el aprendizaje (elemento tomado desde la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel en la que

esta disposición es uno de los requisitos del aprendizaje), el autoconcepto del alumno, las expectativas que guarda en relación al aprendizaje y al profesor, y el tipo de atribución que hace del éxito y fracaso escolar. Desde la visión constructivista del aprendizaje, estos elementos se integran en lo que se ha llamado sentido del aprendizaje (Marchesi, A.; Martín, E.; 1998).

Los factores cognitivos y afectivos interactúan constantemente en la adquisición activa de aprendizajes significativos, los primeros construyendo significados nuevos que modifican sus esquemas, y los segundos dándoles sentido a éstos aprendizajes, integrándolos en sus esquemas de intenciones, propósitos y expectativas. Son estos últimos que en definitiva condicionarán la valoración que los aprendices hagan del aprendizaje, pudiendo vivirlos como un reto estimulante, o de forma lamentable como una carga infructuosa. (Marchesi, A.; Martín, E.; 1998).

El Profesor

Desde el enfoque constructivista el rol del profesor se visualiza sólo como una ayuda al proceso de construcción de conocimientos del alumno, sin embargo es una ayuda imprescindible (Solé, 1991; citado en Marchesi, A.; Martín, E.; 1998). A partir de los conceptos de zona de desarrollo próximo de Vigotsky (citado en Marchesi, A.; Martín, E.; 1998) y de andamiaje de Bruner (citado en Marchesi, A.; Martín, E.; 1998), se desprende esta función mediadora del docente entre el contenido del aprendizaje y el alumno. Este actor ejerce dos mecanismos de influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje: a) la construcción de significados compartidos sobre contenidos de aprendizaje; donde es necesario que el profesor, a través del lenguaje (mediación semiótica) oriente la interactividad con el alumno hacia una construcción de significado inicial mínimamente compartido sobre el contenido de aprendizaje, facilitando una aproximación progresiva entre las representaciones intrasubjetivas del profesor y el alumno; y b) Traspaso progresivo del control: luego del establecimiento de un significado inicial, el profesor debe ser capaz de variar el nivel de ayuda, en respuesta al progreso que muestra el alumno en su proceso de aprendizaje. Es un traspaso de la responsabilidad, que pone de manifiesto la dimensión temporal y de constante ajuste de la tarea mediadora del profesor, desde una mayor estructuración e intervención de éste, hasta la autonomía y autorregulación del aprendizaje por parte del alumno (Marchesi, A.; Martín, E.; 1998). Según lo anterior, el mediador construye un puente entre el medio y el sujeto, de modo de posibilitar que este último incorpore

estrategias cognitivas y procesos a sus propias estructuras, y que en definitiva produzca la modificabilidad estructural del sistema cognitivo del sujeto (Fuentes; 1999).

Por otro lado la visión constructivista también considera la influencia de factores de la esfera afectiva/motivacional del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como sus expectativas hacia la tarea y el alumno y sus sentimientos de competencia ante la actividad. Lógicamente, así como los factores de orden más bien cognitivos del alumno y profesor interactúan, las expectativas del profesor se relacionan con las de los alumnos y se construyen en un proceso de retroalimentación mutua, al igual que las representaciones que ambos actores poseen de sí mismos, de la tarea y del otro (Feuerstein; 1996, citado en Fuentes, S.; 1999).

Contenido

El tercer elemento interactuante en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el contenido de aprendizaje, que según sus características en distintas dimensiones, favorecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje. La primera de ellas se refiere a la relevancia social y cultural del contenido, lo que implica el grado de relevancia que adquiere en el desarrollo y socialización del alumno, con el fin de que pueda desenvolverse en un determinado grupo social. La relevancia del contenido también consta de su funcionalidad, tanto para su utilización en la vida cotidiana, así como para la base de futuros aprendizajes. En segundo lugar se encuentra influyendo en el éxito del aprendizaje la estructura y coherencia interna del contenido que consta, desde el planteamiento de Ausubel, en una cierta significatividad lógica, según la cual el contenido debiera presentarse desde lo más general a lo más específico, con flexibilidad para volver a lo más inclusivo de modo que se haga cada vez más significativo para el alumno en relación con sus conocimientos previos. Finalmente, una tercera cualidad del contenido de aprendizaje a tener en cuenta a la hora de diseñar un modelo de enseñanza-aprendizaje es la naturaleza del contenido, si se trata de contenidos valóricos, reflexivos, conceptos, procesos manuales, procesos mentales, etc. la exigencia es distinta para cada caso hacia la actuación del profesor a la hora de planificar y desarrollar las estrategias de enseñanza (Coll y otros, 1992; citado en Marchesi, A.; Martín, E.; 1998).

Analizados los tres elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, y sus dimensiones más influyentes en éste, es necesario recordar, que el paradigma constructivista en educación,

concede el proceso de enseñanza-aprendizaje como la interacción de estos factores y no su presencia, ausencia o influencia por separado. Para esta comprensión, se han reunido los postulados de distintos autores que proponiendo la enseñanza como un proceso mediacional, puntualizan la interacción entre los elementos descritos anteriormente.

Profesores efectivos

Pese a las interacciones claves identificadas en los párrafos precedentes, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se despliegue adecuadamente, es posible reconocer actualmente en los sistemas educativos ciertas falencias o problemas que dificultan su evolución y ejercicio, con el consecuente fracaso en los logros esperados. Arancibia (1994), de acuerdo a los estudios por ella realizados, evidencia que en la actualidad el proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra fundamentalmente centrado en un aprendizaje de tipo mecánico y repetitivo por parte del alumno. Por otro lado, menciona un manejo insuficiente de los contenidos impartidos por los docentes, así como el establecimiento de interacciones diferenciales de éste con sus alumnos, de acuerdo a su rendimiento. Además, señala la escasez de tiempo dedicado de forma activa al trabajo académico, en las horas lectivas, por parte de los profesores; como la utilización de escasa variedad de medios y materiales en el desarrollo de sus clases.

Considerando la situación antes descrita, y si bien el rol docente es identificado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje como un mediador entre los contenidos y la construcción de conocimientos por parte del alumno, no es menor el papel que adquiere en éste, considerando que su participación en la relación pedagógica es fundamental para la consecución de los logros por el educando. Es por ello, que es necesario identificar aquellas características del profesor que permitirían la realización de este rol de manera efectiva.

Dentro de las características que menciona Arancibia (1994) en sus estudios, se reconoce que tanto las expectativas, creencias, sentimientos y satisfacciones de los docentes inciden en los aprendizajes logrados por los alumnos. En base a los factores específicos identificados, Arancibia desarrolla un modelo de efectividad del profesor, que pretende mostrar las relaciones multideterminadas entre los factores indirectos y los factores directos que explican su efecto en el rendimiento escolar. Los factores indirectos se refieren a los “antecedentes del profesor, y

ciertas características del mismo”, que incluyen antecedentes del docente, como condiciones y satisfacción laborales, edad, formación, experiencia y el compromiso profesional; además los factores indirectos incluyen las características del profesor, como las expectativas y percepciones de éstos respecto de sus alumnos, el nivel de conocimientos específicos y técnicos de su asignatura, y su habilidad pedagógica o destreza relacionadas con el dominio verbal y la flexibilidad. Los factores directos, corresponden a las conductas que el docente realiza en el aula, en su relación con los alumnos. Entre ellas se encuentra el uso del refuerzo positivo, manejo disciplinario, uso del tiempo y estrategias instruccionales.

De acuerdo a esto, se postula que para que el traspaso de control del aprendizaje logre ser interiorizado y autorregulado por el alumno, es necesario utilizar variadas metodologías y frecuentes reajustes en la actuación docente. En este sentido, se habla de un docente reflexivo y estratégico que sea capaz de identificar el tipo de ayuda específico para que el alumno consiga ajustar su actuación de forma contingente al proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma Marchesi, A. & Martín, E. (1998), señalan que es posible extraer orientaciones globales acerca del pensamiento y comportamiento del docente:

- a) Insertar, en el máximo grado posible, la actividad concreta del alumno en el ámbito de marcos u objetivos más amplios, en los cuales esa actividad pueda tomar significado
- b) Posibilitar la participación de todos los alumnos en las distintas actividades y tareas
- c) Establecer un clima relacional, afectivo y emocional basado en la confianza y la aceptación mutuas, en el que tengan cabida la curiosidad, la capacidad de sorpresa y el interés por el conocimiento
- d) Introducir modificaciones y ajustes, tanto en la programación como en el desarrollo de la propia actuación en función de la información obtenida a partir de actuaciones parciales del alumno
- e) Promover la utilización y profundización autónoma de los conocimientos que se están aprendiendo, por parte de los alumnos
- f) Establecer relaciones constantes y explícitas entre los nuevos contenidos que son objeto de aprendizaje, con los conocimientos previos del alumno
- g) Utilizar el lenguaje de manera clara y explícita, tratando de evitar malentendidos o incomprensiones
- h) Emplear el lenguaje para recontextualizar y reconceptualizar la experiencia

Cabe destacar en este punto, que estas estrategias se definen como tal, en tanto comprendan actuaciones intencionales por parte del docente, en la búsqueda de aprendizajes significativos del alumno, de modo de constituirse en logros educativos (Marchesi & Martín; 1998). En términos generales, los profesores efectivos se caracterizan por utilizar una secuencia de enseñanza, que comprende un set de conductas que les da coherencia a sus prácticas. Esto último implica la adaptación de estas prácticas de acuerdo a las condiciones en que debe desarrollar su labor, ya sea referente al ambiente o los alumnos. Respecto del ambiente, se preocupa por generar un ambiente escolar positivo, creando de esta forma un clima facilitador de los aprendizajes. Respecto de sus alumnos, por otra parte, proporcionan oportunidades a sus educandos, de modo de forjar su independencia como estudiantes, y usa la retroalimentación para reforzar o fortalecer los aprendizajes adquiridos, y de esta forma promover y fortalecer el desarrollo de altas expectativas respecto de sus alumnos y de éstos en sus propios logros.

Convivencia escolar y Relación pedagógica

La escuela ha sido y es reconocida como un espacio privilegiado de socialización de los individuos para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública. En este sentido Gimeno (2000) alude al rol fundamental de los centros educativos en este contexto, ya que por sus contenidos, formas y sus sistemas de organización, va introduciendo paulatina, pero progresivamente, en las alumnas y alumnos, ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta. Según esto, se distinguen dos objetivos básicos que persigue la socialización: la preparación de los alumnos para su incorporación futura al mundo del trabajo, y la formación ciudadana para su intervención en la vida pública.

En este sentido, es importante destacar que los alumnos aprenden y asimilan cosas, disposiciones y conductas no sólo como resultado de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el currículum oficial, sino también, y principalmente, como consecuencia de las interrelaciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el establecimiento y en el aula (Gimeno, 2000).

La Convivencia en el Contexto Educativo

El tema de la convivencia escolar aparece explícitamente como una preocupación relevante cuando, en 1993, la UNESCO propone los cuatro pilares fundamentales de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir. En este sentido, podemos decir que alcanza un estatus equivalente a otros aprendizajes que se consideran indispensables de conquistar en la escuela (Maldonado, H.; 2001).

La convivencia escolar atañe a todos los miembros de una organización educativa, dado que ésta constituye un espacio social específico donde cabe como condición necesaria el convivir con otros que son semejantes y diferentes en una multiplicidad de sentidos. Es así que el concepto de convivencia escolar aborda en su definición la noción de sistema educativo, siendo de esta forma considerada desde un ámbito institucional (Maldonado, H.; 2001).

En el caso de Chile se observa un avance en esta materia ya que:

“...después de casi dos décadas de fuerte autoritarismo, nuestro país ha enfatizado mucho en materia de convivencia, en el resguardo de derechos. Y hoy nos damos cuenta cabalmente que resguardar los derechos de todos los miembros de la comunidad es sin duda fundamental, pero no suficiente. Junto con resguardar derechos es preciso educar, en la escuela y el liceo, para construir comunidad. Derechos individuales y comunidad son dos materias igualmente importantes. Hay que garantizar derechos: de los padres, de los profesores, de los directores, de los niños y niñas. Pero también hay que construir comunidad. La calidad de los aprendizajes debe incluir este sentido de respeto, de comunidad” (MINEDUC, 2002).

De acuerdo al MINEDUC (2002), la actual Reforma Educativa, en el marco de las políticas públicas, está orientada al mejoramiento de la convivencia escolar en distintos ámbitos, por ejemplo la línea de trabajo de la Unidad de Apoyo a la Transversalidad, los diseños de trabajo “familia-escuela” del P900 y del Programa de educación Rural, los programas realizados con jóvenes del MECE- media y “Liceo Para Todos”, entre otros, y de esta forma cumplir con los principios rectores y orientadores de la actual política de convivencia escolar, que tienen su base en la Constitución Política de Chile, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Convención de los Derechos del Niño, los requisitos establecidos en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que en el artículo 2º señala los valores de convivencia por los que debe velar el Estado. Estos principios establecidos por el MINEDUC (2002) son:

- a) todos los actores de la comunidad educativa son sujetos de derecho, en el sentido de reconocer al 'otro' como un sujeto legítimo en la convivencia, valorando la diversidad y pluralidad de las relaciones humanas. Se espera que las comunidades educativas estén al servicio de las personas y las sociedades.
- b) los niños, niñas y jóvenes son sujetos de derecho, de modo de elevar a la niñez a la categoría humana de sujeto de derecho.
- c) la educación como pleno desarrollo de la persona, en el sentido de que el desarrollo pleno de la personalidad de los individuos sólo es realizable en la relación con otros, en un contexto plural y diverso que se enriquece en la diversidad.
- d) la convivencia democrática y construcción de ciudadanía en la institución escolar, que refiere a la valoración de lo democrático no como un conjunto de conocimientos cívicos y un sistema de gobierno, sino que a una forma de vivir y construir comunidad educativa con los otros.
- e) la convivencia escolar considerada como un ámbito de consistencia ética, que refiere a la coherencia entre los valores declarados y la vivencia de ellos en el ámbito escolar.
- f) respeto y protección a la vida privada y pública y a la honra de la persona y su familia, evitando las manifestaciones de indiferencia, generalizaciones o expresiones descalificadoras y la estigmatización y humillación.
- g) igualdad de oportunidades para niños y niñas, mujeres y hombres, otorgándole valor a la heterogeneidad de las personas que conviven en el espacio escolar.
- h) las normas de convivencia, haciendo evidente en ellas el encuentro entre el derecho y la ética.

Continuando con Mineduc (2002), éste define la convivencia escolar como “la interrelación entre los distintos miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de alumnos y alumnas, que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los integrantes y actores educativos sin excepción. La finalidad última de los establecimientos educacionales, dentro de este marco, es la de contribuir al fortalecimiento de la democracia en el país”

Esto último cobra especial relevancia considerando que un gran porcentaje de los problemas educativos existentes hoy, se refieren a cuestiones no exclusivamente relacionadas con la instrucción, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos donde los procesos quedan configurados por toda la aportación cultural que les entrega la escuela a los jóvenes y que forma parte del currículum oculto (Redondo, J.; Cornejo, R.; 2001).

Respecto de lo anterior, el aprendizaje se construye principalmente en los espacios ínter subjetivos, es decir en el marco de las relaciones que se establecen en el contexto del aprendizaje, y que por tanto, está determinado por factores como el tipo de transacciones que mantienen los agentes educativos (profesor-alumno), por el modo en que se orienta la comunicación (Villa y Villar, 1992; citado en Redondo, J.; Cornejo, R.; 2001).

En este sentido, para Maldonado (2001), la unidad básica de análisis de la convivencia escolar es aquella referida a “la que estructura las relaciones que tienen lugar entre el enseñante (docente), aprendiz (alumno) y el currículum, esta tríada puede ser entendida desde dos miradas: la pedagógica, referida a los aspectos explícitos de los contenidos formales en la planificación curricular, y la metacognitiva, referida a aquellos aspectos no explícitos del currículum, y que se activan en el curso de los actos educativos.

A su vez, Beltrán (2000) agrega otro aspecto a considerar: el contexto educativo. Estos cuatro aspectos, que Beltrán denomina ejes, deben ser a su juicio considerados en la construcción de la convivencia escolar, estableciéndolos como clave en el sistema educativo, aludiendo además a la necesidad de que esto sea de forma concertada, es decir globalmente

La construcción de la convivencia dentro de los establecimientos educativos, corresponde según Beltrán (2000), a la dinámica que se establece entre ambos actores, considerando en ésta, aquellos elementos que se atribuyen a cada uno de ellos, y que deben ser considerados a la hora de buscar indicios eficaces y operativos en los que descansa el funcionamiento de la comunidad educativa.

Lo anterior, sin embargo se ve dificultado por varios aspectos que se reconocen en estos actores. Entre ellos, aparece como relevante el hecho de que actualmente se habla de una indefinición del rol del profesor, producto del continuo cambio de roles a que se ve enfrentado dadas las transformaciones sucesivas que ha sufrido la educación, y las constantes y variables exigencias a que se ven enfrentados en este proceso, lo que provoca una percepción de una identidad en transición entre los diversos modelos educativos que se dan simultáneamente. Esto se suma a una disonancia de status, que se traduce en una pérdida de prestigio y consideración social, y que finalmente produce un cuestionamiento continuo de la profesión; además del aumento de exigencias muchas veces contradictorias, con recompensas, salarios bajos y escasa promoción. Asimismo, a nivel nacional se reconoce la situación de vulnerabilidad y soledad ante el alumnado, padres, compañeros e inspección, que se agrava con los problemas de conducta y de indisciplina en las aulas Beltrán (2000).

Este mismo autor identifica algunos elementos relacionados con el alumno y que inciden en la construcción de la convivencia escolar. Destaca la noción de la existencia de una cultura del presentismo, que se traduce en una incapacidad de los jóvenes de demorar las gratificaciones. Al respecto Redondo y Cornejo (2001), postulan que esto viene dado por una inmadurez producto de la vulnerabilidad a lo ambiental inmediato y la ausencia de historia personal, un vacío de sí mismos, que les lleva a vivir de lo inmediato, a depender de los estímulos presentes y carecer de las perspectivas de futuro. Esto último, dada la carencia de una autoimagen coherente, y que se evidencia en la identificación con la imagen que se proyecta de ellos, y que muchas veces alude a modelos antisociales.

Del mismo modo, podemos afirmar que la mayor dificultad con que se topa la construcción sana de la convivencia escolar, son las diferencias existentes entre las perspectivas de ambos actores educativos con respecto a los procesos como las características e intereses de cada uno de los grupos. (Redondo y Cornejo; 2001)

Relación pedagógica

La sala de clases, lugar donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, presenta tres propiedades fundamentales, las cuales orientarán las interacciones que se produzcan en este espacio. La primera de ellas es la multidimensionalidad, respecto de la cual Zabalza (1995), alude a que lo que se lleva a cabo en ella sirve de una extensa y variada red de propósitos y contiene una amplia gama de asuntos y procesos. En segundo lugar aparece la simultaneidad, la cual hace referencia a que los distintos eventos y sucesos que ocurren en la clase, no sólo pueden ser incompatibles entre sí, sino que además acontecen al mismo tiempo. En este sentido, el docente debe estar al tanto de quienes son los alumnos que trabajan y quienes no, de los procesos y los resultados, y de los contenidos y de las formas de relación. Finalmente, a estas dos propiedades se suma la característica de la impredecibilidad de la secuencia de acontecimientos en el aula, lo que implica que el docente debe aprender a predecir la consecución de los eventos que puedan ocurrir, de modo de reducir la complejidad de la situación por parte de su actuar oportuno.

De acuerdo a los autores Cerda, A.; Nuñez, I. y Silva, M. (1991), la escuela, y por ende, la sala de clases es un espacio de relaciones institucionales, las cuales se conforman como

relaciones entre sujetos y de éstos con el conocimiento. Las relaciones entre los sujetos implican relaciones de poder que pueden potenciar y favorecer el desarrollo de sujetos autónomos y flexibles o dependientes y sin iniciativa. En cuanto a las relaciones de los sujetos con el conocimiento, hacen referencia a las concepciones de ciencia y verdad, con las implicancias pedagógicas, valóricas y culturales que están en juego.

En el primer conjunto de relaciones (relaciones entre sujetos) cobra especial relevancia en este estudio la relación que se establece entre el profesor y el alumno.

En este contexto, el concepto de relación pedagógica (relación profesor-alumno) ha sido definido por diversos autores de distintas formas. La primera definición a la que nos acercamos es a la de uno de los autores de la reforma educacional Chilena: Juan Eduardo García- Huidobro (2000) quien define la relación pedagógica de la siguiente manera:

“...es una relación humana fundamental a través de la cual las generaciones mayores ayudan a las nuevas a conocer lo necesario para ingresar a la sociedad y manejarse en ella”.

Este autor afirma que el estado actual del sistema educacional escolar no es otra cosa sino la institucionalización de la relación pedagógica que se ha dado a través de la historia en espacios formales e informales siempre que existan al menos dos actores: maestro y aprendiz, y la calidad de esta relación se haría explícita en la comunicación que se establece entre ellos.

La relación pedagógica posee tres propiedades esenciales: a) Se sustenta en la emoción y no como podría pensarse en el conocimiento, pues antes de ser pedagógica es una relación humana, que para ser efectiva ha de ser un encuentro que profundice las identidades positivas de cada uno, que promueva sus autoestimas. b) Se hace realidad en el aprendizaje del educando, es decir, se actualiza en el momento en que se produce el aprendizaje, es su fin último y esto implica dos cuestiones importantes: el aprendizaje que se produce en el contexto de una relación pedagógica de calidad será un aprendizaje significativo, pues el aprendiz estará en una situación de interés que es la única forma de aprender, y en segundo lugar la práctica de esta correlación promueve la pedagogía de la diferencia, puesto que todos aprenden de forma distinta. c) La relación pedagógica se enmarca en un contexto social institucional que es la gestión escolar, o sea la relación pedagógica entre el docente y sus alumnos se nutre de una relación institucional más amplia. Esto implica que la educación y todo lo que en ella influye (el clima escolar, la relación pedagógica) es una tarea colectiva (García-Huidobro, 2000).

Para la doctora Leticia Barba (citada en Morán Oviedo; 2003) la relación pedagógica o educativa es aquella relación que se da en el proceso de enseñanza aprendizaje, debe estar sustentada en el amor (en el sentido de cordialidad). Es una relación social e interpersonal en que cada uno debe comportarse como persona y tratar a los demás como sus pares, siendo elemental la correspondencia que permita reconocer el ser mejor del sujeto. Es una relación humana porque se da entre personas, es interpersonal porque conlleva a un compromiso mutuo y es comunitaria pues el "yo" es reemplazado por el "nosotros", además es transitoria pues debe culminar con el logro de la autonomía por parte del alumno. Se contrapone a la relación de ayuda-dependencia propiciada en diversos sistemas educativos que traspasan información y conciben el aprendizaje como memorístico, en cambio la relación educativa amorosa (cordial) promueve la autonomía, libertad y construcción de los propios conocimientos. Esta perspectiva concibe la educación como un proceso en el cual es necesario para el aprendizaje la influencia de los otros (entre los cuales está el maestro), influencia que descansa en el diálogo, comunicación y cooperación implicando el reconocimiento más profundo del otro como ser autónomo e independiente.

Por todas estas características de la relación pedagógica, para lograr una transformación en ella, es necesario contemplar muchas otras condiciones culturales y pedagógicas; destacan las formas de auto concebirse del profesor y del alumno y la visión de los padres de familia, las autoridades educativas y la comunidad en general sobre lo que significa la educación y la enseñanza (Morán Oviedo; 2003).

La relación educativa se define también como el conjunto de relaciones sociales que se establece entre el educador y los que él educa para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada; relaciones que poseen características cognitivas identificables y que tienen desarrollo y viven una historia (Postic, citado en Morán Oviedo, 2003). En relación a esto, la relación pedagógica es definida por Flores (citado en Morán Oviedo, 2003) como lo que se denomina educación, es decir, una situación particular del acto educativo, en el cual se debaten múltiples elementos alrededor de dos actantes principales, el educador y el educando. Esta relación tiene tres posibles direcciones: de educador a educando, de educando a educador y finalmente una relación recíproca, sin embargo la primera es la que se ha dado tradicionalmente en los sistemas educativos, pues implica una relación unidireccional de transmisión de conocimientos de uno al otro. El segundo tipo de relación unidireccional que se da es de educando a educador y se manifiesta en la dependencia ya que el primero es tomado como un

objeto sobre el cual se ejerce una función, la función del educador de trabajador cultural limitando el rol del educando como escuchante. Estos dos tipos de relaciones pedagógicas son verticales y autoritarias y reproducen las estructuras sociales de poder. El tercer tipo de relación es la que nosotras queremos llamar relación pedagógica, y se fundamenta en una recíproca interrelación en que la actuación social del maestro y del estudiante es mediada por un objetivo común: adquisición y construcción de conocimientos mediante la actividad (Ocampo; año?)

Para García-Huidobro (2000) estos elementos nos llevan a la conclusión de que el peso que posee la calidad de esta relación humana básica en el aprendizaje de los niños es muy alto y, que de hecho, el clima escolar es uno de los factores que más influye en el éxito o fracaso escolar. La educación es y seguirá siendo un encuentro humano, una relación social institucionalizada que si se da en un marco de respeto mutuo, de valoración mutua, de bienestar personal y de validación ínter subjetiva será posible lograr aprendizajes significativos y la educación integral.

Sin embargo se describe otro tipo de relación pedagógica menos idealizada en la que uno de los factores comunes extraídos es cómo ella es parte de un contexto mayor de relaciones que se puede denominar el clima escolar, el cual está influido por el estilo de la gestión que se lleva a cabo en los establecimientos. Dado que la relación docente-alumno, se reproduce en la relación directivo-docentes, las relaciones se inscribirían dentro de un sistema jerárquico, cuyas características lo mantienen y reproducen. La estructura de la escuela es un sistema altamente jerarquizado, de funcionamiento más bien automatizado que sinérgico, donde se favorecen las parcelas de poder y donde se tolera un alto grado de descalificación en la relación superior-subordinado, la que tiende a reproducirse a lo largo de la escala como un modo de compensar hacia abajo el temor o la resistencia que produce la autoridad jerárquica (Díaz, A.; Marx, I., 1997).

Además, este carácter institucional implica, según Zabalza (1995) una relación forzada, sometida a normas y centrada en tareas, lo que en última instancia genera un contexto reglamentado de interacción. En palabras de Zabalza (1995):

“la relación dentro de las clases no se dirige a sí misma, sino a la consecución de unos objetivos educativos. Aquí la relación es un medio “para” y se le exige desarrollarse de tal manera que sea funcional y eficaz con vistas a que realmente se consiga esa finalidad”.

Por otro lado, el docente es el encargado de configurar las líneas generales que guiarán el funcionamiento de la relación, lo cual constituye el llamado “setting”. De acuerdo a Hargreaves (citado en Zabalza, 1995), el profesor al definir la situación en clase deja en claro y de manera explícita ante los alumnos, el concepto que posee de su rol, sus funciones y el estilo específico con que se propone actuar, y de manera implícita da a entender, por medio del conocimiento del rol del docente, el papel que le toca emplear al alumno en la relación. Es así que la sala de clases se entiende como un espacio centrado en roles, los que llevan asociados diferencias de poder. En este sentido, Zabalza (1995) menciona que el alumno juega un papel secundario, dependiente del profesor; al contrario del docente, el cual posee como característica fundamental el desarrollo del papel de “autoridad”, el que se basa en el hecho de ser profesor, de ser adulto, de ser el responsable legal-institucional de la situación escolar.

El conjunto de las relaciones profesor-alumno, profesor-directivo, alumnos-directivos, entre otras, y sus calidades son parte de lo que denominamos el clima escolar. El clima escolar y, por tanto, la relación pedagógica están inmersos a su vez, en un plano de relaciones aún mayor que la institucional que tiene que ver con estructuras sociales arraigadas en la que se manifiesta una diferencia generacional (adulto-joven) dentro de la cultura. En ese sentido es posible recoger diversos estudios e investigaciones (Klaudio Duarte; CIDPA, CIDE, INJUV, etc.) que describen un “choque generacional” o “contra-culturas” juveniles y adultas, que implica una relación asimétrica, una “cultura adultocéntrica” en la que éste tiene poderes y privilegios a diferencia de los jóvenes, los cuales se consideran experimentando una etapa de transición hacia la adultez como un estado superior. Para Klaudio Duarte (2002) este choque generacional es producto del despliegue juvenil de la vivencia de tensión por resolver las expectativas que el mundo adulto tiene hacia ellos en contraposición con sus propias expectativas y con las oportunidades reales que se dan para cumplirlas.

En general distintos estudios ponen de manifiesto una desvalorización de lo juvenil (por parte de los adultos) en el sentido de discriminación, prejuicios y estigmatización respecto a conductas transgresoras y rebeldes; y por otro lado se da una suerte de valorización de lo juvenil, en cuanto a lo bello, lo romántico, el tiempo de los ideales (Duarte, 2002). A su vez, una sobrevalorización de la adultez, que en el sistema educacional se manifiesta en que la verdad, la razón, lo correcto son atribuciones que los adultos poseen casi inherentemente, y a las cuales aspira transformarse el joven. De esta manera las y los adultos-docentes son todo aquello que las y los jóvenes-estudiantes no son. El mundo adulto se presenta como responsable, con identidad,

saben lo que quieren, pragmáticos, mientras que los jóvenes son vistos como irresponsables, sin identidad, no saben lo que quieren, idealistas. (Duarte, 2002). Aún así coexiste una visión victimizada de los jóvenes respecto de la realidad que los rodea ante lo cual son vistos por de los adultos como receptores de “influencias negativas externas”, a la vez que pasivos ante dicha realidad que replican e los establecimientos educacionales (CIDE, 1999).

El conflicto, entonces, no se produce entre los jóvenes, sino que entre éstos y una cultura escolar que no les reconoce su condición de tales y que, por el contrario, tiende a reglamentar y normar sus conductas de manera rígida e incluso abusiva (CIDPA; 2001)

En cuanto a la percepción de los jóvenes respecto de los adultos se podría nominar como la de una búsqueda permanente de encuentros, caracterizada por una fuerte necesidad de tener una mayor comunicación y respeto por parte de estos últimos. Los jóvenes expresan su interés por los adultos, al margen de la complejidad e incluso imposibilidad percibida respecto de la viabilidad de construir un tipo de relaciones positivas con ellos (CIDE, 1999).

Al respecto, el ISPAJ (Instituto Superior de Pastoral Juvenil), en un estudio realizado para el INJUV, realiza una investigación en los sectores populares del país, en la cual se identifican distintos aspectos relacionados con la interacción entre docentes y alumnos. Las autoras, Díaz y Marx (1997), mencionan el hecho de que ambos actores educativos se sienten sensibles a la necesidad de diálogo, de contacto afectivo y de dar lugar en la educación a la fuerza subjetiva que hoy se considera imprescindible en toda experiencia humana.

La revisión teórica precedente, nos plantea la necesidad de adoptar un modelo integral del proceso educativo, que considere la co-construcción de conocimientos, habilidades, y la socialización de los individuos como los objetivos centrales de una educación de calidad. Ésta se expresa en el logro de los objetivos educativos, que comprende no sólo el plano académico del proceso de enseñanza-aprendizaje que se despliega en el aula, sino también la calidad del conjunto de relaciones que se conforman entre los miembros de la comunidad educativa, y que conocemos como convivencia escolar.

Coincidentemente, se concibe como unidad de análisis tanto del proceso de enseñanza-aprendizaje como de la convivencia escolar, las interacciones que se conjugan entre los elementos de la tríada profesor, alumno y contenido (currículum); lo que da cuenta de la convergencia de los objetivos académicos y de la relación pedagógica, que consiste en la

formación integral del educando, incorporándose los aprendizajes de la esfera cognitiva, afectiva, social y experiencial de éste; esferas que se ven mediadas por, y se convertirán en saberes culturales.

En consecuencia, el marco referencial de este estudio es la mediación como modelo de proceso de enseñanza-aprendizaje, entendido éste como el proceso que tiene lugar entre dos personas cuyo objetivo es la construcción de conocimientos por parte de un sujeto, facilitada por la intervención o mediación del otro. Esta mediación se sustenta en la relación pedagógica, que corresponde a la estructura relacional que se establece entre un educador y un aprendiz.

De acuerdo a lo anterior, la relación pedagógica se constituye en un requisito indispensable para el desarrollo óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir:

“la reconstrucción de los conocimientos, actitudes y modos de actuación de los alumnos no se consiguen ni exclusiva ni prioritariamente mediante la transmisión o intercambio de ideas, sino mediante la vivencia de un tipo de relaciones sociales en el aula y en el centro, y de experiencias de aprendizaje, intercambio y actuación que justifiquen y requieran esos nuevos modos de pensar y hacer” (Gimeno, 2000)

Para fines de este estudio, y producto de la diversidad y precariedad de los conceptos de relación pedagógica hallados en la revisión bibliográfica, es necesario operacionalizar este constructo con una mirada integradora de lo recopilado. Es así que entendemos por relación pedagógica a una relación social e interpersonal que se desarrolla principalmente entre dos actores de la comunidad educativa, el profesor y el alumno, es decir, se construye en base a interacciones entre un sujeto adulto y un sujeto joven, adquiriendo de esta forma un carácter intergeneracional, lo que a su vez le concede la propiedad de asimetría. En esta relación confluyen las características y atributos de ambos actores, por lo que le es propio estar cargada de afectos, expectativas, creencias, pensamientos y atribuciones de éstos. Por otro lado, esta relación se circunscribe en un marco relacional más amplio, formado por todas las interacciones establecidas entre los distintos actores que comprende la institución educativa. En este sentido, la relación pedagógica está mediatizada por la estructura y gestión del establecimiento escolar, de modo que se le adscribe, de la misma forma que a éste, la característica de ser esencialmente jerárquica.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

Contexto Teórico-Epistemológico

Para llevar a cabo esta investigación decidimos emplear una metodología cualitativa. Esto porque en el tema a investigar nos interesa rescatar la subjetividad y particularidad de cada actor entrevistado, de modo de comprender la construcción y funcionamiento de esa realidad específica.

Aquello sólo lo podemos llevar a cabo a través de una metodología cualitativa, ya que, ésta se caracteriza porque intenta acercarse directamente a los actores implicados en la investigación y ver el mundo desde su propia perspectiva, captando su propia reflexión, sus motivaciones e interpretaciones de los hechos (Pérez Serrano; 2000). Para lograr describir la complejidad de este mundo subjetivo es necesario, siguiendo con Pérez Serrano (2000), ingresar con un carácter riguroso y sistemático en los fenómenos de la vida cotidiana, explorarlos, analizarlos y reflexionar sobre ellos.

La metodología cualitativa es una forma de enfrentarse al mundo y la realidad. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1992) esta forma de encarar el mundo tiene ciertas características: la investigación cualitativa es considerada un arte, humanista, de carácter inductiva, las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo; en relación al investigador este ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística, es sensible a los efectos que el mismo causa sobre las personas que son objeto de su estudio, además trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, suspendiendo o apartando sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; por último, en la investigación cualitativa se da énfasis a la validez.

Es importante señalar que nos interesa describir las valoraciones de docentes y alumnos, ya que de este modo se llega comprender sus características y cualidades, incluyendo todos aquellos procesos de índole cognitivo mediante los cuales elaboran juicios respecto de personas y temas.

Diseño de Investigación

Nuestro estudio se enmarca dentro de la metodología cualitativa debido a que busca entender cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno (Hernández; 1998), en este caso pretendemos conocer las valoraciones de actores educativos pertenecientes a liceos de vulnerabilidad social que poseen el programa Liceo para Todos de la ciudad de Viña del Mar. Aquello sólo lo podemos llevar a cabo a través de este tipo de metodología, ya que se caracteriza porque intenta acercarse directamente a los actores implicados en la investigación y ver el mundo desde su propia perspectiva, captando su propia reflexión, sus motivaciones e interpretaciones de los hechos (Pérez Serrano; 2000).

Esta investigación es de tipo exploratoria-descriptiva no experimental, ya que intenta indagar y describir las características fundamentales enunciadas por los docentes y alumnos en torno a la relación pedagógica y su vinculación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es un diseño transeccional, dado que esta investigación se realizó sobre la base de las relaciones evidenciadas por ambos actores en un momento de tiempo determinado.

Producción de la Información

Muestra

La muestra de esta investigación es intencionada debido a que no se requiere de una representatividad de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de sujetos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (Hernández; 1998).

En este estudio, utilizamos el muestreo teórico como técnica para seleccionar la muestra utilizada. Esta técnica consiste en la selección sucesiva de los elementos a estudiar, en este caso sujetos según su potencial, permitiendo al investigador refinar o expandir los datos ya desarrollados, que dan origen a nuevos criterios de selección muestral. La característica central de esta técnica es que otorga al investigador la posibilidad de desarrollar una mayor

comprensión teórica del fenómeno estudiado. Idealmente, este proceso conlleva el logro de la saturación teórica, que refiere al momento en que los datos recogidos no aportan con información nueva y relevante para la investigación (Mella, O. ; 1998).

Nuestra muestra está conformada por docentes y alumnos de los liceos “Benjamín Vicuña Mackenna”, “José Francisco Vergara”, “República de Colombia”, y “Guillermo Rivera Cotapos”, de la comuna de Viña del Mar. Estos liceos son de alta vulnerabilidad psicosocial, en tanto presentan problemáticas de esta índole, y son intervenidos por diversos programas del Ministerio de Educación, entre ellos el programa “Liceo Para Todos”.

En cuanto al procedimiento, éste consistió en realizar, en primera instancia, entrevistas grupales a los alumnos de los distintos establecimientos. Para posteriormente realizar las entrevistas individuales a los docentes, y una última grupal, de modo de contrastar la información obtenida en ellas.

Tabla 1: alumnos entrevistados por tipo de entrevista.

Nº y Tipo De Entrevistas Realizadas	Nº De Alumnos Entrevistados
4 entrevistas grupales	21

Tabla 2: docentes entrevistados por tipo de entrevista.

Nº y Tipo De Entrevistas Realizadas	Nº De Profesores Entrevistados
3 individuales 1 grupal	5

Tabla 3: docentes entrevistados por asignatura impartida.

Tipo De Entrevistas Realizadas	Asignatura
Individual	Educación Física
Individual	Artes Gráficas (técnico profesional)
Individual	Ciencias Sociales
Grupal	Lenguaje Ciencias Sociales

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas cualitativas se orientan (de modo intencionalmente específico) a captar (de forma concreta y comprensiva), a analizar e interpretar los aspectos significativos diferenciales de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupos investigados (Ortí, A; 1996). De este modo, como técnicas de recolección de datos se utilizarán la entrevista individual y grupal semiestructurada. Realizaremos esta estrategia de recolección de datos, debido a que la entrevista grupal en combinación con la entrevista individual permite comparar los datos sobre una problemática desde diferentes niveles de la realidad, explorando las distintas modalidades de la comunicación social. (Cornejo, J; 2003).

La entrevista se define como un intercambio verbal, que nos ayuda a reunir los datos durante un encuentro de carácter privado y cordial, donde una persona se dirige a otra y cuenta su historia, da su versión de los hechos y responde a preguntas relacionadas con un problema específico, se trata en cierto modo de una forma de comunicación interpersonal orientada a la obtención de información sobre un objetivo definido (Galindo, J; 1998). La importancia de esta técnica radica en que son los mismos participantes quienes proporcionan los datos relativos a sus conductas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas (Escalante, E; 2002).

Por su parte, Escalante (2002) señala que la entrevista semiestructurada individual no se guía por un modelo rígido de preguntas, sino que se caracteriza por poseer una guía o lista de puntos de interés a tratar. Esto implica que la interacción logre un grado considerable de espontaneidad y permita un diálogo profundo y rico.

Por otro lado, la entrevista grupal es una técnica específica de investigación psicosocial que permite explorar el grado de contraste y conflictividad existente en las situaciones sociales. En contraposición a los objetivos de una entrevista individual, centrada en las explicitación de las contradicciones intra personales, la entrevista grupal aplica el conocimiento de los fenómenos grupales para amplificar la expresión de aquellos contenidos colectivos que están ligados a las posiciones sociales conflictivas (roles, estatus) existentes entre los participantes (Blanchet, A, citado Cornejo, J; 2003).

Técnicas de Análisis de Datos

Análisis de Contenido

Para llevar a cabo el análisis de los datos de esta investigación se empleará la técnica de Análisis de Contenido.

El Análisis de contenido es una técnica de investigación en la cual se analiza la realidad social por medio de la observación y el análisis de documentos que se crean o producen en una y/o más sociedades (López-Aranguren; 1996). Otras definiciones, como la de Holsti (1969), indican que el Análisis de Contenido es cualquier técnica de investigación que sirva para elaborar inferencias por medio de la identificación sistemática y objetiva de características específicas dentro de un texto (López-Aranguren; citado en Alvira, F. y cols.; 1996). Más próxima es la definición de Krippendorff (1980) que alude a esta técnica como una forma de investigación utilizada para realizar inferencias reproducibles y válidas de los datos al contexto de los mismos (López-Aranguren; citado en Alvira, F. y cols.; 1996).

Es este mismo autor quien nos menciona el término estructura conceptual, el cual define como el conjunto de conceptos interrelacionados que sirven para precisar el papel del investigador en el análisis de contenido y para orientar la realización del mismo, así como para evaluar de manera crítica cualquier análisis de contenido ya realizado. (López-Aranguren; citado en Alvira, F. y cols.; 1996). Esta estructura conceptual posee ciertos elementos, el primero de ellos son *los datos*, que es el material con el que se realizará el análisis de contenido, para ello hay que tener claro qué datos serán analizados, cómo serán definidos y de qué universo de datos serán obtenidos. El segundo elemento lo conforma *el contexto de los datos*, éste tiene relación con las condiciones que incluyen a los datos (condiciones antecedentes, concomitantes o resultantes). El contexto está determinado por el investigador de acuerdo a sus intereses y conocimientos, los que deben ser explicitados. El tercer elemento es el *objetivo* del análisis de contenido, el cual deberá contener claramente lo que el investigador quiere averiguar, con el fin de determinar el término del análisis de contenido una vez que se cumpla con él, también es importante para determinar la prueba de validez de los resultados que sea más adecuada. El cuarto y central elemento de la estructura conceptual es la *inferencia*, ya que todo análisis de contenido, aunque se defina como descriptivo, realiza algún tipo de inferencia. El investigador, para realizar

inferencias, debe utilizar una construcción teórica que le proporcionará reglas de inferencia, las cuales le permitirán crear un puente entre los datos que analiza y el objetivo que se ha fijado. El quinto y último elemento de la estructura conceptual del análisis de contenido corresponde a la validez de los resultados, en donde el investigador debe someter sus inferencias a una prueba de validez, la(s) cual(es) debiese indicarse antes de comenzar el análisis (López-Aranguren; 1996).

En cuanto a las aplicaciones del análisis de contenido se puede señalar, que existen tres posibles objetivos de éste, y que son la descripción, precisa de las características de una comunicación; la formulación de inferencias sobre asuntos exteriores al contenido de la comunicación; y la prueba de hipótesis, para su verificación o rechazo. (López-Aranguren; 1996).

Siguiendo con López-Aranguren (1996), éste señala que dentro del análisis de contenido existen ciertos elementos que lo componen, como son los datos o unidades de información grabada en un medio resistente y duradero. Otro elemento es el muestreo, que no es más que la muestra, elegida de un universo de información o datos, con la cual se realizará la investigación. Un tercer elemento lo conforman las unidades de análisis, que el investigador extrae desde los datos, a partir de las cuales se realiza el proceso de análisis propiamente tal. A partir de éstas se realiza el registro o categorías de registro. Se entiende por esto al proceso en donde cada unidad de análisis se codifica y describe en forma analizable, lo que se constituye en el proceso de codificación, y que consiste en enumerar y destacar las relaciones evidenciadas en las unidades de análisis. Por último, se realiza el proceso de categorización, el cual se entiende como el proceso en donde los datos brutos sistemáticamente se transforman y clasifican en categorías que permitan una descripción precisa de las características más importantes del contenido.

En un segundo nivel de análisis, se generan los ejes temáticos que corresponden según Glaser y Strauss (citado en Mella, O.; 1998) a las igualdades, convergencias y contradicciones que pueden ser establecidas después de que el núcleo analítico central de las categorías ha sido producido con la literatura.

Triangulación

Utilizaremos el criterio de Triangulación, el cual, de acuerdo a Kemmis (citado en Pérez Serrano, G; 1994) se puede definir como el control cruzado entre diferentes fuentes de datos:

personas, instrumentos, documentos o la combinación de estos. Por su parte, Elliot (citado en Pérez Serrano, G; 1994), indica que el principio básico subyacente en la idea de triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos, después de compararlas y contrastarlas.

Es por esta razón que utilizaremos este criterio para el análisis de los datos, debido a que es una metodología que permite que éstos se recojan desde puntos de vista distintos y realizar comparaciones múltiples de un fenómeno único, de un grupo, y en varios momentos, utilizando perspectivas diversas y múltiples procedimientos (Pérez Serrano, G; 1994).

Dentro de los distintos tipos de triangulación que existen, nos enfocaremos en dos. Triangulación de investigador o verificación intersubjetiva: el cual se refiere, según Pérez Serrano, (1994) a la existencia de varios investigadores para realizar una misma investigación. Esta verificación se lleva a cabo por medio del contraste de la información, pues en la investigación cualitativa un grupo o equipo suele participar en todo el proceso de investigación; por lo tanto, a través del debate el análisis de los datos y el contraste y discusión de los mismos, se logra un cierto grado de credibilidad de la información obtenida.

Por otra parte, utilizaremos la triangulación metodológica entre métodos, donde se contemplan diferentes estrategias para la recogida de datos de forma que se compensen mutuamente sus definiciones. Incluye el uso de más de un método para alcanzar el logro de un objetivo dado. Si los resultados obtenidos a través de métodos diferentes son parecidos podemos hablar de convergencia entre medidas independientes. El contraste de los datos nos permitirá determinar a través de un análisis riguroso si los resultados obtenidos presentan o no una perspectiva integradora. (Pérez Serrano, G; 1994). Específicamente, nos referimos a la utilización de entrevistas individuales semiestructuradas, así como entrevistas grupales.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

En este capítulo se revisan de forma exhaustiva los datos obtenidos desde los reportes de alumnos y profesores respecto de las valoraciones que cada uno de estos actores posee sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la vinculación de éste con la relación pedagógica.

Se han establecido de acuerdo al análisis de primer nivel, cuatro categorías que se organizan de la siguiente manera: en primer lugar existe una división general en cuanto a los estamentos entrevistados, a saber, profesores y alumnos. Luego para cada uno de ellos surgen dos categorías: la primera correspondiente a las conceptualizaciones que poseen respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la segunda correspondiente a las valoraciones en torno a los factores que consideran están incidiendo de forma clave en este proceso.

En un segundo nivel de análisis se han establecido tres ejes temáticos que describen convergencias y divergencias entre los dos actores, y entre éstos y las teorías analizadas en el capítulo 2.

Finalmente se plantea la discusión en donde se presentan las conclusiones del estudio, las cuales pretenden dar respuesta a las preguntas de investigación, para en última instancia generar sugerencias para el mejoramiento de la calidad del proceso educativo, y futuras líneas de investigación que puedan complementar la presente.

Análisis de datos

En este primer nivel de análisis se ha procedido a codificar y categorizar las unidades de análisis identificadas en cada entrevista. A continuación surgen cuatro categorías principales que se presentarán en el siguiente orden:

- Conceptualizaciones de profesores en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Valoraciones de profesores en torno a los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Conceptualizaciones de alumnos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Valoraciones de alumnos en torno a los factores mediacionales de la relación pedagógica que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

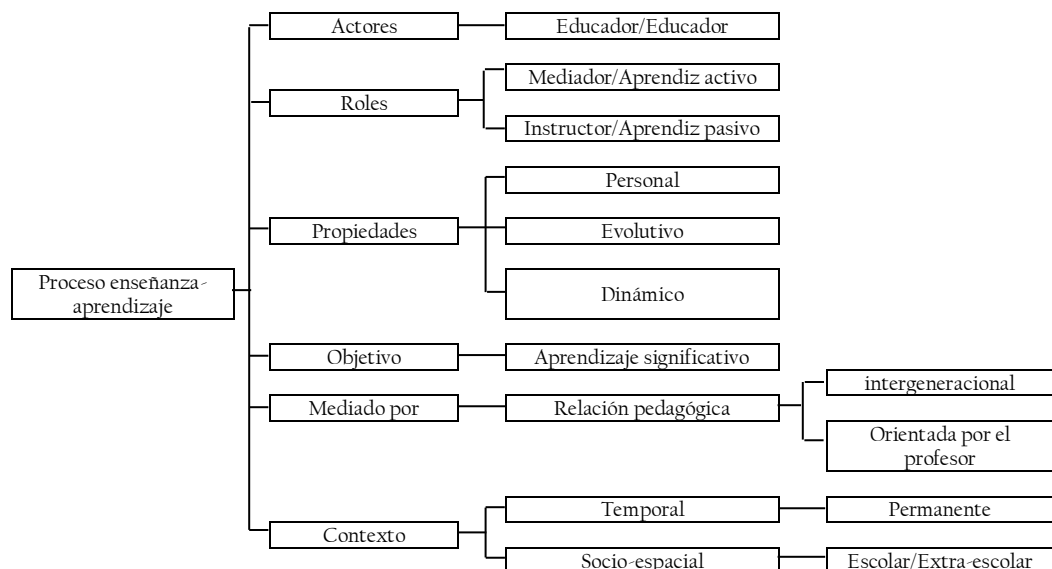
A modo de facilitar la lectura de las citas seleccionadas para dar cuenta de las subcategorías para cada actor, es necesario especificar la codificación utilizada:

Con el primer signo que precede a una cita, se enumeran a los liceos participantes de esta investigación (I, II, III y IV), con el segundo signo se señala el estamento al que pertenece el actor citado, de este modo “a” corresponde a alumno, y “p” corresponde a profesor. El tercer signo corresponde a la enumeración de la unidad de análisis dentro de cada entrevista. Finalmente, en el caso de que exista en un liceo más de una entrevista para un mismo actor, éstas serán diferenciadas con un cuarto signo: “a” o “b”.

Lo anterior se ejemplifica en la siguiente lectura: la cita “(I, a: 63b)” corresponde a la unidad de análisis N° 63, de la segunda entrevista realizada a alumnos en el primer liceo. La cita “(III, p: 11)” corresponde a la unidad de análisis N° 11, de la entrevista realizada a un profesor en el tercer liceo.

1. Conceptualizaciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje

Esquema de las conceptualizaciones de los profesores en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje



Esta categoría incluye todos aquellos componentes y factores que dan cuenta de las definiciones que los docentes entrevistados manejan y utilizan en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, y de cómo éste toma forma en su experiencia cotidiana.

Según esto, se explicitan los elementos básicos que lo conforman, sus objetivos, así como el contexto en el que éste se desarrolla. Además, de acuerdo a lo referido por los docentes entrevistados, se abarca el concepto de la relación pedagógica, considerando que ésta cumple un rol mediador dentro de este proceso.

1.1. Actores participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo a los datos recogidos, los docentes identifican que los actores que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje son el *educador* y el *educando*. De esta forma, el educador es el responsable de los aprendizajes de los alumnos, mientras que el educando debe enfocarse principalmente en cumplir los compromisos que se le atribuyen a su trabajo en el aula:

“¿Cómo se manifiesta?...por una parte el alumno la manifiesta realizando diversas tareas, compromisos y deberes; por otra el profesor la manifiesta responsabilizándose... en su quehacer... su rol como profesor”. (I, p: 3)²

1.2. Ejercicio de roles en el proceso de enseñanza-aprendizaje

En las entrevistas realizadas a los docentes se evidencia la existencia de dos visiones respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, según las cuales se definen los roles que juegan profesor y el alumno.

1.2.1. Mediador/ Aprendiz Activo

Por un lado, la mayoría de los docentes refiere que los roles ejercidos por los actores participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, el profesor y el alumno corresponden a *mediador* y *aprendiz activo*, respectivamente. Según lo anterior, el profesor es quien

² Ver unidad de análisis IV, p: 2

actúa como orientador, formador y facilitador de los aprendizajes de los alumnos, otorgándole, de esta forma, un papel de mediador con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a los alumnos, este grupo de profesores refieren que el educando debe enfocarse en aprender de un modo activo, reconociendo de esta forma, un proceso educativo centrado en el aprendizaje, más que en la enseñanza:

“...es un proceso donde interactúan personas, a través de un profesor que se tiene que mostrar como orientador, como formador, como guía, como facilitador...y por otra parte está el educando y que lo que importa es que él aprenda... que ese proceso esté enfocado fundamentalmente en el aprendizaje más que en la enseñanza y que ese aprendizaje sea activo...” (IV, p: 25, 26)³

1.2.2. Instructor/ Aprendiz Pasivo

La segunda visión que se aprecia respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, discrepa en cuanto a los roles adjudicados a profesor y alumno, manifestando que éstos corresponden a *instructor* y *aprendiz pasivo* respectivamente. Según esto, el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla de forma unidireccional, donde el docente lleva a cabo un traspaso de conocimientos y habilidades al alumno, a quien se le adscribe más bien un papel de receptor de éstos:

“...proceso de enseñanza...para hacer copete, para hacer pisco, para hacer vino tú por aquí echas algo y por allá sale el líquido, ok. Para mí el alumno está en blanco cuando llega acá, es mi opinión, no es una guagüita, pero está en blanco, respecto de la materia o... tú empiezas a echar por este lado... y el proceso de enseñanza-aprendizaje sería la semana o el tiempo que dure para que eso que estás echando por aquí pueda dar resultados por este otro lado. De tal suerte que este resultado tiene que ser o vino o pisco o coñac”. (II, p: 19)

1.3. *Propiedades del proceso de enseñanza-aprendizaje*

En este apartado se reúnen aquellas características definidas por los docentes como propias del proceso de enseñanza-aprendizaje, que dan cuenta de la diversidad y complejidad con que este se expresa, en tanto es *personal*, *evolutivo* y *dinámico*, como se describe a continuación.

³ Ver unidad de análisis I, p: 19

1.3.1. Personal

En primer lugar, los docentes mencionan como una propiedad significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje, el que éste sea de carácter *personal*, es decir, como un proceso particular, que depende en gran medida de la forma de aprender y habilidades que tenga cada alumno, por lo que este proceso no es factible de ser generalizado.

“los procesos de aprendizajes no son de los mismos tiempos en todas las personas iguales, es una cuestión muy personal, por lo tanto hay cosas que la gente puede aplicarlos, como te decía antes, muchos años... lo que uno ve en clases es muy mediático, y lo mediático no necesariamente es aprendizaje, puede haber una mezcla en la situación, hay gente que tiene buena memoria, entonces memoriza...” (III, p: 8)

1.3.2. Evolutivo

En segundo lugar, los docentes entrevistados refieren que el proceso de enseñanza-aprendizaje, es esencialmente *evolutivo*, en el sentido que evoluciona en etapas ascendentes claramente definidas por ellos, y que se corresponderían a los niveles de enseñanza de los alumnos.

En relación a la propiedad evolutiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, sus resultados se tornan difíciles de evaluar, dado que muchas veces los aprendizajes se producen en niveles educativos posteriores en el que se está formando, e incluso fuera del sistema escolar, lo que implica que los productos del proceso educativo se dan a largo plazo, sin que los docentes puedan con certeza evidenciarlos.

