



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO  
EN PROFESORES CON PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS VIRTUOSAS DE LICEOS  
FOCALIZADOS COMO PRIORITARIOS DE LA  
REGIÓN DE VALPARAÍSO**

**PAMELA ISABEL BARAHONA DONOSO, ANDREA EUGENIA  
MARTÍNEZ LILLO, CAROLINA ELIZABETH MORGADO  
MANCILLA, ALEJANDRA ANDREA MUÑOZ MUÑOZ**

**Profesora Guía: Carolina Guzmán Valenzuela**

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

**Enero, 2011  
Valparaíso, Chile**



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE MEDICINA  
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

**CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO  
EN PROFESORES CON PRÁCTICAS  
PEDAGÓGICAS VIRTUOSAS DE LICEOS  
FOCALIZADOS COMO PRIORITARIOS DE LA  
REGIÓN DE VALPARAÍSO**

**PAMELA ISABEL BARAHONA DONOSO, ANDREA EUGENIA  
MARTÍNEZ LILLO, CAROLINA ELIZABETH MORGADO  
MANCILLA, ALEJANDRA ANDREA MUÑOZ MUÑOZ**

**Profesora Guía: Carolina Guzmán Valenzuela**

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

## I. ÍNDICE

<b>CONTENIDO</b>	<b>PÁGINA</b>
RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	3
MARCO TEORICO.....	6
Enfoques en Investigación Docente.....	6
Conocimiento Base para la Enseñanza.....	12
Conocimiento Didáctico del Contenido.....	14
Componentes del CDC.....	20
Conocimiento de la Materia.....	20
Conocimiento Pedagógico.....	23
Sobre la Didáctica y Noción de Didácticas Especificas.....	25
OBJETIVOS.....	30
PREGUNTAS DIRECTRICES.....	31
METODOLOGIA.....	32
Fundamentos Filosóficos.....	32
Estrategia de Investigación.....	33
Participantes.....	34
Procedimiento.....	35
Recogida de Datos.....	36
Criterios de Rigor.....	38
Análisis de Datos.....	40
RESULTADOS .....	41
Resultados CoRes y PaPers.....	41
Resultados Observaciones.....	43
Categorías de bajo nivel de inferencia.....	44
Macro categorías.....	50
CONCLUSIONES.....	57
REFERENCIAS.....	64
ANEXOS.....	70

## **II. RESUMEN**

El presente estudio tiene como objetivo representar el conocimiento didáctico del contenido que poseen tres profesores de enseñanza media con prácticas pedagógicas virtuosas, de liceos focalizados como prioritarios de la comuna de Cabildo y La Calera en la región de Valparaíso.

Este estudio se enmarca dentro de las líneas de investigativas que abordan el tema del conocimiento profesional docente, que habilita a los profesores para ejercer prácticas virtuosas en la enseñanza de contenidos específicos, apoyándose en el constructo del conocimiento didáctico del contenido (en adelante CDC), el cual permite al docente promover un aprendizaje significativo para sus alumnos.

La metodología utilizada en este estudio es de tipo cualitativa basada en el estudio de caso. Se utilizan formatos de entrevistas CoRes y PaPers, creados por Berry, Mulhall y Loughram en el 2003, además de observación no participante como instrumentos de investigación.

Dentro de los principales resultados, se muestran las estrategias didácticas, utilizadas por los docentes participantes en esta investigación, para enseñar los contenidos específicos de sus materias, y las representaciones del conocimiento didáctico del contenido obtenidos a través de CoRes y PaPeRs.

### III. INTRODUCCIÓN

Este estudio surge para complementar la investigación del Proyecto FONIDE N°: F320805 -2008 denominado “El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente” (Guzmán, 2009). De modo que se pueda obtener un conocimiento más condensado y detallado del constructo CDC de los profesores que participaron del estudio.

Es así, como el tema que investigaremos en este estudio es el “Conocimiento didáctico del contenido en profesores con prácticas pedagógicas virtuosas en liceos focalizados como prioritarios de las comunas de Cabildo y La Calera, en la región de Valparaíso”; siendo nuestro foco de investigación, el conocer la configuración de las representaciones del conocimiento didáctico del contenido, de profesores ejemplares de diversas áreas disciplinares pertenecientes a liceos focalizados como prioritarios, de las comunas de Cabildo y Calera de la región de Valparaíso.

Consideramos que esta investigación resulta relevante en diversos aspectos para la educación. En un aspecto más global se enmarca en las propuestas del Ministerio de Educación por fortalecer la profesión docente. En el año 2003, el MINEDUC estableció el “Marco para la Buena enseñanza”<sup>1</sup>. Este marco establece que dominios (tipos de conocimientos) debiera tener un docente. Los dominios de este marco buscan responder a tres interrogantes, ¿Qué es necesario saber?, ¿Qué es necesario saber hacer?, y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? Los dominios que propone el marco son los siguientes: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio de aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. De esta manera, es relevante investigar acerca del tema del CDC puesto que, tiene sentido con esta propuesta del MINEDUC, ya que a través de esta investigación se pretende dar cuenta de los conocimientos que permiten a los profesores participantes enseñar de forma

---

<sup>1</sup> Este marco fue elaborado en el año 2003 por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación.

exitosa.

Este estudio también resulta relevante, desde las propuestas del MINEDUC, para mejorar la calidad, y equidad de la educación en las escuelas, puesto se desarrolló en liceos que estaban bajo el programa de Liceos Prioritarios. Este programa buscó promover un proceso de mejoramiento de resultados educativos en los establecimientos educacionales en que se ejecutó, los cuáles fueron seleccionados para elevar sus resultados de aprendizaje. Estos liceos fueron seleccionados por presentar un bajo puntaje en el SIMCE y altas tasas de repitencia y deserción escolar, además de contar con alumnos y alumnas de familias con bajos ingresos, donde los padres tienen por lo general baja escolaridad. Estudiar el CDC en profesores de liceos focalizados como prioritarios por el MINEDUC<sup>2</sup>, es una forma de evidenciar que pese a las condiciones adversas es posible, para el docente, desarrollar habilidades, metodologías y didácticas adecuadas para la enseñanza de conocimientos, que potencien la enseñanza en sus alumnos. En este sentido, este estudio busca proponer orientaciones en la formación inicial y permanente, de los profesores

Asimismo, resulta relevante para los participantes de este estudio el ser conscientes de sus prácticas y conocimientos a través del constructo del CDC, como forma de profundizar reflexivamente acerca de sus prácticas a través de la representación del CDC.

Por lo tanto, en base a lo expuesto anteriormente, este estudio busca contribuir a una futura sistematización de experiencias docentes que contribuyen a crear nuevas fuentes de conocimiento, que potencien la labor desarrollada por los profesores del contexto educativo chileno.

---

<sup>2</sup> Los liceos focalizados como prioritarios son una estrategia del MINEDUC de su programa Liceo para todos. Son 120 liceos de dependencia municipal, de todas las regiones del país. Cada liceo recibirá asistencia técnica externa integral e intensiva por un período de tres años. Las instituciones asesoras trabajarán sobre tres ámbitos: la gestión directiva, gestión curricular-pedagógica y gestión de la convivencia e inclusión, mediante acciones pertinentes y diferenciadas, en función de su realidad institucional y asegurando una presencia en terreno en forma regular y permanente (fuente: [http://600.mineduc.cl/informacion/info\\_nive/nive\\_medi/medi\\_prli.php](http://600.mineduc.cl/informacion/info_nive/nive_medi/medi_prli.php)).

Para lograr este propósito se utiliza metodología de corte cualitativo, por considerar que es acorde con el constructo del CDC. La estrategia a utilizar es el estudio de caso. Los instrumentos de recolección de información son dos formatos de entrevistas, Cores y PaP-ers (Berry, Mulhall y Loughram, 2003); y observaciones en el aula las cuales serán analizadas por medio del método de comparaciones constantes propuesto por Glasser y Strauss en 1967.

El presente proyecto cuenta con tres grandes partes: Primero un marco teórico que introduce al tema de los enfoques de investigación en formación docente, explicando de donde surge y qué es el CDC, para luego señalar cuáles son sus componentes; la segunda parte aborda el tema de la metodología de esta investigación, detallando la postura filosófica en que se basa, la estrategia de investigación, los participantes, el procedimiento, la recogida de datos, los instrumentos y los criterios de rigor que nos rigen; finalmente se presentan los resultados, las conclusiones y orientaciones.

## **IV. MARCO TEÓRICO**

### **IV. I ENFOQUES DE INVESTIGACIÓN EN FORMACIÓN DOCENTE**

Para entender cómo nace el modelo de CDC, es necesario hacer una revisión de los programas de investigación acerca de la formación docente y el giro que han dado desde ser programas de investigación a otro tipo de estructura. (Angulo Rasco, 1999). Al hablar de programas de investigación hacemos referencia a “géneros de indagación que se encuentran en el estudio de la enseñanza” (Lakatos, 1971, 1978, citado en Angulo Rasco, 1999). Un concepto contrario al de programas es el de paradigma. No hablamos de paradigma puesto, no implican concepciones del mundo tan radicalmente contrapuestas y rivales, intentando organizar las diferentes posturas y escuelas de investigación para unificarlas en un futuro como una especie de teoría general de la enseñanza entonces, esta visión de las posturas y escuelas de investigación no es representativa del sentido que ha tenido la evolución de estas distintas agrupaciones de investigaciones. (Angulo Rasco, 1999).

Según el trabajo de Doyle (1978, citado en Angulo 1999), son tres las corrientes de investigación en educación: Proceso-producto, mediacional y ecológico.

A continuación nos referiremos brevemente a cada uno.

a) Proceso-producto: es el programa más vigoroso y productivo puesto ha tenido mayor aplicación en educación. Anderson, Everston y Brophy (1979, citados en Angulo Rasco, 1991) definen el núcleo central de este programa de la siguiente forma: “La investigación en la enseñanza ha de enfocarse en las relaciones entre lo que los docente hacen en el aula y lo que les pasa a los alumnos”. Según Flanders (1977, citado en Estepa, 1997), este programa se enfoca en analizar la interacción en clases, para así obtener criterios de eficacia en aspectos de la enseñanza sobre los cuales el profesor tiene un control directo y entre los que puede elegir. Por lo tanto estos estudios se dedican a describir lo que el profesor hace y el efecto de estas acciones en los alumnos. Es decir, la investigación debe enfocarse en la conducta observable tanto del profesor al momento de enseñar, como la de los alumnos al momento de aprender. (Estepa, 1997).

Este programa nace en objeción al paradigma de presagio-producto que afirma que, la conducta del profesor es un reflejo de su personalidad. Entendiendo la personalidad desde la teoría de los rasgos, los profesores eficaces tienen rasgos de su personalidad que los determinan como tal, por esto la investigación se centró en descubrir estos rasgos. El programa proceso-producto rechaza la idea de que el profesor eficaz es una persona dotada de una serie de características que lo hacen eficaz, y se centra en estudiar la actividad del profesor en el marco de una situación específica, que plantea ciertas exigencias para obtener éxito en ella. (Estepa, 1997).

Las investigaciones de este programa, suponen que un mayor conocimiento de estas relaciones (lo que el profesor hace y lo que los alumnos responden) que conducen a mejorar la instrucción. De esta forma obtenían un listado de prácticas eficaces, las cuales buscaban describir como es una instrucción efectiva y diseñar programas para promover estas



“prácticas eficaces”.

Los supuestos de este programa se han expresado a través de modelos experimentales, en los cuales se definía qué conductas docentes (variable independiente) se deben tener en cuenta y que aprendizajes o rendimiento sería medido en el alumno (variable dependiente) (Angulo Rasco, 1999).

A este programa se le han realizado diversas críticas:

1° Se critica la falta de atención puesta en las investigaciones de este programa, en controlar la influencia de variables exteriores a la interacción profesor-alumno.

2° También se critican los métodos de análisis de la interacción en clase puesto, corren en riesgo de valorar la actuación del profesor solamente en función de reacciones inmediatas de los alumnos, sin tomar en cuenta los posibles efectos a medio y/o largo plazo.

3° Flanders en 1975, Noble y Nolan en 1976, (citado en Estepa, 1997) han criticado la poca importancia que se le da a la variable alumno, como mediador entre la enseñanza y el aprendizaje, teniendo una visión unidireccional de la influencia, considerándola sólo desde el profesor hacia el alumno.

b) Mediacional: Surge a partir de las críticas hechas al paradigma proceso-producto (Estepa, 1997). Su núcleo central es la idea de que “tanto las acciones del docente como, asimismo, las conductas (o respuestas) del alumnado están mediadas por los procesos cognitivos de ambos” (Angulo Rasco, 1999, p. 267). Es decir su objetivo prioritario es estudiar los procesos intermedios (procesos mentales) que activan tanto en el profesor como en el alumno, situaciones de enseñanza aprendizaje. Estudia principalmente los procesos mentales del profesor al momento de planificar, programar, llevar a cabo y evaluar la enseñanza. En relación a los alumnos, estudia los procesos mentales al decodificar y retener la información recibida por parte del profesor. Este programa no desestima la influencia de los componentes afectivos. (Estepa, 1997)

En un principio, las investigaciones se concentraron en estudiar los procesos cognitivos claves en el aprendizaje del alumnado (Angulo Rasco, 1999), siendo estos los llamados “Estudios centrados en la actividad del alumno” (Estepa, 1997). Estos estudios, ponen el acento en los procesos cognitivos con que el alumno capta la enseñanza y la elabora para su aprendizaje puesto, no hay instrucción exitosa si no hay aprendizaje por parte del alumno. En estos estudios, se considera que no todos los alumnos responden de la misma manera frente a la actuación del profesor, por lo que las investigaciones, deben centrarse en procesos cognitivos que en los alumnos se activan para llegar a aprender, a partir de las actuaciones del profesor (Estepa, 1997). En esta orientación se incluyen tanto los estudios sobre a las estrategias cognitivas que los alumnos utilizan, como estudios sobre “las comprensiones” (interpretaciones activas) del alumnado del contexto social en situación de aula (Mean, 1980 en Angulo Rasco, 1999). Son este tipo de estudios más comprensivos, los que abren la puerta al siguiente programa de investigación, como veremos más adelante. Luego este programa también se enfocó en el docente y el proceso de enseñanza con los llamados “Estudios centrados en la actividad del profesor” (Estepa, 1997). Estos estudios llegaron a la conclusión que la conducta observable del profesor (foco de estudio del programa proceso-producto), es sólo el resultado del proceso de formación, en el que el profesor asimila valores, estrategias de actuación, modelos de enseñanza y formas de conducta. Todos estos elementos son reelaborados en la experiencia práctica del profesor y están presentes al momento de enseñar. Es por esto que, estos estudios, afirman que no es posible comprender el comportamiento docente sin analizar los factores y procesos internos que influyen en las actuaciones del profesor (Shulman, 1975; Shavelson, 1975; Clark, 1976, 1979; Yinger, 1977; Clark y Peterson 1990, citados en Estepa 1997). Es por esto mismo, que trabajos basados en el programa proceso-producto, acabaron concluyendo que el éxito en la docencia dependía de la capacidad de profesor para percibir adecuadamente las situaciones (Estepa, 1997).

Clark y Yinger (1979, citados en Estepa, 1997), estudian las diferentes tareas que debe abordar un profesor. Distinguen en los profesores las tareas de planificación, interacción y de evaluación de las actividades realizadas. A estas tareas, se les ha intentado

identificar componentes esenciales y las habilidades que exigen al profesor.

A este programa también se le han formulado objeciones, sobre todo en su primera visión más reduccionista. A modo general son tres los argumentos críticos (Estepa, 1997):

1° En educación es preciso tomar decisiones en base a valores y a las significaciones e interpretaciones subyacentes a los hechos humanos, aspectos que quedan desatendidos en los estudios cognitivos sobre el pensamiento (Estepa, 1997, p. 41). En este sentido, variables emotivas del comportamiento pueden y deben ser analizadas de manera racional para así, comprender su origen y mecanismos de actuación. Pero, aún sí hacemos este reconocimiento, debemos tener en cuenta su influencia particular en cierto grado, al margen de la reflexión racional y la conciencia (Pérez Gómez, 1983 en Estepa, 1997). De esta forma, la crítica va orientada al reduccionismo que implican sus estudios de laboratorio sobre el procesamiento de la información, en tanto que elaboran modelos de difícil aplicación en circunstancias reales de trabajo en clase (Mackeachie, 1974; Cronbach, 1975 citado en Estepa, 1997).

2° Se considera que es un reduccionismo estudiar los procesos psicológicos como entes aislados que sólo procesan información; puesto que la situación de clases ocurre en el seno de un grupo, en el cual el individuo está sometido a la acción de fuerzas grupales (Estepa, 1997).

3° Se crítica la "tendencia a estudiar en exclusiva los procesos cognitivos activados por las situaciones de enseñanza / aprendizaje, olvidando la presencia de otros factores que condicionan el éxito de dichos procesos". (Estepa, 1997, p.40) Esto se entiende como la escasa atención que se presta a las variables contextuales, al escenario de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Aceptar el peso del contexto en el proceso de enseñanza /aprendizaje es lo que nos lleva al siguiente programa de investigación, el ecológico (Angulo Rasco, 1999).

c) Ecológico: Plantea que las mediaciones (procesos cognitivos) y las conductas, están determinadas e influidas por los contextos de interacción en que se producen. Estos contextos tienen cualidades físicas y cualidades sociales de relación, siendo esta última el centro de este programa. De esta manera, el aula se entiende como un “espacio social de comunicación e intercambio de significados” (Angulo Rasco 1999, p. 269). “Es un sistema vivo donde sus elementos se definen en función del intercambio y donde el sistema se configura como consecuencia de una participación activa...de los elementos (implicados) en la comunicación” (Pérez Gómez, 1983 a, p.126 citado en Angulo Rasco, 1999).

En cierta medida, este programa puede ser considerado una evolución del anterior, como una “contextualización social de la cognición humana”. Esto es algo que no ha descartado ni la propia psicología cognitiva (Angulo Rasco, 1999). Shulman, va más allá y menciona que este programa llamó la atención acerca de tener en cuenta contextos más amplios como la sociedad, la comunidad y la cultura, no limitándose al aula para explicar la conducta y los procesos mentales de profesores y alumnos (Shulman 1986, en Angulo Rasco, 1999).

d) La búsqueda del conocimiento base para la enseñanza: Para Lee Shulman los programas anteriores olvidan un componente esencial para la enseñanza: el conocimiento. Fentesmacher (citado en Montero, 2001) considera que, el énfasis de este programa se sitúa en intentar mostrar qué conocimientos son necesarios para enseñar competentemente. Shulman, dirigió a mediados de los ochentas en la universidad de Stanford, un proyecto de investigación llamado *Desarrollo del conocimiento en una profesión: desarrollo del conocimiento en la enseñanza*. Este programa, pretendía desarrollar un marco teórico que permitiera explicar y describir los *componentes del conocimiento base de la enseñanza*. La investigación estaba interesada en el desarrollo del conocimiento profesional en la formación y práctica del profesorado, enfocándose en cómo los profesores "transforman" el contenido, en representaciones didácticas que utilizan al momento de enseñar. Este programa de investigación se sitúa en un contexto que, luego de la crisis del positivismo, se ha llenado de una pluralidad de perspectivas que a su vez se enmarcan en la crisis de la modernidad. Se ha cambiado de una investigación *para* enseñanza, que es producida por

"expertos" externos, a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor. Se ha pasado de un conocimiento formal/teórico proveniente de la investigación, a uno práctico/personal que es poseído por los profesores (Bolívar, 2005).

#### **IV.II CONOCIMIENTO BASE PARA LA ENSEÑANZA**

Diversos autores coinciden en que es necesaria una “profesionalización de la enseñanza”, es decir, que es posible elevar los estándares por los que se deba juzgar la educación y el desempeño de los profesores, así como, sistematizarlos con mayor claridad. Los partidarios de la reforma profesional basan sus argumentos en la convicción de que existe un “conocimiento base para la enseñanza” —esto es, un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva—, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo (Shulman, 2005).

La pregunta a la que se intenta dar respuesta es: ¿cuál la base intelectual, práctica y normativa para la profesionalización de la docencia?

Shulman, esboza las categorías de conocimiento que subyacen a la comprensión que debe tener el profesor para que los alumnos puedan a su vez entender. En la presentación de estas categorías, Shulman, deja entrever que estas no están del todo delimitadas y que el hecho de explicitarlas por separado se justifica como una manera de introducir un orden. “Si hubiera que organizar los conocimientos del profesor en un manual, en una enciclopedia o en algún otro tipo de formato para ordenar el saber, ¿cuáles serían los encabezamientos de cada categoría?” (Shulman, 2005).

Estas incluirían como mínimo:

- Conocimiento del contenido.
- Conocimiento didáctico general: principios y estrategias generales de manejo y organización de la clase que trascienden el ámbito de la asignatura.
- Conocimiento del currículo con un especial dominio de los materiales y los programas que sirven como “herramientas para el oficio” del docente.

- Conocimiento pedagógico del contenido: amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento de los contextos educativos: abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.

Existen al menos cuatro fuentes principales del cual emerge este conocimiento base:

La primera fuente, es la formación académica en la disciplina a enseñar. Esta fuente se refiere al conocimiento de los contenidos: el saber, la comprensión, las habilidades y las disposiciones que deben adquirir los escolares. Este conocimiento de los contenidos implica que, el profesor no sólo debe comprender a fondo la materia específica a enseñar, sino además, poseer una amplia formación humanista que sirve como marco para el aprendizaje ya adquirido, y para facilitar la adquisición de nuevos aprendizajes. Esta fuente se apoya en las bases de la bibliografía, y de los estudios acumulados de cada disciplina además, del saber académico, histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento, en los diferentes campos de estudio.

Otra fuente son las estructuras y materiales didácticos. Estas son creadas con el objeto de promover los objetivos de la escolarización organizada, y forman parte del territorio que debe conocer el profesor. Se manifiestan en los materiales y estructuras, para la enseñanza y aprendizaje. Entre ellos se incluyen currículos, test y materiales para su aplicación, instituciones con sus jerarquías, organizaciones gremiales de profesores, entidades gubernamentales, y mecanismos generales de gestión y financiación.

Una tercera fuente es la literatura educativa especializada. Esto es, la bibliografía académica dedicada a la comprensión de los procesos de escolarización, enseñanza y

aprendizaje. Esta bibliografía, otorga los aspectos normativos y teóricos de los conocimientos académicos, sobre la enseñanza.

La última fuente, es la sabiduría adquirida con la práctica que por lo general es necesario sistematizar. Según Bolívar (2005) esta es la fuente menos codificada de todas. Es la sabiduría obtenida de la práctica misma, son las máximas que guían la práctica de los profesores competentes.

#### **IV.III CONOCIMIENTO DIDÁCTICO DEL CONTENIDO**

Para este estudio, y para las investigaciones que se han hecho acerca de, cómo se configura la manera en que los profesores transforman su conocimiento de la materia en algo comprensible para sus alumnos, adquiere especial relevancia el concepto de CDC.

Lee Shulman, en 1983, propone el concepto de “Pedagogical Content Knowledge”, el cual fue traducido por Marcelo en el año 1993 a “Conocimiento Didáctico del Contenido”, “por ser un conocimiento estrechamente ligado a la didáctica de una disciplina en particular, el cual se considera clave para la investigación y la mejora de la práctica docente del profesorado” (Guzmán, 2009, p. 19).

“El programa inicial de Shulman, (...) pretende estudiar el conocimiento que los profesores (...) tienen de la materia que enseñan y de la que son especialistas, y cómo lo trasladan o transforman en representaciones escolares comprensibles”. (Bolívar, 2005, p. 4)

Como se ha expresado, el CDC es un componente clave del conocimiento base para la enseñanza propuesto por Shulman, y resulta fundamental para promover el desarrollo profesional del profesorado (Acevedo, 2009).

En el contexto de las críticas a la tradición conductista en educación, asociado a la crisis del positivismo y la modernidad, “se ha pasado de la necesidad de un conocimiento para la enseñanza producido por la investigación de expertos externos para prescribir a las

aulas, a reconocer un estatus propio del conocimiento del profesor, es decir, se ha pasado de un conocimiento formal teórico, procedente de la investigación, a un conocimiento práctico personal que poseen los profesores (Bolívar, 2005)

Los profesores, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos (Marcelo, 1994, citado en Bolívar, 2005), es decir, lo transforman, y el CDC, implica, entre otras cosas, el conjunto de saberes o capacidades que hacen posible esta transformación, y son estas capacidades las que distinguen a un maestro de un especialista en la materia. En este sentido, un profesor sería un especialista en la materia, que cuenta además con la capacidad de transformar el contenido para hacerlo comprensible a sus estudiantes.

El CDC, en su definición más simple, es caracterizado como una “especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros” (Shulman, 2005, p.11)

Para Shulman (1987, p. 8, citado en Acevedo 2009, p. 24), el CDC representa: “[...] la mezcla entre el contenido y la didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses de los alumnos, y se exponen para la enseñanza.”

Shulman en el año 1986, se refiere al CDC diciendo: "Dentro de la categoría ‘conocimiento didáctico del contenido’ incluyo los temas más comúnmente enseñados en una determinada asignatura, las formas más útiles para representar las ideas, las analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones más poderosas, en una palabra, las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a otros. El conocimiento didáctico del contenido también incluye un conocimiento de lo que facilita o dificulta el aprendizaje de temas concretos; las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden los temas y lecciones más frecuentemente enseñadas" (Shulman, 1986, p. 9-10, citado en Marcelo, 1992).



De esta manera, el estudio del CDC puede facilitar la comprensión de cómo un profesor principiante que “conoce una materia” se convierte poco a poco en “maestro de la materia” (Clermont, Borko y Krajcik, 1994; Marcelo, 2001; Mulholland y Wallace, 2005, citado en Bolívar 2005)

Este componente “representa la mezcla entre materia y didáctica por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan y se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos, y se exponen para su enseñanza” (Shulman, 2005, p. 11).

Gess-Newsome (1999), desarrolló dos modelos teóricos para intentar explicar la formación del CDC (Acevedo, 2009).

1° El modelo integrador: Considera el CDC como resultado de la intersección entre la didáctica, el contenido y el contexto. Expresa un marco donde los conocimientos sobre el tema, la didáctica y el contexto pueden desarrollarse por separado para integrarse después en la acción docente.

2° El modelo transformativo: Contempla el CDC como el resultado de una transformación del conocimiento didáctico, del contenido de la materia y del contexto. Este modelo no se ocupa tanto del desarrollo de los conocimientos (del contenido, didáctico y del contexto), sino de cómo se transforman en CDC en la práctica docente, como conocimiento base para la enseñanza.

Ambos modelos representan los extremos de un continuo y hacen referencia a las relaciones mutuas entre los distintos tipos de conocimiento que configuran el CDC.

La noción del CDC, y de la transformación que hace del contenido, incluye la idea de que los profesores con éxito en la enseñanza, tienen una especial comprensión de ese contenido y de la didáctica necesaria para su enseñanza (Acevedo, 2009). Esto implica flexibilidad en las estrategias utilizadas, analizando y revisando constantemente los

objetivos y planes de enseñanza (Guzmán, 2009). Además de ésta alta comprensión del contenido de enseñanza, y de la flexibilidad en las estrategias, entran en juego conocimientos contextuales, como por ejemplo las posibles dificultades que los estudiantes encontrarán en su aprendizaje.

Respecto a cómo investigar y representar el CDC, Mulhall, Berry y Loughram (2003), proponen que los marcos para representarlo deben ser coherentes con las siguientes visiones acerca de la enseñanza:

a) Las tendencias actuales sobre el aprendizaje y enseñanza. Para estos autores, las tendencias actuales implican considerar las visiones alternativas de los estudiantes. Estas visiones estarían formadas por las experiencias y cultura en que viven los alumnos. Esto ubica al profesor en el rol de mediador del aprendizaje, que debe conocer estas visiones alternativas y constantemente evaluar la comprensión de sus alumnos. Es una mirada constructivista del CDC, y es bajo este foco que se debería construir una representación de este constructo. Por lo tanto, lo principal es saber cuáles son los conocimientos que ayudan al profesor a enseñar de forma que origina el aprendizaje en sus estudiantes.

b) Opiniones de pensamiento del profesor: El saber las motivaciones de las decisiones del docente, en una situación específica de aula, puede dar cuenta del CDC de ese profesor. Si la toma de decisiones del docente es razonada, es una muestra de que el profesor usa CDC. Entonces, la tarea de un investigador es hacer explícito el por qué de esta toma de decisiones.

c) Las experiencias docentes de la enseñanza: Como medio para representar el CDC, estos autores proponen la narrativa. Esto, porque la narración, tiene la capacidad de entregarnos detalles de la experiencia docente, y permite comprender el por qué de sus acciones. De esta forma, para representar de manera holística el conocimiento y experiencia del profesor se debe recurrir a la narración del docente.

Para explicar el proceso de transformación del contenido en representaciones didácticas, Shulman (2005) presenta el “Modelo de razonamiento y acción pedagógica” el cual permite al profesor enfrentarse al desafío de aprovechar lo que ya comprende y transformarlo en un contenido apropiado para una instrucción efectiva. Para Shulman “el razonamiento y la acción pedagógicos suponen la existencia de un ciclo a través de las actividades de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión” (p. 19).

En el comienzo y en el término de este ciclo se produce un proceso de “comprensión”. Al comienzo se espera que el docente entienda lo que enseña, el modo en que una determinada idea se relaciona con otras ideas al interior de la misma materia, y de otras materias, que comprenda los objetivos y las estructuras de la materia. Es decir, comprender tanto la materia como las finalidades. Hasta aquí observamos un período de planificación, en donde aún no viene al caso la interacción, y donde no se evidencian diferencias entre un profesor y un experto que no ejerce docencia. Las diferencias se evidencian en otro componente del ciclo de razonamiento y acción docente que es la “transformación”.

En la transformación, se pasa desde la comprensión personal, a la preparación para que otros comprendan, en donde se exponen componentes didácticos que se manifiestan en “la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes” (Shulman, 2005, p. 21). En esta fase, las ideas comprendidas deben ser transformadas para hacerlas llegar hasta la mente y motivación de los alumnos. Esta transformación requiere un orden. En primer lugar, hay una preparación de los materiales donde se examina a fondo el material de enseñanza, a la luz de la particular manera de entender la materia que tiene el profesor, para detectar y corregir errores en éste y estructurar el material para que sea más adecuado para enseñar. Esto implica que se produce un análisis de los fines educacionales. Luego ocurre una representación de las ideas en forma de nuevas analogías, que involucra analizar detenidamente las ideas centrales contenidas en la lección, e identificar las maneras alternativas de representarlas a los alumnos; continuando con selecciones didácticas de una

serie de métodos de enseñanza, aquí el profesor recurre a un repertorio de estrategias de enseñanza, el cual puede ser muy rico; luego hace una adecuación del material representado a las características generales de los alumnos y una adecuación de las adaptaciones a las características específicas de cada niño de la clase y no a los estudiantes de forma general.

La comprensión y transformación se producen antes que haya ocurrido la enseñanza, son pre interacción, y la ejecución que es cuando se realiza todo este razonamiento es el acto de impartir la enseñanza.

La “enseñanza” es una fase que implica lo observable de los actos de enseñar. Para Shulman (2005), incluyen los aspectos esenciales de la didáctica: “la organización y el manejo de la clase; la presentación de explicaciones claras y descripciones vívidas; la asignación y la revisión de trabajos; y la interacción eficaz con los alumnos por medio de preguntas y sondeos, respuestas y reacciones, elogios y críticas” (p. 23).

El proceso siguiente dentro del ciclo de razonamiento pedagógico, es la “evaluación”. Esta fase implica el control, por parte del profesor, de la comprensión y de interpretaciones erróneas de sus estudiantes. Este control se produce por medio de sistemas formales (cómo una prueba), o instancias de retroalimentación informales (en la interacción en clases).

La “reflexión” también tiene un importante papel dentro de este ciclo. Para Shulman (2005), es lo que el profesor hace cuando analiza en forma retrospectiva, y reconstruye el proceso de enseñanza y aprendizaje que ha ocurrido. De esta manera el profesional aprende de la experiencia. En esta fase se cobra vital importancia el revisar, por parte del docente, la enseñanza en función de los objetivos que se plantearon.

De esta manera para finalizar y a la vez reanudar este ciclo, volvemos a la comprensión, pero esta vez es una nueva comprensión, de los objetivos, de la materia a enseñar, de los alumnos y de los propios procesos didácticos (Shulman, 2005). Esta nueva

comprensión no se origina espontáneamente, se necesitan estrategias de documentación análisis y debate.

Es importante considerar que las fases de este modelo no se encuentran, necesariamente, representadas de forma secuencial. Estas fases pueden tener diferentes órdenes a los propuestos en el modelo. Algunos procesos pueden no ocurrir, o estar escasamente desarrollados, en cambio, otros pueden ser ricos en detalle e información. Al respecto Shulman (2005) plantea el siguiente ejemplo: “...es probable que en la enseñanza primaria se verifiquen algunos procesos que son ignorados o a los que se presta escasa atención en este modelo. Pero un profesor debería ser capaz de demostrar que puede participar en estos procesos, y la formación docente tendría que proporcionarles a los estudiantes las formas de comprensión y las destrezas de desempeño que ellos requerirán para progresar mediante el razonamiento y para llegar a ejecutar un acto completo de pedagogía, tal como se lo ha representado aquí (P. 26).

#### **IV.III.I COMPONENTES DEL CDC**

#### **IV.III.I CONOCIMIENTO DE LA MATERIA**

El conocimiento de la materia se considera como uno de los componentes fundamentales del conocimiento base para la enseñanza “Conocer algo nos permite enseñarlo y conocer un contenido en profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para hacerlo comprensible a los demás” (Buchman, 1984, citado por Montero, 2001, citado en Jarauta 2008, p.147).

Para Grossman, Wilson y Shulman (2005), las investigaciones que exploran la relación entre didáctica y conocimiento de la materia indican que, hay varias dimensiones del conocimiento de la materia que son particularmente importantes para la tarea de la enseñanza: “En nuestra investigación, hemos encontrado que el conocimiento de la materia por los profesores afectaba a la vez al contenido y al proceso de la instrucción, influyendo a la vez en lo que los profesores enseñan y en cómo lo enseñan” (p. 8). En relación a lo

anterior estos autores profieren,” los profesores necesitan poseer un fundamento de conocimiento de la materia sobre el que puede ser construida una mayor competencia en la materia. La cuestión que, sin embargo, permanece es ¿En qué consistiría esa fundamentación?” (p. 10).

Para Schwab (Grossman, Wilson y Shulman, 2005), el conocimiento del contenido estaría constituido por el *conocimiento sustantivo* y el *conocimiento sintáctico*.

El conocimiento sustantivo se refiere al “dominio de los hechos, conceptos, proposiciones y estructuras teóricas de la disciplina y a los marcos conceptuales que orientan la investigación y dan sentido a los datos. Por su parte, el conocimiento sintáctico acoge las normas para establecer la verdad o falsedad de los postulados de la disciplina, es decir implica un dominio de los métodos de investigación aceptados para producir conocimiento válido” (Schwab, 1978 en Grossman y otros, 2005, citado en Jarauta, 2008 p.148).

Grossman, Wilson y Shulman (Jarauta, 2008), señalan cuatro fuentes relacionadas con el conocimiento del contenido:

- Conocimiento del contenido para la enseñanza: información objetiva, conceptos nucleares y organización de principios de una disciplina.
- Conocimiento sustantivo para la enseñanza: dominio de los hechos, conceptos y proposiciones de una disciplina.
  - Conocimiento sintáctico para la enseñanza: medios por los que el nuevo conocimiento es introducido y aceptado en la comunidad.
  - Creencias acerca de la materia y de la enseñanza: influyen en el contenido que se considera relevante de incluir en la enseñanza de una materia, y guarda a la vez relación con el modo en que se enseñará. Estas concepciones, creencias y autoconcepto influirían en la forma en que enseñan los profesores. En este sentido “las creencias los profesores acerca de la enseñanza y el aprendizaje están relacionadas con cómo piensan acerca de la enseñanza, cómo aprenden de sus experiencias y cómo se conducen en las clases” (Abelson, 1979; Ball, 1988; Bussis, Chittenden & Amarel, 1976; Carpenter, Fennema,

Peterson & Carey, en prensa; Feiman-Nemser & Buchman, 1985b; Grossman, en prensa; Nespor, 1985, 1987; Thompson, 1984; citado en Grosman, Wilson y Shulman, 2005, p. 18).

Las diversas investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido, coinciden en que, las creencias, actitudes, disposiciones y sentimientos de los profesores acerca de la materia que enseñan son influyentes en el momento de seleccionar contenidos y cómo los enseñan. Además, intervienen los temas preferidos y temas que no sean del agrado de enseñar para los profesores, y el autoconcepto referente a sus capacidades para enseñar diversos contenidos (Ball y McDiarmid, 1989, citado en Marcelo, 1994).

Grossman, Wilson y Shulman (2005) distinguen entre creencias y conocimiento de dos formas: “Primero, las creencias dependen mucho de las evaluaciones afectiva y personal. Esto es, las creencias de los profesores acerca de la materia dependerán más de la evidencia que es considerablemente afectiva o subjetiva más que objetiva. Segundo, las creencias son más discutibles que el conocimiento. Si el conocimiento depende de la reunión de criterios tales como los cánones de evidencia que discutimos como parte del conocimiento sintáctico del profesor, las creencias del profesor se justifican o mantienen a menudo por razones que no satisfacen aquellos criterios o siguen aquellos cánones y, por lo tanto, están más abiertas a debate...estas creencias parecen influir tanto lo que eligen enseñar (los profesores) cuanto cómo eligen enseñarlo” (p.19).

Según Grossman (2005) el CDC, incluye las ideas que el profesor tiene acerca de qué significa enseñar una materia específica, también el conocimiento del curriculum y los estudiantes, ligado a las concepciones erróneas que tienen sobre el contenido, y las estrategias y representaciones a utilizar para enseñar este tema en particular (p.3). Debido a esto “el principal valor del CDC está en la posibilidad que tiene un profesor de integrar todos estos componentes, puesto que el CDC debe entenderse de manera holística” (Acevedo, 2009, p.25).

Cabe considerar que estos componentes a los cuales Grossman incluye en el CDC, para Shulman, forman parte de los conocimientos que debe incluir el conocimiento base

para la enseñanza. Esto nos plantea la interrogante sobre, cuál es la diferencia entre conocimiento base para la enseñanza y CDC.

En cuanto al tratamiento otorgado al contenido se señala que “los profesores, entonces, consciente o inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos” (Marcelo, 1994, p.7).

Para ello se requiere indudablemente del conocimiento de la materia por parte del profesor, su experticia en el tema a tratar y la capacidad de comprender a cabalidad aquel contenido o tema que pretende ser enseñado considerándose que “la competencia de los docentes en las materias que enseñan es un criterio básico para establecer la calidad del profesor” (en Shulman, 1989, p. 65, citado en Bolivar, 2005).

La falta de conocimientos del profesor puede afectar al nivel del discurso en clase, así como el tipo de preguntas que los profesores hacen en clase (Carlsen, 1988, citado en Grossman, Wilson y Shulman, 2005); además de la forma en que los profesores critican y utilizan libros de texto (Hashweh, 1985; Wilson, 1988; citado en Grossman, Wilson y Shulman, 2005).

En base a la bibliografía revisada en esta sección, nuestra visión sobre CDC considera que su construcción, involucra tener por parte del profesor el conocimiento del contenido (CM), junto al conocimiento pedagógico general y agregándose el conocimiento de los alumnos.

#### **IV.III.II CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO**

Por mucho tiempo, las investigaciones estuvieron centradas en el modo general en que se transmitía el contenido, no siendo éste último el eje central de las investigaciones sino la forma general en que se enseñaba, denominándose a esto “Pedagogismo”, el cual se centraba en el conocimiento pedagógico general. Para Reynolds (1991) este concepto puede



ser entendido como: “Conocimiento, creencias y destrezas que los profesores poseen, y que están relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, los alumnos, así como sobre los principios generales de enseñanza, tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, enseñanza en pequeños grupos, gestión de clase, etc. Asimismo, incluye conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las lecciones, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, los procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, aspectos legales de la educación, etc...”(citado en Marcelo,1993, p.5).

En los niveles de enseñanza obligatoria, la relación entre la investigación en esta área y la formación del profesorado ha sido prescriptiva, es decir los investigadores identificaban ciertas competencias deseables para la instrucción y entrenaban a los futuros docentes en su uso (Berliner, 1986; Grossman, 1990) citado en Jarauta, 2008, p.146).

Existía entonces, una preocupación por la metodología general utilizada en la enseñanza, y no se visualizaba la particularidad metodológica requerida al momento de enseñar diferentes disciplinas, mucho menos se era capaz de considerar diferencias significativas en el tratamiento metodológico necesario al momento de abordar una materia u otra.

En relación ahora a la relación entre Conocimiento Pedagógico y Conocimiento Didáctico del contenido, no existe unanimidad en el papel desempeñado por el primero en el proceso de transformación del contenido implicado en el segundo( Jarauta, 2008), pero sí se rescata la relevancia en los procesos de enseñanza:“El dominio del contenido y un alto conocimiento pedagógico son cruciales para la consecución de una buena enseñanza y para lograr la comprensión del alumnado” (Gudmundsdóttir, 1991; Bromme, 1995; Cochran, DeRuiter y King, 1993; Del Pozo y Porlán, 1999; Tuan y otros, 2000) citado en Jarauta, 2008,p.155).

#### IV.III.III.1 SOBRE LA DIDÁCTICA Y LA NOCIÓN DE DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

La didáctica es definida como “un conjunto de principios genéricos aplicables a cualquier disciplina” (Wilson, Shulman y Rickert, 1989, p.105, citados en Bolívar, 2005, p. 24).

En cuanto al foco de la didáctica se puede señalar que” la investigación didáctica en general, por un cierto pedagogismo, ha estado más interesada en valorar *cómo* se enseña que *lo que* se enseña” (en Bolívar, 2005p. 22). Esta forma de concebir la didáctica implica visualizar contenido y didáctica como campos separados, focalizando la atención en los principios generales considerados indiferenciados entre una disciplina y otra.