P1: yo creo que en la sala de clases no logra verse mucho realmente. Esto es un proceso, y como proceso tú puedes darte cuenta al tercer o cuarto año recién.
P2: lo notamos cuando recibimos a niños en primero medio. Se supone que vienen de un proceso prolongado de básica, largo, con diferentes etapas, han enraizado en general mucho menos de lo que necesitan para el nivel en que están...

P1: incluso lo notan los profesores de la universidad cuando los reciben
P:2 cuando reciben el primer año de universidad se dan cuenta que incluso alumnos con muy buenos puntajes no vienen preparados como deberían cuando egresan del colegio. Ahí yo creo que se nota, porque terminó un proceso y se pasa a otro bien marcado...” (III, p: 9)

1.3.3. Dinámico

Por último, y relacionado con lo anterior, existen docentes que definen el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso *dinámico*, en tanto cambia y se adapta en torno a todas las experiencias y vivencias que se van sucediendo de forma cotidiana, tanto en contextos educativos como externos, implicando que este proceso sea impredecible, exigiendo un mayor esfuerzo en la adaptación de los actores a las nuevas situaciones, y a su vez posibilitando un aprendizaje mutuo y constante:

“...en el que todos los días estamos...se están dando situaciones nuevas, todos los días hay algún criterio, algún aspecto que vale tomar en cuenta y eso nos va a servir para otra situación y eso es la enseñanza es como un sistema de doble entrada...” (I, p: 20)

1.4. *Objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje*

Los docentes entrevistados identifican como el objetivo central del proceso de enseñanza-aprendizaje, lograr *aprendizajes significativos* en los alumnos, los cuales se definirían en base a dos criterios, la durabilidad y aplicabilidad. En este sentido podemos hablar de aprendizajes significativos, en primer lugar, cuando estos trascienden en el tiempo, y en segundo lugar, cuando se logra aplicar lo aprendido en el establecimiento educativo y en la vida del alumno.

De este modo, relatan que en el proceso educativo se deben adquirir conocimientos habilidades y valores, y potenciar las capacidades e intereses de los alumnos, para posteriormente ser factibles de poner en práctica:

“...se supone que cuando hay aprendizaje es cuando la persona logra poner en práctica o usar lo que en algún momento aprendió. Si tú no usas, y puede ser incluso 10, 15 o 20 años después que te lo enseñaron, si nunca pusiste en práctica, nunca te sirvió, nunca aplicaste lo que te enseñaron, quiere decir que no hubo aprendizaje...” (III, p: 5)

“...claro, el aprendizaje es también el poder darse cuenta, de descubrir con ayuda naturalmente de toda la comunidad, con los profes, de descubrir cuales son tus potencialidades, tus habilidades, tus capacidades, tus intereses, el

darse cuenta de ello y después como dice Nora, poder aplicar todo eso...” (III, p: 6)⁴

1.5. Proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la relación pedagógica

Los docentes entrevistados refieren que la relación pedagógica corresponde a una variable esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, evidenciándose el hecho de que existe una vinculación entre ambos, manifestando explícitamente que la calidad de la primera afectará facilitando u obstaculizando la consecución de este proceso. Específicamente lo que incide es la calidad afectiva y el acercamiento en la interacción entre profesor y alumno.

“E: ¿y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje? y dentro del aula
P1: dentro del aula, bueno la relación poh, una buena relación entre los alumnos, entre ellos y nosotros, la acogida, eso
P2: yo creo que la afectividad” (III, p: 17)⁵

1.5.1. Relación pedagógica

Cabe ahondar en este punto en las definiciones más específicas de los docentes en torno a esta relación pedagógica. En primer lugar se desprende que su concepto es de aquella interacción pedagógica en que participan dos actores fundamentales, el profesor y el alumno:

“elementos de la relación profesor-alumno. Bueno está por un lado el alumno, por otro lado, eh bueno yo lo distingo así medio sistemático, el alumno, el profesor y la situación en este caso pedagógica, esos tres elementos yo distingo”. (I, p: 2)

La relación pedagógica adquiere dos características esenciales, es *intergeneracional* y *orientada por el profesor*.

⁴ Ver unidades de análisis I, p: 17, 18; II, p:1, 20, 21; III, p: 3, 7

⁵ Ver unidad de análisis I, p:1, IV, p: 1

1.5.1.1. Intergeneracional

De acuerdo a la primera característica mencionada, la relación pedagógica se puede definir como una relación *intergeneracional*, en tanto es un vínculo que se establece principalmente entre personas que corresponden a generaciones distintas o bien que poseen distintas edades. La intergeneracionalidad en la relación profesor alumno implica además los roles que cumplen dentro del proceso educativo, estos actores, siendo el adulto-profesor el educador, y el joven-alumno la persona en formación.

“...hay que considerar que estamos hablando también de una relación entre un adulto y un joven en formación...” (IV, p: 6)

1.5.1.2. Orientada por el Profesor

Por otro lado, los docentes entrevistados refieren que la relación pedagógica está *orientada por el profesor*, esto quiere decir que es él quien establece las reglas que van a normar la relación profesor-alumno. Generalmente a este proceso de establecimiento de reglas se le llama el “rayado de cancha” y se realiza en la presentación del curso, donde de manera explícita, el profesor informa a sus alumnos acerca de aspectos formales de la asignatura, así como también acerca de la persona del profesor, de lo que espera de sus alumnos y la forma de comunicación que regirá durante el año en la sala de clases y fuera de ella para con el profesor. Sin embargo, los profesores relatan que cada curso es distinto, por lo que van tanteando la respuesta de los alumnos hacia sus requerimientos, de manera tal que se lleva a cabo una adaptación de las interacciones que lleva a cabo el docente con los alumnos de acuerdo a la recepción que tenga el curso del profesor y de la forma en que orienta la relación mediante estas normas. Esta flexibilidad se basa en el conocimiento mutuo entre el profesor y el curso, dando cuenta de una relación colectiva profesor-alumnos:

“P2: eso nosotros le llamamos el rayado de cancha. Cuando recibimos al curso y nos presentamos, algunos le llaman el rayado de cancha, la presentación, pero en el fondo es que uno se presenta cómo es uno, y como espera que ellos se comporten en la relación. Pero la verdad es que también cada curso es distinto y se va construyendo también. Incluso uno no es igual con todo el curso, porque cada curso es único...
P1: exacto, no hay dos cursos iguales” (III, p: 20)⁶

⁶ Ver unidad de análisis: IV, p: 8

En este mismo ámbito, los profesores refieren que son ellos quienes deben llevar la responsabilidad de la relación pedagógica, debido a que consideran que los alumnos son jóvenes sin experiencia en términos de manejar grados de confianza en una relación profesor-alumno:

“...el adulto de alguna forma tiene que ir orientando esa relación y el muchacho o niña, bueno a la vez debería corresponder con una buena actitud, perceptiva, no sobrepasar el margen de confianza que uno les pueda dar. Sutilmente el profesor puede ir orientando la conducta y llevarlo hacia donde quiere el comportamiento del joven”. (IV, p: 7)⁷

1.6. Contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde la visión de los profesores, el proceso de enseñanza-aprendizaje toma forma en un contexto temporal, en un contexto espacial y en un contexto social determinados.

1.6.1. Contexto temporal

En relación con el *contexto temporal*, los profesores entrevistados consideran que este proceso no se circunscribe a un tiempo determinado en el cual se desarrolla el aprendizaje, sino que acompaña al alumno de manera *permanente*, es un proceso continuo que se da a lo largo de toda la vida.

“Y eso en relación al rendimiento, por que el proceso de enseñanza-aprendizaje...
...se supone que nunca termina”. (III, p: 2)

1.6.2. Contexto socio-espacial

A pesar de que pueden distinguirse dos tipos de contextos en este ámbito, para los docentes están estrechamente relacionados y son inseparables dado que en un espacio físico determinado convive un grupo de personas con características sociales determinadas, como la edad, la educación, el nivel socio-económico y el parentesco. Se refieren entonces al contexto *socio-espacial*. En este sentido, los docentes señalan que el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo por una parte, en el contexto *escolar* que incluye el espacio físico del establecimiento

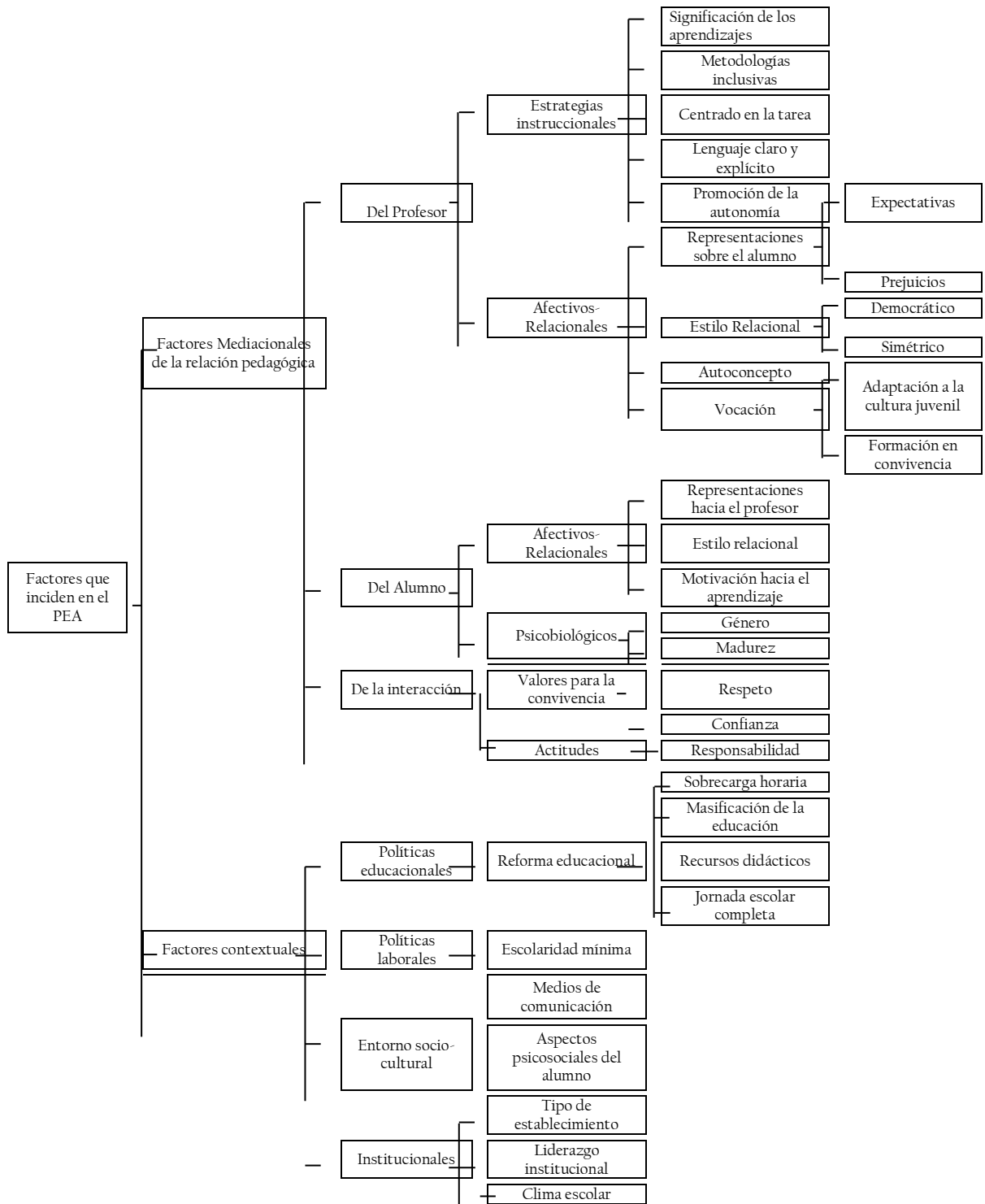
⁷ Ver unidad de análisis I, p: 7 ; II, p: 4 ; IV, p: 11

educacional y a las personas que interactúan en él, incluyendo a compañeros, profesores, directivos, etc.; y por otro lado un espacio *extra-escolar*, que incluye el espacio físico y a las personas con las que se desenvuelve el alumno fuera de la institución educativa, incluyendo pares amigos, vecinos, familia, etc:

“se supone que la formación de la persona una parte está en el establecimiento, en el colegio, y la otra parte está en el entorno social, en ese caso, en el hogar, en la familia o la población o los barrios, etc., donde esté inserto el alumno que estamos formando”. (III, p: 4)

2. Valoraciones de profesores en torno a los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Esquema de valoraciones de los profesores en torno a los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA)



Esta categoría incluye todos aquellos componentes que de acuerdo a las entrevistas realizadas a los docentes inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitándolo, es decir mostrando una influencia positiva; u obstaculizándolo, es decir, mostrando una influencia negativa en éste, lo que se traduciría en el logro o no del éxito escolar.

Se presentan dos grandes grupos de factores, aquellos que se sitúan en la relación pedagógica como mediacionales, y aquellos elementos de orden contextual que intervienen en este proceso.

2.1. Factores Mediacionales de la relación pedagógica

De acuerdo a lo referido por los docentes en las entrevistas realizadas, y según las conceptualizaciones de estos mismos, se infiere el papel esencial de la relación pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluyéndose aquí los factores de cada uno de los actores que participan en esta relación, así como de la interacción que se desarrolla entre ambos:

“ehm, es importante en cuanto a que si hay una buena relación entre ambos, se mejoran las condiciones del aprendizaje del muchacho y de la formación también, no estamos hablando sólo del aprendizaje de contenidos, sino también de una formación más holística, más integral”. (IV, p: 3)

“si nosotros hablamos de personas con sentimientos, con actitudes, con pro y contra, con actitudes positivas y negativas, es evidente que cuando hay una buena relación entre ambos, tiene que haber una buena disposición del profesor para enseñar y para mejorar formas de enseñar y fundamentalmente del alumno por aprender. En ese sentido es bien importante la relación que exista, porque de lo contrario ya hay una actitud negativa al que no entiende, que no sabe explicar”. (IV, p: 27)⁸

2.1.1. Factores Mediacionales del profesor

De forma específica, en la persona del profesor, los factores descritos a continuación aluden a ciertas características o rasgos personales, así como estrategias que se orientan a facilitar el proceso constructivo del alumno, lo que se conoce como mediación.

⁸ Ver unidades de análisis I, p: 23, 25.

2.1.1.1. Estrategias instruccionales

Las estrategias instruccionales aluden a la planificación reflexiva y sistemática del docente para desarrollar los objetivos pedagógicos. Según esto, los profesores dan relevancia a las siguientes estrategias como influyentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.1.1.1. Dar significación a los aprendizajes

En primer lugar, se refieren a la capacidad de guiar al alumno en el logro de una *significación del aprendizaje*, lo que conlleva la necesidad de enmarcar la acción docente de forma explícita, de modo que el alumno logre adquirir una comprensión respecto de los sentidos y objetivos de las actividades académicas:

“...creo que uno tiene que considerar lo que uno diseña al punto de no bajar el perfil, pero facilitar que se llegue al entendimiento de lo que se pretende lograr como objetivo... si el alumno logra entender que le sirve eso para la vida, en mi caso, me doy por satisfecho...”. (II, p: 12)

2.1.1.1.2. Utilización de metodologías inclusivas

En segundo lugar, se mencionan las *innovaciones metodológicas* como una estrategia instruccional, que facilita el logro de los objetivos de aprendizaje.

De forma específica, se alude a que estas metodologías deben ser inclusivas, de modo de llegar a la diversidad de la población de alumnos, los cuales poseen distintos tiempos de entendimiento y aprendizaje:

“...tiendo a trabajar parecido a los programas de computador, primero abro una ventana de diálogo, veo una parte y luego intento entrar en esa parte y buscar otros detalles dentro de esa misma parte hasta llegar a un detalle que pueda servir para esos alumnos que van a quedar fuera no para los que están dentro de la idea, de tal suerte que la pizarra, por ejemplo, la aprovechen... y la puedo repetir dos veces y una tercera y un resumen... y un ejercicio se podrá explicar semana a semana en equipo y principalmente para aquellos que no quieran aprender, que ya aprendieron o no quieren trabajar...”. (II, p: 7)⁹

En este mismo ámbito, los profesores señalan que la mejor forma de utilizar las metodologías es la mezcla y la diversidad, dado que no es bueno ceñirse a sólo un tipo de metodologías, ya que el alumno puede perderse en la realización de actividades y dejar de lado el

⁹ Ver unidad de análisis III, p: 54, 55

fin último de la actividad, el aprendizaje. A su vez, refieren a que las metodologías son planificadas teniendo en cuenta el objetivo de la clase:

“...yo creo que como dice ella hay que mezclar y depende para qué, con qué objetivo. Yo creo que ahí es donde estamos un poquito mal, en el sentido de que de repente se ve desde fuera o se incentiva desde fuera que lo lúdico, lo más atractivo visualmente es lo mejor para el aprendizaje. Entonces eso ha llevado a que de repente uno, por mantener entretenidos a los niños, se quede mucho en actividades y se trate de entretener en eso, pero resulta de que las mediciones externas no están hechas para eso”. (III; p: 48)¹⁰

2.1.1.1.3. Trabajo centrado en la tarea

En tercer lugar, los docentes mencionan la *focalización en la tarea*, que alude a la necesidad de centrar la actividad docente en el desarrollo de las actividades instruccionales, o de aprendizaje, de modo de aprovechar al máximo el tiempo que se dispone para esto:

“justamente dejar de lado lo que acabo de decir, sino... si mezcla las cosas de la casa, lo que les pasa a ellos con lo que es el alumno... aquí hay personas que siendo profesionales, en ese contexto, pierden el norte... o no hagan la clase o se sientan y hagan otra cosa...”. (II, p: 16)

2.1.1.1.4. Utilización de lenguaje claro y explícito

En cuarto lugar, los docentes entrevistados, refieren que es esencial la utilización de un *lenguaje claro y explícito*, de modo de evitar los malentendidos de los alumnos respecto de los objetivos y aspectos centrales de las temáticas abordadas por el docente:

“... en el contexto de la educación, que es el diseño gráfico, trato de ser... de hablar bien, de decir, de expresar bien lo que quiero que hagan, digamos”. (II, p: 15)¹¹

2.1.1.1.5. Promover la autonomía

Como última estrategia, los docentes consideran importante la necesidad de que la educación en general y que su labor en forma particular sean ejes relevantes en la *promoción de la autonomía* de los alumnos, entendiendo que el esfuerzo personal de éstos en su propia formación les permitirá lograr y obtener una mayor independencia en la realización de sus actividades personales, como en la definición de sus proyectos de vida. Los profesores manifiestan que en el

¹⁰ Ver unidad de análisis III, p: 50, 53.

¹¹ Ver unidad de análisis II, p: 2

logro de esta autonomía se hace necesaria la presencia del docente, como un agente central que promueva el esfuerzo y el trabajo personal en los alumnos, situación que lamentablemente no se está dando en los liceos, ya que en éstos se actúa más bien con una visión asistencialista, lo cual está lejos de instar a dicha autonomía:

“yo creo que también se les escucha mucho, es decir se les escucha tanto que se justifican con que el alumno no rinde porque es muy pobre, el alumno no hace esto porque tiene problemas, pero cuando uno mira hacia atrás, yo creo absolutamente en la movilidad social. Yo conozco gente muy pobre, en la extrema pobreza y hoy están muy bien porque estudió. Entonces esa fortaleza yo veo que no estamos educando al alumno con un perfil de que sean más enteros, más fuertes, esforzada, con la idea de que en la vida todo cuesta”. (III, p: 27)

2.1.1.2. Factores afectivo-relacionales

Los factores afectivo-relacionales incluyen el autoconcepto, la motivación profesional o vocación y el estilo relacional del docente, además de las representaciones de éste con respecto del alumno.

2.1.1.2.1. Representaciones sobre el alumno

En primer lugar, es posible distinguir las *representaciones sobre el alumno* que posee el docente. De forma específica, estas representaciones están conformadas por prejuicios, los cuales afectan e influyen en las expectativas que tengan los docentes hacia sus alumnos. Estos prejuicios se manifiestan en ocasiones en que la apariencia física de los alumnos va a marcar el trato que tengan los profesores con ellos:

“...pero creo que también se encasillan a los alumnos por algunas veces como andan vestidos o por como hablan se le encasilla de una persona, algunas veces, se le encasilla de por ejemplo de... de soberbio a lo mejor o de ...las típicas digamos ¿cómo se dice? digamos los personajes que están como, que nosotros creemos que están alejados o que no tienen cabida dentro de un proceso normal por así decirlo, no sé si me explico, pero se encasilla al alumno por ejemplo de una persona tal, siendo que a lo mejor no es, entonces ya el profesor tiene una pre-disposición algunas veces que en ciertas ocasiones es errónea...

E: ¿por la apariencia?

...claro por la apariencia ya tenemos que decir este alumno o es así o así, creo que también sucede”. (I, p: 16)

2.1.1.2.2. Estilo relacional del profesor

Otra cualidad nombrada por los profesores entrevistados hace referencia al *estilo relacional* con que entablan sus vínculos con los alumnos.

El estilo relacional del docente va a depender del carácter que éste tenga, ya sea autoritario, introvertido, entre otros, lo que dará las pautas de comunicación y de trabajo que establezca el profesor con sus alumnos:

“bueno a veces el profesor por personalidad es como más introvertido o de personalidad es más autoritario... y hay personas que simplemente no les interesa tener un vínculo de confianza con los alumnos y también una actitud muy autoritaria”. (IV, p: 24)

Democrático

El primero corresponde al estilo *democrático*, el cual hace referencia a que en la relación no debe imponerse la autoridad del profesor, lo que en otras palabras refleja autoritarismo, sino que más bien debe primar la valoración del alumno como sujeto de derecho, el cual puede manifestar sus opiniones en un ambiente de respeto y consideración:

“Una relación lo más democrática posible, no con el criterio de que el profesor es la autoridad y que tiene que imponer esa autoridad sobre el alumno o alumna”. (IV, p: 5)

Simétrico

Los docentes hacen referencia al estilo relacional *simétrico*, que va a depender del grado de conservadurismo o liberalismo que manifieste el profesor a la hora de entender las relaciones humanas en el contexto educativo. En este sentido la relación simétrica se manifiesta en la cercanía que el docente permite en las interacciones con los alumnos:

“porque en general hay dos tendencias, como en todas las cosas, hay varias dos principales. Una que apoya y que debe haber más acercamiento entre el profesor y el alumno y otro que de alguna u otra forma trata de poner una barrera como que hasta aquí puedes llegar ...las barreras son como de protección mutua diría yo más que de un lado, pero cuando es necesario eso se da. Ahora hay alguna gente que es mas conservadora y que piensa que la barrera hay que tenerla muy alta porque o sino se pueden sobrepasar contigo o con el liceo, y hay otros que son más liberales y que se abren más con los alumnos y también son cuestionados por los más conservadores, “ah no, que le da mucha confianza a los alumnos”, “que los alumnos los manipulan”, “que hacen lo que quieren””. (III, p: 24)

En este ámbito, la experiencia laboral que posee el profesor, incidiría en el establecimiento de la relación simétrica. De este modo, algunos docentes refieren que mientras más experiencia docente se posea, el establecimiento de la relación será más liberal, y con mayor despliegue de confianza:

“Yo soy más liberal, yo acepto que los chicos se abran y conversen, pero yo creo que puedo manejar la situación quizás porque soy una de las personas más antiguas acá, o sea, mientras más experiencia vas teniendo tú, es al revés, o sea más confianza de repente van teniendo los chiquillos contigo, porque te conocen de antes no sé”. (III, p: 25)

Sin embargo, otro grupo de docentes señala que el factor edad es el que influye en la relación simétrica que se establezca, ya que si los docentes son jóvenes, será mayor la cercanía y confianza que se logrará en la relación profesor-alumno:

“...no, pero pasa por los profes que son más jóvenes que de por sí son más abiertos con los chiquillos...” (III, p: 26)¹²

De acuerdo a lo anterior, la edad y la experiencia laboral son relevantes a la hora de establecer un lazo con el alumno, factores que pueden incidir tanto positiva como negativamente en éste. Sin embargo, como se puede apreciar, existen discrepancias entre los profesores en cuanto a cual es el factor que incide mayormente en el establecimiento y desarrollo de una relación simétrica.

2.1.1.2.3. Autoconcepto del profesor

Otro factor mencionado por los docentes tiene relación con su *autoconcepto*, referido a la autoimagen y autoconocimiento de características o rasgos personales. En este sentido el conocimiento de los propios recursos y limitaciones personales y profesionales, facilitaría el establecimiento de una buena relación:

“las veo de lejos, entonces en eso salí un poco psicólogo, como tiene que ver con lo que ustedes practican, veo de lejos cuando las cosas se vienen acercando, entonces las evito, y he aprendido a evitarlas. De tal suerte que lo primero que hay que hacer es conocer los límites de uno mismo, yo por ejemplo, tengo mal carácter, y eso lo he visto con psicólogos incluso” (II, p: 18)

¹² Ver unidad de análisis III, p: 32

2.1.1.2.4. Vocación por el trabajo docente

Finalmente, los docentes entrevistados aluden a que un factor de importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje es la motivación profesional o *vocación*:

“Intento hacer... tener amor por lo que hago y en este oficio mantener ese amor y trascender hacia el alumno, si no entiende perfecto”. (II, p: 17)

Adaptación a la cultura juvenil

En este ámbito, la motivación se relaciona con la disposición del docente de comprender a los alumnos y lograr una *adaptación a la cultura juvenil*:

“y tu crees que todo lo que hacen es malo porque la cultura juvenil es propia de cada época, y la de ellos es realmente demasiado distinta a la nuestra. Entonces si la persona no se ha preocupado de leer, adaptarse, de preocuparse de eso, el choque va a ser bastante conflictivo. Y los alumnos se van a dar cuenta de eso y le van a tener mala. Entonces eso yo lo he visto muy fuerte, aquí no en general. Hay unos pequeños, pero en otras partes se ve muy masificado, quizás producto de que mucha gente quizás no se preocupó de darse cuenta de que lamentablemente se tiene que adaptar al tiempo si quieren seguir trabajando en lo escolar”. (III, p: 22)

Para el logro de una adaptación a la cultura juvenil, se suma la cualidad que dice relación con el manejo de grupo que posee el docente. Este se vuelve casi un requisito elemental para poder desenvolverse efectivamente en la sala de clases, ya que se requiere de dominio para controlar al curso o de lo contrario el docente, de acuerdo a lo relatado por los entrevistados, pierde la autoridad y el respeto por parte de los alumnos:

“no permito que lleguen a pasar ese tipo de cosas porque lo he visto por experiencia. Aquí se da poco, pero yo he visto cosas terribles en otros lados. Entonces creo que cualquier persona que vaya a trabajar con tantas personas tiene que tener un dominio y saber trabajar grupos humanos, con mayor razón este tipo de alumnos, por lo tanto la persona puede ser muy capaz, muy autosuficiente, excelente persona, pero si no tiene las condiciones simplemente se pierde en el aula. Y eso es también una cuestión innata con algunas herramientas que se pueden aprender. pero yo he visto cosas terribles en otros lugares justamente porque los alumnos sobrepasan a tal nivel al profesor, que terminan profesores agredidos por alumnos, y en los cuales te das cuenta que los alumnos fueron lo que cometieron el delito entre comillas, también hay una base que lo permitió, culpabilidad del colega porque no pudo, no supo, no pidió ayuda, no se preocupó de alguna manera de cómo manejar jóvenes en riesgo social, o grupos muy agresivos, intolerantes o no se adaptó, porque a veces tu tienes que adaptarte a la realidad y al contexto

donde estás trabajando y también en la mentalidad, porque es cosa de otra cultura, de riesgo”. (III, p: 21)

Formación para la convivencia

Esta vocación, además implica la capacidad del docente de llevar a cabo una *formación en convivencia* que alude por un lado a la transmisión implícita en el actuar del docente de ciertas actitudes que se valoran como positivas, entre ellas una buena disposición, la comunicación, la transparencia:

“a ver, qué características, yo creo que de parte del profesor una buena disposición, una buena disponibilidad, tener buena comunicación hacia los alumnos, ser muy, muy, muy transparente, tener, tener digamos las reglas claras con los alumnos” (I, p: 9)

En relación con lo anterior, la consistencia es una cualidad que resulta necesaria para dar credibilidad al docente, al mismo tiempo de inculcar respeto al trabajo del profesor en el aula, de modo que los alumnos sientan la presencia de una persona íntegra y segura de sus capacidades en el trabajo educativo:

“que el alumno se sienta apoyado, y que vea consistentes a sus profesores, porque si no lo ve entero al profesor, no lo va a respetar o no lo va a tomar en cuenta, lo tiene que ver muy consistente el curso, lo que llaman la credibilidad en la televisión yo le llamo la consistencia, que vea a una persona consistente y sobretodo que lo vea consecuente, porque si no lo ve consecuente al profesor pierde el respeto inmediatamente.
...O sea, si tu le exiges algo y tú no estás cumpliendo, cómo entonces poh, el chiquillo se desorienta y te va exigiendo también”. (III; p: 19)¹³

Por otro lado dentro de la formación en convivencia se hace alusión al despliegue de acciones que permitan responder efectivamente ante las contingencias que se suceden en el aula. Específicamente se valora la utilización del diálogo por parte del profesor en situaciones de conflicto entre los alumnos y de éstos con los profesores:

“o bien lo que a veces sucede dentro de la sala de clases que tu ves a un niño o a una niña que son alumnos buenos y de repente se salen, se salen de madre, ehm, y muchas veces es mejor el diálogo, bueno eso tú ya lo sabes, de por que tuvo esa reacción con un profesor o con un compañero, o compañera, por ese

¹³ Ver unidad de análisis III, p: 30

medio se pueden ir solucionando conflictos que se den en el momento”. (IV, p: 10)

2.1.2. Factores Mediacionales del alumno

Así como son identificados ciertos factores que recaen en la persona del profesor, y que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes entrevistados mencionan factores que se atribuyen al alumno, con respecto del proceso antes mencionado. Estos factores son considerados mediacionales en tanto contribuyen a la construcción de significados y atribución de sentido a sus aprendizajes. De esta manera, describen factores afectivo-relacionales y psicobiológicos.

2.1.2.1. Factores afectivo-relacionales

Los factores afectivo-relacionales, a los que el profesor se refiere, comprenden las representaciones del alumno sobre los docentes; el estilo relacional con el que éste se desenvuelve; y la motivación que presenta hacia el aprendizaje. La conjunción de estos factores permiten la adquisición de sentido y relevancia a la construcción de aprendizajes significativos.

2.1.2.1.1. Representaciones sobre el profesor

En primera instancia, acerca de las *representaciones sobre el profesor*, los docentes refieren que los alumnos poseen una imagen paternal de éste, lo que se relaciona estrechamente con los roles que a él le son adscritos en su práctica docente. El rol paternal puede asociarse bien a la necesidad de afecto, como a la represión y autoridad propia de los padres, lo cual puede constituirse en un factor positivo o negativo sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“o tú representas algo para ellos que, que se yo una mamá a lo mejor represiva, castigadora y se encuentran contigo que quizás representas eso también, porque tú tratas de poner las normas y no quieren ser normados”. (III, p: 33)

“De hecho yo tengo niñas que se me han acercado como profesor jefe y me han contado cosas bastante íntimas. Incluso uno ve que se acercan, por lo menos en el caso mío, se acercan como hombre, como la carencia de la figura paterna. Me ha pasado de niñas que cuentan sabiendo que las voy a retar y eso es lo que buscan también...

E: como disciplina
...claro, que alguien les ponga normas”. (IV, p: 19)¹⁴

¹⁴ Ver unidad de análisis IV, p: 20

Respecto de lo anterior, los docentes evidencian la necesidad de modificar estas representaciones, cuando están asociadas a factores que dificultan la relación pedagógica, y por ende el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la lejanía y miedo que produce la imagen de autoridad:

“Y de parte de los alumnos creo que perder al miedo hacia los profesores de repente o el miedo el respeto esa como distancia que tienen los alumnos con los profesores, así como, así como yo diría como ver más cercano al profesor, creo que es muy importante”. (I, p: 10)

2.1.2.1.2. Estilo relacional del alumno

Asimismo, los profesores consideran como un factor relevante que incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el *estilo relacional* del alumno, el cual se manifiesta de tres maneras, en su polo positivo en un apego y cercanía al profesor, por el lado negativo en el desorden y agresividad, y un tercer estilo que incluye a los alumnos que se relacionan en forma más neutral, es decir, aquellos alumnos que no sobresalen en su actuar con el profesor, sino que se mantienen dentro de una uniformidad:

“lo que pasa es que no es que de repente uno no tome en cuenta a los alumnos, pero hay alumnos que de por sí son más apegados al profesor o se hacen notar más, tú pides algo y son los primeros que llegan
...tú conoces a los más habilosos y a los más desordenados
...y los término medio quedan ahí en el montón, pero es también producto porque es imposible por el sistema educacional preocuparse de todos y más si uno no tiene un horario para conversar para conocerse más, es imposible”. (III, p: 57)

“...se manifiesta física y psicológicamente, físicamente la agresividad yo creo que, por ejemplo, todas esas como expresiones de ya sea de movimientos de manos por ejemplo ¿cómo se llama eso así?

E: ¿chispear?

...claro eso, de chispear los dedos, o bien así como que lo mandan a la punta del cerro ¿ya?, yo creo que todas esas son manifestaciones agresivas ¿ya?. Ahora psicológicamente es solamente conversar con un alumno para darte cuenta que psicológicamente te arremete, o sea por ejemplo que “viejo tanto”, o “vieja tanto”, o que “no estoy ni ahí”, o que “yo aquí”, son como muy ¿cómo se dice? muy personalistas algunas veces, pero todas esas son para mí son agresiones psicológicas, o sea que atentan contra el normal orden o el normal desarrollo de la relación ¿ya? Porque no concuerdan con lo que normalmente debería ser una relación alumno-profesor”. (I, p: 13)

2.1.2.1.3. Motivación hacia el aprendizaje

Igualmente, los profesores refieren en las entrevistas, que uno de los factores de gran preponderancia que recae en el alumno, corresponde a su *motivación hacia el aprendizaje*, la cual se manifiesta de forma particular:

“ahora yo ignoro quien memoriza o que les interesa memorizar porque la motivación es de cada uno, de tal suerte que de un curso de 35 como decía perfectamente bien sería al revés, cinco, seis, siete los que responderían de esa manera que sigue o en ese mismo momento, y un grueso que... se pierde esa información, que no la aplica, entonces ahí hay que reforzar o repetir”. (II, p: 6)

Cabe destacar, que esta motivación presentada por el alumno va a estar influida por el grado de comprensión que tenga éste frente a la tarea o actividad académica que deba realizar:

“los que dificultan son los alumnos que... digo yo... en primera instancia son los que no están motivados pueden ser... en segundo lugar podría ser que... aparte de estar desmotivados a hacer algo es que... no entienden que se está pidiendo”. (II, p: 8)¹⁵

2.1.2.2. Factores Psicobiológicos

Este apartado corresponde a aquellas propiedades o características propias del alumno, como son el género y la madurez. Estos poseen una importante influencia al momento en que el profesor establece una relación pedagógica, debido a que estas características definen en gran medida el actuar del alumno, tanto dentro como fuera de la relación con el profesor.

2.1.2.2.1. Género del alumno

El *género* se reconoce como un atributo importante del alumno, el cual para algunos docentes llega a determinar de forma categórica el tipo de relación que se ha de establecer entre ambos. En este sentido, se evidencia una preferencia en el trabajo de algunas profesoras con estudiantes varones, por sobre el trabajo con mujeres, preferencia que está dada por las características personales en relación a los intereses, las conductas o formas de proceder ante situaciones, y en el trato mismo con los docentes. Esta valoración explícita que se aprecia del género masculino por sobre el femenino nos da cuenta de las concepciones con respecto al género que poseen los profesores, las cuales evidencian una percepción de lo masculino asociado

¹⁵ Ver unidades de análisis II, p: 5, 9, 10.

a más capacidades en cuanto a lo intelectual y las relaciones que establece, mientras que, por el contrario, lo femenino se relaciona con despreocupación por el desarrollo intelectual y una dificultad para relacionarse de manera adecuada:

“A nosotras las mujeres, la mayoría nos gusta más trabajar con varones. Si le preguntas a las profesoras, te van a decir “sí, con varones”. Esa es la realidad la verdad... acá antes era de hombres solamente. En eso puedes tener razón (le dice a P2), porque antes era mucho mejor el rendimiento. Yo veo, que no porque las chiquillas van a la defensiva con nosotros, es una cuestión de sexo no más.

...yo con todas las colegas preferimos trabajar con hombres.

...es que sabes que?, los chiquillos te pueden tirar de repente una pachotada, pero se les olvidó, tú lo retaste, le llamaste la atención, pero al cabo se le olvidó. El varón no es rencoroso. En cambio las chiquillas no, si tú te atraviesas a una chiquilla como que te da la lucha...”. (III, p: 41)

“las peleas que tienen, los cahuines. Y tenemos hartas niñitas que arman unos enredos entre ellas y unas cosas que no lo dan los hombres. Porque como tú dices, los hombres se pelean en el momento, pero después se les olvidó

P1: con los compañeros y con uno mismo, y si tú lo retaste nunca va a tener rencor

P2: pero la niña es más rencorosa y le da vuelta al asunto. Y se desconcentran mucho en el trabajo escolar con cosas muy triviales como es el asunto de las pinturas”. (III, p: 43)¹⁶

Sin embargo, es posible apreciar que los profesores también tienen otras concepciones con respecto al género de los alumnos, ya que algunos asocian al género femenino una mayor afectividad a diferencia del comportamiento masculino, lo que a su vez se traduce en que la relación de los profesores con las alumnas sea más afectiva:

“la mujer de por sí es más afectiva que el hombre, también en el caso de nosotros o varones profesores es un poco más complicado. Lo que es la relación con las niñas sin duda que el promedio hay una mayor preponderancia de lo afectivo”. (IV, p: 14)¹⁷

2.1.2.2.2. Madurez del alumno

En segundo lugar, los docentes refieren que otro atributo psicobiológico que incide de manera importante en la relación profesor-alumno es la *madurez*, la cual también se asocia a la

¹⁶ Ver unidades de análisis III, p: 44, 46, 47.

¹⁷ Ver unidad de análisis IV, p: 12

edad, ya que mientras más maduros sean los alumnos la interacción entre ambos se verá más facilitada:

“¿qué características cree usted que facilitan del alumno establecer una buena relación profesor-alumno?
...la madurez que demuestra el niño, bueno, dependiendo de la edad”. (IV, p: 18)

2.1.3. Factores Mediacionales de la interacción

El tercer eje central evidenciado por los docentes, corresponde a aquellos factores que no son atribuidos a ninguno de los actores de forma particular, sino que responde a aquellos elementos que se desarrollan en la interacción que se establece entre ambos. Son factores mediacionales en tanto su presencia favorece el desarrollo de una relación pedagógica mediacional, es decir favorecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.1.3.1 Valores para la convivencia.

Los docentes entrevistados mencionan que para que esta interacción posibilite los aprendizajes, debe contar con ciertos *valores para la convivencia*, los cuales se caracterizan por ser atributos esenciales en una buena relación.

2.1.3.1.1. Respeto mutuo

Se destaca entre ellos el *respeto* mutuo, que permitiría formar una interacción equilibrada, manifestada en el trato que se tienen ambos actores:

“yo creo que tiene mediar... el respeto, es decir, que hay que tratar de mantener un equilibrio, que no se vayan a los extremos
...que puedan decirnos las cosas tal como son, pero en forma respetuosa como debemos hacerlo los seres humanos”. (III, p: 18)¹⁸

2.1.3.1.2. Confianza

Otro valor mencionado por los profesores en las entrevistas, y que permite la convivencia armónica entre ambos actores, es la existencia de *confianza*. Así es posible apreciar que el profesor se asigna un papel activo y preponderante en la promoción de este valor para la convivencia en sus alumnos:

¹⁸ Ver unidad de análisis IV, p: 4.

“Punto uno es darle confianza a los muchachos. dejar que opinen de lo que sea, pero dentro de márgenes de respeto hacia los demás incluyendo sus compañeros, siendo franco, siendo sincero con lo que diga, siendo veraz, al menos yo con mi asignatura veo cívica y se divulga mucho eso del respeto mutuo, del respeto a la diversidad y uno como profesor tiene que demostrar los hechos. Eso es lo que a veces les digo “a ver críticas, pero críticas constructivas, que aspecto del gustaría mejorar, qué está fallando”. Entonces la gran mayoría te responde de buena forma. Y última cosa, que demuestren”. (IV, p: 22)

Los docentes manifiestan además que la presencia de honestidad, sobretodo por parte del alumno, potencia esta confianza, la cual en definitiva media las interacciones:

“no siendo amigos, porque nunca vas a poder ser amigo de tu alumno, pero si teniendo una confianza mutua, que tu sabes que el chiquillos no te va a copiar nunca, que te va a decir siempre la verdad, y todo, pero es porque tu has conversado con el, has tratado de formarlo y eso ha pasado en muchas ocasiones”. (III, p: 31)¹⁹

Por otro lado, se evidencia que el profesor debe mostrar discreción con respecto a las confianzas que le hacen sus alumnos, ya que esto da pie para que los alumnos mantengan y reafirmen la confianza con sus profesores, lo cual permite que la relación se desarrolle adecuadamente:

“y bueno el adulto también tiene que demostrar lo que debiera ser siempre la discreción, porque lamentablemente somos seres humanos con fallas y todo y a veces el niño se acerca a un profesor o profesora en situaciones muy privadas y personales y después lo andan ventilando en el cafecito, eso no lo encuentro muy positivo”. (IV, p: 23)

2.1.3.2. Actitud

La actitud mencionada por los profesores que cabe a los dos actores respecto del proceso educativo, y que tiene que ver con una disposición motivacional y conductual, es la *responsabilidad*, la cual alude al cumplimiento de las tareas específicas adscritas al rol de cada actor. Además se menciona que estos deberes deben cumplirse a pesar de los problemas personales que puedan aquejar a cada actor:

“...el profesor supone o debería entender que esto es un liceo y que las personas que vienen acá están con todas sus facultades mentales normales,

¹⁹ Ver unidades de análisis I, p: 8; II, p: 3; IV, p: 9, 21.

no hay problemas y los profesores tampoco, así que aunque yo tenga mis problemas personales o el alumno los tenga se supone que uno llegando acá llega simplemente a hacer lo que uno tiene que hacer...” (II, p: 13)²⁰

“...una de las que tiene más peso digamos es saber el rol que le compete a cada lado...” (I, p: 24)

2.2. Factores contextuales

Esta categoría comprende todos aquellos factores que son atribuidos de forma directa al contexto en que se desarrolla el proceso educativo. Estas variables pueden corresponder a factores locales o propios del establecimiento en que el proceso se despliega y a factores externos que inciden en las características que adquiere el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a esto se consideran importantes las políticas laborales y educacionales, además del entorno socio-cultural del alumnado y finalmente los factores institucionales.

2.2.1. Políticas Educativas

Las políticas educacionales, a que los docentes entrevistados hacen referencia, se relacionan con los procesos de globalización que dan cuenta de los cambios económicos y sociales, y que enmarcan las orientaciones de las Políticas de Estado en torno a la educación en Chile.

2.2.1.1. Reforma educacional chilena

Las orientaciones antes mencionadas se materializan en la actual Reforma Educacional Chilena, la cual ha incidido de forma clara en las dinámicas que se producen en el interior de las aulas, y que por tanto afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1.1.1. Sobrecarga horaria

En primera instancia, se hace referencia a la *sobrecarga horaria* producto de la reforma antes mencionada, ya que se ha provocado un aumento en las horas de clases, en desmedro de las horas destinadas a la atención personalizada a los alumnos. Esto implica, que cuando un

²⁰ Ver unidad de análisis I, p: 5

profesor realiza un trabajo más acabado con un alumno en particular, lo está haciendo fuera de sus horas establecidas:

“Cada vez el tiempo es más limitado por políticas económicas
...y empresariales
...del empleador. Significa que tienen que darte más horas en el fondo o
restarte de otras cosas para que tú puedas trabajar con ellos. Yo creo que eso
falta y está, porque antes nosotros teníamos nuestras horas de colaboración y
nosotros ocupábamos esas horas para atención de alumnos y se hacía una
conversación más clínica por último con ellos
...casi no tenemos tiempo
...entonces ahora cuando uno habla le está quitando hora a la clase, pa’ que
estamos con cuentos, o fuera de la jornada
...pero los chiquillos no se quedan
...pero no queda tiempo para conversar, atender a los alumnos como
corresponde. Yo creo que eso es grave, grave a tal punto que yo diría que la
reforma educacional está tambaleando con una de esas razones que te dije.
Hoy el profesor no alcanza ni siquiera a preocuparse y a ocuparse de todas las
situaciones que debiera preocuparse, porque simplemente no tiene horas.
...porque si tenemos cuarenta y dos horas de clases tenemos que hacerlas
...estás enseñando tu asignatura, pero no tienes tiempo para ver cada caso, ni
siquiera tienes tiempo suficiente para ver a todos los apoderados, y por lo
tanto la labor queda ahí”. (III, p: 35)²¹

2.2.1.1.2. Masificación de la educación

En este mismo contexto, los docentes mencionan como un factor relevante, la *masificación de la educación*, donde la ampliación de la cobertura, y el ingreso de los sectores socio-económicos más bajos al sistema educativo, como producto de estas políticas de educación, se vinculan con múltiples incidencias en el sistema educativo, y por ende en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Así, los docentes refieren que las políticas educacionales en Chile han flexibilizado a tal punto la educación, que se está tornando deficitaria, en el sentido que las capacidades de algunos alumnos no son bien aprovechadas, ya que las nivelaciones buscan siempre incluir a los alumnos con más dificultades, lo que no permite aprovechar al máximo las capacidades del resto de los alumnos. Es decir, la preparación en todos los niveles educativos se ha visto mermada en términos de calidad, minimizando cada vez más las exigencias para la promoción a los niveles superiores:

²¹ Ver unidades de análisis III, p: 34, 37, 59; I, p: 14, 15.

“yo creo que tiene que ver, pero con otra cosa que es más profunda y compleja, que tiene que ver con las políticas educacionales y con la masificación de la educación. La masificación de la educación y el excesivo liberalismo de la educación ha dado en otras cosas que en Chile cualquiera vaya a la universidad estudie y que las promociones sean mucho más automáticas y que la gente no salga preparada como debiera salir preparada, y eso mismo pasa con los alumnos de enseñanza media, los de cuarto y lo mismo con los alumnos de básica, con los que egresan de básica. ...o sea, es todo del sistema”. (III, p: 11)²²

Relacionado con lo anterior, algunos docentes aluden a que esto se ve acompañado de los apoyos asistencialistas, que de acuerdo a su parecer, disminuyen aún más las exigencias y esfuerzo requerido a los estudiantes, que sumado a lo anterior están construyendo una cultura “light” en la educación, promoviendo la “ley del menor esfuerzo”, en vez de entregarles más fortalezas:

“Estamos educando en una sociedad muy light y que si tu tienes problemas, tienes que conseguir toda la ayuda social, que el estado te tiene que dar todo, porque pobrecito tu, y eso a la larga es dañino, es tan dañino como las personas que los papás tienen buena situación económica y le dan todo a los niños sin esforzarse. Estos dos extremos son muy dañinos porque aquí nos enfrentamos en un rol estrictamente de asistente social, entonces el apoderado llega tratando de que todo el liceo le entregue gratis “que no pagan esto, esto”, y por último no trajo lápiz, no trajo cuaderno y... y yo veo que ahora que nosotros con esa cosa de que protegemos tanto al desvalido estamos haciéndolos más débiles
... Veo eso, la ley del menor esfuerzo, eso me preocupa”. (III, p: 28)

2.2.1.1.3. Recursos didácticos

Al mismo tiempo, los profesores mencionan la utilización de *recursos didácticos* actualizados, con el fin de obtener una educación de calidad, con equidad. Sin embargo, la incorporación masiva de estos recursos a los establecimientos educacionales, en la adaptación del nuevo enfoque de la reforma, no se percibe por parte de los docentes como una estrategia positiva.

Específicamente, referido a la utilización de metodologías innovadoras en el aula, los docentes señalan la negativa influencia que tienen éstas en la consecución de los logros y los aprendizajes esperados. La influencia negativa por ellos mencionada, está mediada por la sobreexplotación que ha tenido la utilización de estas metodologías, enfatizando que el proceso

²² Ver unidades de análisis III, p: 12, 13.

de enseñanza-aprendizaje no debe dejar de lado el trabajo intelectual de internalización de conocimientos básicos:

“Entonces yo creo que con esto de la reforma educacional se sobreexplotó el asunto de que la gente no atendía, porque las clases eran fomes, y resulta que yo veo los alumnos en la universidad o así tomando cursos y todo, y cuando tú quieres estudiar y aprender realmente tienes que sentarte en un escritorio leer y tener ratos que a lo mejor para los de afuera no van a ser tan entretenidos ni regio estupendo como estar en una fiesta, cumpleaños, lo que sea. Entonces yo creo que se ha sobreexplotado esta cuestión de que para aprender hay que ser entretenido y nos quedamos en cuestiones muy light, pero llega un momento en que para tú internalizar ciertos procesos, aprender cosas y todo tiene que ser en forma muy individual, tienes que leer mucho, tienes que ir memorizando, tienes que ir internalizando, y eso además es una cosa más personal o lo puedes hacer en grupo también, pero es un trabajo intelectual fuerte, y eso yo creo que se mezcló y le hizo mal también a la educación, porque cuando nosotros vamos a cursos de perfeccionamiento pasa y escuchamos tanto de eso, que tienen que modernizarse, y vamos a clases a capacitación en equis cosa y nos encontramos con lo mismo, con exposiciones frontales, a lo más te hacen un taller en grupo”. (III, p: 49)

Conjuntamente, los docentes mencionan que esta sobreexplotación ocasionó un inadecuado manejo en los establecimientos educacionales, que se tradujo en conductas ilegítimas e indebidas por parte de los alumnos:

“Chile todas las cosas nos metemos y nos metemos, como lo que pasó con la computación, y que pasó, porque esa es una cuestión cultural. Todos los niños se pusieron fundamentalmente a chatear o bien a insultarse a través de los chat a tal punto que muchos colegios particulares de Viña se reunieron los directores y tomaron la decisión de que por un tiempo iban a cerrar para los niños la sala de computación, y por qué, porque el niño apretaba un botón y te entregaba el trabajo hecho, apretaba otro botón y se dedicaba a insultar al profesor o a otro niño de otro colegio, se insultaban entre colegios, porque se caían mal, o a ver pornografía, es decir, siempre con la cuestión de buscarle, como quien dice, lo ilícito y eso yo creo que es una cuestión a todo nivel, porque pasó en los particulares, pasó acá igual, y un alumno me dijo, profe en la cuestión del liceo están insultando a tal y tal profe”. (III, p: 51)²³

Por otro lado, se reconoce el papel positivo que juegan los recursos materiales con que cuenta el establecimiento, como un apoyo al trabajo docente para que a los alumnos se les facilite su proceso constructivo de aprendizaje. Así, y dependiendo de la asignatura, se menciona material deportivo, apoyos audiovisuales, mejor implementación de bibliotecas, etc.:

²³ Ver unidad de análisis III, p: 52.

“yo creo que facilita el proceso los medios con que cuenta el establecimiento. Acá por ejemplo la sala audiovisual igual te ayuda una buena biblioteca que no la tenemos exactamente nosotros una buena, buena biblioteca, debiera ser mejor. Eso facilita el proceso, las salas computacionales, todo eso”. (III, p: 16)

“óptimo, óptimo para mí, en el caso mío sería, no sé tener a los alumnos un poco más de unas horas de partida, tener a los alumnos contentos digamos ¿ya?, en el sentido de por ejemplo disponer de material, en el caso mío material deportivo, tener por ejemplo el espacio suficiente ¿ya? , tener las condiciones como para desarrollar digamos en este caso el caso mío el deporte, y no solamente el deporte sino que muchas otras cosas, el baile, salidas a terreno”. (I, p: 22)

2.2.1.1.4. Jornada escolar completa

Otro factor que los docentes distinguen, es la *jornada escolar completa (JEC)*, que si bien no mejora de forma directa los logros de los alumnos, disminuye su exposición a las problemáticas psicosociales como el alcohol, las drogas, entre otros.

Aunque los docentes consideran que muchas veces hay un aprovechamiento por parte de los padres de esta situación, manifestada en el escaso tiempo que éstos dedican a sus hijos, por su permanencia en el establecimiento educacional; refieren que sus efectos positivos trascienden a esto último, incidiendo igualmente sobre los aspectos sociales y psicosociales de los alumnos:

“yo voy a defender la reforma en este sentido, porque estuve aquí antes de la reforma y después de la reforma y no sé si los chiquillos han cambiado, pero antes cuando teníamos dos jornadas, teníamos problemas de que alcohol, marihuana, ahora tenemos menos, yo creo que en ese sentido la reforma ha ayudado. Sabes porque?, porque el chiquillo antes salía un cuarto para las dos y se iba a la quinta y hacía cualquier lesera y los de la tarde a veces llegaban en malas condiciones porque pasaban antes a la quinta. Resulta que con la jornada extendida, lo social como esa cosa, ha como mejorado, porque el chiquillo, por último, está más cansado a las cuatro de la tarde, se queda un rato jugando un poco de fútbol o se va al tiro a su casa, o se fuma un cigarro, porque en todos los tiempos se ha fumado...”. (III, p: 60)²⁴

A esto se suma que la JEC permitió crear mayores espacios para compartir entre los docentes, lo cual ayudó para formar mejores lazos y relaciones entre ellos, lográndose transmitir un ambiente de calidez y armonía hacia los alumnos:

“El primer año que tuvimos jornada extendida, y nosotros no nos acostumbrábamos. Y cuando se hizo la evaluación,”que es lo que tú rescatas

²⁴ Ver unidad de análisis III, p: 61

de la jornada extendida”: almorzar con mis colegas. Porque fue lo más rico que yo encontré. Nos conocimos de otra manera
...yo creo que eso ayudó mucho a las relaciones, que la gente comparta. Por eso de repente preguntan que es lo mejor aquí: la hora de almuerzo
...Las relaciones han ido mejorando y los chiquillos también, pelean por la fila, pero en realidad les toca a todos”. (III, p: 62)

2.2.2. Políticas Laborales

Otra variable que los docentes reconocen como un factor influyente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, son las políticas laborales, y que aparece claramente como una variable positiva, en el marco de lo anteriormente mencionado, dado que sería un marco regulador respecto de las exigencias del campo laboral, lo que incide en la permanencia de los alumnos en el establecimiento educativo hasta terminar la enseñanza media, y en la motivación de los estudiantes por continuar con su educación:

“¿que ayuda?, yo creo que lo único que de repente ayuda y sostiene esto es que se han colocado ciertas exigencias mínimas ahora para encontrar empleo, como tener cuarto medio. El alumno sabe que por lo menos tiene que sacar el cuarto medio, que cómo no va a sacar el cuarto medio porque tiene que trabajar, y si no, no va a encontrar pega en ningún lado. Y esa práctica que tiene que ver con el empleo hace que los alumnos traten de llegar a cuarto medio. Está siempre ese motor de que tiene que sacar el cuarto medio. Hoy en día es una exigencia de la sociedad y de las políticas laborales. Yo creo que eso hace que la gente al momento de no encontrar pega de se cuenta de que tenía que terminar el cuarto medio”. (III, p: 15)

2.2.3. Entorno Socio-cultural del alumno

Por otro lado, se menciona el *entorno socio-cultural* del alumno, referido a aquellas variables que se encuentran en el entorno físico-social de los educandos. Los elementos que se incluyen dentro de esta variable, se reconocen como negativos a la hora de ser valorados por los docentes entrevistados, señalándose como el núcleo de los comportamientos inadecuados de los alumnos dentro del establecimiento educacional, como de su incapacidad de adaptarse o responder ante los requerimientos del ambiente escolar, y las formas de relacionarse con los otros miembros de la comunidad educativa.

2.2.3.1. Medios de comunicación

Se incluyen dentro de estas variables los medios de comunicación, los cuales se presentan como un factor que influye en gran medida en los comportamientos de los alumnos,

debido a que los personajes que aparecen en estos medios, principalmente la televisión, se tornan modelos a seguir:

“...la televisión
...todos los medios de comunicación
...todo el entorno social de los alumnos. La población de donde vienen
...la basura de la televisión, porque yo creo que los programas que ven nuestros
alumnos son muy malos”. (III, p: 14)

2.2.3.2. Problemáticas psicosociales del alumno

Por otro lado, nos encontramos con problemáticas psicosociales a las que se ven enfrentados diariamente los alumnos y que están relacionadas con las características socioeconómicas de sus familias. Con respecto a esto, se menciona la agresividad con que se relacionan los alumnos/as, la cual adquiere un papel importante como solucionador de problemas y conflictos, cuestión que no hace más que dificultar la tarea del docente:

“Creo que la agresividad en los alumnos es muy alta, producto a lo mejor que las mismas en los mismos hogares también es muy alta la agresividad ¿ya?, y están como acostumbrados como uno dice a recibir un trato muy agresivo. Creo que esas cosas dificultan la relación”. (I, p: 12)

Adquiere relevancia la mención que hacen los profesores con respecto a las alumnas, las cuales por un lado son percibidas desarrollando un rol secundario en su entorno inmediato, esto debido a que al hombre se le atribuye cierta supremacía, la cual se impone a través de la agresión. Este mismo rol se ve replicado en el aula, en donde las alumnas son vistas por los docentes ejerciendo un papel más pasivo, incluso en el aspecto intelectual:

“...sabes lo que pasa, es yo creo que la mayoría de nuestras alumnas son de estrato social bajo, y en el estrato social bajo la mujer tiene un papel secundario
...hasta cierto punto...
...bueno igual salen líderes
...pero no estoy hablando sólo del aspecto intelectual, estoy hablando hasta del aspecto más doméstico
...salen algunas líderes mujeres, pero la mayoría los hombres tiene la batuta en los medios sociales bajos, o por último imponen su...
...claro, yo diría más que imponen...
...con la violencia, con la agresión verbal” (45)

Por otro lado, los profesores también se refieren a las alumnas, haciendo alusión a las conductas que éstas han adoptado, las cuales discrepan mucho de las pautas de comportamiento que los profesores esperan que ellas manifiesten. Estos comportamientos inadecuados, según los profesores son causantes de muchas dificultades en la relación que se establece entre alumna y profesor(a):

“Entonces eso a nosotros nos trae cualquier cantidad de problemas más con las niñas que con los varones. Yo diría que la mujer, en este destape que ha tenido la mujer chilena, estas niñas como que han recibido todo de golpe, pero que no han podido procesar las cosas.
Entonces tú ves a niñas de catorce años haciendo cuestiones de veintitanto. Y en general con muy malos modales
...lo que pasa es que ese es el contexto social de los niños que recibimos.
...pero es que se nota más marcado en las niñas
...además que los modelos que tienen ellas y los modelos de belleza. O sea, uno las ve como se visten”. (III, p: 42)²⁵

Todas estas características relacionadas con el entorno sociocultural de los alumnos muestran de forma patente las discrepancias valóricas existentes entre ambos actores debido a que pertenecen a dos culturas distintas, las cuales además son antagónicas.

2.2.4. Institucionales

Estos factores contextuales hacen alusión a variables propias de los establecimientos educativos, y que tienen relación con las dinámicas que adquieren los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.2.4.1. Tipo de establecimiento

En primer lugar, distinguen como un factor importante, el *tipo de establecimiento* educativo en que los alumnos se forman. Según esto, encontramos diversas opiniones, entre las cuales hay docentes que valoran de forma positiva que haya establecimientos educativos diferenciados según el sexo de los estudiantes, es decir centros escolares dirigidos exclusivamente a mujeres o a hombres. Esto, según la perspectiva de que este tipo de educación permite el desarrollo óptimo e integral de los educandos, en tanto que la educación mixta o coeducacional no lo hace en el mismo grado:

²⁵ Ver unidades de análisis III, p: 14; IV, p: 17

“Yo hasta hace poco creía que la educación mixta era lo mejor, pero pienso yo que todo tiene que ver con el contexto y los tiempos. Como estábamos tan alejados hombres y mujeres en el plano educacional, tan separados que era muy necesaria la educación mixta. Pero hoy en día si me preguntaran y me dijeran tienes que poner un colegio, yo no lo haría mixto y quizás si lo haría mixto, lo haría como aparecen unos en Santiago...porque en el caso de la mujer, en un liceo que es de origen masculino como éste, el desarrollo personal de la mujer se ve tremendamente disminuido, es mi opinión personal”. (III, p: 38)²⁶

Conjuntamente, encontramos opiniones distintas, donde se considera que la educación mixta otorga más posibilidades de desarrollo integral que la educación diferenciada por sexo:

“bueno como yo he estado sólo en coeducacionales, me gusta la coeducación, y creo que existen posibilidades de desarrollo de la personalidad mayores, lo que pasa es que hay que hacer los programas y las cosas para lograrlo. Pero no, no estoy mucho de acuerdo contigo en eso de...por que dices tu que se ven disminuidas acá, hay cursos en que es al revés”. (III, p: 40)

2.2.4.2. Liderazgo institucional

Ligado a la estructura del establecimiento, se menciona el tipo de *liderazgo institucional*, el cual define los rasgos generales de los procesos e interacciones que se producen dentro del centro educativo:

“...como se dirige un establecimiento, que no sea un establecimiento ni muy represivo ni muy laissez-faire eso ayuda, porque muy laissez-faire se te dispara y te queda la escoba y en el represivo, es tan represivo que en los alumnos se va generar mayor agresividad y mayores problemas porque no van a tener espacios para expresarse”. (III, p: 36)

En tercer lugar, los profesores consideran que el *clima escolar* es una variable que afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la institución educativa. El clima se refiere al ambiente educacional producto de la cualidad de las relaciones que se da entre los actores de la comunidad escolar, y que incide directa o indirectamente sobre el proceso educativo:

²⁶ Ver unidad de análisis III, p: 39

“y otra gente se enferma de los nervios y no puede manejar situaciones y uno como lo ha visto sabe que existe, eso es lo que provoca un clima enrarecido que hay en algún liceo, por presión, que lo vemos en televisión. Esa violencia que se produzca en el aula es también producto del clima organizacional que se da en el liceo, aquí en general los colegas manejan muy buenas relaciones y eso potencia que los alumnos no ven a los profesores enfrentados, sino que nos ven tranquilos, contentos y eso se refleja en el aula”. (III, p: 23)²⁷

Esta variable puede identificarse incluso a nivel del aula, que es donde se lleva a cabo gran parte del proceso de enseñanza- aprendizaje:

“a ver qué mas, que se sienta un entorno y un ambiente agradable en el proceso educativo, esa es como una de las partes para mi fundamentales en el proceso educativo, o sea en la relación, que se sienta un agrado ya sea con el alumno, con el que a quién se le está entregando el conocimiento”. (I, p: 6)

2.2.4.3. *Clima escolar*

Por último, algunos de los docentes entrevistados, refieren como una importante variable el *tamaño del curso* con que los profesores trabajan. En este sentido, los docentes refieren que una de las variables que incide de forma más directa en el establecimiento de la relación pedagógica y de los procesos de enseñanza- aprendizaje, es la posibilidad de relacionarse con los alumnos de forma personalizada, lo que se ve dificultado cuando el número de alumnos por curso es excesivo:

“Como acá con nosotros, es mucho más fácil que nos relacionemos. Acá tenemos 36 otros colegios tienen más de cuarenta, cuarenta y cinco, entonces llega un momento que dicen “la profe no me toma en cuenta”. (III, p: 56)

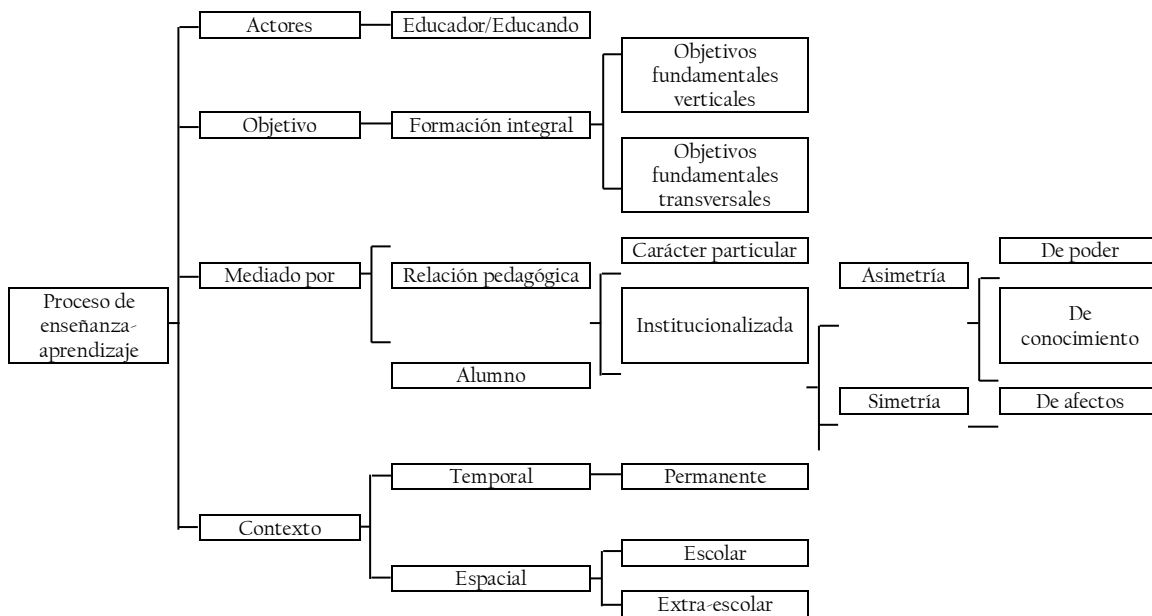
Sin embargo, la idea de cambiar esta situación resulta casi utópica para los profesores, debido a que se sienten dentro de un sistema educativo rígido y resistente al cambio:

“lo ideal sería unos veinte, veinte y cinco, cierto? Así puedes conversar con ellos, de su rendimiento, de todo, pero no podemos, si desgraciadamente estamos en el sistema y no va a cambiar”. (III, p: 58)

²⁷ Ver unidad de análisis I, p: 11

3. Conceptualizaciones de alumnos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje

Esquema de las conceptualizaciones de los alumnos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje



Esta categoría incluye todos aquellos componentes y factores que dan cuenta de la definición que los alumnos manejan y utilizan, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así se explicarán los elementos que lo componen, como son los actores que lo conforman, sus objetivos, el contexto dentro del cual se enmarca, y como parte también de este proceso se describe la conceptualización de los alumnos en torno a la relación pedagógica.

3.1. Actores participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje

Los alumnos identifican que el proceso de enseñanza-aprendizaje posee dos actores, un *educador* y un *educando*. El primero encargado de impartir la enseñanza, cuestión para la cual está preparado, pues tiene los conocimientos; y el segundo aparece como aprendiz en este proceso:

“Lo que el profesor enseña al alumno, el profesor enseña al alumno la materia que se sabe, lo prepara” (III, a: 1)

“...eso que los profesores nos enseñan a nosotros,... y nosotros aprendimos...”
(I, a: 23a)

Importante de señalar es que para los alumnos el rol de educando que les compete es un rol activo, en cuanto a que ellos procesan la información que proviene del profesor y no sólo la reciben:

“...es el proceso en el cual se da una información, y la persona que la recibe la procesa” (I, a: 47b)

3.2. Objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje

El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, según lo manifestado por los alumnos, está relacionado con una *formación integral*, la cual se refleja en dos ámbitos que tienen que ver y se vinculan a los *objetivos fundamentales verticales (OFV)* y *objetivos fundamentales transversales (OFT)*.

Los alumnos mencionan, por un lado, que la formación debe involucrar aspectos de contenido (OFV), y por otro, también se manifiesta la importancia de la formación en aspectos personales y/o relacionales (OFT):

“E: ¿Y lo prepara para qué?
En el ramo que hace... materia general
E: ¿Solamente relacionado con materia?
...No poh... enseñanza de vida también...” (III, a: 2)

“Eh... si uno tiene confianza con el profesor, también más allá de enseñar, el ramo que él pueda enseñar, puede enseñar anécdotas de vida, por ejemplo uno si tiene confianza puede llegar a contarle algún problema que tiene uno el profesor te puede ayudar, te puede dar un consejo, porque por algo... tiene más experiencia” (III, a: 40)²⁸

²⁸ Ver unidades de análisis I, a: 24a; I, a: 18b, 48b; III, a: 66, 67, 68, 69.

3.3. Proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por: relación pedagógica/ alumno

De acuerdo con los alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el contexto educativo puede estar mediado o por la relación pedagógica o por el alumno. Esta mediación tiene relación con quien participa en la construcción de los aprendizajes del alumno, visualizándose, por una parte, y de acuerdo a un grupo mayoritario de alumnos, que la relación que se tenga con el profesor influye y es una parte importante de dicho proceso:

“mientras más buena sea la relación, más vamos a aprender...
O va a ser más fácil aprender la materia (II, a: 70)²⁹

Mientras que otro grupo de alumnos manifiesta que aún existiendo una relación entre el profesor y el alumno, ésta no tendrá mayor incidencia en el aprendizaje de ellos (este punto se desarrolla más extensamente en el siguiente apartado).

De forma paralela, los alumnos destacan que el aprendizaje también puede desarrollarse con otras personas que no pertenecen a la unidad educativa necesariamente, mencionando de esta forma a los pares u otras personas con que pueden interactuar en una relación mediada:

“de aonde más aprendí, tendiendo relaciones con personas que te puedan brindar algo que tu podís aprender”. (III, a: 30)³⁰

3.3.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por la relación pedagógica

Un grupo de alumnos refiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por la relación pedagógica, a la cual se le adscriben ciertas cualidades que le dan su carácter mediacional.

3.3.1.1. *Carácter particular de la relación pedagógica*

En primer lugar los alumnos expresan que la relación profesor-alumno tiene un *carácter particular* que corresponde a la interacción que existe entre un alumno y un profesor, definiéndose y caracterizándose en forma distintiva para cada interacción que puede establecer uno u otro actor educativo. Es decir, esta relación no es factible de generalizarse:

²⁹ Ver unidades de análisis I, a: 44a, 46a; II, a: 75

³⁰ Ver unidades de análisis III, a: 31, 32, 33, 48

“A6: es que es según el profesor también.
A4: y los alumnos.
A6: no con todos tenís la misma relación”. (II, a: 2)

“...Depende de la relación que tenga cada uno con su profesor, porque yo por ejemplo tengo un profesor que, es mi profesora de religión.. y si me la encuentro en la calle no la voy a saludar ... Hola como está... no po si yo, porque la relación que hay con ella es solamente clases y liso. Pero ahora si yo me encontrara con mi profesor de Física, obvio que le voy a preguntar como está porque me he relacionado más con él”. (III, a: 34)³¹

3.3.1.2 Relación pedagógica institucionalizada

Por otra parte, se puede apreciar que la relación pedagógica está *institucionalizada*, esto debido a los reportes de los alumnos en donde se evidencia la existencia de normas y límites que explícita ó implícitamente se manifiestan en la relación. Estos límites y normas en definitiva van moldeando las conductas y comportamientos tanto del docente, como del alumno:

“Como que esos límites siempre tienen que ser respetados. Igual como un profesor tampoco le puede faltar el respeto a un alumno y decirle eso”. (III, a: 51)

“Igual como que hemos repetido siempre lo mismo, o sea, el que sea irrespetuoso, que no sepa distinguir los límites que tiene que haber entre un profesor y un alumno”. (III, a: 53)³²

3.3.1.2.1. Asimetría

La institucionalización, implica la existencia de ciertas diferencias entre los actores que se manifiestan en la *asimetría*, la que se caracteriza por el distanciamiento que existe entre el profesor y el alumno.

Asimetría de poder

Esta asimetría gira en torno a dos ámbitos, el primero de ellos se refiere al poder. La *asimetría de poder* corresponde a la autoridad que posee el profesor por sobre el alumno, adquiriendo un dominio sobre la normativización de sus conductas. Sin embargo en el contexto de la investigación esta autoridad respaldada por la institución se caracteriza principalmente

³¹ Ver unidades de análisis I, a: 1a; II, a: 4, 21

³² Ver unidad de análisis III, a:12

por la ventaja que posee el docente al momento de enfrentarse en situaciones conflictivas con los alumnos:

“...no es que cuando tú vení... aquí poh, en la oficina, si tú hay tenido un problema con un profesor y aunque el profe haya tenido la culpa, te escuchan, eso no lo podí negar, te escuchan, pero tú nunca vai a tener la razón, siempre el profesor va... prefieren echar a un alumno que echar a un profesor”. (II, a: 59)³³

Asimetría de conocimiento

El segundo ámbito en que se expresa la asimetría es en relación con el *conocimiento*, donde la figura del docente aparece como un agente experto, lo que implica ventajas con relación a los alumnos, en términos de capacidades y experiencia. En este sentido puede conceptualizarse al sistema educativo formal como la institucionalización de la relación pedagógica considerada ésta como cualquier vínculo que se da entre alguien que enseña en relación con otro que aprende:

“...porque uno se tiene que dar cuenta que el profesor ha estudiado para ser lo que es él ahora, y nosotros estamos estudiando”. (I, a: 17b)

3.3.1.2.1. Simetría de afectos

Sin embargo, si bien se reconoce la asimetría en los aspectos antes mencionados, los alumnos distinguen otro aspecto en que puede desarrollarse la relación que establece un alumno y un profesor, esto correspondería a la *simetría*, y que se expresa particularmente en términos afectivos:

A4: Que haiga una buena onda en general entre el profe y...
A3: Eh! Que haya un lazo”
A4: ...que podai hablar con él y no te sintai hablando con un profe así autoritario, mala onda y que no podis decirle na. Sino que te sintai así como en onda, que te podai reír con él o podai sentirte mal con él, porque hay una buena onda.” (III, a: 45)³⁴

³³ Ver unidades de análisis II, a: 60, 61

³⁴ Ver unidades de análisis III, a: 13, 28, 29

3.3.2 Proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por el alumno

Tal como se señaló anteriormente un grupo de alumnos manifiesta que la relación pedagógica no tiene mayor incidencia en sus aprendizajes, esto debido a que consideran que son ellos mismos en definitiva los responsables de construir sus propios conocimientos.

Así, se evidencia que estos alumnos atribuyen el éxito o fracaso de los aprendizajes a causas internas, porque depende de ellos; estables, porque esta atribución es constante; y por último, controlable en el sentido de que pueden modificar la propia conducta para optimizar la consecución de los objetivos de aprendizajes:

“no sé, yo encuentro que el que quiere aprender aprende, o sea igual va en los profes, pero si alguien quiere aprender va a aprender, aunque el profe sea pesado, sea antipático, no pesque, pero igual el que quiera aprender... porque el que no quiere aprender va a ser con un profe simpático, muy simpático, pero si no quiere aprender no va a aprender, cachai”. (II, a: 69)

“no hay que depender del profe entonces, hay que depender de sí mismo también. Si es malo el profe no importa, pero estudia, estudia, pon atención, no importa que estén todos leseando, tú pon atención”. (II, a: 79)³⁵

Sin embargo, es posible apreciar en la opinión de un alumno que si bien, esta atribución del éxito o fracaso de los aprendizajes depende del alumno en forma permanente correspondiendo a una atribución interna y estable, no se evidencia un control sobre las causas de dicho éxito o fracaso:

“...Y si el tema igual a uno le cuesta, sea el profesor o no sea buena onda, igual a uno le va a costar, nos va a facilitar si el modo de aprendizaje , pero de que si nos cuesta o no nos cuesta es, tampoco no debe depender mucho del profesor” (III, a: 76)

3.4. Contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje

El contexto al que se refieren los alumnos cuando se habla del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con el contexto físico y temporal en el que se desarrolla éste.

Así los alumnos manifiestan que el proceso educativo se da en un *contexto temporal* que implica que el aprendizaje es *permanente*:

³⁵ Ver unidades de análisis I, a: 52a; I, a: 3b, 5b, 57b, 60b; II, a: 64, 65, 74, 77, 78.

“...en toda la vida” (III, a: 7)

En cuanto al *contexto físico* los alumnos entrevistados señalan que este proceso, en cuanto implica aprendizaje se puede dar tanto en el espacio formal del establecimiento educacional, así como en todos los demás espacios fuera de éste:

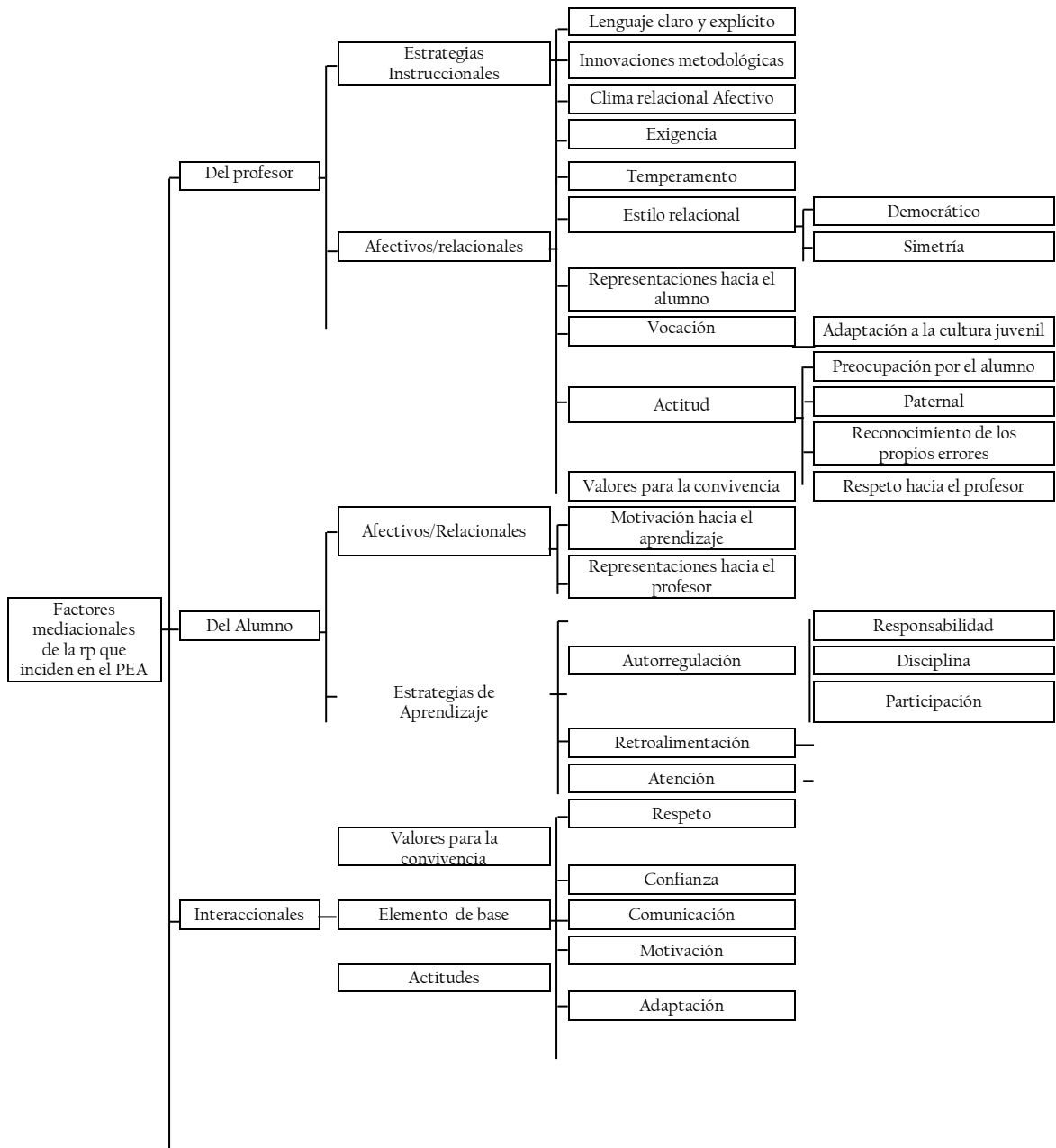
“... para mí la enseñanza es tal que se da en la sala” (I, a: 44b)

“...en todos lados”. (III, a: 6)³⁶

³⁶ Ver unidades de análisis III, a: 8, 9

4. Valoraciones de los alumnos en torno a los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Esquema valoraciones de los alumnos en torno a los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA)



En esta categoría se incluyen todos los enunciados declarados por los alumnos entrevistados que hacen referencia a valoraciones del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, aquellos enunciados que contienen un juicio de valor acerca de características del proceso y de los actores que interactúan en él, en cuanto facilitadores y obstaculizadores del mismo.

4.1. Factores mediacionales de la relación pedagógica

Un grupo de factores a los que aluden los alumnos, pueden considerarse mediacionales en tanto facilitan el proceso constructivo o aprendizaje del alumno. Estos factores son adscritos a cada actor, a saber, el profesor y el alumno, elementos de la tríada interactiva además de factores de la interacción establecida entre ellos.

Los elementos descritos a continuación según la experiencia de los alumnos influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándole calidad de óptimo o deficiente en la medida en que se encuentren presentes o ausentes respectivamente.

Respecto a la clasificación de estos factores se detectan tres conjuntos: asociados al profesor en primer lugar, al alumno en segundo lugar y finalmente a la interacción de estos dos actores.

4.1.1. Factores del Profesor

Esta categoría comprende aquellas cualidades que los alumnos perciben de los profesores, que actúan como facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje, mediante estrategias instruccionales, como a través de características del ámbito afectivo-relacional. Ambos grupos de factores se consideran mediacionales, en el sentido que el rol del profesor es ser facilitador del proceso de construcción de conocimientos, y coincidentemente con los resultados que a continuación se despliegan, es el vértice de la triada interactiva que en mayor medida explica la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.1.1.1. Estrategias Instruccionales

Las estrategias instruccionales corresponden a distintos métodos por los cuales el profesor ayuda al alumno a construir sus aprendizajes mediante dos mecanismos principales de influencia, a saber, construcción de significados mínimamente compartidos y traspaso de control del aprendizaje al alumno. Éstos dan cuenta de un marco global de principios

orientadores del pensamiento y el comportamiento del profesor, que apuntan a la atención a la diversidad, a la preocupación del profesor por lograr aprendizajes significativos, y a la introducción de ajustes a lo largo del proceso atendiendo a los avances del alumno; así estos mecanismos permiten al profesor adaptar sus métodos de enseñanza a la forma de aprender de cada alumno.

De forma general, los alumnos reconocen que la actuación docente tiene una incidencia sustantiva sobre el proceso constructivo del alumno, en su motivación y disposición hacia el aprendizaje. Cabe destacar que estas estrategias no son estables, sino que se valoran en tanto se inscriben dentro de las propiedades del proceso de enseñanza-aprendizaje, particularmente su dinamismo, dando cuenta de esta forma de la constante adaptación y modificación en el comportamiento de los actores que en éste participan. Además es necesario recalcar que la utilización de las estrategias instruccionales será efectiva si éstas se utilizan de forma sinérgica de acuerdo a los requerimientos específicos de cada situación educativa y no de su uso aislado:

“Por ejemplo yo tengo un profesor ...me cae súper bien, porque es súper buena onda y aparte con él tengo como una relación como más cercana. Y yo cuando recién lo conocí, cuando yo entré acá en primero, era... como la forma de enseñar de él como que aprendía al tiro y cachaba al tiro la materia. Y habían compañeros míos que no po, que “no” que “ ¡qué difícil!” porque es como súper raro para hacer clases. Entonces ahora, como que yo... mi materia favorita es historia, pero historia con ese profesor. Entonces por eso es como que hay un lazo más estrecho entre ese profesor y yo”. (III, a: 58)

Si bien la cita anterior da cuenta de la particularidad del aprendizaje, es decir, de la diversidad en que las estrategias son efectivas para algunos alumnos y para otros no, es posible reconocer características que han sido identificados con más o menos exactitud como estrategias instruccionales, en la realidad específica que abarca esta investigación.

4.1.1.1.1. Utilizar un lenguaje claro y explícito

En primer lugar los alumnos en su mayoría describen que el docente debe en la medida de lo posible, utilizar un *lenguaje claro y explícito* que permita a los alumnos comprender plenamente los contenidos que están siendo tratados, evitando de esta forma confusiones evitar malos entendidos e incomprensiones en los intercambios comunicacionales:

“... pero la mayoría de las veces el profesor es claro en explicar y trata de hacer lo posible para que uno aprenda”. (I, a: 58b)³⁷

Además atender a esta necesidad de claridad supone considerar el buen uso del lenguaje no sólo en sus características formales, sino más bien, por su objetivo que es lograr aprendizajes significativos de los alumnos. En este sentido los alumnos valoran positivamente la disposición del profesor a enseñar y explicar en sus clases, implicándose en esta tarea con una preocupación real por que los alumnos logren aprendizajes, en contraposición con una preocupación por cumplir programas y pasar materias sin atender a los avances de los alumnos:

“ En realidad a mi me gustan los profesores que pasan materia, pero que explican lo que pasan, porque hay profesores que pasan y pasan materia y no explican nada y uno no cacha nada, y hay algunos que se dan el tiempo de explicar”. (II, a: 22)³⁸

Además de esta primera instancia de explicación clara del profesor, existe la disposición a atender y responder dudas de los alumnos y volver a explicarles si fuese necesario, manifestando nuevamente la preocupación por el aprendizaje cuando los alumnos no comprenden. Según esto, los alumnos valoran positivamente en los profesores la flexibilidad y capacidad de adaptación de acuerdo a las retroalimentaciones de los alumnos:

“Que si uno tiene una duda tenga la confianza suficiente para...poder levantar la mano, y decirle al profesor “sabe que profesor no entiendo esto”. Por que hay veces que uno por ejemplo, le pregunta a un profesor: “sabe qué profe no entendí esto” y “¡no!, ya pasé la materia, revise su cuaderno””. (III, a: 24)³⁹

4.1.1.1.2. Implementación de innovaciones metodológicas

Una segunda estrategia instruccional valorada por los alumnos como facilitadora del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la implementación por parte del profesor de *innovaciones metodológicas* en la realización de sus clases, las cuales adquieren una atractiva, incidiendo sobre la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje, en la participación y en definitiva en la calidad del aprendizaje:

³⁷ Ver unidades de análisis: I, a: 30a, 34a, 36a

³⁸ Ver unidades de análisis: I, a: 39a; II, a: 65; III, a: 5, 26, 59

³⁹ Ver unidades de análisis: I, a: 6a, 42a; II, a: 80

“A4:...con los innovadores, porque es algo nuevo, tienen más agarre con los alumnos para aprender...
A5:...con los innovadores aprendemos más...”. (I, a: 40a)⁴⁰

Sin embargo existe una opinión divergente entre los alumnos, pues alude a que la implementación de las innovaciones metodológicas puede también dificultar el aprendizaje, ya que propicia distracciones al aprendizaje, además de la dificultad de acostumbrarse a nuevos modelos educativos. Cabe destacar en este punto, que dichas dificultades se asocian más a la recepción por parte del alumnos de la estrategia instruccional, que a una propiedad inherente a esta ella, lo que confirma la propiedad del proceso de enseñanza-aprendizaje de ser personal en tanto cada alumno aprende de distintas maneras:

“...Igual cuesta aprender en situaciones más dinámicas, porque no falta el que se pasa del límite de la dinámica al tonto, y otra cosa, igual es difícil plantear otro sistema de educación”. (III, a: 75)

4.1.1.1.3. Establecimiento de un clima relacional afectivo

La tercera estrategia de instrucción que facilita el aprendizaje es la capacidad del profesor de establecer un *clima relacional afectivo*, que conllevaría a los alumnos a aproximarse al aprendizaje como algo gratificante y estimulante, favoreciendo la asignación de sentido a éste, propiciando un ambiente óptimo para el desarrollo óptimo del proceso educativo. Una de las formas identificadas por los alumnos, en que el profesor favorece este clima relacional afectivo, es la utilización del *sentido del humor* en el aula, implicando la disposición del profesor, tanto para aceptar, como para utilizar y realizar bromas en el contexto de las clases. Cobra relevancia nuevamente la capacidad del docente de adaptarse a las situaciones que emergen continuamente en el aula, de esta forma el uso del sentido del humor no es un atributo constante del profesor, sino que, su utilización en situaciones pertinentes son las que dan mayor sentido a los aprendizajes de los alumnos :

“A5: ...es distinto a la escuela en que iba en la básica porque en la básica el profe era aburrido pero el profe como que está explicando así, y en medio de la explicación tira una talla y explica...
A4: ...nos toca con él y ah qué bueno llegó el profesor y nos vamos a reír y es chacotero, y a pesar que sea chacotero siempre hay tiempo para estudiar, él

⁴⁰ Ver unidades de análisis: I, a: 37a, 47a ; II, a: 71; III, a: 21, 23, 71

tiene tiempo para explicar y divertirse, y eso todo a mí me gusta, y la historia es ahora fácil de aprender...
...sabe ocupar su tiempo...". (I, a: 38a, 41a)

4.1.1.1.4. Exigencia

La última práctica de enseñanza asociada a estrategias instruccionales, es la *exigencia* demandada por parte de los profesores a los alumnos. De esta forma los alumnos valoran a los profesores que pueden mantener un equilibrio entre una relación pedagógica de calidad y un nivel de enseñanza-aprendizaje óptimos. Los alumnos conocen en cierta medida la planificación de los contenidos curriculares, los que se comparan con el desempeño real del docente, creándose una valoración positiva hacia el profesor exigente, y negativa cuando sólo se ha dedicado a establecer buenas relaciones afectivas. Por otro lado el ser exigente también debe combinarse con la preocupación por el aprendizaje, de modo que no se transforme en un proceso unidireccional y automático en que el profesor sólo entrega contenidos sin la retroalimentación del aprendizaje de los alumnos:

“...pero el problema es que como es tan buena onda pasa poca materia... como que en vez de una clase que aprendamos tal materia nos hace como tres clases hasta que quedemos claros y se aprovechan, o sea se preocupa mucho de nosotros y eso provoca que se aprovechen... voy en la página 20 del libro y son 158 páginas...
E: ¿a eso te refieres tú un poco con que los profesores sean exigentes...?... si poh, exigentes...que nos pasen materia”. (II, a: 40)⁴¹

4.1.1.2. Factores afectivo-relacionales

En esta categoría se incluyen todos aquellos aspectos mencionados por los alumnos, como facilitadores u obstaculizadores de la relación pedagógica y del proceso de enseñanza-aprendizaje, que corresponden a factores del orden afectivo y relacional que posee el profesor, y que interactúan con los de tipo instruccional y con los factores afectivos del alumno. Dentro de este grupo se encuentran las, motivaciones y representaciones del profesor hacia la tarea de la educación y hacia el alumno.

⁴¹ Ver unidades de análisis: II, a: 17, 24, 28

4.1.1.2.1. Temperamento

En el análisis de los datos se encuentran cinco cualidades del docente asociadas a éstos factores. En primer lugar se destaca el *temperamento* de los docentes, identificado por los alumnos no tanto en su implementación específica en relación con métodos de enseñanza, sino más bien refiriéndose a una cualidad más permanente como atributo del profesor como son la simpatía y seriedad, lo cual puede verse reflejado en la disposición del profesor al llegar a las clases. Es importante destacar del relato de los alumnos la reacción colectiva a esta disposición, ya que dependiendo del humor con que llegue el profesor, el curso orientará la relación en ese momento.

Cobra relevancia que la valoración respecto de este factor corresponde en su mayoría a la descripción de experiencias en que éste más bien obstaculiza la relación y el proceso educativo, en tanto la disposición del docente es negativa desde el momento de iniciar las clases. En este punto, los alumnos aluden a que la respuesta del docente frente a problemas o dificultades suscitados en otros cursos no debiesen transferirse a otros espacios, por lo que da cuenta más bien de una falta de disposición del docente de diferenciar el objeto (sujetos) a los que se dirigen sus reacciones negativas, generando de esta forma el mismo tipo de reacción por parte de los alumnos.

“A1:... igual hay profes que se ganan que los ejecuten así...”

A5:... se lo buscan porque el viejo llega en mala y lo recibimos en mala, y termina en mala...

A3:... hay profes que llegan enojados de otros cursos y se desquitan con el curso que viene, y obvio que si el profe llega en mala el curso se le va a tirar encima...

A:... si, si poh...” (I, a: 22a) ⁴²

En este mismo ámbito, los alumnos atribuyen al temperamento del profesor, algunas situaciones en que éste toma medidas castigadoras (anotaciones, y retos) sin motivos que justifiquen su uso, en este sentido, el temperamento que guía estas conductas corresponde al tipo irritable:

“...tenís que abrir el libro y no le hables, hoy día andaba súper alterá y nos gritó cachai. No estábamos haciendo nada y estábamos en la típica que empezamos a cuchichear... igual yo estaba súper callá porque como se sabe que ella es pesá todos se quedaron callados, pero este compañero iba a hablar con ella... “¡Cállate! le dijo, y mi compañero se asustó y no le preguntó nada de

⁴² Ver unidades de análisis: I, a: 4a, 5a, 10a, 11a, 13a ; I, a: 41b ; II, a: 38; III, a: 22

lo que le iba a preguntar. Por eso a veces depende también del sentido del humor que tengan los profesores” (II, a: 39)⁴³

4.1.1.2.2. Estilo relacional docente

En segundo lugar, se identifica el *estilo relacional* que practica el profesor con los alumnos, dando cuenta al igual que el temperamento, de una disposición más duradera, a diferencia de establecer un clima relacional afectivo en un momento determinado como estrategia de instrucción. Se connotan positivamente dos estilos relacionales que se describen a continuación.

Estilo relacional democrático

El estilo relacional *democrático*, es expresado por los alumnos principalmente en su acepción opuesta, es decir en experiencias que relatan el autoritarismo con que se presentan prácticas relacionales de los profesores, obstaculizando la relación pedagógica y por lo tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje. El significado que adquiere para los alumnos el autoritarismo es el de una persona que impone su criterio, voluntad u opinión ejerciendo el poder o autoridad, lo cual cobra coherencia con la asimetría de poder que se da entre profesor y alumno según el concepto de la relación pedagógica. Sin embargo, según los alumnos esta asimetría en el poder es sobrepasada dejando de ser ejercida la autoridad con un criterio democrático.

A3: ...Hay profesores que de repente abusan de ser profesores, que piensan que porque son profesores tienen el derecho a voz y voto en todo el curso y nadie más puede hablar y nada ... y “yo tengo la razón y si yo digo esto es la razón y tú te calla”.

A1: ...Algunos son muy autoritario

A3: ...Piensan que por el hecho de ser profesores uno tiene que agachar la cabeza y, decir si usted tiene la razón

A1: ... Aunque ellos estén equivocados”. (III, a: 14)⁴⁴

En el ejercicio de un estilo relacional democrático también se evidencia la necesidad de que el profesor manifieste respeto a los alumnos como sujetos de derecho. En este ámbito, las experiencias relatadas también refieren a la ausencia de este trato respetuoso del profesor al alumno:

“yo creo que fue faltarle el respeto a los alumnos, yo creo, un poquito no más, ni tanto, pero un poquito, fue faltarle un poco el respeto porque ná que ver

⁴³ Ver unidades de análisis: I, a:2a ; II, a: 39

⁴⁴ Ver unidades de análisis: I, a: 3a; II, a: 56, 58, 59; III, a: 46

que uno no pueda pararse, imagínese uno se siente mal y necesita pararse y como ella no la va a escuchar, no puede hablar, le va a poner el rojo y no puede ser eso tampoco”. (II, a: 57)⁴⁵

Dentro de este estilo democrático se hace mención a la disposición del profesor a aceptar cuestionamientos o críticas, sin imponer su autoridad para hacer valer su razón, sino accediendo a la posibilidad de revisar sus criterios:

“...y si nosotros llegábamos y nos fijábamos...” sabe profesor aquí se equivocó”... hay otros profes: “no, no, no si no me equivoqué revisé bien”; él lo revisa y dice: “sabí que no me equivoqué, está bien como yo lo revisé”, pero te explica no como otros que no te pescan”. (III, a: 37)

Finalmente dentro del estilo relacional democrático se alude al valor de la *equidad*, o imparcialidad con que proceden los profesores tanto en situaciones de resolución de conflictos entre alumnos, en las cuales el docente equitativo daría a las partes involucradas las mismas oportunidades de argumentar para luego tomar una decisión; como en situaciones académicas en la que no habría diferencia en el trato y/o calificación de los alumnos:

A2: ... ver los dos lados, no ver una pura parte.
E: ¿pero con respecto a qué...?
A1: ... en un problema de que dos niños pelean por “a” o “b”, y el profe si es bacán va a escuchar los dos lados, pero si es penca se va quedar con uno, con el loco más machucao, pero en cambio el profesor bacán los va a escuchar a los dos y recién va a tomar una decisión”. (I, a: 14a).⁴⁶

“... estoy hablando en general, porque hubiera un profesor “x” no sé que tuviera un hijo y no se poh le ayuda, se saca un seis en la prueba y le sube a un siete, uno se daría cuenta que es un mal profesor”. (I, a: 64b)⁴⁷

Estilo relacional simétrico

El segundo estilo relacional identificado por los alumnos es el que hemos llamado *simétrico*, el que implica una relación profesor- alumno más cercana, en este sentido esta simetría no descarta una diferencia en la autoridad, sino que implicaría una mayor cercanía en el plano afectivo sin que dejen de existir las diferencias jerárquicas entre estos dos actores en la institución:

⁴⁵ Ver unidades de análisis: III, a: 39

⁴⁶ Ver unidades de análisis I, a: 12b

⁴⁷ Ver unidades de análisis: I, a: 63b, 65b

“Nosotros tenemos el profesor de física en común, yo lo conozco, lo bueno que tiene él es que él llegó a la sala, se presentó... “me llamo tanto... Yo no soy como los típicos profesores, a mí no me miran, no me tienen porque mirar pa’ rriba y nada, yo soy igual que ustedes, ustedes me tratan con respeto, yo los trato con respeto, y si podemos llegar a ser amigos vamos a llegar a ser amigos, acá yo vengo a enseñarles no soy un ser superior”...No es como los típicos profesores, y nosotros ahí dijimos ah, este profesor, pucha vale poh”. (III, a: 36) ⁴⁸

4.1.1.2.3. Representaciones hacia el alumno

Las representaciones juegan un importante papel en el modelo de mediación, los alumnos coinciden en esto declarando que en la relación pedagógica influyen las *representaciones* que posea el profesor *hacia el alumno*. Específicamente facilitaría la relación que el profesor tuviese una representación de ellos como un buen alumno, el cual se caracterizaría, entonces según las estrategias de aprendizaje que corresponden a su desempeño escolar:

“...y ellos a uno los sientan como un buen alumno, eso sería el ideal para tener una buena relación”. (I, a: 15b)

4.1.1.2.4. Vocación

La motivación que posee el profesor en la tarea educativa, es el tercer factor relacional, y se refiere a la *vocación* o motivación profesional del profesor que se manifiesta especialmente en su comportamiento en el aula, cumpliendo con ciertos deberes y demostrando agrado en su realización. Nuevamente, esta característica es valorada solamente por su ausencia, obstaculizando la relación pedagógica:

“E: ¿pero cómo ves tú que se refleja, que no tengan vocación, cómo te das cuenta tú?, cómo llegas a decir tú ese profesor no tiene vocación? ... eso poh, que no tienen paciencia con los alumnos, que no están ni ahí con el curso, que no pasa materia, no hace clases...” (II, a: 55) ⁴⁹

Adaptación a la cultura juvenil

También se identifica como un factor relacionado con la motivación o vocación del profesor, una disposición a la *adaptación a la cultura juvenil*, lo que implicaría que el profesor sea capaz de adecuarse a sus formas de ver la vida, para tener un mejor acercamiento a las realidades

⁴⁸ Ver unidades de análisis: III, a: 4, 35

⁴⁹ Ver unidades de análisis: I, a: 43a ; II, a: 52

de los alumnos. Esto sin estar explícito en las opiniones de los alumnos, se relaciona estrechamente con la capacidad del profesor de englobar en sus prácticas pedagógicas todos aquellos elementos de las realidades de los alumnos para facilitar aprendizajes significativos:

“...esa profe está como muy antigua, como que piensa en otra onda, yo cacho que igual ya estamos así como en una... no se poh que los profes igual tienen que estar en onda con los jóvenes poh, porque a la final ya vivieron su tiempo y ahora que te comprendan a ti poh...
... la manera de pensar que tiene ella como que ... ya quedó atrás... tiene como una manera de pensar muy medieval...”. (II, a: 30)

4.1.1.2.5 Actitudes

Finalmente dentro de los factores relacionales-afectivos se despliegan un grupo de actitudes del profesor, relacionadas con la esfera afectiva e interpersonal en la relación pedagógica.

Preocupación por el alumno

La primera actitud referida por los alumnos es la *preocupación por el alumno* por parte del profesor, quien se interesaría por ellos de forma integral, entablando una relación de apoyo en la que el docente se convierte en una figura de relevancia que los motiva a surgir y superarse en sus estudios:

“... mis relaciones con los profes igual es buena, o sea por lo menos ¿quién me cae mal? Una profesora porque encuentro que en vez de tirarlo a uno pa’ arriba, lo tira a uno pa’ bajo, que pasa todo el día hablando de la prueba SIMCE, que ustedes no van a hacer nada, que no van a poder llegar a ninguna parte, eso yo creo que no lo debe hacer un profesor, se supone que un profesor debe darte apoyo y tiene que tirarte pa’ arriba y ayudarte si tú estai en un hoyo suponte, ayudarte a salir y no que te tire más pa’ bajo...”. (II, a: 29)⁵⁰

En relación con lo anterior, la preocupación por el alumno se manifestaría en consejos por parte del profesor, en concordancia con la relación de apoyo mencionada entre las actitudes. Así, los docentes aconsejarían a los alumnos a salir adelante y propondrían soluciones en situaciones en que éstos se encuentran en problemas:

⁵⁰ Ver unidades de análisis: II, a: 6, 33, 34, 36, 37, 50; III, a: 43

A3: ... yo me llevo súper bien con todos...
E: ... ¿y en general con todos?...
A3: ...sí...
E: ... ¿y cómo describes es? ¿Qué cosas hay en esas relaciones que hagan que sea así?...
A3: ...no se, que se pongan a conversar, que tengo que salir adelante, que no tengo que ser igual que los demás, porque yo se comportarme delante de ellos, con mis amigos también..." (II, a: 19)⁵¹

Finalmente esta preocupación por el alumno se manifestaría en un buen trato del profesor a los estudiantes:

"...yo no tengo ninguna queja con los profesores acá porque son todos, me tratan súper bien" (I, a, 2: 9)⁵².

Actitud paternal

Dentro de las actitudes, se encuentra también la actitud *paternal* percibida por los alumnos como positiva dentro de la relación. Cuando los alumnos manifiestan esta cualidad, hacen específicamente referencia a la conducta de reprender:

A2: Es como mi mamá... es algo así porque... ella parece mamá porque me reta o me dice no mirí a ese cabro o me dice... es verdad, es verdad, se mete hartito en mi centro
A3: ... pero en buena onda
A2: ... sí, en buena onda". (II, a: 15)⁵³

Reconocimiento de los propios errores

Una tercera actitud del profesor que facilitaría la relación pedagógica es el *reconocimiento de los propios errores* lo que iría en concordancia con los estilos relacionales democrático. Sin embargo, en las declaraciones de los alumnos, esta actitud es relatada por su alejamiento de la realidad y por tanto obstaculizando la relación entre los actores:

"Pero de repente es buena onda, por eso es súper raro mi profesor jefe porque es súper cambiante como en ese sentido, como que, como de repente se dio cuenta que la embarró, pero no te va a ir a decir "oye sabí que disculpa" sino que va, te va a hablar y te va a tratar de buscar por la buena para que, para

⁵¹ Ver unidades de análisis: II, a: 5, 9, 18, 25

⁵² Ver unidades de análisis: I, a: 7b; III, a: 25

⁵³ Ver unidad de análisis: II, a: 10

arreglar el problema, pero nunca va a ir directamente al problema puntual que habíai tenido con él. "(III, a: 47)

4.1.2. Factores del alumno

Corresponden a todas aquellas características adscritas al alumno consideradas mediacionales en tanto permiten el proceso de construcción de conocimientos por parte de éste. En las entrevistas analizadas se visualizan ciertas estrategias de aprendizaje que corresponden a comportamientos específicos para la construcción de significados, y factores afectivos-relacionales que permiten la atribución de sentido a éstos.

4.1.2.1. Factores afectivo-relacionales

Al igual que hacia los profesores, los alumnos perciben de su propio estamento ciertos *factores afectivos-relacionales* involucrados en su proceso de aprendizaje. Entre éstos se encuentran la práctica de un valor para la convivencia, las motivaciones y representaciones hacia el profesor.

4.1.2.1.1. Valores para la convivencia

Pese a que los valores para la convivencia se llevan a cabo en una interacción entre al menos dos personas, los alumnos han identificado el respeto como un valor que ellos poseen y que facilita u obstaculiza la relación pedagógica en tanto el *respeto hacia el profesor* se encuentre presente o ausente:

“Que no, por ejemplo, si un profesor te da la posibilidad de que tu no le digai profesor y le digai señor, por ejemplo, y que el alumno lo trate por su nombre... que el alumno no se tome más allá la confianza y empiece a decirle sobrenombres. Porque eso sería patudo y yo cacho que en algún momento el profesor igual se chorearía, “¿como si le estoy dando la confianza para que no me traté como un profesor así, cómo me vai a empezar a agarrar pa'l leseo?”...”(III, a: 50)⁵⁴

4.1.2.1.2. Motivación hacia el aprendizaje

El segundo factor afectivo relacional se refiere a la *motivación hacia el aprendizaje*, como un factor esencial y que en gran medida explica el éxito o fracaso escolar. Se refiere al interés propio

⁵⁴ Ver unidades de análisis: I, a: 9a, 15a, 17a, 19a, 21a; I, a: 19b, 21b, 29b, 34b, 36b, 37b, 38b, 39b; II, a: 26; III, a: 53, 54.

de cada alumno por emprender acciones autónomas en pro de su aprendizaje, también se incluye en este concepto la preocupación o dedicación del alumno en su educación:

“¿E: ... qué cosas tiene que darse, para que aprendan mejor...?”

A4: interés en aprender, como te había dicho antes po, o sea estar con las ganas, dispuesta” (III, a: 15)⁵⁵

Dentro de este factor motivacional, los alumnos valoran una motivación o compromiso colectivo por aprender que se expresaría en un clima de orden en las clases, no distractor, un rol activo de participación en clases y de respeto a los compañeros que estén interesados en aprender:

“...y que tu curso esté con las ganas a aprender, porque de repente tu tení ganas de aprender, pero por acá hay unos ruidos, a lo mejor tu soy un poco distraído y por acá hay un ruido, y están conversando y tu te dai vuelta y como que agarrai el hilo de lo que están haciendo atrás, entonces igual seguí conversando y al final no aprendi na' poh...” (III, a: 16).⁵⁶

Finalmente se incluye la motivación como un factor que se ve influido por otros aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando cuenta así de la interaccionalidad de todos los elementos que se describen como mediacionales, coincidiendo con la idea de que cada una de las características del profesor, las del contenido de aprendizaje y las del alumno, no implican por sí solos una mejora del aprendizaje, sino que es su interacción la que activa estos procesos.

Es así que la *motivación* es para los alumnos un factor fundamental que promueve en ellos distintas acciones hacia el aprendizaje, y que se ve influenciada por la calidad de la relación que posean con el profesor, por el tipo de metodologías que utiliza éste en sus clases; aspectos que han sido descritos con anterioridad:

“Yo tengo una cuestión súper clara, a ella por ejemplo le gusta matemática, a él le gusta no sé otro ramo X, eso influye caleta en lo que vay a hacer de aquí, a lo que hagai después, si vaya a seguir estudiando o lo que hagai. Si seguí estudiando, por ejemplo a mí me gusta humanidades, entonces yo obviamente que voy a estudiar algo que sea relacionado con humanidades, porque es lo que voy a hacer. Entonces si de repente yo tengo una mala relación con un profe, y me gusta la materia que yo, en mi caso humanidades, no me gusta que me haga él clases, como que voy a dejar, voy a perderle el gusto a esa materia, entonces

⁵⁵ Ver unidades de análisis: I, a: 29a ; I, a: 50b, 51b, 52b, 57b; II, a: 67 ; III, a: 10, 74, 80

⁵⁶ Ver unidades de análisis: I, a: 32a ; II, a: 81; III, a: 17, 19

hasta ahí no más van a llegar mis ganas de seguir estudiando después...es una motivación". (III, a: 72)⁵⁷

4.1.2.1.3. Representaciones hacia el profesor

El segundo factor de la esfera afectivo-relacional identificada por los alumnos, es la *representación* que éstos poseen del profesor. Puntualmente, optimizaría el proceso que los alumnos visualicen al docente como un buen profesional, que puede conceptualizarse de acuerdo a todas las características descritas, especialmente en el ámbito de las estrategias instruccionales, implicando que el conjunto de dichas prácticas y actitudes hacen del profesor un profesional de calidad.

“...que al profesor uno lo sienta como bueno... eso sería el ideal para tener una buena relación “. (I, a: 14b).

4.1.2.2. Estrategias de aprendizaje

El tercer grupo de factores asociados al alumno, son las denominadas *estrategias de aprendizaje*, las cuales hacen referencia a factores cognitivos y a manifestaciones conductuales que los alumnos intencionan en la consecución de sus aprendizajes. Todos los factores que se describen en este grupo dan cuenta del rol activo del alumno en el proceso constructivo, es decir en el aprendizaje.

4.1.2.2.1 Autorregulación

La primera estrategia de aprendizaje se refiere a la *autorregulación* del aprendizaje, donde los alumnos valoran distintas estrategias de autonomía, donde se despliegan procesos activos de búsqueda de un aprendizaje efectivo.