Ambos conceptos con posterioridad serán considerados entrelazados, al concebirse la importancia y relación estrecha entre ambas, y surgir una nueva mirada o foco en la investigación en educación. Surgiendo entonces una visión más integradora con Shulman (2005), al definir CDC como un “*amalgama de contenido y pedagogía*”, además se dice del autor que” rompe con el tradicional dualismo de dos tipos de conocimiento, propios de cada campo disciplinar (contenidos/materia y su didáctica)” (Bolívar 2005, p. 22). Se concibe como integrador porque no niega lo anterior, lo pedagógico, sino que en su propuesta otorga una importancia central al contenido, pero ahora considerando la elaboración que de él hace el docente, en consideración del alumnado. Reivindicando a la vez la importancia del contenido en la enseñanza y situándolo como foco de las investigaciones, junto al CDC, planteando que las categorías de conocimiento CM, CDC y conocimientos pedagógicos generales se superponen y solapan en la práctica.

Respecto a las didácticas específicas y su esclarecimiento se consideran distintas nociones a continuación:

- Desde el ámbito originario alemán se considera que “Se suele distinguir, de una parte, la *didáctica general* (“Allgemeine Didaktik”) como estudio del proceso de enseñanza en general en el marco de la institución escolar, de la *didáctica especial* (“Spezialdidaktiken”)

diferenciada según los tipos de escuela, la edad o características particulares de un grupo de alumnos o los campos específicos de contenido (materias disciplinares). En este sentido, las *didácticas específicas* (“Fachdidaktik” o didácticas de los contenidos disciplinares) forman parte, relevante y diferenciada, de la didáctica especial” (Bolívar, 2005, p.10).

Por otra parte señala que “Si hay un conocimiento de la materia específicamente didáctico, es aquí donde se sitúa el *status* propio y justificación de una didáctica específica” (en Bolívar, 2005, p. 24), pese a esto el mismo autor señala que no habría una identidad epistemológica en las didácticas específicas (Bolívar, 2005).

No obstante, se considera que “El objeto, pues, de las didácticas específicas, desde la perspectiva del equipo de Shulman de Stanford, es investigar las diferentes estrategias de transformación de los contenidos de enseñanza en modos que puedan ser potentes didácticamente, según la materia de que se trate y el alumnado a que se dirija” (Shulman y Quinlan, 1996 citados en Bolívar, 2005, p.16)

Supondrían además “un primer nivel de integración entre la materia que se enseña y los conocimientos psicopedagógicos: *el conocimiento científico y el conocimiento didáctico de cada área de conocimiento se fusionan en un campo homogéneo y único del saber: el conocimiento educativo*” (González Gallego, 2002, p. 13, citados en Estepa 2000, p.11)

Cuando hablamos de didáctica y didácticas específicas, entonces nos referiremos a ideas similares en cuanto a que tratan sobre metodologías y estrategias utilizadas por docentes en el proceso de enseñanza. La diferencia se suscita porque, en la primera hablamos en un nivel genérico, amplio, en relación a la enseñanza de cualquier materia; por su parte, el concepto didáctica específica concibe ciertas metodologías y estrategias, desarrolladas para llevar a cabo la enseñanza en una disciplina determinada. Más aún, se plantea que dentro de una misma disciplina, las distintas temáticas muchas veces requieren de un abordaje didáctico diferente y específico.

Profundizando ahora en el desarrollo de las didácticas específicas y entendiendo lo que ellas implican asumimos que: “Tareas de una formación en didáctica específica (identificada aquí con la *“Subject-Specific Pedagogy”*) es desarrollar en el estudiante a profesor un repertorio apropiado de representaciones en la materia y tópicos que van a enseñar, así como patrones o estándares para evaluar el grado congruencia con el CM (Grossman, 1990; Brophy, 1991; citados en Bolívar, 2005, p. 25).

Siguiendo con las implicancias e importancia de las didácticas específicas en el trabajo docente, caracterizado por ser transformador de contenidos para presentarlos de modo apropiado a sus alumnos, se comprende que “los cursos dedicados a la didáctica específica, enfocados en posibilitar una representación flexible del contenido, pueden tener importantes efectos en contribuir a forjar un Conocimiento Didáctico del Contenido, que será completado con las experiencias prácticas” (Bolívar, 2005, p. 15). Es más, se señala que “Si el “buen” profesional de Secundaria es aquel que no sólo tiene un conocimiento del contenido del campo disciplinar, sino también el que tiene un “conocimiento didáctico” de dicho contenido, sería función de las didácticas específicas –en conjunción con la Didáctica General– proporcionar dicho conocimiento. Revisando lo que ha sido el Programa (Shulman y Quinlan, 1996)

En torno a las didácticas específicas, se plantean modificaciones y transformaciones en cuanto al tratamiento de los contenidos por parte de los profesores, considerando a su vez los estilos de aprendizaje diferenciados entre los alumnos. Lo que permita finalmente la transmisión del conocimiento desde el docente a sus alumnos y el posterior desarrollo del conocimiento en los estudiantes, que es lo requerido fundamentalmente para que surja la enseñanza.

Algunas proyecciones en cuanto a esto tenemos:

“McDiarmid et al. (1989, p. 201-2) sugieren diseñar cursos que puedan promover un aprendizaje flexible de la materia, proporcionando oportunidades para ver las múltiples

perspectivas (Ben-Peretz, 1990) con que puede ser tratado el contenido y los materiales curriculares, mediante un análisis sistemático y crítico” (citados en Bolívar 2005,p.25)

De igual modo: “El Programa de Investigación de Lee Shulman y su equipo de la Universidad de Stanford ha sido una de las más fructíferas propuestas para determinar el “conocimiento base” requerido para la enseñanza, y –en función de ello– rediseñar la formación del profesorado; ofreciendo –a la vez– un nuevo marco para la investigación en didácticas específicas (Gess-Newsome y Lederman, 1999). Se trata de clarificar qué necesitan conocer los futuros profesores que tienen un conocimiento de la materia (sobre todo de Secundaria, adquirido en la Licenciatura) y cómo los cursos académicos y las prácticas pueden contribuir a su adquisición y desarrollo, para saber qué debemos incluir de manera articulada, y de qué modo, en el currículum profesional de formación del profesorado”.

Profundizando en este tema, podemos resaltar las diferencias entre la didáctica de una disciplina u otra a modo general. Las mayores investigaciones se han llevado a cabo en las matemáticas, ciencias, ciencias sociales y literatura: “Cabe decir que una parte importante de las investigaciones que han tomado como foco de interés empírico el Conocimiento Didáctico del Contenido, se han centrado en las disciplinas de las matemáticas, ciencias sociales, ciencias experimentales y literatura”. (Jarauta, 2008 p.170) En el texto las páginas están así en la numeración.) y en investigaciones enfocadas en profesores principiantes y experimentados, en el nivel de enseñanza secundaria.

En la tarea de la búsqueda diferenciadora entre una disciplina y otra, y la determinación de los contenidos existen concretamente algunas ideas como que: “Cada campo de contenidos tiene su propio alcance, grado de definición, secuencialidad mayor o menor, etc.; por lo que no se puede separar la didáctica de los contenidos” (Bolívar, 2005 p.17).

Es más, concretamente se observa que “la enseñanza y su efectividad funciona diferentemente en los contenidos de las diferentes áreas. La enseñanza de las matemáticas a niños es dramáticamente diferente de la enseñanza de la literatura a adolescentes o adultos. Un conjunto de principios didácticos serían inadecuados para recoger conjuntamente la enseñanza de la física y la enseñanza de la historia. Los contenidos de la enseñanza precisan ser incluidos como un aspecto central de los estudios sobre la enseñanza” (Shulman y Quinlan, 1996, p. 409).

Finalmente en determinados contextos educativos se han considerado las didácticas específicas pero relacionándolas con la transposición didáctica, noción perteneciente al ámbito anglosajón.

“Además de la Didáctica de las Matemáticas, donde era originario el constructo, otras didácticas específicas en España, necesitadas de buscar apoyos para su fundamentación, después de la división administrativa de áreas de la LRU<sup>3</sup>, se han apoyado en la transposición didáctica de Chevallard. Así, en Didáctica de las Ciencias Sociales, Pilar Benejam y Joan Pagès (1997, p.75) dicen “...la transposición didáctica es la ruptura que la Didáctica Específica opera para construir su campo, de manera que la Didáctica de las Ciencias Sociales se ocupa del saber que se enseña, es decir, se ocupa de la teoría y la práctica de la transposición didáctica” (citado en Bolívar, 2005, p.21).

La transposición didáctica se asemeja a la idea de transformación de Shulman, pero se considera que la primera “maneja una concepción simplista del “saber”, como si fuera un ámbito objetivo, cuando la historia de la ciencia o del currículum ha mostrado su carácter de construcción social e histórica” (Bolívar, 2005, p. 21) y se considera que “Al respecto, la propuesta de Shulman, que incluye la dimensión curricular, podría ser más potente” (Galindo, 1998 citado en Bolívar 2005, p. 21). Consideración a la cual nos sumamos.

---

<sup>3</sup> Ley de Reforma Universitaria Española

## V. OBJETIVOS

A partir de nuestra pregunta de investigación, ¿Cómo se configuran los marcos de representación del conocimiento didáctico del contenido de profesores ejemplares de diversas áreas disciplinares pertenecientes a liceos focalizados como prioritarios de las comunas de Cabildo y Calera de la región de Valparaíso?, hemos generado los siguientes objetivos de investigación:

El objetivo general es: Conocer y documentar los marcos de representación del conocimiento didáctico del contenido de profesores ejemplares de diversas áreas disciplinares pertenecientes a liceos focalizados como prioritarios de las comunas de Cabildo y Calera de la región de Valparaíso.

De lo anterior se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Identificar algunos conceptos/ideas fundamentales que deben aprender los estudiantes de acuerdo a los profesores con prácticas pedagógicas virtuosas, en las materias que ellos imparten ;
- Describir las representaciones del conocimiento didáctico del contenido del docente con prácticas pedagógicas virtuosas en relación a los conceptos/ideas fundamentales que enseñanza en su respectiva disciplina;
- Describir la manera en que interactúan las fases involucradas en el proceso de razonamiento y acción pedagógica del profesor con CDC, en la enseñanza de un tema o contenido específico y finalmente;
- Proponer orientaciones para los programas de la formación inicial y permanente del profesorado en relación con la mejora de estas competencias docentes.

## VI. PREGUNTAS DIRECTRICES

En base a los precedentes teóricos y prácticos expuestos en conjunto con los objetivos de esta investigación, las preguntas directrices que orientarán la presente investigación son:

- ¿Cuáles son las 3 o 4 ideas consideradas fundamentales por los profesores con prácticas pedagógicas virtuosas, en cuya enseñanza se expresa el CDC de estos docentes?
- ¿Cuáles son las formas (analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones, etc.) que los profesores consideran más útiles para representar estos conceptos, y hacerlos comprensibles para sus estudiantes?
- ¿Qué conocimientos tienen los docentes acerca de los elementos que actúan como facilitadores u obstaculizadores del aprendizaje de estas ideas/conceptos?
- ¿Cómo transforman estos objetivos en formas didácticamente impactantes y adaptables a la variedad de su grupo de alumnos?
- ¿Cómo el profesor organiza, maneja la clase, presenta explicaciones e interactúa con los alumnos?
- ¿De qué forma los profesores procuran evaluar la comprensión por parte de los alumnos de los conceptos/ideas fundamentales?
- ¿Qué tipo de reflexiones realizan los profesores acerca del proceso de enseñanza aprendizaje?, ¿De qué manera y cuando ocurre este tipo de reflexión?
- ¿Qué tipo de orientaciones didácticas se pueden proponer para la formación inicial y permanente en profesores de las especialidades y contextos en los que se sitúa esta investigación?
- ¿Qué tipo de orientaciones se pueden proponer en la formación inicial y permanente del profesorado, para incorporar la reflexión a su trabajo profesional?
- ¿Qué tipo de orientaciones para los planes de enseñanza en la formación inicial y permanente de los profesores, se pueden proponer?
- ¿Qué tipo de orientaciones se pueden proponer para programas de intervención en educación?



## VII METODOLOGÍA

### VII.I FUNDAMENTOS FILOSOFICOS

En esta investigación utilizaremos metodología de tipo cualitativa. Esta metodología tiene como fundamento filosófico la fenomenología, lo cual implica una forma de concebir la realidad basada en postulados diferentes a las posturas positivistas en investigación.

Utilizaremos metodología de tipo cualitativa, por considerar que los principios que la inspiran, son los principios adecuados para guiar nuestra investigación. Estos principios están basados en diferentes niveles filosóficos, que son: la ontología, la epistemología, la lógica y la teleológica.

De acuerdo con los principios que inspiran la metodología cualitativa, podemos señalar (Guba y Lincoln, 1985; Colás y Buendía, 1992, citado en Anguera – Arnau 1998, p. 518, citado en Albert Gómez, 2007):

1. Una concepción múltiple de la realidad, en donde existen muchas realidades que no pueden ser consideradas de forma unitaria y por lo tanto cabe una diversificación en la interpretación de dicha realidad.
2. La comprensión de los fenómenos como principal objetivo científico, es decir, captar las relaciones internas existentes en los fenómenos investigados.
3. La influencia mutua entre el investigador y lo investigado.
4. La no pretensión de llegar a abstracciones universales, sino más bien el estudio de casos en profundidad para hallar regularidades y generar redes. En este sentido lo que se pretende es averiguar lo que es único y específico en un contexto determinado.
5. La imposibilidad de distinguir entre causa y efecto.
6. Los valores están implícitos en la investigación

## VII.II ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN

En esta investigación se utilizará como estrategia para estudiar el fenómeno CDC, el estudio de caso. Dado que, es una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real, en la que los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente visibles, y en la que utilizaremos distintas fuentes de evidencia como por ejemplo la observación detallada y entrevistas (Stake, 1995).

Por otra parte, sabemos que la metodología del estudio de caso no es sinónimo de investigación cualitativa (Chiva Gómez, 2001), ya que los estudios de caso pueden basarse en cualquier combinación de evidencias cuantitativas y cualitativas, incluso, pueden fundamentarse exclusivamente en evidencias cuantitativas, y no tienen que incluir siempre observaciones directas y detalladas como fuente de información. Así pues, el estudio de caso es una metodología amplia que utiliza técnicas tales como la observación, las entrevistas, los cuestionarios, el análisis de documentos, etc., pudiendo ser los datos tanto cualitativos como cuantitativos. Por lo tanto, un estudio de caso no será definido por las técnicas utilizadas sino por su orientación teórica y el énfasis en la comprensión de procesos dentro de sus contextos. No obstante, la complejidad de los fenómenos sociales requiere de diferentes planteamientos y métodos específicos para su estudio y es más frecuente que éstos se centren, preferentemente, en sus características cualitativas, sobre todo cuando el propósito es comprender e interpretar los sucesos en su globalidad (Stake, 1995), aunque nada impide que se apliquen técnicas estadísticas u otros métodos cuantitativos.

De este modo, en esta investigación el estudio de caso servirá para propósitos tanto exploratorios como descriptivos y explicativos, y, por otro lado, esperamos que pueda contribuir positivamente a la construcción, mejora o desarrollo de perspectivas teóricas rigurosas en torno a las organizaciones educativas.

## VII. III PARTICIPANTES

Esta investigación se sustenta en el análisis de las prácticas docentes de 3 profesores pertenecientes a los Liceos A-2 de Cabildo y Pedro de Valdivia de La Calera, ambos ubicados en la V región de Chile.

La participación de estos docentes ha sido definida en base a los criterios de la investigación FONIDE, “El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente” (Guzmán, 2009), como forma de profundizar en el conocimiento acerca del CDC de estos docentes, identificados como “virtuosos”, y ampliar la investigación ya realizada. Estos docentes fueron identificados como "virtuosos", a modo de criterio para participar en la investigación; y fue en base a encuestas realizadas a sus pares, estudiantes, al mismo docente y la evaluación de desempeño docente del MINEDUC, que se evaluó si estaban en esa categoría.

### Descripción de los docentes participantes<sup>4</sup>

Docente de Arte Asignatura: Artes Visuales. Curso observado : 2° medio A y B	Es Licenciado en Arte, con grado de instructor en Arte, titulado en la Universidad de Valparaíso. Título de Profesor de Artes Plásticas en la Universidad de Playa Ancha. Ejerce docencia desde el año 2002 hasta el presente; ingresó a trabajar al Liceo Pedro de Valdivia en el año 2008. Realiza clases de 1° a 4° medio en este liceo.  Se llevaron a cabo un total de 5 observaciones, siendo un total de 10 horas pedagógicas entre el período entre del 7 de octubre al 11 de noviembre del 2010.  Las entrevistas fueron realizadas los días 7, 8, 28 de
--	---

<sup>4</sup> Algunos datos de estas descripciones fueron tomadas de la investigación FONIDE.

	octubre y el 2 de diciembre del 2010.
<p>Docente de Compra y Venta</p> <p>Asignatura: Gestión de Compra y Venta</p> <p>Curso observado: 3° de Enseñanza Media (especialidad de Administración)</p>	<p>Titulada de administración de Empresas y Secretariado Administrativo, y luego, en la Universidad de Playa Ancha, Pedagogía Técnico Profesional, egresando en el año 1999. Ha realizado variados cursos de especialización para los módulos del área técnico profesional.</p> <p>Trabaja en el Liceo Pedro de Valdivia desde hace 15 años. Lleva a cabo una serie de asignaturas técnicas de 1° a 4° año de Enseñanza Media.</p> <p>Se llevaron a cabo un total de 8 observaciones, siendo un total de 16 horas pedagógicas entre el período entre del 23 de septiembre al 28 de diciembre del 2010.</p> <p>Las entrevistas fueron realizadas los días 26 de agosto y 16 de Agosto del 2010.</p>
<p>Docente de Historia</p> <p>Asignatura: Historia</p> <p>Curso observado: 4° Enseñanza Media</p>	<p>Titulada el año 1999 como profesora de Historia y Geografía, en la Universidad de Playa Ancha de las Ciencias de la Educación.</p> <p>Ingresó a trabajar en el Liceo de Cabildo A-2 de Cabildo en el año 2004. Imparte la asignatura de Historia y Geografía de 1° a 4° de Enseñanza Media.</p> <p>Se llevaron a cabo un total de observaciones de 6 observaciones con un total de 12 horas pedagógicas, el período comprendido entre el 16 de septiembre y el 4 de noviembre 2010.</p> <p>Las entrevistas fueron realizadas en día 2, 9, 16 de septiembre al 9 de diciembre del 2010.</p>

## V. II. IV PROCEDIMIENTO

*Etapa 1.* Entrevista con los docentes. Se buscó obtener los conceptos/ideas fundamentales

que consideran los profesores con prácticas pedagógicas virtuosas, que deben aprender los alumnos de un curso específico, en relación a un tema específico, de las asignaturas que ellos imparten; luego se aplicara el instrumento CoRe<sup>5</sup> para obtener una representación general del CDC de estos profesores, en relación a los conceptos/ideas fundamentales que emerjan.

*Etapa 2. Observación en aula.* Se observaron las actuaciones de los profesores al momento de enseñar los conceptos/ideas fundamentales, antes descritos, de la materia que imparte a un curso determinado.

*Etapa 3. Entrevistas* en las que se aplica instrumento PaP-eRs<sup>6</sup> a cada docente. Apoyadas en los datos obtenidos en la observación y el CoRes, se obtuvo un relato que contenga los datos sobre los aspectos que interactúan en el pensamiento del profesor al momento de enseñar los conceptos/ideas fundamentales.

## **VII. V RECOGIDA DE DATOS**

*Observación no Participante*, de las prácticas de enseñanza de cada uno de los/as profesores/as seleccionados. El sistema que se utilizaró para registrar y almacenar los datos observados es el de registros narrativos. “Son los que reflejan eventos conductuales tal y como han ocurrido, intentando describir la conducta objetivamente en su contexto y de forma suficientemente comprensiva” (Pérez Serrano, 1994, p. 48).

*Instrumentos.* Formatos de entrevistas CoRes y PaP-eRs<sup>7</sup>: son dos formatos de entrevistas que ayudan a obtener una representación específica e interactiva del razonamiento y toma de decisiones del docente con CDC:

---

<sup>5</sup> Se detallará en la recogida de datos.

<sup>6</sup> Se detallará en la recogida de datos.

<sup>7</sup> Véase anexos 5 y 6.

1. CoRes (Representación del contenido): “proporciona una visión general de cómo los profesores enfocan la enseñanza de la totalidad de un tema y las razones de ese enfoque- el contenido que se enseña, cómo y por qué - en forma de proposiciones. Es importante destacar que un CoRes se refiere a la enseñanza de un tema en particular a un grupo particular de estudiantes (por ejemplo, alumnos de distintas capacidades, Grado 10 de la clase general de ciencias)”. (Mulhall, Berry y Loughran, 2003,p.6)

2. PaP-eRs. (Didácticas y repertorios de experiencia profesional): “son narraciones de un profesor con CDC para una pieza particular de contenido (...) Cada PaP-eRs "descomprime" el pensamiento del profesor en torno a un elemento de CDC para dicho contenido, y se basa en observaciones de aula y las observaciones formuladas por los profesores durante las entrevistas de las que los CoRes fueron desarrollados. PaP-eRs intenta representar el razonamiento del profesor, es decir, el pensamiento y la acción de un profesor...exitoso en la enseñanza de un aspecto específico de contenido disciplinar”. (Mulhall, Berry y Loughran, 2003, p.9)

Estos instrumentos fueron desarrollados por Mulhall, Berry y Loughran en el año 2003, para representar el CDC de profesores exitosos de Ciencias. Esto implica que, se utilizaron estos instrumentos en asignaturas diferentes a la originaria, lo cual significa un desafío y una innovación en la aplicación de ellos, además de una adaptación en base a la información recabada.

*Entrevistas.* Fueron realizadas a cada uno de los profesores participantes en el estudio, y estarán orientadas a recabar información sobre la base de los instrumentos CoRes y PaP-eRs.

El tipo de entrevistas utilizadas son las siguientes:

1. Entrevista estructurada. “Consiste en proporcionar cuestionarios estructurados, en los cuales las preguntas están predeterminadas tanto en su secuencia como en su formulación. Es decir, el entrevistador formula -en la mayoría de los casos- un número fijo de preguntas

de forma estándar y en el mismo orden. Las respuestas también están prefijadas de antemano” (Blasco y Otero, 2008, p. 3). Para la aplicación del instrumento CoRes se utilizará este tipo de entrevista ya que, este será el guión en donde las preguntas están predeterminadas.

2. Entrevista semiestructurada: “Al igual que en la anterior, las preguntas están definidas previamente -en un guión de entrevista pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado. Es decir, el/la investigador/a realiza una serie de preguntas (generalmente abiertas al principio de la entrevista) que definen el área a investigar, pero tiene libertad para profundizar en alguna idea que pueda ser relevante, realizando nuevas preguntas. Como modelo mixto de la entrevista estructurada y abierta o en profundidad, presenta una alternancia de fases directivas y no directivas” (Albert Gómez, 2007,p.3). Para la aplicación del instrumento PaP-eRs, hemos utilizado este tipo de entrevista ya que, aunque exista un guión que proporciona el instrumento, éste no es tan estructurado, y lo que busca es propiciar la reflexión del profesor.

## **VII.VI CRITERIOS DE RIGOR**

El método cualitativo exige ciertos requisitos de rigor, que le otorguen cualidades de calidad y legitimidad científica al trabajo investigativo, es decir, al modo de recolección de la información, a la interacción con los participantes y posterior análisis de la información. Para esto, consideramos una serie de autores que entregan distintos aportes y perspectivas, en los aspectos que deberían considerarse para dotar a una investigación de rigor, especialmente en éste caso a nuestra investigación.

Existen autores que nos plantean criterios de rigor adecuados, y que nos parecen acertados de incluir en nuestra investigación, que son los aportados en primer lugar por Guba y Lincoln (1985), los cuales señalan tres tipos de criterios:

1. Transferibilidad: Los fenómenos dependerían de los contextos en que se estudian. Los enunciados que se obtienen son descriptivos o interpretativos para un contexto dado, para esto las descripciones deberían ser minuciosas de modo que posteriormente, establecer juicios de correspondencia con otros contextos posibles. En nuestro caso, las observaciones de cada investigadora dieron cuenta de los detalles en las acciones, y en las didácticas específicas que utilicen los docentes, para enseñar los conceptos/ideas fundamentales, en el contexto particular de aula.

2. Dependencia: Se relaciona con el grado en que se repiten los resultados en el caso de repetir la investigación. Significa una preocupación por la estabilidad de los datos pero, desde el enfoque cualitativo, se aceptan de manera inherente la inestabilidad en los datos. Para esto, se realizaron distintas observaciones y en distintos momentos, para lograr obtener datos de prácticas que sean más o menos estables en los docentes.

3. Credibilidad: Requiere una investigación pertinente con un tema identificado y descrito con exactitud. Algunas de las técnicas utilizadas para el logro de dicho propósito:

- Observación persistente: Los investigadores se mantienen por un tiempo prolongado en el lugar donde se realiza la investigación, en nuestro caso, la sala de clases de la institución educativa que corresponda.

- Triangulación: Busca asegurar la independencia de los datos con respecto al investigador, por lo que se agregan diversas perspectivas desde los investigadores pares, de los participantes, de la recogida de datos, y relatos que posteriormente, se comparan y contrastan. Hay distintos tipos de triangulación en nuestro caso utilizamos principalmente: información de investigadores, la proveniente de los docentes entre sí que corresponde a una triangulación de datos, y la de instrumentos en uso (observación, entrevistas) en la recogida de información.

Latorre, del Rincón y Arnal, J. (2003) agregan el criterio de Confirmabilidad, el cual señala que se debe confirmar la información, la interpretación de los significados y la generalización de las conclusiones, así se controla la correspondencia entre los datos y las inferencias o interpretaciones del investigador. Esto implicó que señaláramos por ejemplo,



a los descriptores de baja inferencia para el logro de lo anterior, es decir, registrar de la manera más precisa posible las observaciones y entrevistas (transcripciones textuales, notas de campo detalladas).

## **VII. VII ANÁLISIS DE DATOS**

Para analizar las observaciones utilizamos el método de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss en 1967 (Bustingorry, Sanchez e Ibáñez, 2006)

Este método consta de identificar ítems de datos individuales (obtenidos en las observaciones) que primeramente se comparan, se integran y combinan en diversas categorías que emergen desde la investigación, para finalmente generar un constructo teórico, siendo este un análisis de lógica inductiva-deductiva (Bustingorry, Sanchez e Ibáñez, 2006). Este análisis lo llevamos a cabo con el apoyo del programa ATLAS-ti).

Las respuestas de los docentes en la entrevista CoRes, serán analizadas a la luz del marco teórico; el formato de formato de entrevista PaPers, se analizará de manera inductiva. Puesto, las respuestas de los docentes, son codificadas buscando estar, lo más posiblemente, apegada a los datos.

## **VIII. RESULTADOS**

A continuación se exponen los principales resultados obtenidos tanto de las entrevistas, como de las observaciones.

Los resultados de las observaciones serán expuestos en sus dos niveles de análisis: el primero con descriptores de baja inferencia y el segundo el núcleos temáticos formados a partir de la agrupación de estos descriptores.

## **VIII.I RESULTADOS CORES Y PAPERS.**

### **Descripción del instrumento o programa desarrollado:**

Como mencionamos en apartados anteriores<sup>8</sup>, los instrumentos aplicados fueron dos formatos de entrevista llamados CoReS y PaPers. Por motivos de espacio, las tablas de resultados de estos instrumentos se encuentran en el apartado de Anexos. Ambos formatos, pretenden generar en los docentes participantes, procesos reflexivos que permitan explorar el conocimiento de los profesores exitosos acerca de cómo enseñan un contenido específico a un grupo particular de estudiantes. El fin de los creadores de este instrumento es mejorar la práctica de la enseñanza, dejando reflejado los procesos que subyacen la toma de decisiones de estos docentes, para que puedan ser discutidos y generar reflexión, tanto en los docentes que responden este instrumento, como en los docentes que los lean (Berry, Mulhall y Loughram, 2003).

### **Resultados de su aplicación:**

Al exponer los resultados de estos instrumentos, podemos hacer mención de dos niveles de resultados:

El primero son los datos que se encuentran en los formatos de entrevistas aplicados a cada docente, donde obtenemos sus reflexiones a partir de contenidos específicos. Para el caso de el CoReS, la reflexión es directamente guiada por el investigador, en función de un contenido específico y un grupo particular de estudiantes. El tipo de respuestas entregadas por cada profesor depende de la asignatura impartida y de la formación de su conocimiento didáctico del contenido, el cual, pese a que el contexto estudiantil tenía características comunes, se observó diverso, encontrándonos con

---

<sup>8</sup> Véase la sección de metodología.

elementos diferentes en cada caso, lo que refleja que el CDC es un conocimiento idiosincrático.

Para el caso del PaPers, en el cual el objetivo fue propiciar la narración del docente, a partir de lo observado por los investigadores en la clase y a partir de los resultados observados en el CoReS, se evidenciaron las diferentes fases del proceso de razonamiento y acción didáctico, con una clara distinción entre lo que hay previo a la enseñanza, como la planificación, y selección, y lo que es el despliegue de didácticas en la clase, encontrándose además elementos de reflexión acción y de conocimiento de oficio.

El segundo tipo de resultados son los que dan cuenta de lo que implicó para el docente responder a este tipo de interrogantes, y del tipo de adaptación realizada a los instrumentos.

Al principio de la entrevista en que se realizó a la profesora de Historia para realizar el PaPeRs ella relata el proceso de reflexión que en ella se produjo al contestar el CoRes:

*<sup>9</sup>“La parte que me ha costado de esta investigación es la reflexión, por que como uno lo hace en forma casi intuitiva, ... por que hay personas que saben mucho pero al momento de enseñar no pueden, y es como uno ordena más que nada los contenidos, y como uno los entrega, y ahí en esa parte...estaba como media confusa, por que para mi es mi vida diaria, y cuando ya tuvimos que sentarnos a reflexionar sobre las decisiones de por que yo hago eso, ahí se me complicaba por que para mi es como...pucha, ¿como no lo vas a hacer!”*

Respecto a la adaptación del instrumento, en el caso del docente de artes visuales se tuvo que agregar una pregunta al instrumento CoRes, la cual diera cuenta de cuáles eran los conocimientos previos necesarios, que los alumnos manejaran, para lograr enseñar exitosamente las ideas/conceptos fundamentales. Esta pregunta surgió desde la necesidad

---

<sup>9</sup> Véase anexo 8

de aclarar algunas preguntas del CoRes, que expresaban la necesidad de habilidades y conocimientos previos por parte de los estudiantes por ejemplo: la idea “C. Dominar el dibujo del rostro humano y las máscaras.” No manifiesta en sus respuestas el cómo los estudiantes lograrían llegar a tener ese dominio. Esto queda reflejado sobre todo en el procedimiento que detalla el docente: “Es personalizado. Banco por banco. Se parte con la tercera parte del canon que es el achurado: Luego de tener los elementos del rostro ubicados armónicamente se procede a realizar un dibujo más acabado de éste. Se les pide explícitamente que utilicen línea valorada: Cuando hay sombra yo cargo el lápiz. Cuando hay luz yo suelto el lápiz”(CoRes de artes). En este procedimiento no queda explícito como los estudiantes adquieren la habilidad de dibujar correctamente a partir del achurado por lo que, la respuesta a “qué conocimientos o habilidad previa necesitan los estudiantes”, nos ayuda a responder esa duda “Necesitan la destreza de soldadura de mano” .En este caso los alumnos ya debiesen manejar la soldadura de mano necesaria para dibujar correctamente, es por esto que no se pone énfasis en esto al momento de enseñar.

## **VIII.II RESULTADOS OBSERVACIONES**

Las observaciones surgieron en primera instancia como apoyo para realizar el PaPers, puesto era necesario situar al docente en una situación concreta de enseñanza. Por lo cual, estas observaciones nos permitían traer al presente una situación de aula del profesor al enseñar un contenido específico.

El análisis de las observaciones a partir del MCC, se utiliza como forma de realizar un examen exhaustivo a la información contenida en ellas. En un primer momento se realizó un análisis de los datos con un bajo nivel de inferencia en el cual surgieron los codes<sup>10</sup>, que posteriormente, en un segundo momento serían agrupados en macrocategorías que dieran cuenta de un nivel más abstracto y de mayor inferencia.

---

<sup>10</sup> Categorías de bajo nivel inferencial.

Por motivos de espacio los codes y sus frecuencias en cada profesor serán presentados en los anexos<sup>11</sup>. Consideramos fundamental presentar la totalidad de los codes y sus definiciones, para otorgar mayor probidad y claridad del proceso de análisis de datos y resultados.

### VIII.II.I CATEGORÍAS DE BAJO NIVEL DE INFERENCIA

Para analizar las observaciones se crearon tres unidades hermenéuticas, representadas por las observaciones de cada uno de los docentes. Cada unidad hermenéutica era codificada en primera instancia con los codes que cada investigadora creaba para su unidad hermenéutica. Luego estos codes particulares, fueron discutidos en constantes ocasiones hasta llegar a un consenso de un total de 102, los cuáles son los definitivos para todos los profesores y sus definiciones. Luego de esto, se procedía a realizar una codificación de final la información.

Se presenta a continuación una tabla con el total de codes y sus definiciones.

N°	CODES Y SUS DEFINICIONES
1	Aclaración de dudas: Se refiere a la situación en que el profesor responde a interrogantes de estudiantes.
2	Acuerdos entre profesor y estudiantes: Se refiere a los acuerdos logrados mediante el diálogo entre estudiantes y profesor
3	Autorización de la profesora para escuchar música en clases: Se refiere a la autorización dada por el profesor a los estudiantes para escuchar música mientras realizan una tarea.
4	Cambios en disposición de la sala: Cambios en la ubicación de mobiliario en la sala de clases.
5	Cierre de idea: Se refiere a una finalización, por parte del profesor, de una idea o contenido con una recapitulación de lo anteriormente expuesto
6	Comportamiento de los estudiantes: Se refiere a las manifestaciones de conductas de los estudiantes en el aula.
7	Comprensión errónea de estudiantes: Se refiere a las ideas equivocadas de los estudiantes con respecto

<sup>11</sup> Véase anexo 2.

	al contenido
8	Consideración del tiempo: Se refiere a la consideración del tiempo académico por parte del profesor, para la realización de las actividades.
9	Contacto visual : Se refiere a las situaciones en que el profesor contacta visualmente a uno de sus alumnos
10	Corrección de comprensión errónea: Se refiere a las correcciones que el profesor hace a los estudiantes sobre sus concepciones erróneas
11	Correcciones de estudiantes al profesor: Estudiantes corrigen equivocaciones del profesor en el desarrollo de la clase.
12	Descontinuación de tarea: Se refiere a las situaciones en que el profesor suspende la continuidad de la clase para realizar otras tareas no relacionadas con la enseñanza de contenidos
13	Desplazamiento de la profesora por el aula: Se refiere a las situaciones en que la profesora camina entre los bancos de los estudiantes.
14	Disposición del mobiliario: Se refiere a la disposición de los muebles dentro de la sala de clases.
15	Elementos contextuales : Se refieren a situaciones contextuales que influyen en el desarrollo de la clase.
16	Elementos reforzadores de conocimiento: Se refiere a elementos que están en el aula y que pueden servir de ayuda para reforzar el conocimiento de los estudiantes.
17	Enfocar la atención: Se refiere a momentos en que el profesor dirige la atención de estudiantes a través de peticiones verbales
18	Entrega de guías de ejercicios: Son las situaciones en que el profesor entrega guías de ejercicio a los estudiantes
19	Entrega de materiales: Se refiere a la entrega de materiales por parte del profesor a los estudiantes.
20	Entrega de textos de estudio: Son las situaciones en que el profesor entrega textos de estudio a los estudiantes
21	Especificación de instrucciones : Son las situaciones en que el profesor va detallando las instrucciones dadas al inicio de la clase a los alumnos.
22	Estimulación del profesor hacia los estudiantes para participar en clases: Se refiere a las acciones del profesor para generar la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase.
23	Estudiantes muestran desagrado ante las tareas: Se refiere a las manifestaciones verbales de desagrado ante una actividad, por parte de los estudiantes.
24	Estudiantes no trabajan: Se refiere a las situaciones en que los alumnos no realizan las actividades pedidas por el profesor.
25	Estudiantes piden indicaciones: Se refiere a las situaciones en que alumnos piden instrucciones de las actividades.

26	Estudiantes piden materiales al profesor: Se refiere a las peticiones de materiales de los alumnos para realizar las actividades.
27	Estudiantes solicitan modelado: Se refiere a las situaciones en las cuales los estudiantes piden al profesor modelar sus trabajos.
28	Estudiantes terminan tareas: Se refiere al término de la realización de las tareas, por parte de los estudiantes.
29	Estudiantes trabajan a petición del profesor: Se refiere a que los estudiantes realizan la actividad encomendada por el profesor.
30	Estudiantes traen materiales: Se refiere a que los alumnos traen materiales para trabajar en clases.
31	Explicación de conceptos: Son las situaciones en las cuales el profesor nombra una palabra que luego es brevemente explicada.
32	Explicaciones verbales del contenido: Se refiere a las exposiciones del contenido que el profesor realiza de forma hablada.
33	Flexibilidad del profesor ante materiales para trabajar: Se refiere a que el profesor permite a los estudiantes utilizar materiales distintos a los dispuestos previamente para la tarea.
34	Flexibilidad del profesor ante propuestas de estudiantes: Se refiere a situaciones en que el profesor responde afirmativamente a peticiones y sugerencias de estudiantes
35	Indicación de criterios de evaluación : Se refiere a las situaciones en que el profesor señala a los alumnos los parámetros de evaluación de una tarea.
36	Indicación sobre presentación personal de estudiantes: Son situaciones en que el profesor pide a los estudiantes cuidar su presentación personal.
37	Indicaciones grupales en actividades: Se refiere a las indicaciones acerca de las actividades, dadas al profesor a todo el curso.
38	Información contextual: Se refiere a que el profesor recurre a información de contexto social-cultural para realizar la enseñanza-aprendizaje de los contenidos
39	Instrucciones iniciales: Son aquellas instrucciones entregadas por el profesor en el inicio de la clase.
40	Instrucciones sobre cambio de actividad: Se refiere a indicaciones por parte del profesor que informan a los estudiantes que deben iniciar una nueva actividad.
41	Interacción distendida entre profesor y alumnos: Se refiere a situaciones en que profesor y alumnos se relacionan de forma cercana y espontanea.
42	Interrupciones de estudiantes: Son aquellas conductas de los estudiantes, que interfieren con el desarrollo continuo de la clase.
43	Lectura grupal: Se refiere a las actividades en que profesora pide que estudiantes lean párrafos sobre el libro de lectura de la asignatura
44	Manejo disciplinar: Se refiere a las acciones del profesor para solucionar aspectos relacionados con la

	disciplina.
45	Muestra de apoyo a los estudiantes: Se refiere a las palabras del profesor que alientan a los estudiantes a confiar en sus capacidades para realizar exitosamente el trabajo encomendado.
46	Muestra de calificación en clases: Se refiere a los momentos de la clase en que el profesor califica de 1 a 7 los trabajos realizados por sus alumnos.
47	Muestra de organización del profesor: Se refiere a indicios que den cuenta de una organización previa del profesor, para realizar la clase.
48	Organización de grupos de trabajo en duplas : Se refiere a las acciones del profesor para organizar duplas de trabajo para desarrollar una actividad.
49	Organización para adquisición de material de estudio: Se refiere a las acciones del profesor, dirigidas a establecer en conjunto con los estudiantes la adquisición de material de estudio.
50	Parafraseo de respuestas de estudiantes: Se refiere al parafraseo que realiza el profesor de las respuestas de sus estudiantes, en el contexto de enseñanza de un contenido.
51	Percepción de atención/concentración en los estudiantes (desde observadora): Son aquellos momentos durante la clase en que la observadora percibe una mayor atención/concentración en los estudiantes.
52	Percepción de trabajo autónomo de los estudiantes (desde la observadora): Son aquellos momentos durante la clase en que la observadora percibe que algunos estudiantes trabajan de forma autónoma.
53	Petición de atención a estudiantes: Se refiere a las solicitudes realizadas por el profesor para que estudiantes pongan especial atención a lo que se desarrollará a continuación, o a algunos aspectos de la clase.
54	Petición de hábitos de limpieza a estudiantes: Se refiere a situaciones en que se pide a estudiantes limpiar la sala de clases.
55	Petición entrega trabajo: Se refiere a la petición del profesor, de pedir a los estudiantes que entreguen sus trabajos terminados.
56	Preguntas de estudiantes sobre contenidos específicos de la materia: Se refiere a que los estudiantes realizan preguntas al profesor relacionadas con dudas o aclaraciones sobre aspectos específicos de un contenido.
57	Preguntas dirigidas a relacionar contenidos: Se refiere a preguntas realizadas por el profesor a los estudiantes, señalando para ello temas ya abordados en clases que guardan algún tipo de relación con los contenidos que serán abordados.
58	Preguntas para monitorear aprendizaje: Se refiere a aquellas preguntas, realizadas por el profesor, dirigidas a evaluar la comprensión de los estudiantes en los contenidos abordados.
59	Preguntas para monitorear avances en la tarea: Se refiere a las preguntas realizadas por el profesor para evaluar el avance de los estudiantes en la tarea.
60	Preguntas reflexivas: Se refiere a las preguntas realizadas por el profesor a los estudiantes de forma que la solución a esta pregunta implica una reflexión de los estudiantes para encontrar la respuesta.



61	Preguntas retóricas: Se refiere a aquellas preguntas realizadas y respondidas por el profesor.???????
62	Preguntas sobre conocimientos previos: Se refiere a que la profesora indaga en conocimientos previos de estudiantes sobre el tema a abordar en la clase, que no han sido abordados con anterioridad en la asignatura
63	Presentación de objetivos: Se refiere a la presentación por parte del profesor, a los estudiantes, de objetivos de una unidad, de una clase o una actividad a desarrollar.
64	Presentación de planificación a estudiantes: Se refiere a que el profesor informa a los estudiantes la planificación de la unidad o las clases.
65	Previsión ante materiales: Se refiere a acciones del profesor que prevén el contar con materiales para realizar las actividades.
66	Profesor alude a futuro de estudiantes: Profesor señala responsabilidades y consecuencias de los actos de estudiantes en su futuro profesional.
67	Profesor reconoce sus errores: Se refiere al reconocimiento que hace el profesor, de sus equivocaciones en el desarrollo de la clase.
68	Profesor se refiere a normas de convivencia: Son las situaciones en que el profesor habla al curso de las normas de convivencia del establecimiento.
69	Recuento de clase anterior: Se refiere a la síntesis realizada por el profesor sobre los principales aspectos del contenido abordado la clase anterior.
70	Reforzamiento verbal visual de indicaciones: Se refiere al uso de apoyo verbal y visual para entregar las indicaciones.
71	Reforzamiento visual de indicaciones: Se refiere al uso de apoyo visual para entregar las indicaciones.
72	Reforzamiento visual del contenido: Se refiere a que la profesora va reforzando lo verbalizado con apoyo visual en la enseñanza de los contenidos
73	Repetición de instrucciones : Se refiere a las situaciones en que el profesor repite a los estudiantes las instrucciones dadas al comienzo de una tarea.
74	Respuestas a través de ejemplos (alumnos): Se refiere a las situaciones en que los estudiantes responden a través de ejemplos al profesor.
75	Respuestas a través de ejemplos (profesores): Se refiere a las situaciones en que el profesor responde a través de ejemplos a los estudiantes.
76	Respuestas de estudiantes: Se refiere a las respuestas, sobre temas de contenido, dadas por los estudiantes ante las preguntas del profesor.
77	Revisión de cuadernos: Se refiere a una verificación realizada por el profesor, sobre el trabajo desarrollado por los estudiantes en sus cuadernos de asignatura.
78	Saludos iniciales: Se refiere a la acción del profesor de saludar al curso, al iniciar la clase.
79	Señalar responsabilidades del futuro profesional de los estudiantes: Se refiere a las situaciones en que

	el profesor dice a sus estudiantes cuáles serán sus futuras responsabilidades en el mundo laboral.
80	Suma de instrucciones a mitad de la clase: Se refiere a las nuevas instrucciones que entrega el profesor, durante el desarrollo de la clase.
81	Supervisión de material: Se refiere a la supervisión, por parte del profesor, de que los alumnos cuenten con los materiales para realizar la actividad.
82	Supervisión individual de las actividades: Se refiere a la supervisión, por parte del profesor, realizada al trabajo de cada uno de los estudiantes.
83	Suspensión del desarrollo de la clase: Se refiere a las suspensiones momentáneas en la enseñanza de contenidos.
84	Tareas administrativas: Se refiere a todas aquellas actividades realizadas cotidianamente por el profesor en el desarrollo de una clase, que no están relacionadas con la enseñanza de contenidos.
85	Uso de apuntes: Se refiere a situaciones en las cuales el profesor solicita, a los estudiantes, tomar apuntes.
86	Uso de dicción: Se refiere a la correcta pronunciación y modulación por parte del docente al hablar al curso.
87	Uso de dictado: Se refiere a situaciones en las cuales el profesor solicita, a los estudiantes, escribir en sus cuadernos aquello que él expresa de manera verbal.
88	Uso de ejemplos de la vida cotidiana: Se refiere a que el profesor utiliza ejemplos del contexto socio-cultural, de los estudiantes para explicar los contenidos
89	Uso de ejemplos gráficos: Se refiere a que el profesor enseña contenidos a través de ejemplos gráficos.
90	Uso de ejemplos verbales: Se refiere a que el profesor enseña contenidos a través de ejemplos verbales.
91	Uso de improvisación: Se refiere a situaciones en las cuales el profesor cambia las indicaciones dadas inicialmente para desarrollar la clase.
92	Uso de ironía: Se refiere a la utilización por parte del profesor de expresiones contrarias al contexto, durante el desarrollo de la clase.
93	Uso de la personificación: Se refiere al uso por parte del profesor la figura literaria de la personificación para enseñar contenidos.
94	Uso de lenguaje coloquial: Se refiere a la utilización, por parte del profesor, de un lenguaje informal para explicar ideas.
95	Uso de metáfora: Se refiere al uso de la metáfora por parte del profesor, para enseñar el contenido a los estudiantes.
96	Uso de modelado: Se refiere a situaciones en las cuales el profesor modela la enseñanza de algún contenido a los estudiantes.
97	Uso de pistas contextuales: Se refiere a que la profesora acerca paulatinamente a los estudiantes a la conclusión de una idea, a través de entregar y requerir información del contexto socio-cultural de los

	estudiantes.
98	Uso de recursividad: Se refiere a la repetición de contenidos e ideas por parte del profesor a los estudiantes.
99	Uso de recursos audiovisuales: Se refiere a la utilización, por parte del profesor, de medios audiovisuales para la enseñanza de contenidos.
100	Uso de recursos didácticos del aula: Se refiere a la utilización, por parte del profesor, de recursos didácticos presentes en el aula.
101	Uso de recursos gráficos: Se refiere a la utilización, por parte del profesor, de recursos gráficos para la enseñanza de los contenidos.
102	Verbalización de evaluación positiva del trabajo de los estudiantes: Se refiere a la expresión de forma oral, por parte del profesor, de la evolución de los trabajos de los estudiantes.

Se puede apreciar a modo general una gran cantidad y variedad de categorías. Estas categorías dan cuenta desde las didácticas utilizadas por el profesor, su interacción con los estudiantes y elementos de tipo contextual.

### V.III.II.II MACROCATEGORÍAS

En este nivel de análisis se agruparon los codes según nuestras interpretaciones como investigadoras, influyendo en ellas nuestro conocimiento de la teoría que sustenta esta investigación.

En total se generaron 6 macrocategorías, con características marcadamente diferentes y distintas en su densidad:

<b>Competencias docentes del profesor:</b> Se refiere a las características personales de los docentes (aptitudes y capacidades) que repercuten en actuaciones exitosas.
1-. Aclaración de dudas
2-. Acuerdos entre profesor y estudiantes

3-. Autorización de la profesora para escuchar música en clases
4-. Clarificación de ortografía
5-. Consideración del tiempo
6-. Contacto visual
7-. Desplazamiento de la profesora por el aula
8-. Verbalización de evaluación positiva del trabajo de los estudiantes
9-. Flexibilidad del profesor ante materiales para trabajar
10-. Flexibilidad del profesor ante propuestas de estudiantes
11-. Indicaciones grupales en actividades
12-. Instrucciones iniciales
13-. Instrucciones sobre cambio de actividad
14-. Interacción distendida entre profesor y alumnos
15-. Manejo disciplinar
16-. Muestra de apoyo a los estudiantes.
17-. Muestra de organización del profesor.
18-. Organización para adquisición de material de estudio
19-. Petición de atención a estudiantes
20-. Previsión ante materiales
21-. Profesor reconoce sus errores
22-. Profesor se refiere a normas de convivencia

23-. Saludos iniciales
24-. Señala responsabilidades del futuro profesional de los estudiantes
25-. Uso de dicción
26-. Uso de lenguaje coloquial

<b>Implicancia de elementos contextuales en la enseñanza:</b> Se refiere a todos los elementos que están en el contexto de enseñanza y que por sí solos son ajenos a este proceso, pero aún así intervienen en su desarrollo.
1-. Cambios en disposición de la sala
2-. Descontinuación de tarea
3-. Disposición del mobiliario
4-. Elementos contextuales
5-. Elementos reforzadores de conocimiento
6-. Interrupciones de estudiantes
7-. Petición de hábitos de limpieza a estudiantes
8-. Suspensión del desarrollo de la clase
9-. Tareas administrativas

<b>Estrategias didácticas:</b> Esta metacategoría incluye a todos los codes que dan cuenta de la utilización, del docente, de estrategias didácticas al enseñar a sus estudiantes. Estas estrategias son variadas y comprenden gran cantidad del total de Codes.
1-. Cierre de idea

2-. Corrección de comprensión errónea
3-. Entrega de guías de ejercicios
4-. Especificación de instrucciones
5-. Explicación de conceptos
6-. Explicaciones verbales del contenido
7-. Información contextual
8-. Lectura grupal
9-. Organización de grupos de trabajo en duplas
10-. Parafraseo de respuestas de estudiantes
11-. Preguntas dirigidas a relacionar contenido
12-. Preguntas para monitorear aprendizaje
13-. Preguntas reflexivas
14-. Preguntas retóricas
15-. Preguntas sobre conocimientos previos
16-. Presentación de objetivos
17-. Presentación de planificación a estudiantes
18-. Recuento de clase anterior
19-. Reforzamiento verbal visual de indicaciones
20-. Reforzamiento visual de indicaciones
21-. Reforzamiento visual del contenido

22-. Repetición de instrucciones
23-. Respuestas a través de ejemplos (profesores)
24-. Suma de instrucciones a mitad de la clase
25-. Supervisión individual de las actividades
26-. Uso de apuntes
27-. Uso de dictado
28-. Uso de ejemplos de la vida cotidiana
29-. Uso de ejemplos gráficos
30-. Uso de ejemplos verbales
31-. Uso de improvisación
32-. Uso de ironía
33-. Uso de la personificación
34-. Uso de lenguaje coloquial
35-. Uso de metáfora
36-. Uso de modelado
37-. Uso de pistas contextuales
38-. Uso de recursividad
39-. Uso de recursos audiovisuales
40-. Uso de recursos didácticos del aula

41-. Uso de recursos gráficos
-------------------------------

42-. Entrega de textos de estudio
-----------------------------------

<b>Rol del estudiante en el aula:</b> Se encuentran todos los aspectos observados que se relacionan con las funciones, comportamientos derivados de la relación entre profesor y estudiantes en el contexto de enseñanza.
---

1-. Acuerdos entre profesor y estudiantes
---

2-. Alumnos no trabajan
-------------------------

3-. Alumnos piden indicaciones
--------------------------------

4-. Alumnos piden materiales al profesor
--

5-. Alumnos trabajan a petición del profesor
--

6-. Alumnos traen materiales
------------------------------

7-. Comportamiento de los estudiantes
---------------------------------------

8-. Comprensión errónea de estudiantes
--

9-. Correcciones de estudiantes al profesor
---

10-. Estudiantes muestran desagrado ante las tareas
---

11-. Estudiantes solicitan modelado
-------------------------------------

12-. Estudiantes terminan tareas
----------------------------------

13-. Interrupciones de estudiantes
------------------------------------

14-. Percepción de atención/concentración en los estudiantes (desde observadora)
--

15-. Percepción de trabajo autónomo de los estudiantes (desde la observadora)
---



16-. Preguntas de estudiantes sobre contenidos específicos de la materia
17-. Respuestas a través de ejemplos (alumnos)
18-. Respuestas de estudiantes

<p><b>Ocupación del docente por estudiantes:</b> Se encuentra en esta metacategoría todos los codes que manifiesten una labor del docente más allá de la enseñanza de contenidos, que da cuenta de una ocupación del profesor por estudiantes para que ellos cuenten con las condiciones necesarias para aprender. Esta ocupación por los estudiantes va desde, apoyarlos en tener la confianza consigo mismo, los materiales necesarios para trabajar y consejos para su futuro fuera del colegio.</p>
1-. Enfocar la atención
2-. Entrega de materiales
3-. Estimulación del profesor hacia los estudiantes para participar en clases
4-. Indicación sobre presentación personal de estudiantes
5-. Muestra de apoyo a los estudiantes
6-. Petición de hábitos de limpieza a estudiantes
7-. Profesor alude a futuro de estudiantes
8-. Profesor se refiere a normas de convivencia
9-. Supervisión de material
10-. Supervisión individual de las actividades

<p><b>Métodos de evaluación:</b> Esta metacategoría es la menos densa de todas y se relaciona con los métodos que utiliza el profesor para evaluar el proceso de enseñanza.</p>
---

1-. Indicación de criterios de evaluación
2-. Muestra de calificación en clases
3-. Petición entrega trabajo
4-. Preguntas para monitorear avances en la tarea
5-. Preguntas para monitorear el aprendizaje
6-. Revisión de cuadernos

### **VIII.III SINTESIS DE RESULTADOS**

Las ideas/conceptos fundamentales descritos por cada docente, fueron diferentes entre cada profesor y entre disciplinas, lo que habla del conocimiento por parte de estos docentes de temáticas específicas dentro de sus disciplinas. La importancia de que los docentes identificaran de forma rápida y clara, cuáles eran las ideas/conceptos fundamentales a enseñar radicó en que esta decisión, da cuenta del conocimiento del contenido y de los estudiantes que ellos manejan. Para Muhall, Berry y Loughram, esta es la base para comenzar a capturar el CDC, puesto se están expresando conocimientos en contenidos específicos y es ahí, donde podemos empezar a representar este constructo (2003).

Respecto a las representaciones que utilizan los docentes para enseñar a sus estudiantes, estas son diversas dependiendo del contenido a enseñar<sup>12</sup>. Sólo dos estrategias se repiten para todos los profesores “preguntas para monitorear aprendizaje” y “preguntas reflexivas”. El uso de estas dos tipos de preguntas, implican una constante evaluación de las comprensiones de los estudiantes, además de dar cuenta de la importancia que tiene para estos docentes el generar reflexión en torno a los contenidos entregados. Consideramos esto como un indicio de que los profesores, consciente o inconscientemente, valoran el uso de la

---

<sup>12</sup> Ver anexo 1.

reflexión dentro del proceso de enseñanza. Es importante destacar que este uso de estrategias que promuevan la reflexión dentro del contexto de los liceos estudiados es una acción que creemos lleva implícita una valoración de la capacidad de los estudiantes, puesto implica desarrollar en ellos procesos de pensamiento que vayan más allá de la simple memorización y/o repetición de contenidos. En general se encontró una gran variedad y diferencias de estrategias utilizadas es una demostración del carácter idiosincrático del CDC, y lo determinante que es el contenido al momento de decidir cómo enseñarlo.

Por otra parte, los profesores manifiestan un conocimiento de los estudiantes que les permite dar cuenta de cuáles son sus dificultades al momento de aprender el contenido que ellos enseñan, también conocen acerca de lo que los alumnos piensan respecto a los contenidos que ellos entregan. Muchos de los elementos que determinan el cómo ellos enseñan, derivan de estos conocimientos. Manifestándose luego en el procedimiento como se evidencia en una respuesta del CoRes del profesor de artes: *“Con ellos se puede trabajar en base a cánones, puesto facilita su aprendizaje. Esto es un paso más elevado para trabajar las proporciones en el rostro. Se les entrega una hoja con los cánones y ellos la copian. Con ellos funciona esta metodología”*.

También se vuelve relevante el conocimiento que manejan estos docentes sobre los conocimientos previos de sus estudiantes. Estos elementos permiten planificar de mejor forma la enseñanza y aprendizaje, de estos estudiantes a partir de las dificultades: *“También se necesita de un aprendizaje previo, que los estudiantes recuerden la información entregada, para que de este modo puedan lograr las asociaciones e inferencias esperadas, lo que se logra regularmente”*, *“Para lograr buenas inferencias de los estudiantes hay que guiar el proceso realizando asociaciones con conocimiento previo y además con aquel que han obtenido extra académicamente, a través de programas de TV o películas vistas por este medio, como el film Pearl Harbor”*(CoRes Historia).

Respecto a la comprensión y transformación de los contenidos, cada docente tiene su particular manera de llevar a cabo estas fases. La profesora de historia usa

principalmente recursos visuales, puesto considera que resulta mucho más aclarador para estos alumnos que leer libros. Es por esto mismo, que ella refuerza el contenido visual con el uso de lenguaje cercano a los estudiantes para mejorar su comprensión y acercar los contenidos a los contextos de su grupo de estudiantes, un ejemplo de esto lo vemos en el PaPers de Historia: *“El vocabulario que uso en las clases es más coloquial. Es un vocabulario para que ellos entiendan, de repente, “Hitler no era leso”, o “se le arrancaba”...porque no le voy a decir, “tenía un problema psiquiátrico tanto, tanto...”, con decirle, “no era leso, igual era habiloso, tenía el don de la palabra” (...) Hitler tenía eso...tú tienes que bajarle todo aquí, esta es la realidad de ellos, es Cabildo, quinta región, esta es...y ese acercamiento hace que los niños se interesen más”*. Esta docente utiliza una representación del contenido que ha adecuado a las características generales de sus estudiantes.

Para la profesora de compra venta, resulta de vital importancia el que sus estudiantes logren automatizar los aprendizajes y para esto, utiliza recursos que trabajen en este sentido, como el uso de guías. Repite constantemente el contenido a través de diferentes formas. Lo cual demuestra su énfasis en la repetición para el logro de la automatización de contenidos. Esto queda reflejado en el PaPers de compra venta: *“Tengo que hacerlos hacer muchas guías de ejercicios, en donde practiquen clase a clase y casi automaticen el llenado de la documentación mercantil, ya que es de suma importancia para su futuro profesional.”* Esto da cuenta de lo que Shulman denomina una preparación del material (2005), puesto existe una estructuración de la forma más adecuada para el contexto de enseñanza.

El profesor de Artes, transforma el contenido a partir de preguntas e indicaciones a los estudiantes, para que vayan modelando sus respuestas ante las tareas dadas. Estas indicaciones tienen el carácter de ser específicas, y basadas en el conocimiento que tiene el docente de su disciplina. El profesor la mayoría de las veces hace mención de cómo su conocimiento del contenido, permite decidir que estrategias utilizar al momento de enseñar y de cómo adapta este contenido al contexto de enseñanza: *“En otra ocasión, unas alumnas me preguntan por qué color pintar el rostro de la compañera. Estaban pintando rostros también, y tomo un color y lo pongo frente a la cara y después tomo otro color... y voy*

*comparando, para ayudarlo a elegir los colores para pintar el rostro de su compañera. A mí me lo enseñaron así. Yo pintaba rostros y lo trabajaba con los colores. O sea, yo estoy pintando. Pinto y luego llevo la pintura al rostro. Voy haciendo comparaciones con el rostro, luego si no me convence bien, que no lo puedo hacer en el liceo por que no están los medios, poner una luz como esta al rostro, se enfoca, una luz directamente al rostro te saca los colores, te los...tu rostro estalla de color, entonces ahí puedo ver yo todos los tonos que tiene en la cara. (PaPers 2 de Artes).* Esta adaptación de los contenidos al contexto educacional no está considerada en el modelo de Shulman, pero sí, es una adaptación que se realiza en base al conocimiento de los contextos educacionales el cual es un componente del conocimiento base propuesto por el mismo Shulman (2005).

El carácter particular de cada transformación manifiesta los conocimientos que tienen cada docente del contenido, de los estudiantes y un análisis crítico de los objetivos de enseñanza.

El proceso de enseñanza se refiere a lo observable de los actos de enseñar, la interacción del profesor con los estudiantes o el despliegue de las estrategias didácticas propiamente tal. Del análisis de las observaciones, se desprende que el manejo y organización de la clase por parte del docente, aparte de su interacción con los estudiantes implica ciertas competencias docentes, dentro de las más observadas se encuentran la aclaración de dudas, la capacidad para establecer acuerdos con los estudiantes, el manejo del tiempo, el desplazamiento del profesor en el aula, las verbalizaciones positivas acerca del trabajo de los estudiantes, las indicaciones grupales, e iniciales, la flexibilidad y adaptabilidad del profesor ante elementos contextuales (tales como las acciones del profesor que prevén el contar con materiales para realizar las actividades pese a los escasos recursos disponibles, y el aludir a el futuro profesional de los estudiantes con un discurso motivador, estimulando a los estudiantes a participar y supervisando su trabajo).

En cuanto a la interacción con los estudiantes, se observa que estos participan en la clase de diversas maneras, como pidiendo indicaciones o materiales al profesor, con múltiples actitudes corporales, mostrando cierto nivel de desagrado ante determinadas

tareas, interrumpiendo, solicitando modelado por parte del profesor, preguntando acerca de contenidos específicos, escuchando, ejecutando, terminando y abandonando tareas.

Un elemento que es común en las observaciones de las clases efectuadas es la ocupación de los profesores por sus estudiantes, entendida como las acciones que ejecutan los profesores para promover el aprendizaje de los estudiantes, que van desde apoyarlos en tener la confianza consigo mismo, contar los materiales necesarios para trabajar, hasta consejos para su futuro profesional.

Por medio de las observaciones se detectaron métodos formales e informales de evaluación del aprendizaje de los estudiantes, dentro de los cuales destacan las preguntas para monitorear el aprendizaje y los avances en la tarea, la revisión de cuadernos, y muestra de calificaciones en clases. De acuerdo a la información recabada por medio del PaPers, se observa que un medio para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, que es común en todos los docentes, es la percepción por parte del profesor del nivel de participación de los estudiantes. Esta se caracteriza como parte de una interacción eficaz que permite evaluar el proceso de aprendizaje. Durante la entrevista PaPers, el profesor de artes relata: *“Yo me doy cuenta que ellos están aprendiendo cuando me preguntan. Ellos me dicen: - explíqueme esto, no entiendo; explíqueme esto,- entonces yo me voy al dado de ellos, me siento al lado de ellos y les voy explicando:- ¡pa! ¡ pa! pa! ¡ pa!-. Entonces: - ¿me entendió?- , No.- De nuevo:- esto, esto, y esto-, Ya, y los otros no me preguntan, los otros se dedican a conversar...”*. Se observa particularmente en el profesor de artes, que utiliza su conocimiento sustantivo del contenido y la experiencia que ha tenido en su disciplina, para evaluar la calidad del trabajo de sus estudiantes, detectando y corrigiendo errores de manera personalizada, como podemos observar en un extracto de su relato: *“Yo me doy cuenta que entendieron midiendo con los puros ojos. Es que yo me acostumbré a eso ya. Llevo años de trabajo así con rostro. Entonces, ya veo eso ya. Sé donde está la falla”*.

Además, los profesores se basan en el conocimiento que tienen de sus estudiantes para ir monitoreando constantemente el proceso de aprendizaje, haciendo inferencias de sus gestos y posturas corporales, como se observa en este relato del PaPeRs de la profesora de

compra venta: *“...me paseo tanto por los puestos porque la idea es que todos estén desarrollando sus habilidades y viéndole sus caras o cómo miran me puede dar cuenta si van avanzando o no”*.

De acuerdo a lo anterior, se puede rescatar, que hay una serie de elementos que utilizan los profesores para monitorear el aprendizaje de los estudiantes, como el conocimiento de los estudiantes, el conocimiento del contenido o el conocimiento del contexto, especialmente cuando se trata de evaluaciones informales, las cuales van guiando además el accionar didáctico del profesor.

Respecto a las reflexiones que realizan los profesores de su proceso de enseñanza estas van desde cómo adaptar los objetivos de la clase a un contexto específico, cómo utilizar ejemplos de la vida cotidiana para transformar el aprendizaje y hacerlo más significativo, de las dudas que surgen a los alumnos en el proceso de aprendizaje, los motivos de sus procedimientos de enseñanza: *“Cuando trabajamos con el rostro, una niña me preguntó “¿cómo hago la nariz de mi compañera”, y yo le dije que se fijara en la nariz de su compañera y se pregunte ¿cómo es la nariz de mi compañera?- eso es para que aprendan a ver, aprender a observar. En vez de responderle como era la nariz de la compañera le pedí que ella se fijara, porque tiene que darse cuenta ella, cómo es la cosa”* (PaPers 2 Artes); hasta una reflexión crítica de los objetivos de enseñanza que en el caso de historia tenían el objetivo de generar en los estudiantes un pensamiento crítico *“Pero qué significa socialmente esa cantidad de muertos, el bombardeo a tal ciudad, qué significa muertes civiles, muertes militares, o heridos. Y ahí generalmente lo que es consecuencia yo lo dejo muy abierto a la reflexión de ellos”* (PaPeRs 3 Historia).

El desarrollo de las fases expuestas anteriormente, no sucedieron de forma secuencial, ni en todos los docentes se dieron las mismas fases. Esto ya estaba indicado por Shulman (2005) al referirse a este modelo, siendo lo destacable que estos docentes son capaces de participar en este proceso (aunque no sean conscientes de esto).

## IX. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En la presente investigación se obtiene que los profesores identifican con facilidad ciertos conceptos/ ideas fundamentales que los estudiantes deben aprender sobre un tema en particular y el por qué deben ser enseñados. Esta identificación es importante porque revela un conocimiento de la materia por parte de los profesores, que es uno de los componentes del CDC, al identificar y reconocer claramente las ideas fundamentales que deben ser enseñadas junto con la finalidad de dicha enseñanza. Lo anterior es básico y relevante para el proceso de enseñanza de los contenidos. Así lo declara Buchman(1984)al señalar:“Conocer algo nos permite enseñarlo y conocer un contenido en profundidad significa estar mentalmente organizado y bien preparado para hacerlo comprensible a los demás” (Buchman, 1984, citado por Montero, 2001, citado en Jarauta 2008, p.147).

Luego los docentes, para transformar el conocimiento y hacerlo comprensible a sus estudiantes, despliegan distintas estrategias didácticas, diferenciadas por el profesor según el contenido que se enseñe, y el conocimiento del grado de dificultad implicado para los estudiantes. Tomando en consideración, por tanto, el conocimiento acerca de sus estudiantes y sus características, considerándose fundamentales los aprendizajes previos obtenidos en el contexto escolar o bien aquellos que los estudiantes han adquirido en su propio contexto socio-cultural. Se consideran además las características individuales de los estudiantes, en relación al ritmo de aprendizaje, motivación y facilidades/dificultades en el aprendizaje.

Por otra parte, el proceso de enseñanza en estos docentes, al hacer comprensible los contenidos, implica además la tarea de motivar y focalizar la atención, acciones que resultan ser especialmente dificultosos en estos contextos educativos con altos índices de Vulnerabilidad social.

Cabe destacar que el CDC de cada docente es idiosincrático, ya que es particular a la asignatura enseñada, idea abordada y grupo de estudiantes.

Para explicar el proceso de transformación del contenido en representaciones didácticas, Shulman (2005) presenta el “Modelo de razonamiento y acción pedagógica” el cual permite al profesor enfrentarse al desafío de aprovechar lo que ya comprende y transformarlo en un contenido apropiado para una instrucción efectiva. Para Shulman “el razonamiento y la



acción pedagógica suponen la existencia de un ciclo a través de las actividades de comprensión, transformación, enseñanza, evaluación y reflexión” (p. 19).

En cuanto a las fases del modelo de razonamiento y acción pedagógica, que explica el proceso de transformación del contenido en representaciones didácticas, éstas no se produjeron de forma secuencial, ni en todos los docentes coincidieron las características en las distintas fases. A grosso modo se puede indicar que en relación a la comprensión, y tal como señala Shulman (2005), en el modelo de Razonamiento y acción pedagógica, los docentes entienden lo que enseñan, son capaces de relacionar ideas de una materia entre sí, y a la vez con otras materias, comprendiendo sus objetivos, las estructuras y finalidades de su enseñanza. Esto daría cuenta de un período de planificación, previo a la acción, que es determinante en el cómo serán transformados los contenidos. Esto es común a todos los docentes.

Luego, en la etapa de Transformación, surge para Shulman, (2005) “la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes”. Coincidiendo por tanto con las consideraciones por parte de los profesores en cuanto a determinar los contenidos, metodologías, y recursos a utilizar; que en el caso de las decisiones tomadas por los docentes de la investigación, se dan principalmente con el fin de motivar a los estudiantes y mantener su atención. Para esto además, los profesores reconocen seguir un orden en la entrega de los distintos conceptos/ ideas fundamentales, que permita que estudiantes accedan a los contenidos de manera secuencial y ordenada, para el logro de los objetivos y fines educacionales, determinados por el profesor previamente al proceso de enseñanza, que es cuando despliega su accionar. Luego en cuanto a la evaluación, los profesores realizan un monitoreo durante la entrega de los contenidos, realizando preguntas de monitoreo de aprendizaje, de instrucciones y realización de guías( instancias de retroalimentación informales) y pruebas finales( sistemas formales).

En cuanto a la reflexión, ésta se produce de manera consciente e inconsciente en los distintos profesores. Si bien se logro que reflexionaran sobre sus prácticas, algunos reconocen que esto es un proceso más bien automatizado, y del cual no tenían clara conciencia, coincidiendo con lo que señala Marcelo(1994 ):Los profesores, consciente o

inconscientemente, reconstruyen, adecuan, reestructuran o simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos (Marcelo, 1994, citado en Bolívar, 2005), es decir, lo transforman, y el CDC, implica, entre otras cosas, el conjunto de saberes o capacidades que hacen posible esta transformación, y son estas capacidades las que distinguen a un maestro de un especialista en la materia. En este sentido, un profesor sería un especialista en la materia, que cuenta además con la capacidad de transformar el contenido para hacerlo comprensible a sus estudiantes. Lo que implicaría pese a que no sea consciente, procesos de comprensión constante, toda vez que adaptan sus estrategias a las características de los estudiantes y contenidos enseñados.

En cuanto a las implicancias y limitaciones de la investigación, la presente investigación permite validar a los docentes como generadores de conocimiento académico a partir de sus saberes prácticos. Así según Bolívar, 2005: “La investigación permite corroborar y validar la importancia que tiene la generación de conocimiento académico desde el propio conocimiento del profesorado. Se ha cambiado de una investigación *para* enseñanza, que es producida por "expertos" externos, a reconocer un estatus propio al conocimiento del profesor. Se ha pasado así de un conocimiento formal/teórico proveniente de la investigación, a uno práctico/personal que es poseído por los profesores”.

Por otro lado permite sistematizar la enseñanza de estas asignaturas, especialmente en contextos educacionales vulnerables socialmente. Pretendiendo así aportar a la Profesionalización de la enseñanza en Chile. Otro aporte a considerar es la innovación investigativa, al abordar un área no investigada, en este caso, en la asignatura de Arte, ya que la mayoría de los estudios en CDC se han realizado en disciplinas relacionadas con las Ciencias Naturales, las matemáticas y la historia.

En tanto las limitaciones estuvieron relacionadas con el factor tiempo: tanto el tiempo de duración de la investigación, como el tiempo con el que contábamos por parte de los profesores, para la entrega de la información obtenida a través de las entrevistas. Por otra parte, la utilización del Instrumento Australiano resultó en principio dificultoso de ser comprendido por la mayoría de los docentes, al hacer interpretaciones erróneas de las preguntas, que eran parte del Instrumento. Esto significó para las investigadoras explicitar claramente lo que se buscaba indagar con la pregunta, y a la vez ir guiando el proceso de razonamiento de los investigados para abordar la pregunta y responder a ella de manera

concreta y focalizada sólo a la pregunta en cuestión y a cada idea especialmente; ya que muchas veces se respondía de igual modo y de manera general para cada idea fundamental, cuando lo que implicaba la investigación era una diferenciación de características en la manera de concebir y enseñar cada idea por el profesor.

A modo de propuestas para futuras investigaciones, se plantea realizar estudios de similares características en el contexto chileno, en otras asignaturas, tales como lenguaje, matemáticas o idiomas, ya que estas son de gran relevancia dentro de los criterios para las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación de Chile.

Sería interesante profundizar en las creencias acerca de la materia y la enseñanza, y su relación con la representación del CDC, especialmente entre profesores que imparten una misma asignatura.

También se agrega el estudio de la configuración del CDC en un mismo profesor que pertenezca a dos tipos de establecimientos educacionales: uno municipal y el otro particular, y obtener la particularidad del CDC en cada contexto educativo (o contrastar si existe esta particularidad). Por otra parte, también representar el CDC de profesores de una misma asignatura, en contextos similares. Resultaría además interesante investigar en las implicancias de la reflexión en la formación inicial, al realizar un estudio de tipo longitudinal, investigando la trayectoria de profesores desde la etapa universitaria a la profesional.

Finalmente a partir de los resultados de la investigación, se pueden proponer algunas orientaciones generales para incluir en los programas de formación inicial y permanente del profesorado. Estas guardarían especial relación con las estrategias didácticas específicas desplegadas por los profesores en la enseñanza de los contenidos particulares, tomando en consideración estos contextos particulares.

De ningún modo se pretende generalizar en la entrega de ciertas formas de enseñar una materia, sino que la idea es mostrar ciertas estrategias didácticas en que resultan exitosas, para ser tenidas en cuenta como una posibilidad u opciones para otros profesores en contextos similares. Esto se corresponde con el “Criterio de Transferibilidad de los Resultados” considerado para nuestra investigación, donde lo que se pretende es elaborar juicios de correspondencia con otros contextos posibles, es decir, que los resultados de la investigación puedan ser extrapolados a otros contextos similares a los

incluidos en esta investigación. Todo esto en la medida en que la investigación se haya realizado de manera rigurosa, al haber contado con una descripción detallada de los datos recogidos, en nuestro caso, de las entrevistas y observaciones (Guba y Lincoln, 1985).

El desarrollo de las didácticas específicas en el ámbito formativo inicial y permanente, da cuenta de las estrategias y formas de enseñar ciertas asignaturas y contenidos específicos. Junto a esto, a partir de lo planteado e investigado, también se hace necesario recalcar la importancia de la reflexión del profesor, como medio de corrección e innovación de sus prácticas pedagógicas. al momento de determinar el cómo enseñarlos, siendo para esto necesario un conocimiento del profesor hacia sus estudiantes, sus contextos, y la particular forma de aprender. Lográndose esto a través de la reflexión del profesor y más aún desarrollar en los profesores la reflexión continua de sus prácticas.

Otra orientación a proponer puede ser la importancia del uso de la reflexión en las prácticas desarrolladas por los profesores, desde la formación inicial y luego en el ejercicio permanente del profesorado. En la etapa de formación inicial resulta importante crear conciencia sobre la importancia de la reflexión en los futuros docentes, y además se considera interesante y formativo crear instancias en que profesores con CDC puedan vincularse con las instituciones de formación, compartiendo su conocimiento con aquellos. A la vez, en la formación permanente se pueden crear instancias de reflexión en el mismo contexto educativo sobre la importancia de ésta y el monitoreo constante de los profesores sobre sus propias prácticas. Así estos profesionales serían generadores de nuevos conocimientos que serían socializados.

Por último se destaca la necesidad de generar literatura educativa especializada sobre el tema de CDC con el fin de que los conocimientos sean socializados y compartidos entre los profesionales de la educación.

Finalmente, esperamos que nuestra investigación sea un aporte en el conocimiento del área abordada; y a la vez, desde nuestra responsabilidad social, esperamos entregar evidencias que dejen de manifiesto que sí es posible, pese a las dificultades, hallar buenas prácticas pedagógicas en docentes que trabajan en contextos educacionales con altos niveles de Vulnerabilidad. Existiendo, por tanto, una potencialidad para desarrollar mejoras en el Sistema Educacional Público Chileno, a través de los avances en la

enseñanza del conocimiento, al aportar con datos y reflexiones que permitan optimizar la enseñanza del contenido.

Apostando así porque esto repercuta en el logro de la tan ansiada Calidad y Equidad en Educación, que como fin último propenda a disminuir las brechas de desigualdad social imperantes en nuestro país.

## X. REFERENCIAS

Acevedo J. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): El marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y divulgación de las Ciencias.*, 2009, 6(1), pp. 21-46.

Albert Gómez, M.J. (2007) *Metodología cualitativa de la investigación. La investigación educativa: Claves teóricas.* Editorial McGraw-Hill Madrid España, pp. 139-165.

Angulo Rasco, J.F. (1999). De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En A.I. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J.F. Angulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente.*

Ausubel. D. (1969): *Psicología cognitiva.* México Trillas

Barquín Ruiz, J. (1991). "La evolución del pensamiento pedagógico del profesor (1)." *Revista de Educación* (294) 245-274.

Berliner, D. (1986) In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), pp. 5-13.

Blasco Hernández, T. Otero García, L. (2008). *Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista (I).* Nure Investigación, nº 33, (Marzo – Abril 2008).

Bolívar, A. (1993). Conocimiento de contenido pedagógico y didáctica específica. *Las Didácticas específicas en la formación del profesorado.* Montero L. y Vez J. M. Santiago de Compostela, Tórculo.

Bolívar, A. (1993). "Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de Lee Shulman." *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado* (16): pp. 113-124.

Bolívar, A. (2005) Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), pp. 1-34.

Calderhead, J. (1988). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores.

Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado. *Revista de Educación* pp. (277), 5-28.

Educación para Todos Evaluación en el año 2000 (1999). Informe Nacional, Ministerio de Educación, Chile.

Escudero Muñoz, J. (1999). La formación permanente del profesorado universitario: cultura, política y procesos. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 34 (Enero /abril 1999), pp. 133-157.

Esteve, J. (1997). La investigación sobre formación de profesores: una revisión crítica. En J. M. Esteve (Ed.), *La formación inicial de los profesores de secundaria: una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica* (pp. 15-46). Barcelona: Ariel.

Fagúndez, T. (2006). *Análisis el discurso en clase de física universitaria. Implicaciones para la mejora de la práctica docente*. Tesis doctoral inédita. Barcelona. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y la matemática. Universidad de Barcelona.

Galindo, R. (1998). La didáctica de las ciencias sociales desde la perspectiva de la teoría de Shulman sobre el conocimiento didáctico del contenido. Una propuesta para la formación inicial. *Revista Íber*, 18, pp. 85-92.

Gómez, J. Barquin & F. A. Rasco (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 365-398). Madrid: AKAL.

Grossman, P. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del Conocimiento Didáctico del Contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Profesorado. Revista de currículum, y formación del profesorado*, 9 (2), pp. 1-18.

Grossman, P. Wilson, S y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la material para la enseñanza. *Profesorado. Revista de currículum, y formación del profesorado*, 9 (2), pp.1-25

Guba, E. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno, Pérez, A. (Ed.), *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal pp. 148-165.

Gudmundsdóttir, S. y Shulman, L. (2005). Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 9(29), pp.1-12.  
(Originariamente publicado en *Scandinavian Journal of Educational Research* (1987), 31 (2), 59-70).

Gúzman C., (2009). El Conocimiento Profesional del profesorado de enseñanza media de liceos focalizados como Prioritarios de la región de Valparaíso: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente. *FONIDE, Ministerio de educación. Chile*. Extraído el 30 de diciembre de 2010 desde [ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F320805\\_Carolina\\_Guzman\\_UV.pdf](http://ded.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/F320805_Carolina_Guzman_UV.pdf)



Halim, L. y Subahan, M. (2002). Science Trainee Teachers' Pedagogical Content Knowledge and its Influence on Physics Teaching. *Research in Science and Technological Education*, (20) 2, 215-225.195

Jarauta, B. (2008). Estudios sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido. En B. Jarauta, *Conocimiento Profesional y Buenas Prácticas en la Educación Superior*. Tesis doctoral inédita. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Universitat de Barcelona, pp. 145-182.

Krause, M. (1992). *Métodos de la investigación cualitativa*. Documento no publicado, Santiago de Chile.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, 7, pp. 1-40.

Las figuras literarias. *Profesor en línea*. Extraído el 30 de diciembre de 2010 desde [http://www.profesorenlinea.cl/castellano/figuras\\_literarias.htm](http://www.profesorenlinea.cl/castellano/figuras_literarias.htm)

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Barcelona: Paidós.

Marcelo, C. (1993). Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. En L.Montero y J.M. Vez (eds.) *Las didácticas específicas en la formación del profesorado (I)*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 151-186.

Montero, L. (1992). El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional. En C. Pérez Gómez, A. (1989). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. J. Gimeno Pérez Gómez, A. y J. Gimeno

Mulhall P., Berry A. y Loughran J. (2003). *Frameworks for representing science teachers' pedagogical content knowledge*. Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 4, Issue 2, Article 2.

Osses, S., Sánchez, I., & Ibanez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos* ., vol.32, n.1, 119-133 . Extraído el 30 de diciembre de 2010 desde [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000100007&lng=es&nrm=iso). ISSN 0718-0705.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I. Métodos*. Madrid: La Muralla.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Shulman, J. (1992). *Case Methods in Teacher Education*. New York, Teacher College Press.

Shulman, L. (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In M. W. (Comp.) (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós-MEC, pp. 9-91.

Shulman, L.S. (2005) Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9(2), 1-31. (Publicado originariamente en Harvard Educational Review, 57(1), 1987, pp. 1-22. Reeditado en sus libros "The wisdom of practice: Essays on teaching, learning and learning to teach" (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004) y en "Teaching as community property: Essay on higher education (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004).