Responsabilidad

La primera estrategia de autorregulación del aprendizaje, es la toma de *responsabilidad* del alumno en sus deberes escolares. Estudiar para aprender y obtener buenas calificaciones son responsabilidades que debiera asumir el alumno, especialmente en situaciones en que los profesores les dan otra oportunidad:

⁵⁷ Ver unidades de análisis: I, a: 61b, 66b ; III, a: 55, 56, 57, 77

“A1: la responsabilidad del alumno hacia el profesor...
A2: con las notas, con que ellos te ayuden a subir las notas y tú tení que cumplir con que ellos te ayuden...
A2:... estudiando... estudiando cuando ellos te ayudan en pruebas, cuando te dan otra oportunidad tú no te vai a sacar otro rojo siendo que te dieron otra oportunidad, tú también tení que darle...”. (II, a: 43)⁵⁸

Otro aspecto relacionado a la responsabilidad, se refiere al cumplimiento de las labores a pesar de los problemas que puedan presentarse, asumiendo que éstos son propios de cada persona y que no debiesen influir en el desempeño escolar:

“ o hay veces también que hay mucha veces que se las sacan con que tienen problemas y cosas así, pero eso es mentira, porque yo creo que cada alumno tiene problemas, pero igual uno tiene que aprender a salir adelante” (I, a: 59b)

Disciplina

La segunda estrategia de autorregulación en el aprendizaje, se relaciona con la *disciplina*. Los alumnos valoran el buen comportamiento y orden en el contexto de aula. Esta valoración se realizó especialmente en base a la ausencia de esta cualidad como obstaculizadora del proceso de enseñanza-aprendizaje:

“E: ¿Qué características dificultan la relación?
A1: el curso
E: ¿el curso en general? ¿Pero qué cosas?
A1: el problema es que los más pintamonos, los que se creen los bacanes... el curso les celebra. ¿Qué pasa si el curso no les celebra? No van a molestar, o sea es el curso tiene la culpa de eso...
A6: porque hacen una tontera y es tontera y todos se ríen...
A1: algunas veces, casos de dos paga todo el curso... y si a las finales que nosotros ni tenemos la culpa, pero dicen el curso, ustedes mismos tienen la culpa de fomentar que se haga desorden...”. (II, a: 49)⁵⁹

Participación

La tercera estrategia autorreguladora es la *participación*, que se relaciona con la búsqueda activa de espacios de aprendizaje en el contexto de aula, que además de la iniciativa del alumno por participar activamente en clases expresando su opinión, se relaciona con la posibilidad de que esto suceda y lo que equivale a las estrategias instruccionales del profesor que permiten la

⁵⁸ Ver unidades de análisis: I, a: 31b, 32b; II, a: 41, 43, 48.

⁵⁹ Ver unidades de análisis: I, a: 33b, 35b; III, a: 52

participación de todos los alumnos de forma de abordar la diversidad de sus formas de aprendizaje. Esta interacción entre las estrategias instruccionales del profesor y estrategias de aprendizaje del alumno, da cuenta nuevamente de que son los intercambios entre cada elemento de la tríada, los que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

“...Que podemos decir nuestra opinión libremente, no somos, no tenemos que estar callados todo el rato. Poder decir sabe profesor esta es tal y tal mi opinión de lo que estamos hablando, no como siempre que estai callado escuchando, escuchando, escuchando, escuchando pero nunca dando tu opinión” (III, a: 78)⁶⁰

La participación, entendida como la intervención aportativa en clases, se ve también influida por otros factores, además de las estrategias instruccionales del profesor. Uno de ellos es la calidad afectiva de la relación, así, una mayor participación es producto de una relación cercana al profesor, y una menor participación es producto de un sentimiento contrario en ésta:

“... es que uno, por ejemplo hay profes acá, que no son buena onda, y uno entra y ya me tocó con este profe, voy a tener que puro, voy a tener que verle la cara, entonces te sentai y como que lo escuchai, pero no hablai con él porque no te cae bien, entonces no, no aportai a la clase. (III, a: 81)⁶¹

4.1.2.2.2. Retroalimentación

Otra estrategia identificada es la búsqueda de *retroalimentación* por parte del alumno, que consiste en comprobar si ciertamente su entendimiento es correcto respecto de la enseñanza del profesor:

“Claro, muchas veces se da también se da que “ah! entendí” y uno no le pregunta a un profesor, porque uno se queda con lo que uno entendió, pero llega el momento de la prueba y uno dice o sea, no estaba tan bien como yo pensaba, por qué, porque no fui a preguntarle al profesor y no me di un tiempo para decirle oiga profesor no sé si está bien esto o no”. (III, a: 62)

4.1.2.2.3. Atención

Finalmente, como última estrategia de aprendizaje se encuentra la *atención*, denominada por los alumnos como un requisito de aprendizaje, o sea, como la forma que les permite

⁶⁰ Ver unidades de análisis: III, a: 79

⁶¹ Ver unidades de análisis: I, a, 1: 18, 51.

aprender, el poner atención en clases y escuchar evitando distracciones, se considera una decisión autónoma del aprendiz:

“...escuchando, tomando atención... sin distraerte”. (II, a: 63)

¿Cómo aprenden ustedes?
Poniendo atención. (III, a: 3)

4.1.3. Factores interaccionales

Este tercer conjunto de factores mediacionales de la relación pedagógica que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje está relacionado con la interacción que se da entre el profesor y el alumno, es decir, los alumnos no adscriben estas características exclusivamente a un actor, sino que a ambos por separado y además a la interacción. Las citas que corresponden a esta última asignación han sido agrupados como factores interaccionales. Dichos factores mencionados están dados en ciertos elementos de base, valores para la convivencia y actitudes.

4.1.3.1. Elemento de base

Se aprecia por parte de los alumnos una valoración hacia un elemento de base de toda interacción como es la *comunicación*. Si bien un elemento de base puede ser considerado en forma neutra, la valoración que realizan los alumnos respecto de la comunicación en la relación pedagógica, se refiere a su calidad, ya que si ésta es adecuada se producirá un mayor acercamiento. Una de las características principales de la comunicación mencionada por los alumnos tiene que ver con el saber escuchar y expresar, tanto de parte de ellos como de los profesores:

“...saber escuchar y saber hablar, pa’ mí por lo menos. Que te sepan escuchar y que tu sepa escuchar también, pa’ mi eso es lo fundamental”. (I, a: 49a)⁶²

4.1.3.2. Valores para la convivencia

Los alumnos entrevistados se refieren a ciertos valores esenciales que deben darse en la relación para que ésta se desarrolle armónicamente.

⁶² Ver unidades de análisis I, a: 7a, 16a, 50a ; I, a: 10b, 40b, 55b; II, a: 14

4.1.3.2.1. Respeto mutuo

Además de visualizar el respeto como un valor individual que se manifiesta unidireccionalmente, por un lado de profesor a alumno, y por otro lado de alumno a profesor, los jóvenes entrevistados argumentan que éste valor debe darse en ambas direcciones simultáneamente como requisito de una relación pedagógica de calidad, por lo tanto se refieren al *respeto mutuo* que debe existir entre ambos actores:

A4: “yo creo que más que nada el respeto, el respeto que tiene que haber entre un profesor y un alumno”. (I, a: 16b)⁶³

Otro aspecto relacionado con el respeto, y que los alumnos mencionan como importante dice relación con la capacidad del profesor para hacerse respetar, lo cual implicaría el poder mantener un clima de orden en el aula, especialmente hacer que los alumnos lo respeten a él, y mantenga un equilibrio entre la confianza que les puede dar a los jóvenes sin descuidar su autoridad. En este sentido llama la atención la atribución que hacen al profesor del comportamiento respetuoso o irrespetuoso de los alumnos, implicando entonces que es una interacción:

“...porque yo encuentro que aquí son muy irrespetuosos, porque son pasaos a llevar, se dejan pasar a llevar los profes, no cuidan... un respeto ...
... sí, porque se impusieran más los profes ninguno le faltaría el respeto”. (II, a: 27)⁶⁴

4.1.3.2.2. Confianza

Junto con el respeto, los alumnos refieren otro valor de convivencia que puede ser entendido como requisito para que la relación fomente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido la *confianza* aparece como un factor de relevancia en la consecución de los aprendizajes debido al acercamiento que se produce entre el profesor y el alumno:

“Tener más confianza, que haya más confianza para preguntarle cosas tuyas, personales. En realidad situaciones que te permitan confiar en él” (I, a: 8a)⁶⁵

⁶³ Ver unidades de análisis: I, a: 26b, 54b; II, a: 42, 57; III, a: 27, 42.

⁶⁴ Ver unidades de análisis: II, a: 82; III, a: 73

⁶⁵ Ver unidades de análisis: I, a: 22b, 24b, 28b; II, a: 16, 44; III, a: 44

4.1.3.3. Actitudes

Los alumnos identifican como tercer factor interaccional un conjunto de disposiciones motivacionales y conductuales que se manifiestan en actitudes del profesor y del alumno hacia la tarea de la educación y/o hacia el otro actor.

4.1.3.3.1. Adaptación mutua

Esta actitud hace referencia a la aceptación y respeto del otro, cuestión que debe ser mutua, ya que esta *adaptación mutua* debe venir por parte del profesor hacia el alumno y viceversa:

“A2: o sea que se adapten a nosotros”

“A4: y nosotros a ellos

A3: obvio”. (II, a: 13, 13)

4.1.3.3.2. Motivación

El último requisito actitudinal de la interacción que se logra distinguir en los reportes de los alumnos se relaciona con la *motivación* que deben tener ambos actores en el papel que les corresponde dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje:

“...Tiene que ser del lado de los dos también, porque tiene que ser tanto las ganas del alumno por aprender que del profesor por enseñar”. (III, a: 18)

4.2. Factores contextuales

Esta categoría comprende aquellos factores que son externos a la institución educativa y que los alumnos consideran que inciden de una u otra forma en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el caso de los alumnos, estos se refieren sólo a un factor contextual, el cual alude a la familia de éste, específicamente al apoyo de los padres.

4.2.1 Familia del alumno

La presencia y apoyo de los padres es identificada por un grupo de alumnos como un factor externo a la relación pedagógica y a la institución cobrando relevancia en tanto favorece

uno de los principales factores implicados en el proceso constructivo de los aprendizajes del alumno, como es la motivación:

A4: depende de los papás también... porque si los papás no están...

A2: sí poh, porque hay papás que no te apoyan tampoco

A4: y así a uno no le dan ganas...

A6: hay algunos que no te apoyan, “ay, si querís vai al liceo, si querís no” entonces tú quedai ahí poh, aunque tú queraí, pero igual como que tus papás son tan importantes, que tus papás a veces te aganchan, mis papás no, pero en algunos casos tus papás si te aganchan y tú bueno no sabí que hacer...” (II, a: 68)

Ejes temáticos

Este apartado corresponde al segundo nivel del análisis de contenido, donde se estructuran los ejes temáticos de la presente investigación. El primero de ellos corresponde a la “Vinculación entre la relación pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje”. De manera puntual, se aborda la estructura general que adquiere esta vinculación para cada uno de los actores, atendiendo a los modelos de enseñanza-aprendizaje que subyacen a las conceptualizaciones de éstos. Lo anterior permite dar paso al análisis de la concepción de los actores con respecto a la relación pedagógica como interacción mediacional.

El segundo eje temático se denomina “Cultura adultocéntrica en la relación pedagógica”, donde se analiza la intergeneracionalidad que caracteriza a esta relación, con la consecuente asimetría en la interacción establecida entre ambos actores.

Eje temático I: “Vinculación entre la relación pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje”

La relación pedagógica, desde la teoría, aparece ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto éste aborda el marco de intercambios establecidos entre el docente, el alumno y los contenidos de aprendizaje. En este sentido, la construcción de conocimientos por

parte del alumno, no va a depender sólo de su propia actuación, y su relación con determinados contenidos, sino que debe considerarse además el papel de la influencia educativa docente en este proceso.

Según lo anterior, la construcción del conocimiento se encuentra influenciada por las experiencias perceptivas, cognitivas, emocionales y sociales del alumno. Este aprendizaje, facilitado y desarrollado por las interacciones sociales que desde temprana edad van configurando el proceso de transmisión cultural, se constituye en un proceso de construcción colaborativa entre el adulto y el niño, estableciéndose como un puente mediacional entre lo que el alumno sabe y lo que es capaz de saber.

Respecto de la exploración en torno a como estos actores perciben que se relaciona el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación pedagógica, encontramos que docentes y alumnos comparten el que ambas variables se encuentran vinculadas, en tanto la relación pedagógica se enmarca dentro del proceso educativo facilitando la adquisición y construcción de conocimientos por parte del alumno.

Esta visión se corresponde con la definición expuesta por Zabala, que alude a que la relación pedagógica tiene como fin último la consecución de los objetivos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, cabe destacar en este punto, que los alumnos van un paso más allá en la valoración que realizan respecto de la relación pedagógica, ya que si bien se constituye esta última como un facilitador de los aprendizajes, lo cual no reviste menor importancia, en su concepción se aprecia una visión más humana. Esto coincide con lo que postula García-Huidobro respecto de la relación pedagógica, la cual es concebida por sobre su valor dentro del marco educativo, como un encuentro humano, sustentado en la emoción y que promueva la autoafirmación de las identidades de cada uno de los actores. Esta visión se manifiesta en la constante demanda de cercanía por parte de los alumnos, así como en que la relación profesor-alumno posee la cualidad de poder desarrollarse en una afectividad simétrica, donde lo primordial en tal interacción es la calidad de los intercambios comunicacionales en sí mismos que pueden llegar a establecerse entre el alumno y el docente, intercambios que posibiliten el abordaje de temáticas personales y vivenciales por sobre la posibilidad explícita de favorecer la consecución de los objetivos educativos. Tal diferencia puede apreciarse claramente en las citas siguientes, donde los alumnos expresan de forma clara que la relación pedagógica implica un

vínculo que cobra importancia primordialmente por el hecho mismo de permitir el establecer esa relación:

“es como la relación fundamental que tiene que haber entre un profesor y un alumno para que exista una buena comunicación, para así poder relacionarse, y también ayudar a otros compañeros”. (I, a: 1b, 2b)

“A4: que haiga una buena onda en general entre el profe y...

A3: eh! que haya un lazo.

A4: ...que podai hablar con él y no te sintai hablando con un profe así autoritario, mala onda y que no podís decirle na, sino que te sintai así como en onda, que te podai reír con él, o podai sentirte mal con él, porque hay una buena onda”. (III, a: 45)

Los profesores en cambio, realzan el valor de la relación pedagógica en el contexto de los aprendizajes del alumno:

“es una variable importante dentro del proceso educativo, se supone cierto que lo ideal es que exista una mayor empatía posible entre los dos actores principales del proceso, el que enseña y el que aprende, eh, es importante en cuanto a que si hay una buena relación entre ambos, se mejoran las condiciones del aprendizaje del muchacho y de la formación también, no estamos hablando sólo del aprendizaje de contenidos, sino también de una formación más holística, más integral.” (IV, p: 1, 2, 3)

“... Entonces, es cierto que se dice, los profesores pueden ser policías, pueden ser amigos, pueden ser psicólogos, un poco, pero yo intento al menos mantenerme en el área... en el contexto de la educación, que es el diseño gráfico, trato de ser... de hablar bien, de decir, de expresar bien lo que quiero que hagan...” (II, p:15)

Si bien se percibe en el discurso explícito de los docentes, que el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a conseguir una educación centrada en el logro de aprendizajes significativos dentro de una formación integral, éstos dejan entrever que su actuación y la del alumno, más bien apuntan a la consecución de las tareas académicas adscritas a los roles de cada actor, de modo que tanto el profesor como el alumno deben responder ante los requerimientos académicos en primera instancia, para relegar a un segundo plano la posibilidad de abordar en sus interacciones, otras esferas de la vida del alumno o del docente.

En este sentido, podemos considerar que los docentes poseen una definición más “limitada” en torno a la relación pedagógica, en tanto se enfatiza su intervención ligada a la promoción o facilitación de los objetivos académicos. Esto no implica que los profesores desconozcan el plano afectivo de la relación pedagógica, sino que son otros los factores que cobran relevancia desde su perspectiva.

Considerando que la visión de los alumnos con respecto de la relación pedagógica adquiere un valor humano y emocional central, surge el cuestionamiento sobre la forma en que se pretende alcanzar una educación integral orientada al logro de intercambios en el marco de la “humanización del contexto educativo” (en el sentido de los postulados de García-Huidobro), una educación centrada en la convivencia y en los valores, si existen percepciones tan dispares acerca de un mismo fenómeno.

Sin embargo, y pese a que en general los alumnos aluden a la relación pedagógica desde su carácter humano y como facilitadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, existe un grupo que manifiesta una postura contraria, señalando que la relación profesor-alumno no incide en el aprendizaje del alumno, de modo que los procesos educativos se atribuyen sólo a la participación del alumno en cuanto a la mediación de sus características cognitivas y motivacionales en ellos:

“... si alguien quiere aprender va a aprender, aunque el profe sea pesao, sea antipático, no pesque... porque el que no quiere aprender... con un profe simpático, muy simpático... si no quiere aprender no va a aprender...” (II, a: 69)

A3: bueno para mí la relación profesor-alumno no es tan necesaria... bueno si yo quiero estudiar voy a estudiar sola...

A1: ...la relación, para mí... no es nada, uno no más tiene que estudiar.

A3: No, porque igual yo antes no tenía una relación como la tengo ahora con los profesores, pero igual ponía atención, igual aprendía, pero para mí no es necesario tener una buena relación”. (I, a: 3b, 5b, 60b)

Es necesario en este punto preguntarnos el motivo por el que los alumnos explícitamente resaltan que la relación pedagógica no incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Claramente, se evidencia que las experiencias educativas de estos alumnos giran en torno a su responsabilidad. Esto puede considerarse positivo en el sentido de que el objetivo último de todo el proceso educativo es que el alumno aprenda a aprender, generando de esta forma mayor autonomía e independencia en el proceso de construcción del alumno. Sin embargo

cabe preguntarse qué hay a la base de dichas afirmaciones. En respuesta a esta interrogante, se observa que los alumnos que asienten esta baja incidencia de la relación pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, coincidentemente son en su mayoría aquellos alumnos entrevistados que tienen el mejor rendimiento de su curso, por lo que su éxito escolar se hallaría en el plano del rendimiento académico. Lo anterior da pistas sobre la influencia que estas experiencias pueden ejercer en los patrones atribucionales de los alumnos frente al éxito o fracaso escolar y esto a su vez sobre la posibilidad de que los mecanismos de profecía autocumplida (expectativas de autoeficacia escolar) y del efecto Pigmalión (expectativas de los profesores frente a la eficacia escolar de los alumnos), estén afectando tanto a los resultados del aprendizaje, como a las percepciones que tienen los alumnos sobre éste, generándose de esta forma un círculo de interacciones entre estas variables, el cual actuaría del siguiente modo: altas expectativas de éxito escolar son precedidas de éxito escolar, estas buenas experiencias educativas influyen a su vez confirmando las expectativas de autoeficacia en el caso los alumnos, y las expectativas de los profesores respecto a estos alumnos. Lo que se traduce en un locus de control interno, estable y controlable de los alumnos frente a los resultados del aprendizaje, en tanto depende de su autonomía.

Factores contextuales

Volviendo sobre las diferentes percepciones de los actores educativos en torno a la vinculación existente entre la relación pedagógica y el proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesario referirnos a los factores contextuales que de acuerdo a los docentes inciden en este proceso.

Existe una marcada diferencia entre los alumnos y profesores a la hora de identificar los factores contextuales que inciden en su proceso educativo.

Los docentes por un lado, aluden a un conjunto de factores contextuales tanto internos como externos a la institución, que inciden indirectamente en el proceso educativo, facilitando u obstaculizando los espacios, tiempos y calidad de la interacción entre los actores. Entre ellos se encuentran las políticas educacionales, principalmente los cambios introducidos por la reforma educacional chilena. Respecto de ella, la opinión general de los profesores es que su implementación ha repercutido en los tiempos disponibles para la interacción con los alumnos de forma personalizada, debiendo canalizar más recursos hacia los objetivos académicos que a los interpersonales, de manera de cumplir con las nuevas exigencias de la reforma educativa, por

lo tanto se crea una inconsistencia entre las demandas que también se hacen en el plano del mejoramiento de la convivencia, y las demandas por los resultados académicos. Es así que además de esta influencia sobre los espacios-tiempos de relación con los alumnos, la reforma educativa afecta el trabajo del profesor en relación a su motivación personal-profesional, lo que adquiere relevancia considerando que ésta constituye uno de los factores afectivo-relacionales del docente con valor mediacional.

Como la mayoría de los factores contextuales identificados por los docentes, la reforma educativa interviene en el proceso educativo no sólo de forma negativa, sino también en el otro sentido. De este modo, los profesores relatan que la posibilidad que les ha dado la jornada escolar completa de compartir más con sus colegas, ha creado un clima relacional afectivo que se proyecta en el aula y en su relación con los alumnos.

El segundo factor mencionado por los profesores se refiere a las políticas laborales que impulsa al alumno a cumplir su cuarto medio, por lo que sin ser un factor mediacional, incide en uno de ellos como es la autonomía del alumno en su aprendizaje en tanto lo orienta a una meta.

El tercer factor contextual que señalan los profesores es el entorno socio-cultural de los alumnos, al que atribuyen importancia por caracterizar principalmente al joven con factores obstaculizadores de la relación pedagógica, como conductas de agresividad e inadaptación al ambiente escolar, lo que sería una réplica de los modelos socio-culturales que rodean a los alumnos. En este sentido puede apreciarse una generalización y estigmatización de los jóvenes en relación con su entorno. Sin embargo, los alumnos identifican explícitamente como único factor contextual de su entorno, el apoyo de los padres que incide en su proceso educativo, implicando un mejoramiento en los resultados de aprendizaje a través de una influencia directa en la motivación por el estudio.

Lo anterior da cuenta de los distintos énfasis en las miradas que se dan en los discursos de ambos actores, lo que, como se ha descrito con anterioridad, da pistas de la dificultad de mejorar su convivencia.

Finalmente, se mencionan las características institucionales como factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a esto, variables como el tipo de establecimiento, el liderazgo institucional y por ende el clima escolar, además del tamaño del curso, influyen en otros factores mediacionales, como el tiempo disponible para la atención personalizada y por tanto invertido en aprendizajes significativos, y en la calidad afectiva del clima áulico. Además estos factores inciden en la normativización de la relación pedagógica, lo

cual es también señalado por los alumnos, pero de forma implícita mediante la descripción de la asimetría de poder en la relación pedagógica sustentada institucionalmente. En este sentido, las jerarquías establecidas institucionalmente influyen en la relación entre profesor y alumno, por lo que su incidencia mediacional es más bien indirecta.

La presencia de las diferencias antes mencionadas entre los relatos de ambos actores, evidencia los distintos énfasis que cada actor otorga a la vinculación establecida entre el proceso de enseñanza-aprendizaje y la relación pedagógica, ya que para los docentes los factores contextuales descritos inciden en la priorización realizada por éstos, dado que las exigencias que se derivan de estos factores se orientan a los resultados académicos de los alumnos, dificultando el desarrollo de una relación pedagógica sobre una base afectiva. En este sentido, cabe preguntarnos si es factible educar en convivencia, cuando las posibilidades de ello están restringidas a las tareas académicas dentro del contexto educativo.

En relación con lo precedente, los “puentes rotos” y choques entre ambos actores tienen en gran medida relación con estas diferencias respecto de concebir la relación pedagógica desde dos perspectivas que si bien no son opuestas, difieren en la valoración que ambos otorgan a ella, de modo que las dinámicas existentes entre el profesor y el alumno difícilmente van a ser factibles de estructurar de forma sinérgica, donde los comportamientos de ambos actores converjan en un proceso basado en una relación humana, sustentada en el respeto, la confianza y la aceptación mutua. Esto se traduce en que ni docentes ni alumnos podrán en definitiva alcanzar las expectativas que poseen en torno a este proceso, mientras las miradas de ambos actores no se encuentren y reconozcan como parte de un mismo intercambio, en un plano común, que permita el logro de los objetivos de ambos.

Existiendo estas contradicciones en los relatos docentes respecto de la relevancia que adquiere la relación profesor-alumno, cabe preguntarnos cuáles son los modelos en definitiva con que se quiere orientar y formar al alumno.

Eje temático II: “Modelos de enseñanza-aprendizaje: ¿estado de transición o práctica inmutable?”

En el contexto anteriormente expuesto, es preciso explicitar los posibles modelos de enseñanza-aprendizaje que subyacen a las concepciones y prácticas de los docentes, y de los alumnos, por lo que se abordará de forma específica en el apartado siguiente. Esta descripción ha de permitirnos responder a las interrogante sobre si las prácticas educativas que se dan al interior de estos cuatro liceos, tienen un modelo a la base, y de ser así, ¿a qué modelo corresponde?, ¿cuáles son sus resultados? Y finalmente ¿son factibles de modificar?

Encontramos en el discurso de docentes y alumnos, ciertos indicios que dan cuenta de los esquemas sobre los que éstos desarrollan su actuación en el aula, los que en cierta forma se corresponden a la consecución de alguno de los modelos de enseñanza-aprendizaje analizados en la revisión teórica.

Por un lado, se constata que aún existe en las definiciones de los docentes respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, un ejercicio centrado en la enseñanza, donde es el rol docente el principal responsable de cómo se desarrolla el proceso educativo del alumno, en tanto es éste el que desempeña un rol activo, en contraposición con el rol pasivo que se adscribe al alumno. Lo anterior coincide con el modelo proceso-producto, que vincula el comportamiento docente con el rendimiento académico del alumno. Se define de esta forma, que las interacciones que tienen lugar entre ambos actores son de carácter unidireccional, donde el alumno se ve afectado por las conductas observables del docente. De esta forma, el rol del alumno se establece más bien como un mero receptor de la información que le es transmitida por la persona del profesor, donde el aprendizaje se corresponde con los productos que el alumno logra. Esta concepción acerca de lo que ocurre en el aula, y de cómo se establece en definitiva el proceso de enseñanza-aprendizaje se expresa en la siguiente cita:

“proceso de enseñanza...para hacer copete, para hacer pisco, para hacer vino tú por aquí echas algo y por allá sale el líquido, OK. Para mí el alumno está en blanco cuando llega acá, ... está en blanco respecto de la materia ... de tal suerte que tú empiezas a echar por este lado, y el proceso de enseñanza-aprendizaje sería la semana o el tiempo que dure para que eso que estás echando por aquí pueda dar resultados por este otro lado. De tal suerte que este resultado tiene que ser o vino o pisco o coñac”. (II, p: 19, 21)

Por otro lado, la mayoría de los alumnos también se hacen partícipes de estas conceptualizaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje enfatizado en la enseñanza, lo que se puede apreciar con certeza en la cantidad e importancia de factores atribuidos al profesor, implicando por tanto que el éxito o fracaso en la tarea educativa depende en gran medida del ejercicio de características profesionales y personales de profesores en el aula. A esta importancia otorgada al actuar docente, se suman algunas opiniones que refieren al aprendizaje no como un proceso, sino como un mecanismo de recepción de información.

Sin embargo para ambos actores, el modelo proceso-producto no es la única mirada posible a la luz de la cual entender el proceso educativo.

Es así factible encontrar en los relatos de los profesores alusiones que evidencian que el proceso de enseñanza-aprendizaje, no necesariamente se encuentra ligado a esta transmisión unilateral de conocimientos, en donde se reconoce el rol activo que debe desempeñar el alumno en la construcción de sus conocimientos, y donde el rol del profesor aparece más bien ligado a facilitar que el alumno pueda desempeñar este proceso de forma adecuada, orientando y guiando sus acciones en pro de lograr una educación integral, que permita al alumno responder de forma efectiva y adaptarse de forma específica a los diversos requerimientos escolares, y en general adquirir la capacidad de adaptarse a la sociedad en que éste se encuentra inmerso. Se evidencia de esta forma un modelo de enseñanza-aprendizaje que incorpora al alumno como el responsable último de la construcción de conocimientos, y de la aprehensión de los códigos y saberes culturales que le permitan interpretar el entorno que le rodea. El aula entonces, es el espacio donde se desarrollan los innumerables intercambios que se suceden entre el profesor y el alumno, y de forma recíproca la creación de nuevos significados es factible tanto para el docente como para el alumno, los cuales pueden hacerse disponibles y actualizarse al momento que éstos sean requeridos. En este sentido el proceso de transformación, es posible cuando tanto el docente como el alumno asumen respectivamente roles activos como procesadores y generadores de información:

“es un proceso conjunto ¿ya?, por un lado está la enseñanza del profesor, por otro lado el aprendizaje del alumno, pero también a veces el profesor aprende y el alumno enseña, o sea por lo tanto es un proceso doble, ...en el que todos los días ...se están dando situaciones nuevas, todos los días hay algún criterio, algún aspecto que vale tomar en cuenta y eso nos va a servir para otra situación, y eso es la enseñanza es como un sistema de doble entrada”. (I, p: 19, 20)

“El proceso enseñanza-aprendizaje, la idea es que forme a una persona, el educando y que ese proceso esté enfocado fundamentalmente en el aprendizaje más que en la enseñanza y que es aprendizaje sea activo. Fundamentalmente eso”. (IV, p: 26)

Esta visión da cuenta de un modelo de enseñanza-aprendizaje, que de acuerdo a la secuencia temporal en que éstos han sido desarrollados, es posterior al modelo proceso-producto, y corresponde más bien a un modelo mediacional, donde adquieren relevancia los intercambios producidos entre el docente y el alumno, que apuntan a la construcción de conocimientos por parte de éste.

Así también los alumnos, explicitan en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje ciertos factores que pueden considerarse mediacionales, por lo que puede entenderse que su visión de él corresponde a un énfasis en sus propios procesos constructivos. Por lo tanto, al igual que para los docentes, para los alumnos estos modelos tampoco son absolutos, pues si bien algunos conceptualizan el aprendizaje como recepción de información, son los mismos que más tarde traen a colación la participación y motivación como factores incidentes en sus aprendizajes, sin explicitar que se trata de un proceso activo, lo hacen notar en sus nociones más extensas.

Lo hasta aquí descrito, responde a los cuestionamientos sobre la existencia o no de modelos a la base del proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en las instituciones educativas, sin embargo emerge otra interrogante sobre los motivos de las divergencias en las concepciones de los actores al interior de su propio estamento, respecto de los modelos que subyacen a sus nociones y prácticas. Surgen dos posibles argumentos que nos permiten explicar dicho fenómeno.

Prácticas Inmutables

El primero de ellos comprende la rigidez del sistema educativo respecto de la posibilidad de generar un cambio en las prácticas pedagógicas, ya que si bien los docentes plantean en su discurso la importancia de los factores mediacionales, los alumnos señalan que la realidad en que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla es muy distinta, donde las prácticas docentes por ellos referidas no corresponden al modelo mediacional. A esto se suma la presencia de diversas características de la cultura adultocéntrica que se repiten en las

interacciones establecidas entre docentes y alumnos. En este ámbito, consideramos necesario cuestionarnos hasta qué punto es factible incidir en las prácticas pedagógicas de los profesores con el propósito de provocar un cambio en ellas, que esté relacionado con la adopción de las nuevas perspectivas que se han querido introducir con la implementación de la reforma, en este espacio áulico impenetrable, como ha sido descrito desde la literatura. Cabe preguntarnos, entonces, si la subsistencia modelos y prácticas docentes tan dispares responden a la reproducción de las propias experiencias educativas de dichos docentes, considerando que es el educador quien en definitiva da forma al proceso educativo. Esto implica que la presencia de estas prácticas necesariamente se encuentra ligada a su perpetuación, generando un círculo vicioso en la ejecución del rol docente. Esto realza la importancia y la necesidad de intervenir sobre las prácticas que se están desarrollando en los establecimientos educativos, de modo de implicar al educando en la construcción de sus aprendizajes.

Paradigmas en transición

La segunda hipótesis para explicar las divergencias de modelos evidenciados, nos presenta una visión más optimista que permite ver una posibilidad de mejora, haciendo mención a la presencia de un cambio de paradigma sobre el aprendizaje, que se manifiesta tanto en el discurso de los docentes, en que se evidencia que las prácticas pedagógicas de los éstos no se adscriben en su totalidad a un modelo determinado, sino más bien a una combinación de ellos; como al comparar esta visión con el discurso de los alumnos, en que la diversidad de prácticas docentes puede ser tan amplia como la cantidad de educadores dentro de la institución en que éstas se desarrollan, en tanto la calidad y las características de los procesos de enseñanza-aprendizaje son atribuidas principalmente a la persona del profesor. Es necesario considerar que estos modelos en transición, responden a una transformación social de paradigma en torno a la educación, que ha significado una evolución paulatina desde las primeras concepciones acerca de ella, en las que eventualmente la reproducción proceso-producto es innegable en el mutismo que debían guardar los antiguos alumnos en las salas de clases; a las más actuales e innovadoras concepciones sobre la educación que involucran cada vez más factores de diversa índole como incidentes en la educación. Este cambio de paradigma puede haber afectado la práctica docente tanto mediante su presencia misma en el entorno sociocultural en que ellas se expresan, como mediante una transformación en la formación docente desde las más antiguas teorías de aprendizaje desde el conductismo al constructivismo. Por otro lado, los distintos modelos en la

visión de los alumnos, se relaciona con que en su discurso también se percibe la educación como un proceso en transición, reflejado además en diferencias respecto la participación de la relación pedagógica en el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto puede responder al mismo cambio paradigmático en la sociedad, que sin duda ha repercutido en las visiones de sus familias respecto a la educación, lo que se suma a que sin la base de una formación técnica respecto al tema (como los profesores), la diversidad de sus familias y de sus entornos socioculturales hacen posible aún una mayor gama de concepciones respecto al proceso. Finalmente, encontramos (apostamos) que la participación de los elementos contextuales mencionados por ambos actores dan cuenta también de esta transformación social, ya que es a través de éstos que se ha producido la transferencia de los cambios sociales al interior el sistema educativo.

Mediación pedagógica

Si bien los profesores no mencionan de forma específica en sus conceptualizaciones respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, la existencia de modelos de enseñanza, nos fue posible identificar desde sus relatos dos modelos que guían la conducta docente. En el apartado precedente fueron abordados ambos modelos de forma general, pero la importancia que reviste en el contexto educativo la posibilidad de desarrollar un modelo mediacional pedagógico, hace necesario el detallar aquellos factores que consideran ambos actores entrevistados, esenciales para desarrollar un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En primera instancia es imprescindible recordar que el proceso mediacional, y de forma específica la mediación en el contexto educativo, se establece sobre la base de las interacciones e intercambios comunicacionales que se desarrollan entre el docente y el alumno, en torno a los contenidos del aprendizaje, o currículo.

En este sentido, la mayoría de los actores entrevistados, es decir, tanto alumnos como docentes mencionan como actores relevantes al profesor y al alumno, donde ambos se consideran como elementos esenciales para desarrollar este proceso. Cabe destacar en este punto, que al momento de responder a preguntas referidas de forma explícita a la relación pedagógica o al proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de los elementos que inciden en ellos, sus relatos se solapan e inclusive repiten, dando cuenta de que no son dos, sino una la dinámica establecida entre los profesores y los alumnos, y que no corresponde a una incidencia específica de uno sobre el otro sino más bien una influencia recíproca entre ellos.

Nos referimos por mediación pedagógica, a todos los factores individuales como interaccionales que inciden, de acuerdo a los actores, sobre el proceso educativo.

Ahora, de forma específica se pueden identificar en una relación mediacional, factores de orden individual que permiten el logro de los aprendizajes, que pueden atribuirse al docente, al alumno, o a la interacción que se establece entre ambos.

Rol docente mediador

Según Feuerstein (2000), la Experiencia de Aprendizaje Mediado se concreta con la intervención de un mediador, el cual puede ser desempeñado por un educador, que debe seleccionar y organizar los estímulos que han de presentarse al aprendiz. En este sentido, es necesario explicitar que el encuentro evidenciado tanto en la teoría como en la visión de los ambos actores, respecto de el rol preponderante del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto éste es considerado la “pieza que en mayor medida explica la articulación del triángulo interactivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Marchesi, A.; Martín, E.; pp. 379), evidencian que la posibilidad del cambio y optimización del proceso educativo no puede sino descansar en la persona del profesor, sujeto al que deben apuntar las intervenciones que pretenden alcanzar este objetivo de transformación.

Ambos actores identifican ciertos factores que se adscriben a la persona del profesor, y que dan cuenta del carácter mediacional de los aprendizajes de los alumnos. Es decir, factores que facilitan el adecuado desarrollo del proceso educativo, por lo que deben ser considerados por el profesor al establecer las interacciones con sus educandos.

De forma general y de acuerdo a los postulados de Feuerstein & Vigotsky (1999), al rol docente le corresponde que esta interacción sea intencional y recíproca, de modo que se oriente a ciertos objetivos específicos que deben estar planteados con antelación, posibilitando la adecuada selección y organización de los contenidos de aprendizaje. En este punto, es necesario destacar que los objetivos en el sistema educativo se plantean con anterioridad al momento de establecerse la interacción entre el profesor y el educando, por lo que podríamos concebirlos como intencionales, de modo que la labor docente, inserta en una institución educativa determinada, comprende la organización y selección de estos contenidos. Este criterio, también incluye la necesidad de que la interacción sea recíproca, lo que se evidencia en los relatos de docentes y alumnos al explicitar que tanto estos últimos como los profesores desempeñan un rol activo, de intercambio que permite el desarrollo tanto del educador como del educando.

En el mismo sentido, y de acuerdo a los objetivos planteados por los docentes en sus relatos, se evidencia que los intercambios establecidos entre ambos actores pretenden generar en los alumnos aprendizajes significativos, lo que de acuerdo a los planteamientos de Feuerstein, se corresponde con la mediación de significados. Además, el docente debe promover el que estos aprendizajes puedan ser aplicados por los alumnos en diferentes circunstancias, de manera de permitir algún grado de generalización de la información o trascendencia, en palabras del mismo autor. Este último punto, es evidenciado en el discurso de ambos actores educativos, ya que tanto los alumnos como los docentes hacen referencia de forma explícita a que el proceso de enseñanza-aprendizaje se orienta a la preparación del aprendiz para enfrentar la sociedad futura, adaptándose y respondiendo ante los requerimientos del medio de forma eficaz.

A continuación, de forma específica, se abordan ciertos factores que van a mediar en la consecución de los logros educativos o aprendizajes.

En primer lugar, tanto alumnos como docentes señalan que entre los factores de este último, se encuentra por una parte la utilización de ciertas estrategias instruccionales que favorecerían la construcción de conocimientos por parte del alumno. Las estrategias instruccionales se definen como elementos que permiten la construcción de Zonas de Desarrollo Próximo, de acuerdo a lo planteado por Marchesi & Martín (1998).

Dentro de estas estrategias, se destacan las innovaciones metodológicas y la utilización de un lenguaje claro y explícito, en tanto son mencionadas por ambos actores como facilitadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además los docentes señalan otras estrategias que recaen sobre su actuar para conseguir los aprendizajes esperados en sus alumnos. Estas estrategias son la significación del aprendizaje, la promoción de la autonomía y la focalización en la tarea. Las dos primeras estrategias cobran especial relevancia, ya que dan cuenta de aspectos esencialmente mediacionales, y que corresponden a los dos grandes estadios que involucra un proceso mediacional, en primer lugar la significación del aprendizaje, que consiste en la co-construcción de significados, incluyendo la explicitación de los significados y sentidos de las actividades a ser realizadas por el aprendiz; en segundo lugar la promoción de la autonomía, que corresponde al traspaso paulatino del control al alumno. Respecto al primero:

“en términos de informática se habla del término amigable, en términos cristianos se habla de amor por el prójimo. Hablando de lo amigable creo que uno tiene que considerar lo que uno diseña al punto de no bajar el perfil, pero facilitar que se llegue al entendimiento de lo que se pretende lograr como objetivo... si el alumno logra entender que le sirve eso para la vida, en mí

caso, me doy por satisfecho, es decir, al menos si no hizo un dibujo o una cosa gráfica muy acabada, al menos se permitió entretenerse en algo, digo entretenerse porque el taller tiene también de... no es como matemática... siempre tiene algo de lúdico, algo de juego, algo de diversión". (II, p: 12)

Respecto del segundo:

"yo creo que también se les escucha mucho, es decir se les escucha tanto que se justifican con que el alumno no rinde porque es muy pobre, el alumno no hace esto porque tiene problemas, pero cuando uno mira hacia atrás, yo creo absolutamente en la movilidad social. Yo conozco gente muy pobre, en la extrema pobreza y hoy están muy bien porque estudió. Entonces esa fortaleza yo veo que no estamos educando al alumno con un perfil de que sean más enteros, más fuertes esforzada, con la idea de que en la vida todo cuesta". (III, p: 27)

Si bien este último factor se expresa como necesario, surge desde la valoración negativa relativa a que el sistema educativo no está favoreciendo la autonomía de los alumnos. En este punto, surge el cuestionamiento respecto de si las intervenciones que se realizan en los establecimientos de vulnerabilidad psicosocial permiten el desarrollo de estrategias y capacidades de los educandos que les permitan en definitiva desenvolverse efectivamente en la sociedad, o por el contrario se centran en el asistencialismo impidiendo el desarrollo de capacidades que favorezcan la independencia y autovalencia de los alumnos.

A diferencia de los profesores, para los alumnos surgen como estrategias instruccionales aquellas que se relacionan no sólo con la tarea misma de aprendizaje, sino con el establecimiento de un clima relacional y afectivo adecuado para su actividad de construcción; y la exigencia del docente, que se refiere a que si bien es necesario el establecer un lazo con este último, esto no debe implicar la disminución de las actividades académicas, ni la excesiva flexibilización del ambiente del aula:

"es distinto a la escuela en que iba en la básica porque en la básica el profe era aburrido pero el profe Toledo como que está explicando así, y en medio de la explicación tira una talla y explica
... como así por ejemplo el señor Toledo, nos toca con él y ah qué bueno llegó el profesor y nos vamos a reír y es chacotero, y a pesar que sea chacotero siempre hay tiempo para estudiar, él tiene tiempo para explicar y divertirse, y eso todo a mí me gusta, y la historia es ahora fácil de aprender.
...sabe ocupar su tiempo...". (I, a, l: 38, 41)

El establecimiento de este clima favorecedor del aprendizaje, para los alumnos se relaciona también con la posibilidad de desarrollar interacciones simétricas con los docentes, donde se valora principalmente que éste sea promotor de ellas:

“Porque él se dio a conocer tal y como él era, no como otros que son... saben que yo hago esto...obviamente no. El nos decía lo que nos gustaba y lo que no, nos dejó llegar a él sin alumna y profesor no, sino que se dio una confianza que se dio y fue buena, porque uno después se relaciona... al menos yo me relaciono mejor... con otros profesores es diferente.

A3: Nosotros tenemos el profesor de física en común, yo lo conozco, lo bueno que tiene él es que él llegó a la sala, se presentó... “me llamo tanto... Yo no soy como los típicos profesores, a mí no me miran, no me tienen porque miran pa’ rriba y nada, yo soy igual que ustedes, ustedes me tratan con respeto, yo los trato con respeto, y si podemos llegar a ser amigos vamos a llegar a ser amigos, acá yo vengo a enseñarles no soy un ser superior...” No es como los típicos profesores, y nosotros ahí dijimos ah, este profesor, pucha vale poh” (III, a: 35, 36)

Sin embargo, estas estrategias que incorporan la valoración de los aspectos afectivos en la relación pedagógica, no son mencionadas por los docentes como elementos centrales en su labor, dando cuenta una vez más de la diferencia en la importancia atribuida por estos actores a la relación pedagógica.

Una vez analizados los factores identificados por los actores, es necesario resaltar la importancia que adquiere el que estas estrategias instruccionales se encuentran específicamente dirigidas a la construcción en las ZDP, donde se producen los encuentros del aprendiz con la cultura, y que dan cuenta de un proceso mediacional en su aspecto dinámico y dialéctico. Además, cabe destacar que para que estas estrategias tengan un real efecto mediador, es necesario que sean utilizadas de modo conjunto y sinérgico, ya que cada una de ellas por sí sola no es suficiente para desarrollar los procesos de construcción del alumno, sino que es su conjunto y uso estratégico el que garantiza los aprendizajes significativos.

Igualmente, encontramos tanto en la teoría como en los relatos de los actores, la presencia de factores de orden afectivo-relacionales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La importancia de estos factores alude a su incidencia directa en el comportamiento docente, y sobretodo en las interacciones que éste desarrolle con los alumnos, influyendo entonces en la cualidad que va a adquirir el vínculo establecido entre ellos. Además es relevante, dado que se refiere a características personales que inciden en la relación pedagógica y por ende

en el proceso de enseñanza-aprendizaje, jugando un papel clave en la posibilidad de desarrollar un vínculo mediacional.

En este marco, se destaca en concordancia entre ambos actores, el papel central de la vocación o motivación profesional del docente, la cual se evidencia de forma específica en la disposición de este último a adaptarse a la cultura juvenil. Esto último, si bien es evidenciado como una necesidad por ambos, no resulta simple, ya que otro factor afectivo-relacional corresponde a las representaciones que éste posee del alumno, las cuales se vinculan principalmente a prejuicios que dificultan que esta adaptación se realice.

Por otro lado, se evidencia en los relatos de ambos actores la incidencia del estilo relacional del docente, donde se valoran positivamente los estilos simétricos y democráticos. La simetría en este punto, y a diferencia de la estrategia instruccional antes mencionada, se refiere a una cualidad permanente del docente.

A estos factores mencionados, los profesores suman el autoconcepto como un factor que debe ser considerado de forma conciente, dado que el autoconocimiento respecto de las habilidades y competencias relacionales y afectivas, permiten el afrontamiento más asertivo en determinadas situaciones.

Los alumnos, además reconocen entre los factores adscritos al docente tanto el temperamento, como sus actitudes generales respecto de los alumnos, destacando que éste manifieste preocupación por el alumno, ya sea respecto de sus aprendizajes como de sus procesos afectivos y personales, esto se relaciona de forma estrecha con el mantener una actitud paternal hacia los educandos. Además mencionan que el docente debe ante todo ser capaz de reconocer los propios errores.

Los factores afectivo-relacionales señalados anteriormente dan cuenta en definitiva del carácter humano de la relación pedagógica, evidenciándose de forma clara su dimensión afectiva, a través de la cual se desarrolla la interacción docente-alumno en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario, entonces aludir ahora al alumno como responsable último de la construcción de los conocimientos y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La construcción de conocimientos por el alumno

En la persona del alumno se reconocen también una serie de factores que deben ser considerados en el desarrollo de su proceso educativo, y en su interacción con el docente, dando cuenta por tanto, del establecimiento de la relación pedagógica.

Tal como en el profesor, en el alumno se identifican también factores afectivo-relacionales, que van contribuir a determinar los intercambios producidos entre ambos actores, así como del alumno con la tarea. Los actores educativos entrevistados coinciden al identificar, en el ámbito interaccional, las representaciones que posea el alumno respecto del educador; y en el ámbito educativo, la motivación del alumno hacia el aprendizaje.

A diferencia de los alumnos, los profesores visualizan como un tercer factor el estilo relacional del alumno, que alude en su forma positiva, a aquellos jóvenes que tienden a mantener una mayor cercanía con los profesores; y de forma negativa, a aquellos que establecen un estilo agresivo de relación.

Así también los docentes, hacen mención en sus relatos, a factores psicobiológicos del alumno, que inciden en su proceso educativo, como en las interacciones con el docente, cuestión que los alumnos no visualizan. Concretamente se refieren al género del alumno, y al grado de madurez de éstos. Es importante señalar en este punto, que estas propiedades, de acuerdo a los profesores, poseen una connotación negativa, resaltándose las diferencias de género, donde las alumnas presentan un menor grado de motivación hacia los aprendizajes, y una mayor dificultad en el establecimiento de la relación profesor-alumno.

Además de los factores afectivo-relacionales los alumnos identifican ciertas estrategias de aprendizaje, relacionadas con la atención, la retroalimentación y la autorregulación, referida esta última en términos de responsabilidad, disciplina y participación. Estas estrategias reflejan una autonomía del alumno, en cuanto éstos aparecen como agentes activos en la construcción de sus conocimientos, cuestión central en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al comparar las visiones de los alumnos y profesores es posible evidenciar las diferencias que atribuyen a las estrategias de aprendizaje una incidencia en el proceso educativo, pues estos últimos no reconocen estas estrategias tal como los alumnos, ya que se refieren sólo a algunos aspectos como la responsabilidad y la disciplina, pero vistos desde el punto de la interacción y no como características que reflejan la autonomía del alumno en sus aprendizajes.

Cabe preguntarnos si esta diferencia puede relacionarse con que, pese a que los profesores explícitamente aluden a que el aprendizaje implica una construcción activa por parte

de los alumnos, realmente no llevan a cabo un trabajo que propicie esta autonomía o construcción activa en los alumnos, ejerciendo más bien una práctica centrada en la enseñanza más que en el aprendizaje, lo que se correspondería con un modelo mediacional centrado aún en el profesor.

La interacción mediacional

En los párrafos anteriores se alude a los factores personales asociados al docente y al alumno, por lo que es imprescindible mencionar en este punto que ellos, de igual forma, dan cuenta de un proceso interaccional. Esto es coherente en parte con los postulados constructivistas, en donde las cualidades asociadas a cada actor sólo toman forma en su relación con los otros elementos del triángulo interactivo. Si bien los actores de la investigación no aluden a los contenidos, reflejan que son finalmente las interacciones las responsables del desarrollo y la articulación del proceso educativo, a través de la relación pedagógica.

La interacción mediacional en el contexto educacional involucra el establecimiento de un lazo entre el profesor y el alumno. En este marco, ambos actores educativos reconocen la importancia de que esta interacción debe desarrollarse en torno a ciertos valores para la convivencia como lo son el respeto y la democracia, señalando que a éstos se suman la comunicación y la confianza. Estos elementos adquieren gran relevancia por el hecho de que son mencionados por la gran mayoría de los actores entrevistados, lo que hace aún más necesario que sean estos elementos en los que se centre la gama de interacciones establecidas.

En conclusión, y ya analizados los modelos a la base de las prácticas educativas que se despliegan en estas cuatro instituciones, es el momento de responder a la interrogante que se plantea al comienzo de este eje temático, respecto a si las prácticas son o no mejorables, y si responden a modelos en transición, o si por el contrario, se presentan impenetrables e inmutables de forma que son impermeables a cualquier intervención que pueda idearse en ese plano.

Apostamos según lo descrito anteriormente, a un cambio paradigmático y por lo tanto a la posibilidad de mejorar la calidad de la educación, no sólo por el hecho de adherirnos a una visión más optimista, sino también por las evidencias de que el constructivismo, eje de la presente investigación, se está insertando en las formas de conceptualizar y valorar la educación, sino explícitamente al menos para los alumnos, mediante la identificación y valoración de

factores mediacionales que se dan y/o idealmente debieran darse en el proceso de enseñanza-aprendizaje y relación pedagógica que conforman estos actores.

Eje temático III: Cultura adultocéntrica en la relación pedagógica.

La relación profesor-alumno se encuentra inserta en una red de relaciones más amplia, establecida entre todos los actores de la comunidad educativa, lo que conocemos como convivencia escolar. La calidad de ésta se puede evidenciar mediante el análisis del clima escolar, el cual se ve influido por estructuras jerárquicas sumidas en los estilos de gestión de cada establecimiento educacional. A su vez, en éstos se proyectan estructuras sociales, que históricamente se han construido y perpetuado, de forma recíproca, con diferencias de poder, derechos y deberes entre distintos grupos sociales. En este ámbito, una de las estructuras sociales más arraigadas en la cultura es el adultocentrismo, según el cual las diferencias generacionales van marcando desigualdades en torno a estos elementos de estatus. Esto se relaciona con una línea de investigaciones que describe un choque cultural producido por las diferencias generacionales, lo que se denomina “contra-culturas” juveniles y adultas.

Más allá del análisis de primer orden realizado en esta investigación, en el que se identifican factores asociados a la optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje, se puede evidenciar en el discurso general que en las gestiones y prácticas educativas de las instituciones estudiadas, subyacen las premisas de la cultura adultocéntrica, lo que marca las pautas de convivencia en relación a pensamientos, comportamientos y afectos que se desarrollan transversalmente al proceso educativo y por tanto a las relaciones pedagógicas que estos actores conforman.

La cultura adultocéntrica gira básicamente en torno a dos polos, la sobre-valorización de la adultez y la desvalorización de lo juvenil.

Respecto a la desvalorización de lo juvenil, se presentan una serie de prejuicios asociados a conductas transgresoras y rebeldes con las posteriores consecuencias como la discriminación.

Esto es posible evidenciarlo en el relato de los docentes, en donde se aprecia la atribución de prejuicios, cuestión que obstaculiza la relación pedagógica. Estos prejuicios están relacionados con la apariencia del alumno, la forma de vestir, los modelos que siguen, cuestiones

todas que a su vez están relacionadas con el entorno al que pertenecen los jóvenes, el cual de acuerdo a las características de la muestra y la opinión de los profesores, presenta la cualidad de vulnerabilidad social, hecho que refuerza los prejuicios hacia ellos y sus efectos en la relación pedagógica. En este sentido, el discurso de los profesores relaciona, al igual que la literatura, las dinámicas adultocéntricas con el choque cultural, pues conceptualizan la cultura juvenil de sus alumnos como una “cultura de riesgo social” que se asocia a conductas agresivas.

El segundo grupo de premisas que caracteriza a la cultura adultocéntrica, gira en torno a la sobre-valoración del adulto al que se atribuye un estado de plenitud donde la verdad, la razón y lo correcto son propiedades de éste, a las cuales aspira llegar el joven.

Lo anterior se refleja claramente en la asimetría de conocimiento que tanto los docentes como los alumnos que componen la muestra de nuestra investigación, visualizan en la relación pedagógica, considerándola una relación intergeneracional en la que existe un adulto “formador”, y un joven en “formación”, implicando la transición de este joven hacia un estado superior de estabilidad, madurez y conocimiento, características que por cierto ya posee el docente por el hecho de ser adulto:

“hay que considerar que estamos hablando también de una relación entre un adulto y un joven en formación”. (IV, p: 6)

“...porque uno se tiene que dar cuenta que el profesor ha estudiado para ser lo que es él ahora, y nosotros estamos estudiando, para si Dios quiere, llegar a ser alguien más en la vida” (I, a, 2: 17,18)

No obstante, desde los jóvenes existe una actitud crítica hacia esta magnificación del adulto, o más bien de la atribución de la razón por el hecho de ser adulto, reconociendo la posibilidad de que esta persona cometa errores, lo que comienza a darnos pistas sobre las dificultades que plantea la repetición de las dinámicas adultocéntricas en el mejoramiento de la convivencia escolar.

Por otro lado, existen en la cultura adultocéntrica diferencias de poder entre ambos grupos etáreos, donde el adulto posee derechos y privilegios al contrario de los jóvenes, a quienes se adscriben principalmente deberes y obligaciones.

En este sentido, los actores se refieren a la asimetría de poder que caracteriza a las relaciones adulto-joven como la que determina las diferencias en cuanto a la autoridad, lo que se traduce en el dominio del profesor sobre el alumno, específicamente sobre su comportamiento,

el orden, y en general sobre las normas que rigen y limitan las actuaciones posibles en la relación pedagógica.

Para los profesores esta autoridad se encuentra implícita en situaciones en que consideran que deben orientar la relación pedagógica, poner límites y normas a los alumnos, lo que es en última instancia necesario debido a que el joven no es capaz de autorregular su comportamiento y “medir” hasta qué punto puede llegar en distintos ámbitos, dentro de los cuales se menciona reiteradamente la confianza. Desde este punto de vista docente, la asimetría de poder y por tanto, la autoridad se convierte en un requisito para el buen funcionamiento de la relación profesor-alumno.

También los alumnos en general reflejan estar insertos en la cultura adultocéntrica reconociendo que existe una diferencia de poder, aunque la valoración que realizan sobre este hecho es negativa puesto que la mayoría de las experiencias relatadas refieren el mal uso o abuso de este poder, es decir, describiendo situaciones en que el profesor no ha sido capaz de establecer una autoridad democrática, sino por el contrario casi inevitablemente se convierte en la práctica del autoritarismo, es decir, la validación del rol por el uso del poder. Además de estas prácticas autoritarias individuales, las desigualdades en el poder evidentemente a favor del profesor, están respaldadas institucionalmente. Es así que en situaciones de conflicto entre un profesor y un alumno, estos últimos sienten menoscabada la posibilidad de que la situación se resuelva a su favor, ya que el sistema jerárquico institucional tenderá a favorecer la posición del profesor por sobre la del alumno.