## XI. ANEXOS

### Anexo 1

#### Tabla de didácticas utilizadas por docente:

Estrategia didáctica	Artes Visuales	Historia	Compra y Venta
Cierre de ideas enseñadas		X	X
Corrección de comprensión errónea	X		
Especificación de instrucciones		X	X
Explicación de conceptos	X	X	
Explicaciones verbales del contenido			X
Información contextual	X	X	
Lectura grupal	X	X	
Organización de grupos de trabajo en duplas	X	X	
Parafraseo de respuestas de estudiantes		X	
Preguntas dirigidas a relacionar contenido		X	X
Preguntas para monitorear aprendizaje	X	X	X
Preguntas reflexivas	X	X	X
Preguntas retóricas		X	X
Preguntas sobre conocimientos previos		X	
Presentación de objetivos		X	
Presentación de planificación a estudiantes		X	
Recuento de clase anterior		X	X
Reforzamiento verbal visual de indicaciones		X	X
Reforzamiento visual de indicaciones	X	X	
Reforzamiento visual del contenido		X	X
Repetición de instrucciones	X	X	
Respuestas a través de ejemplos (profesores)			X
Suma de instrucciones a mitad de la clase	X		
Supervisión individual de las actividades	X		X
Uso de apuntes		X	X
Uso de dictado		X	X
Uso de ejemplos de la vida cotidiana		X	X
Uso de ejemplos gráficos	X		X
Uso de ejemplos verbales	X		
Uso de improvisación	X		

Uso de ironía		X	
Uso de la personificación		X	X
Uso de lenguaje coloquial		X	X
Uso de metáfora	X		
Uso de modelado	X		
Uso de pistas contextuales		X	X
Uso de recursividad		X	X
Uso de recursos audiovisuales		X	X
Uso de recursos didácticos del aula	X		
Uso de recursos gráficos		X	X
Uso de guías de ejercicios		X	X
Uso de textos de estudios		X	X

## Anexo 2

### Frecuencia de Codes

#### Docente de Compra Venta

Categoría	Total
Aclaración de dudas	4
Cierre de ideas	1
Corrección de comprensión errónea	1
Desplazamiento de la profesora por el aula	2
Entrega de guías de ejercicios	6
Entrega de materiales	1
Entrega de textos de estudio	2
Especificación de instrucciones	2
Estimulación del profesora hacia los estudiantes para participar en clases	5
Explicación verbal del contenido	25
Indicaciones grupales en actividades	1
Instrucciones iniciales	3
Lectura grupal	1
Parafraseo de respuestas de los estudiantes	1
Preguntas dirigidas a relacionar contenidos	2
Pregunta retórica	3
Preguntas de los estudiantes sobre contenidos específicos de la materia	3
Preguntas para monitorear el aprendizaje	23
Preguntas reflexivas	4
Previsión ante materiales	1
Recuento de clase anterior	4
Reforzamiento verbal visual del contenido	6
Reforzamiento visual verbal de indicaciones	2
Respuestas de estudiantes	18
Respuestas a través de ejemplos (estudiantes)	1
Respuestas a través de ejemplos (profesores)	1
Revisión de cuaderno	1
Señalar responsabilidades sobre el futuro profesional de los estudiantes	7
Supervisión de materiales	2
Supervisión individual de las actividades	2

Uso de apuntes	1
Uso de dictado	4
Uso de ejemplos gráficos	6
Uso de ejemplos de la vida cotidiana	5
Uso de explicación concreta	1
Uso de pistas contextuales	1
Uso de recursividad	4
Uso de recursos gráficos	2
<b>Totales</b>	<b>141</b>

### Docente de Artes

Categoría	Total
Aclaración de dudas	10
Alumnos no trabajan	1
Alumnos piden indicaciones	12
Alumnos piden materiales	3
Alumnos trabajan a petición del profesor	4
Alumnos traen materiales	1
Comportamiento de los estudiantes	19
Comprensión errónea	6
Consideración del tiempo	3
Corrección de comprensión errónea	5
Disposición del mobiliario	1
Elementos contextuales	2
Elementos reforzadores de conocimiento	1
Entrega de materiales	6
Estimulación del profesor hacia los estudiantes para participar en clases	9
Estudiantes muestran desagrado ante las tareas	2
Estudiantes solicitan modelado	6
Estudiantes terminan tareas	10
Explicación de conceptos	1
Flexibilidad del profesor ante materiales para trabajar	4

Flexibilidad del profesor ante propuestas de estudiantes	3
Indicación de criterios de evaluación	1
Instrucciones iniciales	8
Interacción distendida entre profesor y alumnos	1
Interrupciones de estudiantes	3
Muestra de apoyo a los estudiantes	2
Muestra de calificación en clases	4
Muestra de organización del profesor	1
Percepción de trabajo autónomo de los estudiantes (desde la observadora)	3
Petición entrega trabajos	7
Preguntas de estudiantes sobre contenidos específicos de la materia	16
Preguntas para monitorear aprendizaje	1
Preguntas reflexivas	2
Previsión ante materiales	4
Reforzamiento visual de indicaciones	7
Repetición de instrucciones	7
saludos iniciales	2
Suma de instrucciones a mitad de la clase	2
supervisión de material	1
Supervisión individual de las actividades	34
Tareas administrativas	11
Uso de ejemplos gráficos	3
Uso de ejemplos verbales	2
Uso de la improvisación	1
Uso de metáfora	2
Uso de modelado	14
uso de recursos didácticos	9
Verbalización de evaluación positiva del trabajo de los estudiantes	11
<b>Totales</b>	<b>267</b>

### **Docente de Historia**

Aclaración de dudas	10
Acuerdos entre profesor y estudiantes	5
Alumnos piden indicaciones	1

Cambios en disposición de la sala	1
Cierre de idea	6
Clarifica ortografía	3
Contacto visual	1
Correcciones de estudiantes al profesor	2
Descontinuación de tarea	1
Desplazamiento de la profesora por el aula	2
Elementos contextuales	2
Especificación de instrucciones	26
Explicación de conceptos	2
Flexibilidad del profesor ante materiales a trabajar	5
Indicación sobre presentación personal de estudiantes	1
Indicaciones grupales	20
Información contextual	3
Instrucciones iniciales	6
Instrucciones sobre cambio de actividad	8
Lectura grupal	1
Manejo disciplinar	6
Organización de grupos de trabajo en duplas	4
Organización para adquisición de material de estudio	3
Percepción de atención/concentración en los estudiantes	1
Petición de atención a los estudiantes	18
Petición de hábitos de limpieza a estudiantes	1
Preguntas de estudiantes	14
Preguntas dirigidas a relacionar contenidos	4
Preguntas para monitorear aprendizaje	1
Preguntas para monitorear avances en la tarea	9
Preguntas reflexivas	2
Preguntas retóricas	16
Preguntas sobre conocimientos previos	2
Presentación de objetivos	4
Presentación de planificación a estudiantes	5
Previsión ante materiales	1
Profesor reconoce sus errores	3
Profesor se refiere a normas de convivencia	1



Reforzamiento verbal-visual de indicaciones	7
Reforzamiento visual de indicaciones	2
Reforzamiento visual del contenido	1
Repetición de instrucciones	1
Respuestas de estudiantes	10
Revisión de cuadernos	1
Saludos iniciales	1
Suspensión del desarrollo de la clase	1
Tareas administrativas	3
Uso de apuntes	3
Uso de dicción	3
Uso de dictado	1
Uso de ironía	1
Uso de lenguaje coloquial	2
Uso de Personificación	8
Uso de pistas contextuales	1
Uso de recursos gráficos	1
Uso de textos de estudio	1
<b>Totales</b>	<b>259</b>

### Anexo 3

#### Tablas de CoRes

#### Asignatura: Compra y Venta

CoRe para la Unidad “Documentación Mercantil” (3° año de Enseñanza Media de Administración)

<b>IDEAS/CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA ASIGNATURA DE COMPRA VENTA PARA LA UNIDAD “DOCUMENTACIÓN MERCANTIL”.</b>			
	<b>A. Conocer documentación Mercantil.</b>	<b>B. Que apliquen correctamente llenado de esa documentación.</b>	<b>C. Que sepan sacar los cálculos correspondientes al tipo de documentos.</b>
¿Qué pretendes que los estudiantes aprendan acerca de esta idea?	<p>Que se familiaricen con la documentación.</p> <p>Que conozcan la diversidad de documentación que existe y que sepan diferenciar la utilidad que tiene cada una de ella y para que les sirve</p>	<p>Ellos tienen que tener claro que en el llenado de la documentación no se pueden equivocar, porque ningún documento público puede ser adulterado o modificado, ya que se entiende como una falta por lo tanto si yo me equivoco con una factura o en realizar un cheque sencillamente este queda un lo. Significando que toda documentación como factura, guías de despacho o todo documento que se timbre en impuestos internos queda nula, si es que el llenado está mal hecho. Cuando alguien se equivoca en uno de esos documentos no puede llegar y arrancar la hoja y botarla, porque el documento queda nulo, se coloca la palabra nulo y se dobla, eso lo tienen que saber ellos, porque la carrera de ellos es administración y deben estar informados para cuando vayan a trabajar a una oficina</p>	<p>Diferenciar el uso de cada documento, además el saber cuándo ellos tienen que aplicar el IVA en un documento ,cuándo no se saca IVA ,cuándo viene el IVA incorporado como valor bruto, neto, IVA totales, es decir, que ellos sepan en qué caso deben sacar cálculos e intereses.</p> <p>:</p>

		<p>contable y los manden a transcribir o a pasar la factura a un libro contable, o los manden a hacer alguna factura en algún negocio. Si se equivocan y no encuentran nada más fácil que arrancar la hojita, botarla y hacer una nueva. En el momento no tendrán ningún problema, pero eso no se debe hacer, porque eso tiene una sanción. Impuestos internos no va a pensar que él se equivocó y la botó, sino que ellos pensarán que el dueño de la empresa está cometiendo un fraude al fisco. Esas son cosas que ellos deben tener claro al completar los documentos.</p> <p>A lo mejor cuando se está trabajando en clases, el estudiante se equivoca, entonces para no incurrir en gastos, se les tiene que decir que pueden borrar en esa misma hoja y la vuelvan a ocupar, pero deben tener bien claro que no se puede hacer eso en la realidad. Ya que si se equivocó queda nulo el documento y lo archivamos</p>	
¿Por qué es importante para los estudiantes aprender esto?	Porque son documentos que ellos tienen que ver en su vida laboral, a futuro. Están relacionados directamente con la función administrativa que ellos van a desarrollar.	Para la vida profesional no se pueden equivocar porque esto les costaría su puesto de trabajo.	Es importante, ya que será lo que ellos verán a futuro, porque todo va a depender del tipo de empresa donde ellos van a trabajar, pero en más de alguna oportunidad van a tener que ver este tipo de documentación.
Lo que usted podría saber de esta idea (que no pretende que los estudiantes conozcan todavía).	Es súper importante e indispensable, que ellos tengan que conocer ahora todos los documentos mercantiles, ya que éste módulo, el que les toca ahora en 3° medio, es donde se pasan estos contenidos. En los módulos que vienen más adelante en compra y venta no se vuelven a ver. Entonces es ahora o nunca.	Si hablamos de este tipo de documento lo deben conocer si o si ahora. Quizás hay contenidos que no se verán en profundidad, por ejemplo, el tema de la ley de cheques, pero más adelante ellos tendrán un módulo que es de derecho, en donde se profundizara en esos temas. Pero en este módulo, se hace un extracto, un resumen de lo más básico. Luego ellos podrán profundizar y ampliar sus conocimientos sobre la ley de cheques y sus	Se supone que ellos tienen que aprender todo, pero en forma paulatina. Se supone que no se les puede enseñar todos los documentos en una sola clase, ya que se tiene que ir trabajando como en varias clases, entregando un documento y luego otro, hasta darles el proceso completo. Ahora por ejemplo se está trabajando en la letra de cambio, pero en el curso hay como 2 estudiantes que no entendieron muy bien

		funciones, en otro módulo.	cómo era el llenado y cálculo de los intereses. Una causa es que los alumnos faltan mucho a clases, y segunda es porque muchas veces no prestan atención en clases, dedicándose a hacer otras cosas, pero el resto tiene todo claro.
Las dificultades y limitaciones relacionadas con la enseñanza de esta idea (concepto)	Los estudiantes tienden a confundirse de documentos, cuando no les queda claro la utilidad específica de ese documento. Siempre tienden a confundir, por ejemplo una nota de crédito con una nota de débito. Esto es como súper fácil, ya que una es para los descuentos, y la otra es para cobrar cosas que no se cobraron antes. Además tienden a confundirse también en la nota de crédito y débito: Una de las razones principales es porque se asemejan los nombres, pero la utilidad es diferente	Está relacionada con lo mismo porque en la documentación no pueden haber equivocaciones en el llenado de documentos. También podría ser una dificultad el tiempo, ya que no se puede profundizar, al no alcanzar a entregar toda la unidad en el tiempo que está considerado. Al ser muchos los documentos, hay que ir avanzando más rápido.	Son el gasto de material, que se tiene que hacer en fotocopias, o en la compra de talonarios de cheques, etc. Porque si no se consigue, los estudiantes no pueden ejercitar.
Conocimiento acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en tu enseñanza de esta idea	Los estudiantes tienen un conocimiento previo, de hecho todos alguna vez han ido a comprar y les entregan un documento, es decir, es ese el conocimiento previo que ellos pueden tener de la documentación mercantil. Quizás no es un conocimiento tan profundo, como saber que existen otros. Generalmente compran y les entregan la boleta pero no una factura, ya que con facturas se	Ellos conocen la documentación pero quizás ellos miran los documentos como simples, “me equivoqué no más” como suele suceder. Entonces hay que hacerles como ese cambio de mentalidad, que no es tan simple, porque si ellos van a trabajar con esta documentación, obviamente no pueden equivocarse en cosas que a lo mejor para ellos son sencillas pero para el mundo del trabajo es un problema grave.	Ellos todo lo conocen desde la básica, ya que saben sumar restar, dividir, multiplicar es como que van analizando el proceso y obviamente se incluye la comprensión lectora cuando se van dando los ejercicios para que ellos entiendan cuándo lo deben hacer y cuándo no lo deben hacer, y saber finalmente qué tipo de cálculo corresponde a cada documento. Los cálculos matemáticos utilizados, son los básicos como suma, resta, división, multiplicación y porcentajes.

	trabaja entre empresas. El cheque puede ser que lo conozcan, pero a lo mejor lo conocen pero no saben los Pro y los Contra que tienen al utilizar un cheque, o el mal uso de un cheque. Alguna vez han visto documentación pero tal vez no tan específico como saber cada uno de ellos.		
Otros factores que influyen en tu enseñanza de esta idea.	Existen factores que influyen en la enseñanza, un factor principal es que en su vida cotidiana más de alguna vez van a tener que ocupar algún documento, porque hoy en día esta de moda el cheque. Aunque ya estamos con la tecnología de cheque electrónico todavía se utilizan los cheques de papel. Igual se les explica lo del cheque electrónico, ya que de todos modos, deben de tener sus claves u otro tipo de seguridad por las clonaciones, que es un proceso que involucra también a la tecnología.	Un factor fundamental es el gasto de documentos para ello y gastos de material porque se trabaja mucho con fotocopias. Por ejemplo de un talonario de cheques, se sacan varios cheques en una hoja y los fotocopiamos. Para esto se tiene que buscar el ajuste, porque también los ingresos económicos de los chiquillos no son muy grandes como para que estén incurriendo en gastos. También esta la idea de que existen ciertos documentos en que no se pueden equivocar, pero si llega a suceder en la clase, deben tener claro que se les permite borrar en el ejemplo usado en clases, pero en la realidad no se debe hacer.	Aparte de los gastos, se puede incluir la misma capacidad de ellos al colocar atención y ver lo que se está enseñando. También va a depender de la disponibilidad de aprendizaje que tengan ellos y su motivación por aprender.
Procedimientos de enseñanza ( y motivos particulares para usar estos procedimientos para colaborar con esta idea)	Se supone que el proceso va paso a paso, comenzando por lo más básico, para que ellos vayan entendiendo, hasta que se logra lo que es el resultado final, que es saber completar el documento y que sepan la utilidad y diferencia de ellos.	Se parte con los contenidos, que entiendan los conceptos fundamentales para después ejercitar. Se ocupan muchas guías de trabajo y textos con materia, porque dictar toda la materia es muy engorroso y se pierde mucho tiempo. Por esto es que para ahorrar tiempo se dan guías de contenidos, guías de ejercicios, y se aplican los dos métodos para que la clase no sea tan tediosa	Se les da la oportunidad para que ellos aprendan más detalladamente, ya que estos alumnos se van a insertar en el mundo laboral. Por lo tanto tienen que saber la parte administrativa de una empresa .El procedimiento es paso a paso, en forma paulatina, entregando el contenido de las mismas experiencias que algunos de ellos

			tienen
Maneras específicas de determinar la comprensión o confusión de los estudiantes sobre esta idea o concepto	<p>Cuando se les va explicando, se les va preguntando muchas veces si entendieron, ya que es la única forma de saber si entendieron o no. También se aplican muchos ejercicios , cuando hay alumnos que están como en las nubes que no entendieron nada, porque se dedican a mirar o a conversar y no están haciendo el documento. Esto se puede interpretar como que no entendieron, por eso es necesario acercarse y preguntarles si entendieron. Si no entendieron se les tiene que volver a explicar hasta que el alumno entienda el proceso, y eso pasa muchas veces porque tienden a confundir ciertos documentos o bien lo llenan o completan por completarlos, mecánicamente, sin tener idea de lo que están llenando.</p>	<p>Cómo se puede saber si entendieron o no. Esto se logra a través de preguntas, revisando los avances de trabajo, porque además se les dan puntos y eso después tiene una nota. Esto sirve para llevar un control y tratar de motivarlos para que vean que el proceso a ellos les sirve, porque eso va a significar sacar una nota y si ha estado pendiente en toda la clase va a tener una buena nota. Así si en una prueba no le va muy bien, esa nota que se sacó en clases, le va a ayudar a subir la nota de la prueba. Se trata de motivarlos un poco, y cuesta un poco trabajar ya que son cursos muy indisciplinados.</p>	<p>Para saber si ellos entendieron a través de los ejercicios, la comprensión de los ejercicios, no se logra nada sin saber si están mal o están bien los ejercicios. Por lo tanto se necesita una revisión constante para saber si ellos entendieron. Clase a clase ellos hacen 6 ejercicios, en razón del tiempo. Luego se revisa al azar y después se da el resultado para que ellos corrijan lo que esta mal, así se dan cuenta en lo que se equivocaron.</p>

**Asignatura: Artes**

CoRe para la Unidad “Descubriendo y ocultando el rostro” (2° año de Enseñanza Media, Científico-Humanista )

<b>IDEAS/CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA ASIGNATURA DE ARTES, PARA LA UNIDAD “DESCUBRIENDO Y OCULTANDO EL ROSTRO”.</b>				
	<b>A. Adquirir dominio técnico de la geometría del rostro humano</b>	<b>B. Dominar las proporciones del rostro humano.</b>	<b>C. Dominar el dibujo del rostro humano y las máscaras.</b>	<b>D. Dominar el coloreado del rostro humano y las máscaras.</b>
¿Que pretendes que los estudiantes aprendan acerca de esta idea?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Que aprendan a utilizar las figuras geométricas que se adaptan y acomodan a la construcción del rostro humano.</li> <li>-Comprender que la geometría es la base para dibujar rostros humanos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conocer el concepto de la medición del rostro humano (ejes).</li> <li>-Saber medir el rostro humano: cómo se mide y por cuánto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lograr dibujar correctamente un rostro humano.</li> <li>- Que logren aplicar al dibujo el uso de la línea valorada: luz y sombra</li> <li>- Que logren expresar una emoción con el diseño de la máscara.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que aprendan a utilizar los colores para matizar el coloreado del rostro humano.</li> <li>- Que tengan una capacidad de observación de la piel del rostro humano, que les permita matizar el color al momento de pintarlo.</li> <li>- Que aprendan a complementar colores : que resalten o que combinen (en el diseño de la máscara)</li> </ul>

<p>¿Por qué es importante para los estudiantes aprender esto?.</p>	<p>Porque es la base para la construcción de un rostro</p>	<p>Es para que ellos tengan un concepto de estética de la belleza universal (8 cabezas dentro del cuerpo humano, 1,90 de estatura, proporciones exactas del rostro humano). En la realidad nadie es así pero ellos deben saberlo para luego aplicarlo al dibujo. Es la base para luego dibujar como uno quiera.</p>	<p>Es importante porque cuando hay un dibujo que trata de copiar la figura humana es porque la está aceptando tal como es. Aunque le cueste mucho la va a dibujar y en eso hay aceptación.</p> <p>Para darse cuenta de que la personalidad de las personas se refleja en el rostro.</p> <p>Para no discriminar por un aspecto del rostro, sino que aprendan a darse cuenta y a valorar los rasgos de todos los rostros, sobre todos los de sus compañeros.</p>	<p>Para tener claro que el rostro humano no es solamente un tono piel estándar. Es más bien la proyección de todo lo que te rodea. Por ejemplo cuando alguien de tez blanca se pone a la sombra se pone un poco azul. En cambio alguien de tez morena se pone en un tono medio verde.</p>
<p>Lo que usted podría saber de esta idea (que no pretende que los estudiantes conozcan todavía).</p>	<p>No se pretende que sepan sobre el cubismo y las máscaras africanas. Esto representa el paso siguiente en el trabajo de construir rostros con bases geométricas. Es materia de 3° y 4° medio.</p>	<p>No falta nada que enseñar respecto a las proporciones del rostro. Sólo falta enseñar proporciones de las manos.</p>	<p>Composiciones complejas por ejemplo, dibujar un contexto.</p>	<p>La rosa cromática. La degradación de los grises. La yuxtaposición del color. La degradación de los colores... Esta es materia que se ve desde tercero a cuarto medio.</p>
<p>Las dificultades y limitaciones relacionadas con la enseñanza de esta idea (concepto)</p>	<p>Falta de asimilación de esta idea.</p> <p>Incredulidad acerca de que este proceso (dibujar la geometría del rostro) facilita el dibujo.</p> <p>Falta de rapidez, en los</p>	<p>No se logró recabar esta información.</p>	<p>La falta de habilidades para dibujar.</p>	<p>A los alumnos les cuesta “ver” a los demás y a sí mismo. No tienen la capacidad de detallar los colores que hay en la piel.</p>

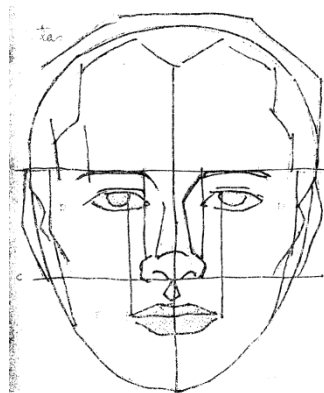


	primeros intentos, en la construcción del rostro humano a partir de la base geométrica.			
Conocimiento acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en tu enseñanza de esta idea.	En un principio les cuesta creer y tener la disposición para aceptar que a través de la geometría se puede dibujar el rostro humano.	Con ellos se puede trabajar en base a cánones, puesto facilita su aprendizaje. Esto es un paso más elevado para trabajar las proporciones en el rostro. Se les entrega una hoja con los cánones y ellos la copian. Con ellos funciona esta metodología.	Ellos deben pensar en la parte estética. Para ellos es lúdico, más que un juego es una forma de botar lo que llevan dentro es a través del dibujo de la realización de la máscara.	El color es parte de esta edad: de su ropa, en su rostro. Ellos saben de color., saben como combinarlo. Para ellos es entretenido pintar el rostro y la máscara. A algunos hay que alentarlos a que pinten, pero en general les gusta.  Se debe utilizar lápices de colores puesto es más sencillo y genera menos “desorden” (que al trabajar con tempera) tanto para el rostro como en las máscaras.
Otros factores que influyen en tu enseñanza de esta idea.	Cuando los alumnos aprenden a utilizar la geometría para la construcción de un rostro, ésta se hace mucho más ágil, por lo que la incredulidad se disipa.	Antes de trabajar en la construcción de un rostro se trabaja con una poesía acerca de una parte de él. Esto es para lograr una valoración de las partes del rostro.  La construcción del rostro tiene que ver con las matemáticas. Específicamente con la idea de medición.	Algunos alumnos disfrutan de dibujar y sienten que lo hacen bien.  En ocasiones la calidad del dibujo corresponde a educación básica lo que no es esperable para el tipo de trabajo que se realiza en educación media.	Los alumnos tienen más preferencia por dibujar que pintar. Suelen tener la idea de que si pintan el rostro, van a arruinar el dibujo.
Procedimientos de	Se trabaja con la primera		Es personalizado. Banco por	Se les explica

enseñanza ( y motivos particulares para usar estos para colaborar con esta idea)

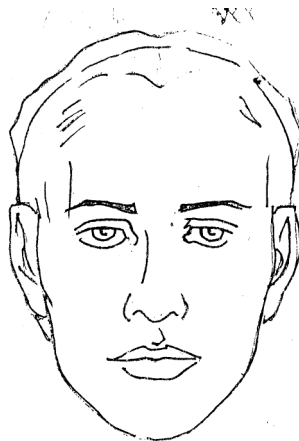
parte del canon para armar un rostro: se traza geoméricamente un rostro humano. Se utiliza regla.

Se dibujan las siguientes figuras geométricas como base para desarrollar un rostro



Se debe pasar puesto por puesto supervisando cómo va la construcción.

Se trabaja con la segunda parte del canon: rellenar linealmente. Lo que significa rellenar el rostro geoméricamente armado con los elementos que componen el rostro de una forma armónica:



Se debe pasar puesto por puesto supervisando cómo va la construcción.

banco.

Se parte con la tercera parte del canon que es el achurado:

Luego de tener los elementos del rostro ubicados armónicamente se procede a realizar un dibujo más acabado de éste.



Se les pide explícitamente que utilicen línea valorada: Cuando hay sombra yo cargo el lápiz. Cuando hay luz yo suelto el lápiz.

individualmente banco por banco. Se les pregunta que le faltan a sus coloreados para acercarse al color original de quien están dibujando. Se insiste en que se fijen en todos los colores que tiene el rostro.

Se les insta a trabajar pintando en diagonal. Tiene un efecto más natural.

Maneras específicas de determinar la comprensión o confusión de los estudiantes sobre esta idea o concepto

Cuando presentan un trabajo “mamarracho” o un dibujo “patas de gallo”: esto es un dibujo que no tiene relación con la figura humana. Es un monstruo. Algo deforme, algo amorfo (tiene una forma que no se compone como figura).

Se determina en el proceso en dos ocasiones:  
Cuando un alumno no está trabajando.  
Cuando un alumno no entiende a pesar de explicarle de la siguiente forma:  
“Mira, aquí tienes un círculo, y el círculo yo lo voy a alargar como un óvalo, un huevito. Este huevito yo lo voy a partir por la mitad con un eje vertical y un eje horizontal y de ahí vamos a empezar a construir. Aquí le voy a poner un ojo y este ojo lo voy a poner acá y va a medir lo mismo que acá y enseguida tú haces el dibujo, como te quede, yo te lo voy a corregir.

Tendría que obtener algo como el primer paso del canon :

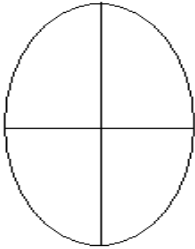
Primero, por la construcción: Los ejes no quedaron bien dentro del rostro por lo que el dibujo queda desproporcionado.

Segundo, el oficio: Las líneas del dibujo tiene muchas rayas y no es compacto

En la máscara es más libre el dibujo por lo que se dejan pasar imperfecciones.

Cuando están desorientados en matices dibujan una mezcla de rosado y naranja. Los ojos los pintan de un café muy oscuro. Los labios son rojos, tipo expresionismo y pelo amarillo.

No mezclan correctamente los colores.

				
<p>Conocimientos previos necesarios</p>	<p>Necesitan saber que es :          La línea          El punto          El círculo          El cuadrado          El rectángulo</p>	<p>Necesitan haber dibujado el canon del cuerpo humano de siete cabezas y media.</p> <p>También necesitan haber realizado la simetría del rostro humano a mano alzada. Sin utilizar los ejes que indiquen proporción.</p>	<p>Necesitan la destreza de soltura de mano.</p>	<p>Ellos tienen que saber desde educación básica que es el color: en 7° y 8° le pasan lo que es el círculo cromático.          Los colores primarios: amarillo, azul y rojo.          Secundarios: Verde, violeta, naranja</p>

**Asignatura: Historia y Geografía**

CoRe para la Unidad “Segunda Guerra Mundial” (4º año de Enseñanza Media, Científico-Humanista )

	<b>IDEAS/CONCEPTOS FUNDAMENTALES EN LA ASIGNATURA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA PARA LA UNIDAD “SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.</b>		
	<b>A. Vinculación con la 1ª Guerra Mundial y Período entre Guerras</b>	<b>B. Alianzas</b>	<b>C. Consecuencias económicas, políticas, sociales y culturales</b>
¿Qué pretendes que los estudiantes aprendan acerca de esta idea?	<p>1.Causas económicas, sociales, militares y políticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Tratado de Versalles</li> <li>- Imperialismo</li> <li>- Ideología fascista de Hitler</li> </ul> <p>2.Ubicación física-espacial</p> <p>3.Conceptos claves</p>	<p>-Bloques enfrentados:</p> <p>Eje</p> <p>Aliados</p> <p>Países neutrales</p> <p>-Descripción de las estrategias desplegadas por el Eje y la Alianza</p>	<p>-Se perfilan dos grandes potencias mundiales: USA y la Unión Soviética.</p> <p>-Impacto psicológico de una guerra.</p> <p>-Reflexionar sobre lo nocivo del antisemitismo</p> <p>-Abordar con los estudiantes la parte humanista-cualitativa de la Historia, y no meros datos estadísticos.</p> <p>-Recalcar a estudiantes que el ataque de Hiroshima y Nagasaki fue cruel y estratégicamente innecesario para el adversario (Alemania ya estaba derrotada).Resaltando la idea de lo irracional del exterminio de seres humanos.</p>
¿Por qué es importante para	Se pretende enseñar que todo tiene una continuidad, todo tiene un por	Ordenar las alianzas permite identificar a los protagonistas de este suceso histórico,	Se busca sensibilizar a los estudiantes sobre el tema de la guerra, de la

<p>los estudiantes aprender esto?</p>	<p>qué, tiene una causa, un desarrollo, y una consecuencia. Y esa consecuencia a veces se transforma en la causa de otro proceso histórico. El proceso histórico tiene hechos, por tanto, hay que dar un orden a los hechos o acontecimientos para que los niños no se pierdan, evitando confusión</p> <p>El abordar el tratado de Versalles, por ejemplo, es una de las causas más relevantes que explica en qué condiciones queda Alemania luego de la 1ª guerra y por qué Alemania toma una actitud de represalia, al quedar en desventaja, en comparación con otros países.</p>	<p>entender cómo surgen los bloques que se enfrentan y por qué se enfrentan. La conformación de las alianzas permite ir comprendiendo las motivaciones de las potencias para adherirse a un frente u otro.</p>	<p>persecución que implica, el atropello a los derechos humanos, las muertes, y la idea de que pueden ser evitables. La historia tendría así una función formadora en los estudiantes.</p> <p>Permite además explicar las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales en que quedan las distintas potencias y el posterior surgimiento de las grandes potencias post Segunda Guerra Mundial</p>
<p>Lo que usted podría saber de esta idea (que no pretende que los estudiantes conozcan todavía)</p>	<p>No se incluye el contexto social, político y económico de otros países involucrados en el conflicto, como EE.UU, Inglaterra o Francia. Sólo se recalca el contexto de Alemania</p>	<p>La totalidad de las batallas. Hay un mayor número de batallas pero no todas son enseñadas a los estudiantes por el tema de evitar confusión y recarga de datos.</p>	<p>Datos estadísticos de países vencedores y vencidos, como número de bombas, gastos militares y detalles escabrosos de la guerra ej: tipo de torturas</p>
<p>Las dificultades y limitaciones relacionadas con la enseñanza de esta idea (concepto)</p>	<p>Se requiere aprendizaje previo (unidad previa) para avanzar, no puedes enseñar en el vacío, no habría en este caso vinculación. Debe existir por tanto un aprendizaje previo de algunos conceptos, en este caso el fascismo, nazismo, comunismo y conocer además de las consecuencias de la 1ª GM</p>	<p>Hay dificultades en la visión espacial que deberían tener los estudiantes en relación a Europa, lo que sería una visión básica de ubicación geográfica. Se enredan en los países, límites fronterizos, les cuesta entender que un país se disgregó y surgieron nuevos estados ej : Yugoslavia. ...los niños no tienen esa base de ubicación espacial, de manejo de países,... Otro ej: que sepan que Polonia está al este</p>	<p>Hay dificultades en el logro de la comprensión e inferencias. Como son tan mecánicos ( la mayoría) al aprender de memoria, no logran proyectar las consecuencias hacia la actualidad. Por ejemplo les cuesta entender por qué en Chile hubo un golpe de Estado y que es un reflejo de la polarización luego de la guerra, donde el mundo se polarizó en dos sistemas, uno capitalista y el otro</p>

		de Alemania	comunista.
<p>Conocimiento acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en tu enseñanza de esta idea</p>	<p>Se tiene claridad sobre los conocimientos que los estudiantes debiesen manejar, pero de todos modos se intentan refrescar mediante las preguntas : ¿Cuándo llega Hitler al poder?, ¿qué se acordó en el tratado de Versalles?.</p> <p>Si se desconocen contenidos anteriores, no se puede lograr enlazar antiguo conocimiento con el nuevo de manera idónea.</p> <p>En este caso los estudiantes tienen una alta inasistencia a clases previas, entonces se ve afectado el proceso de su aprendizaje.</p>	<p>A los estudiantes les gusta trabajar con mapas y se concentran.</p> <p>Es necesaria la disposición, motivación de los estudiantes hacia la enseñanza. El que conversen con sus compañeros mientras se explica la unidad o expresen aburrimiento es un indicador de que no se estaría logrando lo esperado.</p> <p>La mayoría de los estudiantes desconocen los países señalados en esta idea y su ubicación geográfica</p>	<p>Los estudiantes tienen opinión clara y se abanderan por una u otra idea. Así por ejemplo cuando se les pregunta por si están de acuerdo o no con la guerra responden rápidamente.</p> <p>Para lograr buenas inferencias de los estudiantes hay que guiar el proceso realizando asociaciones con conocimiento previo y además con aquel que han obtenido extra académicamente, a través de programas de TV o películas vistas por este medio, como el film “Pearl Harbor”.</p>
<p>Otros factores que influyen en tu enseñanza de esta idea.</p>	<p>Otros factores que afectarían el desarrollo de la clase son los ruidos externos e internos ( efectos ambientales no deseados), las continuas interrupciones de la clase porque alguien ingresa a la sala o factores emocionales. Influyendo finalmente en la motivación de los estudiantes y perjudicando la concentración de aquellos y el desarrollo de la clase</p>	<p>Es importante que los estudiantes tengan los materiales solicitados para la clase, de otro modo el estudiante no puede seguir la entrega de información como se espera o el estudiante se excluye de la actividad.</p> <p>Se requiere un mayor despliegue de recursos atencionales por parte de los estudiantes, requiriendo que escuchen las instrucciones, vean el mapa y además realicen la guía de trabajo, que consiste en colorear y marcar los sucesos que la profesora va indicando.</p> <p>Se necesita además una sala con una</p>	<p>Se requiere un “bagaje cultural” de parte de los estudiantes, que conozca sobre la actualidad política y social de Europa, que en estos contextos especialmente es difícil de lograr,</p> <p>También se necesita de un aprendizaje previo , que los estudiantes recuerden la información entregada, para que de este modo puedan lograr las asociaciones e inferencias esperadas, lo que se logra regularmente</p>

		iluminación y medios tecnológicos adecuados para realizar la proyección de las imágenes y que los estudiantes puedan ver las imágenes del mapa de manera clara, de modo que les permita realizar la actividad correctamente.	
Procedimientos de enseñanza (y motivos particulares para usar estos para colaborar con esta idea	Utilización de preguntas para monitorear la información que los estudiantes manejan de la unidad anterior. A la vez se van entregando datos importantes que los estudiantes debiesen recordar de las materias pasadas. La idea es que los estudiantes logren inferir la relación entre los antecedentes y sus consecuencias; y a la vez que esas consecuencias sean vistas como antecedentes de otros eventos históricos.	Se realiza una actividad para identificar las alianzas y coaliciones, las estrategias desplegadas y los acontecimientos más importantes. Para esto se proyecta un mapa de Europa de la época del conflicto, a los estudiantes. Se les entrega una guía de trabajo, que consiste en el mismo mapa que debe ser coloreado y además en el que se deben marcar las distintas batallas acontecidas. Esta metodología implicaría un mayor despliegue de recursos atencionales por parte de los estudiantes; requiriendo que escuchen las instrucciones, vean el mapa y además realicen la guía de trabajo, que consiste en colorear y marcar los sucesos que la profesora va indicando. El mapa ayuda a que los estudiantes ubiquen más rápido y fácilmente los países señalados, lo que favorece la comprensión de la expansión de los ejércitos y la ocupación de los territorios por Alemania. Además la actividad en conjunto ayuda a potenciar el aprendizaje en equipo, y no individualmente( al tener que ir avanzando en conjunto en la tarea)	Primero se proyecta la película “El niño del pijama a rayas”. Acá se interrumpe la película en contadas ocasiones para ir señalando las principales ideas que los estudiantes deben recordar, o la profesora explica algunas de las escenas y sus implicancias Ej : escena que evidencia adoctrinamiento de soldados nazis. También se realizan preguntas recordatorias a estudiantes, y en el caso de error se vuelve a preguntar, o se devuelve la película. Finalmente se entrega guía de análisis una vez finalizada la película , que tiene por objetivo que ellos analicen en duplas: Se comienza por lo básico, el contexto, los personajes y su descripción física, psicológica, la opinión personal, síntesis. Existiendo por tanto preguntas de decisión, donde interesa más que todo la reflexión y no tanto la posición, sino la fundamentación que realizan los estudiantes. Se busca además sensibilizar sobre el impacto para la humanidad en las formas de vida, en tal época y en la actualidad



<p>Maneras específicas de determinar la comprensión o confusión de los estudiantes sobre esta idea o concepto</p>	<p>A través de las preguntas dirigidas se indaga en el conocimiento previo, se van buscando las inferencias de los estudiantes. Así por ejemplo se pregunta: ¿Por qué creen que Alemania propició la guerra? Se van realizando preguntas específicas a este contenido, de la cual se espera una respuesta, y se les va guiando para llegar a aquella.</p>	<p>Se realizan preguntas para indagar en la comprensión de los movimientos estratégicos y sus implicancias ej: ¿Qué buscaba Alemania con tal o cual movimiento? ¿por qué ataca a Bélgica u Holanda?</p> <p>Se va preguntando continuamente si entienden las instrucciones, y además se va monitoreando el avance en las distintas indicaciones</p>	<p>Se realizan preguntas durante y al final de la película. Se presenta algunos ejemplos para ir guiando la comprensión, para que queden claras las distintas escenas más importantes de la película.</p> <p>Al finalizar se entrega una guía de trabajo que permita indagar en la comprensión e inferencias de los estudiantes, y en su capacidad de elaborar respuestas y argumentos ej: se les pregunta si están o no de acuerdo con la guerra</p>
---	---	--	---

## Anexo 4

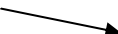

### Tablas de PaPers

PaPers Compra - Venta		
PaPers de la Unidad "Documentación Mercantil"		
Idea/concepto fundamental: "Conocimiento de la Documentación Mercantil"		
<p>Se tiene que explicar muchas veces cuál es La diferencia entre el cheque nominativo y al portador, porque es en los que más se equivocan, porque los nombres los tienden como a relacionar y aunque son diferentes siempre como que se confundían, el cheque al portador se supone que uno no le borra nada y lo va a cambiar cualquier persona, el cheque nominativo es porque va dirigida a nombre de la persona que lo va a cobrar como teniendo clara que esa es la diferencia es mas fácil entender los otros.</p>	→	<p>Conocimiento de la materia y conocimiento de los estudiantes. La profesora reconoce que este contenido es difícil de comprender por los estudiantes, pero además sabe qué contenido específico es clave para el aprendizaje exitoso.</p>
<p>Por otra parte, a mi lo que me importaba que le quedara claro es que el cheque al portador, es el que menos se hace tanto como persona natural. Con mayor razón en una empresa las empresas trabajan mucho con los cheques nominativos y los cheques cruzados, son los cheques que mas se ven dentro de una empresa y uno como persona natural generalmente tiende hacer los cheques al portador y esos son los cheques más peligrosos, en el sentido que se puedan perder porque si se pierden los va a cobrar cualquiera y si nosotros no nos damos cuenta antes que la persona pase por la caja.</p>	→	<p>La profesora tiene un conocimiento de la materia que le permite seleccionar y discriminar los contenidos que desea que sean aprendidos por sus estudiantes, ya que estos contenidos son fundamentales para su futuro trabajo profesional.</p>
<p>Una de las confusiones que se les presentan a los chicos, está en confundir las notas de débito con las notas de crédito, y eso ocurre por los nombres más que nada, porque los formatos son todos iguales si no como que los nombres les cuesta un poquito relacionarlos pero ya una vez que les queda claro ya no hay ningún problema.</p> <p>Para enseñar hago dibujos de los documentos en el pizarrón, porque ellos tienen que conocerlos y además las letras de cambio se compran y no todos llegaban con los materiales por eso yo uso mucho fotocopias, y el hecho de dibujarla también es para ir explicándole mejor como se va completando el documento, porque si yo le iba pasando la letra y les explicaba el ejercicio costaba más que me entendieran, con tanto espacio en</p>	→	<p>Conocimiento de los estudiantes: la profesora tiene un conocimiento de sus estudiantes que le permite reconocer, cuales son los contenidos que generarán mayor confusión en su proceso de aprendizaje de contenido específicos.</p>
	→	<p>Estrategias didácticas para la enseñanza de un contenido específico, basada en el conocimiento de los estudiantes y el conocimiento de la materia: la profesora utiliza</p>

blanco, entonces mejor en la pizarra se los explicaba y entendían mejor.		apoyo gráfico para facilitar el aprendizaje en los estudiantes.
--	--	---

<b>PaPers Compra Venta</b>		
PaPers de la Unidad “Documentación Mercantil”		
Idea/concepto fundamental: “Llenado de Documentos”		
Bueno se supone que por las planificaciones, uno va viendo el tiempo que va quedando para seguir avanzando y así a través de las observaciones va observando si el chiquillo aprende o no aprende, hay gente que obviamente no hacían nada, y no podíamos detenernos hasta que ese alumno aprendiera o entendiera. Porque era él quién no quería hacer nada, no como el resto que si iba avanzando. Claro que cuesta llevar un poco ese control, porque hay gente que es muy rápida, que aprende muy rápido, que hacía la guía antes que terminara la hora, en cambio el resto terminaban justo con el tiempo que se les daba.	→	La profesora muestra tener conocimiento curricular y conocimiento de los estudiantes, el cual usa para decidir los tiempos destinados para cada contenido. Además reconoce que es difícil que todos los estudiantes aprendan al mismo tiempo ya que todos son diferentes
Tengo que hacerlos hacer muchas guías de ejercicios, en donde practiquen clase a clase y casi automaticen el llenado de la documentación mercantil, ya que es de suma importancia para su futuro profesional.  Las guías también me sirven para ver cómo va el avance de los chiquillos, eso también es importante ya que hay niños que si uno no está ahí no hacen nada, porque hay que estar ahí para que trabajaran y de esa forma uno va monitoreando si el chiquillo va aprendiendo o está estancado.	→  ↘	La profesora menciona estrategias didácticas que ocupa, basadas en el conocimiento de sus estudiantes, en el conocimiento de la materia y en los objetivos que pretende que logren los estudiantes  La profesora narra cómo una estrategia didáctica planificada (guías) le sirve para evaluar el proceso de aprendizaje.
También otro de los elementos que me sirven para darme cuenta del aprendizaje que están absorbiendo...es, si yo entrego una guía y esta conversando con su compañero temas que no son nada que ver con la materia ahí uno sabe que el alumno no coloco la atención para el ejercicio o simplemente no entendió, hay que hacerlos trabajar para yo darme cuenta que no entendieron entonces muchas veces yo me acercaba y les decía ya y la guía y ellos me respondían, es que no entendí bueno si no entendió yo le explicaba, otros habían entendido, pero era más importante lo que estaban conversando por eso me paseo tanto por los puestos porque la idea es que todos estén desarrollando sus	→	La profesora narra cómo en sus clases hace una evaluación constante del proceso de enseñanza – aprendizaje: entregando guías de ejercicios a sus estudiantes clase a clase y supervisando constantemente como ellos van desarrollándolas.  La profesora demuestra el conocimiento que

<p>habilidades y viéndole sus caras o como miran me puede dar cuenta si van avanzando o no.</p>	<p>→</p>	<p>tiene de sus estudiantes, al ser capaz de discriminar en el lenguaje corporal de los chicos, como va el avance, estancamiento o retroceso del aprendizaje.</p>
<p>Otro de los métodos que utilizo es preguntar en voz alta que es un cheque a fecha cual es la nota de debito la nota de cambio y hacerlos responder en voz alta, porque esa es la única forma para ver si el alumno entendió o no entendió el hecho que el compañero respondiera en voz alta le servia como para todo el curso en general.</p>	<p>→</p>	<p>Estrategia didáctica basada en el conocimiento de los estudiantes y el conocimiento de la materia, realizando preguntas de monitoreo constantes del aprendizaje.</p>
<p>Los chicos si aprenden y eso lo sé porque, bueno yo después recojo todo lo que eran las guías y yo las reviso igual hay gente que dentro de las revisiones, por ejemplo cuando vimos las letras, que no firmó como correspondía, y si la letra no está firmada no tiene validez, y es un detalle importante.</p> <p>Estas guías son para que ellos trabajen en clases, por que cuando ellos vayan a trabajar, o sea igual ellos podrían trabajar en conjunto, si uno no entiende se supone que el compañero solidariamente le va a explicar, que igual eso pasa, cuando uno no entendía, que era cuando estaban conversando mucho, yo me acercaba dentro de todas las vueltas que me daba por la sala, y me decía, “es que no la voy a hacer porque no entendí”, entonces el compañero le decía “yo te explico cómo es”, ya, “pero la tienen que hacer” y ahí se colocaban a hacerla y el compañero le explicaba, además eso iba con una nota y cuando yo terminaba las unidades yo retiraba las guías.</p> <p>Del mismo modo cuando entrego guías, yo las leo, porque no todos leen, o sea todos saben leer obviamente. Pero los chicos toman la guía y no leen las instrucciones, empiezan de inmediato a resolver los ejercicios, es por eso que yo se las leo para motivarlos a que ellos sigan la lectura en silencio y vayan viendo de qué se trata, y el hecho de entregarles tantas guías es justamente para ir avanzando más rápido, que estar cada vez escribiendo en la pizarra llena de ejercicios que se pierde más tiempo, el curso era desordenado entonces más desorden era, si yo estaba vuelta a la pizarra escribiendo tanto ejercicio, entonces por eso yo trabajo con guías, lo otro es que hay que llevarles mucho material ,por que lo que eran los mismos cheques, yo preguntaba, ¿quién trajo cheques?, 2 o 3 personas, nadie más, entonces, que es lo que pasa, que si yo no les hubiese llevado material, qué me hubiesen dicho?, no tengo donde hacerlo, y no lo hacen, entonces yo trataba que en las mismas guías</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p>Existe un monitoreo constante de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, mediante la entrega y revisión de guías de ejercicios que son entregadas a cada estudiante clase a clase.</p> <p>La profesora da cuenta del conocimiento de sus estudiantes, al relatar las interacciones que se dan entre ellos y además estimula la retroalimentación que puede surgir a partir de esta.</p> <p>Estrategia didáctica basada en el conocimiento de los estudiantes, al darse cuenta de que es necesario reforzar la lectura para que los estudiantes avancen más rápido.</p>

<p>les incluía los documentos, las fotocopias. Y como no tienden a leer, entonces el hecho de que yo les lea, la misma guía, es para que ellos mismos vayan entendiendo, porque si yo les entrego una guía de ejercicios, ellos toman la guía y la desarrollan, no miran los datos, nada, o sea, la completan a su manera no más.</p> <p>Yo hago eso porque los chiquillos les falta mucho hábitos de lectura, eso en términos generales, los chiquillos son muy malos para leer, y tienden a irse a lo más rápido y cómodo si no leen, obviamente cómo van a hacer el ejercicio, o por que dentro de la misma guía yo le daba las definiciones de lo que era, y después venían los ejercicios, entonces, el hecho de ir leyendo uno les volvía a insistir en el proceso, para que era, como era, como se llenaba, entonces así como que les iba quedando más claro</p> <p>Además ellos pudieron entender que la decisión de cómo hacer los cheques dependía de la persona que los emite, ya que después nosotros continuamos con los resúmenes generales cuando ya terminamos con toda la documentación comenzamos hacer ejercicios de compra y llenar facturas y la persona tenía que pagarle con un cheque y hay yo le volvía a repetir que el cheque tenía que ser cruzado, porque el cruzado sirve solamente para depositar entonces en las empresas se ocupan muchos los cheques cruzados</p>		<p>La profesora da cuenta que tiene claro qué procedimiento para la enseñanza de este contenido, es más efectivo para estos estudiantes y él porque.</p>
<p>Les pregunto mucho a los chicos, lo que es o lo que no es, ellos logran entre ellos mismos, dar cuenta que están errados, que no es eso lo...o que corresponde, sí, yo repito mucho, pregunto mucho, me paseo mucho, y hablo mucho. Por otra parte los resúmenes, si, eso hago hartos resúmenes, o sea cuando empiezo hago el resumen de lo que pasó anteriormente y después cuando termino tomo la guía y empiezo a repasar la guía, si completaron, si están bien o no estén bien, que ellos mismos vayan revisando, con lo que yo les voy diciendo</p>		<p>La profesora da cuenta del procedimiento general realizado para la enseñanza de este contenido, conociendo cada paso que lleva a cabo y para qué sirve cada uno.</p>

<p><b>PaPers Compra Venta</b></p>		
<p>PaPers de la Unidad “Documentación Mercantil”</p>		
<p>Idea/concepto fundamental: “Sacar Cálculos Correspondientes al tipo de Documentación”</p>		
<p>Yo les decía en los ejercicios en esta empresa X el interés es de 2,3% en otra empresa en cambio puede ser de 2,7%, o 4,3% va a variar de acuerdo a las empresas. Este ejercicio a</p>		

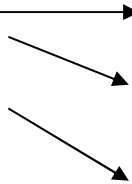


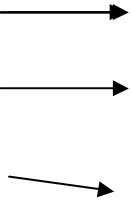


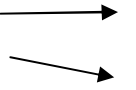
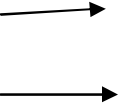
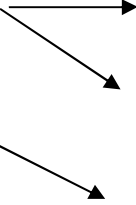
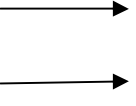

<p>en lo que vayan a trabajar lo que les va a servir porque no toda la documentación que uno ve es la que ellos van a ocupar, porque va a depender mucho</p>		<p>significativo.</p>
<p>Tiendo a repetir hartas veces lo mismo, para que se valla entendiendo, porque tú te tienes que haber dado cuenta que los cursos son bastante originales por decirlo de alguna manera, los chicos pueden estar haciendo cualquier cosa, los menos prestan atención, entonces el hecho de que uno repita y repita, es como...bueno ya, en una de esas tienen que por lo menos entenderlo y colocar atención para continuar con lo que sigue porque lo que pasa es que si no logran entender la primera parte, después es como más difícil que vayan siguiendo el ritmo por que quedan perdidos, ya que como va todo un secuencia, entonces es por eso es que yo tiendo a repetir, yo me doy cuenta que tiendo a repetir muchas veces las cosas. Y de esa forma yo me aseguro, de que ellos si entendieron y otra forma es que yo siempre estoy preguntado a los chiquillos.</p>	<p>→</p>	<p>Métodos y estrategias que utiliza la profesora, a partir del conocimiento que tiene de sus estudiantes, de esta forma logra monitorear el proceso de aprendizaje de ellos.</p>
<p>Eso va ocurriendo a medida que uno conoce el módulo, ya que cuando uno lo toma ve en términos generales los resúmenes, los contenidos, lo que hay que pasar, siendo entonces la obligación de uno tomar el módulo, leerlo, y empezar a relacionar el contenido para ir viendo el proceso, y a medida que pasa el tiempo. La primera vez que uno lo pasa por ejemplo, es como un ensayo en donde ve que resulta y que no, también se puede ver en que es necesario profundizar y en que no. Luego a medida que pasa el tiempo uno lo va dominando más, en el sentido de ir viendo si el alumno aprendió o no aprendió, o qué más puedo hacer para que los chiquillos entiendan. También es un proceso reflexivo...no tanto como llegar a la casa a reflexionar, si no que aquí en el Liceo, cuando termina una clase, aunque todo va a depender también de los cursos, por que uno puede venir preparada para hacer una clase súper buena, y uno llega... y no te resultó lo que imaginaste que te iba a resultar, pero a lo mejor esa misma clase con otro curso, si resulta genial, y depende mucho de la actitud que tomen los chiquillos, pero la idea en general es que los chiquillos aprendan, eso es como lo central.</p>	<p>→</p>	<p>Conocimiento que tiene la profesora tanto de la materia como de los estudiantes. Conocimiento que ha adquirido a partir de su experiencia de años como docente. Conocimiento de oficio. Evidenciándolo al describir a sus estudiantes y reconocer que estrategias educativas son las más efectivas, para que ellos aprendan los diversos contenidos del modulo.</p>

<b>PaPers Artes</b>		
PaPers de la Unidad 2° “Descubriendo y ocultando el rostro” según el programa del MINEDUC para 2° Año de enseñanza media.		
<b>PaPers 1:</b> ¿Por qué una máscara?		
Con respecto a las máscaras. Yo pretendo que expresen (...) un sentimiento de emoción. Y que se ocupe la textura, la forma, el color. Que eso identifique a una máscara o un rostro, y más el movimiento de los ojos, de cejas. El movimiento se ve en las muecas que hace el entrecejo: como cerrado, de enojado, alegría, pena.	→	Reflexiona sobre el objetivo de dibujar máscaras y los medios para lograr el objetivo.
La máscara les pedí que fuera ecológica porque el contenido me lo pedía ecológica. Me pedía que trabajara con elementos de la ecología: la ecología en la figura humana, la ecología en el rostro humano. Entonces trabajé con la máscara con elementos ecológicos. Una máscara como se puede construir, con conchas, con hojas, con ramas con piedras...  Entonces ellos fueron dibujando. Hicieron modelos de máscara de animales, de hojas. ahora hace poco me llegaron unos chiquillos con máscara de leopardo(...) que los chiquillos pudieran captar la sensación que había en la ecología, o sea tomar el sentido ecológico rescatando eso, valorando lo que hay en la ecología para llevarla al rostro, no solo verla en la calle o en el campo, verla en el cuerpo.	→  →  →	El profesor explica su toma de decisiones a través del conocimiento del curriculum y conocimiento del contenido.  El profesor narra cómo es la situación de clases en que se desarrolla este objetivo.  El profesor se refiere al sentido de su toma de decisiones desde la importancia que tiene para los alumnos.
Es una máscara. Entonces la máscara tiene que tener ojos porque va para la figura humana. Entonces en qué parte va a ir ubicado, ¿Al medio?, ¿arriba?, ¿en qué parte? Son libres en la forma en cómo se construyen, ¿ya? Pero igual tiene que tener los dos ojos, tiene que tener la forma de una nariz, o simular una nariz, una boca, pero la libertad está en la relación que tenga el joven en la máscara pero, cumpliendo sí que la máscara es para un ser humano, no para un perro, ni para un mono.	→	Menciona las limitaciones y exigencias para desarrollar este contenido.



**PaPers 2:** Reflexiones en torno al dibujo

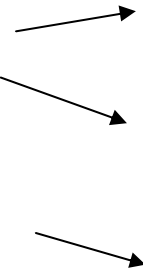
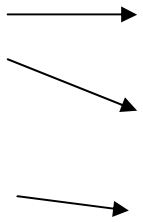

<p>Yo pretendo que aprendan a conocer al otro mediante el dibujo. Por ejemplo, dibujar al compañero. O sea ustedes me dibujan a mí. Entonces ¿Cómo me ven ustedes? Me dibujan y me describen. Después me describen atrás de la hoja me describen: “ya. Mi compañero es tal, es así, y asá. Psicológicamente, me cae mal, por esto por esto otro, o me cae bien. Él tiene una mirada triste porque le pasó esto con otra persona. Él está a punto de repetir o va pasar y esta alegre. Ya. O el es popular en el colegio, como esa clase de cosas escriben los chicos.</p>		<p>El docente reflexiona y comprende cuáles son y la importancia de los objetivos de aprender a dibujar el rostro humano.</p> <p>Menciona cuál es el procedimiento en que se refleja que los estudiantes logran o no el objetivo.</p> <p>Da cuenta de frases que su experiencia le dice que los alumnos utilizan.</p>
<p>Cuando trabajamos con el rostro, una niña me preguntó “¿cómo es la nariz de mi compañera”, y yo le dije que se fijara en la nariz de su compañera y se pregunte ¿cómo es la nariz de mi compañera?- eso es para que aprendan a ver, aprender a observar. En vez de responderle como era la nariz de la compañera le pedí que ella se fijara, porque tiene que darse cuenta ella, como es la cosa.</p>		<p>El profesor narra la estrategia didáctica y el objetivo de esta.</p>
<p>Una niña logró captar la personalidad de una compañera en los ojos, de un dibujo que ella realizó. Yo me doy cuenta de eso por la vista. Por los años todos los pintores han empezado a trabajar con la vista. O sea, como se dice que la vista es el espejo del alma, igual con la mirada se ven muchas cosas psicológicas. Mucho. Eso yo lo aprendí, no lo aprendí en la universidad ni en la escuela de artes, yo lo aprendí en la calle. Yo estuve un tiempo trabajando, no trabajando, pero iba a ayudarle a los pintores, a los dibujantes que están en la avenida Valparaíso y aprendí a dibujar rostros con los ojos. Entonces ellos me iban indicando, este ojo así y asa, esta persona tiene los ojos así y asa, y te basabas en los puros ojos. Tenías los ojos listos y ya estaba todo solucionado.</p>		<p>El profesor narra su forma de evaluar el logro de un objetivo.</p> <p>El profesor narra cómo adquirió el conocimiento necesario para evaluar este objetivo.</p>
<p>En otra ocasión, unas alumnas me preguntan por qué color pintar el rostro de la compañera. Estaban pintando rostros también, y tomo un color y lo pongo frente a la cara y después tomo otro color... y voy comparando, para ayudarle a elegir los colores para pintar el rostro de su compañera. A mí me lo enseñaron así. Yo pintaba rostros y lo trabajaba con los colores. O sea, yo estoy pintando. Pinto y luego llevo la pintura al rostro. Voy haciendo comparaciones con el rostro, luego si no me convence bien, que no lo puedo hacer en el liceo por que no están los medios, poner una luz como esta al rostro, se enfoca, una luz directamente al rostro te saca los colores, te los...tu rostro estalla de color, entonces ahí puedo ver yo todos los tonos que tiene en la cara.</p>		<p>El profesor narra una estrategia donde usa la comparación</p> <p>El profesor explica porque utiliza este tipo de estrategias.</p> <p>Conocimiento del contexto de enseñanza de esta idea, la cual determina su forma de ser enseñada.</p>

<p>Yo les digo a los chicos que pinten de forma diagonal porque, le da más agilidad al trabajo. Hay mejor mezcla de colores, queda mucho más liviano, mucho más limpio. Voy puesto por puesto mostrándole cómo tienen que hacerlo. Yo creo que lo logran hacer, lo hacen...yo les digo: no pinten así (vertical), si no pinten así, en 45 grados el dibujo.</p>		<p>El profesor se refiere al porqué de su decisión didáctica.</p> <p>El profesor da cuenta de una enseñanza de forma personalizada.</p>
<p>Hay algunos que trabajan y otros que no hacen nada. Absolutamente nada. De los que trabajan ellos me preguntan, y conversan... hay un grupito de niñas... ellas conversaban, hacían como análisis de lo que estaban haciendo... “el pelo: lo pongo rojo, lo pongo azul, lo pongo de este color. No, tu soy más fea. No tu soy más bonita, eso va referido a si se parece o no el dibujo a la compañera.</p>		<p>Esto le entrega información al profesor acerca del nivel de participación de los estudiantes.</p> <p>Narración de las reflexiones que surgen por parte de los alumnos en el proceso de aprendizaje.</p>
<p><b>PaPers 3: Reflexiones en torno a las proporciones</b></p>		
<p>En las primeras clases yo les explique cómo se sacaba la nariz. Le explique el modo de cómo sacar la textura, el dibujo, se lo pasé miles de veces. Se los pasé en fotocopias<sup>13</sup>. Les repartí fotocopias, les puse en la pizarra. Andaba una alumna preguntado y le explicaba “nariz, es lo de acá. En la frente se repite aquí la nariz. Esto se repite acá. Este ojo va doblado y te toma de acá a acá”<sup>14</sup>. Entonces, yo todo se los explicaba. Pero algunos no entienden.</p>		<p>Aquí el profesor da cuenta de una preparación del material.</p> <p>Utiliza la comparación para enseñar este contenido.</p> <p>Profesor reconoce la dificultad de enseñar este contenido.</p>
<p>He visto que empiezan a trabajar con la estructura<sup>15</sup>, con la línea horizontal. O sea, horizontal y vertical. Eso es lo principal. Más el círculo, más el huevo, o el círculo con el rectángulo. Eso lo han hecho, y lo han sacado, y lo han sacado bien...algunos, no todos...y han empezado a trabajar con los ojos, con la vista, después con la parte de la nariz, la boca...</p>		<p>Reflexión sobre la evaluación de los logros de objetivos.</p> <p>Reconoce que algunos alumnos logran el objetivo.</p>
<p>Cuando la proporción está mala, cuando la nariz está muy larga, cuando el ojo está muy separado (...) ahí tengo que empezar a corregir. Corrijo una vez, dos veces a veces... Yo me doy cuenta que entendieron midiendo con los puros ojos. Es que yo me acostumbré a eso ya. Llevo años de trabajo así con rostro. Entonces, ya veo eso ya. Sé donde está la falla.</p>		<p>Es una reflexión del proceso de enseñanza, en cuanto a la evaluación del proceso.</p> <p>El profesor reconoce que su experiencia práctica le permite saber que evaluar y cómo.</p>



máscara original. Que pusieran ahí también los materiales que iban a ocupar, para que se acordaran y lo tomaran en cuenta.		
--	--	--

Reflexión sobre la enseñanza de la geometría.

<p>A algunos les costaba trabajar con el canon, les costaba mucho. Canon es el ideal, o sea es lo que, como que... el canon es una medida exacta para la figura humana. La mayoría no lo van a sacar, les cuesta mucho. Yo me tengo que acomodar a que parezca canon. O sea que, a que al monito que hacen de su rostro aparezca el canon, que aparezca como sea, a veces aparece, a veces no.</p> <p>Algunos lo trabajaron bien, el canon, otros lo trabajaron mal. Algunos hacían un círculo muy grande, y al medio hacían una pequeña cruz, y ahí trabajaban, y eso estaba mal. Los alumnos suelen preguntar ¿Está bien?, ¿está bien?, ¿cómo lo hago?, ¿me ayuda?, esas preguntas me hacen. No muchas profundas.</p>		<p>Reflexión acerca de las complicaciones de trabajar con el canon como procedimiento.</p> <p>El profesor reconoce que él debe adaptar el procedimiento para que los alumnos logren la actividad.</p> <p>Menciona cuales son los errores frecuentes de los alumnos.</p> <p>El profesor identifica la clase de preguntas que hacen los estudiantes acerca del contenido.</p>
<p>También los chiquillos se equivocaban a veces. En vez del rostro me hacían el cuerpo completo (...) si, lo que pasa es que anteriormente habíamos trabajado con la figura humana entera, y se confundieron. Se confundían, me decían” No. Pero ya hicimos ya, esto, ya. Ya lo hicimos” ”No lo hemos hecho. Estamos trabajando otra unidad, que es el rostro, es descubriendo y ocultando el rostro, y trabajamos lo anterior con el cuerpo humano”. Entonces, los chiquillos dicen “no esto lo trabajamos”, “no lo trabajamos”, porque no se trabajó, y llegaban con trabajos de la figura humana completa, y cuando ya no quedaba tiempo. Adecuaban al rostro y les digo “ya, tráemelo la próxima semana el rostro hecho. Esto no es figura humana completa”.</p>		<p>El profesor habla de las interpretaciones erróneas de los estudiantes en esta idea y formas de corregirlos</p> <p>El profesor conoce los elementos que han incidido en esta interpretación errónea.</p> <p>El profesor da cuenta de las flexibilidades de tiempo que debe establecer para el logro de la comprensión.</p>
<p>Yo me doy cuenta que ellos están aprendiendo cuando me preguntan. Ellos me dicen: “explíqueme esto, no entiendo”; “explíqueme esto”, entonces yo me voy al lado de ellos, me siento al lado de ellos y les voy explicando: “¡pa! ¡ pa! pa! ¡ pa!” Entonces: “¿me entendió?” ”No”. De nuevo: “esto, esto, y esto”, “Ya”, y los otros no me preguntan, los otros se dedican a conversar...</p>		<p>El profesor relata que la participación por parte de los estudiantes es parte de una interacción eficaz que permite evaluar el proceso de aprendizaje.</p>

<b>PaPers Historia</b>		
PaPers de la Unidad “Segunda guerra mundial perteneciente al capítulo “Grandes acontecimientos de la segunda guerra mundial del siglo xx”		
Idea/concepto fundamental: “Vinculación con la primera guerra mundial y período entre guerras”		
<p>Yo, cuando hago la clase, al momento de explicar, voy haciendo preguntas. La pregunta tiene varias funciones, primero, uno de los objetivos de la pregunta es ver el grado de atención que tienen los niños, a ver si van conmigo. Si no hay respuesta, a veces no es que haya respuesta verbal, a veces les hago una consulta: “¿entendieron?”, “¿se dieron cuenta de esta situación?”. Y no es necesario que los niños me digan: ¡sí, nos dimos cuenta!, si no que con el asentamiento de su carita, como ellos cambiaban la respuesta, cómo miraban, esa puede ser una de las intenciones de la pregunta. El mantener la atención, después llevar la ilación de las ideas, también como prepararlos a lo que venía después. En definitiva la pregunta para mí es un monitoreo, porque a través de las preguntas yo voy tanteando el camino, van entendiendo, no van entendiendo, o eso es fácil, lo paso más rápido, o si hay una pregunta en que no tengo respuesta o no hay ningún tipo de conocimiento por parte de los niños, no hay feedback, yo retrocedo, yo no avanzo si los niños no aprenden... Porque yo tengo que tener la base, y yo para pasar por ejemplo la segunda guerra mundial, los chiquillos tenían que saber sobre el imperialismo, tenían que saber sobre primera guerra mundial, tenían que saber del tiempo de entre guerras, del sufrimiento, de los movimientos fascista, nazista, todo eso ellos lo tenían que saber, porque los antecedentes de la segunda guerra mundial tiene mucho que ver con eso, entonces si ellos, es un trabajo en cadena</p>		<p>Estrategia didáctica basada en el conocimiento de la materia y el conocimiento de los estudiantes.</p> <p>Conocimiento de la materia y /o creencias acerca de la materia que influyen la manera de enseñarla. Historia como proceso.</p> <p>Estrategia didáctica también sirve como evaluación informal del aprendizaje de los estudiantes. da información a la profesora acerca del ritmo de aprendizaje y según eso decide el ritmo de la clase</p>
<p>En el trabajo me apoyo mucho con imágenes visuales, con películas, y a veces una actuación les deja mucho más claro por ejemplo, el objetivo que tenía Hitler en la segunda guerra mundial, en una pregunta que les hago ¿Cuál era el objetivo de Hitler?, y les pregunto además, cuando vimos la imagen de Hitler en la película, cuando juega con la pelota, y los estudiantes responden “dominar el mundo”. Yo hice esa pregunta esperando que ellos recordaran, es que son preguntas para inferir, son preguntas con esas intencionalidad, de que ellos retrocedan en sus conocimientos, que busquen dentro de todo su arsenal, su almanaque y digan: ¡ah, era para esto, o era para esto otro</p>		<p>Profesora narra una estrategia didáctica utilizada para un contenido específico basada en el conocimiento de la materia y el conocimiento acerca del pensamiento de los estudiantes y reflexiona acerca de su propósito al utilizarla.</p>
<p>El vocabulario que uso en las clases es más coloquial. Es un vocabulario para que ellos entiendan, de repente, “Hitler no era leso”, o “se le arrancaba”...porque no le voy a decir,</p>		<p>Estrategia didáctica basada en el conocimiento de los estudiantes. Que busca un aprendizaje</p>

<p>tenía un problema psiquiátrico tanto tanto, con decirle, no era leso, igual era habiloso, tenía el don de la palabra. Les hacía el ejemplo de estos pastores que de repente embelesan a la gente cuando la escuchan, para que el aprendizaje sea más de su vida cotidiana, y de repente ellos me decían, no cuando uno va a la iglesia evangélica el pastor habla y habla, y la gente...porque hay gente que tiene el don de la palabra. Y Hitler tenía eso...tú tienes que bajarle todo aquí, esta es la realidad de ellos, es Cabildo, quinta región, esta es...y ese acercamiento hace que los niños se interesen más.</p>	<p>→</p>	<p>significativo.</p> <p>Profesora reconoce que el aprendizaje es más significativo cuando se transforma para acercarlo a la cotidianidad de los estudiantes</p>
--	----------	--

<p><b>PaPers Historia</b></p>		
<p>PaPers de la Unidad “Segunda guerra mundial perteneciente al capítulo “grandes acontecimientos de la segunda guerra mundial del siglo xx”</p>		
<p>Idea/concepto fundamental: “Alianzas”</p>		
<p>En el trabajo con mapas, Yo les decía a los chiquillos, no se poh, ¿con qué intención Alemania invade primero Polonia?, ya, ¿cuál era la intención de Hitler invadiendo Polonia?. ¿Por qué primero invade Bélgica, Holanda, que son países pequeños y después Francia?. Y ellos solitos con el trabajo visual ellos se pueden dar cuenta y sacar sus propias conclusiones. El aprendizaje lo hacen ellos, yo les doy como la herramienta, les doy como el punta pié, y con ese punta pié ellos son capaces de abrirse al conocimiento, de buscar y todo, pero ese trabajo es lento.</p> <p>El desarrollo de la guerra yo lo traté así porque el desarrollo de la guerra en sí es movimiento de tropas, es frentes de batalla. En los frentes de batalla había frente, este, oeste, marítimo, sur, y los frentes de batalla se movilizaban tropas. Entonces que mejor que hacerlo con un mapa, donde los niños se ubiquen geográficamente, se ubiquen temporalmente, porque tú se lo das con fechas, y utilizar simbologías, y lo entendieron mucho mejor que yo decirles “sabe que en tal texto”, o explicárselos yo sola. Y la explicación iba apoyada con el mapa, movimiento del eje, primero de un bando, y luego del otro bando, y es un trabajo cansador, por que los chiquillos igual, aunque son de cuarto medio, hay que estar, “saquen el lapicito de este color, rayen esto” porque los niños no saben seguir instrucciones, y esa es una falencia que traen de básica.</p> <p>Yo me doy cuenta si los niños aprenden con el trabajo con mapas por que ellos te preguntan, ellos te van diciendo, yo les proyectaba el mapa en la pared y les pasaba el</p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>Estrategia didáctica para un contenido específico: movimiento de tropas por alianza. Basado en el conocimiento de la materia, hay un reconocimiento de que esta requiere ser trabajada de manera más lenta y detallada</p> <p>La profesora da cuenta de un conocimiento de la materia que basa su estrategia didáctica</p> <p>Conocimiento de los estudiantes que guía el</p>

<p>mismo mapa que estaba proyectado en la pared, en un mapa en blanco y negro, y era un trabajo sincronizado, tenía que ser un trabajo sincronizado. Agarre el lápiz amarillo, ya, me muestran el lápiz amarillo, vamos viendo estas flechas, estas flechas las pintan de color amarillo, hacen la línea amarilla y después, era trabajo en mapa y después tomar apunte, anote, primer paso, las líneas amarillas indican esto esto otro, la invasión de Alemania sobre Polonia, el año tanto, por qué invadieron para allá, así eso. Con el trabajo con mapas ellos pueden ir infiriendo, ellos infieren, ¿por qué se van por Holanda y Bélgica para invadir Francia, por qué no se fueron directamente a Francia?, porque primero hay que asustar a los más chicos, se usa el terror, se usa el terrorismo y vas tanteando terreno. Las estrategias de guerra son así, entonces tu primero atacas al más débil, y después atacas al más grande, y todo eso yo se los explicaba y con mapa, y los niños se dan cuenta que vamos sincronizados porque los niños: “señorita espere, señorita no entendí esa parte” y vamos retrocediendo, y vamos explicando. Hasta que tú le preguntas: ¿entendieron? Y cuando ya todos te dicen: “sí”, o te dicen “ya, vamos, vamos, sigamos poh profe” ellos mismos me van dando la pauta, y así se trabaja, en ese sentido en el mapa, así se trabaja.</p>	<p>→</p> <p>→</p>	<p>ritmo y estilo del desarrollo de la estrategia didáctica. <i>Profesora reconoce que el aprendizaje de los estudiantes se desarrolla lentamente</i></p> <p>El profesor relata que la participación por parte de los estudiantes es parte de una interacción eficaz que permite evaluar el proceso de aprendizaje. La profesora narra que uno de sus objetivos con la estrategia utilizada es favorecer el pensamiento inductivo deductivo por parte de sus estudiantes.</p>
<p>Con respecto a las batallas, a los enfrentamientos bélicos. La guerra en sí es un conjunto de batallas, ¡pero si yo me voy a detener en todas las batallas!, también, lo que decía, tengo que seleccionar las de mayor énfasis, y las que tienen importancia histórica</p>	<p>→</p> <p>↘</p>	<p>Estrategia didáctica en que se considera una selección del contenido más relevante para ser enseñado</p> <p>La selección de la información importante requiere una toma de decisión previa a la clase</p>
<p>La batalla de Alamey es básica, por lo tanto eso representa que Egipto pasa... Estaba bajo el dominio del Eje, y cuando pierde el Eje en Egipto, en Alamey, significa que los aliados de Inglaterra, Rusia y EE.UU recuperan su territorio.</p>	<p>→</p>	<p>La profesora va narrando los acontecimientos de manera secuencial, señalando acontecimientos que tienen relación entre sí. Da cuenta de los contenidos básicos para ser enseñados a los estudiantes y el porqué de su importancia. Conocimiento del contenido</p>
<p>Entonces, yo ubicando geográficamente y cronológicamente esas tres batallas yo les puedo hacer el dibujito, hacerle la mímica a los chiquillos, que ahí Alemania comienza a ser</p>	<p>→</p>	<p>Profesora utiliza estrategias didácticas basadas en el conocimiento de la materia, la cual ha</p>

sofocada por los aliados, y de esa forma se los explico, y los chiquillos entienden		sido seleccionada previamente para su enseñanza; y basadas en el conocimiento de las maneras de aprender de sus estudiantes.
---	--	--

<b>PaPers Historia</b>		
PaPers de la Unidad “Segunda guerra mundial perteneciente al capítulo “grandes acontecimientos de la segunda guerra mundial del siglo xx”		
Idea/concepto fundamental: “Consecuencias de Segunda Guerra Mundial”		
<p>Y me apoyo mucho en el trabajo con películas...aquí el trabajo de la película es por escena, o por contenido, y se para, y se reflexiona, y se relaciona con el contenido que estamos viendo. Y generalmente la película yo la paso al final, porque es como un afianzamiento de los contenidos tratados en la unidad...yo sé que con este curso puedo ver ese tipo de película, y se que con el otro curso no puedo ver esa película y cambio la película. Y eso a veces los niños no entienden...es por las características de los niños, por ejemplo no con todos ví la película de Charly Chaplin, el gran dictador, porque para los otros era pura risa, entonces como era pura risa, y no se ubicaban, les puse una película más basada en reflexión, les puse “El niño del pijama a rayas”... Los niños tenían ideas erradas sobre el nazismo, y ellos manejan mucho “ah, nazi!” de hecho aquí al director le dicen nazi, él es un nazi, pero ser nazi o neo nazi es otra cosa. Entonces ahí le explicas, o le profundizas, entonces ya no es llegar y decir, a esta persona es nazi, por que aquí habían muchos que se catalogaban “ ah, no, yo soy nazi”, porque era la moda, y cuando tú le explicas lo que es ser neonazi, el solito</p>	<p>→</p> <p>→</p> <p>→</p>	<p>Estrategia didáctica usando material didáctico, relacionado con el conocimiento de la materia y el conocimiento de los estudiantes</p> <p>Conocimiento de los estudiantes que guía la planificación de las clases</p> <p>Conocimiento acerca del pensamiento de los estudiantes que guía el énfasis de la enseñanza de ciertos conceptos.</p>
<p>Porque ahora la guerra, yo la podría ver desde el punto de vista militar, estadístico, tantos muertos. Pero qué significa socialmente esa cantidad de muertos, el bombardeo a tal ciudad, qué significa muertes civiles, muertes militares, o heridos. Y ahí generalmente lo que es consecuencia yo lo dejo muy abierto a la reflexión de ellos</p>	<p>→</p>	<p>La profesora distingue entre los contenidos enseñados, los datos estadísticos, de las implicancias sociales que conllevan esos datos. El conocimiento y las creencias acerca de esta materia específica, y lo que pretende que sus estudiantes aprendan de este contenido, incide en su manera de enseñarla.</p>



<p>Se buscó el pretexto para...y eso se le da a entender a los niños. ¿Por qué las guerras son manipuladas? ¿Por quiénes?. Por las personas que tienen el poder.</p>	<p>→</p>	<p>La profesora busca que estudiantes infieran cierta conclusión, a partir de realizar preguntas conectadas entre sí, de modo que se acerquen paulatinamente a la respuesta esperada.</p>
<p>Y por eso también, se les hace la reflexión, toda guerra es irracional, si, toda guerra pudo haber sido evitada, si.</p>	<p>→</p>	<p>La profesora establece la reflexión que debe ser lograda por los estudiantes. Se establece un fin educativo</p>
<p><i>Yo ocupo las películas para pasar el tema del exterminio judío, que como tema propiamente tal, no lo vimos. O sea, no lo traté en la forma como se tomó los ataques, o el desarrollo mismo de la guerra. Ese tema del exterminio judío queda muy pobre, si tú los haces leer un texto, queda muy pobre si yo le explico sobre lo que significó, es que queda en el mero conocimiento.</i></p>	<p>→</p>	<p>La profesora señala que para entregar éste contenido a los estudiantes se cambia la metodología generalmente utilizada. En este caso se refiere a que utiliza un medio audiovisual(película) para desarrollar el contenido. Con esto pretendería ir más allá de la adquisición de meros datos por parte de los estudiantes.</p>
<p>Para mi el genocidio, la palabra genocidio para mi que ellos lo entiendan., que significa matanza de mucha gente, de muchas personas... ¿por qué?, ¿por afaes políticos?. Eso es lo que yo quiero que entiendan, qué significa genocidio, genocidio puede ser contra cualquier pueblo, y también se trata de un tema de discriminación.</p>	<p>→ ↘</p>	<p>La profesora narra la importancia de aprender algunos conceptos específicos.  Se busca que estudiantes comprendan la definición genocidio, para que entiendan la idea de que cualquier pueblo puede ser víctima de discriminación y matanza.</p>

## Anexo 5

Traducción de CoRe (Mulhall P., Berry A. y Loughran J, 2003).

### APÉNDICE A

CoRe para las reacciones químicas (Grado: 10 de distintas capacidades)

GRANDES CONCEPTOS EN CIENCIA (Macroconceptos)					
	A. En una reacción química (una o más) se producen nuevas sustancias.	B. Las sustancias químicas se pueden representar mediante fórmulas.	C. Ecuaciones describen los reactivos y productos en una reacción química.	D. Hay patrones para muchas reacciones químicas.	E. Productos químicos orgánicos contienen carbono.
Que pretendes que los estudiantes aprendan acerca de esta idea	<ul style="list-style-type: none"> <li>Una reacción química consiste en una entrada (reactivos) y una salida (productos - químicos que tienen propiedades diferentes).</li> <li>Las reacciones químicas están a nuestro alrededor.</li> </ul>	<p>La fórmula de una sustancia refleja lo que 'parece' a nivel atómico.</p> <p>Un producto químico particular, siempre tiene la misma fórmula con independencia de dónde viene. La manera de escribir fórmulas es universal entre los químicos.</p> <p><u>'Las reglas del juego'</u> Algunos elementos se representan como si fueran átomos individuales (por ejemplo, metales como el zinc, que es Zn) y otros están representados en forma de moléculas (por ejemplo, el oxígeno, que es O<sub>2</sub>).</p> <p>Los compuestos están representados por las moléculas que contienen</p>	<p>Las ecuaciones son una forma de comunicación química - para una reacción particular, la misma ecuación se aplica en todas partes del mundo.</p> <p>El aprendizaje de los estudiantes más capaces puede ser ampliado para incluir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>La ecuación representa la proporción de los reactivos necesarios y de los productos producidos.</li> <li>Cuando se escriben las ecuaciones:</li> </ul> <p>1 Es necesario utilizar fórmulas</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La clasificación de reacciones permite predecir productos.</li> <li>Como en gran parte de la química,</li> <li>esta previsibilidad no es perfecta: aun que usted puede escribir una ecuación, la reacción no siempre es así en absoluto, o se producen de acuerdo a la predicción.</li> </ul> <p>La comprensión (de y la capacidad para utilizar correctamente) los términos de utilidad como el ácido, base, sal, combustión, precipitación, etc, es importante.</p> <p>Los estudiantes deben entender el "buen comportamiento" tipos de reacción, por ejemplo, ácido-base, ácido-carbonato, el ácido-</p>	<p>Productos químicos orgánicos contienen carbono. Los átomos de carbono pueden formar 4 enlaces con otros átomos. Esto significa que pueden formar un conjunto infinito de compuestos. Muchos de estos compuestos contienen largas cadenas de átomos de carbono a los que átomos de hidrógeno y otros están vinculados.</p> <p>La mayoría de los productos químicos en el mundo que nos rodea (y dentro de nosotros) son orgánicos.</p> <p>Productos químicos orgánicos pueden reaccionar para formar moléculas que podemos utilizar (glucosa por ejemplo, el dióxido de carbono - este último no siempre se considera</p>

		<p>(por ejemplo agua, que es <math>H_2O</math>) o por la combinación de átomos cargados ("iones") que contienen (por ejemplo, la sal, que es <math>Na^+ Cl^-</math>).</p> <p>Todas las sustancias están compuestas por millones y millones de átomos. Cuando usted respira oxígeno, usted está respirando en infinidad de moléculas de <math>O_2</math>.</p>	<p>correctas de reactivos y productos.</p> <p>2 Las ecuaciones deben ser equilibrado, porque la masa se conserva.</p>	<p>metal, la precipitación, la combustión, síntesis y descomposición.</p>	<p>"orgánicos").</p>
<p><b>¿Por qué es importante para los estudiantes aprender esto?</b></p>	<p>Permite una comprensión de las situaciones de la vida real (por ejemplo, como se informó en la prensa) y las experiencias personales:</p> <p>por ejemplo, las cuestiones ambientales como la contaminación, corrosión, análisis de agua embotellada, cocinar un pastel, encender un fósforo, polvo efervescente, barbacoa</p> <p>Ayuda a desarrollar una comprensión de la química de los consumidores, por ejemplo, amoníaco en los limpiadores de piso.</p>	<p>Las fórmulas son parte del lenguaje de la química. La capacidad de comunicar la estructura de una sustancia a través de la escritura su fórmula es un precursor vital para estudios posteriores.</p> <p>Para entender las reacciones químicas en el año 11 los estudiantes necesitan comprender el orden de magnitud del número de partículas en cuestión.</p>	<p>Las ecuaciones forman el lenguaje utilizado para explicar las reacciones químicas.</p>	<p>La categorización de tipos de reacción proporciona a los estudiantes las medidas de predicción razonables acerca de los productos.</p> <p>Si un experimento no transcurre según lo previsto, los estudiantes deben tener en cuenta que se debe considerar la posibilidad de que hay algo que no han tenido en cuenta (en lugar de suponer que algo anda mal con sus observaciones).</p>	<p>Hay un montón de productos químicos orgánicos que nos rodean.</p>
<p><b>Lo que usted podría saber de esta idea (que no pretende que los estudiantes conozcan todavía).</b></p>	<p>No todas las reacciones son completas (por ejemplo, algunas reacciones biológicas y algunos procesos industriales) - esto no se dirige a menos que se plantee por un estudiante.</p> <p>La constante de equilibrio químico es una guía para la</p>	<p>Los estados de la materia por lo general son indicados.</p> <p>Las fórmulas complejas se dejan de lado ya que son demasiado confusas para los estudiantes (por ejemplo, tolueno).</p>	<p>Ecuaciones químicas que involucran reacciones medio, las reacciones redox y la transferencia iónica son complejos y pueden ser demasiado confuso en este nivel.</p>	<p>Aunque la mayoría de reacciones <b>son</b> predecibles, hay raras excepciones, algunas de las cuales son consecuencia de las reglas importantes encontradas en la química mayor (por ejemplo, por qué Zn reacciona con ácido diluido, pero no Cu - una reacción redox).</p>	<p>Hay productos químicos más orgánicos que todos los demás juntos. En este nivel apenas rasguñamos la superficie más allá de ver que los productos químicos orgánicos reaccionan también.</p>