Cabe hacer una reflexión en este punto, sobre la connotación negativa que adquiere en los sistemas adultocéntricos el concepto de autoridad, considerando que el contexto educativo en que se enmarca este estudio replica estas dinámicas; se manifiesta en ellos más bien el autoritarismo que la autoridad, lo que implica que esta cultura entra en contradicción con los objetivos de socialización y mejoramiento de la convivencia en la educación, dando pie más a quiebres que a encuentros, más aún cuando las dinámicas mencionadas son respaldadas institucionalmente.

Los actores expresan la necesidad de aminorar este choque cultural mediante la adaptación del profesor al alumno. Esto consistiría según los alumnos en que los docentes deben adecuarse a las formas de pensar de los jóvenes, ya que es este pensamiento el que ellos valoran como adecuado para los tiempos actuales, existiendo notables diferencias con la manera de pensar que operaba cuando los profesores pertenecían a la generación de jóvenes:

“...esa profe está como muy antigua, como que piensa en otra onda, yo cacho que ... los profes igual tienen que estar en onda con los jóvenes poh, porque a la final ya vivieron su tiempo y ahora que te comprendan a ti poh...es como la manera de pensar que tiene ella como que ... ya quedó atrás, tiene como una manera de pensar muy medieval...”. (II, a: 30)

También los docentes expresan la necesidad de esta adaptación, refiriéndose igualmente al cambio de mentalidad que experimentan las generaciones jóvenes de distintas épocas, y considerando esta adaptación como una herramienta que permite disminuir los roces y potenciar la consecución de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, esta adaptación al alumno es valorada con una carga negativa, pues representa un deber que se ejerce más bien por la presión a evitar el choque cultural, que por profesionalismo.

Aunque hasta aquí se han destacado los aspectos más desvalorados del adultocentrismo que se replican en el sistema escolar, es posible encontrar tanto en la literatura revisada como en el análisis de los datos que la relación pedagógica no sólo se nutre de las características culturales en torno al poder y el conocimiento, sino también en torno a los afectos. De acuerdo a esto las autoras Díaz y Marx (1997), ya citadas, postulan que la relación pedagógica se convierte en una relación contradictoria entre el ya descrito distanciamiento producido por las diferencias de poder junto con el temor de los jóvenes a este último, y las necesidades de acercamiento de los actores.

De acuerdo con lo anterior, las relaciones profesor-alumno pueden asemejarse a las relaciones padre-hijo, en cuanto a que son intergeneracionales por lo que en ambas subsisten conjuntamente la necesidad de cercanía, con el distanciamiento perpetuado por las asimetrías ya descritas. Específicamente, los jóvenes valoran ciertas actitudes que toma el profesor y que pueden corresponderse con actitudes paternas, implicando la reprensión como una conducta que manifiesta preocupación y por tanto afecto. También los profesores refieren la búsqueda que hacen los alumnos de actitudes paternas en ellos, graficando también la combinación de la autoridad y normativización con un objetivo afectuoso.

Además de las relaciones paternas, los alumnos describen que el afecto en la relación pedagógica se manifestaría en otras esferas como son la amistad, la confianza y la empatía, lo cual se orienta por la horizontalidad en la relación entre profesores y alumnos, es decir, que ambos son capaces de llevar a cabo estas interacciones.

Finalmente respecto a los afectos en la relación pedagógica, cabe hacer una diferencia entre las consideraciones de docentes y alumnos, en cuanto para los primeros el plano afectivo

de la relación pedagógica es sólo un medio para optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, mientras que para los alumnos es un objetivo en sí mismo, es decir, valoran paralelamente la calidad de ésta relación y la calidad del proceso educativo.

De acuerdo a estos encuentros entre la literatura en la línea de los estudios de Duarte y la realidad observada en esta investigación, es posible concluir que la cultura adultocéntrica se replica en la relación pedagógica, ya que es una relación intergeneracional, es decir, entre un joven y un adulto, que se da en un espacio institucionalizado basado en normas que da pie a que se desarrollen las dinámicas de dicha cultura. Sin embargo, podría establecerse una diferencia en términos de la aprobación y sustentación del adultocentrismo entre los dos estamentos partícipes de esta investigación. Por un lado los profesores en su discurso aprueban y sustentan estos modelos, mientras que los alumnos no lo aprueban pero en cierta medida sí los sustentan. Una prueba de la no aprobación de los alumnos hacia el adultocentrismo es que un grupo de ellos considera que el respeto es un derecho humano que cualquier persona merece, así tanto profesor como alumno deben ganarse el respeto del otro mediante la práctica, y no mediante el ejercicio de la autoridad. Sin embargo a pesar de la desvalorización de éstas prácticas, otro grupo de alumnos relatan la sustentación y perpetuación de éstas dinámicas adultocéntricas, mediante sus comportamientos que en un círculo interminable están limitados y normados por esta tendencia, por ejemplo al reconocer que el respeto es algo que merece el profesor por su el hecho mismo de ser profesor, que como se deduce desde la cultura adultocéntrica, es adulto y por tanto poseedor de la verdad, en definitiva superior.

Para finalizar las reflexiones en el tema del adultocentrismo en la relación pedagógica, cabe destacar dos cuestionamientos sobre la posibilidad de coexistencia de ambos.

En primer lugar podemos concebir a la cultura adultocéntrica como un sistema con mecanismos de autorregulación, debido a que sus normas perpetúan la imposibilidad de abstraerse de él con una actitud crítica. Esto se refleja claramente en que los jóvenes-alumnos replican esta matriz cultural, a pesar de un menor grado de aceptación y valoración de las diferencias en el ámbito del poder y autoridad. Uno de los ejemplos más claros referidos, se relaciona con la asimetría de poder respaldada institucionalmente, situaciones en las que las decisiones institucionales siempre favorecen al profesor, y ellos sienten que “no pueden hacer nada más” a pesar de que estas decisiones sean injustas:

“E: ¿y qué les pasa a ustedes con eso? ¿Cómo se sienten?

A 6: Es fome poh, fome...porque claro te pueden pasar a llevar... tú podí tener, ...tanta razón y puede ser algo tan grande que no te van a creer a tí, porque el profesor siempre va a tenerla...y aunque tú no tuviste la culpa ya te están echando por algo que tú no tuviste la culpa, y es por culpa del profesor por no escucharte y no tomarte atención...

E: y ustedes... bueno... después de esa situación ¿se quedan ahí? ¿No hacen nada?

A 6: no podí hacer nada más.

A2: no podí hacer nada más poh... o si no chao pescao” (II, a: 61, 62)

La segunda cuestión sobre la coexistencia del adultocentrismo y la relación pedagógica, es que más allá de un análisis de la cultura subyacente a la relación pedagógica, nos plantea una interrogante sobre la modificabilidad de las dinámicas escolares, de acuerdo a dos criterios que dan luces más bien sobre una no- modificabilidad. El primero es el anteriormente descrito sistema autorregulador del adultocentrismo cultural; y el segundo corresponde a la incidente lentitud de los cambios culturales. Como se ha mencionado al inicio de este eje temático, las estructuras sociales (entiéndase clases sociales, estatus, jerarquías) son la base y a la vez productos de una construcción socio-histórica que llamamos cultura. Al implicar esta historicidad en el desarrollo de las dinámicas sociales, podemos inferir que las dinámicas suscitadas en los liceos también poseen una historia y un desarrollo paulatino, con la influencia tanto de interacciones, ideales, epistemologías y estructuras internas a la institución, como externas. Es así que, como se ha mencionado desde los estudios en ésta línea se observa que antes de que la cultura adultocéntrica llegue a reproducirse en la relación profesor-alumno, lo hace en las relaciones directivos-profesores, y en todo el conjunto de relaciones que conforman la convivencia escolar.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y SUGERENCIAS

Discusión

Los capítulos precedentes dan cuenta de la complejidad del proceso educativo, y de los innumerables factores que inciden en él directa o indirectamente.

Es en este marco, que este estudio pretende responder al cuestionamiento general respecto del papel que juega la relación pedagógica en este proceso.

En primera instancia, y de forma general, la vinculación entre ambas variables se presenta de forma explícita por ambos actores educativos, donde la cualidad particular de este vínculo va a estar construida sobre la multiplicidad de experiencias educativas en que se desenvuelven estos procesos, ya que toda construcción se realiza sobre la base de aquellos esquemas previos de los sujetos, considerando sus elementos cognitivos, sociales y emocionales.

Más allá de la afirmación anterior, sobre la existencia de un vínculo entre los fenómenos de esta investigación, es necesario profundizar sobre el carácter de su influencia, por el cual hemos llegado a concluir que se trata de una interacción mediacional. Aunque esta visión constructivista no es explicitada por las personas que participaron de este estudio, en general es posible conceptualizar la relación pedagógica como un elemento mediacional del proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto en ella se crean las condiciones adecuadas para la real construcción de conocimientos del alumno y la facilitación de ella desde el profesor. Si bien observamos una confluencia entre los discursos de profesores y alumnos respecto del carácter mediático de la relación pedagógica, esto no implica que no se observen divergencias a la hora de detallar en qué consiste dicha mediación.

En términos generales estas divergencias se manifiestan en torno al papel concedido a la relación pedagógica respecto de su objetivo. Es así que los docentes la consideran sólo un “medio” para llegar al éxito en la consecución de los aprendizajes; mientras que los alumnos agregan a ella un valor que trasciende a los objetivos académicos y se extiende hacia los logros en el ámbito de las relaciones interpersonales y afectivas.

Cabe cuestionarnos sobre las razones que hay detrás de dichas divergencias, ante lo cual se nos presentan dos escenarios que debemos considerar. Uno de ellos, comprende el vacío

conceptual en torno a la relación pedagógica, el cual se hace patente en todas las esferas de orden educacional. Esto se evidencia en que existe una concepción más explícita respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los relatos de ambos actores convergen en la mayoría de los elementos o factores que a éste corresponden, a diferencia de la relación pedagógica, la cual adolece de esta claridad conceptual, pues se lleva a cabo intuitivamente y de forma más personal. De acuerdo a esto, se plantea como un desafío que necesariamente debe abordarse, el que el sistema educativo, considerando los elementos que los actores claves en esta relación han identificado, y que han sido descritos en los apartados anteriores, co-construya con todos los estamentos educativos un concepto claro de relación pedagógica, dando claridad acerca de los objetivos que ésta persigue, y las características o elementos que la conforman. Además, consideramos que de forma específica, los establecimientos educativos deben explicitar en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI), aquellos énfasis que deben ser considerados en el establecimiento de la relación pedagógica de acuerdo a los valores que en éstos se promueven.

Otro argumento respecto de la naturaleza de estas divergencias se centra en la relación que se establece entre estos actores existe un distanciamiento en sus vivencias en torno al proceso educativo. Se hace necesario, precisar los elementos con que se relaciona tal distanciamiento, los cuales, son contradictorios con el paradigma constructivista, en el que se sustenta el modelo mediacional, a la luz del cual hemos analizado los fenómenos educativos de esta investigación.

Reforma Educacional Chilena

En primer lugar, las políticas educacionales han determinado en gran medida los objetivos y métodos que intentan llevarse a cabo en las instituciones educativas. Entre ellas nos encontramos con la Reforma Educacional Chilena, en la cual se evidencia una inconsecuencia entre los modelos educativos que promueve y la forma en que se ha creado e implementado. En dichos modelos se considera que el aprendizaje es un proceso de co-construcción entre el que aprende y el que enseña, que se da a partir del conocimiento de los esquemas que posee el aprendiz, en primera instancia; y del traspaso de la autonomía en el aprendizaje para la actividad constructiva de éste, en un segundo momento.

La realidad, sin embargo, con que se ha creado e implementado la reforma educativa ha sido completamente contradictoria con estos postulados, pues no se ha considerado en ello el acercamiento a los esquemas y dinámicas que se habían configurado hasta ese momento en el

sistema escolar. Esto es plausible de ver incluso fuera del ámbito específico de esta investigación, en la conocida crítica realizada a la reforma educativa respecto de su creación “a puertas cerradas”, sin considerar las opiniones y necesidades de los diferentes estamentos del sistema escolar. Esto explica de alguna forma la dificultad en la “bajada” de la reforma al aula, lo que se aprecia en el hecho de que después de más de diez años de implementación de ésta, aún no puede visualizarse con claridad los cambios en la calidad educativa que se esperaban lograr, y por el contrario ha creado sentimientos de rechazo por la sobrecarga de trabajo que ha afectado a los docentes, entre otras tantas falencias atribuidas a ésta.

Hablando en términos de los modelos que hemos analizado, podríamos establecer una analogía en donde la creación e implementación de la reforma educativa se corresponde con el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los creadores son los potenciales mediadores, los profesores se convierten en aprendices, y la reforma misma en los contenidos del aprendizaje. De acuerdo a lo relatado con anterioridad, es posible decir entonces que este proceso de enseñanza-aprendizaje no ha sido mediacional, sino que más bien ha sido un “traspaso” de conocimientos, desde los expertos a los receptores pasivos de la instituciones educativas, lo que repercute en que la reforma educativa no se convirtió en un “aprendizaje significativo” para los profesores aprendices, puesto que se dejaron de lado sus esquemas previos en torno a sus conceptualizaciones sobre la educación, y por lo tanto desde aquí en adelante se ha obstaculizado si no impedido la “co-construcción” de los cambios educativos pretendidos en la reforma.

Las ideas del constructivismo sobre el aprendiz como un sujeto activo, sobre las condiciones para que se produzcan aprendizajes significativos, sobre los momentos del proceso mediacional, sobre los factores relevantes del mediador y del mediado; en fin, todas las condiciones y características de un proceso mediacional han sido omitidas en el contexto de la implementación de la reforma educativa.

A su vez, la reforma educativa incorpora otro elemento que a nuestro juicio se relaciona con el distanciamiento visualizado en la relación profesor-alumno, a saber, la masificación de la educación a través de la ampliación de la cobertura. Esto, dado que el objetivo explícito de esta política es la incorporación al sistema educativo, de la población más desventajada socio-económicamente. De acuerdo a esto, no queremos enjuiciar el objetivo de ampliación de cobertura, sino plantear un cuestionamiento acerca del cómo se ha llevado a cabo y el por qué

esto a perpetuado las distancias en la relación pedagógica; interrogantes que intentaremos abordar a continuación.

La ampliación de la cobertura lleva consigo dos grandes contradicciones, por una parte la sobrecarga horaria, que se relaciona directamente con iniciativas gubernamentales económicas que buscan conseguir el logro de los objetivos de calidad y equidad a menores costos, y que implican la disminución del tiempo docente para realizar un trabajo más personalizado con los alumnos. Esto se contraponen con los ideales de convivencia que se promueven al interior de los establecimientos educativos, debido a que es la relación pedagógica el elemento fundamental que permitiría la consecución de estos objetivos, a la vez que la principal afectada por estas iniciativas.

Volvemos en este punto al cuestionamiento respecto de si las demandas del sistema educativo, y en particular de la reforma, son factibles de alcanzarse.

A nuestro juicio esto es posible si las intervenciones en el contexto educativo se configuran en una matriz articulada entre todos los actores involucrados en éste, es decir, llevando a la práctica los promovidos criterios de co-construcción en que se basa la reforma. Otro aspecto a considerar, y esencial para la implementación de la reforma, es el profesor y primordialmente la motivación que éste manifieste respecto de su actuación, ya que es imprescindible tener presente a este actor como el eje central en la mediación pedagógica, y por ende en la calidad de las interacciones con el alumno en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, y sobre la base de que las actuales prácticas en el contexto educativo se han focalizado principalmente en los resultados educativos, apostamos como estrategia “paradójica” el que las intervenciones a realizarse en el contexto educativo, mejoren sus objetivos académicos no centrándose explícitamente en ellos, sino considerando a la relación pedagógica como principal eje de acción, abordando en forma indirecta los objetivos que son ahora primordiales en estos sistemas, mediante el mejoramiento de un clima mediacional. Por lo demás, es importante recordar que el cambio educativo al insertarse dentro de la gama de procesos humanos, es necesariamente un cambio lento, que implica la imprescindibilidad de desplegar la paciencia y constancia para concretizarlo.

La segunda contradicción que implica ampliación de la cobertura, es que la masificación de la educación, sumado a la estrategia de discriminación positiva, repercute en la conservación de la brecha evidenciada entre el docente y el alumno. Lo anterior, dado que se alude a la población atendida explícitamente como desfavorecida tanto en los aspectos sociales como

económicos, sustentando las representaciones que mantienen los docentes respecto de los alumnos y su entorno, las que se caracterizan por ser substancialmente negativas, en tanto se manifiestan en prejuicios sobre éstos. Se establece que el discurso docente gira en torno a las diversas problemáticas psicosociales que aparecen relacionadas a los jóvenes que asisten a estos establecimientos educacionales, concentrando sus juicios en las consecuencias negativas de ellas, obviando o invisibilizando de esta forma, las potencialidades o fortalezas que pueden vincularse a este grupo socio-económico. Se fomenta así, aunque quizás de forma implícita, los principios del modelo proceso-producto, percibiendo al docente ligado al rol de “experto”, en desmedro del alumno, que pertenece al grupo de los jóvenes “privados” o “despojados” de este estrato, acerca de los saberes que deben aprehender.

Cabe aquí plantearnos la interrogante acerca de si la reforma cumple con los estándares de equidad y calidad. Para responder a esto, es necesario en primer lugar, explicitar lo que entendemos por equidad. Si ésta es entendida sólo como la ampliación de la cobertura, es decir, que el mayor número de jóvenes acceda a la educación, entonces la respuesta es afirmativa. Ahora bien, si consideramos la equidad referida a la igualdad de condiciones en que estos alumnos acceden a la educación, así como los derechos de estos últimos, entonces la respuesta ineludiblemente es negativa. Esto, dado que los liceos municipalizados que son intervenidos por los diversos programas del Mineduc, en función de la discriminación positiva antes mencionada, y sobretodo por el Programa Liceo para Todos, llevan consigo la carga de la estigmatización asociada a la población que por ellos es atendida, una población diferente, que pertenece al estrato más bajo, económica y socialmente, un grupo desfavorecido al cual se adscriben conductas agresivas y disruptivas, que sólo entorpecen la labor educativa, y por lo tanto, el logro de los objetivos educativos. Es en este sentido, que la estrategia de discriminación positiva con la que se pretendía lograr la integración y equidad en la educación, no se ha cumplido en tanto ha dejado de lado la consideración de las fortalezas y potencialidades de este grupo de jóvenes, como del entorno desde el cual provienen. Esta afirmación no es menor, ya que puede considerarse que los derechos de estos jóvenes están siendo vulnerados, en tanto la visualización de este grupo se enmarca en la consideración de estos desde sus características negativas, disminuyendo sus opciones educativas y derechos ligados a la educación, no respondiendo a sus necesidades, sino a las de un grupo al que se adscriben principalmente los derechos, a saber, los profesores. Esto se relaciona con la mantención de la cultura adultocéntrica, donde la consideración del estudiante, y más aún, de estudiantes a los que se atribuyen variadas

problemáticas psicosociales, sólo es referida a sus deberes, invisibilizando sus derechos en este mismo contexto.

Por otro lado, respondiendo al cuestionamiento acerca de si la reforma cumple con los estándares de calidad, al igual que respecto de la equidad, es necesario hacer mención sobre el entendimiento bajo el cual se realiza tal valoración. En primer lugar, la calidad adscrita a la gestión pedagógica, donde se incorporan tanto la relación profesor-alumno como el proceso de enseñanza-aprendizaje, se vuelve subjetiva en el contexto educativo, ya que las diferencias en las conceptualizaciones de ambos actores evidencian que las pautas de calidad para éstos son referidas a variables sustancialmente distintas, lo que no permite hacer una valoración conjunta sobre si estos criterios de calidad son alcanzados o no. Si abordamos de forma específica el discurso de cada actor, respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos inferir que no obstante los alumnos explicitan que el objetivo de este proceso es el logro de una educación integral, no existe claridad respecto del cómo este proceso podría alcanzar estos objetivos de forma óptima, por lo que no poseen un referente respecto del cual realizar esta valoración. Con respecto a los docentes, es posible deducir que los criterios de calidad no son alcanzados, ya que en constantes oportunidades hacen mención sobre los problemas acarreados por la sobrecarga horaria producto de la reforma, los que no les permite abordar la educación de sus alumnos considerando todos aquellos factores que por ellos son relevados, concretamente otorgar una educación más personalizada, la cual está contemplada en los postulados mediacionales.

Seguidamente, en cuanto a la calidad relativa al rendimiento y al logro de los objetivos educativos, consideramos que la focalización de este proceso en la consecución de los OFV, por sobre los OFT, evidencia el distanciamiento de la educación integral que se pretende lograr, debido a que los planes y programas están orientados a estos objetivos en desmedro de la convivencia escolar y la formación en valores, que desde el discurso nacional aparecen como centrales de ser abordados. El segundo plano que adquiere la convivencia escolar se refleja en que las dinámicas que se desarrollan en el contexto educativo, siguen replicando las estructuras jerárquicas, verticales y autoritarias que caracterizan a nuestra sociedad.

Finalmente, respecto de si los objetivos de la implementación de los programas destinados a disminuir la deserción escolar, en concreto el Programa Liceo para Todos, y que se orientan al logro de la integración socioeducativa, debemos apuntar a que éstos, en el contexto de lo mencionado en los párrafos precedentes, no son alcanzados, ya que las estrategias utilizadas por estas intervenciones relevan en demasía la cualidad de vulnerabilidad de la

población atendida en estas instituciones educativas, por sobre las fortalezas y potencialidades de las personas, lo que, como se ha mencionado, choca con el criterio de discriminación positiva que sustentaba estos programas. Esto mantiene entonces, la estigmatización de los jóvenes atendidos al interior de cada liceo, y no menos importante, de la calidad de estos establecimientos en forma global.

En conjunción entre los objetivos de calidad y equidad educativa, en estos establecimientos educativos, nos parece que es esencial para alcanzar tales objetivos, el ampliar la visualización de los jóvenes que en ellos participan, de modo que el aprendizaje se constituya en respuesta a una motivación intrínseca de los jóvenes por éste. Esto es posible si los aprendizajes significativos planteados por los docentes como objetivo central del proceso educativo se focalizan principalmente en la satisfacción que éstos otorgan a los alumnos, sobre la base de que se desarrollan con el requisito fundamental de la motivación, o disposición del alumno por aprender, lo que genera de esta forma, experiencias educativas positivas. En este sentido, el círculo virtuoso que se pretende lograr se consolida con las expectativas de autoeficacia que se sustentan con las experiencias educativas positivas. Así, otorgamos una connotación positiva a los aprendizajes significativos, en tanto la motivación constituye un requisito de éstos. La transformación o cambio educativo estriba en la visión optimista de los jóvenes-alumnos y en la posibilidad de que la educación pase de desarrollarse en respuesta a reforzadores externos, a desplegarse por la iniciativa propia de los jóvenes. Es de esta forma que el modelo mediacional cobra relevancia, ya que posibilita el logro de estos objetivos, a saber aprendizajes significativos promovidos por la motivación intrínseca, generando experiencias satisfactorias en sus aprendizajes.

Cultura Adultocéntrica

Existe un segundo elemento que nos habla del distanciamiento existente entre alumno y profesor que tiene relación con la contradicción que se da entre la cultura adultocéntrica replicada al interior de los establecimientos y la necesidad de plantear un sistema educativo basado en el constructivismo y la mediación. Ambas orientaciones son incompatibles, pues el adultocentrismo sostiene una concepción de la realidad como objetiva y aprehensible, cuestión que se deduce de la visión de que la verdad, lo correcto, son dimensiones que posee o alcanza el adulto, y por lo tanto, nos habla de una realidad única y estable. Desde esta cultura centrada en el adulto se puede asumir el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de transmisión

de conocimientos, los cuales posee el profesor por ser adulto; y a su vez el joven estudiante es alguien que aspira llegar a esos conocimientos y que los recibe de un experto, y no alguien que los construye con la ayuda del profesor.

Otra disonancia entre cultura adultocéntrica y constructivismo se relaciona con la direccionalidad que adquiere el proceso educativo en cada uno de estos sistemas; mientras que en la dinámica adultocéntrica al existir una sobrevaloración de la adultez y desvalorización de lo juvenil en términos de la posesión de conocimientos, se plantea el proceso educativo en una dirección del profesor hacia el alumno. En el constructivismo, no obstante, se reconoce la posibilidad de que el intercambio sea mutuo, es decir que tanto mediador como mediado son partícipes de procesos constructivos. Al mismo tiempo esta desvalorización de lo juvenil entra en contradicción con los conceptos de relación pedagógica en la línea de García-Huidobro, donde se conceptualiza ésta como una relación que debe reafirmar las identidades de ambos actores implicados, y no establecer una diferencia en términos de superior-subordinado como se da en el adultocentrismo cultural.

De acuerdo a lo anterior parece evidente que mientras persista en las instituciones educativas, la cultura centrada en el adulto, no se podrán alcanzar los cambios que se requieren para que la educación actual se convierta en una educación de calidad con equidad.

Sin embargo, al observar y describir en este estudio estos fenómenos interaccionales se nos muestra un panorama confuso, en donde coexisten relaciones que podrían caracterizarse como mediacionales a la vez que dinámicas adultocéntricas. Esto nos hace ir más allá de una evaluación según la cual es poco probable que la relación pedagógica pueda adquirir un valor mediático y promover procesos educativos constructivos, si se sigue replicando el adultocentrismo al interior de ella; para llegar a una valoración sobre aquellas dinámicas que pueden potenciar relaciones pedagógicas mediacionales.

En este sentido, podemos valorar la necesidad de la autoridad, pero en un sentido democrático, en el que el mediador tendría una real preocupación por sus alumnos y por sus aprendizajes, organizando, seleccionando y promoviendo las mejores estrategias que estén a su alcance para la práctica pedagógica mediacional.

Además, a pesar de que en el discurso general se ha manifestado la presencia de la cultura adultocéntrica al interior de las instituciones investigadas, se puede apreciar la presencia, descrita anteriormente, de cierta disposición a adaptarse a los jóvenes, cuestión que se plantea como una estrategia que impediría el choque cultural, permitiendo la consecución de los

objetivos educativos. Todo esto, puede entenderse desde la óptica de que lo que hacen estos profesores no es otra cosa que construir un sistema de significados compartidos, al intentar acercarse a los alumnos y acceder a su cultura, y desde ahí desarrollar el proceso educativo, cumpliendo así con el primer paso en la tarea del mediador.

Por otro lado, a pesar de la existencia de dinámicas adultocéntricas en la relación pedagógica, es posible plasmar que las diferencias generacionales dadas en ella, también pueden asemejarse a la relación padre-hijo, manifestándose en el establecimiento de un clima afectivo que facilitaría en última instancia un proceso educativo mediacional, y que por lo demás trascendería a éstos objetivos educativos. Cabe considerar entonces, todos aquellos aspectos que pueden dar pie en la relación pedagógica a manifestaciones afectivas, además de analogías padre-hijo, se potencien las interacciones simétricas, con confianza y respeto mutuos, y con calidad en la comunicación.

Estos recursos, nos permiten mantener una visión optimista, en cuanto a la posibilidad de cambio en las relaciones entre docentes y alumnos, a pesar de la existencia del adultocentrismo en ella, al evidenciar factores promotores de procesos mediacionales, e interpersonales rescatando principalmente entre ellos los que se refieren al ámbito afectivo-relacional de los actores y su interacción.

Si bien existen diversos factores que dificultan el ideal de humanización del contexto educativo, consideramos que el encuentro entre estos dos mundos, el adulto/docente y el joven/alumno es posible, si focalizamos nuestra atención en la potenciación y fortalecimiento de las identidades positivas particulares de cada uno, sobre la base del conjunto de características que los definen. El logro de este encuentro conlleva la satisfacción de estas prácticas, donde tanto docentes y alumnos, así como todos los actores de la comunidad educativa, signifiquen la educación como un desafío promovido por la motivación intrínseca que esto sugiere. Es esto último, lo que comprendería la real transformación educativa a que se aspira.

Sugerencias

De acuerdo a lo expuesto, es posible plantear ciertas sugerencias que contribuirían al mejoramiento de las dificultades evidenciadas sobre el proceso educativo.

En primer lugar y de forma general, consideramos esencial que se comience a abordar este proceso en la implementación de la reforma educativa desde una perspectiva constructivista. Particularmente, proponemos que la co-construcción se constituya como la base desde la cual se promueven los cambios educativos, donde todos los actores involucrados en este contexto participen de forma activa, de modo de conseguir una educación de calidad a través de los aprendizajes significativos en todos los miembros de la comunidad educativa.

Así también, no podemos dejar de lado la necesidad de focalizar gran parte de este proceso en la persona del profesor, de modo de lograr un equilibrio entre las exigencias planteadas a este actor, y la satisfacción de sus necesidades personales y profesionales. Esto se relaciona de forma directa con la motivación del profesorado frente a su labor educativa, la que debe fomentarse a través de la creación y desarrollo de programas que estén destinados a éste, más allá de la consideración en su rol docente. Es decir, que se centren en la dimensión humana del profesor, y no sólo en las capacidades y competencias que éste debe desplegar en el ejercicio de su profesión.

Por lo demás, creemos que sería necesario modificar el sentido de las prácticas con que se pretende lograr los objetivos educativos. Para ello proponemos la aplicación de intervenciones paradójicas, en cuanto a que para lograr estos objetivos, se apunte más bien al mejoramiento de las interacciones suscitadas entre docentes y alumnos, ya que a nuestro juicio su mejoramiento implica la consecución de resultados académicos óptimos.

Respecto de la convivencia escolar

En este punto, haremos alusión a dos ámbitos que de forma específica contribuirían al mejoramiento de la convivencia escolar dentro de las instituciones educativas. Por una parte planteamos que es menester explicitar el tipo de vínculo profesor-alumno que las instituciones

educativas pretenden fomentar al interior de ellas. Para ello, esto debe realizarse a partir de la participación y concertación de opiniones de todos los miembros del centro educativo, de manera que se produzca una co-construcción en torno a los sentidos que guiarán el proceso educativo.

Por otra parte, sostenemos que es un requisito para mejorar la convivencia la generación de espacios reflexivos que propicien el acercamiento de los actores educativos favoreciendo el intercambio de experiencias y opiniones en torno a los factores que para cada actor adquieren relevancia en cuanto a su incidencia en el proceso educativo.

Respecto de las estrategias instruccionales y de aprendizaje

En cuanto a las estrategias instruccionales, es preciso fomentar el que los profesores expliciten y contextualicen los contenidos generales a ser abordados y los sentidos de las actividades específicas a realizar en las asignaturas, de modo que el alumno adquiera una significación de sus aprendizajes, siendo éste el punto de partida del logro de los aprendizajes significativos en la construcción de conocimientos del alumno.

Cabe destacar en este punto, que es el conjunto de estrategias instruccionales las que permiten que la interacción adquiera el carácter mediacional, por lo que estas estrategias deben presentarse en las prácticas pedagógicas de forma sinérgica. Lo anterior sólo es posible si los docentes conocen e interiorizan la importancia que esto conlleva para el mejoramiento del aprendizaje de los alumnos.

Respecto de las intervenciones desarrolladas en la lógica de la discriminación positiva

La discriminación positiva corresponde a una estrategia de focalización en donde se intenta entregar más beneficios a los alumnos que presentan más desventajas socio-económicas. Esto en la realidad derivó en la práctica del asistencialismo que connota principalmente aquellos aspectos negativos asociados a este grupo, cuestión que no necesariamente refleja la premisa subyacente de la discriminación positiva, ya que se ha dejado de lado el sentido central que conlleva dicho concepto. Es así que creemos que este sentido es el que debe comenzar a

desarrollarse, en cuanto es necesario rescatar más bien las potencialidades y fortalezas que posee este grupo, con el fin de reconocer y promover la autonomía a la que se aspira lleguen los alumnos.

Implicancias del estudio

Limitaciones

Para finalizar, se hace necesario tener en consideración en la lectura de este estudio las siguientes limitaciones:

En primer lugar, la inexperticia en las técnicas de investigación, específicamente en la recolección de datos al utilizar la entrevista semiestructurada, nos indujo a crear un guión de entrevista que explícitamente abordaba las preguntas de investigación.

En segundo lugar, la escasez de tiempo y los ambiciosos objetivos que nos planteamos en un comienzo, no nos permitieron realizar un muestreo teórico acabado, en tanto se presentaba la imposibilidad de volver a los actores para profundizar en temáticas abordadas superficialmente en las entrevistas.

En relación con lo anterior, se produjo una dificultad para abordar en una muestra más completa de los actores de los cuatro liceos.

Futuras líneas de Investigación

Teniendo en cuenta todo lo anterior, nos surgen ciertas ideas acerca de las futuras investigaciones que permitirían la aprehensión más acabada de los fenómenos aquí estudiados.

En primer lugar, consideramos que dadas las inconsistencias evidenciadas en los modelos de enseñanza-aprendizaje utilizados por los profesores, y dado que este punto fue más bien abordado de forma tangencial, es preciso profundizar en ellos.

En segundo lugar, y siguiendo con los postulados que inscriben a la relación pedagógica en una estructura jerárquica mayor al interior de cada institución, nos parece relevante el que otro estudio abarque las perspectivas de otros actores educativos, especialmente directivos,

cuyas actuaciones se vuelven en este contexto, variables incidentes en el clima de la institución escolar, y por tanto en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En relación con el anterior, la relación pedagógica además de insertarse en la estructura jerárquica de las dinámicas escolares, se circunscribe también en la convivencia escolar de todos los actores de la comunidad educativa, dentro de la cual cobra relevancia en este estudio, la participación de los padres en el proceso educativo, por lo que la descripción de sus percepciones respecto a la educación, complementaría los resultados de la presente investigación.

En cuarto lugar, dada la relevancia de la estrategia de discriminación positiva para intervenir en estos contextos, creemos que una cuestión fundamental para desarrollar en forma óptima esta estrategia es centrarse en las fortalezas y potencialidades del grupo social, lo que implica la necesidad de explicitar cuales son éstas.

Finalmente, proponemos diversa líneas destinadas a continuar este estudio, de forma de profundizar en mayor medida en sus resultados, cada una de las cuales puede transformarse en una investigación:

- Analizar las variables que pudieran incidir sobre la motivación intrínseca en el aprendizaje de los alumnos, especialmente en aquellas referidas a ellos, y a los contenidos de aprendizaje.
- Ampliación de la muestra de investigación, de modo de representar con más certeza la mirada de los alumnos y profesores de los cuatro liceos.
- Abarcar a otros actores que educativos que no han formado parte de esta investigación, pero que han cobrado relevancia en su transcurso al ser evidenciados como importantes incidencia en el proceso de enseñanza- aprendizaje, como por ejemplo padres, autoridades ministeriales y directivos.
- Realizar el mismo estudio en otro tipo de establecimiento, para establecer comparaciones de si esta variable incide en las conceptualizaciones, valoraciones y prácticas del proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Profundizar sobre relaciones de variables abordados de forma superficial en el alcance de este estudio como por ejemplo relación entre edad de los docentes y su formación profesional con las prácticas y los modelos que llevan a cabo.

- Finalmente, se propone indagar sobre éstas realidades, para refutar o comprobar las hipótesis respecto de las divergencias en los énfasis de las miradas en torno a la relación pedagógica, entre profesores y alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. (1994). Formación y capacitación de los profesores: impacto en el aprendizaje en los Estados Unidos. En Proyecto Principal de Educación, boletín 34.
- Arancibia, V.; Álvarez, M. (1994). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. En Psykhe, vol. 3, nº 2. PUC.
- Beltrán, J. (2000). Algunas claves psicológicas para la construcción de la convivencia escolar. En Seminario sobre convivencia en los centros escolares como factor de calidad. España. Disponible en: www.mec.es/cesces/beltran.html
- Brunner, J. y cols. (1997). Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Santiago de Chile: Universitaria.
- Calderón, R. (2001). Constructivismo y aprendizaje significativo. Disponible en: www.monografías.com/trabajo7/aprend/aprend.shtml
- Cerda, A.; Silva, M.; Nuñez, I. (1991). El sistema escolar y la profesión docente. Santiago: PIIE
- CIDE. (1999). Conflicto y mediación en el medio escolar. INJUV. Disponible en: www.injuv.cl
- Coll, C.; Solé, I. (1991). Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Barcelona. Paidós.
- Cornejo, José M. (2003) Técnicas de Análisis Grupal. Departamento de Psicología Social. Universitat de Barcelona. Disponible en: www.ub.es/dpss/lps/docu/tag/tag.pdf

- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- Díaz, M., Marx, I. (1997). Los códigos conversacionales implícitos en la educación media de los sectores populares. ISPAJ/ INJUV. Disponible en:
www.injuv.gob.cl/modules.php?name=Encyclopedia&op=list_content&eid=2
- Duarte, K. (2002). Mundos jóvenes, mundos adultos: lo generacional y la reconstrucción de los puentes rotos en el liceo. Una mirada desde la convivencia escolar. Chile: CIDPA.
- Escalante, E. (2002). Metodología de la investigación educacional. Valparaíso: UPLACED.
- Fuentes, S. (1999). La inteligencia y Reuven Feuerstein: una propuesta teórica y práctica al servicio del ser humano. Santiago, Chile: CEAME
- Galindo Cáceres, J. (1998). Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. México: Addison Wesley Longman.
- García-Huidobro, J. (1999). La Reforma Educacional Chilena. Madrid: Popular.
- García-Huidobro, J. (2000, Septiembre). La escuela y la calidad de la educación. Clase La escuela y la calidad de la educación, Bogotá.
- Gimeno, J.; Pérez, A. (2000). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Hernández Sampieri, R. (1998). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Ivic, I; (1999). Lev Semionovich Vigotsky. (1896-1934). Revista trimestral de educación comparada: Perspectivas. Vol. XXIV, nº 3-4 Págs. 773-799. UNESCO.
- Jomtien. (1990). Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje: una visión para el decenio de 1990. Santiago, Chile: UNESCO/ OREALC.

- Klinger, C; Vadillo, G. (1999). Psicología cognitiva.
- Lado, A; Ismach, L y Rossi, I (2000). La mediación y el derecho a aprender. Disponible en: www.lasalle.org.ar/seampe/articulos.htm
- López-Aranguren. E (1996). El Análisis de contenido. En Alvira, F. y cols. El Análisis de la Realidad Social. Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza.
- Loredo, J. (1997). Paradigmas de la investigación educativa y situación actual en América Latina. En módulo: Investigación educativa, unidad I. México: MTE-ILCE-OEA.
- Magendzo, A. (1997). Los Objetivos Fundamentales Transversales en la Reforma Educativa chilena. Santiago de Chile: Universitaria.
- Maldonado, H. (2001). Convivencia escolar. Córdoba. Disponible en: <http://ar.geocities.com/egbonce/convivencia.htm>
- Marchesi, A.; Martín, E. (1998). Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.
- Mella, O. (1998). Naturaleza y orientaciones teórico-metodológicas de la investigación cualitativa. Disponible en: www.reduc.cl/reduc/mella.pdf
- MINEDUC. (1999). Objetivos fundamentales transversales.
Disponible en: www.mineduc.cl
- MINEDUC (2000). Política de Convivencia. Disponible en: www.mineduc.cl
- Morán Oviedo, P. (2003). La relación pedagógica, eje para transformar la docencia. Revista Electrónica de Investigación Educativa.
- Ocampo, H. (Año?). Una aproximación al concepto de poder en la educación. Disponible en: www.nalejandria.com/00/colab/poder.htm

- OCDE (1991). Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona: Paidós.
- Oyarzún, A.; Irrazabal, R; Goicovic, I; Reyes, L. (2001) Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar. Chile: CIDPA.
- Pérez G, (2000). Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas. Madrid: Narcea.
- Prada, B. (2000). La educación ante la crisis actual de los valores. OEI. Disponible en: www.campus-oei.org/valores/luzlorenzo.htm
- Redondo, J., Cornejo, R. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la región Metropolitana. En Última Década N° 15, pp. 11 – 52. Chile. CIDPA.
- Rodríguez, E. (1994). Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. En Revista Iberoamericana de Educación N° 5, pp. 44 – 84. Disponible en: www.campus-oei.org/revista/rie05.htm
- Secretaría Técnica de Apoyo a la Transversalidad, (2002). Política de convivencia escolar, hacia una educación de calidad para todos. Chile: MINEDUC.
- Serrano, M; Tormo, R. (2000). Revisión de programas de desarrollo cognitivo. El programa de enriquecimiento instrumental (PEI). Relieve, Vol. 6, nº1. disponible en: www.uv.es/relieve/v6n1/relievv6n1.htm
- Taylor, S.; (1992). Introducción a la metodología cualitativa de la investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.
- Weinstein, J. (2001). Joven y alumno, desafíos de la enseñanza media. Chile: CIDPA.
- Zabalza, M. (1995). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

ANEXOS

Anexo I: Guión de entrevista a profesores y alumnos

1. ¿Qué entiende por relación profesor alumno?
2. ¿Cómo es una buena relación profesor – alumno?
3. ¿Cómo es tu relación profesor – alumno?
4. ¿Qué características de los alumnos facilitan la relación profesor alumno?
5. ¿Qué características de los alumnos dificultan la relación profesor alumno?
6. ¿Qué características de los profesores facilitan la relación profesor alumno?
7. ¿Qué características de los profesores dificultan la relación profesor alumno?
8. ¿Qué entiende por proceso enseñanza – aprendizaje?
9. ¿Qué hace que éste sea óptimo?
10. ¿Tiene alguna incidencia la relación profesor – alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cómo? ¿Qué es lo que más influye? ¿En qué influye?.

Anexo 2: Entrevistas A Profesores

Entrevista individual a docente Liceo I (I, p)

Entrevistadora: bueno profesor, como yo le dije, esta entrevista es para mi seminario de título, que se trata de la relación pedagógica, lo primero es ¿qué entiende usted por relación pedagógica?

Profesor: ¿por relación pedagógica?, bueno todo lo que tiene que ver con el proceso educativo todo lo que se da al interior de, o sea no sólo al interior, todo lo que se da en el proceso educativo, por ejemplo toda circunstancia, toda situación que involucra en este caso al alumno y al profesor, al alumno con sus pares, al alumno con su apoderado y en todos los entornos que tienen que ver con el alumno, con la enseñanza- aprendizaje del alumno. (1)

Entrevistadora: ya, en ese sentido mi seminario se enfoca en la relación profesor-alumno

Profesor: ah, profesor-alumno, ya...

Entrevistadora: en ese sentido, ¿en qué aspectos o cuáles son los elementos de la relación profesor-alumno?

Profesor: elementos de la relación profesor-alumno. Bueno está por un lado el alumno, por otro lado, eh bueno yo lo distingo así medio sistemático, el alumno, el profesor y la situación en este caso pedagógica, esos tres elementos yo distingo. (2)

Entrevistadora: ya, y cómo, o en qué situaciones ¿cómo se manifestaría la relación profesor-alumno?

Profesor: ¿cómo se manifiesta?, eh, se manifiesta, bueno yo pienso que se manifiesta de diferentes formas, por una parte el alumno la manifiesta realizando diversas tareas, compromisos y deberes; por otra el profesor la manifiesta responsabilizándose por su, en su quehacer digamos, manifestando digamos su rol como profesor, más o menos así es cómo yo distingo yo la relación. (3)

Entrevistadora: ¿cómo según usted sería una buena relación profesor-alumno, cuáles serían sus características?

Profesor: ya, la buena relación, que por ejemplo que haya fluidez en la comunicación (4), que haya un grado de que exista un grado de compromiso de las dos, entre las dos personas por lo que están haciendo (5), a ver qué mas, que se sienta un entorno y un ambiente agradable en el proceso educativo, esa es como una de las partes para mi fundamentales en el proceso educativo, o sea en la relación, que se sienta un agrado ya sea con el alumno, con el que a quién se le está entregando el conocimiento. (6)

Entrevistadora: y ¿cómo es su relación profesor-alumno?

Profesor: bueno hay relaciones buenas y relaciones, malas relaciones. Eh no le voy a echar la culpa al alumno, a lo mejor tengo que echarme yo la culpa en ciertas situaciones, pero trato de que sea una relación, de tener una buena relación con los alumnos (7), bueno de muestra, de hecho hay alumnos que considero que tienen muy buena relación conmigo, y esa relación se mantiene porque se manifiesta como que hay un más allá, hay como una confianza que va más allá de la que se tiene con todos los alumnos, inclusive con esos alumnos se pueden conversar

temas extra- académicos y se puede abordar con ellos temas bastante complicados algunas veces ¿ya? (8)

Entrevistadora: ¿qué característica de los alumnos facilitarían la relación?

Profesor: a ver, qué características, yo creo que de parte del profesor una buena disposición, una buena disponibilidad, tener buena comunicación hacia los alumnos, ser muy, muy, muy transparente, tener, tener digamos las reglas claras con los alumnos (9). Y de parte de los alumnos creo que perder al miedo hacia los profesores de repente o el miedo el respeto, esa como distancia que tienen los alumnos con los profesores, así como, así como yo diría como ver más cercano al profesor, creo que es muy importante (10). Y eh, lo otro que también creo que posibilitaría, sería la convivencia, creo que situaciones de convivencia extra – liceo, le harían bien a esa relación. (11)

Entrevistadora: ya, y ¿qué característica de los alumnos dificultarían la relación?

Profesor: las actitudes propias de los alumnos en el sentido que se enmarcan en roles, o en personajes que van contra las normas o valores digamos como universales, por ejemplo siempre hay un, por decir un nombre hay uno que es más, más como más agresivo, o copian un personaje de... de por ejemplo que ven en la televisión, está el mismo asunto este de... el mismo ejemplo este asunto de las barras bravas¿ ya? ellos se identifican mucho con esto, con todo lo que tiene que ver con romper el sistema, ahora y eso no quita que ellos que sea lícito romper sistema, ahora, de qué forma lo rompo ese es el problema ¿ya? Creo que la agresividad en los alumnos es muy alta, producto a lo mejor que las mismas en los mismos hogares también es muy alta la agresividad ¿ya?, y están como acostumbrados como uno dice a recibir un trato muy agresivo. Creo que esas cosas dificultan la relación (12)

Entrevistadora: en ese sentido la agresividad ¿cómo se manifestaría en los alumnos?
¿Físicamente o...?

Profesor: se manifiesta física y psicológicamente, físicamente la agresividad yo creo que, por ejemplo, todas esas como expresiones de ya sea de movimientos de manos por ejemplo ¿cómo se llama eso así?

Entrevistadora: ¿chispear?

Profesor: claro eso, de chispear los dedos, o bien así como que lo mandan a la punta del cerro ¿ya?, yo creo que todas esas son manifestaciones agresivas ¿ya? Ahora psicológicamente es solamente conversar con un alumno para darte cuenta que psicológicamente te arremete, o sea por ejemplo que “viejo tanto”, o “vieja tanto”, o que “no estoy ni ahí”, o que “yo aquí”, son como muy ¿cómo se dice? muy personalistas algunas veces, pero todas esas son para mí son agresiones psicológicas, o sea que atentan contra el normal orden o el normal desarrollo de la relación ¿ya? Porque no concuerdan con lo que normalmente debería ser una relación alumno-profesor. (13)

Entrevistadora: ya y ahora de los profesores ¿qué características de los profesores dificultarían la relación?

Profesor: a ver qué característica de los profesores. De los profesores yo creo que, la falta de tiempo, creo que es la gran característica de todos los profesores, la falta de tiempo (14). La falta de contacto como más un poco más íntimo, entiéndase bien el sentido del término, yo creo pero que sin duda la falta de tiempo, creo que la falta de tiempo es la que hace que uno no tenga tiempo para comunicarse con el alumno, interiorizarse algunas veces de ciertas problemáticas que les suceden, la misma problemática es larga, es como grande la problemática, entonces dedicarse a un alumno requeriría demasiado tiempo algunas veces entonces es tiempo que no

tenemos (15), creo que el tiempo es lo que nos... Lo otro que nos , que existen algunas veces, no yo no cometo ese error, no quiero decir que a lo mejor lo cometan los profesores de acá o algún profesor, pero creo que también se encasillan a los alumnos por algunas veces como andan vestidos o por como hablan se le encasilla de una persona, algunas veces, se le encasilla de por ejemplo de , de soberbio a lo mejor o de ...las típicas digamos ¿cómo se dice? digamos los personajes que están como, que nosotros creemos que están alejados o que no tienen cabida dentro de un proceso normal por así decirlo, no sé si me explico, pero se encasilla al alumno por ejemplo de una persona tal, siendo que a lo mejor no es, entonces ya el profesor tiene una predisposición algunas veces que en ciertas ocasiones es errónea...

Entrevistadora: ¿por la apariencia?

Profesor: claro por la apariencia ya tenemos que decir este alumno o es así o así, creo que también sucede. (16)

Entrevistadora: ya ahora pasando a otro tema ¿qué entiende usted o cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Profesor: ¿cómo se da?

Entrevistadora: claro o ¿en qué consiste?

Profesor: en qué consiste el proceso de enseñanza-aprendizaje, para mi consiste en modificar, modificar la ehh, modificar la actitud y la aptitud de los alumnos frente a una situación (17), eso es para mi la... y bueno dicho de otra forma adquirir conocimientos, adquirir valores, eh, llevarlos a cabo, mostrar digamos, demostrar valores, demostrar conocimientos, eso no más. (18)

Entrevistadora: ¿cómo visualiza usted el proceso, como la enseñanza del profesor, el aprendizaje del alumno o un proceso conjunto?

Profesor: es un proceso conjunto ¿ya?, por un lado está la enseñanza del profesor, por otro lado el aprendizaje del alumno, pero también a veces el profesor aprende y el alumno enseña, o sea por lo tanto es un proceso doble (19) digamos en el que todos los días estamos, todo los días se están dando situaciones nuevas, todos los días hay algún criterio, algún aspecto que vale tomar en cuenta y eso nos va a servir para otra situación y eso es la enseñanza es como un sistema de doble entrada (20)

Entrevistadora: ¿qué, o cómo sería un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo?

Profesor: proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo...no sé creo que no hay un sistema óptimo, creo que podemos llegar a optimizar un poco el sistema, arreglando ciertas condiciones, pero que llegar a un sistema óptimo es como difícil...no sé si... (21)

Entrevistadora: pero ¿cómo sería para usted...?

Profesor: ¿Cómo sería óptimo para mí?

Entrevistadora: claro

Profesor: óptimo, óptimo para mí, en el caso mío sería, no sé tener a los alumnos un poco más de unas horas de partida, tener a los alumnos contentos digamos ¿ya?, en el sentido de por ejemplo disponer de material, en el caso mío material deportivo, tener por ejemplo el espacio suficiente ¿ya? , tener las condiciones como para desarrollar digamos en este caso el caso mío el deporte, y no solamente el deporte sino que muchas otras cosas, el baile, salidas a terreno. (22)

Entrevistadora: sí, lo último que vimos fue el proceso de enseñanza-aprendizaje, ahora la última pregunta es según usted, su opinión si tiene alguna incidencia la relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Profesor: como dije si la hay una buena relación, tu puedes, tienes la capacidad de entregarle mucho conocimiento, bueno y las dos partes entregar muchos conocimientos; y a parte de eso la buena relación le hace bien a las dos personas en el sentido en el que por un lado reconforta saber que estás haciendo algo positivo, y tienes la posibilidad de entregar más que, mucho más que conocimiento, inclusive cariño, que les hace falta... (23)

Entrevistadora: entonces ¿usted cree que sí influye?

Profesor: sí influye, y mucho...

Entrevistadora: y ¿qué de la relación profesor-alumno, qué de eso es lo que más influye?

Profesor: de la relación profesor-alumno lo que más influye...a ver...lo que más influye para mí de hecho así decir algo que es como puntual, es como difícil porque varias cosas influyen, pero dentro de las que, una de las que tiene más peso digamos es saber el rol que le compete a cada lado, junto con la comunicación... (24)

Entrevistadora: ¿ya?, y viendo esa influencia, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje ¿qué es lo que se ve más influido?

Profesor: yo creo que la, como digamos, la actitud, o sea la persona, la parte valórica, la parte que uno puede más digamos... porque los conocimientos tienen un límite, son específicos, sirven para algo pero tienen un límite, en cambio lo otro no tiene límite, lo otro es... va más allá. No sé si me entiendes. (25)

Entrevistadora: sí, sí

Profesor: espero haber ayudado, que siempre estamos tratando de mejorar la pedagogía, y cualquier cosa ¿ya? Sabes.

Entrevistadora: sí gracias profesor.

Entrevista individual a docente Liceo II (II, p)

Entrevistadora: Voy a empezar por la primera pregunta que es ¿qué entiende usted por relación pedagógica o relación profesor - alumno?

Profesor: ...es lo que se expresa, lo que se intenta comunicar...

...eso significa que lo que se va a enseñar... eh... la comprensión que pueda tener el alumno de esta idea la pueda incorporar a su actividad, a su vida o al ejercicio si se quiere hablar así que va a ser ese... (1)

Entrevistadora: ¿y como sería una buena relación profesor - alumno?

Profesor: en ese sentido que se diera una comunicación transparente al cien por ciento, que es bien difícil de lograr, porque vienen las preguntas... puedes plantear, esas preguntas se refieren justamente a desviaciones que dan las interpretaciones de una tarea o un ejercicio (2)

Entrevistadora: qué... y aparte de esa habría alguna otra cosa que se podría dar para que... se de una buena relación...

Profesor: bueno lo otro que se podría dar y que existe es la empatía, en un caso concreto yo la busco confiando... se que no se va a dar así como cuando a todo el mundo le gusta algo... hay cosas que le gustan a todo el mundo... (3)

Entrevistadora: y ¿cómo es su relación profesor – alumno? ¿Cómo se genera?

Profesor : dentro... a través de esa misma transparencia llegar al mayor número posible... quedan fuera generalmente o al último... aunque intente también llegar a esas personas... en un curso de treinta y cinco personas pueden quedar perfectamente cinco afuera, pero intento llegar a esa gente una vez que estoy tranquilo con el resto de los alumnos claro... eso...(4)

Entrevistadora: Ahora, ¿qué características de los alumnos usted cree que facilitan la relación?

Profesor : eh... está clara la pregunta... los que responden en primera instancia desde el momento que uno termina de entregar algo... y el tiempo avanza en las horas o semanas y son generalmente los alumnos que recogen la información en algún soporte... el primero... en el soporte tradicional, el papel... junto con eso memorización(5), ahora yo ignoro quien memoriza o que les interesa memorizar porque la motivación es de cada uno, de tal suerte que de un curso de treinta y cinco como decía perfectamente bien sería al revés, cinco, seis, siete los que responderían de esa manera que sigue o en ese mismo momento, y un grueso que... se pierde esa información, que no la aplica, entonces ahí hay que reforzar o repetir (6), un caso por ejemplo es que tiendo a trabajar parecido a los programas de computador, primero abro una ventana de diálogo, veo una parte y luego intento entrar en esa parte y buscar otros detalles dentro de esa misma parte hasta llegar a un detalle que pueda servir para esos alumnos que van a quedar fuera no para los que están dentro de la idea, de tal suerte que la pizarra, por ejemplo, la aprovechen... y la puedo repetir dos veces y una tercera y un resumen... y un ejercicio se podrá explicar semana a semana en equipo y principalmente para aquellos que no quieren aprender, que ya aprendieron o no quieren trabajar... esa gente que no quiere trabajar o tiene la carpeta...(7) debo aclarar aquí que lo que yo enseño aquí es taller y lo que hago acá es artes visuales, taller de artes visuales en Artes gráficas, la carrera y maquinarias, sistemas y equipos...