	<p>medida en que un producto de reacción procede.</p> <p>Las reacciones químicas implican la ruptura de los enlaces químicos existentes y la formación de otras nuevas.</p>			<p>Si bien la combustión en este nivel se refiere a la combinación con el oxígeno, en realidad, algo se puede quemar en cualquier cosa que se puede oxidar, por ejemplo, cloro, flúor.</p>	
<p><b>Las dificultades y limitaciones relacionadas con la enseñanza de esta idea (concepto)</b></p>	<p>Las explicaciones de que ocurren son bastante abstractas. Esto es compuesto por el hecho que la escala es tan pequeña en comparación con el nivel macroscópico en el cual los estudiantes trabajan. Así es difícil para estudiantes de hacer eslabones entre el macro - y los niveles microscópicos de comportamiento de productos químicos.</p>	<p>Si los estudiantes no pueden escribir las fórmulas de las sustancias a continuación, seguir trabajando (por ejemplo, en ecuaciones) es difícil.</p> <p>Uno puede proporcionar una técnica para los estudiantes de intercambio de valencias y escribirlos como subíndices: por ejemplo,</p> $\begin{array}{c} \text{Pb}^{4+} \quad \text{PO}_4^{3-} \\ \swarrow \quad \searrow \\ \text{Pb}_3 \quad (\text{PO}_4)_4 \end{array}$ <p>Esto funciona sin entender, pero puede dar problemas (por ejemplo, <math>\text{Mg}_2\text{O}_2</math>).</p>	<p>Demasiado énfasis en el comportamiento microscópico pueden ser nocivas para el desarrollo del conocimiento y la comprensión del comportamiento macroscópico de las sustancias.</p>	<p>Este tema es tan amplio, sólo se puede hacer frente a algunos tipos, sobre la base de la seguridad y las que están disponibles en el laboratorio escolar.</p> <p>Es difícil generar muchos ejemplos que se relacionan con "experiencias de los estudiantes todos los días porque lo que ocurre en el laboratorio está muy simplificado y especializado.</p> <p>Los estudiantes tienen que aceptar "de buena fe" la explicación de la maestra de los detalles de una reacción.</p> <p>'Preocupación de los profesores para la gestión y la seguridad crea un dilema para la construcción del bien episodios de aprendizaje.</p>	<p>Siempre es difícil saber si uno debe o no enseñar a grupos funcionales, que son la base de muchas de las reacciones orgánicas. Es difícil dar trabajo experimental adecuado, porque la mayoría de los productos químicos orgánicos son inflamables, tóxicos o ambos!</p> <p>La vinculación es fundamental para desarrollar una comprensión de compuestos orgánicos, pero es un concepto difícil de comprender para los alumnos en esta etapa.</p>
<p>Conocimiento acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en tu enseñanza de esta idea</p>	<p>Los profesores pueden tener una "sensación" de nivel de interés general de la clase por los vínculos que los estudiantes están haciendo a otras ideas y experiencias.</p>	<p>Las fórmulas se suelen enseñar en el año 9, pero siempre requieren revisión. Esto también se aplica a los compuestos iónicos y covalentes. Para calcular el punto de partida para la enseñanza, encontrar nivel de habilidad de los estudiantes para que</p>	<p>Los estudiantes suelen mostrar una aceptación superficial de Conservación de la Masa, es un concepto difícil de comprender para ellos explorar su pensamiento más allá de las cuestiones respuestas superficiales.</p>	<p>A menudo es difícil convencer a los estudiantes del valor de sus observaciones y de experimentos que «no funcionan», de acuerdo a la regla, y que uno puede aprender mucho sobre la química de una de las observaciones. A menudo piensan que un experimento está mal si no consigue los resultados esperados</p>	

		<p>escriban fórmulas / ecuaciones, ya que ayuda a entender cómo están pensando en esta idea</p> <p>Los estudiantes tienden a pensar que una única fórmula representa un «lote» de esa sustancia, por ejemplo, H<sub>2</sub>O significa sólo dos H y un O.</p>	<p>En esta etapa de su desarrollo, los estudiantes suelen estar especialmente interesado en las cuestiones ambientales, muchos de los cuales pueden vincularse a las ideas sobre las reacciones químicas.</p>	<p>y por lo tanto no preguntan, o su acercamiento a la experiencia no lo toman lo suficientemente en serio.</p>	
<p><b>Otros factores que influyen en tu enseñanza de esta idea.</b></p>	<p>La idea de las reacciones químicas se introdujo a principios de año secundaria. En particular, los estudiantes ya han visto algunas de las reacciones químicas y están familiarizados con las pruebas para el dióxido de carbono, hidrógeno y oxígeno.</p> <p>Si los estudiantes no hacen los enlaces que se quieren para entonces, usted necesita ayudar haciendo preguntas guías (por ejemplo, para ayudarles a ver patrones en reacciones ácido / base).</p> <p>Debido a consideraciones de seguridad, es difícil proporcionar oportunidades significativas para el trabajo práctico que se dedican a que los estudiantes diseñen sus propios experimentos.</p>	<p>Los estudiantes a menudo disfrutan de la elaboración de las fórmulas que usan una tabla dada de valencias.</p> <p>Esperar que los estudiantes recuerden valencias puede llevar a aprender de memoria en lugar de que comprendan.</p>	<p>Más estudiantes pueden a menudo disfrutan de las ecuaciones de equilibrio.</p> <p>Discusión de la importancia de predecir las proporciones correctas para minimizar los costos y efectos ambientales no deseados en los procesos industriales pueden ser útiles en la generación de "una necesidad de saber" de los estudiantes.</p>	<p>Los estudiantes probablemente está familiarizados con términos como el ácido, la base, la sal, la combustión (o 'quemar')</p> <p>Los estudiantes disfrutan de los trabajos prácticos y como 'jugar' con los productos químicos y aparatos. El trabajo práctico también es atractivo porque es una experiencia sensorial.</p> <p>No se espera que los estudiantes recuerden tipos de reacción a este nivel ya que esto llevaría a una sobrecarga cognitiva. Sin embargo, dada las categorías de tipos de reacción, debería ser capaces de hacer predicciones razonables acerca de posibles productos.</p> <p>Los tipos de reacción cubierto (véase el primer recuadro en esta columna) son interesantes para los estudiantes, pero no demasiado peligroso.</p>	<p>La química orgánica es más importante y relevante para los estudiantes que la inorgánica (por ejemplo, difícil de justificar importancia de aprender sobre ZnCl<sub>2</sub> para la mayoría de los estudiantes), pero es mucho más complicado y peligroso.</p>
<p>Procedimientos de enseñanza ( y motivos</p>	<p>Los trabajos prácticos pueden presentarse en forma de un problema a resolver (por</p>	<p><u>Tiza y hablar</u> (a menudo eficaz para los que captan las ideas con facilidad).</p>	<p>Trabajo práctico incluye una serie de diferentes reacciones en</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Ciencia forense</u> Identificación de los compuestos iónicos</li> </ul>	<p>Los estudiantes hacen modelos de las moléculas de algunas sustancias químicas</p>

<p>particulares para usar estos procedimientos para colaborar con esta idea)</p>	<p>ejemplo, en un contexto de policía científica, los estudiantes tienen que identificar la naturaleza de algunos polvos del misterio).</p> <p>Esto ayuda a desarrollar «una necesidad de saber» con un contexto del mundo real y ayuda a desarrollar el conocimiento sobre las propiedades y comportamiento de las sustancias. También proporciona una oportunidad a los estudiantes para practicar la escritura de fórmulas y ecuaciones. La mayoría de los estudiantes disfrutaron de la actividad y son capaces de alcanzar un nivel razonable de éxito en ella.</p>	<p><u>Hacer modelos</u>          Crear modelos de moléculas y sustancias iónicas usando 'Playdoh' proporciona una ayuda visual y sensorial a las fórmulas de entendimiento.</p> <p><u>'Dirty trucos'</u>          Para ayudar a promover la comprensión sobre cómo se escriben las fórmulas, pregunte cuál es la derecha:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. NaOH o Na (OH) [Los profesores pueden necesitar señalar que entre paréntesis no son necesarios aquí]</li> <li>2. CaNO<sub>32</sub> o Ca (NO<sub>3</sub>)<sub>2</sub></li> </ol> <p>estudiantes a menudo reconocen que hay algo mal con el primero de ellos].</p> <p><u>Enlace</u>          Para explicar por qué escribimos Ca (OH)<sub>2</sub>, puede ser útil para hacer enlaces a las matemáticas - cuando un matemático podría escribir 2 (x + 1) el químico podría escribir (x + 1)<sub>2</sub>.</p>	<p>los estudiantes a identificar tantos productos como sea posible. Se discuten los resultados, toda la clase que lleva a escribir las ecuaciones como las palabras, a continuación, los símbolos.</p> <p>Habilidades algorítmicas se pueden desarrollar en la clase con más poder <u>mediante la presentación de</u> los estudiantes con una página de ecuaciones y sigue aumentando la dificultad. El reto es ver cómo muchos pueden equilibrar correctamente.</p>	<p>desconocidos a través del trabajo práctico (uso de la llama / precipitación / etc pruebas obtenidas anteriormente mediante pruebas de sustancias que se sabe) y el uso de micro-tubos de ensayo semi (por seguridad).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Proporciona un control a los estudiantes</li> <li>- Proporciona una aplicación real en el mundo</li> <li>- Una motivación</li> <li>- Ayuda a los estudiantes a recordar y comprender las reacciones de ecuaciones.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>POE (Predecir-Observar-Explicar)</u>          Para acentuar la previsibilidad no es una garantía de lo que sucede, y que la observación es la clave de la química, este cruce es útil: lograr que los estudiantes de predecir lo que sucede cuando añadir CaCO<sub>3</sub> (como fragmentos de mármol) + H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub> y luego realizar el experimento. No parece haber ninguna reacción (en realidad burbujas un poco y luego se detiene debido</li> </ul>	<p>conocidas (por ejemplo, gasolina, removedor de esmalte de uñas) con Molymod™ kits (que son diseñados de modo que cerca replicar la forma exacta de la molécula real).</p> <p>Es útil tener tantas muestras reales de estos productos químicos en el laboratorio para ayudar a enfatizar que los modelos son de moléculas reales en las cosas reales. Esto también proporciona la oportunidad para que los estudiantes se familiaricen con algunas de las propiedades físicas de estos productos químicos (por ejemplo, olor, etc apariencia).</p> <p>La fabricación de jabón</p>
--	--	---	--	---	---

				a que el $\text{CaSO}_4$ formado es insoluble, forma una capa sobre la que no ha reaccionado $\text{CaCO}_3$ y se detiene la reacción). Pedirles que expliquen sus observaciones.	
Maneras específicas de determinar la comprensión o confusión de los estudiantes sobre esta idea o concepto		<u>'Dirty trucos.'</u> El profesor deliberadamente comete errores y espera que los estudiantes se den cuenta (por ejemplo, escribir $\text{CaOH}_2$ en lugar de $\text{Ca}(\text{OH})_2$ )	Escribir las fórmulas de primera, a continuación, obtener los estudiantes para equilibrar la ecuación - esto muestra o no la conservación de la masa si es evidente para los estudiantes.  <u>POE (Predecir-Observar-Explicar)</u> estudiantes llegan a pesar un trozo de Mg, entonces predecir el peso del producto después de quemaduras, esta medida de peso (es decir, observar) y explicar el resultado. Esta POE ofrece evidencia de que la quema de Mg implica una 'añadiendo' a la Mg. También ayuda a hacer una verdadera ecuación abstracta.	Ver POE en la casilla anterior	

## Anexo 6

Traducción de PaPeR (Mulhall P., Berry A. y Loughran J, 2003).

### APÉNDICE B

Un PaP-ER en las reacciones químicas

## Entender qué sustancias son

*Este PaP-ER discute la importancia de que los estudiantes desarrollen una comprensión de la idea de sustancia y la forma en sustancias diferentes, como paso previo a reconocer y comprender las reacciones químicas.*

Las casillas sombreadas NB "llamada" se han añadido para resaltar los marcos de los investigadores de interpretación, pero no forman parte del PaP-ER.

Las reacciones químicas tienden a ser presentadas a los estudiantes como los procesos en que las sustancias nuevas se forman. Solía considerarse esta idea como problemática para los estudiantes y tendían a centrarse en el desarrollo de la comprensión del estudiante de las explicaciones científicas del comportamiento de una reacción a nivel atómico. Después de que había estado enseñando un rato, me di cuenta de que los estudiantes a menudo no están seguros de lo que es una 'sustancia' y que resulta difícil decidir si una reacción química se ha producido: al "ver" una reacción química desarrollada, no automáticamente "ver" que las sustancias se forman nuevas porque no pensar de esta manera sobre la materia.

Con los años he oído a menudo esta clase de conversación entre los estudiantes en grupos práctica como lo están haciendo un experimento:

*Una descripción sucinta de la química del conocimiento didáctico del contenido que será elaborado en esta narración*

*la voz narrativa es la de un docente reflexivo que refleja la experiencia del pasado.*

*Maestro reconoce que este es un concepto complejo. Maestro desarrolla el conocimiento en acción.*

*Maestro cuestiona lo que es generalmente visto como 'sin problemas', 'es decir, la comprensión de lo que es una*



(grabación grupo toma nota de las prácticas sobre el)

Pat: ¿Qué pasó?

Kim: «Ha ido con gas.

Pat: ¿Usted ha visto las nuevas sustancias?

Kim: Pues no.

Sam: ¿Qué escribo que se formó?

Chris: Un color azul

Mientras que los estudiantes de este tipo "ven" burbujas, no hacen la conexión de que una nueva sustancia - gas - se forma. Pueden "ver" un cambio de color pero no de que una sustancia diferente - en polvo - esta ahora flotando en el tubo de ensayo. Así que paso mucho tiempo tratando de desarrollar conocimiento de los estudiantes de las sustancias. Hago esto por tratar de desarrollar conocimiento de los estudiantes de las formas en que las 'cosas' cambian. En cuanto a la química que implica considerar las propiedades físicas y químicas de un pedazo de "elementos", pero al principio no me preocupo acerca de esta distinción.

Hacemos un montón de actividades en las que, básicamente, la tarea es para los estudiantes, tratar de describir lo mejor posible una serie de sustancias diferentes. Escojo algunas sustancias que tienen una propiedad similar (por ejemplo color) y pregunto cómo sabemos que son diferentes. A veces

*sustancia en los estudiantes.*

*El conocimiento del profesor deriva de la experiencia de la práctica; notar un patrón en la manera en que los estudiantes responden.*

*PaP-res se encuentran en un contexto de la clase en particular. Cada clase es diferente y las respuestas del profesor a la clase se basa en el conocimiento específico del grupo en particular, así como conocimientos generales sobre la enseñanza de estos contenidos en este nivel del año.*

*Maestro toma decisiones (basado en el conocimiento de los estudiantes, el conocimiento del contenido, del currículo, y el didáctico).*

*conocimientos del profesor acerca de las propiedades de las sustancias (conocimiento de contenidos) y el conocimiento sobre cómo aprenden los estudiantes (conocimientos pedagógicos), son fuentes de la decisión tomada (CDC).*

*Maestro reconoce que el aprendizaje de los estudiantes se desarrolla lentamente ya través de una variedad de enfoques.*

*Maestro reconoce la importancia de ofrecer una gama de oportunidades para que los estudiantes grafiquen con una de las grandes ideas de la ciencia.*

es difícil estar seguro (a menos que realice un análisis químico - pero eso es un largo camino por la pista para estos estudiantes), pero lo importante es iniciar a los estudiantes a pensar en las diferencias entre las cosas y lo que hace que una sustancia diferente a los demás . Es muy importante contar con unos polvos puros entre los alumnos como ejemplos para tener en cuenta y algunas piezas enteras de las sustancias que estos polvos vienen, como un pedazo de hierro y limaduras de hierro fino: esto les ayuda a darse cuenta de que los polvos son los mismos » cosas "o" sustancia "como la cosa de donde vienen, y que el tamaño no es una buena manera de distinguir las sustancias.

Cuando creo que tienen la idea, les impulso al empezar a considerar las situaciones en que la nueva sustancia pudo haber sido producida. Por supuesto, esto es entrar en reacciones químicas, pero yo no uso ese término todavía. Todavía estoy centrado en la idea de sustancia y si los estudiantes pueden distinguir entre las diferentes sustancias. Doy a los estudiantes este folleto para discutir en grupos pequeños.

*Maestro está supervisando constantemente el aprendizaje del estudiante. Esto informa lo que va a hacer a continuación.*

Es una nueva sustancia que es formado AQUÍ?	
El evento	de decisiones en grupo (con razón)
El mal olor de los alimentos que salió mal	
La oxidación de un clavo	
Queso rallado	

*la comprensión del contenido docente informa a su decisión sobre qué ejemplos cotidianos son útiles para incluir para el aprendizaje de los estudiantes.*

que se	
Hornear un pastel	
Un árbol que crece de una semilla	

A medida que avanzan los debates, me pregunto a su alrededor y escucho. Conversaciones como la siguiente me dicen que están recibiendo la idea.

*Gina: queso rallado Bien se ve igual que el bloque de queso vino.*

*Teresa: el mismo gusto demasiado - Yum!*

*Tom: Sí, es sólo de pequeños trozos de queso grande, pero sigue siendo la misma materia.*

*Hugo: Por supuesto que es un pastel de una nueva sustancia!*

*Con: Sí, se ve y se siente totalmente diferente a los huevos, mantequilla, harina y azúcar.*

*Tim: De hecho usted puede incluso no verlos nunca más.*

Si escucho una observación como la de Tim, la guardo en el fondo de mi mente para la próxima lección cuando quiero desarrollar la idea de que cuando las sustancias nuevas se forman, los originales desaparecen. Por el momento, aunque me alegro de que los estudiantes puede reconocer cuando las sustancias nuevas se forman. (El árbol que crece de una semilla es un asunto difícil - las hojas nuevo aspecto, pero ¿qué pasa con la corteza? A menudo hay discusiones entre los estudiantes acerca de esto - lo que es importante aquí no es la decisión real que los estudiantes hacen pero su razonamiento y me gusta

La comprensión del profesor de los contenidos y la aproximación didáctica (enfoque pedagógico) (escuchar, no intervenir) ayuda a desarrollar la conciencia profesor de 'comprensión de los estudiantes. Maestro es escuchado y al mismo tiempo, está escuchando.

Maestro es sensible a lo que está ocurriendo », en el momento" y considera que su influencia en las decisiones futuras de aprendizaje.

El sentido del razonamiento del maestro por qué la experiencia de aprendizaje se construye de esta manera.

destacar que se trata de situaciones como ésta, donde los científicos no están seguros de la respuesta, que a menudo llevan a los científicos a hacer más experimentos.)

En última instancia, quiero que los estudiantes vean las cosas que han visto antes, tanto en el mundo que les rodea y en el laboratorio, de una manera nueva para que las conversaciones en el laboratorio que he mencionado al comienzo de ejecución de esta manera:

*(grabación grupo toma nota de las prácticas sobre el)*

*Pat: ¿Qué pasó?*

*Kim: «Ha ido con gas.*

*Pat: ¿Así que un gas se produjo?*

*Kim: Sí.*

*Sam: ¿Qué voy a escribir que se formó?*

*Chris: Una sustancia azul.*

Los cambios entre los estudiantes como este me dicen que están empezando a ver el mundo a través de la lente de la «sustancia» en vez de simplemente propiedades (por ejemplo, color) y el comportamiento (por ejemplo, burbujas). Pronto estarán listos para el concepto de «reacción química».

*El objetivo del profesor en su enseñanza vinculada a la macro idea de la ciencia que él / ella ve como algo problemático en términos de aprendizaje de los estudiantes.*

*Conciencia del profesor acerca de su papel en la provisión de oportunidades para el aprendizaje.*

## **Anexo 7**

### **Entrevistas para la aplicación del instrumento CoRe**

#### **Primera Entrevista Cores a Profesor de Artes. 7 de Octubre de 2010**

Entrevistadora: cuales son las cuatro ideas, o temas centrales que usted pretende que sus alumnos aprendan

Profesor: que puedan dominar las proporciones, características, y emociones que transmite el rostro humano

Entrevistadora: esa es como una idea

Profesor: claro...la otra, que tengan un dominio técnico.....que puedan hacerlo bien, un buen dibujo. Lo que ellos puedan hacer, con el lápiz, con la hoja, el color.

Profesor: la otra, que ellos tomen un goce estético, que ellos puedan observar esa obra que hicieron y tengan un goce estético, o sea puedan admirar lo que hicieron, puedan sentirse bien con lo que hicieron.

Entrevistadora: alguna otra idea, por que ya menciono el dominio de las emociones, dominar la técnica y el goce estético...alguna otra idea?

Profesor: bueno que lo tomen también como un poquito más de gusto a esto, que no lo miren como ya, un dibujo, que lo miren como otra cosa más, algo que les costó...como sentir que pueden hacerlo.

Entrevistadora: ahora por cada idea yo le voy a hacer una serie de preguntas...la primera que tiene que ver con dominar las proporciones, las características y emociones del rostro humano, que exactamente pretende que aprendan de esta idea...

Profesor: que puedan tener el concepto de la medición del rostro humano, el concepto de medir el rostro humano, cómo se mide, por cuánto, y eso, eso es lo más fundamental, lo más al hueso.

Entrevistadora: ya, me dijo que respecto a dominar las proporciones lo que intenta que aprendan es el concepto de medir el rostro humano...y por qué cree que es importante que ellos aprendan eso

Profesor: por la parte estética, o sea, ellos tienen que tener claro....o sea para que ellos puedan diferenciar, hay una diferencia de rostro, hay un enriquecimiento de valores en cuanto a los rasgos, por que aquí en este liceo hay mucha diferencia de rostro, y es bueno que ellos no discriminen por, no se po, por cualquier cosa que tenga en el rostro

Entrevistadora: la diversidad...

Profesor: la diversidad, exactamente, diversidad de rostros

Entrevistadora: ya, estábamos hablando de valorar la diversidad de los rostros...alguna otra importancia?

Profesor: eem, haber, ¿qué puede ser?...la personalidad del cabro, por que igual se refleja a través del rostro.

Entrevistadora: ya, y ahí logran darse cuenta de...

Profesor: siiii, si

Entrevistadora: por qué está incluyendo lo....

Profesor: de repente tu ves rostros, y sabes que con esos rostros tu vas a lograr poco, y hay rostros que tu ves, y están dispuestos a...a trabajar

Entrevistadora: y ellos cómo se darían cuenta de eso?

Profesor: es que ellos no se dan cuenta, o sea .....(no se entiende 9:26), yo me doy cuenta por que ya los conozco ya

Entrevistadora: pero la idea es que ellos también se lleguen a...

Profesor: la idea sería que...de conocerse a ellos mismos, sería ideal

Entrevistadora: que sabe usted acerca de esto de dominar las proporciones, que en realidad no es tan importante aun que los alumnos lo sepan, que podríamos quizás esperar o pasarlo por alto.

P: yo se todo, por que yo estudié, primero estudié en la academia de bellas artes, donde le daban a la figura humana como tarro, entonces te puedo dibujar de acá a acá abajo, yo soy escultor, soy pintor, aparte de ser profesor y ahora quiero sacar la maestría en la escuela de bellas artes.

Entrevistadora: usted tiene como más

Profesor: mucha capacidad, no es por que yo lo diga pero tengo harta capacidad.

Entrevistadora: entonces usted le da a ellos como las nociones más básicas...

Profesor: si, más básicas, por que no se puede entregar más

Entrevistadora: qué dificultades o limitaciones le ve a la enseñanza de esta idea

Profesor: para este grupo...falta de talento, por que a estos cabros hay que machacarlos bastante para que hagan cosas

Entrevistadora: pero el talento como lo definiría?

Profesor: que sepan dibujar

Entrevistadora: como una cuestion natural...?

Profesor: claro

Entrevistadora: pero y el esfuerzo, quisas no...

Profesor: también, el esfuerzo tambien, igual yo valoro el esfuerzo de los chiquillos, pero la ¿????, es que no lo hacen, estos chicos de acá no estan haciendo nada, por que no lo pueden hacer....siempre es así.

Entrevistadora: pero también es talento, pero frente al talento yo diría también como la actitud, o la predisposición para hacerlo.

Profesor: para hacerlo, aquí si no fueran flojos, los cabros harían cosas buenas, harían cosas ¿??

Entrevistadora: eso tiene que ved también con esa predisposición....y no hay ningún alumno que tenga como...

Profesor: si hay, aquí hay unos cinco

Entrevistadora: ve alguna otra limitación aparte de la falta de talento?

Profesor: mira..e... la poca costumbre de traer materiales...de repente no traen lapiz, ni un lápiz, ni una goma, ni una regla.

Entrevistadora: y ahí todo eso lo tiene que, por ejemplo la hoja, la regla, todo de su ....



Profesor: el block de dibujo me lo entrega la junaev, lo demás esta guardado acá de la clase anterior, todo lo que son lápices, si trabajamos con tempera igual traigo tempera para trabajar

Entrevistadora: y eso nadie se lo reembolsa o se lo... (risas) ya

Entrevistadora: y por qué usted cree que...también por la desmotivación, están desmotivados?

Profesor: es que es de familia, si la familia les exigiera más a los cabros ¿?? Cundirian bastánte, por que recuerda que este es un liceo para todos, cabe todo

Entrevistadora: que, que usted sepa acerca del conocimiento de sus estudiantes, que influencia el como se enseña, a lo mejor usted no le enseña igual a ellos que como le enseña a otro grupo de alumnos, que sabe usted de ellos que dirige o cambia el como usted les enseña

Profesor: yo a ellos les enseño de manera más técnica, ocupo los cánones, el cánon, ocupo esto..., ya la construcción, cómo se empieza a trabajar, luego el dibujo y luego el (no se entiende 15:03), a los otros cursos como el otro segundo, d y c, yo les hago un dibujo en la pizarra, grande, y ahí empiezo a medir, entonces yo tengo que de ahí ir guiando lo que pueden medir ellos, y cómo les va quedando.

Entrevistadora: y esto cómo lo utiliza con ellos?

Profesor: lo reparto

Entrevistadora: una hoja para cada...

Profesor: si

Entrevistadora: y ellos parten como copiandolo?

Profesor: si copiandolo, y después con esa idea ellos empiezan a trabajar, a construir

Entrevistadora: y por que cree que con ellos tiene que ir y pasarle la hoja y a los otros por ejemplo no en la pizarra no más?

Profesor: no se entiende (16:00)

Entrevistadora: que otros factores, aparte de los que ya me ha mencionado cree que influyen el como enseñar esta idea.

Profesor: mira haber, artes, artes visuales, se pueden hacer muchas cosas, no solamente pintar y dibujar, te abarca lo que es historia, matemáticas, lenguaje, yo trabajo mucho con la poesía acá en la sala de clases, con la poesía, con la historia, como era la gente antiguamente, cómo se vestían, qué atuendos usaban, en matemáticas, los ángulos que tiene una casa, dimensiones del patio.

Entrevistadora: y en enseñar las dimensiones del rostro humano hay también va...

Profesor: la parte matemática

Entrevistadora: respecto al procedimiento, algo ya me estaba adelantando, qué otras cosas en el procedimiento para enseñar esta idea

Profesor: a ver, es todo con la figura humana, ya lo del semestre pasado, todo lo que es figura humana, ya luego estuve trabajando con lo que son revistas ya, collage, asimetría del cuerpo, a ver, una figura en un contexto específico, el recorte de un soldado en una ¿??. no son muy buenas eso si, un poema a los ojos, ya, la belleza que hay en los ojos, en la nariz, en la boca, es una poesía acerca de eso, y ahora vendría lo que es la máscara.

Entrevistadora: y por ejemplo en lo que es procedimiento para enseñar lo de las proporciones, cuando usted se acerca a los alumnos, o ellos lo llaman, ¿Cómo qué cosas hace?

Profesor: puedo corregir, ahí corrijo, me llaman ¿cómo está esto? Ya te falta esto y esto otro, y empiezo a corregir con el lápiz lo que tienen que hacer

Entrevistadora: ya, les da el ejemplo de cómo se hace...y si le preguntan de colores o cosas así?

Profesor: que se fijen bien en el color que hay, que aprendan a mirar, ¿qué color tiene tu compañera, en cómo tiene los ojos? A ya y ahí empiezan a...

Entrevistadora: como que ellos se cuestionen igual como que tratar de hacer que piensen

Profesor: si po, si, igual que en la poesía, como que te envuela, o sea a ellos, de repente ya, tu compañero, cómo es, ya es de pelo corto, tiene una mirada profunda, tienen una boca pequeña.

Profesor: por ejemplo unos cabros, como estos chiquillos, tu no podis ¿¿¿ a todos, igual yo me pongo en el caso de ellos que son de familias mal constituidas, la mayoría, entonces de repente llegan acá sin ganas de hacer ninguna cosa, con problemas, con muchos problemas, y de alguna forma hay que ayudarlos, igual trato de levantarles el ánimo de repente, es un trabajo mal logrado pero trabajaste en clases y me gustó el color, ya te pongo un 7, me gustó mucho el color y la mirada que pusiste en el rostro.

Entrevistadora: ya, trata como de valorar lo bueno

Profesor: sii po, de todas maneras, por que si no lo encuentran en otra parte, o sea igual hay que tratar de tirarlos pa arriba, de todas maneras, hay que tirarlos pa arriba a estos cabros, que surgan, como sea, yo pongo pocos rojos, yo pongo rojos al primero medio a y b que que no les ¿¿¿ para nada, a ellos les pongo rojos, por que son flojos y cochinos, estos cabros no estos cunden, el cuarto igual me cunde, primero a y b son los complicados, y primero c y d, igual son complicados los cabros

Entrevistadora: a lo mejor en el camino se ponen menos complicados o no?

Profesor: si yo creo que el próximo año van a ser mejores los cabros

Entrevistadora: una cosa como más de quizás un poquito de madurez, una cosa así, mientras más grandes menos difícil, debe ser algo así

Entrevistadora: en la entrevista usted me dijo cuatro ideas y se supone que cada idea tiene que pasar por todas estas preguntas que le hice hace un rato, ahora de la primera idea me falta una pura pregunta, así que no se si por tiempo alcanzaríamos a hacer todas las demas, o lo vamos a

Profesor: a puede ser ahora, al tiro.

Entrevistadora: la ultima pregunta respecto a la primera idea ¿cuál es la forma que usted en específico determina si un alumno se está equivocando, o que esta muy perdido en lo que está haciendo o no

Profesora: punto uno que no hace nada, ya, punto dos, que no entiende, se le explica, se le explica como un millon de veces y no entiende y punto tres no trae las cosas, no traen materiales y la otra cosa es que le va mal en los ramos y como dice a ya me va mal en todos los ramos entonces no le hago empeño para sacar las otras cosas

Entrevistadora: ud cree que si les va mal en los otros ramos se ¿¿¿ menos, una cosa así?

Profesora: o sea yo tengo que hacerlo, que traten de trabajar ¿¿¿...llega el cabro a última hora a subir nota a entregar trabajo y todo el asunto, pero en los ramos más pesados matemáticas, lenguaje, historia, están muy abajo entonces no les puedo enseñar, aun que yo les ponga 7 el arte no les va a influir

Entrevistadora: pero esos trabajos los entregan bien o los entregan así como...

Profesor: algunos lo entregan muy bien, otros lo entregan...

Entrevistadora: y como se da cuenta que por ejemplo, no entendió

Profesor: por que no me hacen nada, y me vuelven a decir, ¿cómo se hace esto?, se hace así y asa, así y asá, se les explica hasta con manzanas

Entrevistadora: y explicarles con manzanas sería como ya...

Profesor: bien básico, muy básico

Entrevistadora: por ejemplo

Profesor: por ejemplo mira, aquí tienes un círculo y el círculo yo lo voy a alargar como un óvalo, un huevito y este huevito yo lo voy a partir por la mitad con un eje vertical y un eje horizontal y de ahí vamos a empezar a construir, aquí le voy a poner un ojo y este ojo lo voy a poner acá y va a medir lo mismo que acá y enseguida tu haces el dibujo, como te quede, yo te lo voy a corregir.

Entrevistadora: ya. Como la forma más básica de enseñar eso, y si aun así no entiende...es por que...

Profesor: es por que ya no tiene deos pal piano el cabro

Entrevistadora: eso con respecto a esa idea, la otra idea que me dijo fue dominar la técnica, lo que tiene que ver con el dominio técnico, referente a eso, que específicamente pretende que aprendan

Profesor: ya un objetivo, que puedan desarrollar, que puedan dibujar, que puedan entender la proporción, el concepto de...cómo explicarte a ver...como van distribuidos los elementos en el rostro, por que algunos hacen unas tremendas narices, unas narices muy largas, unas bocas muy anchas o muy chicas, les quedan las caras desproporcionadas, entonces con el mapa estructural ellos se pueden guiar.

Entrevistadora: y usted les pasa así como parte teórica, así como concepto de proporción

Profesor: concepto, si, pero no lo leen

Entrevistadora: a o sea usted se los pasa

Profesor: se los entrego, se los explico, yo a principio de año yo les copio en la pizarra todo, desde lo que es el punto hasta la zona áurea, todo, a todos los cursos, a todos, aun que lo repita lo vuelva a repetir, lo repito y lo repito así todo ...no los cabros no...

Entrevistadora: y por que cree que sería importante que ellos aprendieran esto del concepto de proporciones y cosas técnicas.

Profesor: bueno es importante por que ellos pueden, e, no se po...como distinguir, valorar, el concepto de belleza, estética, un goce estético frente a un individuo, por que el rostro humano no es solamente para pintarse los ojos, ya, y los labios, dice mucho más.

Entrevistadora: pero el rostro estético tiene más que ver con apreciar rasgos bonitos?

Profesor: no, lo estético es cuando tu gozas con algo que te agrada, por ejemplo no importa que te queden unas patas de gallo, pero esas patas de gallo me gustó como me quedó, me gustaron los ojos, me gustó la nariz como me quedó puesta, expresiva, la expresión del rostro es cálida, eso es un goce estético.

Entrevistadora: y la función que cumpliría el saber las que existan las proporciones y como utilizarlas para poder dibujar eso es quizás como casi un medio para poder llegar a ...

Profesor: si es un medio, la proporción es un medio

### **Segunda entrevista CoRes Profesor Artes. 8 de Octubre del 2010**

Entrevistadora: dentro de lo que es el dominio técnico, ahí puede entrar lo que es la proporción, y también podría entrar lo que es el trabajar con colores

Profesor: el dibujo, primero el dibujo y luego el color

Entrevistadora: pero eso así, ¿está bien así? O...

Profesor: a ver

Entrevistadora: proporción, dibujo, color

Profesor: así está perfecto

Entrevistadora: ya, todo eso viene de lo que es el dominio técnico

Profesor: y aquí te falta una cosa, la geometría...en base a un círculo, a un cuadrado a un ovalo (no se entiende 25:48)

Entrevistadora: ¿y esto podríamos ponerlo como que fueran contenidos?, o ideas a enseñar

Profesor: pueden ser contenidos, estos son contenidos, contenidos. Qué contiene la unidad, contiene geometría, contiene proporción, dibujo, color

Entrevistadora: por que claro, eso me enredaba un poco por que el dominio técnico es como una categoría más grande que la proporción, como que la proporción está dentro del dominio técnico

Entrevistadora: la idea de esto es hacer un cuadro de este tipo, donde por ejemplo aquí yo coloco una idea que usted quiere enseñar y se hacen todas esas preguntas, como lo estábamos haciendo la semana pasada. Entonces la idea sería por lo que yo entiendo hasta ahora, estas serían ideas a enseñar, o contenidos muy específicos a enseñar, y nosotros ya hablamos de las proporciones la semana pasada, eso fue como lo primero que...ahora podríamos intentar desarrollar esto pero con la geometría, con el dibujo y el color, no se si esta como de acuerdo (P: Si) por que igual esto es como...llegar a decir la idea es como una negociación, que estemos de acuerdo. ¿ya? A ver, vamos a ver como resulta.

Respecto a lo que usted pretende enseñar como geometría, ahí usted que intenta que aprendan los estudiantes de la geometría.

Profesor: ya, bueno que retomen algo de lo que es la matemática, que recuerden figuras geométricas que se adapten, que sean...que se adapten claro y que se puedan como acomodar a lo que es el rostro

Entrevistadora: ya, ¿Cómo que se adapten?

Profesor: que se adapten o sea un...una guía por ejemplo la figura que está acá, ves líneas, círculos....(no se entiende 29: 12) la geometría es la base de lo que va a ser la proporción

Entrevistadora: y por ser la base sería importante que ellos lo aprendieran?



Profesor: tienen que saberlo, por matemáticas, por que toda la educación es articulada, tiene que haber una articulación, por ejemplo en primero o segundo medio, yo les paso la figura humana, en la pre historia, como era el hombre antiguamente, como se vestía, como era en el paleolítico, en el neolítico, es articulación, es historia, como pasaba en roma, como es el arte en roma, el arte en roma igual que en Grecia destacaba a la figura humana, estaba...habian tres...eee....conceptos de arte, el clásico, eran dos mas que no me acuerdo, que hace tanto tiempo...pero eran partes bien importantes que marcaron líneas...la parte rústica, la parte como dura de la figura humana, luego viene la parte clasica (algo de la mujer de la concha de Boticheli, no se entiende muy bien), y primero viene todo lo que es lo duro, lo rígido, la pura sexualidad no más, luego viene lo clásico que va más el movimiento en la figura, luego viene lo helenístico que va el sufrimiento del hombre...un detalle más fuerte.

Entrevistadora: ya, entonces usted me está hablando de la articulación, que todo eso va como entrelazado, y la idea de la proporción (no se entiende 32:59) con la geometría...¿y por que sería importante que los alumnos lo aprendieran? ¿por lo que me acaba de decir? O por algo...

Profesor: si por que ellos tienen que relacionar todo lo que es arte, el arte ha sido por siempre como una ...de ayudar a otras asignaturas, o sea yo por mi parte yo aprendí historia, matemática, (¿?33:42) los dibujos, después la lectura

Entrevistadora: la otra vez le hice esta pregunta, referente a lo de la proporción, pero ahora se la hago referente a lo que es geometría, a la idea de enseñar geometría a través del arte y de conocer el rostro ¿qué sabe usted pero, si me pudiera decir como un contenido específico que sabe usted acerca de la geometría del rostro humano que todavía no pretende que sus alumnos lo sepan, quizás hubiera algo más que usted pudiera saber del rostro o la geometría que sus alumnos no están listos para hacerlo

Profesor: puede ser como la rapidez de hacerlo, o sea ya ...yo conozco la geometria, igual la conozco aun que les cuesta llegar a eso, cuesta asimilar que la geometría es parte de la estructuración ( no estoy segura)

Entrevistadora: y esa asimilación cómo la harían, o como llegan a tener esa asimilación.

Profesor: Puros dibujos, puras líneas, con circulos con huevos con rectángulos con cuadrados.

Entrevistadora: y la rapidez sería algo más práctico quizás, ser mas rapido en hacerlo, como entenderlo como al tiro

Profesor: por ejemplo mira, te voy a rayar acá, comenzamos con la figura humana, no sabemos dibujar, como dibujamos?, trabajemos con geometria, tenemos un circulo, tenemos un rectángulo, tenemos otro rectángulo, otro acá, ahí, ya?, que hago con esto?, lo voy llenando, el dibujo, eso es lo que yo hago en la pizarra para que los cabros entiendan, le pongo esto, lo que es la geometría de base.

Entrevistadora: entonces lo que ellos todavía no entenderían, o una dificultad que ellos tendrían sería como en asimilar...

Profesor: y es proporción también, o sea tu le podis poner proporción, le podís poner proporción aquí y acá pero igual te van a poner el ojo más allá, igual te van a poner la nariz un poquito más larga.

Entrevistadora: ya, y eso sería a causa de..

Profesor: de la sociedad

Entrevistadora: de la sociedad? Si?

Profesor: si, si

Entrevistadora: y si el alumno le pone como más empeño o más ganas no....

Profesor: si pudiera hacerlo lo haría, si no, no

Entrevistadora: ya, como sabe usted que los alumnos estan muy perdidos respecto a eso de la geometría

Profesor: cuando me presentan trabajos mamarrachos, cuando me presentan una forma y una figura ya...como pata e gallo, ya?

Entrevistadora: como sería un pata e gallo?

Profesor: no sé, un mono animado, en vez de una figura humana un mono animado.

Entrevistadora: se refiere a un mono animado a los que uno ve por ejemplo en los grafitos, en la tele.

Profesor: no un trabajo elaborado, un mono o sea, algo que no tenga relación con la figura humana, o sea, un monstruo, algo deforme, algo amorfo.

Entrevistadora: y como se define algo amorfo, así como...

Profesor: amorfo, que no tiene forma, o sea la forma la tiene pero no se compone como figura, no se compone como rostro.

Entrevistadora: no cumple como las proporciones que...

Profesor: no cumple proporciones, ni el canon

Entrevistadora: ya, ahora respecto a la idea de tratar de que ellos aprendan el dibujo, a dibujar el rostro humano, qué en específico pretende que aprendan de eso?

Profesor: que aprendan a dibujarlo, que puedan sacar el dibujo, que lo puedan dibujar bien, el donde están los ojos, donde está la nariz, y que lo dibujen bien, o sea con la línea valorada.

Entrevistadora: que es la línea valorada?

Profesor: la línea valorada es esto, cuando hay sombra yo cargo el lápiz, cuando hay luz yo suelto el lápiz.

Entrevistadora: ya, no sabía que se llamaba así.

Profesor: o tonal, la línea valorada o tonal es cuando la línea es gruesa cuando hay sombra y es delgada cuando hay luz.

Entrevistadora: y usted pretende que ellos aprendan eso para dibujar el rostro humano

Profesor: se pretende, se pretende

Entrevistadora: pero eso lo dice explícitamente o intenta que ellos como que se...

Profesor: no, no, hay que decírselo...esto es un dibujo, esto por ejemplo, esto de acá puede ser con línea valorada, lo de aca es el achurado, luz y sombra.

Entrevistadora: la otra vez ud me habló de la importancia que le veía como a dibujar un rostro, pero no sé si algo más me podría agregar a lo que me dijo la otra vez por que la otra vez me habló de, de todo el tema que ellos aprendieran como a valorar las diferencias de características que tiene el rostro

Profesor: claro, si, las razas, la gordura, la flacura, que son diferencias, (¿?40:56) el respeto ¿?? Tienen muchas cosas en la cara, están en la etapa de desarrollo, estan llenos de cosas , ya?, algunos tienen cara de niño, o de guagua, otros no, otros cabros son como más grandes, más viejos, o sea no mas viejos pero tienen rasgos como de más adulto.

Entrevistadora: y pretende usted alguna otra cosa más de que ellos aprendan a dibujar rostros aparte de eso, o...

Profesor: el color aparte también, el que aprendan a dibujar me gusta por que yo soy colorinche, me gusta mucho el color, me gusta la matiz que es el color, matiz, no se po, saber que el rostro humano no es solamente un tono piel, ya, que es estándar, es la proyección de todo lo que te rodea, ¿??(41:51) en la sombra ¿? Un poquito de azul....???, los jóvenes que son morenos tienen un tono medio verde

Entrevistadora: y eso sería por ejemplo si usted intenta enseñarles a que utilicen el color y todo eso, por eso sería importante para que ellos aprendan a pintar y el tema del color, que ellos se dieran cuenta de esos matices

Profesor: si, claro, por ejemplo, en un trabajo, esto es azul, son pal color¿??, ya?, trabajo de pintores, yo le paso esos trabajos a ellos (42:26???), dibujan eso (??????), lo dibujan, la proporción, ellos lo dibujan, ya, supongamos que es otro rostro, que tiene más color por que esta es la época full de picazo, esto pintado todo azul, otro dibujo de otro pintor, expresionista (no se si dijo expresionista o impresionista), donde el color a ellos les nacía, ya lo pintan de un color, color piel, a este le falta, no po le falta la sombra acá un poco azul, un poco violeta, hay un poco de café, hay un poquito no se po, medio verde oliva, ya?, el pelo es un tono rubio, ese rubio se traspasa a la piel, amarillo, entonces van viendo y van relacionando que el color que envuelve ya?, ...( no caché lo último)

Entrevistadora: y que dificultad ve en esto de el color que ellos...que dificultades tienen ellos para aprender esto de los matices que hay en el rostro.

Profesor: a ver, por que la gente no sabe ver, aquí cuesta mucho que la gente aprenda a ver, yo trabajo con adultos, con gente adulta, y me cuesta mucho que ellos vean, o sea tu mano, la veo que es plana, y yo la detallo, ya empiezo a, ya, tienes una línea un poquito más oscura que es la vena, ya, esa línea se degrada en como rojo, luego café, luego un tono más brillante, que sería como más claro, ya? Yo quiero que eso ¿???? los chiquillos, algunos lo estan logrando...???...todos no.

Entrevistadora: y el procedimiento que usted tiene como para enseñarles esto de los matices del color.

Profesor: esto es personalizado, no les puedo explicar en la pizarra por que no me entendería nadie, ya?, o entendería la gente de adelante no más, (44:50???) del banco de los chiquillos, ahí les voy explicando todo lo del color, ya?, con la gama que hay en la cara, con los matices, pongo por ejemplo a una compañera, le digo, fíjate, es morena, ya, que color ve acá, un tono medio cafecito, ya, que más, un tono medio aperlado, un brillo que tiene ella.

Entrevistadora: y para enseñar dibujo, también es personalizado?

Profesor: también, también, con esto igual se da (45:23 ¿??) personalizado. Primero hago todo el aparataje en la pizarra, ya? Lo doy general, y después empiezo de banquito en banco a dar todo lo que tengo que enseñarles....??..de una manera más personal.

Entrevistadora: y tanto cuando enseña a dibujar como cuando enseña a que distingan matices, también la forma en la que usted se van dando cuenta de que están medios perdidos es cuando hacen algo...bueno en el dibujo...

Profesor: bueno cuando están perdidos en matices me dibujaban naranja con rosado y nada más, y los ojos café, bien café, labios rojos y expresionismo, y amarillo, pero no saben mezclar, no saben llegar a la mezcla

Entrevistadora: y en el dibujo?

Profesor: el dibujo,...es un poquito más que in dibujo para ellos, algunos me dicen profesor yo quiero dibujar, pero no quiero pintar, por que lo voy a joder, no tiene que pintarlo, no no quiero pintarlo, pero tiene que pintar. ¿tu te diste cuenta en la sala la semana pasada que algunos me decían ¿es pintado?, si es pintado, no yo no quiero pintar, tiene que pintarlo.

Entrevistadora: lo que si me di cuenta de que cuando lo trataba de enseñar como eso de los matices, eso si me di cuenta...Respecto al color, ¿qué cosas sabe usted acerca de los matices que ellos a lo mejor todavía no van a aprender aún?

Profesor: lo más básico la rosa cromática, ellos no la conocen, lo que es la rosa cromática, lo que es la degradación de los grises, lo que es la yuxtaposición del color, lo que es la (47:38???) de los colores.

Entrevistadora: eso todavía no

Profesor: eso todavía no, no se los he enseñado todavía, yo creo que en tercero medio voy a trabajar con eso, hasta cuarto. Hay los cabros ya están trabajando con todo eso, el trabajo de cuarto es bien interesante, la yuxtaposición del color, ya ver la degradación que hay por ejemplo yo pongo este cuaderno acá, ya ellos...este color es diferente a este, los separan

Entrevistadora: y con respecto al dibujo, que cosa van a ver más adelante pero todavía no?

Profesor: composiciones completas, ya estructuras, por ejemplo esta, dibujemos esta cosa, un concepto, un concepto tanto...por ejemplo en una línea de tiempo, ya, ¿Cómo era el ¿?? En la edad romana, dibujar un romano, como salía. Ahora el concepto sería “en Roma” entonces vuelvo ahí a conectar, a enlazar la historia con el dibujo, con el arte, ...tipo coliseo....referente a lo que ellos sabían de Roma.

Entrevistadora: pero eso ya fue?

Profesor: eso ya fue ya.

Entrevistadora: y lo que aún no...

Profesor: eso es lo último que vamos a ver va a ser eso, lo que te digo de la máscara folclórica. Los tiempos se me hacen muy cortos, muy cortos justamente por que estoy trabajando con la seguridad pública, vamos a ir a la plaza municipal a hacer los mosaicos, a pegar cositas...

Entrevistadora: en eso está con cuarto

Profesor: con cuarto, con tercero, con primero c y primero b. la proxima semana llevo al primero e.

Entrevistadora: ah, a cada uno lo lleva por turno, y el segundo por qué no va?

Profesor: por que estan muy, hay muchos ¿?? En la mañana

Entrevistadora: ah por que justo...

Profesor: les toca de 8 hasta las nueve y media, entonces...no, no puedo

Entrevistadora: ya, que factores cree que influncian la enseñanza de estas dos ideas, el dibujo, de enseñar acerca del dibujo y enseñar acerca del color

Profesor: los factores, acá los cabros llegan con poco, con poco conocimiento artístico, poquisimo, de repente e encuentro con cabros con dibujo de cabro chico, no de media, ya?, eso por que en básica no han tenido una educación artística completa, o sea dedicada, ya?, falta eso.



Entrevistadora: y en el color pasa lo mismo

Profesor: si en el color pasa lo mismo, la diferencia, en los colegios municipales...

Y en los colegios subvencionados particulares, los cabros son como más gestuales, más colorinches o sea tienen motivación de los papás, tienen la preocupación de los papás, se están preocupando, que los hacen ver libros, los hacen ver enciclopedias artísticas, ya?

Entrevistadora: Y eso se nota cuando ellos dibujan también, o pintan

Profesor: se nota al tiro, se nota al tiro

### **Entrevista CoRe Profesora Compraventa**

Entrevistadora: Ya. Entonces sería conocer la documentación ¿Lo que son cheques?

Profesora: Conocer la documentación mercantil que entra: letras de cambio, pagaré, cheques, facturas, notas de crédito, notas de debito, guías de despacho, orden de compra y todo lo relacionado con ese tipo de cosas ¡Deposito! También va incluido en lo de los cheques.

Entrevistadora : ¿Esa es una idea principal?

Profesora. Claro. El que conozcan ellos la documentación.

Entrevistadora: ¿ otra idea principal?

Profesora: Que la conozcan, apliquen correctamente el llenado de esa documentación.

Entrevistadora: y ¿la otra?

Profesora: la otra es que sepan hacer los cálculos correspondientes al tipo de documento. Me refiero por ejemplo a cuando son letras, cuando son con intereses, como se le aplica los interés; cuando son como otro tipo de documento como factura, los IVA, como se le aplican a los documentos, como se llena, cuando hay descuento, como se le hacen los descuentos.

Entrevistadora: a partir de la idea de conocer la documentación ¿Qué es lo que pretende que los estudiantes aprendan?

Profesora: lo que pretendo es que ellos se familiaricen con la documentación ¿Ya? Porque en el curso, ese curso es de Administración, por lo tanto, tiene que estar relacionado con todo lo que es la documentación mercantil. Primero tienen que conocer la diversidad de documentos que existen y que sepan diferenciar la utilidad que tiene cada uno de ellos...para que sirva cada uno.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante que ellos aprendan esto?

Profesora: ¿Por qué es importante? Porque son documentos que van a tener que ver ellos en su vida laboral a futuro, porque están relacionados directamente con la función administrativa que ellos van a tener que desarrollar

Entrevistadora: por ejemplo...¿Qué es lo que usted sabe de esta idea principal...este asunto de los documentos...pero no es importante que lo sepan todavía?

Profesora: ¿Cómo que todavía no lo sepan?

Entrevistadora: mmjjj

Profesora: Es que yo pienso que todo ese tipo de documentación es importante que la conozcan ahora, porque el módulo se da en tercero después no retoman, no se termina el módulo...

Entrevistadora: es como la vez

Profesora: ...es la oportunidad de ver esta materia.

Entrevistadora y Profesora: todos los documentos...

Profesora:...es la oportunidad de aprender todo lo que es documentación, aunque a lo mejor en otro modulo se va a topar pero ahí el Profesora le va a decir "hagan tal cosa". Ya no le van a explicar como se hace, ni para qué sirve. Si no, se da por entendido.

Entrevistadora: No hay más documentos que aprender ni conocer...

Profesora: O sea hay muchos más pero en esta parte son esos, porque son documentación mercantil. Todo lo que tiene que ver con la transacción comercial de compra y venta.

Entrevistadora: Los otros no le sirven ¿Por lo que ellos están estudiando?

Profesora: claro porque es la función administrativa. Después hay otro tipo de documentos pero, igual faltan ahí cotizaciones que también tienen que saber hacer porque van todos entrelazados. Hay otros documentos que igual están ahí.

Entrevistadora: ya. ¿Cuáles son las dificultades y limitaciones relacionadas con la enseñanza de esta idea?

Profesora: Dificultades...dificultades que muchas veces se confunden entre un documento y otro cuando no les queda claro la utilidad que tienen. Por ejemplo, siempre tienden, cuando uno ya ve todos los tipos de documentación, tienden a confundir por ejemplo una nota de crédito con una de débito. Es como súper fácil, una es para los descuentos y la otra para cobrar cosas que no se cobraron antes. Siempre tienden a confundirse cuando no les quedan claros esos dos documentos. Lo otro es como más fácil porque la factura y la guía de despacho más o menos se relacionan. Muchas veces la guía no tiene el IVA incorporado, o sea no se le desglosa y en la factura sí que tiene que ir desglosado. Pero eso es optativo porque los formularios que se van a hacer, van a depender de las necesidades de la empresa. Pero en lo que si tienden a confundirse es en nota de crédito con nota de débito. Una porque se asemejan los nombres pero la utilidad es diferente.

Entrevistadora: el pensamiento del conocimiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de esta idea.

Profesora: ¿El pensamiento?

Entrevistadora: Si. El conocimiento acerca del pensamiento del estudiante. ¿Qué sabes tú del conocimiento del estudiante, que influye en como enseñas esta idea?

Profesora: De partida los estudiantes igual tienen como un conocimiento previo, porque de hecho todos han ido a comprar y saben que les tienen que entregar un documento ¿ya? Pero no tan profundo como el saber que existen otros, porque uno generalmente compra y le entregan la boleta. Pero no así una factura, porque la factura se trabaja solamente entre empresas

Entrevistadora: o el cheque también.

Profesora: Claro. O el cheque ¿Cierto? Pero a lo mejor no saben todos los pro y contras de utilizar un cheque o el mal uso del cheque, por ejemplo. Todos los documentos ellos alguna vez los han visto lo que no tienen claridad es en como los pasos. O sea tienen conductas de entrada porque todos alguna vez han visto documentación, pero a lo mejor no tan específico como saber la utilidad

de cada uno de ellos. Por ahí parte a lo mejor la idea.

Entrevistadora: otros factores que influyen en la enseñanza de esta idea.

Profesora: factores que influyen en la enseñanza... bueno un factor más bien principal es que cada uno en su vida cotidiana más de alguna vez va a tener que ocupar estos instrumentos. Hoy en día tenemos el cheque, aunque ya estamos con la tecnología del cheque electrónico ¿Ya? Pero de por sí todavía están los cheques de papel. Y eso igual lo tienen que manejar. Uno igual le explica que es el cheque electrónico. Por igual ahí hay que tener su clave, hay que tener otro tipo de seguridad por las clonaciones y todo el proceso que involucra la tecnología.

Entrevistadora: ¿Cuáles son los procedimientos de enseñanza y motivos particulares para usar estos procedimientos, en colaboración de esta idea?

Profesora: Bueno, se supone que, en el proceso uno va paso a paso ¿Cierto? Se empieza con lo más básico para que ellos vayan entendiendo hasta que se logra el resultado final: que ya sepan completar el documento y que sepan la utilidad y la diferenciación de ellos. ¿No sé si se entiende ahí o más?

Entrevistadora: ¿Cuáles son las maneras específicas de determinar la comprensión o confusión de los estudiantes sobre esta idea/concepto?

Profesora: Se supone que sobre los mismos documentos cuando uno les va explicando tiendo a preguntarles como tantas veces si entendieron ¿Ya? Porque es la única forma de saber si entendieron o no. Y la otra forma es mucho ejercicio, y cuando hay algunos que están como en las nubes porque no entendieron nada ¿Ya? Se dedican como a mirar o a conversar y no están haciendo documentos porque para mí no entendieron. Entonces ahí tengo que ir, acercarme, preguntarle, si entendieron o no entendieron y se les vuelve a explicar hasta ver que el alumno entienda el proceso. Porque si quedan atrás con un documento ahí se producen las confusiones que decía recién, que tienden a confundir ciertos documentos porque se parecen; o bien los llenan o los completan por completarlos, porque es un proceso pero no tienen idea de que están llenando. También a veces se da.

Entrevistadora: Ahora con la otra idea que es: aplicar el llenado de la documentación ¿Cierto?

Profesora: Mjju.

Entrevistadora: También, ¿Qué es lo que pretende que los estudiantes aprendan de esta idea?

Profesora: Ya. Que en llenado de documentación no se pueden equivocar. Porque ningún documento, hablemos de instrumento publico, puede ser aduleterado o modificado ¿Ya? Porque se entiende como una falta. Por lo tanto si yo me equivoco en una factura o en realizar un cheque sencillamente queda nulo ¿Ya? y eso no significa, sobre todo en la documentación como en la factura, guía de despacho y todos los documentos que se timbran por el SII, si yo me equivoco, ese documento no lo puedo arrancar y botar, sino que ese documento queda nulo, uno le pone la palabra "nulo", y se dobla, y eso tienen que saberlo ellos. Porque puede ocurrir, por ejemplo como la carrera de ellos es Administración, que vayan a trabajar en alguna oficina contable y lo manden a transcribir o a pasar las facturas a un libro contable y ellos vieron que...o los mandan a hacer una factura en algún negocio, no sé, y ellos vieron que se equivocan y no encuentran nada más fácil que arrancar la hojita ¿Cierto?, botarla y hacer una nueva. Ningún problema. Pero eso no se puede hacer. ¿ya?. Porque eso tiene sanción, SII no va a pensar que se equivocó y que la botó. Si no que es un fraude al fisco, ¿Ya? Entonces hay cosas que ellos tienen que tener como claro en la completación de documentos. A lo mejor cuando uno está trabajando en clases, ya, si se equivocan, para no incurrir en gastos más que nada, uno dice: ya puedes borrar. Y lo volvemos a hacer ahí mismo pero tiene que quedar clarito que eso no se puede hacer en la realidad. Se equivoco: se queda nulo el documento y se queda archivado.

Entrevistadora: ya...

Profesora: Ahí hay como cosas claras que tiene que saber.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante para los estudiantes saber eso? Bueno, ya con la otra respuesta queda claro. Porque en la vida Profesorasional...

Profesora: En la vida Profesorasional no se pueden equivocar porque eso les costaría su puesto de trabajo.

Entrevistadora: Lo que ud. podría saber de esta idea que no pretende también, que los estudiantes conozcan...todavía.

Profesora: Hee...¿Cómo que no conozcan todavía? Es que, si hablamos de este tipo de documento lo que yo te explicaba recién, lo tienen que conocer si o si ahora. ¿Ya? A lo mejor como cosas que no se van a pasar tan profundamente, por ejemplo vamos a ver los cheques, pero por ejemplo...como lo más esencial. Y a lo mejor existe, cierto, como la ley de cheque, pero ahí uno hace un extracto, un resumen, como lo más básico y a lo mejor a futuro, ellos si podrían ampliar en la Ley de cheques

completo, sobre las sanciones y todo el proceso. Ahora es como lo fundamental que les va a pasar por eso es como las cosas básicas o las más simples y a lo mejor a futuro ellos si pueden profundizar ese tema.

Entrevistadora: Las dificultades y limitaciones relacionadas con la enseñanza de esta idea.

Profesora: Dificultades...ya. Es que, esta relacionado con lo mismo porque en la documentación no hay equivocaciones ¿ya? he, en el llenado de documentos y he... ahí podría ser que una dificultad que por el tiempo, uno no puede profundizar más porque no alcanzariamos a dar toda la unidad en el tiempo que está dado. O sea como son muchos documentos hay que ir como más rapidito.

Entrevistadora: Lo mismo: El conocimiento acerca del pensamiento que tienen los estudiantes o sea ¿Qué conocimiento de lo que piensan ellos influye en la enseñanza de esta idea?

Profesora: Ya. El conocimiento que ellos tienen, bueno de partida, como les dije anteriormente, conocen documentación, pero a lo mejor ellos miran los documentos como simples "me equivoqué, me equivoqué no más" como suele suceder. ¿ya? Entonces hay que hacerles como ese cambio de mentalidad que no es tan simple. O sea si ellos van a trabajar con documentación, obviamente no pueden equivocarse en cosas que son muy sencillas, pero para el mundo del trabajo es un problema grande. En ese sentido.

Entrevistadora: Otros factores que influyen en la enseñanza de esta idea.

Profesora: Un factor fundamental es el gasto de documentos para ellos, gasto de material porque trabajamos mucho con fotocopia, por ejemplo de un talonario de cheques, uno saca varios cheques en una hoja y lo fotocopiamos uno tiene que buscarle el ajuste, también el ingreso de los chiquillos no es grande como para que estén incurriendo en gastos, también esta la idea si hay documentos que no se pueden equivocar si llega a suceder para que aprendan se les permite borrar pero tienen que tener claro que en la realidad no se debe hacer.

Entrevistadora: Los procedimientos de enseñanza y motivos particulares para usar estos procedimientos y colaborar con esta idea.

Profesora: Se supone que esta documentación todos la manejan por eso se hace como mas fácil el tratar de explicarles a los chiquillos de cierta manera que ellos vayan entendiendo partiendo de la base que uno estudio una carrera trabajo en eso y después uno llega acá y con la practica, uno sabe lo que ellos tienen que conocer y lo que no es a lo mejor muy fundamental.

Entrevistadora: Cual es el proceso que ud, ocupa para realizar esta idea.

Profesora: Se parte con los contenidos que entiendan los conceptos para después ejercitar, se ocupan muchas guías de trabajo estar dictando toda la materia a los chiquillos es medio engorroso, para ahorrar tiempo damos guías de contenidos, guías de ejercicios así se aplican los dos métodos para que la clase no sea tan tediosa

Entrevistadora: Cuales son las maneras específicas de determinar la comprensión o conclusión de los estudiantes sobre la idea de llenado de documentación.

Entrevistadoras: Como se yo si entendieron o no, a travez de preguntas revisar los avances de trabajo yo les doy puntos y eso después tiene una nota y el que no trabajo esto me sirve para llevar un control y tratar de motivarlos para que vean el proceso a ellos les sirve porque eso va a significar sacar una nota y si ha estado pendiente en toda la clase va a tener una buena nota y si a lo mejor en una prueba no le va muy bien esa nota que se saca en clases le va a ayudar a subir la nota de la prueba.se trata de motivarlos un poco cuesta un poco trabajar ya que son cursos muy indisciplinados. 3 y 4 medios que son cursos técnicos.

Entrevistadora: Separar, aplicar y entender el cálculo que tienen que hacer los documentos.De acuerdo a esta idea que es lo que pretende que los estudiantes aprendan.

Profesora.: Diferenciar el uso de cada documento, además el saber cuando ellos tienen que aplicar el IVA en un documento ,cuando no se saca IVA ,cuando viene el IVA incorporado como valor bruto, neto, IVA total,es decir que ellos sepan en que caso deben sacar cálculos.

Entrevistadora.: Porque es importante para los estudiantes aprender esto.

Profesora: Es importante porque es lo que ellos van a ver a futuro todo va a depender del tipo de empresa donde ellos van a trabajar pero en mas de una vez van a tener también que ver este tipo de documentación.

Entrevistadora: Que podría ud, saber de esta idea que todavía no quiere que ellos aprendan.

Profesora :Se supone que ellos tienen que aprender todo pero en forma paulatina, se supone que yo no les voy a enseñar todos los documentos en una sola clase tenemos que ir trabajando como en varias clases de a un documento hasta darles el proceso completo. ahora por ejemplo nosotros ya trabajamos la letra de cambio, en el curso hay como 2 casos puntuales que no entendieron muy bien de cómo era el llenado y calculo de los intereses pero una causa es que los alumnos faltan mucho a clases y segunda porque muchas veces no prestan atención en clases se dedican hacer otras cosas pero el resto como que ya está clarito.

Entrevistadora: Las dificultades y limitaciones relacionadas con esta idea.

Profesora: Son el gasto de material, fotocopiando si no se consigue.

Entrevistadora: Aquí no hay ninguna dificultad como calculo matemático., es más difícil.

Profesora: No porque los cálculos matemáticos son los básicos, suma, resta, división, multiplicación y porcentaje. no hay mayor complicación.

Entrevistadora: Cual es el conocimiento que ud. Tiene acerca del pensamiento de los estudiantes que influye en la enseñanza de su idea.

Profesora: Ellos todo lo conocen desde la básica que saben sumar restar, dividir, multiplicar es como que vayan analizando el proceso y obviamente comprensión lectora cuando se vayan dando los ejercicios para que ellos entiendan cuando lo deben hacerlo y cuando no deben hacerlo saber que tipo de calculo corresponde a cada documento.



Entrevistadora: Otros factores que influyan en la enseñanza de esta idea.

Profesora: A parte del costo podría ser la misma capacidad de ellos el colocar atención y ver lo que se esta enseñando también va a depender de la disponibilidad de aprendizaje que tengan ellos

Entrevistadora: Los procedimientos de enseñanza y motivos particulares para usar estos procedimientos para colaborar con esta idea.

Profesora: El motivo principal para que ellos aprendan es cosa que ellos tienen que saber, se les da la oportunidad para que ellos aprendan mas detalladamente, porque estos alumnos se van a insertar en el mundo laboral, por lo tanto tienen que saber la parte administrativa de una empresa .El procedimiento es paso a paso en forma paulatina, entregando el contenido de las mismas experiencias que algunos de ellos tienen.

Entrevistadora: Cuales son las maneras específicas de determinar la comprensión de esta idea a los estudiantes.

Profesora. Para saber si ellos entendieron a travez de los ejercicios, comprensión de los ejercicios no se saca nada sin saber si están mal o están bien en los ejercicios, por lo tanto una revisión constante para saber si ellos entendieron, clase a clase ellos hacen 6 ejercicios por el tiempo uno revisa al azar y después se da el resultado para que ellos corrijan lo que esta mal, asi se dan cuenta en lo que se equivocaron.

## **Anexo 8**

### **Entrevistas para la aplicación del instrumento PaPer**

#### **Entrevista PaPers Compra Venta, 17 de Diciembre del 2010.**

Profesora: Ella me dijo la otra vez que era el seguimiento como el del año pasado.

Entrevistadora 1: Claro. Bueno, los otros profesores participantes de la otra investigación que han sido catalogados como profesores ejemplares con prácticas pedagógicas, y esta sería como la última parte. Cerrando como la recogida de datos y la idea es como de ir acordándonos, como de algunos aspectos específicos que usted pasa de la materia que salió en la primera entrevista le hicieron, y reflexionar un poquito cómo de la planificación o por qué usted decidió hacer esa estrategia, o cómo se da cuenta que los niños van aprendiendo como cosas de más perfección.

Entrevistadora 2: La idea es que usted nos vaya contando o sea como una narración.

Entrevistadora 1: Por ejemplo, yo tengo según las observaciones de las clases de compra y venta que usted, siempre comienza con un resumen y me gustaría saber ¿por qué comienza con el resumen de la clase anterior?

Profesora: La idea de hacer el resumen es justamente eso, porque generalmente los chiquillos y hasta uno mismo tiene como memoria a corto plazo. Como que se les olvidan de una clase a otra, como para ir entrelazando de lo que comienza en la siguiente clase se hace el resumen de lo anterior. En ese sentido lo hago para hacerles recordar lo que se vio antes, para continuar de lo que se está viendo en ese momento en la clase.

Esta es una decisión que tomo hace poco. Trato generalmente de hacerlo siempre, sobre todo en lo que significa los módulos porque no es el único módulo que hago de compra y venta. Generalmente cuando voy avanzando, clase a clase, trato de tomar lo que se vio la

clase anterior para tratar unirlo con lo que viene a continuación para que quede como más claro o las dudas también se logran visualizar.

Entrevistadora 2: Y ¿cómo usted se puede dar cuenta de que puede terminar algún contenido?

Entrevistadora 1: Por ejemplo, ya hace el resumen de la clase anterior, y ¿cuándo usted sabe que ya puede comenzar con lo nuevo? ¿Cómo usted logra captar eso?

Profesora: Se supone que el resumen independientemente, puede ser el resumen que está hecho clase a clase, no necesariamente, porque ya terminó esa unidad, sino que el resumen de la clase anterior que continua con la que viene. Como hacer los recordatorios con la que viene y cosas que se le olvidan a los chiquillos, tratar de volver a insistir que no vayan quedando cosas que no saben. Que a lo mejor en las mismas clases, tú te podías dar cuenta que yo el resumen cierto y los chiquillos como que me miraban y no sabían entonces, volver a explicarles. Tal vez hacer los mismos ejercicios que ya se hicieron, pero ya el hecho de volver a explicar, volver hacer lo que estábamos haciendo como que logran “A ya, si no entendí en la otra clase, voy a entender ahora una cosa así.”

Entrevistadora 1: Y ¿Cómo usted se da cuenta de eso? ¿Cómo por las caras?

Profesora: Por las caras. Porque obviamente no todos los alumnos están dispuestos a aprender. Hay alumnos que sencillamente no hacían nada, y eso no solo era conmigo sino con cualquier otro profesor no hacían nada.

Entrevistadora 2: Porque también profesora dibuja en el pizarrón la letra de cambio. Yo me acuerdo que le ponía unos espacios en blanco, que eran las partes que ellos tenían que rellenar.

Profesora: Eso es porque obviamente, las letras de cambio se compran y no todos llegaban con los materiales. Por eso yo uso mucho fotocopias, y el hecho de dibujarla también es para ir explicándole mejor como se va completando el documento. Porque si yo le iba pasando la letra y les explicaba el ejercicio costaba como más que me entendieran con tanto espacio en blanco, que costaba más que me entendieran. Entonces mejor en la pizarra se los explicaba y entendían mejor.

Entrevistadora 1: Yo también tengo una duda con respecto a esta clase que usted quería que los niños aprendieran a sacar los cálculos con interés. Usted a ellos les da como la formula para sacar el cálculo con interés, pero eso ¿es cómo la única forma? O ¿hay otra estrategia que nosotros no pudimos observar?.

Profesora: Solamente de los ejercicios. Lo que pasa es que en clases anteriores uno les enseña a los chiquillos sacar los porcentajes nuevamente a repetir las multiplicaciones, divisiones.

Eso está antes a que empecemos a trabajar con documentos. Entonces, después es el recordatorio “se hace esto y se saca así para sacar los intereses de las letras de cambio” eso va a depender de cada empresa porque no todos tienen el mismo tipo de interés. Entonces por eso yo les decía en los ejercicios en esta empresa 2,3% en otra empresa 4,3%. Va a variar de acuerdo a las empresas.

Entrevistadora 1: Y ¿a ellos les costó sacar el interés?

Profesora: No. Porque uno le da esos datos. Ellos solamente tienen que aplicarlo y multiplicar para sacar los porcentajes, como hacer la operación. Lo que si les tiene que quedar claro, es que no todas las empresas van a tener el mismo interés.

Entrevistadora 1: ¿Qué datos son los que usted les entrega?

Profesora: Los datos de la empresa, los datos supuestamente de la persona que compró la mercadería, el tipo de mercadería que compró. Yo le doy datos como generales. Compró supongamos 20 kilos de azúcar, 30 litros de aceite. Entonces, ellos para sacar el cálculo van a tener que sacar primero esa multiplicación, lo que costaba el aceite lo que costaba el azúcar. Siempre van a estar aplicando suma, resta multiplicación, división esas son las 4 operaciones que más se ocupan.

Entrevistadora 1: ¿Para el interés los datos son los mismos?

Profesora: Si. Los datos son los mismos. Al final yo les digo a esta empresa le van a aplicar el 2% entonces, al final ellos le aplican el 2%

Entrevistadora 2: Profesora los ejercicios que usted utilizaba para los intereses eran contextualizados a la vida cotidiana, y también usted siempre los hacía contextualizarse en su vida profesional. Esto es ¿por qué solo les sirve para la carrera profesional? O ¿les sirve para otra cosa lo que están aprendiendo?

Profesora: Para la carrera en sí que ellos tienen, y obviamente para cultura general de uno en el caso de persona natural; que muchas veces no saben cómo sacar el cálculo de los intereses, cómo llenar un documento, que son cosas cotidianas que se van dando. Pero para ellos, para su especialidad, dependen en lo que vayan a trabajar lo que les va a servir. Porque no toda la documentación que uno ve, es la que ellos van a ocupar. Porque va a depender mucho en el departamento donde vayan a estar trabajando en la empresa.

Entrevistadora 1: Profesora cuando usted enseña los tipos de cheques en los ejercicios que les hacía. Bueno, la diferencia entre el nominativo y al portador. Yo al escuchar las grabaciones, entendía la diferencia que el nominativo va referido a una persona y al portador lo puede cobrar cualquiera. En los otros cheques como que no se explicaba la

razón de por qué tenía que ser un cheque, y en otro que solamente como el nominativo y el portador.

Profesora: Es que en los que más se equivocan. Porque, los nombres tienden como a relacionarlos, aunque son diferentes, siempre como que se confundían. El cheque al portador se supone que uno no le borra nada y lo va a cambiar cualquier persona. El cheque nominativo es porque va dirigida a nombre de la persona que lo va a cobrar. Como teniendo clara esa la diferencia es mas fácil entender los otros.

Entrevistadora 1: Pero por ejemplo, los otros cheques ¿Ellos sabían que la diferencia?, ¿que a tal cheque que de tal tipo se le borra acá, se le pone acá,? Esa sería como la diferencia pero, ¿la diferencia como de fondo de un cheque y otro?

Profesora: A mí lo que me importaba que les quedara claro que el cheque al portador es el que menos se hace. Tanto como persona natural, con mayor razón en una empresa. Las empresas trabajan mucho con los cheques nominativos y los cheques cruzados. Son los cheques que más se ven dentro de una empresa. Uno como persona natural, generalmente tiende hacer los cheques al portador, y esos son los cheques como los más peligrosos, en el sentido que se puedan perder. Porque si se pierden, los va a cobrar cualquiera si nosotros, no nos damos cuenta antes que la persona pase por la caja. Como dicen los chiquillos “cooperaron”. Eso es lo que a mi me interesa que les quede claro. O sea, para nivel de empresa ellos van a ocupar siempre el cheque nominativo y cruzado.

Y dentro de los cheque cruzados también existe la diferencia por eso que se nombran que son cinco. Porque existe el cheque cruzado especial y el cheque cruzado general y las diferencias en que el cheque cruzado especial, dentro de esas dos rayas paralelas va dentro el nombre del banco donde yo quiero que se cobre el cheque. Esa es la diferencia.

Entrevistadora 1: ¿Usted considera que ellos pudieron entender que la decisión de, cómo hacer los cheques, dependía de la persona que los emite?

Profesora: Si. Porque después, nosotros continuamos con los resúmenes generales cuando ya terminamos con toda la documentación. Comenzamos hacer ejercicios de compra y llenar facturas ,y la persona tenía que pagarle con un cheque y ahí, yo le volvía a repetir que el cheque tenía que ser cruzado. Porque el cruzado sirve solamente para depositar. Entonces en las empresas se ocupan muchos los cheques cruzados.

Entrevistadora 1: ¿Cómo usted se va moritoriando para ver cuando tiene que repetir una materia, un dato, o cuando tiene que repetir más rápido o más lento?

Profesora: Bueno, se supone que por las planificaciones uno va viendo el tiempo que me va quedando para seguir avanzando, y uno a través de las observaciones va viendo si el chiquillo aprende o no aprende. Hay gente que obviamente no hacían nada, y tampoco podíamos estar como detenidos esperando que ese alumno aprendiera o entendiera. Porque, era su actitud que el no quería hacer nada. Pero el resto si iba avanzando. Lo que si cuesta un poco llevar ese control, porque hay gente que es muy rápida. La gente que aprende muy rápido la guía me la hacia antes que me terminara la hora, en cambio el resto terminaban justo con el tiempo que se les daba como para cerrar y hacer el resumen de lo que habían llenado en cada ejercicio. Una vez que terminaban se les decía esto va acá, para que ellos fueran comparando los ejercicios si estaban buenos o malos.

Entrevistadora 2: También recuerdo cuando hacia las guías usted se paseaba mucho por los puestos.

Profesora: Era para ver si los chiquillos cómo iban avanzando. Eso también es importante. La verdad que hay niños que, si uno no está ahí, no hacen nada. Había que estar ahí para que trabajaran, y ahí uno va moritoriando si el chiquillo va aprendiendo o está ahí estancado.

Entrevistadora 1: ¿Las observaciones son de la atención que ponen?, o ¿De la participación?, ¿también usted se fija de las conversaciones que ellos tienen? ¿Qué elementos usted va rescatando para darse cuenta?

Profesora: Los elementos... si yo entrego una guía y está conversando con su compañero temas que no son nada que ver con la materia. Ahí uno sabe que el alumno no colocó la atención para el ejercicio, o simplemente no entendió. Hay que hacerlos trabajar para yo darme cuenta que no entendieron. Entonces, muchas veces yo me acercaba y les decía "ya, ¿y la guía? "es que no entendí" bueno si no entendió, yo le explicaba. Otros habían entendido, pero era más importante lo que estaban conversando. Por eso me pasee tanto por los puestos. Porque la idea es que todos estén desarrollando sus habilidades.

Entrevistadora 1: Y otro de los métodos que yo recuerdo era que preguntaba en voz alta qué es un cheque a fecha, cuál es la nota de debito, la nota de cambio y los hacia responder en voz alta.

Profesora: Es que esa es la única forma para ver si el alumno entendió o no entendió. El hecho que el compañero respondiera en voz alta le servia como para todo el curso en general.

Entrevistadora 1: Como que nos fuimos dando cuenta que al pasar una materia siempre había como, algo que deberían saber antes. Usted ¿cómo se asegura que esa base debe estar aprendida?

Profesora: Porque se supone que todo esto va en un proceso. Al comenzar el año uno repasa los ejercicios.

Incluso uno le enseña a sacar los IVA, valor neto, valor bruto. Antes de comenzar toda la materia se realiza este repaso. Entonces cuando uno ya comienza la materia los chiquillos ya tienen la base. Se refuerza, porque se supone que ellos saben sumar multiplicar, restar y dividir. Yo les pedía en esa parte ejercicios que sean desarrollados sin calculadora. La idea es que no trabajen con calculadora. Es que piensen, que aprendan a dominar si no tienen la calculadora. La base se va dando igual y se va retomando contenidos de otras materias. La idea es que los chiquillos vayan entendiendo el "por qué" también: por qué se hace esto, o para qué me sirve.



Entrevistadora 1: Ellos tenían una confusión con las notas de debito y crédito. Las de crédito son para las devoluciones y las de debito son para cobrar diferencias en el caso que la empresa se equivocó y me cobró menos por un producto. Después ellos me envían una nota de debito para cobrarme la diferencia. Profesora ¿ Por qué usted cree que se confunden tanto por las notas de crédito y debito?

Profesora: Por los nombres más que nada. Porque los formatos son todos iguales, si no, como que los nombres les cuesta un poquito relacionarlos. Pero ya una vez que les queda claro ya no hay ningún problema. El objetivo era que los niños aprendieran esto para su futuro profesional. Al igual habían muchos ejemplos que usted usaba como de la vida cotidiana. Son cosas que también pasan en las empresas. Es mucho más fácil enseñarles con ejemplos que le hayan ocurridos a ellos o a su familia.

#### **Entrevista PaPer Historia. 9 de Diciembre de 2010**

Entrevistadora 1: Esta investigación se centra en el contenido...

Entrevistadora 2: Y cómo se entrega ese contenido...

Entrevistadora 1: A la vez también generar la reflexión, por parte tuya

Profesora : Esa es la parte que más me ha costado, porque como uno lo hace en forma casi intuitiva, eso le decía a la Andrea, o tú tienes pasta o no tienes pasta para enseñar. Porque hay personas que saben mucho pero al momento de enseñar no pueden, y es como uno ordena más que nada los contenidos, y cómo uno los entrega. Y ahí en esa parte, en cómo uno los entrega, en esa parte estaba como media confusa porque para mi es mi vida diaria, y cuando ya tuvimos que sentarnos a reflexionar sobre las decisiones de por qué yo hago eso, ahí se me complicaba. Porque para mi es como...¡pucha, cómo no lo vai a hacer!.

Es como tan mi vida que al momento de reflexionar sobre esas decisiones, por qué hago esto y no hago esto otro, ahí como que entraba en conflicto yo, porque tenía que empezar a...

Entrevistadora 1: ¿Es que tú ya lo vas haciendo automáticamente?, ¿todas las clases ya...?

Entrevistadora 2: En las observaciones fuimos notando que ud. al momento de enseñar el contenido, tú lo hablas, lo vas narrando, pero al mismo tiempo vas haciendo preguntas. Entonces la pregunta es si tú esperas respuesta o quieres desencadenar alguna reflexión o si de alguna manera eso te sirve para darte cuenta de si ellos van aprendiendo...

Profesora: La pregunta tiene varias funciones, primero, uno de los objetivos de la pregunta es ver el grado de atención que tienen los niños a ver si van conmigo. Si no hay respuesta... A veces no es que haya respuesta verbal, a veces les hago una consulta: “¿entendieron?”, “¿se dieron cuenta de esta situación?”. Y no es necesario que los niños me digan: ¡Si, nos dimos cuenta! Sino que con el asentamiento de su carita, cómo ellos cambiaban la respuesta, cómo miraban. Esa puede ser una de las intenciones de la pregunta, el mantener la atención. Después llevar la hilación de las ideas, también como prepararlos a lo que venía después. En definitiva la pregunta para mi es un monitoreo, porque a través de las preguntas yo voy tanteando el camino: ¿van entendiendo, no van entendiendo?; o eso es fácil, lo paso más rápido, o si hay una pregunta en que no tengo respuesta o no hay ningún tipo de conocimiento por parte de los niños, no hay feedback, yo retrocedo. Yo no avanzo si los niños no aprenden, por eso a mi no me preocupa...y el gran problema, la contradicción que hay con los planes y programas que de repente te exigen pasar una cantidad de materia, de contenido durante el año. Y para mi, si el curso avanza, dentro del parámetro que yo tengo establecido, avanzo, y ahí yo me aseguro que el aprendizaje es significativo, porque en la historia yo no puedo avanzar a un contenido si ellos no tienen la base anterior. Y para eso es el objetivo de la pregunta, primero para que los niños estén atentos, que la clase sea dinámica, ir recogiendo información. Es una retroalimentación, y más que nada, ese es el objetivo de la pregunta en sí.

Entrevistadora 2: ¿Y cómo ud. se va dando cuenta cuando se puede ir avanzando y cuando no...en una clase concreta?

Profesora: Primero, la participación. No vamos hablar de que aquí son niños participativos 100%, que te aportan a la clase. No es así en esta realidad, son otro tipo de niños, aquí la participación se ve por ejemplo, en la atención. Ellos, lo que te decía, te asientan con la cabeza, no te dicen, señorita, esto, esto pasó, o yo leí esto, es muy poco lo que se da, pero se da. Específicamente con el curso que vimos ahora, es un curso bueno, para este liceo, para este nivel de liceo. Pero yo sé que ese curso, para otro colegio, que por ejemplo el estándar es más alto, va a ser un curso mediocre, pero para este contexto este curso era bueno, y yo podía avanzar bien, y como me daba cuenta, para que me servía... Bueno, ¡se me olvidó la pregunta!

Entrevistadora 2: ¿Cómo tú te das cuenta específicamente? Situémonos, cuando estás comenzando a pasar la segunda guerra mundial. Tú estás relatando todo, los antecedentes, cómo se generó ¿Cómo tú te das cuenta que ellos van integrando esa información?

Profesora: Porque ellos...a ver... Cómo yo recojo que ellos van aprendiendo...por la participación. Les hago preguntas y hay una inferencia de respuesta, son capaces de responder. Porque generalmente el contenido yo lo paso: inicio, desarrollo y desenlace, y yo el inicio de cualquier acontecimiento yo tengo que relacionarlo con el contenido anterior. Y como yo ya tengo afirmado esos conocimientos previos, para mi es más fácil. Y por eso yo te recalco, yo no avanzo si no me doy cuenta que los chiquillos aprenden, porque yo tengo que tener la base, y yo para pasar por ejemplo la segunda guerra mundial, los chiquillos tenían que saber sobre el imperialismo. Tenían que saber sobre Primera Guerra Mundial, tenían que saber del tiempo de entre guerras, del sufrimiento, de los movimientos fascista, nazista, todo eso ellos lo tenían que saber, porque los antecedentes de la Segunda Guerra Mundial tiene mucho que ver con eso, Entonces si ellos... es un trabajo en cadena...

Entrevistadora 1: Hay un caso super puntual, una pregunta que tú realizas al principio.

Preguntas: ¿Cuál era el objetivo de Hitler, cuando vimos la imagen de Hitler en la película, cuando juega con la pelota?. Y los estudiantes responden “dominar el mundo”.

Profesora: Claro, con la imagen a veces no es solamente texto, en el trabajo me apoyo mucho con imágenes visuales, con películas, y a veces una actuación les deja mucho más claro por ejemplo el objetivo que tenía Hitler en la Segunda Guerra Mundial.

Entrevistadora 1: Pero en este caso, ¿tú hiciste esa pregunta esperando que ellos recordaran?...

Profesora: Recordarán lo anterior

Entrevistadora 1: ¿Sobre el contenido de esa clase?

Profesora: Claro, es que son preguntas para inferir, son preguntas con esas intencionalidad, de que ellos retrocedan en sus conocimientos, que busquen dentro de todo su arsenal, su almanaque y digan: “¡Ah!, ¡era para esto, o era para esto otro!”

Entrevistadora 2: ¿Y tú te fijas, de repente por ejemplo, cuando ellos están conversando...o tomas esas conversaciones para saber si son, si se puede seguir adelante con la materia?

Entrevistadora 1: La conversación dentro de la clase que entabla un compañero, un compañero de banco sobre la materia...

Entrevistadora 2: Sii...