Entrevistadora: y características de los alumnos que dificulten ahora la relación...

Profesor: los que dificultan son los alumnos que... digo yo... en primera instancia son los que no están motivados pueden ser... en segundo lugar podría ser que... aparte de estar desmotivados a hacer algo es que... no entienden que se está pidiendo.(8) Y en tercer lugar que tengan algún problema personal o familiar(9), a lo mejor tú darías vuelta ese orden, pero... acá yo al menos no soy psicólogo, intento llegar simplemente a través del método más simple que es conversar, pero también no entendería, por ejemplo, porque un alumno no trabaja porque el papá se fue de la casa o yo no lograría creo notar o entender que el papá esté sin trabajo y como eso incide en el rendimiento del alumno, debiera darse, pero yo no lo entiendo(10), de tal suerte que... como decía Badulaque hace un tiempo en la tele, que para mi de repente tiene que ser así para mi, para qué... porque para mi el curso no es ni bueno ni malo, simplemente es el curso y ahí se van a dar esos tres momentos, alumnos que sí responden... o que van siguiendo o alumnos que no responden, pero por el lado más extremo y definitivamente va a pasar el semestre y no van a entregar nada y va haber un grueso que se va a mantener entre tomarse un tiempo para entregar y... o queda fuera de plazo, pero al final logra entregar, en algún momento...(11)

Entrevistadora: y pasando a los profesores... ¿qué características facilitarían la relación?

Profesor: yo diría que en términos de informática se habla del término amigable, en términos cristianos se habla de amor por el prójimo. Hablando de lo amigable creo que uno tiene que considerar lo que uno diseña al punto de no bajar el perfil, pero facilitar que se llegue al entendimiento de lo que se pretende lograr como objetivo... si el alumno logra entender que le sirve eso para la vida, en mi caso, me doy por satisfecho, es decir, al menos si no hizo un dibujo o una cosa gráfica muy acabada, al menos se permitió entretenerse en algo, digo entretenerse

porque el taller tiene también de... no es como matemática... siempre tiene algo de lúdico, algo de juego, algo de diversión(12), cuando es computación ellos lo buscan fácil en los juegos que hay, pero yo intento hacer alguna imagen o dibujo que también les cueste igual que estar haciéndolo en el papel, es decir fácilmente y ellos no lo hacen, tienden a irse a pornografía o a nintendo o a escuchar música o a otras cosas... y tú les dices, por ejemplo ... eh... que bonita nota te voy a poner por eso y se ríen, entonces tengo que decirles la próxima semana no vas a venir y algunos no llegan y cuando entra a esa fase en que primero le van a quitar el mouse y le voy a quitar el mouse de las manos y lo voy a dejar sin ver pantalla, entonces ya llega con algo para poder ocupar el programa, por lo menos queda con la idea de que va a tener que hacer algo para poder evaluarlo y yo le digo no te puedo evaluar por ver esa página web o por ver esa pornografía, de tal suerte que uno debe, en ese sentido, facilitar y si fuera por otras cosas como digo amor al prójimo o algo así... muy al final... pucha aquí no es un hogar de beneficencia y tampoco el hogar de cristo, aunque yo sea católico... eh... yo al final dejo o me permito...que una característica del profesor debiera ser que dar una parte del tiempo para conversar con esa persona y ahí a lo mejor entender que otras cosas que no se programan para hacer en el semestre, o sea, es decir, el profesor supone o debería entender que esto es un liceo y que las personas que vienen acá están con todas sus facultades mentales normales, no hay problemas y los profesores tampoco, así que aunque yo tenga mis problemas personales o el alumno los tenga se supone que uno llegando acá llega simplemente a hacer lo que uno tiene que hacer...(13)

Entrevistadora: ¿deberían quedar de lado esas cosas y dedicarse los profesores a entregar su parte que es enseñar y los alumnos a estudiar...?

Profesor: deberían quedar de lado, deberían quedar de lado, pero hay gente que le cuesta, a mí me cuesta como profesor por ejemplo mis propias trancas universitarias o las que tuve como chileno o las que tengo como chileno o como persona que vivió la época del setenta y tres en adelante... eh... no se poh... me cuesta...

Entrevistadora: y tú en ese sentido hablas de que se puede dejar eso de lado...

Profesor: se puede, se puede siempre y cuando uno tenga presente que esa persona tiene problemas similares a los que uno tiene, entonces uno puede pedirlo si uno puede hacer eso también de olvidar esa parte, entonces si el alumno no lo vive como persona, el alumno capta eso y se da cuenta de que el otro también tiene problemas se puede llegar a hacer algo más sólido en términos de pedagogía (14) cuestión que es no menos porque tampoco soy profesor, yo acá estoy contratado para hacer taller y artes gráficas y lo que se de pedagogía es por oficio más que por estudiar... yo estuve aquí antes, estuve muchos años acá y eso me sirvió para aplicar hoy, aunque los alumnos hayan cambiado, en el sentido que ellos saben que no se les puede tocar, no se les puede retar, no se les puede pegar, no se les puede agredir psicológicamente, físicamente, emotivamente, sentimentalmente, emocionalmente y etc., todo... es el caso que yo también me mantengo al margen de poder entrar en ese terreno... los alumnos acá me saludan, de la mano y yo siempre repito lo mismo, me saludan igual, me dan la mano, me dicen... no se poh... sobrenombres, yo me detengo... sobrenombres, pero hasta ahí y nada más, ni con hombres ni con mujeres. Porque si yo soy gay, soy homosexual, soy casado o no soy casado, yo soy casado, pero si no lo fuera igual tanto la mujer como el varón para mí son alumnos, también está el contexto de... descargar detalles que pueda tener de esa persona en términos de su casa, porque trato de quedarme con el zumo, con el extracto de lo que es una persona, aquí un alumno. Entonces, es cierto que se dice, los profesores pueden ser policías, pueden ser amigos, pueden ser psicólogos, un poco, pero yo intento al menos mantenerme en el área... en el contexto de la educación, que es el diseño gráfico, trato de ser... de hablar bien, de decir, de expresar bien lo que quiero que

hagan, digamos. En ese sentido, tener una claridad meridiana, ojalá en un cien por ciento, imposible, pero lo intento. (15)

Entrevistadora: y desde esa perspectiva, ¿qué características de los profesores dificultan la relación?

Profesor: yo diría, justamente dejar de lado lo que acabo de decir, sino... si mezcla las cosas de la casa, lo que les pasa a ellos con lo que es el alumno, con lo que tienen que lograr aprehender para la vida, porque ellos van a salir a trabajar o a estudiar, igual como salimos nosotros... De tal suerte que si uno se aleja de eso las dificultades se vuelven complejas y aquí hay personas acá que cierto que siendo profesionales, en ese contexto, pierden el norte... o no hacen la clase o se sientan y hacen otra cosa, o se cansan, aquí no se pueden cansar, no hay que cansarse, no hay que cansarse como es el alumno nuestro, al revés... y hacer la clase, y aparte de todo eso hay que llegar a la hora.(16) Y se pide otra cosa acá, no fumar en la sala, eh... perder el tiempo, entonces yo intento, en mi opinión, como dicen la frase por ahí, todo es una ficción, sólo el amor nos queda. Intento hacer... tener amor por lo que hago y en este oficio mantener ese amor y trascender hacia el alumno (17) si no entiende perfecto, yo, por ejemplo, no los anoto, en el libro no los anoto, yo se que es un recurso de mis colegas o de los profesores que trabajan aquí para poder dirimir situaciones complejas, que se presentan como en todo orden de situaciones más bien personales... que se tienen que presentar, eso es normal, pero yo para mí no las quiero, y aunque diga las quiero evitar, he aprendido a evitarlas, no se como, pero intento no...

Entrevistadora: y ¿a usted le toca vivir situaciones complejas?

Profesor: claro, pero yo no...Las veo de lejos, entonces en eso salí un poco psicólogo, como tiene que ver con lo que ustedes practican, veo de lejos cuando las cosas se vienen acercando, entonces las evito, y he aprendido a evitarlas. De tal suerte que lo primero que hay que hacer es conocer los límites de uno mismo, yo por ejemplo, tengo mal carácter, y eso lo he visto con psicólogos incluso (18), he tenido problema con las personas, pero sólo con adultos, no digamos con los jóvenes. Felizmente con los jóvenes no, no he tenido dificultades, quien sabe si mi madurez emocional será menor que la de un hombre de cincuenta y tres años, no tengo idea, no sé... yo me cuestiono eso...pero si hay, si han habido problemas conmigo han sido con adultos ... o con personas que te pueden envidiar en un momento dado... no digo que yo sea un genio de las artes gráficas, pero se pueden dar situaciones que tú tienes, que sabes que las tienes, como por ejemplo dibujar. Yo dibujo en la pizarra y ocupo eso como un medio, yo diría visual, no audiovisual porque lo demás no... Pero un medio visual para poder llegar al alumno y como lo hago bien tengo esa llegada con los alumnos que sobretodo dibujan, entonces ahí tengo ganado cuarenta o cincuenta por ciento...

Entrevistadora: como se nos está acabando el tiempo, vamos a pasar a la otra parte, y ahora me gustaría que me dijera ¿que entiende usted por proceso de enseñanza-aprendizaje?

Profesor: proceso de enseñanza... mira yo ayer le explicaba a una alumna esto mismo, pero lo voy a decir con las mismas palabras: para hacer copete, para hacer pisco, para hacer vino tú por aquí echas algo y por allá sale el líquido, OK. Para mí el alumno está en blanco cuando llega acá, es mi opinión, no es una guaguíta, pero está en blanco, respecto de la materia o... de tal suerte que tú empiezas a echar por este lado, no es cierto, y el proceso de enseñanza-aprendizaje sería la semana o el tiempo que dure para que eso que estás echando por aquí pueda dar resultados por este otro lado. De tal suerte que este resultado tiene que ser o vino o pisco o coñac. (19)

Entrevistadora: en ese sentido, acá ¿el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje sería...?

Profesor: sería que... lo más simple que el alumno... en esa hoja esté ahí el dibujo o que en un disquete, esté en un archivo esté ese dibujo, en gráfica si es imprimir que implique entonces el trabajo impreso y agregado a eso la carga de inteligencia que el alumno va a poner, con cariño en ese dibujo, porque también podría ser un monito con patitas como hacen los niños de tres años y el objetivo estaría cumplido. Pero se trata también del nivel en el que están, sea segundo, tercero o cuarto medio, porque yo también hago clases, pero primero... coloque su nivel emocional o su nivel de inteligencia... (20) He descubierto acá, por ejemplo, que hay gente que... ese sentido es bajo. Son pocos los alumnos que pueden... que pueden ser artistas digamos, para mí es bajo si tratas de ser artista, pero si es un promedio aceptable de un curso de treinta personas, hay dos artistas y hay quince siempre que está bajo ese nivel, un segundo, un tercero, estaría bien, ¿qué sería el desnivel? Estar bajo eso

Entrevistadora: y el que los chicos al final entreguen un producto, un dibujo, un material, ¿lo podríamos llamar como aprendizaje?

Profesor: claro, porque en el trabajo si va a ir a la imprenta, hablando de nuestra carrera Artes gráficas, en la imprenta haría en el computador una imagen que a lo mejor pidió un cliente y ese objetivo estaría cumplido en ese minuto. Se le entregó acá y si en el lugar que está trabajando a lo mejor aprendió a trabajar cosas, de tal suerte que tuvo la experiencia previa acá en el liceo y el trabajo va a aplicar eso en algún minuto, y puede ser una boleta, un afiche...(21)

Entrevistadora: ¿puedo rescatar de sus palabras que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea óptimo estaría dado por lo que entrega el profesor y también por la cuota de cariño o...?

Profesor: claro, las dos cosas, si. Ahora no se internamente que pasa, porque por un lado no soy pedagogo, tampoco soy psicólogo y por otro lado ignoro cual es el proceso creativo incluso del artista, que a veces es muy complejo, es como caja negra, es interno...

Entrevistadora: ya y la última pregunta... vamos a relacionar la relación profesor-alumno con el proceso de enseñanza-aprendizaje. Me gustaría saber si usted ¿cree que hay alguna influencia de la relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Profesor: yo intento evitar eso, no influyo en lo que el alumno puede aportar, porque mi aporte puede ser también muy pobre y eso lo va a evaluar el sistema. Tú sabes que esto se va a evaluar, a los profesores los van a evaluar el próximo año o no se cuando en tres años más, esa gente es la que va a decir si uno está bien o mal en ese aspecto... y yo siento, percibo, estoy tranquilo cuando veo que el curso en general o la mayoría del curso se auto motivó o auto generó situaciones favorables para ellos... porque tu... el trabajo en el fondo es un pretexto cualquiera que sea, llámese, en mi opinión, matemática, castellano... incluso las asignaturas pueden ser un pretexto, porque en castellano que se puede aprender, bueno lo que todos sabemos lenguaje, comunicación; matemática, relaciones abstractas, los números, etc.; inglés, bueno aprender un idioma, aprender a decir casa, house en inglés; bueno y si hablamos de tecnología o de informática o de arte en general, diría que el alumno que pudiese auto aprender o auto generar situaciones nuevas para él que le ayuden a dirimir lo que puede ser su orientación vocacional a futuro, si de ahí sale, de ese ejercicio genera otras preguntas y dice esto no me gustó y pueda direccionar toda su voluntad para ese punto, bien, mejor todavía... porque acá en el liceo al menos se juega así un poco las cosas para poder direccionar la voluntad del alumno hacia administración, hacia vestuario, hacia gráfica y hacia el científico-humanístico. De tal suerte que pueda decir ya yo voy a dar la prueba de selección universitaria y voy a la universidad, entonces voy a tomar el científico-humanístico; si va a decir bueno, usted se va a ir a gráfica y se va a quedar con el título de técnico de nivel medio, entonces con los ejercicios que hizo en primero y segundo podrá escoger libremente, si le gustó crear imágenes y estudiar un poco más de tecnología o arte... (22)

Entrevistadora: ... ya, eso... se nos acabó el tiempo...

Profesor: justo...

Entrevistadora: sí, se lo agradezco muchísimo...

Entrevista grupal a docentes Liceo III (III, p)

Entrevistadora: para empezar queríamos saber qué entienden ustedes por proceso de enseñanza-aprendizaje

Profesora 1: ¿por proceso de enseñanza-aprendizaje?

Entrevistadora: si

Profesora 2: bueno es que la palabra lo dice todo. Se supone que el proceso es la formación del educando, en este caso, del alumno. Y eso tiene procesos porque tiene diferentes etapas

Profesora 1: pasos

Profesora 2: claro, pasos que tiene que pasar un alumno para ser promovido hasta que llegue a cuarto medio. Y eso se refleja en los niveles: está primero, segundo, tercero, cuarto (1)

Profesora 1: Y eso en relación al rendimiento, por que el proceso de enseñanza-aprendizaje...

Profesora 2: se supone que nunca termina (2)

Profesora 1: y no va sólo relacionado con los contenidos. O sea, el proceso de enseñanza-aprendizaje va relacionado con los contenidos y con la formación de la persona, de la personalidad (3)

Profesora 2: se supone que la formación de la persona una parte está en el establecimiento, en el colegio, y la otra parte está en el entorno social, en ese caso, en el hogar, en la familia o la población o los barrios, etc. donde esté inserto el alumno que estemos formando. (4)

Entrevistadora: y ¿cómo describirían ustedes un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo?

Profesora 2: se supone que cuando hay aprendizaje es cuando la persona logra poner en práctica o usar lo que en algún momento aprendió. Si tú no usas, y puede ser incluso diez, quince o veinte años después que te lo enseñaron. Si nunca pusiste en práctica, nunca te sirvió, nunca aplicaste lo que te enseñaron, quiere decir que no hubo aprendizaje. por eso es que hay aprendizajes que pueden ser a corto tiempo o a largo tiempo, hay cosas que uno puede que haya aprendido hace diez o veinte años atrás y que de repente te sirvió o lo aplicó en alguna cosa. Por lo tanto el aprendizaje es cuando realmente tu nunca lo olvidas y en algún momento eso te a servir, lo vas poner en práctica o lo vas a aplicar en otra cosa, porque de lo contrario es como que pasara un tacho de la basura en nuestro cerebro. Ahora el aprendizaje según los entendidos, hay cosas que viste hace veinte años atrás y de repente pasa algo que hace que tú lo aplicas, lo recuerdas, lo relacionas con otra cosa, en ese momento quiere decir que se produjo el aprendizaje. (5)

Profesora 1: claro, el aprendizaje es también el poder darse cuenta, de descubrir con ayuda naturalmente de toda la comunidad, con los profes, de descubrir cuales son tus potencialidades, tus habilidades, tus capacidades, tus intereses, el darse cuenta de ello y después como dice Nora, poder aplicar todo eso. Eso para mi es un buen aprendizaje. Si yo no lo doy cuenta, no lo logro

descubrir, si un alumno no logra descubrir que es lo que quiere, que es lo que piensa, y a futuro ir decidiendo su vida. (6)

Profesora 2: eso tiene que ver con las inteligencias múltiples

Profesora 1: sí,...eso no concuerda bien, pero yo creo que igual está relacionado. Aprender es poder aplicar. O sea, internalizarlo de tal manera que nunca más se te va a olvidar. (7)

Entrevistadora: y eso en la sala, ¿cómo se puede ver reflejado?

Profesora 2: yo creo que la experiencia, porque es difícil que uno lo pueda reflejar a largo plazo en los alumnos realmente, porque salvo que uno tenga un mismo curso de primero a cuarto medio etc., porque a veces la mezcla es tan especial que los procesos de aprendizajes no son de los mismos tiempos en todas las personas iguales, es una cuestión muy personal, por lo tanto hay cosas que la gente puede aplicarlos, como te decía antes, muchos años..... ya entonces lo que uno ve en clase es muy mediático, y lo mediático no necesariamente es aprendizaje, puede haber una mezcla en la situación, hay gente tiene buena memoria, entonces memoriza, pero uno no logra tampoco saber hasta que punto esa persona aprendió.

Profesora 1: claro, ahora, puede haber tenido buenas notas y no haber aprendido mucho.

Profesora 2: a veces es muy mediático, solamente lo que estudio, lo que me entra en el momento. A veces puede ser solo para el momento, pero después.... (8)

Profesora 1: yo creo que en la sala de clases no logra verse mucho realmente. Esto es un proceso, y como proceso tú puedes darte cuenta al tercer o cuarto año recién.

Profesora 2: lo notamos cuando recibimos a niños en primero medio. Se supone que vienen de un proceso prolongado de básica, largo, con diferentes etapas, han enraizado en general mucho menos de lo que necesitan para el nivel en que están, es decir, la mayoría de los alumnos que recibimos, como el noventa y ocho por ciento viene con déficit en la zona de lenguaje y matemáticas y eso es la base para todas las demás asignaturas. Cuando nosotros tomamos esas pruebas de diagnóstico uno percibe que hay una gran cantidad de alumnos que no sabe escribir...

Profesora 1: no tienen una redacción coherente

Profesora 2: y terrible en la comprensión lectora, entonces no entienden instrucciones, por lo tanto, ahí uno se da cuenta que el aprendizaje ha sido deficiente, porque ha habido un proceso largo y no se ha cumplido. Para qué decir los hábitos, mínimos de comportamiento social tampoco están bien educados. Uno en primero medio lo nota.

Profesora 1: incluso lo notan los profesores de la universidad cuando los reciben

Profesora 2: cuando reciben el primer año de universidad se dan cuenta que incluso alumnos con muy buenos puntajes no vienen preparados como deberían cuando egresan del colegio. Ahí yo creo que se nota, porque terminó un proceso y se pasa a otro bien marcado. (9)

Profesora 1: y ahí igual hay alumnos que no escriben bien, que no se les entiende lo que escriben

Profesora 2: como los periodistas, o sea la mayoría tiene una pésima expresión oral, son raros los que hablan bien, entonces hay que tener en cuenta que su formación también fue deficitaria (10), y eso yo creo que tiene que ver, pero con otra cosa que es más profunda y compleja, que tiene que ver con las políticas educacionales y con la masificación de la educación. La masificación de la educación y el excesivo liberalismo de la educación ha dado en otras cosas que en Chile cualquiera vaya a la universidad estudie y que las promociones sean mucho más automáticas y que la gente no salga preparada como debiera salir preparada, y eso mismo pasa con los alumnos

de enseñanza media, los de cuarto y lo mismo con los alumnos de básica, con los que egresan de básica.

Profesora 1: o sea, es todo del sistema (11)

Profesora 2: claro, porque las promociones y los sistemas de evaluación cada vez son las flexibles, y al ser más flexibles en vez de nivelar hacia arriba, van nivelando hacia abajo. Entonces hoy día es muy fácil pasar de curso, es muy fácil mantenerse en la universidad, hay más oportunidad, es más fácil salir de cuarto medio que años atrás. Y eso ha provocado que muchas personas no salgan preparadas como deben estar. Claro, por ejemplo yo me acuerdo de una época se repetía solamente con matemáticas mal

Profesora 1: y castellano (12)

Profesora 2: entonces eso ya te daba una selección natural de personas. Hoy en día se ve muy mal que repita gente, y con las políticas populistas educacionales hacen de que todo el mundo como sea debe obtener el cuarto medio. Y eso hace que cada día se promueva mucha gente, y en formas mucho más fácil estamos sacando gente mal preparada. No sólo acá, en otras partes peor, porque te dejan, la excesiva facilidad va dando menos exigencia porque es la única manera que estas personas accedan, y eso mismo pasa en la universidades porque puedes estudiar una carrera como Derecho nocturno, y tu vas a cualquier ciudad rural y hay sedes universitarias, tiene profesores “marmicoc” que ahora en un año hacen cursos, entonces se ha comercializado con el excesivo liberalismo y eso hace que ha todo nivel no sólo en básica, no sólo en media, también la universitaria, la educación sea mediocre. La gente no recibe las herramientas que debería en el nivel en que se encuentra. (13)

Entrevistadora: ¿que otras cosas influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que otras cosas creen que influyen por lo menos acá?

Profesora 1: en el aula o en general

Entrevistadora: en el aula...

Profesora 1: el clima, el ambiente

Profesora 2: la televisión

Profesora 1: todos los medios de comunicación

Profesora 2: todo el entorno social de los alumnos. La población de donde vienen

Profesora 1: la basura de la televisión, porque yo creo que los programas que ven nuestros alumnos son muy malos (14)

Entrevistadora: ¿y facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Profesora 2: ¿que ayuda?, yo creo que lo único que de repente ayuda y sostiene esto es que se han colocado ciertas exigencias mínimas ahora para encontrar empleo, como tener cuarto medio. El alumno sabe que por lo menos tiene que sacar el cuarto medio, que cómo no va a sacar el cuarto medio porque tiene que trabajar, y si no, no va a encontrar pega en ningún lado. Y esa práctica que tiene que ver con el empleo hace que los alumnos traten de llegar a cuarto medio. Está siempre ese motor de que tiene que sacar el cuarto medio. Hoy en día es una exigencia de la sociedad y de las políticas laborales. Yo creo que eso hace que la gente al momento de no encontrar pega de se cuenta de que tenía que terminar el cuarto medio. (15)

Profesora 1: yo creo que facilita el proceso los medios con que cuenta el establecimiento. Acá por Ej. la sala audiovisual igual te ayuda una buena biblioteca que no la tenemos exactamente

nosotros una buena, buena biblioteca, debiera ser mejor. Eso facilita el proceso, las salas computacionales, todo eso. (16)

Entrevistadora: y dentro del aula

Profesora 1: dentro del aula, bueno la relación poh, una buena relación entre los alumnos, entre ellos y nosotros, la acogida, eso

Profesora 2: yo creo que la afectividad (17)

Entrevistadora: y como se define específicamente una relación profesor- alumno

Profesora 2: ¿en forma ideal?

Entrevistadora: o por su experiencia

Profesora 1: ¿lo que es para nosotros una buena relación?

Profesora 2: yo creo que tiene mediar la afectividad y el respeto, es decir, que hay que tratar de mantener un equilibrio, que no se vayan a los extremos

Profesora 1: que puedan decirnos las cosas tal como son, pero en forma respetuosa como debemos hacerlo los seres humanos. (18)

Profesora 2: que el alumno se sienta apoyado, y que vea consistentes a sus profesores, porque si no lo ve entero al profesor, no lo va a respetar o no lo va a tomar en cuenta, lo tiene que ver muy consistente el curso, lo que llaman la credibilidad en la televisión yo le llamo la consistencia, que vea a una persona consistente y sobretodo que lo vea consecuente, porque si no lo ve consecuente al profesor pierde el respeto inmediatamente.

Profesora 1: O sea, si tú le exiges algo y tú no estás cumpliendo, cómo entonces poh, el chiquillo se desorienta y te va exigiendo también (19)

Entrevistadora: y ¿ustedes van dando la pauta para ir marcando la relación, o se va construyendo?

Profesora 2: eso nosotros le llamamos el rayado de cancha. Cuando recibimos al curso y nos presentamos, algunos le llaman el rayado de cancha, la presentación, pero en el fondo es que uno se presenta cómo es uno, y como espera que ellos se comporten en la relación. Pero la verdad es que también cada curso es distinto y se va construyendo también. Incluso uno no es igual con todo el curso, porque cada curso es único.

Profesora 1: exacto, no hay dos cursos iguales (20)

Entrevistadora: y en algunos momentos, por ejemplo, ¿han sentido que la relación la llevan los alumnos?

Profesora 2: ¿en qué tipo de momentos? ¿En que uno no pueda controlar la situación?

Entrevistadora: claro, que el alumno sea el que vaya definiendo y sea él en el fondo quien...

Profesora 1: ¿ellos rayen la cancha? A mí no me ha pasado.

Profesora 2: yo creo que hay problemas de caracteres. Yo soy muy fuerte digamos, entonces, no permito que lleguen a pasar ese tipo de cosas porque lo he visto por experiencia. Aquí se da poco, pero yo he visto cosas terribles en otros lados. Entonces creo que cualquier persona que vaya a trabajar con tantas personas tiene que tener un dominio y saber trabajar grupos humanos, con mayor razón este tipo de alumnos, por lo tanto la persona puede ser muy capaz, muy autosuficiente, excelente persona, pero si no tiene las condiciones simplemente se pierde en el aula. Y eso es también una cuestión innata con algunas herramientas que se pueden aprender, pero yo he visto cosas terribles en otros lugares justamente porque los alumnos sobrepasan a tal nivel al profesor, que terminan profesores agredidos por alumnos, y en los cuales te das cuenta

que los alumnos fueron lo que cometieron el delito entre comillas, también hay una base que lo permitió, culpabilidad del colega porque no pudo, no supo, no pidió ayuda, no se preocupó de alguna manera de cómo manejar jóvenes en riesgo social, o grupos muy agresivos, intolerantes o no se adaptó, porque a veces tu tienes que adaptarte a la realidad y al contexto donde estás trabajando y también en la mentalidad, porque es cosa de otra cultura, de riesgo (21)

Profesora 1: la mayoría, no todos

Profesora 2: por lo tanto, tú tampoco puedes imponer

Profesora 1: y son niños enojados a veces con el mundo

Profesora 2: y tú crees que todo lo que hacen es malo porque la cultura juvenil es propia de cada época, y la de ellos es realmente demasiado distinta a la nuestra. Entonces si la persona no se ha preocupado de leer, adaptarse, de preocuparse de eso, el choque va a ser bastante conflictivo. Y los alumnos se van a dar cuenta de eso y le van a tener mala. Entonces eso yo lo he visto muy fuerte, aquí no en general. Hay unos pequeños, pero en otras partes se ve muy masificado, quizás producto de que mucha gente quizás no se preocupó de darse cuenta de que lamentablemente se tiene que adaptar al tiempo si quieren seguir trabajando en lo escolar, (22) y otra gente se enferma de los nervios y no puede manejar situaciones y uno como lo ha visto sabe que existe, eso es lo que provoca un clima enrarecido que hay en algún liceo, por presión, que lo vemos en televisión. Esa violencia que se produzca en el aula es también producto del clima organizacional que se da en el liceo, aquí en general los colegas manejan muy buenas relaciones y eso potencia que los alumnos no ven a los profesores enfrentados, sino que nos ven tranquilos, contentos y eso se refleja en el aula.(23)

Entrevistadora: y eso por ejemplo de que el alumno lleve la relación quien lleve la pauta, pero en un sentido positivo, o sea que él busque más confianza, busque más intimidad para poder conversar, eso también lo van marcando o....

Profesora 2: yo creo que en general se entrena, porque en general hay dos tendencias, como en todas las cosas, hay varias dos principales. Una que apoya y que debe haber más acercamiento entre el profesor y el alumno y otro que de alguna u otra forma trata de poner una barrera como que hasta aquí puedes llegar. Y yo creo que los dos son válidos, es decir, a veces no sale como una como te sale otra, entonces, yo creo que aquí se dan las dos cosas al mismo tiempo, en general yo veo que se ponen barreras, ¿ya?, pero las barreras son como de protección mutua diría yo más que de un lado, pero cuando es necesario eso se da. Ahora hay alguna gente que es más conservadora y que piensa que la barrera hay que tenerla muy alta porque o sino se pueden sobrepasar contigo o con el liceo, y hay otros que son más liberales y que se abren más con los alumnos y también son cuestionados por los más conservadores, “ah no, que le da mucha confianza a los alumnos”, “que los alumnos los manipulan”, “que hacen lo que quieren” (24)

Profesora 1: el ideal yo creo que es un equilibrio. Yo soy más liberal, yo acepto que los chicos se abran y conversen, pero yo creo que puedo manejar la situación quizás porque soy una de las personas más antiguas acá, o sea, mientras más experiencia vas teniendo tú, es al revés, o sea más confianza de repente van teniendo los chiquillos contigo, porque te conocen de antes no sé. (25)

Profesora 2: no, pero pasa por los profes que son más jóvenes que de por sí son más abiertos con los chiquillos

Profesora 1: yo creo que ponen más barreras

Profesora 2: es que yo estoy hablando en general, estoy hablando de una percepción general de las cosas

Profesora 1: porque cuando uno empieza como que tiene más miedo

Profesora 2: claro, pero yo no estoy hablando de eso

Profesora 1: pero en general estamos abiertos a que los chiquillos puedan decirnos las cosas (26)

Profesora 2: yo creo que también se les escucha mucho, es decir se les escucha tanto que se justifican con que el alumno no rinde porque es muy pobre, el alumno no hace esto porque tiene problemas, pero cuando uno mira hacia atrás, yo creo absolutamente en la movilidad social. Yo conozco gente muy pobre, en la extrema pobreza y hoy están muy bien porque estudió. Entonces esa fortaleza yo veo que no estamos educando al alumno con un perfil de que sean más enteros, más fuertes esforzada, con la idea de que en la vida todo cuesta (27). Estamos educando en una sociedad muy light y que si tu tienes problemas, tienes que conseguir toda la ayuda social, que el estado te tiene que dar todo, porque pobrecito tu, y eso a la larga es dañino, es tan dañino como las personas que los papás tienen buena situación económica y le dan todo a los niños sin esforzarse. Estos dos extremos son muy dañinos porque aquí nos enfrentamos en un rol estrictamente de asistente social, entonces el apoderado llega tratando de que todo el liceo le entregue gratis “que no pagan esto, esto”, y por último no trajo lápiz, no trajo cuaderno y uno se da cuenta que cuando uno conoce que es gente extremadamente pobre gracias a su esfuerzo a la fortaleza que tuvo y yo veo que ahora que nosotros con esa cosa de que protegemos tanto al desvalido estamos haciéndolos más débiles y a la vez estamos desprotegiendo a aquellos que tienen capacidades, por qué? porque toda la educación va hacia abajo y no hacia arriba, entonces a veces los alumnos que son buenos, más brillantes se pierden

Profesora 1: no reciben ningún tipo de ayuda. No pero, en todo caso nosotros tratamos de que reciban la ayuda que merecen, pero a veces hemos sido engañadas. Algunas veces. No, pero también aquí hay chicos esforzados

Profesora 2: pero yo estoy hablando de la generalidad de lo que veo en la educación. Veo eso, la ley del menor esfuerzo, eso me preocupa. (28) Por ejemplo, los mismos apoderados se quejan de que los alumnos no hacen nada en la casa.... Entonces yo digo, cómo puede permitir eso. Yo tengo dos hijas mas chicas y les digo a ti te toca limpiar el baño, tienes que hacer esto. Uno va educando a sus hijos, tratando de darles las mayores herramientas en el fondo para enfrentar la vida. No ser tan mermeladas como se dice. Mientras que ellos son mucho más pobres, que están en peor situación, los papás los forman a veces demasiado débiles “no si ellos no tienen nada que hacer en la casa, solo tienen que estudiar”

Entrevistadora: y eso ¿influye...?

Profesora 2: claro, porque es lo que yo percibo, yo converso mucho con la gente, es que estamos formando cabros flojos, pero por ahí había un libre...

Profesora 1: el machismo

Profesora 2: había una enfermedad de la flojera, todo les da lata

Profesora 1: bueno, eso es típico de los adolescentes. Acá se lucha contra eso, pero en el hogar no, porque los permiten como dice Nora, muchas cosas a los chiquillos y no les exigen (29)

Entrevistadora: y les dificulta también

Profesora 1 y 2: claro

Profesora 2: porque por ejemplo, se enfrentan a una jornada completa que los sobrepasa, no aguantan

Profesora 1: y menos van a poder hacer cosas en la casa, bueno igual en la jornada completa, es lógico que estén pendientes de sus cosas

Profesora 2: pero lo mínimo que boten la basura, porque hay mamás que son madres solteras y trabajan y necesitan ayuda

Profesora 1: bueno y a veces son los chiquillos los que mandan en la casa

Entrevistadora: y ustedes han tenido una experiencia de relación profesor- alumno buena que la puedan describir, que elementos tiene que a lo mejor no tienen con el general del curso

Profesora 1: bueno en primer lugar la confiabilidad, la confianza empieza generalmente con chicos que a veces, a mi me ha pasado en muchas ocasiones con chiquillos que a veces chocan contigo, hay un enfrentamiento, un primer choque y bueno ahí viene todo un trabajo porque hay dos posibilidades o chocó y no lo tomas más en cuenta o haces el otro trabajo de formación y que eso realmente lo tenemos que hacer los profes y sobretodo los que amamos lo que hacemos y tratar de dar vuelta al chiquillo (30), de que el choque se produce en primero, segundo medio y después se revierte y ya en cuarto terminas prácticamente, no siendo amigos, porque nunca vas a poder ser amigo de tu alumno, pero si teniendo una confianza mutua, que tu sabes que el chiquillos no te va a copiar nunca, que te va a decir siempre la verdad, y todo, pero es porque tu has conversado con él, has tratado de formar lo y eso ha pasado en muchas ocasiones (31). Este año no lo pude hacer por primera vez, no se si será que estoy más vieja, bueno lo estoy o tengo menos capacidad de paciencia, o simplemente no llegué al chiquillo. A mi me tocó un niño bien difícil y a mi me encantan los niños difíciles. Era un niño bien difícil, disociador en lo que era mi curso, tuve enfrentamiento con él hasta el final y no logré revertir su situación e la primera vez que me sucede eso

Entrevistadora: pero ¿cuando habla de revertir la situación, en el aula cómo se de eso? ¿Lo ha ce participar más de la clase, lo hace opinar?

Profesora 1: claro, es que en realidad él participaba solo, pero en forma disociadora, no pude lograr el liderazgo al revés, un liderazgo positivo, no lo logré, y bueno a fin de año me dijo, profe gestióneme por favor un traslado al pepe pancho, o sea al final tuvimos que pedir un cambio de jornada porque ya cumplió los 18, pero al final no más como que me habló mejor me entiendes?, pero había mucho choque, incluso los otros chicos se enojaban con él por la forma de contestarle que tenía a la profesora. Nunca logré cambiar eso, no pude, primera vez que me pasa. O fue muy fuerte él o yo estoy perdiendo potencialidad, que puede ser porque cuando uno va avanzando en edad también vas tendiendo tus limitaciones, vas teniendo más experiencia, pero a la vez hay otras cosas que vas teniendo un abismo más grande con los chiquillos, pero no me siento frustrada en todo caso (32)

Profesora 2: porque diste lo mejor, hay niños que están enojados consigo mismos.

Profesora 1: claro

Profesora 2: el profesor es el punto digamos...

Profesora 1: o tú representas algo para ellos que, que se yo una mamá a lo mejor represiva, castigadora y se encuentran contigo que quizás representas eso también, porque tú tratas de poner las normas y no quieren ser normados (33)

Entrevistadora: influye por ejemplo en una buena relación profesor- alumno el tiempo que comparten

Profesora 2: absolutamente

Profesora 1: claro

Profesora 2: yo diría que una de las cosas con las que luchamos y nos quejamos y hay roces entre nosotros, es porque el profesor hoy en día tiene cada vez menos tiempo para profundizar o atender a los alumnos que le corresponden. (34). Cada vez el tiempo es más limitado por políticas económicas

Profesora 1: y empresariales

Profesora 2: del empleador. Significa que tienen que darte más horas en el fondo o restarte de otras cosas para que tú puedas trabajar con ellos. Yo creo que eso falta y está, porque antes nosotros teníamos nuestras horas de colaboración y nosotros ocupábamos esas horas para atención de alumnos y se hacía una conversación más clínica por última con ellos

Profesora 1: casi no tenemos tiempo

Profesora 2: entonces ahora cuando uno habla le está quitando hora a la clase, pa que estamos con cuentos, o fuera de la jornada

Profesora 1: pero los chiquillos no se quedan

Profesora 2: pero no queda tiempo para conversar, atender a los alumnos como corresponde. Yo creo que eso es grave, grave a tal punto que yo diría que la reforma educacional está tambaleando con una de esas razones que te dije. Hoy el profesor no alcanza ni siquiera a preocuparse y a ocuparse de todas las situaciones que debiera preocuparse, porque simplemente no tiene horas

Profesora 1: porque si tenemos cuarenta y dos horas de clases tenemos que hacerlas

Profesora 2: estás enseñando tu asignatura, pero no tienes tiempo para ver cada caso, ni siquiera tienes tiempo suficiente para ver a todos los apoderados, y por lo tanto la labor queda ahí (35)

Entrevistadora: se puede decir entonces que por la mayor cantidad que se pueda compartir, tendría una mejor relación con su curso

Profesora 1: lógico

Profesora 2: si poh

Entrevistadora: y que otras cosas pueden haber que influyan a que el profesor tenga una buena relación con sus alumnos. Alguna característica de la forma de la institución, relacionado con la cultura

Profesora 2: yo creo que en primer lugar el clima organizacional, como se dirige un establecimiento, que no sea un establecimiento ni muy represivo ni muy laissez-faire eso ayuda, porque muy laissez-faire se te dispara y te queda la escoba y en el represivo, es tan represivo que en los alumnos se va generar mayor agresividad y mayores problemas porque no van a tener espacios para expresarse. (36)

Profesora 1: y si van a ser agresivos con uno mismo

Profesora 2: y con los profes, por lo que va a ver un ambiente enrarecido que no va ayudar a

Profesora 1: no es el caso acá porque acá decimos las cosas que nos molestan

Profesora 2: entonces acá yo creo que eso ayuda a que en general acá no tenemos problemas de agresividad, ni profesores que son golpeados ni alumnos que son maltratados por profesores. Y esos casos extremos que salen en las noticias no pasan acá, porque en general acá hay un clima de distensión que no va más allá, que no se utiliza mas como dice ella por las políticas del empleador que no permiten otro horario que puedas tener mayor comunicación con tus alumnos

Profesora 1: hasta incluso yo me acuerdo años atrás teníamos la jefatura y teníamos profesores adjuntos, o sea que nos ayudaban, eran ayudantes, pero ahora, imposible. Todos tienen que cumplir su horario y estar atendiendo, haciendo clases

Profesora 2: incluso la mayoría de nosotros cuando logramos mantener una mayor relación es porque es nuestro tiempo libre

Profesora 1: o el tiempo adicional no más poh

Profesora 2: o el tiempo que a la larga te va deteriorando. Una muestra de un botón, nosotros las horas de colación y el almuerzo no están contempladas respecto de nuestro horario. O sea, cuando atendemos a un apoderado o un alumno, lo estamos haciendo de forma gratuita, no está dentro de nuestro horario. Se supone que en ese tiempo tú deberías e ir a tu casa almorzar y

volver. Entonces hay un problema ahí fuerte que no es culpa del liceo, tiene que ver con las políticas económicas que está mermando mucho la posibilidad de tener una mejor relación, de hacer cosas de integración, o incluso de informarse a tiempo de las cosas, porque a veces uno se informa cuando han pasado cinco meses, cuatro meses de “x” cosa porque simplemente no hubo el tiempo, se pasó (37)

Entrevistadora: y ¿ustedes creen que el que colegio sea mixto, sólo de hombre o de mujeres influye también en el tipo de relación que se establece?

Profesora 2: es una pregunta muy interesante. Yo hasta hace poco creía que la educación mixta era lo mejor, pero pienso yo que todo tiene que ver con el contexto y los tiempos. Como estábamos tan alejados hombres y mujeres en el plano educacional, tan separados que era muy necesaria la educación mixta. Pero hoy en día si me preguntaran y me dijeran tienes que poner un colegio, yo no lo haría mixto y quizás si lo haría mixto, lo haría como aparecen unos en santiago

Profesora 1: estamos separados...

Profesora 2: exactamente. No separados por una reja, pero daría la clase separada, porque en el caso de la mujer, en un liceo que es de origen masculino como éste, el desarrollo personal de la mujer se ve tremendamente disminuido, es mi opinión personal (38) Y las niñas acá, salvo que tengan una formación de venga de afuera, están los niños acá (balanza arriba) y las niñas acá (balanza abajo) en el desarrollo personal. Y eso tiene que ver con una cuestión cultural, porque los mismos procesos educativos fueron hechos a veces por cuestiones económicas, de la matrícula, entonces había dejar ingresar niñas. En muchos liceos, en colegios particulares hicieron lo mismo, pero sin saber y cómo vamos a enfrentar la educación mixta, no hay un trabajo respecto de eso, sino que fue hecho por políticas económicas. Y eso yo lo he conversado con los colegas y todos nos damos cuenta de eso.

Profesora 1: no, no

Profesora 2: Y en ese sentido yo creo que es así, porque, por ejemplo yo estuve haciendo un reemplazo en el liceo de niñas y tú ahí, siendo el mismo patrón, mismo tipo de profesores, todo muy similar a este liceo, tú ves ahí la posibilidad de un desarrollo personal más de la mujer

Profesora 1: pero intelectual...

Profesora 2: no, en general, pero más que acá. Acá tú lo ves más llevado hacia el hombre. Esa es mi percepción de esta escuela. Por la experiencia que tengo de otros colegios (39)

Profesora 1: bueno como yo he estado sólo en coeducacionales, me gusta la coeducación, y creo que existen posibilidades de desarrollo de la personalidad mayores, lo que pasa es que hay que hacer los programas y las cosas para lograrlo. Pero no, no estoy mucho de acuerdo contigo en eso de...por que dices tu que se ven disminuidas acá, hay cursos en que es al revés. (40)

Profesora 2: yo lo noto en la participación de ellas, en todo. Así masivamente, no hablo de

Profesora 1: pero ¿en los chicos?, ¿en los de primero?

Profesora 2: en los de primero y segundo es más fuerte. Eso no es una cosa de acá tampoco, porque ellos vienen de afuera, pero se ve eso.

Profesora 1: porque yo he tenido buenas líderes femeninas

Profesora 2: eso se ve disminuido, que quizás en un colegio de puras niñas se hubiera desarrollado mejor

Entrevistadora: pero ¿y la relación que hubieran establecido ustedes en un colegio de puras alumnas o de puros hombres o mixto es distinta?

Profesora 2: claro que es distinta. A nosotras las mujeres, la mayoría nos gusta más trabajar con varones. Si le preguntas a las profesoras, te van a decir “sí, con varones”. Esa es la realidad la verdad.

Entrevistadora: y ¿por qué?

Profesora 1: acá antes era de hombres solamente. En eso puedes tener razón (le dice a P2), porque antes era mucho mejor el rendimiento. Yo veo, que no porque las chiquillas vana la defensiva con nosotros, es una cuestión de sexo no más.

Profesora 2: yo con todas las colegas preferimos trabajar con hombres.

Profesora 1: es que sabes que?, los chiquillos te pueden tirar de repente una pachotada, pero se les olvidó, tú lo retaste, le llamaste la atención, pero al cabro se le olvidó. El varón no es rencoroso. En cambio las chiquillas no, si tú te atraviesas a una chiquilla como que te da la lucha. (41)

Profesora 2: sabes lo que ves tú concentrado, es que todas las niñas acá sobretodo en primero, segundo potenciado todos los defectos de las mujeres, ¿me entiendes? Entonces cahuineras, peladoras, pasan todo el día con el espejito, entonces tú les dices por ejemplo, oye chiquillas es rico pintarse y todo, pero hay lugares y lugares, o sea de repente están sacándose las cejas, los pelos de las piernas, entonces ya no guardan ninguna privacidad ante el varón. Entonces eso a nosotros nos trae cualquier cantidad de problemas más con las niñas que con los varones. Yo diría que la mujer, en este destape que ha tenido la mujer chilena, estas niñas como que han recibido todo de golpe, pero que no han podido procesar las cosas.

Entonces tú ves a niñas de 14 años haciendo cuestiones de veinte y tanto. Y en general con muy malos modales

Profesora 1: lo que pasa es que ese es el contexto social de los niños que recibimos.

Profesora 2: pero es que se nota más marcado en las niñas

Profesora 1: además que los modelos que tienen ellas y los modelos de belleza. O sea, uno las ve como se visten. (42) Tenemos que trabajar con las niñas, son poco señoritas

Profesora 2: las peleas que tienen, los cahuines. Y tenemos hartas niñas que arman unos enredos entre ellas y unas cosas que no lo dan los hombres. Porque como tú dices, los hombres se pelean en el momento, pero después se le olvidó

Profesora 1: con los compañeros y con uno mismo, y si tú lo retaste nunca va a tener rencor

Profesora 2: pero la niña es más rencorosa y le da vuelta al asunto. Y se desconcentran mucho en el trabajo escolar con cosas muy triviales como es el asunto de las pinturas. (43) Y aquí llegan a primero y se desesperan, ven tanto hombre que yo creo que. Incluso tú las ves cuando llegan y a la semana ya ves como han cambiado físicamente.

Profesora 1: transformado

Profesora 2: Empiezan a subir la falda o a bajar hasta las caderas los pantalones. Y su función es como quien dice venir a pololear, y el rendimiento...horrible, pésimo. No como el hombre, que lo que no sabe, lo busca lo copia. El rendimiento de las niñas tu miras el promedio y da lata porque uno como mujer espera que sus pares respondan. Porque lo vemos aquí mismo en el mundo laboral que la mujer es más responsable que el hombre, es más trabajadora, es más capaz

Profesora 1: bueno, las premiadas de cuarto fueron casi puras mujeres

Profesora 2: bueno, lo digo por mis compañeras. Esto es entre nosotros mujeres, pero si yo tomo a mis compañeros varones y a mis compañeras mujeres y veo su capacidad, es decir es que cien veces más (la mujer) yo hablo en general, no en alguien en específico. Entonces yo digo, cómo estas niñas que van a tener que vivir momentos súper difíciles, con esta formación y así como van, las veo muy débiles, tremendamente débiles y mal preparadas, han mal enfocado todo, entonces (44)

Profesora 1: sabes lo que pasa, es yo creo que la mayoría de nuestras alumnas son de estrato social bajo, y en el estrato social bajo la mujer tiene un papel secundario

Profesora 2: hasta cierto punto...

Profesora 1: bueno igual salen líderes

Profesora 2: pero no estoy hablando sólo del aspecto intelectual, estoy hablando hasta del aspecto más doméstico

Profesora 1: salen algunas líderes mujeres, pero la mayoría los hombres tiene la batuta en los medios sociales bajos, o por último imponen su...

Profesora 2: claro, yo diría más que imponen...

Profesora 1: con la violencia, con la agresión verbal (45)

Profesora 2: pero eso yo lo veo débil, y las niñas adelantándose demasiado...

Profesora 1: claro en eso son más promiscuos que los chiquillos

Profesora 2: claro porque ellas el problema es que no es sólo la promiscuidad, sino que ellas vienen y viven para la situación de pareja o de pololeo o de lo que sea que tengan en el momento.

Porque hay personas que pueden ser tremendamente liberales, pero intelectualmente son súper capaces y hacen miles de cosas, pero ellas no, concentran toda su energía en eso. Entonces no es un problema sólo de liberalidad, sino que todo ellas, ahí en su aspecto emocional, sentimental entre comillas, en eso (46)

Profesora 1: bueno, eso está exacerbado por los medios y por todo lo que bombardea a los chiquillos

Entrevistadora: y esa característica que nombran de la mujer de hoy en día ha sido lo que les ha dificultado más establecer una relación

Profesora 1: sí, porque se enojan...

Profesora 2: claro, porque la profesora es una mujer profesional que tiene su casa y su profesión, entonces está tratando que la mujer se mueva en otro ámbito y se encuentra con esta niña que se mueve en otro ámbito y ahí se encuentra la clave, porque tú puedes hablar con ella, pero cuesta mucho que ella internalice lo que tú le estás diciendo

Profesora 1: bueno, lo van haciendo ya más grandes, con el proceso de maduración, pero no todas tampoco (47)

Entrevistadora: y en la formación ya más del proceso educativo como estábamos hablando antes, que rol cumplen las metodologías que ocupan los profesores?

Profesora 2: son vitales

Profesora 1: son fundamentales

Entrevistadora: y que tipo metodologías creen ustedes. Que estimulan más a los chiquillos?

Profesora 2: depende para qué

Profesora 1: hay que mezclar

Profesora 2: yo creo que como dice ella hay que mezclar y depende para qué, con qué objetivo. Yo creo que ahí es donde estamos un poquito mal, en el sentido de que de repente se ve desde fuera o se incentiva desde fuera que lo lúdico, lo más atractivo visualmente es lo mejor para el aprendizaje. Entonces eso ha llevado a que de repente uno, por mantener entretenidos a los niños, se quede mucho en actividades y se trate de entretener en eso, pero resulta de que las mediciones externas no están hechas para eso. (48) Entonces, cuando el niño tiene que enfrentar SIMCE, PSU lo que se llame, en general te miden conocimiento y te miden actitudes bien precisas, no va a jugar a esas pruebas, y por lo tanto yo creo que se ha hecho de eso una

cultura educacional light, es mi opinión, que se contrapone con las necesidades de las evaluaciones externas, porque en el fondo hay, para los que hemos seguido estudiando, que siempre vamos a cursos y cuestiones, en el fondo yo sigo pensando que tú en una clase en raras oportunidades lo vas a pasar regio estupendo, tu vas a aprender, a escuchar algo nuevo, lo que quieras perfeccionar, pero no puede ser que si tú vas a clases a la universidad sea para pasarlo regio, descueve y tengan que entretenerte, porque para eso están las fiestas, ir a la playa, ir al cine, sino no tiene sentido. Entonces yo creo que con esto de la reforma educacional se sobreexplotó el asunto de que la gente no atendía, porque las clases eran fomes, y resulta que yo veo los alumnos en la universidad o así tomando cursos y todo, y cuando tú quieres estudiar y aprender realmente tienes que sentarte en un escritorio leer y tener ratos que a lo mejor para los de afuera no van a ser tan entretenidos ni regio estupendo como estar en una fiesta, cumpleaños, lo que sea. Entonces yo creo que se ha sobreexplotado esta cuestión de que para aprender hay que ser entretenido y nos quedamos en cuestiones muy light, pero llega un momento en que para tú internalizar ciertos procesos, aprender cosas y todo tiene que ser en forma muy individual, tienes que leer mucho, tienes que ir memorizando, tienes que ir internalizando, y eso además es una cosa más personal o lo puedes hacer en grupo también, pero es un trabajo intelectual fuerte, y eso yo creo que se mezcló y le hizo mal también a la educación, porque cuando nosotros vamos a cursos de perfeccionamiento pasa y escuchamos tanto de eso, que tienen que modernizarse, y vamos a clases a capacitación en equis cosa y nos encontramos con lo mismo, con exposiciones frontales, a lo más te hacen un taller en grupo. (49) No encontramos cosas novedosas, y las cosas que son novedosas, que pueden venir algunas envasadas en imagen que la gente puede ver mejor. Eso te ayuda como apoyo, pero llega un momento que el alumno tiene que estudiar solo, puede ayudarse de eso, por ejemplo si está estudiando el corazón, le sirve tener el corazón ahí claro, pero en el fondo va a llegar el momento de que él va a tener que estudiar. En el fondo tiene que haber una mezcla, no se puede quedar en un solo lado, porque llega un momento en el fondo que hay cosas del aprendizaje que son muy personales y son individuales. Profesora 1: todavía hay cosas que tienen que memorizar, o sea, el ejercicio de la memoria tiene que darse igual, de todas maneras (50)

Profesora 2: y voy a decir un solo ejemplo para eso. Yo creo que en Chile todas las cosas nos metemos y nos metemos, como lo que pasó con la computación, y que pasó, porque esa es una cuestión cultural. Todos los niños se pusieron fundamentalmente a chatear o bien a insultarse a través de los chat a tal punto que muchos colegios particulares de Viña se reunieron los directores y tomaron la decisión de que por un tiempo iban a cerrar para los niños la sala de computación, y por qué, porque el niño apretaba un botón y te entregaba el trabajo hecho, apretaba otro botón y se dedicaba a insultar al profesor o a otro niño de otro colegio, se insultaban entre colegios, porque se caían mal, o a ver pornografía, es decir, siempre con la cuestión de buscarle, como quien dice, lo ilícito y eso yo creo que es una cuestión a todo nivel, porque pasó en los particulares, pasó acá igual, y un alumno me dijo, profe en la cuestión del liceo están insultando a tal y tal profe (51)

Profesora 1: ¿en la página web?

Profesora 2: claro o de repente, nosotros veíamos que bajaban pornografía. Es decir, que en vez de dedicarse a informarse, a estudiar o a leer la información, que pasó con los profesores que si tú no das una pauta muy específica del trabajo, no aceptas, te digo que en otros colegios particulares, y yo tomé la misma medida, no aceptar trabajos hechos a computador

Profesora 1: yo tampoco

Profesora 2: volvemos a la antigua, a manito no más y con esta pauta, por que se transforma en vicio. (52) Parece que es una cuestión cultural chilena que tenemos que estar arragando como el boom y después agarramos lo malo, lo negativo, no seguir lo bueno que nos puede favorecer, y eso ha pasado mucho en educación

Entrevistadora: en cuanto a lo de las metodologías, ¿cuales han sido las que les han dado mejores resultados en el aula?

Profesora 2: la mezcla, yo creo que no te puedes quedar en puras actividades, porque siempre hay gente que puede trabajar muy bien, pero hay un grupo de niños que no puede seguir el ritmo de las actividades

Profesora 1: hay momentos para toma de apuntes es que tú hablas, expones un poco. Yo creo que hay cosas que el profesor de todas maneras tiene que exponer algo, por lo menos el inicio de los contenidos y ojalá que los chiquillos tomen apuntes. Bueno cuesta eso, en 1º no lo vas a lograr y después ellos tienen que realizar algunas actividades, llenar documentos y parte grupal (53)

Profesora 2: estaba comprobado por lo menos lo que ha nosotros nos explicaron que la mayoría de las personas, no todos los alumnos, pero el promedio de los alumnos que llegaba a poner atención a una exposición oral no era más de 8 minutos, el máximo. La gente en general se distrae con cualquier cosa, de la clase, por lo tanto te quedaba el resto en que hay que buscar el medio para que la persona se concentre, ya que le cuesta mucho mantener la atención y eso es un problema general que se da no sólo de los alumnos acá, sino de los chilenos. Si nosotros vamos a exposición, también los profes y cualquier persona te pone atención los primeros minutos y después se distrae con cualquier cosa. (54) Entonces yo creo que eso hizo cambiar mucho las metodologías. Ahora las metodologías con actividades pasa que a veces es menos exigente o desnivelado el asunto, es decir hay que trabajan en grupo, tiene que ver con los tiempos, hay gente que necesita menos tiempo para una cosa y otra más tiempo, entonces el que necesita menos tiempo se te pierde, porque tú tienes que funcionar con la media, no estás haciendo una educación personalizada en cursos con más de treinta alumnos y ahí es donde se produce el desnivel, porque se te quedan en el camino y esos se te van a quedar siempre con el número de alumnos que tenemos(55)

Profesora 1: yo creo que la mezcla de las metodologías tanto tradicionales como las activas de ahora es lo mejor y dentro de la misma clase tú puedes hacer las cosas

Entrevistadora: recién mencionaron el número de alumnos. ¿El número de alumnos incide en el tipo de relación que uno va a tener?

Profesora 2: claro, porque si tú vas a tener un grupo....y en cualquier cosa. Como acá con nosotros, es mucho más fácil que nos relacionemos. Acá tenemos treinta y seis, otros colegios tienen más de cuarenta, cuarenta y cinco entonces llega un momento que dicen “la profe no me toma en cuenta”, (56) y lo que pasas es que no es que de repente uno no tome en cuenta a los alumnos, pero hay alumnos que de por sí son más apegados al profesor o se hacen notar más, tú pides algo y son los primeros que llegan

Profesora 1: tú conoces a los más habilosos y a los más desordenados

Profesora 2: y los término medio quedan ahí en el montón, pero es también producto porque es imposible por el sistema educacional preocuparse de todos y más si uno no tiene un horario para conversar para conocerse más, es imposible(57)

Profesora 1: lo ideal sería unos veinte, veinticinco, cierto? Así puedes conversar con ellos, de su rendimiento, de todo, pero no podemos, si desgraciadamente estamos en el sistema y no va a cambiar. (58)

Profesora 2: yo creo que ya no cambió

Profesora 1: no, no cambió

Profesora 2: yo no cambió, y pasa por cuestiones de política. Por ejemplo ahora, nosotros estamos más restringidos que antes de la reforma

Entrevistadora: ahora juega más la motivación del profe?

Profesora 1 y 2: claro

Profesora 2: claro, es una cuestión personal

Profesora 1: de las características del profesor

Profesora 2: porque hay profesores que aunque quisieran no pueden porque a esa hora tienen que estar en otro lado. Tiene que ver con la plata y la vida que tiene.

Profesora 1: me estoy deprimiendo (ríe)

Profesora 2: yo encuentro que la distribución de los tiempos es pésima, y eso que yo paso todos los días, todo el día, en general soy bien conversadora, pero si tú me dijeras “pudiste conocer a todos tus alumnos”, y eso que fui a casa de alumnos a veces comparto más con ellos (59)

Profesora 1: pero sabes que Norita, yo voy a defender la reforma en este sentido, porque estuve aquí antes de la reforma y después de la reforma y no sé si los chiquillos han cambiado, pero antes cuando teníamos 2 jornadas, teníamos problemas de que alcohol, marihuana, ahora tenemos menos, yo creo que en ese sentido la reforma ha ayudado. Sabes porque?, porque el chiquillo antes salía un cuarto para las dos y se iba a la quinta y hacía cualquier lesera y los de la tarde a veces llegaban en malas condiciones porque pasaban antes a la quinta. Resulta que con la jornada extendida, lo social como esa cosa, ha como mejorado, porque el chiquillo, por último, está más cansado a las 4 de la tarde, se queda un rato jugando un poco de fútbol o se va al tiro a su casa, o se fuma un cigarro, porque en todos los tiempos se ha fumado, yo me acuerdo que a mi marido lo castigaban y tenía que ir con uniforme los domingos, porque lo habían pillado fumando en el baño y te hablo de cuantos años atrás. O se pasan a fumar un cigarro y punto se van, porque están choreados. En ese sentido yo creo que ha ayudado (60)

Profesora 2: yo creo que eso es lo más importante, porque los liceos que no están con jornada escolar completa, todavía tienen esos problemas, y firme, fuerte

Profesora 1: y acá no

Profesora 2: tú ves por ejemplo a la hora de las dos de la tarde que el liceo de Recreo baja a la playa, después llegan medios.... Y eso pasa, uno lo ve. En los colegios que no han entrado en la jornada escolar completa pasa eso. Por eso mucho dicen que la jornada escolar completa se transforma en una guardería y a los padres les conviene también y en ese sentido ha sido bueno

Profesora 1: así ha mejorado lo social digamos

Profesora 2: uno lo ve por lo menos. Yo trabajé en el liceo de Recreo años antes y teníamos todos los días algún niño que venía pasadito de trago. Aquí por lo menos, yo una vez que pasó, pero fue un día miércoles que no tienen clases y trataron de entrar. Fue un caso, pero yo antes tenía todos los días casos así. (61)

Profesora 1: el primer año sí que fue atroz. El primer año que tuvimos jornada extendida, y nosotros no nos acostumbrábamos. Y cuando se hizo la evaluación, “que es lo que tú rescatas de la jornada extendida”: almorzar con mis colegas. Porque fue lo más rico que yo encontré. Nos conocimos de otra manera

Profesora 2: yo creo que eso ayudó mucho a las relaciones, que la gente comparta. Por eso de repente preguntan que es lo mejor aquí: la hora de almuerzo

Profesora 1: Las relaciones han ido mejorando y los chiquillos también, pelean por la fila, pero en realidad les toca a todos (62)

Entrevistadora: almuerzan todos acá?

Profesora 1: no, no todos, pero la mayoría. También pasa por plata

Profesora 2: claro, hay niños que por no tener plata comen mal. O sea a mí me encanta la comida chatarra, pero creo que si estamos formando también deberíamos preocuparnos de lo que vendemos en el quiosco, porque en una fiesta que consuman lo que quieran consumir, pero por ejemplo en otros colegios se preocuparon de poner fruta, leche, y de controlar un poco lo que comían. Por último, si van a comer chatarra que lo dejen para fuera del colegio.

Profesora 1: a veces yo veo niños no comiendo, engulléndose un completo en el cambio de hora de las nueve y media de la mañana. Pero cómo tan temprano comiendo eso y como escondidos rápido, para que no les pidan

Profesora 2: eso a la larga, el niño come completos toda la semana. Entonces uno sabe desde el punto de vista nutricional, por eso que los profesores nos organizamos para tratar de comer bien, comida de casa, sana, eso importante y veo que no hay un a política educacional para el quiosco, hay una política comercial, encuentro que esas son unas contradicciones tremendas

Entrevistadora: bueno, el tiempo disponible se nos ha acabado, muchas gracias profesoras por habernos prestado su tiempo.

Entrevista individual a docente Liceo IV (IV, p)

Entrevistadora: Le quiero contar primero que mi seminario de título trata de cómo la relación pedagógica, entendiéndose esta como relación profesor-alumno influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ese es el tema.

Profesor: ya...

Entrevistadora: entonces, empezando con las preguntas. ¿Qué entiende usted por relación profesor-alumno?

Profesor: es una variable importante dentro del proceso educativo (1), ehm, se supone, cierto, que lo ideal es que exista una mayor empatía posible entre los dos actores principales del proceso, el que enseña y el que aprende (2), ehm, es importante en cuanto a que si hay una buena relación entre ambos, se mejoran las condiciones del aprendizaje del muchacho y de la formación también, no estamos hablando sólo del aprendizaje de contenidos, sino también de una formación más holística, más integral. (3)

Entrevistadora: ya, y cuando usted. Habla de tener una empatía y de tener una buena relación, a que se refiere, ¿qué características debería tener esa buena relación?

Profesor: respeto mutuo por todo, ¿ya?(4) Una relación lo más democrática posible, no con el criterio de que el profesor es la autoridad y que tiene que imponer esa autoridad sobre el alumno o alumna (5), y bueno, hay que considerar que estamos hablando también de una relación entre un adulto y un joven en formación (6), entonces el adulto de alguna forma tiene que ir orientando esa relación y el muchacho o niña, bueno a la vez debería corresponder con una buena actitud, perceptiva, no sobrepasar el margen de confianza que uno les pueda dar. Sutilmente el profesor puede ir orientado la conducta y llevarlo hacia donde quiere el comportamiento del joven. (7)

Entrevistadora: y cuando usted me habla por ejemplo de no sobrepasar los márgenes de confianza, ahí, usted Por ejemplo, cuando inicia la clase o al comienzo del año, usted explícitamente les dice a sus alumnas, “quiero que se respeten ciertas cosas, estos van a ser nuestros límites” ¿o es una cosa más implícita que se va dando?

Profesor: bueno, personalmente eh, partamos de la base que las alumnas no me conocen o no nos conocemos harto, ¿ya? la experiencia te indica que tu no puedes llegar de buenas a primeras y darles demasiada confianza a los jóvenes, es lógico, ellos no saben manejar los equilibrios hasta donde llegan los límites, hay como cierto pulseo e ir conociendo un poco. Tú en un principio das claramente a entender las reglas del juego se las enseñai, cuales son las reglas del juego en el aspecto académico propiamente tal, lo que es la disciplina, pero también le indicas, le vas dando señales, lo ideal es que exista una relación de confianza, ¿ya?. (8) Ejemplificando, que se yo, “no hice un trabajo, no hice una tarea”, en fin, no es necesario que vayan a inventar una chiva “que tuve que cuidar a la abuela”, sino que uno podría entender alguna situación de que sencillamente el muchacho, siendo un buen alumno o buen alumna, tuvo un momento digamos, como dijéramos, de compromiso que tuvo que hacer otra cosa y sencillamente no cumplió, ¿ya? (9) Ese un caso, o bien lo que a veces sucede dentro de la sala de clases que tu es a un niño o a una niña que son alumnos buenos y de repente se salen, se salen de madre, ehm, y muchas veces es mejor el diálogo, bueno eso tú ya lo sabes, de por que tuvo esa reacción con un profesor o con un compañero, o compañera, por ese medio se pueden ir solucionando conflictos que se den en el momento (10), pero volviendo un poco atrás, hay que ir, que se parta la cancha, y se le enseña que tenga la confianza suficiente, y después con el tiempo uno va viendo cómo es la respuesta del grupo en general y de los alumnos en particular (11) y por qué, porque en un grupo, cierto, como masa el muchacho se comporta de una determinada forma, pero en forma individual hay diferencia, y la masa, bueno tú lo debes saber, siempre es manejada por dos o tres líderes que la llevan.

Entrevistadora: y ahí usted cuando me habla de que, por ejemplo dice que ve cómo va respondiendo el grupo, ¿esto quiere decir que va flexibilizando y cambiando ciertas normas si no están respetando las que usted dijo en un principio por ejemplo, las va modificando, quizás siendo más estricto?

Profesor: mira, bueno yo reconozco mis falencias que quizás soy demasiado flexible, un caso es con los plazos, ehm “es que yo trabajo, es que tengo problemas”, y nosotros parece que en este colegio, por el hecho de trabajar con mujeres, quizás somos, la autocrítica que nos hemos hecho es que a veces somos demasiados afectivos, entonces caemos más en lo emocional que en lo racional y a veces con estas niñas hay que ser un poco más duro, independiente que la niña tenga una situación familiar dura, digamos, pero también a veces se presta para abuso, ya?. Caso típico por ejemplo, del alumno de acá, el colegio le da, está institucionalizado, no cierto, el colegio le da todas las facilidades para que termine su proceso, pero muchas veces abusan de esa situación. (12)

Entrevistadora: o sea manipulan.

Profesor: manipulan. Ya, eso mismo se proyecta en otra situación, bueno en el caso mío particular soy demasiado flexible, en esa situación uno se da cuenta y trata de apretar para que las niñas vayan cumpliendo con sus compromisos, pero, a ver, hay mucha de esa cultura del “no lo traje, que la próxima clase, que después” y esa situación uno la ve dentro y fuera de la sala de clase. Tú que has estado acá ves la situación de la llegada en la mañana de las niñas.

Entrevistadora: sí, si he visto

Profesor: eso demuestra que como institución el colegio es demasiado laxo, demasiado flexible y como que también se deja arrastrar por eso. (13)

Entrevistadora: claro, ¿usted cree que por el hecho de que sea un colegio de mujeres influye más en que se haga un contacto más afectivo, más que académico y disciplinado? ¿Usted cree que el factor de que sean mujeres influye más en eso o no?

Profesor: sí, sí, ehm, la mujer de por sí es más afectiva que el hombre, también en el caso de nosotros o varones profesores es un poco más complicado. Lo que es la relación con las niñas sin duda que el promedio hay una mayor preponderancia de lo afectivo. (14) Bueno yo tengo la experiencia de haber trabajado en otros colegios, nunca he trabajado en colegios de hombres, pero al menos uno tiene la capacidad de comparar y en este colegio, donde el promedio de las niñas son como deprivadas culturalmente en su gran mayoría y donde muchas, calculo que más o menos la mitad, pienso son niñas con problemas familiares, no un hogar normal, tradicional, entonces eso influye en la conducta de la niña y a la vez en la institución Colegio República de Colombia, de alguna u otra forma al profesor le hace ver, le hace sopesar esa situación como una variable a considerar en el momento de evaluar. (15) El colegio como institución a fin de año resume todo en las estadísticas: porcentaje de repitencia, porcentaje aprobado, y hay cierto estamento, que bueno, te da a entender que no es bueno que haya un índice elevado de repitencia, porque la situación de cada alumna no hay un apoyo del hogar muchas veces, por lo tanto, en varios casos la única instancia en donde las niñas puedan aprender esa dentro del colegio. Fuera del recinto colegio las niñas están en otra situación en otro contexto poco favorable para lo que es el proceso educativo y por decirte, por ejemplo, no tiene las cualidades de poder cumplir con la tarea, trabajo. (16) Ante eso claro, la meta toma una actitud como más flexible quizás no exigir lo mismo, ya que el hecho concreto real es que uno ve como profesor jefe la situación familiar que viene detrás de ella. (17) Como por ejemplo, la última jefatura que tuve se hizo una campaña para una niña que no tenía zapatos, no venía al colegio porque no tenía zapatos, ¿ya?. Bueno esa situación obligó a atender a una niña que vive en una situación difícil.

Entrevistadora: pasando a otro tema, ¿que características cree usted que facilitan del alumno establecer una buena relación profesor-alumno?

Profesor: a ver ehm, bueno el respeto que tenga hacia la persona del profesor, de la persona más que al cargo, la madurez que demuestra el niño, bueno, dependiendo de la edad también, la sinceridad que tenga también, esos son factores que influyen bastante (18). De hecho yo tengo niñas que se me han acercado como profesor jefe y me han contado cosas bastante íntimas. Incluso uno ve que se acercan, por lo menos en el caso mío, se acercan como hombre, como la carencia de la figura paterna. Me ha pasado de niñas que cuentan sabiendo que las voy a retar y eso es lo que buscan también..

Entrevistadora: como disciplina

Profesor: claro, que alguien les ponga normas. (19) Entonces ahí hay un factor de sinceridad, de honestidad por parte de la niña.

Entrevistadora: claro, y de confianza también. ¿Y características que dificulten del alumno tener una buena relación?

Profesor: bueno, hay alumnos que de hecho no confían sus cosas a los adultos, te ven como la autoridad, el que pone límites, el que restringe, el que sanciona muchas veces. Y bueno, hay un asunto de empatía que es lógica entre las personas. (20)

Entrevistadora: la química que se pueda producir

Profesor: claro, una actitud de que el profesor sencillamente no le da confianza, por que lo ve como la autoridad como te decía. (21)

Entrevistadora: ¿ahí van los prejuicios que puedan tener las alumnas de la imagen del profesor?

Profesor: claro.

Entrevistadora: ¿y en cuanto a las características de los profesores que pueda facilitar la relación?

Profesor: a ver. Punto uno es darle confianza a los muchachos.

Entrevistadora: y esa confianza ¿cómo la expresa?, ¿cómo se manifiesta en la sala?

Profesor: a ver, dejar que opinen de lo que sea, pero dentro de márgenes de respeto hacia los demás incluyendo sus compañeros, siendo franco, siendo sincero con lo que diga, siendo veraz, al menos yo con mi asignatura veo cívica y se divulga mucho eso del respeto mutuo, del respeto a la diversidad y uno como profesor tiene que demostrar los hechos. Eso es lo que a veces les digo "a ver críticas, pero críticas constructivas, que aspecto del gustaría mejorar, qué está fallando". (22) Entonces la gran mayoría te responde de buena forma. Y última cosa, que demuestren y bueno el adulto también tiene que demostrar lo que debiera ser siempre la discreción, porque lamentablemente somos seres humanos con fallas y todo y a veces el niño se acerca a un profesor o profesora en situaciones muy privadas y personales y después lo andan ventilando en el cafecito, eso no lo encuentro muy positivo. (23)

Entrevistadora: y características que dificulten del profesor esta relación?

Profesor: bueno a veces el profesor por personalidad es como más introvertido o de personalidad es más autoritario, también a veces hay un grupo curso que es más complicado de manejar, por lo tanto tú llegas con tu primer objetivo trabajar la parte conductual, de tal forma que habiendo un ambiente de disciplina supuestamente va a ver mejor aprendizaje. Y hay personas que simplemente no les interesa tener un vínculo de confianza con los alumnos y también una actitud muy autoritaria. (24)

Entrevistadora: en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, usted ¿Que entiende por este proceso?

Profesor: a ver, proceso enseñanza-aprendizaje, es un proceso donde interactúan personas, a través de un profesor que se tiene que mostrar como orientador, como formador, como guía, como facilitador, ¿ya?. Y por otra parte está el educando y que lo que importa es que él aprenda. (25) El proceso enseñanza-aprendizaje, la idea es que forme a una persona, el educando y que ese proceso esté enfocado fundamentalmente en el aprendizaje más que en la enseñanza y que es aprendizaje sea activo ya?. Fundamentalmente eso. (26)

Entrevistadora: y finalmente, ¿cuál cree que es la influencia que tiene esta relación profesor-alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje?

Profesor: si nosotros hablamos de personas con sentimientos, con actitudes, con pro y contra, con actitudes positivas y negativas, es evidente que cuando hay una buena relación entre ambos, tiene que haber una buena disposición del profesor para enseñar y para mejorar formas de enseñar y fundamentalmente del alumno por aprender. En ese sentido es bien importante la relación que exista, porque de lo contrario ya hay una actitud negativa al que no entiende, que no sabe explicar. (27)

Entrevistadora: muchas gracias por su tiempo profesor.

Profesor: espero que te sirva lo que hablamos

Entrevistadora: si profesor, muchas gracias.

Anexo 3. Entrevistas A Alumnos

Entrevista grupal a alumnos Liceo I (I, a, a)

Entrevistadora: Mi seminario de titulo se trata de la relación pedagógica, ¿alguien sabe lo qué es la relación pedagógica?

Alumno 4: ... lo que se aprende en el liceo

Entrevistadora: Algo por ahí. Lo primero que yo tengo que preguntarle es qué entienden...? La relación pedagógica es la relación profesor – alumno, pero ¿qué entienden por relación profesor - alumno ustedes? ¿En qué se da?

Alumno 4: ¿cómo en qué se da?

Entrevistadora: ¿cómo es la relación profesor – alumno?

Alumno 1: ¿cómo es acá? Yo esto...con los profesores jefes bacán poh

Alumno 2: buena

Entrevistadora: ¿buena?

Alumno 1: es que casi todos los presidentes de curso se tienen buena con los profes jefes

Alumna 3: con los profes jefes sí poh, porque hay algunos profes que son más pesaos que...

Alumno 2: si poh, porque el profesor jefe agarra buena a los presidentes o a todo el curso... porque está harto tiempo con el curso, le toma cariño

Alumno 1: ...pero con los otros hay excepción

Entrevistadora: ¿hay excepciones?

Alumno 1: sí

Entrevistadora: ¿y los otros profesores onda qué piensan...

Alumno 2: es que hay caso y caso poh, con algunos nos llevamos bien, a otros les agarran cualquier mala

Alumno 1: según como sean

Alumno 2: sí, según el profesor

Entrevistadora: ¿según como sea el profesor?

Alumno 2: sí

Alumno 1: sí poh (1)

Entrevistadora: pero cómo... así como que me describan cómo son las... los elementos de la relación, por ejemplo, la comunicación que hay entre ustedes, los retos, las anotaciones, la conducta, las emociones por ejemplo, cómo qué todas esas cosas son parte de la relación, qué me describan cómo es todo.

Alumno 1: pero ¿con el profe jefe o con cualquier profe?

Entrevistadora: como lo que tú querai

Alumna 3: igual a veces en clases te reta por cualquier cuestión...no estai haciendo nada y te empieza a decir, pero cállate, no estai poniendo atención ahí de nada

Entrevistadora: ya, ¿y él tiene una mala relación?

Alumnos: Sí poh (2)

Entrevistadora: ¿qué hace que un profesor tenga una mala relación con los alumnos?

Alumno: cara a cara

Alumno: que no escuche todas las opiniones...

Alumno 2: que vea un puro lado

Alumno 1: eh, que de su puro punto de vista (3)

Entrevistadora: ¿y cómo se nota en el profesor eso, que tiene una mala relación?

Alumno 2: cuando es serio, la actitud que tiene (4), las anotaciones (5)

Alumno 4: de repente un profesor viene y un alumno va, el alumno va a preguntar y el profesor cuando van a preguntarle: no, siéntate yo voy a explicar, pero él lee no explica

Alumno: Sí poh

Alumno 4: y lee, pero a su manera, súper rápido

Alumno 2: y él que entendió, entendió, a la primera

Alumno 4: y él aunque no... Sí uno le va a decir profesor no entendí, mala suerte (6)

Entrevistadora: ya, y ahora si pueden hablar un poco personalmente ¿cómo es su relación en general con los profesores?

Alumno 4: buena

Entrevistadora: ya, ¿pero qué determina que una relación sea buena? Descríbemela

Alumno 1: que haya más comunicación, (7) tener más confianza, que haya más confianza para preguntarle cosas tuyas, personales. En realidad situaciones que te permitan confiar en él (8)

Entrevistador: ¿nada más?

Alumno: no

Entrevistadora: ya, ahora ¿qué características de los alumnos?... porque ustedes ya dijeron de los profesores que hace que una relación sea mala... ahora ¿qué características de los alumnos podrían hacer que esta relación sea mala?

Alumno 2: ser irrespetuosos

Alumno 1: ser irrespetuosos

Alumno: no saber hablar

Alumno 1 : son pasaos pa la punta

Alumno 2: ser pasaos pa' la punta ... porque casi todos los profesores aquí si uno tira una talla y si es buena, los profes se ríen también , pero si es mala o va con...

Alumno 5 : en contra de ellos

Alumno 2: o va en contra de ellos, pero no importa que vayan en contra de ellos, o sea, pero que sea suave, algunos dicen cuestiones muy feas

Alumno 5: pasaos pa la punta

Alumno 2: claro (9)

Alumno: a veces toman los chistes pa buena, en buena ... el profesor Toledo que siempre se toma las cosas en buena (10)

Alumno 1: ese es mi profe jefe

Alumno 2: el Álvaro también es buena onda.

Entrevistadora: ya y ¿qué características , ahora del profesor, facilitan la relación , o hacen que esta relación sea buena?

Alumno: la simpatía (11)

Alumno: que sepa escuchar

Alumna 3: que comprendan, porque hay unos profes que tu te parai y vay a preguntar algo y :”ah, siéntate” (12)

Alumno 1: tener paciencia, algunos se alteran al tiro (13)

Alumno 2: ver los dos lados, no ver una pura parte.

Entrevistadora: pero con respecto a qué, por ejemplo, cuando me dicen que escuche la opinión, es con respecto a materia o a...

Alumno 1: en un problema de que dos niños pelean por “a” o “b”, y el profe si es bacán va a escuchar los dos lados pero si es penca se va quedar con uno, con el loco más machucaos , pero en cambio el profesor bacán los va a escuchar a los dos y recién va a tomar una decisión. (14)

Entrevistadora: y de los alumnos ¿qué cosas facilitan de los alumnos , facilitan que esta relación sea buena?

Alumnos: ser respetuoso (15)

Alumno 5: una buena comunicación (16), que sean respetuosos (17), que sean estudiosos sobre todo (18) y que sean de todas formas de “por favor profesor”... (19)

Alumno 2: por lo menos mi curso es comprensivo, cuando hay profesor que tiene algún problema)se sabe, como hay que quedarse callao, no hay problema porque está enfermo de la

garganta y no puede hablar, se quedan callados ... o el profesor no vino por "x" motivo y hay un suplente y no sabe cómo es el curso hay que acogerlo , son como muy comprensivo, respetuosos algunos (20)

Entrevistadora: ya, es que ahí se me confunden un poco los límites de lo que es el respeto y lo que no, a un profesor.

Alumno 1: es que hay algunos que por lo menos en mi curso que lo empiezan insultar el curso, le empiezan a decir cuchato, que soy "longy" , puras cuestiones así... (21)

Alumno 1: igual hay profes que se ganan que los ejecuten así.... pero igual es , no hemos pegao las medias vacilás

Alumno 5: porque se lo buscan porque el viejo llega en mala y lo recibimos en mala y termina en mala

Alumna 3: hay profes que llegan enojados de otros cursos y se desquitan con el curso que viene , y obvio que si el profe llega en mala el curso se le va a tirar encima

Alumno: si, si poh. (22)

Entrevistadora: ya ahora, todo eso que hablamos es de la relación pedagógica o la relación profesor alumno, pasando a otro tema, después lo vamos a relacionar ¿qué creen ustedes que es el proceso de enseñanza – aprendizaje?

Alumna 3: el proceso...

Alumno 1: eso que estábamos conversando nosotros

Entrevistadora: ya....

Alumno 4: eso que los profesores nos enseñan a nosotros, ... y nosotros aprendimos...

Alumnos: (risas), es como obvio (23)

Entrevistadora: ya, a ver, ¿en qué se manifiesta el aprendizaje?

Alumno: en el conocimiento (24)

Alumno: saber escuchar (25)

Entrevistadora: ya...

Entrevistadora: y si un alumno tiene excelentes notas, ¿es sinónimo de que él aprendió?

Alumna 3: no igual porque puede con un torpedo...

Alumno 5: si poh se puede copiar

Alumna 3: uno puede tener súper buenas notas pero de puro copia (26)

Entrevistadora: y de parte de la enseñanza de los profesores ¿cómo es acá?

Alumno 1 : en general?

Entrevistadora: mhm (afirma)

Alumno 4: yo creo que buena, en algunos profesores (27)

Alumno 1: pero, o sea tiene que ser buena en todos lados, por algo son profesores, cachai, porque ellos saben más que nosotros (28), por ese lado es en todas buena , pero de ahí a como lo tomamos nosotros , para algunos debe ser como , dicen sale de acá ... (29)

Alumna 6: no se si buena porque a veces cuando nos explican se van por otra cosa y se enredan (30), y ahí uno no vale nuestra .. nosotros... (31)

Entrevistadora: ¿y cómo son las clases acá?

Alumno 4: el curso la hace entretenida o aburrida (32)

Alumno 5: depende... igual depende

Entrevistadora: ya, qué factor del profesor hace que una clase sea entretenida o aburrida

Alumno 5: que no hable, hable, escribe... que... un profesor que habla, y habla y habla y escribe en la pizarra y no escucha la opinión de los demás ... (33)

Alumno 1: yo creo que nos enseñe pero que hable como profesor a alumno que nosotros le entendamos lo que está diciendo (34)

Alumno 2: y que escuche lo que uno le dice y que no sea “profe no entendimo esto” y te dice “ah no se yo... no se yo”

Alumno: y es súper charcha

Alumno 2: ... sigan estudiando con las, como deben (35)

Alumno 4: y sabe que hay profes que te dicen “esto hay que hacerlo así” y te habla bacán, y sentís que estay comunicándote con él ... así es bacán... pero hay veces que no. (36)

Entrevistadora: y los profesores ¿qué tipo de metodología usan acá como tradicional, o son innovadores?

Alumno 4: innovadores, hay alguno profes que son innovadores pa pasar los temas, como el de historia, el profe de historia (37)

Alumno 5: es distinto a la escuela en que iba en la básica porque en la básica el profe era aburrido pero el profe Toledo como que está explicando así, y en medio de la explicación tira una talla y explica (38) ... y además a medida que él explica con él nosotros tomamos apuntes pero él no escribe así en la pizarra o no dicta (39).

Entrevistadora: y ustedes con algún tipo, ¿hay algún tipo de profesores como por ejemplo si son innovadores o tradicionales con los que aprendan mejor?

Alumno 4: con los innovadores, porque es algo nuevo, tienen más agarre con los alumnos para aprender...

Alumno 5: con los innovadores aprendemos más...(40)

Alumno 4: ... como así por ejemplo el señor Toledo, nos toca con él y ah qué bueno llegó el profesor y nos vamos a reír y es chacotero, y a pesar que sea chacotero siempre hay tiempo para estudiar, él tiene tiempo para explicar y divertirse, y eso todo a mí me gusta, y la historia es ahora fácil de aprender.

Alumno 4: sabe ocupar su tiempo... (41)

Alumna 6: ahí el profesor explica, porque la primera vez que yo llegué estaban haciendo un trabajo con guía la profesora llega a escribir al tiro, o sea y si uno falta... Ella no nos habla, uno va a preguntarle algo del ejercicio y “no” ...(42)

Alumno 1: no tiene motivación. (43)

Entrevistadora: ya, delante hablamos de lo que era la relación profesor alumno, y ahora el proceso de enseñanza – aprendizaje, y la última pregunta, pero esta da pa largo, es si ¿creen ustedes que tiene alguna influencia la relación entre el profesor y el alumno en el proceso de enseñanza – aprendizaje?

Alumnos: siiiii.

Alumno 4: si poh, mucho tiene arto que ver (44)

Entrevistadora: ya y ¿cómo? ¿En qué tiene más influencia?¿Qué factor de la relación influye más?

Alumna 3: por ejemplo si un profesor te llevas mal, o sea te agarra mala, no te va a ayudar, pero si tu lo comprendes te llevas con él va a estar al lado tuyo siempre (45)

Alumno 1: influye arto porque si tu tenís una buena relación con el profesor, tanto hablando así como amigo o cualquier cosa, va a tener la misma buena relación que estaba así a un rato (46) ... y si son innovadores es mejor porque así uno siempre va de nuevo, porque algo nuevo ahh bacán . En cambio si llega con volá antigua, charcha porque ya lo viste antes ... en cambio lo nuevo te llama más la atención (47)

Alumno 4: que sean simpático que no haya tanta agresividad en los alumnos, porque yo he visto que son agresivos (48)

Alumno 1: cine mudo, ahora es pura libreta no más

Entrevistadora: ¿y qué, de todo lo que hablamos de la relación entre profesor y el alumno, qué cosas de eso son las que más influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje?

Alumno 1: saber escuchar y saber hablar, pa mí por lo menos. Que te sepan escuchar y que tu sepai escuchar también, pa mí eso es lo fundamental.(49)

Alumno 4: la comunicación que logramos con profesores, de todos los alumnos, mientras más comunicación hay con el profesor, más aprendizaje hay.(50)

Entrevistadora: ya... y como lo mismo que pregunté delante, el aprendizaje del que ustedes están hablando, o sea ¿de qué están hablando cuando hablan de aprendizaje?

Silencio.....

Entrevistadora: como por ejemplo si yo les pregunto iustedes creen que la relación profesor alumno influye en el aprendizaje? Y ustedes me dicen sí, ya, ¿en qué parte del aprendizaje?, ...¿en qué realmente se va a notar? ¿Cómo se nota que el aprendizaje es bueno?

Alumno 5: en la participación del...(51)

Alumno 1: y por los frutos que da poh, lo que uno aprende, es obvio que si, o sea hay gente que cachay que copia y se saca buenas notas , pero no todo es así, y uno cacha que más de la mitad por ser más vivo pasó de curso, y en la hoja de vida igual , no el que siempre ande llorando la carta, si el loco se gana su anotación positiva, ya bacán. Lo mismo en los estudio si el loco que se esforzó va a pasar de curso, y el que no ... no. Y esa es su postura, es uno el que se la juega ... ahí. Igual influye cachá la relación entre el profesor y el alumno, pero va en uno no más (52)

Entrevistadora: ¿están todos de acuerdo?

Silencio, afirman con la cabeza.

Entrevistadora: ¿alguien más quiere agregar algo?... bueno gracias

Entrevista grupal a alumnos Liceo II (I, a, b)

Entrevistadora: ya chiquillos, mi seminario se trata de la relación pedagógica, la relación pedagógica es la relación que se da entre el profesor y el alumno ¿ya? así es que lo primero que les voy a preguntar es ¿qué entienden por relación profesor-alumno? ¿qué es para ustedes?

Alumno 4: es como la relación fundamental que tiene que haber entre un profesor y un alumno para que exista una buena comunicación (1) , para así poder relacionarse, y también ayudar a otros compañeros (2)

Alumna 3: bueno para mi la relación profesor-alumno no es tan necesaria porque yo no... bueno si yo quiero estudiar voy a estudiar sola(3) . El profesor es como una parte que me da la materia y yo la recibo, nada más que eso. (4)

Alumno 2: bueno si, lo mismo que dice ella, si uno quiere estudiar estudia, y si no chao

Alumno 1: mmm, no sé, a ver, la relación, para mí no más no es nada, uno no más tiene que estudiar (5)

Alumna 5: es como la base así que te sirve para estudiar (6)

Entrevistadora: ya y cómo, bueno a pesar de que ustedes me digan ¿existe la relación profesor-alumno?

Alumna 3: sí, sí, acá sí...y es buena

Alumno 4: sí, súper buena...

Entrevistadora: ya, y ¿en qué se da la relación profesor-alumno? ¿cuáles son sus elementos?

Alumna 3: en qué se da, en todo poh, si uno pide ayuda los profesores acá son súper atentos (7), por lo menos en mi caso

Alumno 4: en la comunicación(8)...

Alumna 3: yo no tengo ninguna queja con los profesores acá porque son todos, me tratan súper bien (9)y la comunicación es excelente

Alumno 4: lo mismo, igual que ella, la comunicación aquí en este liceo es súper buena con los profesores , súper buena, sin excepción. (10)

Alumno 2: yo quiero decir que en mi caso no es igual porque en mi curso, somos los peores , entonces como que los profesores igual a los que se portan mas mal es como que los discrimina y a los que son más inteligentes y se portan bien los ayudan, a los otros así no más... (11)

Alumna 3: yo no creo que sea así una discriminación de profesor a alumno...

Alumno 4: no porque por algo tienen que estudiar entonces tiene que tener igualdad para todos (12)

Entrevistadora: ¿y qué otros elementos conforman la relación profesor-alumno? o sea como tú me dices en la comunicación por ejemplo, ¿qué otras cosas incluye la relación profesor-alumno?

Alumno 2: la confianza que hay entre ellos dos... (13)

Entrevistadora: ya, algo más?...ya y cómo, a ver si ahora ¿me pueden describir cómo es una buena relación profesor-alumno? ¿cuáles serían las características de una relación profesor-alumno buena?

Alumna 3: que al profesor uno lo sienta como bueno (14) y ellos a uno los sientan como un buen alumno, eso sería el ideal para tener una buena relación (15)

Alumno 4: yo creo que más que nada el respeto, el respeto que tiene que haber entre un profesor y un alumno,(16) porque uno se tiene que dar cuenta que el profesor ha estudiado para ser lo que es él ahora, y nosotros estamos estudiando (17) para ,si Dios quiere, llegar a ser alguien más en la vida (18)

Alumna 3: claro es que acá no respetan a los profesores, no los respetan.(19)

Alumno 4: acá es muy bueno el cuerpo docente pero igual yo me he dado cuenta que de repente la población, en el sentido escolar, no es muy buena (20)

Alumna 3: se pasan a llevar porque se aprovechan que los profesores tienen tan buena comunicación con nosotros , se aprovechan de eso. (21)

Entrevistadora: ¿alguna otra característica de una buena relación?

Alumno 4: la confianza entre el profesor y el alumno

Entrevistadora: ya y cómo, tú me dices la confianza ¿cómo se nota cuando hay confianza?

Alumno 1: por ejemplo cuando dicen eso de que un profesor le cae mal, y ahí se ve la, no sé poh, da más atención a un alumno que a otro, hay más confianza con él que con el otro, algo así...

Entrevistadora: confianza del profesor al alumno o del alumno al profesor?

Alumno 1: o sea, en particular los dos,

Entrevistadora: ¿que sea mutuo?

Alumno 1: sí (22)

Entrevistadora: ¿ustedes tienen buenas relaciones en general con sus profesores?

Alumnos: síii

Alumno 4: excelente...

Alumna 3: súper buena

Entrevistadora: ya pues entonces ustedes son parte de una buena relación, por eso yo creo que igual, les pido que puedan identificar más elementos de una buena relación...

Alumna 3: una buena relación va más allá de los estudios, se pueden preocupar por otras cosas.

Entrevistadora: ¿qué cosas?

Alumna 3: no sé poh piensa como una relación de amistad más que de profesor-alumno (23)

Alumno 4: en mi caso por lo menos en el colegio que estaba antes yo siempre me llevaba bien con los profesores, y todavía me junto con esos profesores, entonces yo por lo menos con todos los profesores que he tenido, he tenido una súper buena relación, que va en la confianza, (24) en la amistad (25) y en el respeto, (26) esas son como las tres cosas fundamentales que tiene que haber en una relación profesor-alumno.

Entrevistadora: ¿qué características de los alumnos, en forma particular o singular, facilitan una relación, la relación pedagógica? Voy a hablar de relación pedagógica para referirme a la relación profesor-alumno... ¿qué características de los alumnos facilitan esta relación?

Alumna 3: que los alumnos si quieren algo, acá todo se dice , y eso facilita las cosas, es que acá no nos privan de nada , entonces si queremos decir algo lo decimos (27), ahora o sea, aquí sí hay harta confianza con los profesores(28), pero a veces eso se pasa a llevar, demasiado. (29)

Entrevistadora: ¿qué otras características de los alumnos facilitan esta relación?

Alumna 5: una buena voluntad

Entrevistadora: ¿una buena voluntad para hacer qué?

Alumna 5: buena voluntad que tienen los alumnos con los profesores

Entrevistadora: ya, a ver, ¿cómo?, para entrar en detalles, piensen más como en conductas, así como en comportamientos que uno pueda observarlo ¿cómo se ve eso? ¿cómo se ve la buena voluntad de los alumnos con los profesores?

Alumna 5: cuando te mandan a buscar libros, y uno va...

Entrevistadora: ya, ¿algunas otras características de los alumnos?, por ejemplo ya salió la buena voluntad...eh

Alumna 3: eso es de pocos alumnos, no se da en todos los alumnos, los mínimos son así.(30)

Entrevistadora: ya pero a ver, delante tratamos de imaginar una buena relación profesor-alumno, ¿cierto? y se supone que ambos ponen de su parte, ¿cuáles serían las características del alumno que harían que esa relación fuera buena?

Alumno 4: responsables

Alumna 3: responsables (31), estudioso (32), todo eso...

Entrevistadora: ya,

Alumna 3: una buena persona

Entrevistadora: ya y ahora ¿qué características de los alumnos dificultan la relación?

Alumno 1: la disciplina, la mala (33)

Alumna 3: las faltas de respeto, (34)

Entrevistadora: y ¿cómo en la disciplina?

Alumno 1: no sé poh, pa mí por lo menos cuando hay mal comportamiento... (35)

Alumna 3: es súper mala aquí

Alumno 4: se aprovechan, se aprovechan

Alumna 3: sí se aprovechan de los profesores

Alumno 4: se toman más confianza de la que le dan los profesores a los alumnos (36)

Entrevistadora: tú me decías el comportamiento ¿qué tipo de comportamiento dificultan la relación ?

Alumno 2: mhm varios.

Entrevistadora: ¿cuáles?

Alumno 2: por ser si la profesora va a anotar a un alumno por algo que hizo, se van en mala, le reclaman, le llegan a faltar el respeto,(37) y eso ya...

Entrevistadora: bueno se ha mencionado harto acá la falta de respeto como una característica, pero ¿qué, en qué se da la falta de respeto, conductual mente? ¿cuál sería una falta de respeto?

Alumna 3: es que no sé, lo toman como que un profesor es cualquier cosa, como que si fuera uno más de ellos, y no se dan cuenta de que es un apersona educada. (38)

Entrevistadora: ya, pero como está ahí la falta de respeto, si yo estuviera mirando, cómo la veo?

Alumna 3: ah, es que no le toman atención, están conversando todo el rato,

Alumno 2: tiran papeles, se ríen

Alumna 3: claro, tiran papeles, se ríen

Alumno 4: no dejan hacer la clase (39)

Entrevistadora: ya, y ahora del profesor ¿qué características del profesor facilitarían la relación?

Alumno 4: una buena comunicación. (40)

Entrevistadora: ya, qué más, características personales o profesionales...que faciliten la relación.

Alumna 5: que sea un poco más tolerante.

Entrevistadora: ya, tolerante, ¿qué significa?

Alumna 5: con buen humor así pa las tallas, (41)

Alumna 3: los profesores acá aguantan todo ...(42)

...y yo no podría decir quejas de los profesores porque acá todos son súper buenos, y uno no puede decir que cambien las cosas porque como están actuando ahora yo creo que está bien, en mi caso está bien. Es una cosa de los alumnos.

Entrevistadora: ya, lo que yo estoy preguntando es, como denante vimos lo que sería una buena relación, ahora tratando de imaginar lo que sería una mala relación ¿que pondría de su parte el profesor para que sea una mala relación?

Alumno 2: nada, no

Alumna 3: nada

Alumno 4: no, nada

Alumno 2: porque la mala relación yo creo que el mismo alumno la...

Alumna 3: sí el mismo alumno la hace, la favorece.

Alumno 4: la fábrica.

Entrevistadora: ¿sí? ¿incluso hablando fuera de este liceo o de sus casos personales?, si , no tomándolo como si ustedes tuvieran una mala relación, porque ustedes me dijeron que tienen buena relación, sino viendo a un profesor y un alumno que tengan una mala relación, ¿hay alguna característica que tenga el profesor ahí?

Alumno 2: es que los profesores no...

Alumno 4: más los alumnos

Alumna 3: es que el profesor obviamente no le va a tratar de tener mala a un alumno. Se da por cosas que hace el alumno y el profesor lo deja de lado por cosas, cosas dificultan la relación, y ahí entonces el profesor lo va dejando de lado...

Entrevistadora: ¿están todos de acuerdo?

Alumnos: sí, sí.

Entrevistadora: ¿todos creen entonces que no hay ninguna característica que pueda tener el profesor que dificulte la relación?

Alumna 3: acá no.

Entrevistadora: no importa que no sea acá, miren, imagínense un profesor y un alumno que tengan una mala relación...

Alumno 2: igual no...

Alumna 3: yo creo que no... (43)

Entrevistadora: ¿no?, ya. Ahora vamos a pasar a otro tema y después lo vamos a relacionar ¿ya? ¿Qué entienden ustedes por el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Alumna 3: para mí la enseñanza es tal que se da en la sala, (44) el profesor dicta la...hace su clase y yo la recibo y después la aprendo, y la utilizo para poder hacer mis cosas, eso es la enseñanza, yo creo que debería ser así. (45)

Entrevistadora: ya a ver ¿cómo definirían ustedes la enseñanza?

Alumno 1: un modo de aprendizaje. (46)

Alumno 4: es el proceso en el cual se da una información, y la persona que la recibe la procesa. (47)

Entrevistadora: ya y ¿qué es el aprendizaje?

Alumna 3: utilizar todo lo recibido para, para la vida. (48)

Entrevistadora: ya ¿y están relacionados?

Alumna 3: sí poh...

Alumno 4: sí, no podría haber una enseñanza sin un aprendizaje. (49)

Entrevistadora: ¿cómo sería? ¿Qué características tendría un proceso de enseñanza-aprendizaje óptimo?

Alumno 2: ¿cómo? a qué se refiere?

Entrevistadora: que ese proceso sea bueno.

Alumna 3: eso no se da acá la buena enseñanza, no tanto por los profesores, es por los alumnos, no se da eso porque los alumnos no están involucrados en aprender, no quieren.(50)

Alumno 4: yo creo que aquí la mayoría de los alumnos viene para sacar su título y irse, hasta luego, no más estudios, (51)para mí es eso.

Alumna 3: una enseñanza óptima, no creo que se pueda dar, así que todos aprendan no, siempre va a haber gente que no va querer aprender y sólo algunos pocos van a salir adelante.(52)

Entrevistadora: y ¿cómo sería un proceso deficiente o mal, un mal proceso de enseñanza-aprendizaje?

Alumna 3: es que aquí los alumnos hace malo el aprendizaje si uno no puede decir que los profesores hacen algo mal...(53)

Alumno 4: el respeto, respeto (54) comunicación (55) Y tolerancia. (56)

Alumna 3: en base a todo eso es que se va a dar el aprendizaje, si no se produce eso nadie aprende.

Alumno 4: a mí me da lata cuando dicen “el profesor es malo no aprendo”, pero si el pusiera de su parte él aprendería, entonces esa cuestión para mí es media ilógica, entonces, no hay que echarle la culpa al profesor, si uno no aprende la culpa es de uno, (57) aunque pueda haber un profesor que no sea claro en explicar, pero la mayoría de las veces el profesor es claro en explicar y trata de hacer lo posible para que uno aprenda,(58) y eso no se da...

Alumno 2: o hay veces también que hay muchas veces que se las sacan con que tienen problemas y cosas así, pero eso es mentira, porque yo creo que cada alumno tiene problemas, pero igual uno tiene que aprender a salir adelante. (59)

Entrevistadora: ya chiquillos, al principio hablamos de la relación pedagógica, y ahora del proceso de enseñanza-aprendizaje ¿Creen ustedes que el primer elemento, la relación pedagógica influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Alumnos: no

Alumno 4: no

Alumna 3: no, porque igual yo antes no tenía una relación como la tengo ahora con los profesores, pero igual ponía atención, igual aprendía, pero para mi no es necesario tener una buena relación.(60)

Entrevistadora: ¿tu me ibas a decir que sí?

Alumno 2: no...

Entrevistadora: ¿ustedes creen que no influye?

Alumna 5: yo creo que de repente está un alumno y llega un profesor que le cae mal y el alumno dice “ah ya no quiero estudiar” porque le cae mal el profesor. Pero si se lleva bien con el profesor yo creo que pondría de su parte...(61)

Alumno 2: obviamente porque uno viene un profesor, y cuando yo soy amigo del profesor, entonces no aprendo.(62)

Alumna 5: yo tengo un tío aquí que es profesor.

Entrevistadora: ¿aquí, y te hace clases?

Alumna 5: sí, el Guillermo Toledo.

Entrevistadora: ¿y te ha influido eso?

Alumna 5: no, igual que todos no más.

Alumno 4: yo creo que para mí, no se si tuviera un tío no debiera influir, porque sería un muy mal profesor, porque el profesional aprende para ser igual con todos sin excepción de lazos sanguíneos ni de nacimiento.(63)

Alumna 5: pero el Toledo no hace diferencia

Alumno 4: no si no lo estoy diciendo en el aspecto en que a ti te ayude más que a los otros, estoy hablando en general, porque hubiera un profesor “x” no sé que tuviera un hijo y no se poh le ayuda, se saca un seis en la prueba y le sube a un siete, uno se daría cuenta que es un mal profesor.(64)

Alumno 2: no creo porque de todas maneras igual, por ser así no porque es el hijo tiene que, o sea tiene que igual enseñarle pero no obligarlo, y además los otros alumnos también le pueden pedir ayuda...(65)

Entrevistadora: ya pero no viéndolo como una relación padre – hijo, sino ¿ustedes creen que si una persona tiene buena relación, que eso influya, la relación profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Alumna 3: claro, facilita las cosas, facilita las cosas...

Entrevistadora: ¿qué cosas facilita?

Alumna 3: la motivación...uno está motivad

Alumno 4: claro

Alumna 3: la motivación, si a uno le cae mal un profe, ya no quiere estudiar , pero si te cae bien, tenís una buena relación entonces “ah, le voy a poner atención”, eso. (66)

Entrevistadora: ya entonces ¿podríamos decir que influye en la motivación pero no en los resultados?

Alumna 3: es que eso es personal, si uno quiere puede, si no, no.

Entrevistadora: ¿tú también piensas lo mismo?

Alumno 1: sí

Entrevistadora: ¿sí crees lo mismo o sí influye?

Alumno 1: sí. Lo que yo creo, depende de uno también. (67)

Entrevistadora: ¿algo más?... ya gracias chiquillos.

Entrevista grupal a alumnos Liceo II (II, a)

Entrevistadora: Mi seminario de título tiene que ver con la relación profesor-alumno pedagógica, que también es conocida como la relación pedagógica y la influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Yo les voy a ir preguntando sobre estos temas y la idea es que ustedes me contesten desde los que ustedes saben, desde lo que ustedes han vivido, lo que ustedes piensan, lo que ustedes sienten. Aquí nada está bueno, nada está malo, ya así que los invito a cooperar...

Vamos a empezar con la primera pregunta. Lo primero es ¿qué entienden ustedes por relación profesor-alumno? ¿En qué se da?

Alumno 1: A ver ¿cómo es la pregunta?

Entrevistadora: ¿qué entienden ustedes por relación profesor-alumno? ¿Qué tipo de relación es esa? ¿Cómo se da? ¿En qué ámbitos se da? ¿Se da en la calle?

Alumno 2: No poh, se da en el liceo...

Entrevistadora: ya poh, eso es lo que quiero de lo que hablen...

Alumno 2: se da en el liceo, en la clase, cuando uno llega... (1)

Entrevistadora: ya ¿y cómo es eso?

Alumno 6: es que es según el profesor también.

Alumno 4: y los alumnos...

Alumno 6: no con todos tenís la misma relación (2)

Entrevistadora: pero una relación profesor alumno es una relación que se da sólo en que el profe pase la materia y...

Alumno 4: es que algunos profes pasan materia y se preocupan de eso no más... y otros conversan con los alumnos (3)

Alumno 6: por eso es que es según el profe y según el alumno

Entrevistadora: entonces ¿hay distintos tipos de relaciones profesor-alumno?

Alumnos: sí.. (4)

Entrevistadora: ya, en ese sentido ¿cómo es una buena relación profesor-alumno entonces? Según ustedes, según cada uno de ustedes...

Alumno 1: que el profesor de consejos (5)

Entrevistadora: ya

Alumno 6: y que no solamente cuando tú cometai un error que esté ahí, cachai, sino que siempre, cuando tú hagai cosas buenas que te las reconozcan y cuando hací cosas malas que te las corrija (6)

Alumno 5: Los profesores son como en todo ámbito son de todo, porque en general son amigos, (7) son profesores enseñándote (8) y son consejeros (9) son padres porque igual te retan (10)

Entrevistadora: y ustedes chiquillos ¿cómo es una buena relación profesor -alumno?

Alumno 3: que nos enseñe..

Alumno 2: o sea, que nos enseñe, que converse con nosotros, que tenga confianza

Alumno 4: si porque... dan confianza a nosotros, porque algunos pasan materia no más y no conversan ninguna cosa

Entrevistadora: o sea, que una buena relación profesor -alumno no estaría solamente centrada en...

Alumno 2: ... que pasen la lista y pase materia. (11)

Entrevistadora : ...claro y que pase materia, o sea, hay algo más... que tiene que ver con la confianza de la que hablaban..

Alumno 2: o sea que se adapten a nosotros (12)

Alumno 4: y nosotros a ellos

Alumno 3: obvio (13)

Entrevistadora: y ahora quiero que me cuenten, cada uno ¿cómo es su relación profesor-alumno?

Alumno 6: pero ¿en general con todos los profesores?

Entrevistadora : como ustedes quieran, si quieren contarme en general o si tienen algún caso en particular del que quieran hablar, tanto bueno como malo... que cada uno me cuente... esta es la hora de descargarse si quieren...

Alumno 2: yo me llevo bien con todos los profesores, a ver ¿con quién me llevo mal? Con ninguno. Con todos hablo... pero con la que más hablo es con la señorita Ana Martínez. (14) Es como mi mamá... es algo así porque... ella parece mamá porque me reta o me dice no mirí a ese cabro o me dice... es verdad, es verdad, se mete hartito en mi centro

Alumno 3: pero en buena onda

Alumno 2: sí, en buena onda. (15)

Entrevistadora: ¿y qué cosas dirías tú que hay en esa relación que...? Tú describes esa como una buena relación, ¿no es cierto? Ya ¿y que cosas describirías que hay ahí?

Alumno 2: gracias a que yo vine a este liceo, gracias a las clases, a que la conocí como profesora jefe también que es... eh... tenemos confianza, mucha confianza y yo creo en ella... (16)

Entrevistadora: ya, algún otro quiere comentar cómo son sus relaciones o una relación en particular

Alumno 1: eh... bueno yo prefiero a los profesores exigentes

Entrevistadora: ¿exigentes?

Alumno 1: que hablen también, pero que a la vez den materia

Entrevistadora: ¿que den qué? perdón...

Alumno 1: que hablen y den materia... el problema es que los profesores buena onda... bueno mis compañeros se aprovecha, por eso exigentes, bueno y la profesora de castellano que tengo, Nelly Córdova, es una de las profesoras que más me gustan, el profesor de matemática también... ja, ja, ja.

Entrevistadora: y ¿por qué? A ver cuéntame qué cosas hay ahí

Alumno 1: es que son exigentes y ya estamos en segundo medio y a veces nos hacen hacer cosas de octavo y no sé poh, entonces nos ponen a raya... (17)

Entrevistadora: y a parte de ser exigentes ¿hay alguna otra cosa?

Alumno 1: que siempre nos aconseja que viene la prueba SIMCE, que la PAA y la cuestión que nos van a tomar pa'l futuro... y la profesora jefe igual se mueve por nosotros, nos hace ver... esos son los mejores profes (18) y el peor profe es el de educación física

Alumno 6: ¿cuál?

Alumno 1: el Ramos,

Alumno 3: ah sí...

Alumno 1: pero si es verdad poh, no hace nada y se la gana... si en serio...

Alumno 5: ¿cuál, el abuelo Peña?

Alumno 1: no, na' que ver (ja, ja, ja)

Entrevistadora: ya después les voy a preguntar sobre eso, lo vamos a dejar en pausa, después les voy a preguntar más por los tipos de profesores, así que pasemos a ti ahora...

Alumno 3: yo me llevo súper bien con todos...

Entrevistadora: ¿y en general con todos?

Alumno 3: sí

Entrevistadora: ¿y cómo describes es? ¿qué cosas hay en esas relaciones que hagan que sea así?

Alumno 3: no sé, que se pongan a conversar, que tengo que salir adelante, que no tengo que ser igual que los demás, porque yo se comportarme delante de ellos, con mis amigos también (19)

Entrevistadora: ¿y eso es contigo no más, con algún grupo o en general con todo el curso que tiene una relación así?

Alumno 3: no, generalmente con todos, nos ponemos a conversar... (20)

Entrevistadora: ninguno con el que tengai algún problema, que te caiga mal o que no te guste cómo se relaciona con ustedes...

Alumno 3: la señorita de religión... no la que le hace a los cuartos

Entrevistadora: ¿y qué pasa con ella?

Alumno 3: como que no sé... o sea que la miro y me da rabia

Entrevistadora: pero ¿por qué, por qué es fome, latera, es pesa...

Alumno 3: no sé, la encuentro pesa...

Alumno 5: ¿no la que nos hace a nosotros?

Alumno 3: sí, ella...

Alumno 4: ¿cuál?

Alumno 2: la Jessica

Alumno 4: ¿ella? ¡Oh!

Alumno 6: ah sí, a mí me cae súper bien. Es que eso es feeling entre las personas

Alumno 1: si, pero realmente es muy buena esa profesora (21)

Entrevistadora: pero es cuestión de feeling y hay que respetar lo que ella siente

Alumno 1: no sí, hay que respetar

Alumno 4: en realidad a mí me gustan los profesores que pasan materia, pero que explican lo que pasan, porque hay profesores que pasan y pasan materia y no explican nada y uno no cacha nada, y hay algunos que se dan el tiempo de explicar... (22)

Entrevistadora: o sea que ahí hay una distinción también, porque tú te estás refiriendo más a la parte académica... entre profesores como que... pasan materia y...

Alumno 4: pasan y pasan materia y uno no cacha una, si no estudia no aprende. Hay otros que explican y preguntan si entendieron. (23) Así me gustan los profes y que sean exigentes también, porque si no son exigentes... sobre todo en este liceo que los alumnos no pasan a clase (24)

Alumno 1: depende del alumno también.

Entrevistadora: ¿qué otras cosas piensas que pueden influir en una relación? Aparte de que sepa explicar y...

Alumno 4: que también den consejos, que si ven a algún compañero mal que se acerquen, algunos profes son así, pero otros no se, no están ni ahí, quieren puro anotar, hay algunos profesores que les encanta anotar... (25)

Entrevistadora: y ¿tú?

Alumno 5: la relación de los profes... pero si es mala deberían comprender...

Entrevistadora: ¿y en qué crees tú que se libera?

Alumno 5: no sé, en que igual hay que tenerle respeto a los profes, hay que tratarlos bien, no hay que tratarlos mal ni ser pesaos... (26)

Alumno 5: ...porque yo encuentro que aquí son muy irrespetuosos, porque son pasaos a llevar, se dejan pasar a llevar los profes, no cuidan... un respeto

Entrevistadora: ¿y eso va por parte de los profes? ¿Tú consideras que los profes...

Alumno 5: aparte de los profes, los alumnos

Entrevistadora: o sea es compartido

Alumno 5: sí, porque se impusieran más los profes ninguno le faltaría el respeto (27)

Alumno 5: ...y sería mejor todavía... la educación y todo, porque aparte que la educación como que se está yendo pa' bajo, a lo básico... de las materias, pero que al final pasan todo como súper básico. En vez de exigir están retrocediendo (28)

Entrevistadora: tú que nos podrías contar...

Alumno 6: mis relaciones con los profes igual es buena, o sea por lo menos ¿quién me cae mal? Una profesora porque encuentro que en vez de tirarlo a uno pa' arriba, lo tira a uno pa' bajo, que pasa todo el día hablando de la prueba SIMCE, que ustedes no van a hacer nada, que no van a poder llegar a ninguna parte, eso yo creo que no lo debe hacer un profesor, se supone que un profesor debe darte apoyo y tiene que tirarte pa' arriba y ayudarte si tú estai en un hoyo suponte, ayudarte a salir y no que te tire más pa' bajo (29)

Entrevistadora: y tení profesores con los que te relaciones de esa forma

Alumno 6: sí, una profesora... pero no se porque esa profe está como muy antigua, como que piensa en otra onda, yo cacho que igual ya estamos así como en una... no se poh que los profes igual tienen que estar en onda con los jóvenes poh, porque a la final ya vivieron su tiempo y ahora que te comprendan a ti poh...

Entrevistadora: chiquillos, ¿ustedes hacen alguna distinción entre tipos de profesores? Porque por ejemplo alguien menciona a los profesores jefes, ahora ella mencionó que esta profe está como muy viejita...

Alumno 6: no, no es eso de que esté viejita, sino lo que pasa es que es como la manera de pensar que tiene ella como que esa manera de pensar ya quedó atrás ya poh, tiene como una manera de pensar muy medieval... (30)

Entrevistadora: por eso ¿habría distinción entre tipo de profesores con los que puedan tener una buena relación y otros no?

Alumno 1: sí

Entrevistadora: ¿quién? ¿Con quiénes? Alguien por ejemplo menciona a los profesores jefes...

Alumno 2: sí, yo con mi profesora jefe me llevo súper bien, porque aparte nosotras participamos en otro grupo aparte del liceo, entonces eso nos hace que... tenemos una llegada súper buena...

Alumno 5: yo también digo lo mismo (31)

Entrevistadora: ¿ustedes harían una distinción entonces entre sus profesores jefes o profesoras y los demás?

Alumno 6: es que a veces los profesores... a ver, hay algunos profes jefes que... que lo único que son es son profesores jefes, no te pesca, ahí hay cosas que no.. (32)

Entrevistadora: ¿y ustedes cómo les pasa con sus profesores jefes?

Alumno 2: a mí no me pasa eso

Alumno 6: a mí igual, porque la profe de nosotros es súper jugá por el curso, o sea, en el curso hay varios condicional extremo, yo estoy entre ellos, no se poh, hay condicionales, en observación y a todos nos quiere tirar pa' arriba poh, (33) porque un profesor piensa que poniendo una anotación uno va a cambiar y eso no es así porque tú veí tu libro y mientras más anotaciones te veí más bacán te creí y más cuestiones te poní a hacer, cachai... pero si es verdad, te creí más malo si tení más anotaciones, entonces por eso no vai a cambiar si te ponen una anotación o no te la ponen

Entrevistadora: chiquillos y ¿ustedes qué opinan de sus profesores jefes? ¿Se llevan bien?

Alumno 4: yo más o menos no más

Entrevistadora: ahí hay un disidente, eso me interesa...

Alumno 4: es que el profe tampoco no se acerca mucho, así que nosotros el profe jefe ahí no más (34)

Entrevistadora: ¿y con qué tareas cumple como profesor jefe?

Alumno 4: eh... las normales...

Entrevistadora: ¿y tú Daniel?

Alumno 1: eh...

Entrevistadora: ¿te llevas bien con tu profesor jefe?

Alumno 1: sí, el año pasado mal si...

Entrevistadora: ¿y es el mismo o es otro?

Alumno 1: si poh, es el mismo... el año pasado me tenía mala, siempre yo era el malo del curso y peleábamos y ahora cambié...

Entrevistadora: ¿tú cambiaste?

Alumno 1: sí, yo cambié (35)

Entrevistadora: ya chiquillos, ahora los que dijeron que se llevan bien con su profesor jefe ¿por qué creen que hay esa diferencia? ¿Por qué creen que los profesores jefes se llevan bien con sus alumnos? ¿Y los otros? ¿Qué pasa ahí?

Alumno 3: a nosotros si tenemos un rojo la señorita nos dice “pucha, porque tienen un rojo, no estudiaron”, y ahora nos están haciendo el... de lenguaje y la señorita nos dice que si no van... pucha que es por nuestro bien igual...

Entrevistadora: y eso sería preocupación ¿podríamos llamarle así?

Alumno 3: sí... (36)

Entrevistadora: ¿ustedes comparten esa opinión de sus profesores jefes? ¿Preocupados?

Alumno 2: sí, porque mi señorita supongamos el otro día casi todo el curso se sacó un rojo, son contados los que se sacaron azules y la señorita les dio otra oportunidad, habló con la señorita de historia y le dijo que les diera otra oportunidad, pero con un trabajo y... resulta que así los que tienen más rojos van subiendo sus notas (37) porque a veces... supongamos a mi me pasó en matemática que yo todo lo que ella pone en la pizarra yo me lo se todo, pero llega el momento de la prueba, que me tienen ahí y se me borra, eso es lo que me pasa, pero sólo en matemática, todo lo demás me va bien

Entrevistadora: ¿y qué otras características de sus profesores jefes los hacen distintos...?

Alumno 2: a mi el sentido del humor, es que también viene hartito del sentido del humor también, porque puede ser que te llevé bien con él, que sea estricto, todo bien, pero el sentido del humor... porque hay veces en que tú no podías hacer ni una broma poh, hay momentos y hay momentos, pero tú llega el momento es que estai relajado y podías hacer una bromita, pero que te anotan al tiro y ... supongamos que mi profesora no es así poh... (38)

Entrevistadora: ¿y tení otros profesores que tengan esas características?

Alumno 2: eh... no es profesor, profesor de nosotros, es reemplazante de la señorita Luz Guerra, es reemplazante de ella, que ahora llegó hace poco, hace como dos clases que nos está haciendo, lleva una o dos clases, yo llevo dos clases con la de hoy día y como que no la pasamos mucho

Entrevistadora: perdón ¿Luz Guerra?

Alumno 6: la que está embarazada

Entrevistadora: es la que está embarazada

Alumno 6: sí, pero es súper simpática ella

Entrevistadora: ¿con ella te llevas bien?

Alumno 2: con ella me llevo bien

Entrevistadora: y ahora...

Alumno 2: con la reemplazante no, como que casi todo el curso le tomó mala, supongamos a mi ayer me como... yo me perseguí porque como que miraba así... con unos ojos y a mi me dio cosa y mejor me tapé con el libro pa´ que no me mirara. A mi y a una compañera, me urgí así como...

Alumno 5: ¿es mujer?

Alumno 2: sí, es mujer

Alumno 4: como entra con la cara pesa ¿cierto? Llega, se sienta y “ya abran el libro...”

Alumno 2: tenís que abrir el libro y no le hables, hoy día andaba súper alterá y nos gritó cachai. No estábamos haciendo nada y estábamos en la típica que empezamos a cuchichear... igual yo estaba súper callá porque como se sabe que ella es pesá todos se quedaron callados, pero este compañero iba a hablar con ella.. “¡Cállate! Le dijo, y mi compañero se asustó y no le preguntó

nada de lo que le iba a preguntar. Por eso a veces depende también del sentido del humor que tengan los profesores (39)

Entrevistadora: importante factor. Alguno quiere mencionar otro factor, otra característica de los profesores jefes o de los profes en general con los que se lleven bien

Alumno 1: eh... la profesora que me llevo bien también es la de física, pero el problema es que como es tan buena onda pasa poca materia... como que en vez de una clase que aprendamos tal materia nos hace como tres clases hasta que quedemos claros y se aprovechan, o sea se preocupa mucho de nosotros y eso provoca que se aprovechen... voy en la página veinte del libro y son ciento cincuenta y ocho páginas...

Entrevistadora: a eso te refieres tú un poco con que los profesores sean exigentes...

Alumno 1: si poh, exigentes

Entrevistadora: ... que combinen un poco la buena onda, pero que sean exigentes...

Alumno 1: que nos pasen materia (40)

Entrevistadora: ya voy a pasar a la otra pregunta, quiero que ustedes me nombren puntualmente, si quieren se pueden explayar, y me nombren qué características de los alumnos facilitan la relación profesor - alumno

Alumno 1: la responsabilidad (41)

Alumno 6: el respeto, lo principal que debe haber es el respeto, porque si tú dai respeto recibí respeto... (42)

Entrevistadora: tú me hablabas de responsabilidad

Alumno 1: la responsabilidad del alumno hacia el profesor...

Entrevistadora: cumplir con las cosas...

Alumno 1: exacto

Alumno 2: con las notas, con que ellos te ayuden a subir las notas y tú tení que cumplir con que ellos te ayuden

Entrevistadora: eso puede ser estudiando...?

Alumno 2: estudiando... estudiando cuando ellos te ayudan en pruebas, cuando te dan otra oportunidad tú no te vai a sacar otro rojo siendo que te dieron otra oportunidad, tú también tení que darle... (43)

Entrevistadora: chiquillos ustedes...

Alumno 5: la confianza...

Alumno 4: confianza...

Entrevistadora: pero en este caso sería que el alumno tenga confianza

Alumno 6: sí porque todos no tienen confianza, como que da plancha preguntarle cualquier cosa o si no el profesor grita no si está mal, como que lo tira pa' bajo (44)

Alumno 4: tú tienes confianza con algunos profesores y con otros no...

Entrevistadora: y eso a que se puede deber?

Alumno 4: depende la confianza que te de el profesor Entrevistadora: también como que depende del profesor

Alumno 4: si poh, porque a veces cuando llegan tú decí ya con este profesor voy a tener confianza... (45)

Entrevistadora: tú quieres aportar con alguna otra característica de los alumnos, sería como el respeto, la responsabilidad...

Alumno 3: sí, eso...

Entrevistadora: ya ahora nos vamos al otro extremo ¿qué características de los alumnos dificultan la relación profesor-alumno?

Alumno 2: cuando tienen malas notas (46) son irrespetuosos...(47) como todo lo contrario de lo que dijimos recién

Entrevistadora: tú cuando dices que tienen malas notas... eh... ¿por qué crees... y si hay problemas... por ejemplo si el chico tiene problemas personales o que sé yo y que por eso le va mal...

Alumno 2: o sea, eso es lo que yo estaba diciendo en frente, que si tiene problemas, se saca un rojo y le dan otra oportunidad puede sacarse más... puede sacarse un cuatro por lo menos, pero no un rojo... a eso... (48)

Entrevistadora: ya, o sea que igual se reflejaría en las notas...

Alumno 2: sí

Entrevistadora: ¿y tú?

Alumno 1: ¿cuál era la pregunta?

Entrevistadora: ¿qué características dificultan la relación?

Alumno 1: el curso

Entrevistadora: ¿el curso en general? ¿Pero qué cosas?

Alumno 1: el problema es que los más pintamonos, los que se creen los bacanes... el curso les celebra. ¿qué pasa si el curso no les celebra? No van a molestar, o sea es el curso tiene la culpa de eso...

Entrevistadora: ¿y cómo llamarías a eso? Bueno uno es los desordenados... y ¿al curso que los alienta a ese desorden?

Alumno : ...porque hacen una tontera y es tontera y todos se ríen..

Alumno 1: o sea el curso... y eso... en todo caso no todos son así, de cuarenta cinco..., pero después los cinco pagan el pato

Entrevistadora: cinco... ¿qué pasa con esos cinco?

Alumno 1: esos cinco pagan el pato

Entrevistadora: le podríamos llamar como desorden, que el curso sea desordenado...

Alumno 1: sí

Alumno 6: e irrespetuoso también podría ser...

Alumno 1: algunas veces casos de dos paga todo el curso... y si a las finales que nosotros ni tenemos la culpa, pero dicen el curso, ustedes mismos tienen la culpa de fomentar que se haga desorden... (49)

Entrevistadora: ya ahora pasemos a los profes, la misma pregunta ¿qué características de los profes facilitan la relación? O sea ustedes ya me lo habían mencionado antes, pero me gustaría que volviéramos a eso... características de los profes...

Alumno 1: ¿qué fomenten una buena relación?

Entrevistadora: claro, que fomenten una buena relación

Alumno 6: es que eso ya se dijo ya poh...

Entrevistadora: confianza...

Alumno 1: ¿cuál era la otra? Preocupación... (50)

Entrevistadora: preocupación... ya, alguna otra cosa que quieran mencionar... ¿y qué cosas que dificulten?

Alumno 6: que el profe no escuche...

Alumno 3: eso es lo más... que puede haber (51)

Entrevistadora: ¿y cómo se refleja eso en la sala de clases?

Alumno 5: no sé, no teniendo paciencia, (52) de repente, o que no tienen vocación (53)

Entrevistadora: ¿pero cómo ves tú que se refleja, que no tengan vocación, cómo te das cuenta tú?, ¿cómo llegas a decir tú ese profesor no tiene vocación?

Alumno 2: que no tengan paciencia... (54)

Alumno 5: eso poh, que no tienen paciencia con los alumnos, que no están ni ahí con el curso, que no pasa materia, no hace clases... (55)

Entrevistadora: ¿qué otras cosas? Piensen en los profesores que no tengan buena relación con sus alumnos ¿qué características tienen?

Alumno 2: hay una señorita que supongamos el otro día, la semana pasada nos planteó algo, nos dijo "ustedes, ninguno se puede parar", yo más o menos igual lo encontré que tenía razón, pero todo mi curso se enojó, y dijo "ninguno se puede parar y el que se para le pongo un rojo"... o sea, nadie podía ir a votar un papel ni nada, tenían que estar callados y sin... porque el que dijera pío le ponían el rojo al tiro. Eso igual lo encontré un poco más o menos (56)

Entrevistadora: ¿por qué? ¿cómo encontraste que fue ella?

Alumno 2: yo creo que fue faltarle el respeto a los alumnos, yo creo, un poquito no más, ni tanto, pero un poquito, fue faltarle un poco el respeto porque na' que ver que uno no pueda pararse, imagínese uno se siente mal y necesita pararse y como ella no la va a escuchar, no puede hablar, le va a poner el rojo y no puede ser eso tampoco (57)

Alumno 6: si poh, es que eso es como na' que ver igual. Porque lo que pasa es algunos profes no todos, yo cacho que la minoría piensan que porque es profesor tiene todo el derecho sobre ti y como que... (58)

Entrevistadora: ustedes sienten que tienen ciertos derechos que los profes no respetan?

Alumno 4: de más poh

Alumno 6: no es que igual sí, pero... a ver voy a poner un... supongamos si tú tení un problema con un profesor, aunque el profesor tenga la culpa, a ti te va a escuchar, pero nunca vai a ganar tú, siempre va a ganar él... (59)

Entrevistadora: ¿y quién te escucha? ¿te escucha el profesor?

Alumno 6: no es que cuando tú vení... aquí poh, en la oficina, si tú hay tenido un problema con un profesor y aunque el profe haya tenido la culpa, te escuchan, eso no lo podí negar, te escuchan, pero tú nunca vai a tener la razón, siempre el profesor va... prefieren echar a un alumno que echar a un profesor (60)

Entrevistadora: ¿y qué les pasa a ustedes con eso? ¿cómo se sienten?

Alumno 6: es fome poh, fome...porque claro te pueden pasar a llevar... tú podí tener, imagínate, podí tener tanta razón y puede ser algo tan grande que no te van a creer a ti, porque el profesor siempre va a tener la...y aunque tú no tuviste la culpa ya te están echando por algo que tú no

tuviste la culpa, y es por culpa del profesor por no escucharte y no tomarte atención. Nosotros también tenemos el riesgo de muchas cosas por el profesor... (61)

Entrevistadora: y ustedes... bueno... después de esa situación ¿se quedan ahí? ¿no hacen nada?

Alumno 6: no podí hacer nada más.

Alumno 2: no podí hacer nada más poh... o si no chao pescao (62)

Entrevistadora: ya... voy a hacerle las últimas preguntas que me quedan y que tienen que ver con qué entienden ustedes por proceso de enseñanza-aprendizaje? Lo que a ustedes se les ocurra...

Alumno 1: ¿proceso de enseñanza-aprendizaje?... está malo, está malo

Entrevistadora: ¿qué cosa?

Alumno 1: todo...

Entrevistadora: pero cómo describirías tú... ¿qué es el proceso de enseñanza-aprendizaje? Y después me dices porque está mal...

Alumno 1: eh... ¿proceso de enseñanza-aprendizaje?...

Entrevistadora: ¿dónde se da el proceso de enseñanza-aprendizaje? Y ¿cómo se da?... Se supone que sería el proceso donde el profesor enseña, pero que también ustedes van aprendiendo

Alumnos: sí, sí, sí...

Alumno 2: escuchando, tomando atención... sin distraerte (63)

Alumno 4: igual en la casa se aprende porque si uno quiere aprender en la casa pesca los libros y se pone a estudiar (64)

Entrevistadora: claro, es súper importante eso también

Alumno 5: pero hay algunos que no dicen lo mismo, porque no es lo mismo que te explica el profe y hay cosas que no vai a entender...

Alumno 4: pero hay algunos profes que no explican, entonces obligaos a leerlo en la casa...

Entrevistadora: en este proceso de enseñanza-aprendizaje ¿es importante la figura del profesor? ... O sea tal vez igual puedes aprender de los libros, pero...

Alumno 2: pero más del profesor... ahora sobre todo, ahora los profesores están explicando más, más que antes... por lo menos en el curso de nosotros están explicando más... (65)

Entrevistadora: ¿y qué hace que este proceso de enseñanza-aprendizaje sea bueno? ¿sea óptimo? Bueno, ya vimos por un lado la presencia del profesor, ¿qué otra cosa?

Alumno: que aprendamos más, que seamos... que podamos ser algo... que podamos ser alguien en la vida... (66)

Entrevistadora: ¿y cómo se llega a eso? ¿qué cosas hay que hacer para que se llegue a eso? porque eso sería lo óptimo que ustedes aprendan, pero ¿cómo llegan ahí ustedes?... ya vimos con la presencia del profesor, ¿qué otras cosas hacen falta en este proceso?

Alumno 5: ...viniendo a clases...

Alumno 6: viniendo a clases... mi compañera viene una vez al mes (67)

Alumno 4: depende de los papás también... porque si los papás no están...

Entrevistadora: ¿los papás también tendrían que estar presentes en este proceso?

Alumno 2: sí poh, porque hay papás que no te apoyan tampoco

Alumno 4: y así a uno no le dan ganas...

Alumno 6: hay algunos que no te apoyan, “ay, si querís vai al liceo, si querís no” entonces tú quedai ahí poh, aunque tú querai, pero igual como que tus papás son tan importantes, que tus papás a veces te aganchan, mis papás no, pero en algunos casos tus papás sí te aganchan y tú bueno no sabí que hacer... (68)

Entrevistadora: chiquillos y si ustedes tuvieran todo el apoyo de sus papás, ustedes también le pusieran ganas, pero el profesor no funcionara ¿eso también les truncaría su proceso de enseñanza-aprendizaje?

Alumno 6: no se, yo encuentro que él que quiere aprender aprende, o sea igual va en los profes, pero si alguien quiere aprender va a aprender, aunque el profe sea pesao, sea antipático, no pesque, pero igual el quiere aprender... porque el que no quiere aprender va a hacer con un profe simpático, muy simpático, pero si no quiere aprender no va a aprender... cachai (69)

Entrevistadora: y en ese sentido tú mencionabas eso de escuchar, de venir a clases, poner atención... Dana tú ¿quieres aportar con algo?

Alumno 1: no...

Entrevistadora: ya chiquillos, ahora viene la última pregunta y vamos a tratar de relacionar lo que vimos primero con esto último. ¿qué... ¿tiene alguna incidencia la relación profesor - alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿cómo? ¿cómo influye su relación con los profesores en su proceso de enseñanza-aprendizaje?

Alumno 1: mientras más buena sea la relación, más vamos a aprender... o va a ser más fácil aprender la materia (70)

Alumno 5: dependiendo del profe como haga la clase... si la hace aburrida te vai a aburrir, pero si la hace interesante así como te vai a meter ahí y vai a aprender (71)

Entrevistadora: ¿ustedes creen que todas las características buenas que me mencionaron del profesor, de una buena relación, de parte de ustedes también, como las características buenas de ustedes como de los profes... creen que eso va a influir en su proceso de enseñanza-aprendizaje?

Alumno 3: yo creo que sí poh... (72)

Entrevistadora: ¿y qué peso le darían a eso? ¿le darían mucha importancia, poca importancia?

Alumno 2: eh... harta importancia... (73)

Entrevistadora: ¿y qué sería cómo lo que más influye?... tú mencionabas recién que si uno quería igual aprendía

Alumno 6: sí poh...

Entrevistadora: en ese sentido entonces... la relación no...

Alumno 6: o sea igual importa porque... como para que te den más ganas todavía de aprender, pero eso del que quiere aprender va a aprender, sea como sea el profesor, pero igual importa porque a uno le gusta igual que... o sea a mí me gusta que los profesores sean... no se poh... que tiren tallas, que no solamente vayan a hacer la clase, pero el que quiere aprender va a aprender, aunque el profe puro pase materia y a aprender igual, sea aburrido o no el profesor

Entrevistadora: ¿no importa que haya una relación de confianza, comunicación...

Alumno 6: eso igual es rico, pero yo creo que tampoco es como tan fundamental pa'l que quiere aprender

Entrevistadora: ya ¿no va a ser tan definitorio?

Alumno 6: no (74)

Entrevistadora: ustedes chiquillos opinan similar o creen que si tiene más importancia la relación... que tengan ustedes con sus profesores?

Alumno 3: me miran a mí (risas)

Entrevistadora: ¿qué importancia le dan ustedes a la relación? Cada uno... me gustaría que cada uno vaya diciendo que importancia le da a la relación... a ver hagámoslo de uno a cien ¿cuánto creen ustedes que influye la relación profesor-alumno en su proceso de enseñanza-aprendizaje? Dany ¿qué importancia le das tú?

Alumno 2: yo un ochenta por ciento

Entrevistadora: un ochenta por ciento dices tú

Alumno3: un ochenta y cinco más o menos (75)

Entrevistadora: o sea le das harta importancia

Alumno 5: yo un cincuenta

Alumno 6: yo igual un cincuenta

Alumno 5: un cincuenta de buena onda y un cincuenta de disciplina (76)

Entrevistadora: acá las chiquillas como que le dan más importancia a la relación... y tú Dany?

Alumno4: un veinticinco

Entrevistadora: ¿cuánto?

Alumno 4: un veinticinco (77)

Entrevistadora: un veinticinco por ciento ¿consideras que no es tan importante la relación que establezcan...

Alumno 4: creo que no, depende de uno también...

Entrevistadora: depende... de ustedes

Alumno 6: si poh, es verdad (78)

Alumno 1: no hay que depender del profe entonces, hay que depender de sí mismo también. Si es malo el profe no importa, pero estudia, estudia, pon atención, no importa que estén todos leseando, tú pon atención...(79)

Alumno 3: no, pero es que de repente uno pone atención, pero igual...

Entrevistadora: ahí influiría la comunicación, la confianza...

Alumno 3: si poh, porque de repente uno le pregunta "pucha, señorita no entendí eso" y te dicen "ah, si no entendiste todo, mala suerte" (80)

Alumno 5: es que influyen los compañeros, dependiendo de cómo se porten, porque tú podí estar poniendo atención, pero si los otros están leseando tú te desconcentrai, o están leseando los otros (81)

Alumno 6: pero yo encuentro que como se porten los alumnos igual es responsabilidad de los profes, porque si un profesor te da confianza, pero te da respeto tú vai a tener confianza, pero vai a tener respeto también poh. O sea que si un profesor te da confianza, pero no te da respeto tú tampoco lo vai a respetar y le vai a tener confianza, pero no lo vai a respetar. Entonces yo creo que ahí está el cuento... (82)

Entrevistadora: importante punto... ya, alguna última cosa que quieran agregar ¿se descargaron? ¿dijeron todo lo que tenían que decir? Ya pueden saludar a sus familias

Alumnos: ja, ja, ja.

Entrevista grupal a alumnos Liceo III (III, a)

Entrevistadora: A ver, como les contaba mi seminario de título, habla principalmente... los actores que están involucrados son los alumnos y los profesores. Tiene relación con la relación profesor-alumno y los aprendizajes que tienen ustedes dentro de los liceos.

Para empezar me gustaría saber ¿qué es lo que entienden ustedes por proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué lo que es para ustedes el aprendizaje, en qué lo ven?

Alumno 3: Lo que el profesor enseña al alumno, el profesor enseña al alumno la materia que se sabe, lo prepara. (1)

Entrevistadora: ¿Y lo prepara para qué?

Alumno 3: en el ramo que hace... materia general

Entrevistadora: ¿Solamente relacionado con materia?

Alumno 3: No po... enseñanza de vida también (2), pero algunos profesores, no todos

Entrevistadora: Alguien piensa algo distinto, quiere agregar algo más... Y cómo se dan los aprendizajes... ¿en la sala? ¿Cómo se dan los aprendizajes en sus casos particulares? ¿Cómo aprenden ustedes?

Alumna 4: Poniendo atención.(3)

Alumno 3: No sé... por lo menos se aprende más cuando el profesor tiene más contacto con el alumno.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de contacto?

Alumno 3: Un contacto como más liberal, más que de alumno-profesor. Se puede hablar como no tan “oiga explíqueme esto o” no como las típicas clases, las típicas clases lateras... que ya saquen el cuaderno, escriban esto y después les hago cuatro preguntas... Así no, es más que conversen que te expliquen la materia. (4).

Entrevistadora: Que haya más preocupación porque ustedes aprendan...

Alumno 3: que no se preocupen tanto por pasar la materia, sino que se preocupen porque aprendamos.

Alumna 4: El aprendizaje (5)

Entrevistadora: Y qué cosas por ejemplo... los aprendizajes se dan siempre en la sala, por ejemplo, ¿o hay otro contexto?

Alumno 3: En todos lados (6), en toda la vida (7)

Alumno 2: En cualquier parte (8)

Alumna 1: en todos lados (9)

Entrevistadora: ¿Y qué cosas ustedes creen que es lo que más influye en que ustedes aprendan más, por ejemplo como las cosas que me estabas mencionando tú?

Alumna 4: Primero que nada que haya una preocupación propia por aprender (10)

Alumno 3: o lo más importante poh... que haya una buena relación . Porque si un alumno no tiene una buena relación eh. con el profesor, el alumno se tira como por el lado rebelde y va a decir “ah ya, este profesor me cae mal y no lo voy a pescar así” , y uno piensa que le hace un daño

al profesor pero en realidad uno se hace daño a uno mismo . Así que eso es como lo más importante, tener una buena relación con el profesor (11)

Alumna 4: De repente no tanto como tener una buena relación con el profesor, sino que una buena relación en el sentido de no pasarte de tu límite y que él tampoco se pase a tu límite, o sea, una relación de profesor-alumno no más poh... porque a veces algunos dicen, una relación de amigo y alumno, y es mentira porque nunca va a tener una relación de amigos porque si tu profesor te pone una mala nota, una va a decir, y no era mi amigo el profe y me puso esta mala nota... Tiene que ser una relación de profesor-alumno. (12)

Alumna 1: Una cosa es que tu profe sea tu amigo y la otra es ser realista. O sea tu profesor igual puede ser tu amigo, pero si tu te sacaste una mala nota, vas a estar conciente de porqué te sacaste la mala nota, y no porque el profesor sea mala onda contigo.(13)

Alumno 3: Hay profesores que de repente abusan de ser profesores, que piensan que porque son profesores tienen el derecho a voz y voto en todo el curso y nadie más puede hablar y nada, y como se llama? Y yo tengo la razón y si yo digo esto es la razón y tú te callai. Una cosa así.

Alumna 1: Algunos son muy autoritario

Alumno 3: eh (asintiendo)

Alumna 1: Piensan que por el hecho de ser profesores uno tiene que agachar la cabeza y, decir si usted tiene la razón

Alumno 3: Aunque ellos estén equivocados (14)

Entrevistadora: y en casos particulares, ¿qué facilita a cada uno, digamos más el que uno aprenda, además de tener buena relación con el profesor, que de repente son cosas más generales, o lo que habían dicho de ser autoritario y que se preocupen porque ustedes aprendan? ¿qué cosas ustedes ven por ejemplo en el marco de la sala de clases, qué cosas tiene que darse, para que aprendan mejor, o para que les sea más fácil o más entretenido aprender?

Alumna 4: interés en aprender , como te había dicho antes po, o sea estar con las ganas, dispuesta (15) y que tu curso esté con las ganas a aprender , porque de repente tu tení ganas de aprender, pero por acá hay unos ruidos, a lo mejor tu soy un poco distraído y por acá hay un ruido, y están conversando y tu te dai vuelta y como que agarrai el hilo de lo que están haciendo atrás, entonces igual seguí conversando y al final no aprendí na' poh...(16) Es como más un respeto hacia el otro, sobre todo hacia tu compañero.(17)

Alumno 3: Tiene que ser del lado de los dos también, porque tiene que ser tanto las ganas del alumno por aprender que del profesor por enseñar (18)

Alumna 1: tiene que ver con el ambiente en que esté uno, porque si uno tiene alrededor, está con cabros que no están ni ahí con aprender, obvio que uno tampoco se va a, te van a dar las ganas de aprender porque si están tus compañeras y están conversando, te van a dar ganas de conversar con ella

Alumno 3: Porque te vay a perder la copucha de lo que están hablando ellas y mientras tú estay aprendiendo, y de repente a no... mejor no aprendo y me pongo a conversar con ellas. De repente no es algo como conciente que digai no voy a aprender para estar con ellas sino que es algo instintivo que vay y conversai y seguí conversando... (19) y no aprendi... y después eso se refleja en las notas (20)

Entrevistadora: Alguien... alguna otra cosa que le facilite digamos el aprendizaje, entro de la sala por ejemplo o fuera de la sala, que también hay cosas que te enganchan de eso, y que les facilitan más el aprendizaje

Alumna 1: Tal vez si los profesores fueran más creativos, en el aprendizaje a uno también se le haría más fácil aprender algunas cosas

Alumno 3: Cosas como más entretenidas

Alumna 1: Porque son muy, todo es lo mismo, las clases son todas iguales

Alumno 2: Siempre es lo mismo, las clases las mismas, todo

Alumna 1: El profesor llega y dicta, o a veces que tomar apuntes (21)

Alumno 3: O a veces también los profesores que llegan con así un caracho por el suelo

Alumna 4: y llegan enojados de mal humor porque les fue mal en otro curso (22)

Entrevistadora: Y todos los profesores ocupan siempre las mismas metodologías, o tienen profesores que

Alumno 3: No, no...

Alumno 5: No poh..

Alumna 4: Hay.. para mi aquí en el liceo hay uno o dos profesores que tiene, no se si distinta, pero si una forma de enseñar más dinámica, que es una forma más fácil, y que te permite aprender mejor (23)

Entrevistadora: Ya... bueno me han hablado harto de una buena relación... ¿pero qué es lo que entienden ustedes por relación profesor-alumno?

Alumno 3: Que si uno tiene una duda tenga la confianza suficiente para, como para poder levantar la mano, y decirle al profesor sabe que profesor no entiendo esto . Por que hay veces que uno por ejemplo, le pregunta a un profesor, sabe qué profe no entendí esto y... No ya pasé la materia, revise su cuaderno

Alumna 4: Y quedai como ridiculizado delante de tu curso (24)

Alumno 3: Y aparte que si los profesores te hablan golpeado, típico que el curso va a empezar cha y quedaste mal...(25) pero si el profesor dijera no está bien, cuál es el atado que tení, y si es algo como muy atrasado lo que te pasó ven acá adelante y yo te enseño, mientras pueden hacer otras cosas los otros alumnos . Pero la gracia es que intenten de enseñarnos también si uno quiere aprender también, uno no va estar preguntando porque quiere preguntar.(26)

Entrevistadora: ¿qué otros factores encuentran ustedes, que están como dentro de la relación profesor-alumno, o alumno-profesor también?

Alumna 1: Respeto (27)

Alumna 3: Primero que nada respeto, entre las dos partes o sea no de uno hacia un profesor, porque el profesor no es un ser superior tampoco como para mirarlo hacia arriba, de igual a igual, y como se llama, hacer que la relación no sea así, no sé es que yo, igual puede ser que el profesor sea tu amigo, entre comillas, igual tu después te vai a ir del liceo y tú no vai a andar de repente llamando al profesor para, pa saber como está, (28) pero de repente una relación más... eh hh, establecer lazos con el profesor para conversar y como lo que ustedes dijeron antes de aprender, (29) de aonde más aprendí, tendiendo relaciones con personas que te puedan brindar algo que tu

podis aprender,(30) ...porque uno de repente con los amigos no aprende nada, puras cosas malas de repente.

Alumno 5: no, si igual los amigos te enseñan

Alumna 3: No sí, pero yo te digo, de repente los amigos, los amigos que uno tiene de carrete y todo eso no... tu vai a un carrete y qué aprendi... a tomar

Alumno 3: Yo de repente también me pongo a conversar (31)

Alumna 4: Por eso te digo tener relaciones con personas con las que podai establecer una conversación (32)

Alumna 1: se supone que tu vai a tomar lo bueno, no lo malo

Alumno 5: O lo malo y ponerle el lado bueno de la cosa

Alumno 3: Si poh, y si a lo mejor te esta tratando de enseñar algo malo, tú llegar y tratar de enseñarle las cosas buenas que tú podis tener, no es solamente recibir, también es dar.(33)

Entrevistadora: ¿Y para ustedes la relación pedagógica se da solamente aquí en el liceo, o es la misma relación cuando te encuentras con un profe afuera, a que cuando estás hablando con un profe acá adentro, cambia eso?

Alumna 1: Depende de la relación que tenga cada uno con su profesor, porque yo por ejemplo tengo un profesor que, es mi profesora de religión.. y si me la encuentro en la calle no la voy a saludar ... Hola como está... no po si yo, porque la relación que hay con ella es solamente clases y liso. Pero ahora si yo me encontrara con mi profesor de Física, obvio que le voy a preguntar como está porque me he relacionado más con él (34)

Entrevistadora: ¿Qué cosas han hecho que te relaciones de otra forma con él?

Alumna 1: Porque él se dio a conocer tal y como él era, no como otros que son... saben que yo hago esto...obviamente no. El nos decía lo que nos gustaba y lo que no, nos dejó llegar a él sin alumna y profesor no, sino que se dio una confianza que se dio y fue buena, porque uno después se relaciona... al menos yo me relaciono mejor... con otros profesores es diferente.(35)

Alumno 3: Nosotros tenemos el profesor de física en común, yo lo conozco, lo bueno que tiene él es que él llegó a la sala, se presentó.. me llamo tanto.... Yo no soy como los típicos profesores, a mí no me miran, no me tienen porqué mirar pa'riba y nada, yo soy igual que ustedes, ustedes me tratan con respeto, yo los trato con respeto, y si podemos llegar a ser amigos vamos a llegar a ser amigos, acá yo vengo a enseñarles no soy un ser superior... No es como los típicos profesores, y nosotros ahí dijimos ah, este profesor, pucha vale poh (36). Aparte después llegó nos hacía hacer pruebas y otras cosas, y si nosotros llegábamos y nos fijábamos ...sabe profesor aquí se equivocó.. hay otros profes no, no, no si no me equivoqué revisé bien, él lo revisa y dice sabi que no me equivoqué, está bien como yo lo revisé, pero te explica no como otros que no te pescan.(37)

Alumna 1: Yo recién, estuve con un profesor, que ni siquiera era el profesor, era reemplazante, y resulta que llegó ahí a la sala diciendo "Ya! Me limpian la sala, y sin siquiera presentarse. O sea, nosotros quedamos ahí... obviamente nadie le hizo caso. O sea quien va a tomar en serio a un profesor, que llega y ni siquiera se presenta, y te llega hablando así como... esperando que nosotros le dijéramos Ay! El profesor, hagámosle caso. No po, al contrario uno, o sea uno menos se lleva con los profesores así (38)

Alumno 3: Aunque uno sea profesor igual el respeto hay que ganárselo

Alumna 1: Claro...

Alumna 4: Por eso, el respeto es mutuo, porque si el llega, es una forma de respeto hacia ustedes decir, yo me llamo tanto, y soy así y no me gusta esto, y si pudieran limpiar la sala por favor que me siento incómodo. Y también es una forma de respetarse a ustedes mismos el tener su sala limpia.(39)

Entrevistadora: ¿Y cuáles serían para ustedes los fines o los objetivos de la relación pedagógica, o de la relación profesor-alumno, aparte de las enseñanzas y los aprendizajes, que es lo que me ha quedado como más que claro según lo que me han dicho, hay alguna otra cosa, algún otro fin o meta a que se oriente la relación que se forma?

Alumno 3: Eh... si uno tiene confianza con el profesor, también más allá de enseñar, el ramo que el pueda enseñar, puede enseñar anécdotas de vida, por ejemplo uno si tiene confianza puede llegar a contarle algún problema que tiene uno el profesor te puede ayudar, te puede dar un consejo, porque por algo... tiene más experiencia (40). Por ejemplo, a mí me ha pasado por ejemplo, le he contado problemas que he tenido a un profesor que he tenido confianza y el profesor me ha ayudado, me ha hecho ver las cosas claras, y por eso es bueno tener buena relación con él.(41)

Entrevistadora: ¿Y Cómo ustedes caracterizarían, así súper específicamente lo que sería una buena relación profesor-alumno, contándome todas las cosas aparte del respeto, la preocupación?

Alumno 3: Bueno, el respeto, (42) la preocupación...(43) confianza. Saber que es una persona a la que se le puede decir las cosas, sin que después ande contando tus problemas a todos(44). Que sea una persona, eh...

Alumna 4: Que haiga una buena onda en general entre el profe y..

Alumno 3: Eh! Que haya un lazo

Alumna 4: No un lazo, que podai hablar con él y no te sintai hablando con un profe así autoritario, mala onda y que no podis decirle na. Sino que te sintai así como en onda, que te podai reír con él o podai sentirte mal con él, porque hay una buena onda.(45)

Entrevistadora: ¿Y cómo es en particular su relación profesor-alumno, con los distintos profesores o en general?

Alumna 4: ¿profesores jefes?

Entrevistadora: Profesores jefes u otros tipos de profesores...

Alumna 4: Igual mi profesor jefe es súper autoritario, súper autoritario, y de repente eso a uno le choca, no por el hecho de por qué él pueda ser autoritario con su vida personal, pero como que él se... las cosas son así.. como decía él en dentante, las cosas son así, así, así.... Y así son. Y tú soy un pendejo y no vai a venir a cambiarme mi forma de ver, entonces no se abre a la posibilidad de que pueda haber otra cosa de lo que él piensa. (46) Pero de repente es buena onda, por eso es súper raro mi profesor jefe porque es súper cambiante como en ese sentido, como que, como de repente se dio cuenta que la embarró, pero no te va a ir a decir oye sabi que disculpa sino que va, te va a hablar y te va a tratar de buscar por la buena para que, para arreglar el problema, pero nunca va a ir directamente al problema puntual que habia tenido con él.(47)

Entrevistadora: ¿Están todos de acuerdo que para que una relación sea buena tenga este componente de, que estén dispuestos a recibir cosas de los alumnos, que a lo mejor también pueden tener algo que entregar?

Alumna 3: Es que todas las personas enseñan, como decía el Toño, todas las personas te enseñan, cosas malas o buenas pero te enseñan, o todo lo que te pasa te da una lección (48).

Entonces si, de repente un profe conoce a un alumno que de repente piensa más que otro porque, de repente los profes se chorean porque ven a alumnos que son súper porfiados desordenados, entonces no le dan ganas de hablar de ellos, porque lo único que hacen es darle dolores de cabeza (49). Pero hay otros alumnos que de repente se acercan más a los profes y esas oportunidades ellos deberían aprovecharlas . Igual nosotros estamos viviendo la juventud de ahora, y ellos vivieron en otra época... miran la vida diferente.

Entrevistadora: ¿Qué cosas o qué características de los alumnos harían que hubiera una mejor relación pedagógica, o facilitaría digamos que existiera una buena relación pedagógica? ¿Qué cosas dependen de los alumnos para que la relación pedagógica sea buena?

Alumno 3: Que el alumno sea menos confianzudo de repente

Entrevistadora: menos confianzudo cómo...

Alumno 3: Que no, por ejemplo, si un profesor te da la posibilidad de que tu no le digai profesor y le digai señor, por ejemplo, y que el alumno lo trate por su nombre... que el alumno no se tome más allá la confianza y empiece a decirle sobrenombres. Porque eso sería patudo y yo cacho que en algún momento el profesor igual se chorearía, como si le estoy dando la confianza para que no me traté como un profesor así, cómo me vai a empezar a agarrar pa'l leseo. Algo así...(50)

Entrevistadora: Que se pasen a llevar los límites...

Alumno 3: Como que esos límites siempre tienen que ser respetados. Igual como un profesor tampoco le puede faltar el respeto a un alumno y decirle eso.(51)

Entrevistadora: ¿Qué otra cosa?

Alumna 4: En general es eso, que hay alumnos que son súper pasao pa la punta, de repente hay alguno que hincha todo el rato así, y le dicen cállate y no se calla, y le dicen, le vuelven a decir cállate y después de nuevo no se calla, y ya después el profe lo anota, lo echa pa fuera, y ahí el profe es un mala onda po...(52)

Entrevistadora: ¿Y qué cosas de los alumnos dificultan, en cierta forma la relación pedagógica?

Alumna 1: Igual como que hemos repetido siempre lo mismo, o sea, el que sea irrespetuoso, que no sepa distinguir los límites que tiene que haber entre un profesor y un alumno (53). O sea fuera de que a uno le caiga bien o le caiga mal un profesor, tiene que haber ese respeto hacia el profesor, porque es nuestro profesor y tiene que haber ese respeto (54)

Entrevistadora: Bueno hablamos de dos cosas, primero de lo que era el proceso de enseñanza-aprendizaje, cierto, y después de la relación pedagógica. ¿Cómo ven ustedes que influye la relación pedagógica que se establece con sus profesores, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje?

Alumna 1: Puede repetir la pregunta por favor...

Entrevistadora: ¿Cómo la relación profesor-alumno que ustedes establecen, o las características de la relación que ustedes tiene con sus profesores "x", afecta?

Alumna 1: La vida personal

Entrevistadora: O sea, cualquier aprendizaje que tú tengai... Porque me hablaron de aprendizajes académicos y de aprendizajes...

Alumno 5: Yo creo que si uno le tiene más estima a un profesor, tal vez va a aprender más con él. Y si uno no le tiene tanto como, cariño a un profesor, o sea no va a aprender tanto como aprendió con el otro.(55)

Alumna 1: va aprender lo que tiene que aprender no más. No le va a poner empeño, como cuando uno... pucha a mi me gusta esta materia, voy a tratar de aprender lo que más pueda... no poh

Alumno 5: Va a aprender la pura materia y no como tener iniciativa...

Alumna 1: Querer ir más allá (56)

Alumna 4: Porque te cae mal el profe y no te gusta la materia, entonces se hace un conjunto y no querí nada que ver, excepto las horas que te tocan exactas con ese profesor (57)

Entrevistadora: O sea sería como un aprendizaje más ilimitado? ¿con el profesor que te cae mal...?

Alumna 1: Claro...

Alumna 4: Claro. O de repente igual por la forma de enseñar un profesor te puede caer mejor

Entrevistadora: ¿Cómo forma, de qué tipo?

Alumna 4: Por ejemplo yo tengo un profesor, mi otro profesor de Historia, porque yo tengo otro profesor me cae súper bien, porque es súper buena onda y aparte con él tengo como una relación como más cercana. Y yo cuando recién lo conocí, cuando yo entré acá en primero, era... como la forma de enseñar de él como que aprendía al tiro y cachaba al tiro la materia. Y habían compañeros míos que no po, que no que qué difícil porque es como súper raro para hacer clases. Entonces ahora, como que yo... mi materia favorita es historia, pero historia con ese profesor. Entonces por eso es como que hay un lazo más estrecho entre ese profesor y yo.(58)

Alumna 1: A mí igual como que me pasa algo diferente porque, por ser la profesora que me hace a mí matemática, matemática común, yo no me llevo muy bien con ella y tampoco me gusta mucho ella, pero resulta que en la materia me va súper bien con ella. O sea mi relación con ella no es ay! Mi profesora cómo está... no. Mi profesora y listo, pero me va bien y me gusta aprender en ese ramo . Pero la otra profesora, me va pésimo con ella, porque... y tampoco hay una mal relación entre ella, pero es su forma de explicar diferente y no, no la entiendo (59)

Entrevistadora: Y ustedes, ¿los aprendizajes lo relacionan mucho con las notas que se sacan, tiene mucho que ver con el rendimiento?

Alumna 1: Para mí si, es que ahí se ve reflejado si entendí o no.(60)

Alumna 4: Que uno de repente está en clases, y a mí me pasa en matemática, porque yo... odio las matemáticas. A mí me gusta todo lo que sea humanidades, pero matemática no me gusta. O de repente si me gusta, pero nunca aprendo bien, entonces de repente yo estudio y... ya digo yo, me lo sé al revés y al derecho y lo hago y do hago otra vez y yo juro que me sale bien, y después llevo a la prueba y me saco un tres. Qué onda, yo juraba que me sabía todo y después llevo y me saco una mala nota, entonces obvio que no sabía porque me estoy sacando una mala nota. Ya pasa de ser un nervio porque teni prueba.(61)

Alumna 1: Claro, muchas veces se da también se da que ah! Entendí y uno no le pregunta a un profesor, porque uno se queda con lo que uno entendió, pero llega el momento de la prueba y uno dice o sea, no estaba tan bien como yo pensaba, por qué, porque no fui a preguntarle al profesor y no me di un tiempo para decirle oiga profesor no sé si está bien esto o no.(62)

Entrevistadora: ¿Y qué pasa por ejemplo con los alumnos que copian?

Alumna 4: Es que ahí yo creo que estai engañándote a ti, al profe y no sé. Más a ti yo creo, porque si tú querí seguir estudiando después, pa nada te sirve copiar

Alumna 1: El mal se lo está haciendo uno mismo (63)

Alumna 4: Si po. De repente yo no digo nunca he copiado, porque he copiado, pero uno lo hace de repente por casos extremos así, como que tenía que puro sacarte una buena nota en esta prueba

Alumno 3: Para no tener el rojo (64)

Alumna 4: Nunca como para salvarte del rojo, pero de repente copias porque no sé, no estudiaste, tenía que copiar, pero por el hecho de hacer todas las pruebas copiando. No po, porque no aprendí na po o sea, yo prefiero, sinceramente de verdad, prefiero sacarme un rojo de sacarme una nota a costa de otro, aunque de repente lo he hecho. (65)

Entrevistadora: Les preguntaba esto porque como me hablaban de que estaba súper relacionado lo que eran sus aprendizajes, con las notas que tenían... ¿En qué otras cosas se pueden ver digamos la, estos aprendizajes, aparte de las notas

Alumna 4: En tu vida personal. O lo que te influya después en lo que queri seguir estudiando(66)

Alumna 1: O en tu vida intelectual. O sea si alguien llega a preguntarte y no teni idea de nada, se va a ver reflejado al tiro si tú copiaste o si no copiaste. O sea, y si tomaste atención o no tomaste atención (67)

Alumna 4: No podi tener una ignorancia de la vida (68)

Alumna 1: En filosofía yo puedo tener regias notas, pero si alguien viene y me pregunta algo y yo no se contestarle, o sea, de dónde sacaste esas buenas notas

Alumna 4: No te sirve de nada

Alumna 1: Incluso uno, a uno le da vergüenza, porque no es capaz de contestar una pregunta tan simple, y no es capaz de contestarla porque no cacha no más(69)

Alumna 4: Fome no saber nada, (70) a quién le vai a copiar después. Por último después de la prueba te poni a estudiar pa cachar que copiaste

Entrevistadora: Entonces, haciendo un poco un resumen, habrían características súper académicas por parte de los profes que influirían en que ustedes tuvieran mejores aprendizajes. Como que ocupara formas de pasar la materia que fuera más entretenida, más creativa...

Alumna 1: Más dinámica, que no sea tan monótono todo (71)

Entrevistadora: Y también me mencionaron harto, características más de la esfera personal, como que hubiera más confianza, que no hubiera una relación tan jerárquica, o tan marcada, tan asimétrica entre el profesor y el alumno. Bueno y hablamos del respeto. Hay alguna otra cosa que quieran agregar y que pueda influir en los aprendizajes que ustedes tengan, aparte del clima dentro de la sala... Y fuera de la sala, ¿ahí solo afecta la relación que uno tenga con la persona?

Alumna 4: Yo tengo una cuestión súper clara, a ella por ejemplo le gusta matemática, a él le gusta no sé otro ramo X, eso influye caleta en lo que voy a hacer de aquí, a lo que hagai después, si vaya a seguir estudiando o lo que hagai. Si seguí estudiando, por ejemplo a mí me gusta humanidades, entonces yo obviamente que voy a estudiar ago que sea relacionado con humanidades, porque es lo que voy a hacer. Entonces si de repente yo tengo una mala relación con un profe, y me gusta la materia que yo, en mi caso humanidades, no me gusta que me haga él clases, como que voy a dejar, voy a perderle el gusto a esa materia, entonces hasta ahí no más van a llegar mis ganas de seguir estudiando después.

Entrevistadora: Influiría entonces en la motivación

Alumna 4: Es una motivación (72)

Entrevistadora: Y por ejemplo los profes que son como muy monótonos, ¿cómo se comporta el resto de sus compañeros, qué pasa en la sala?

Alumna 1: Depende cómo sea el profesor, porque si es un profesor que se da a respetar, obvio que todos van a estar callados y van a poner atención (73)

Alumno 3: Pero realmente no van a aprender, se quedan callados pero se quedan así... Están moviendo la muñeca (escribiendo), pero de aprender no aprenden nada (74)

Entrevistadora: ¿Y en general hay una alta aceptación por los profes que hacen sus clases un poco más dinámicas, o igual les cuesta un poco?

Alumna 4: Igual cuesta aprender en situaciones más dinámicas, porque no falta el que se pasa del límite de la dinámica al tonto y otra cosa. Igual es difícil plantear otro sistema de educación.(75)

Alumna 1: Y si el tema igual a uno le cuesta, sea el profesor o no sea buena onda, igual a uno le va a costar, nos va a facilitar si el modo de aprendizaje, pero de que si nos cuesta o no nos cuesta es, tampoco no debe depender mucho del profesor (76)

Entrevistadora: Y a uno le puede gustar por ejemplo una materia porque le caiga bien el profe

Alumna 1: Si poh

Alumna 4: Sí

Alumno 3: De repente uno está toda la semana y llega ese tal día que te toca con ese profesor, y decí ah...bacán... tengo dos horas con este profe

Alumna 4: Dos horas de relajo, dos horas de relajo que aprendí algo que te gusta

Alumno 3: Decí ah bacán me tocó con este profesor, y entrái, entrái con una manera diferente entrái a la sala. No con el de siempre de ah! Me toca con este profesor, oh que fome

Alumna 1: Que lata que llega el día

Alumna 4: Te da como sueño así, estarlo escuchando, que penca (77)

Entrevistadora: Y la disposición está como en esos dos rangos... la buena disposición, por ejemplo en qué cambia... están como más alegres, saben que lo van a pasar bien... ¿Cuáles son los cambios en tu actitud, dentro de la sala, con el profe buena onda?

Alumno 3: Que podemos decir nuestra opinión libremente, no somos, no tenemos que estar callados todo el rato. Poder decir sabe profesor esta es tal y tal mi opinión de lo que estamos hablando, no como siempre que estai callado escuchando, escuchando, escuchando, escuchando pero nunca dando tu opinión. (78)

Entrevistadora: te dan ganas de participar

Alumno 3: Si po dan ganas de participar, (79) y aparte también se ve por el lado que uno se entretiene tanto, que las horas se hace, se pasan así po. Pero si uno está con profesores lateros, ah, la hora y media de clases se hace pero eterna (80)

Entrevistadora: Y siempre que tienen un ramo o una clase con buena onda o mala onda... ¿entran como predispuestos a la sala?

Alumna 4: Es que uno, por ejemplo hay profes acá, que no son buena onda, y uno entra y ya me tocó con este profe, voy a tener que puro, voy a tener que verle la cara, entonces te sentai y como

que lo escuchai, pero no hablai con él porque no te cae bien, entonces no, no aportai a la clase.
(81).