Profesora: Si, de repente hay...De hecho tú te dabas cuenta que habían momentos en que la clase era netamente de trabajo en parejas, y yo me paseaba por banco, y me hacían preguntas, yo les hacía preguntas y se entablaba conversación. El trabajo en equipo, pero el trabajo en parejas más que nada. Ahí había una ...De parte de los niños, cuando yo les

hacía el trabajo individual, les iba haciendo preguntas y ahí me daba cuenta que ellos sabían más que cuando uno está con el grupo entero, porque cuando uno está con el trabajo en parejas, más en confianza ellos se exponían más.

Entrevistadora 2: ¿Y qué cosas que hablaban te hacían ver que tú podías seguir avanzando?

Profesora: Por ejemplo cuando trabajábamos con los mapas, que los niños si se ubican. Ahora por ejemplo yo les hablaba de Kiev, que a principio de año ellos no tenían idea que era Kiev, y que ahora ya saben. Yo les nombraba una capital y ellos ya se ubicaban geográficamente. Ya no tenía que hacer el trabajo previo de ubicarse en el mapa de enseñarles a trabajar con el mapa, yo les decía a los chiquillos, no se pöh...¿ Con qué intención Alemania invade primero Polonia, ya, cuál era la intención de Hitler invadiendo Polonia?. Porque primero invade Bélgica, Holanda, que son países pequeños y después Francia, y ellos solitos con el trabajo visual ellos se pueden dar cuenta y sacar sus propias conclusiones. El aprendizaje lo hacen ellos, yo les doy como la herramienta, les doy como el punta pie, y con ese punta pie ellos son capaces de abrirse al conocimiento, de buscar y todo, pero ese trabajo es lento, eso que yo lo podría conseguir con este curso en una clase, pero con otro curso tenía que ir, en tres clases.

Entrevistadora 1: Antes que sigamos, en relación a la metodología que utilizas, al principio tú das una introducción sobre el tema. Vas planificando con ellos la clase, les vas contando lo que vas a realizar. Son dos cosas distintas, la planificación que tú haces en conjunto con ellos y lo otro es la introducción, por ejemplo, ¿por qué realizas esa planificación, y por qué la introducción, que importancia tienen para ti?.

Profesora: Para mi, eh... Generalmente cuando trato un tema, yo les digo, niños, en éstas, por ejemplo 4 clases, vamos a ver esto, esto, y esto otro. Las dos primeras clases vamos a ver los antecedentes de la guerra y lo vamos a apoyar con un documental, o lo vamos a apoyar con un powerpoint, o vamos a hacer una lectura. Pero siempre les voy diciendo lo que viene, porque así tu vas transmitiendo...bajas la ansiedad que tienen los niños. Y les digo, “uds generalmente tienen libros en la casa, métanse a Internet, les doy páginas, tengo

contacto con ellos por medio de Facebook, que lo uso bastante con esa intención, y tú les bajas como el nivel de ansiedad, porque para ellos un contenido nuevo, generalmente es como “no lo voy a aprender, no lo voy a aprender, va a ser difícil” Eso lo tomo como experiencia yo, porque cuando yo era alumna, el profesor nunca me dió ese ordenamiento, entonces yo nunca supe para donde iba la pelota. Entonces yo me trato de ordenar, yo me ordeno, y doy todo ordenado a los niños, con esa intención, de que ellos no se pierdan, y que ellos sepan para dónde va el objetivo. Cuando les digo en la primera clase el objetivo general de la unidad, y les explico las palabras, entender, conocer, comprender, cuál es la diferencia, distintos niveles. Porque muchas veces se repite el objetivo, dentro de la historia a veces los objetivos vienen siendo los mismos, tú vas separando clase a clase los objetivos, y además, por qué les hago el ordenamiento de los contenidos. Porque cuando tú entregas los contenidos a un menor, ellos saben, ellos saben que tienen que estudiar, es una práctica, y así me ordeno yo también, en la historia. Si yo me pongo a pasar todo lo que es de la Segunda Guerra Mundial me faltarían años. Y me apoyo mucho en el trabajo con películas, que fue muy cuestionado, porque pensaban que yo daba la película y la película giraba, giraba, giraba y yo me sentaba en cualquier otro lado o...no...Aquí el trabajo de la película es por escena, o por contenido, y se para, y se reflexiona, y se relaciona con el contenido que estamos viendo. Y generalmente la película yo la paso al final, porque es como un afianzamiento de los contenidos tratados en la unidad.

Entrevistadora 2: Y aparte que hay tantas películas buenas...

Profesora: Claro y uno tiene que utilizar, y además que...bueno tú te diste cuenta que aquí utilizar los medios audiovisuales es todo un show porque hay que estar cargando todo, todo. Y se pierden cantidad de minutos preciosos de repente en instalar, que no están los cables, que de repente el data está malo, que es un día claro y no se te ve, que las cortinas son claras, que el audio esta malo. Y aquí tenemos paradero de buses, y los caballeros de los buses te tocan la bocina, o de repente hay ensayo de banda y ¡ pa, pa y pa! Hay que tener mucha paciencia, y ahí tu tesis que reestructurar, “bueno no vamos a poder ver la película hoy día niños”, vamos a tener que hacer esto otro, pero todo relacionado con eso. Pero tú me preguntas si yo tengo la planificación clase a clase, no, no la tengo, pero yo sé lo que

viene, y yo sé que con este curso puedo ver ese tipo de película. Y sé que con el otro curso no puedo ver esa película y cambio la película, y eso a veces los niños no entienden.

Entrevistadora 1: Y ese por qué...

Profesora: Es por las características de los niños, por ejemplo no con todos vi la película “Charly Chaplin, el gran dictador” .Porque para los otros era pura risa, entonces como era pura risa, y no se ubicaban, les puse una película más basada en reflexión. Les puse “El niño del piyama a rayas”.Pero ahí tú vas sacando, por ejemplo, suponte, los niños tenían ideas erradas sobre el nazismo, y ellos manejan mucho “¡ah, nazi!”. De hecho aquí al director le dicen nazi, el es un nazi, pero ser nazi o neo nazi es otra cosa. Entonces ahí le explicas, o le profundizas, entonces ya no es llegar y decir, “ah, esta persona es nazi”. Porque aquí habían muchos que se catalogaban “ Ah, no, yo soy nazi”, porque era la moda, y cuando tú le explicas lo que es ser neonazi, el solito...¿Algo más?

Entrevistadora 2: Yo me había preguntado si el hecho de hacer una actividad con mapas, y que ellos puedan ir pintando o haciendo flechitas, tenía que ver con el contenido de la guerra. Esa decisión, que ud. tomó, ya, esta estrategia voy a utilizar, voy a llevarles mapas y...

Profesora: Si, o sea, si, el desarrollo de la guerra yo lo traté así porque el desarrollo de la guerra en sí es movimiento de tropas, es frentes de batalla. En los frentes de batalla había frente, este, oeste, marítimo, sur, y los frentes de batalla se movilizaban tropas. Entonces que mejor que hacerlo con un mapa, donde los niños se ubiquen geográficamente, se ubiquen temporalmente, porque tú se los das con fechas, y utilizas simbologías, y lo entendieron mucho mejor que yo decirles “sabe que en tal texto”, o explicárselos yo sola. Y la explicación iba apoyada con el mapa, un trabajo largo, que una persona o un profesor yo creo que... ya vamos a ver desarrollo de la guerra, movimiento de tropas. En una clase tú lo haces, pero ¿tú, te aseguras que lo aprendieron?. Entonces yo me tomo, ¿cuántas clases fueron?. Dos, tres, trabajo de mapa , movimiento del eje, primero de un bando, y luego del otro bando. Y es un trabajo cansador, porque los chiquillos igual, aunque son de cuarto

medio, hay que estar, “saquen el lapicito de este color, rayen esto”. Porque los niños no saben seguir instrucciones, y esa es una falencia que traen de básica. No me hagan más de lo que yo les dije, ¿no cierto que algunos llegaban y pintaban todo?, ¿quién les dijo que pintaran? Hagan lo que yo les estoy diciendo, y ahí me tenía que enojar, me tenía que parar, me tenía que poner con los brazos, mandar unos retos por aquí por allá... ¡ ya, me ponen atención! Ya, porque el máximo de atención de un niño son 20 minutos, y más en la tarde cuando nos tocaba clase después de almuerzo, estaban todos lánguidos, todos tenían sueño, hasta yo tenía sueño, pero yo no podía llegar con sueño a la sala de clases. Así ese tipo de estrategias, es para mantenerlos activos, pero es un trabajo cansador.

Entrevistadora 1: Lo otro es que tú durante las clases vas definiendo ciertos conceptos...

Profesora: Sí, el trabajo, el apoyo de manejo de conceptos en historia es clave, porque eso te da el contexto. Y generalmente en una clase, aunque no se deje establecido en la planificación, en una clase se manejan 2 o 3 conceptos que deben quedar claros en esa clase.

Entrevistadora 1: Sí, hay como ciertas ideas que pretendes que los estudiantes aprendan. Pero más específico, por ejemplo, tienen que ver con el contenido, pero por ejemplo aquí tu dices: “Desmilitarizar, ¿que significa esto?, sacar las tropas de un territorio”. Entonces tú explicas el concepto...

Profesora: Y lo aplico en el contenido...

Entrevistadora 1: Claro, ¿por que tú haces eso...? ¿ Tú conoces a los estudiantes, sabes que...?

Profesora: Sé que no tienen ese nivel de manejo de vocabulario, no tienen ese manejo de vocabulario porque ellos no leen. De hecho a veces, la gran falencia de tantas horas de lenguaje, tantas horas de lenguaje no han podido superar el tema que hay en los niños de esa generación. Los niños no saben usar el diccionario, no saben sacar la aseveración



correcta, entonces no es tarea del profesor de lenguaje, es tarea de todos los profesores. Por eso para mí es contraproducente que ahora den más horas de lenguaje y nos quiten horas de historia, si yo perfectamente puedo hacer ese trabajo.

Entrevistadora 2: ¿O sea que la idea es como que las cosas se vayan trabajando de manera transversal?

Profesora: Claro, de manera transversal, y por eso hay una... Los niños ya saben que hay una implementación de más horas de lenguaje y de matemáticas y dijeron: "Más horas pa dormir". Y ellos, el trabajo con el diccionario... Generalmente yo hago trabajo de puzzle, trabajo de sopa de letras, o buscar el concepto clave. Ahora con otro curso que tiene más problemas de vocabulario hicimos mapa conceptual, chanta los mapas conceptuales, pero, se atrevieron a... Antes de hacer un mapa conceptual de un contenido, primero hazme un mapa conceptual de un concepto, empezai con lo básico, y ahí se van familiarizando con los mapas conceptuales. Pero con este curso en particular no tenía problemas de vocabulario, porque se manejaban. Había más interés, en cambio con otros, tenía que parar ahí, darle trabajos de vocabulario, de puzzle, para reforzar esa parte. Y por eso no puedo ir a la par con un curso y con otro, porque con otro me atraso, tengo que dar más énfasis en esa parte, con el otro puedo ir más rapidito. Quizás con el que puedo ir más rapidito me estanco ahí en el análisis de documentos, y ahí se van emparejando.

Entrevistadora 2: Cuando ud. hace la actividad del mapa, ellos rayan aquí de un color, aquí de otro color. Igual yo lo leí y lo encontré como enredado para alguien que lo está leyendo, me preguntaba como ud. se da cuenta cuando eso les genera aprendizaje

Profesora: Porque ellos te preguntan, ellos te van diciendo. Yo les proyectaba el mapa en la pared y les pasaba el mismo mapa que estaba proyectado en la pared, en un mapa en blanco y negro, y era un trabajo sincronizado. Tenía que ser un trabajo sincronizado, agarre el lápiz amarillo, ya, me muestran el lápiz amarillo, vamos viendo estas flechas, estas flechas las pintan de color amarillo, hacen la línea amarilla y después, era trabajo en mapa .Y después

tomar apunte, anote, primer paso, las líneas amarillas indican esto, esto otro, la invasión de Alemania sobre Polonia, el año tanto, por qué invadieron para allá, así eso.

Observadora 2: Y también por ejemplo en la guerra mundial habían países que...no querían conquistar ese país, pero tenían que pasar por ahí para llegar al otro.

Profesora: Claro...

Observadora: Entonces ahí también por el mapa ellos podrían hacer esa...

Profesora: Claro, ellos infieren, lo mismo que te decía yo, eh, por qué se van por Holanda y Bélgica, para invadir Francia; por qué no se fueron directamente a Francia, porque primero hay que asustar a los más chicos. Se usa el terror, se usa el terrorismo y vas tanteando terreno, las estrategias de guerra son así. Entonces tú primero atacas al más débil, y después atacas al más grande. Y todo eso yo se los explicaba y con mapa, y los niños se dan cuenta que vamos sincronizados porque los niños “señorita espere, señorita no entendí esa parte”, y vamos retrocediendo, y vamos explicando, hasta que tú le preguntas, ¿entendieron? .Y cuando ya todos te dicen: “sí”, o te dicen “ya, vamos, vamos, sigamos poh, profe”, ellos mismos me van dando la pauta, y así se trabaja. En ese sentido en el mapa, así se trabaja.

Entrevistadora 2: Ud usa un lenguaje bastante coloquial en las clases...

Profesora: Si...

Entrevistadora 2: ¿Yo me imagino que es para hacerlo más cercano a los estudiantes?

Profesora: Si, yo les digo, ¡chiquillos!, de repente salen chistes, pero dentro del contexto, nunca se me ha salido un garabato delante de ellos. Pero el trato es así como estoy conversando yo contigo, ese es el tipo de vocabulario que yo tengo, “señorita, joven, chiquillos, niños, lola”, por el nombre. Generalmente yo a ellos los trato por el nombre, no por el apellido, o de repente me equivoco en el nombre, y ellos mismos me dicen “señorita

soy la tanto”, es que ud es igual a tal persona. Pero la idea es relajar el ambiente, porque yo no llego como...la andrea me decía que yo llegaba como imponente, pero igual yo, porque uno se transforma acá en la clase, soy otra persona y en la sala de profesores tengo otra forma de ser. Y acá llego y soy otra persona, e incluso el tono de voz, se cambia, porque es la forma que tengo yo para imponerme, aun que suene fea la palabra pero tengo que imponerme delante de 40 chiquillos, pero nunca, gracias a Dios me han faltado el respeto dentro de la sala de clases.

Entrevistadora 2: A mi me llamó la atención que esta estrategia, por ejemplo, cuando usted dice “porque Hitler no era leso”...

Profesora: Es que es un vocabulario para que ellos entiendan. De repente, no era leso, o se le arrancaba...porque no le voy a decir, tenía un problema psiquiátrico tanto tanto. Con decirle, no era leso, igual era habiloso, tenía el don de la palabra, les hacía el ejemplo de estos pastores que de repente embelesan a la gente cuando la escuchan, para que el aprendizaje sea más de su vida cotidiana. Y de repente ellos me decían, no, cuando uno va a la iglesia evangélica el pastor habla y habla, y la gente...porque hay gente que tiene el don de la palabra, y Hitler tenía eso...tú tienes que bajarle todo aquí, esta es la realidad de ellos, es Cabildo, quinta región, esta es.

Entrevistadora 2: Es interesante eso porque esa es también una manera de transformar el contenido, o sea es como, usted no les esta diciendo el contenido a ellos como aparece en el libro.

Profesora: Claro, tan alejado, tan distante de ellos...Y ese acercamiento hace que los niños se interesen más. De hecho, por ejemplo, me voy a meter a otro contenido, en tercero medio vimos sobre los iconoclastas, los icono duros. Los iconoclastas eran los que hicieron todo el movimiento para abandonar la adoración de imágenes, en cambio los icono duros aceptaban la adoración de imágenes, que decían que era más didáctico para la enseñanza de la Biblia. ¿Ejemplo de iconoclastas niños?, ¿qué religión acá o en la iglesia que van ustedes no se adoran imágenes?...Los evangélicos...ya. Y cómo ellos representan a Dios...con una

imagen de un paisaje.¿ Han ingresado a un iglesia evangélica que tiene un mural de un paisaje?Ellos así representan a Dios, ellos son iconoclastas. Y los iconoduros son los que tienen imágenes de Dios, por ejemplo la Iglesia Católica. Ahí como que aterrisai poh, porque yo en enseñanza media nunca conocí esa palabra, de hecho lo entendí y me costó entenderlo en la universidad.¿Cómo lo hago pa que los chiquillos aprendan?.

Entrevistadora 2: O sea ese fue un conocimiento que usted fue desarrollando con la misma reflexión de cómo le hubiese gustado que le enseñaran...

Profesora: Yo siempre hago esa reflexión, cómo hago que los chiquillos aprendan, y siempre me remonto a cuando yo fui estudiante. Porque cuando yo fui estudiante de media, que yo no entendía nada, a mi siempre me gustó la historia y por eso me daba rabia porque como cresta me estaban enseñando. Por cómo lo puedo hacer para yo aprender, o yo le preguntaba al profesor de historia y el profesor de historia era como ¡el profesor de historia!, la persona más erudita del liceo. Ir a conversar con el profesor de historia era preparar un discurso, esa distancia que había entre el profesor de historia y los alumnos en mi liceo era pero abismante, más encima que a mi me gustaba la historia. Entonces cómo lo hacía yo... Después llegué a la universidad y me encontré con el mismo panorama, igual después habían profesores que eran más cercanos, que te enseñaban, y uno va captando ese tipo de enseñanza, uno va seleccionando, aplicando lo que te sirve.

Entrevistadora 1: Al principio cuando tú empiezas a vincular la Primera Guerra con la Segunda Guerra, tú les haces realizar una lectura, nos preguntábamos por qué utilizabas esta...

Profesora: A la lectura guiada...

Entrevistadora 1: Si, si, tú igual al final de cada lectura, de cada estudiante, tú al final redondeas la idea, lo que tu querías mostrarles en este párrafo, después que ellos leen.

Profesora: Eso fue con la Segunda Guerra Mundial, con todas las, generalmente con todos los contenidos yo los trato así. Hacemos un plenario, sacamos el libro y les divido los párrafos a los niños. Primer párrafo, segundo párrafo, te toca leer, uno para que ellos aprendan a leer, porque todavía tenemos problemas de lectura. No saben leer, entonces si alguien no sabe leer, entonces es muy difícil que aprenda, porque todavía hay problemas de que no respetan acentuación, tonalidad. A veces leen palabras que no salen, se ponen tan nerviosos, o tú te das cuenta que leyeron y que no entendieron lo que leyeron. Entonces esa técnica yo la uso para que ellos se den cuenta cuáles son sus falencias y que aprendan a leer, y generalmente cuando vamos leyendo yo les redondeo la última parte, les redondeo la idea y ellos toman apuntes. Y después cuando alcanzo o a veces está estipulado como actividades acumulativas, niños ya, lo que leímos ustedes lo van a ir resumiendo por párrafo, idea principal, por párrafo, y lo tienen en el cuaderno. Lean el primer párrafo, uds. me lo anotan en su cuadernito, idea principal, con sus palabras, no con las palabras del libro. O también hacemos la lectura y uds. niños, por párrafo sáquenme una pregunta, háganse una pregunta y respóndanla. Esa es la técnica para ver si ellos entendieron o no, pero eso mismo yo se los refuerzo con explicaciones, con película, con todo lo que viene acompañado en la clase. Para eso los hago leer, y también para hacer uso de los libros, que tanto se usa el libro que a veces los libros llega a dar pena como termina, pero si el libro de historia termina doblao, rayaos, con lápiz de carbón porque ellos tomaron apuntes, para mi feliz. Eso es lo principal de por qué los hago leer, porque yo me he dado cuenta que todavía hay niños que salen de cuarto medio y no entienden lo que leen, porque no saben leer. Y yo a veces también les digo, a veces estoy leyendo en voz alta y me equivoco, perdón, perdón, vuelvo a leer, porque también esa equivocación que hay de parte de la profesora, a ellos se les hace más cercano porque la profesora también se puede equivocar

Entrevistadora 2: ¿Y ud. se equivoca a propósito?

Profesora: A veces si, o a veces me pongo nerviosa, o a veces me están golpeando la puerta y estoy leyendo y me equivoco. Pero a veces me equivoco, doy una fecha equivocada y ellos me dicen: ¡no poh, señorita, si esto no era así...! Y es para saber si ... o me preguntan algo, y yo sé la respuesta pero les digo:¡ Sabe, que en este momento no me recuerdo, usted

lo podría averiguar...! Y generalmente les digo, el profesor de historia no se sabe todo. Yo entiendo el contexto, el proceso, pero pregúntame por fechas claves, no lo voy a saber, pero por fechas anecdóticas me lo voy a saber. Y para eso les digo, chiquillos, vayan a Internet, vayan a un libro, tienen que buscar información, si hay cosas que uno también no sabe. Pero qué es lo que uno sabe, saber donde ir, buscar la información, y así como pasa a veces que traen trabajos sacados del rincón del vago, que no tiene nada que ver.

Entrevistadora 1: Hay una parte que no me quedó clara, que tenía que ver con el ataque a Hiroshima, y tú les preguntas que por qué envían la bomba atómica si ya habían ganado la guerra, como que ahí hay una irracionalidad de...

Profesora: Esa es la intención, que ellos sepan, primero la estupidez de las bombas atómicas, de ese ataque, siendo que la guerra estaba ya definida. ¿Cuál es la intencionalidad de mandar esas bombas?, ¿buscar poderío?, ¿de establecer cual es la posición de EE.UU. en ese momento, después de finalizada la guerra? Porque la guerra ya estaba finalizada en mayo. Igual Japón también tiene mucha culpa, porque Japón era igual que los monos porfiados, que sabía que la guerra ya estaba terminada, y dale con...y sigue con la misma pataleta. Fue como decir, oye ya quédate callao, o oye ya, cabreate, porque ya la guerra terminó... la bomba, pero fue irracional, fue descomunal. ¿Fue necesario eso?, ¿era necesario? Y eso se lo dejo de reflexión a los niños.

Entrevistadora 1: Tú lo abordas ....porque una de nuestras compañeras decía... no porque lo hicieron por el ataque de Pearl Harbor...

Profesora: Claro, el por qué EEUU ingresa a la guerra es por el ataque a la base naval de Pearl Harbor, pero ahora con los archivos calificados, que uno tiene que actualizar la información, y uno tiene que darles ese contenido a los niños...Pero EEUU sabía que los iban a atacar, entonces fue dejar que ataquen, para tener el pretexto para ingresar a la guerra...Igual que el... cuando se hundió el barco Lusitania en la primera guerra mundial, por qué el barco, sabiendo que por ahí no puede pasar, por qué lo dejaron pasar por ahí, sabiendo que estaba infectado de submarinos alemanes, por qué dejaron que el barco pasara

por ahí, si sabían que iba a ser bombardeado. Se buscó el pretexto para...y eso se le da a entender a los niños, , por qué las guerras son manipuladas, por quiénes, por las personas que tienen el poder. Y por eso también, se les hace la reflexión, toda guerra es irracional, si, toda guerra pudo haber sido evitada, si.

Entrevistadora 1: Y en este caso, con el uso del lenguaje coloquial, tú vas usando también eh, conocimiento que los niños traen de sus hogares, de películas. En este caso tú hablabas de películas, la de Pearl Harbor.

Profesora: Si, ya, ¿la vieron si?. Pero señorita veamos la película...pero no la podemos ver, no la alcanzamos a ver. ¿Cuánto dura esa película, como 4 horas? Así que véanla en la casa, o también les hacía el ejemplo este de...esto fue en la primera guerra mundial, la gota que rebalsó el vaso, porque hay causas mediatas y causas inmediatas, causas mediatas son las que se vienen dando en el tiempo, les hago esa diferencia, y hay causas inmediatas que es la que se produce en un lapso de tiempo muy corto y que es la que detona el conflicto. Y para que ellos entendieran les puse el ejemplo de los pololeos: el pololeo venía mal hace tiempo, llamabas por teléfono y te decía que no iba a salir, y de repente se juntaban y andaba con la cara larga, eso es una causa mediata, que viene en el tiempo; causa inmediata, lo llama el día sábado, le dices que quiere salir con tu pololo, y tú como tu pololo te dice que no va a salir, no le dices que vas a salir. Vas a la discoteque y te encuentras a tu pololo con otra persona, y ahí se arma la discusión, y terminan...¿Cuál es la causa mediata? Lo que venía en el tiempo.¿Cual es la causa inmediata? La discusión del día sábado. “Ahh” y empieza todo: “Oí ...a mi me hicieron esto, esto otro” Ya paremos ahí, pero al menos entendieron

Entrevistadora 2: Empiezan a hablar con el término...

Profesora: Eso es lo que interesa, había uno, el Diego, “¿estas pololeando?”...”no, terminamos por causa mediata”, ¡jajaj!, ¿pero te das cuenta?.Y eso a veces puede ser mal visto, mal mirado, y yo no, no sé. Pero a mi lo que me interesa es que los chiquillos aprendan, y, si yo necesito ir a ese tipo de ejemplos, lo hago. Y ahora me voy a ir por otro lado, la presentación personal que aquí dan mucho, “pero señorita, que nos molestan con la

presentación personal”... A mi me carga andar vestida así de profe, pero tengo que venir de profe, yo por mi vendría de jeans, zapatillas y no se, a mi me gusta vestirme de negro, pero no puedo, entonces uno de esa forma da el ejemplo.¿ Otra pregunta?

Entrevistadora 1: Igual lo respondiste en el Cores pero tú hablas de 3 batallas principales.

Profesora: Si, la batalla de Alamey, se me olvidó la otra batalla, la batalla de Normandía y la de Stalin grado. Es que esas, mira, con respecto a las batallas, a los enfrentamientos bélicos, la guerra en si es un conjunto de batallas, pero si yo me voy a detener en todas las batallas, también, lo que decía, tengo que seleccionar las de mayor énfasis, y las que tienen importancia histórica, y esas si tienen importancia histórica y me dan, y como están ubicadas también. La batalla de Alamey es básica, por lo tanto eso representa que Egipto pasa, estaba bajo el dominio del Eje, y cuando pierde el Eje en Egipto en Alamey, significa que los aliados de Inglaterra, Rusia EE.UU. recuperan su territorio, es decir el territorio del norte, del sur, ya está recuperado, con la batalla de Stalingrado. También, eso es hacia el este, ahí ya cuando la Unión Soviética comienza a recuperar, comienza la derrota de Alemania y Alemania tiene que retroceder hacia el oeste. Por lo tanto la Unión Soviética va recuperando territorio, en el frente del este; y la otra del desembarco en Normandía, en el norte, marca precedente de que ya el ejército alemán va a perder el territorio de Francia. Entonces yo ubicando geográficamente y cronológicamente esas tres batallas yo les puedo hacer el dibujito, hacerle la mímica a los chiquillos que ahí Alemania comienza a ser sofocada por los aliados, y de esa forma se los explico, y los chiquillos entienden. A textos, si me voy a textos muy profundos, lo podría hacer, pero el tiempo no me da, pero les dejo la base para que ellos después si ven alguna película de la Segunda Guerra Mundial la van a entender.

Entrevistadora 2: Ud. nos decía que se iba dando cuenta por la participación, por las preguntas...

Profesora: Por las preguntas, por la asistencia a clases también, por la impaciencia que tienen los niños: “Señorita qué vamos a ver ahora, señorita qué vamos a hacer ahora,



señorita qué película vamos a ver, srta y después qué viene, vamos a alcanzar a ver la guerra fría”. Sí, la vamos a alcanzar a ver, pero la vamos a ver de otra forma porque queda poco tiempo, “a ya, pero yo leí sobre esto”. Esa interacción, esa pregunta que te hacen en el pasillo, o de repente en el mismo Facebook, “señorita vi la película tanto pero no entendí esa parte, por qué”. Y hay que ocupar tiempo para explicarles esa parte.

Entrevistadora 1: Y finalmente las consecuencias, cuando tú hablas de las consecuencias, tú igual dices consecuencias económicas, culturales, sociales...

Profesora: Hay una clasificación

Entrevistadora 1: Igual tú te enfocas, no sé, me da la idea que te enfocas en las consecuencias sociales más que en las económicas, por qué por ejemplo le das más realce a...

Profesora: Es que las consecuencias económicas son importantes, de hecho se ven, pero en la repercusión económica se ve en el ámbito social, entonces, uno no las puede dejar fuera. Y eso es lo que se ve, lo que se palpa, lo mismo esto del impacto psicológico que significa una guerra, cómo un pueblo se levanta de un problema bélico, qué huellas les queda, qué es ese sufrimiento. Porque ahora la guerra, generalmente la guerra yo la podría ver desde el punto de vista militar

Entrevistadora 1: O estadístico.

Profesora: Claro, estadístico, pero, tantos muertos. Pero qué significa socialmente esa cantidad de muertos, el bombardeo a tal ciudad, pero qué significa el bombardeo a una ciudad, qué significa muertes civiles, muertes militares, o heridos, los heridos, no es que tenga un rayón, es heridos mutilados, es llevarlos a ese contexto. Y ahí generalmente lo que es consecuencia yo lo dejo muy abierto a la reflexión de ellos, generalmente también, cuando es tipo de pregunta. Cuando hago evaluaciones escritas, no pruebas propiamente tal, casi no hago, pero hago...trabajos, y en los trabajos viene un ítem sobre reflexión. Porque

la reflexión es la que me interesa a mi. Porque esa es la que me deja a mi, me hace ver si el chiquillo efectivamente aprendió, si es capaz de inferir, si es capaz de tener una opinión propia. No influirlo, no influirlo ideológicamente, porque esa nunca ha sido mi intención, pero que ellos mismos sean capaces, con su vocabulario, con el vocabulario que el aprendió durante la clase. A veces ocupan las palabras mal, pero las tratan de ocupar, y yo les digo, sabes que no te entendí esa parte, explícame. Y les pongo ahí: “mal redactado, no se entiende la idea”. Y algunos llegan enojados, “es que señorita, es que yo quería decir esto”. Pero es que eso mismo, en el papel, eso mismo, imagínate que tu vai a pedir sueldo, y tu jefe no te entiende, no te pesca, porque tú lo escribiste mal, “ah, pero es que”, pero es que aquí tiene que aprender, aquí estamos para equivocarnos, así que hágamelo de nuevo....Y se sientan ahí, se agarran la cabeza, y vienen, ya, le doy la oportunidad, pero lo hizo, se dio cuenta de ese error. Y ese darse cuenta del error, a mi me hace de que si yo le puse un 0.5 se lo subo a uno, a un punto, por lo tanto le cambia la nota, y cambio la nota. Doy esa facilidad, pero si del chiquillo hay interés, porque hay otros que se quedan ahí sentados o de repente hacen tira la prueba...

Entrevistadora 1: Ahora por último, también en relación a las conclusiones, tú los haces ver la película del niño del pijama a rayas. Tú, por qué seleccionas esa película, qué contenido tiene esa película importante...

Profesora: El tema del exterminio judío, más que nada, porque ese como tema propiamente tal no lo vimos, o sea, no lo traté en forma... No se toma así como se tomó los ataques, o el desarrollo mismo de la guerra. Ese tema del exterminio judío queda muy pobre, si tú los haces leer un texto, queda muy pobre si yo le explico sobre lo que significó. Es que queda muy...en el mero conocimiento, entonces para mi el mero conocimiento no me sirve... en ese contexto, en ese tema. Porque para mi, el tema del exterminio judío, o sea no solamente judío... para mi el genocidio, la palabra genocidio para mi que ellos lo entiendan., qué significa matanza de mucha gente, de muchas personas... ¿Por qué?, ¿por afanes políticos?. Eso es lo que yo quiero que entiendan, qué significa genocidio, genocidio puede ser contra cualquier pueblo, y también se trata el tema de la discriminación. Yo los hice mucho ver...como por ejemplo uno discrimina a los pueblos vecinos, ¿por qué nosotros nos

creemos superiores a los bolivianos, a los peruanos?, si no somos superiores. Entonces ahí se tratan temas transversales, temas de contingencia y el tema este del genocidio judío, ver la película, y ver de hecho que...le decían a los judíos que eran animales, no eran personas. Llegar a ese extremo que uno perfectamente podría llegar a ese extremo, si no tiene una moral, una ética. Primero se parte del conocimiento y después tienes que entender qué significa. Por qué... la palabra discriminación por ejemplo, porque uno siempre le da una connotación negativa, si a veces la discriminación es diferenciada. ¿Pero por qué la discriminación generalmente tiene una discriminación negativa?...porque se usa generalmente en eso. Uds. dicen “es que aquí nos discriminan”... sí, los discriminamos, porque también elegimos. Imagínense que en otros colegios empiezan a discriminar, porque eligen a los mejores promedios... eso es discriminar. Pero aquí, ¿nosotros discriminamos por nota?...Ojalá que uds. se discriminen por su capacidad intelectual... y ahí tu les dai vuelta la película en relación al contexto, al exterminio judío. Este niño ... Samuel, el... ¿cómo se llamaba el alemán? ehh...

Entrevistadora 1: Bruno

Profesora: Este tema de la inocencia... como tú ... ellos al jugar... la inocencia... no hacían diferencias entre uno y otro. El padre cómo cambia su accionar, como era dentro de su casa, como es como jefe. La hija, como empieza a ser adoctrinada por el tutor, la madre...el papel de la mujer ahí... cuando se dice... cuando hay una frase en donde la madre del jefe nazi muere, que no le dan importancia a la posición de la madre, al pensamiento, o también a la madre de Bruno... que cumple el papel de esposa no má y nada más, pero no tenía ninguna inferencia. Y eso igual se relaciona con acá... y se les pregunta ¿Uds. saben en Chile cuando empezó a votar la mujer? ¿Uds saben acá en Chile cuando está la primera profesional? Y se empieza a ... y a veces una puede decir...ya... me estoy explayando mucho, me estoy yendo para otro lado pero...para eso uno enseña historia, para que los niños entiendan su realidad actual...

Entrevistadora 1: Educación cívica...

Profesora: Claro... no tenemos educación cívica...

Entrevistadora 1: En esa parte tú tratas que ... bueno en la entrevista que realizamos, tú decías que tratabas que ellos infirieran, que trataran esos contenidos, hicieran inferencias. O sea que no fuera sólo un contenido, sino también trasladarlo al presente, cómo esto ha tenido repercusiones en la actualidad, para que puedan leer también el contexto social y político...

Profesora: Claro para que ellos sepan, entiendan y también cuando les pasaba en otro contenido...les pasé el surgimiento de los partidos políticos.¿ Por qué se dice que un partido es de derecha, por qué se dice que un partido es de izquierda, por qué se dice de un partido que es socialista?

Entrevistadora 1: Pero volviendo al tema de la segunda guerra... tú, como evalúas esas inferencias que tú quieres lograr de los estudiantes, cómo vas evaluando el avance...

Profesora: Es que ese es un trabajo formativo más que nada...

Entrevistadora 1: ¿A qué te refieres?...

Profesora: No es con nota, eso es un trabajo...un monitoreo que yo después al fin... con una lista de cotejo, observaciones uno le va aplicando nota, se transforma en nota. Porque por ejemplo...Con el uso de guías...el interés del niño. Por ejemplo ahora, hay muchos niños que andan llorando... por nota. Tú te diste cuenta que en historia, no quedan niños... no andan niños por ahí.¿ Por qué?, porque yo les doy la oportunidad durante el año, y si yo veo que ya ... el niño tuvo mala ... se sacó un 3.9, un 3.8 en una prueba, en una evaluación o en una guía, y lo leí y era que se había equivocado... se equivocó en escribir. Pero él me dice: “señorita...” y si él sabe... no le puedo poner un 3.8 ... y si yo sé que él en la clase estuvo atento, participó, hacía preguntas ehh... pongo notas por asistencia a clases, por participación en clases, voy poniendo puntos, ofrezco sietes... quién me responde esto. Entonces no se da la oportunidad que un chiquillo quede repitiendo por historia, ¿te das

cuenta?. Si tú te vas a un libro de historia... tiene que ser reventado de flojo para que le dé rojo en historia, porque las posibilidades, las oportunidades se dieron durante el año. Y a mi que me venga uno a decir aquí: “señorita me falta nota”... no. Yo no cambio nota, por qué ...porque si ya ... la Pía...la que se puso nerviosa cuando me dio el monólogo... nerviosa y todo, pero me dio el monólogo. Para ella todo un evento, para mi un mero trámite que me haga un monólogo, pero para ella era ... empezó, se equivocó... y lo hizo, se puso nerviosa entera pero lo hizo. Y le salió bien, se nota una preocupación, y ella me preguntaba todos los días: “señorita, tal personaje, voy a decir esto, eh textual”...porque era de memoria... ella sabía sobre su personaje, entonces tengo que darle la oportunidad. En cambio había otros que decían: “no, no voy a darlo”, y el que no lo hizo, quedó repitiendo. Porque no era flojo solamente en historia, sino que en todos los ramos. Y así evaluó, y así ... eh ... no tantas pruebas, cuando ya es mucho, cuando el curso se porta muy mal, prueba.

Entrevistadora 2: ¿De alternativas?

Profesora: Claro, de selección múltiple...hago muchos ensayos de PSU. Saco fotocopias, les doy mucho material... si ellos lo ocupan o no lo ocupan es cosa de ellos, pero les doy la posibilidad. Y eso es lo que yo le decía que a veces no me, generalmente me llaman a la oficina y me dicen: “En el ramo de historia ud. no tiene muchos alumnos con rojo”

Entrevistadora 2: Ah, lo dicen como si fuera algo malo

Profesora: Claro... ¡porque aprenden!, hicieron los trabajos, porque dentro de lo que yo quería que ellos logaran o no logaran... un niño tartamudo de... de otro curso me hizo el monólogo, y se sacó un 7... y los del curso ninguno reclamó. Porque que se haya parado en la sala a hacer un monólogo siendo tartamudo tiene mérito. Y dijo todo lo que tenía que decir doble, pero lo dijo, entonces es una evaluación diferenciada. No lo tengo escrito, conozco al chiquillo, sé quién es... Entonces... porque yo les hice a clases a todos los chiquillos de cuarto... entonces es un trabajo de chinos, porque ahí estoy con la ruma de cuadernos. Y ahí me dicen: ¿pa qué revisai cuadernos?, y para mi el cuaderno tiene re

importancia, porque si él no me trabaja en clases, no tiene cuaderno. Y los chiquillos que no tenían cuaderno, tenían rojo...¿ya?, y la mayoría tenía cuaderno. Es un trabajo de chino eh... trabajo doble... pero lo hago, y esos son los resultados que me dan... que no hayan niños con rojo. Y yo generalmente tomo un curso, que le hice el año anterior, por ejemplo un tercero... eh terminamos recién edad media... y se supone que en tercero se tiene que llegar hasta la primera guerra mundial. Y si a mi me toca con ese curso el próximo año, yo tomo desde donde quedé. Y más rápido sí, saco lo principal, la idea es que salgan de cuarto medio con lo que corresponde, pero eso es de acuerdo al curso, de acuerdo al tiempo, al paro o no, lo que haya. Tdo depende...

Entrevistadora 2: A mi me llamo la atención, que tú utilizas como...recursos literarios para explicar la materia. Por ejemplo “Y resulta que Francia le dice a Inglaterra:¡No ocupes este territorio, no lo ocupes, si quieres ocupas Checoslovaquia”. Es como si los países fueran los que hablaban...

Profesora: A ver, es que es como contar un cuento. Para mi es dramatizar, es darle vida a los personajes. Por ejemplo Francia: “Yo soy Francia” o “Yo soy Alemania”... no sé le doy el... para que sea más...más atrayente para los chiquillos y sea más ...la idea es mantenerlos atentos y que entiendan. Y les dramatizo mucho, les hablo, les cambio la tonalidad, “porfiaos” les digo, “y dale a los alemanes...” les hablo de esa forma para que ellos... ese tipo creo que es recurso que yo lo empecé a aplicar sin darme cuenta, o debe ser por mi características de como... no sé...Generalmente a mi me dicen que yo soy como cuática para hablar o que no hablo como un profesor “oye tú ...” y tu sabí como es la relación, que me molestan...que se molestan... Ese es el tipo de profesores... y como no lo puedo hacer aquí en clases... Yo me transformo en relatora...porque leer un texto en forma plana... ¿Qué más?...

Entrevistadora 1 : Tú igual me decías... cuando hicimos la primera entrevista, que les contabas como un cuento, les decías...

Profesora: Les digo... “había una vez que un...” o por ejemplo cuando invadieron ... el imperialismo... los países de Europa que se vinieron a repartir la torta ... Imagínense que África es una torta, y todos viniesen a sacar un pedacito, y Alemania quedó ahí media picá, porque Francia sacó el pedazo más grande, y Alemania quedó con un pedazo más chico...de ahí viene la pica...Es una forma de bajar el vocabulario, ¿ya?... después subes el vocabulario, pero la idea es que aprendan.

Entrevistadora 2: La estrategia entonces es como primero bajando, después subiendo...

Profesora: Es que no es solamente vocabulario... es vocabulario coloquial para que después ellos entiendan, y después de a poquito tu lo cambias. Por el mismo hecho de manejo de conceptos... es como decir “ ya, esto es lo que vamos a ver, en el vocabulario de uds. chiquillos, para que uds. me entiendan. Después vamos a leer esto otro en power point , vocabulario, esquemas, vocabulario general dentro de los términos. Por ejemplo en power point, yo no voy a poner una palabra muy rebuscada, para qué.

Entrevistadora 2: eso sería como violentar...

Profesora: Claro, pero de repente si hay una palabra rebuscada que tiene que ir, yo se las subrayo o les digo subrayen esa palabra, palabra de vocabulario...búsquenla, a pié de página, háganlo...

Entrevistadora 2: o les explicas...

Profesora: Les explico.... con mi forma de explicar... pero ellos le buscan el significado...

Entrevistadora 1: A mi me llama la atención de si tú lo haces automáticamente o lo has ido reflexionando...Claro, porque podrías quedarte sólo en el lenguaje coloquial, pero ir viendo eso de ir mezclando el lenguaje coloquial y también entregándoles contenido, qué es importante para ellos...en un nuevo lenguaje...

Profesora: es que tú no te puedes quedar solamente con el lenguaje coloquial ...

Entrevistadora 1: ¿Pero eso tú lo has ido reflexionando antes? ¿o ahora?...¿ a través de la investigación lo has ido logrando conectar?

Profesora: Automáticamente lo he ido... siempre... claro desde que empecé trabajando. Yo creo que esa es la escuela , la universidad, porque yo recuerdo que tenía un profesor que era sumamente histriónico para hablar, y a mi me encantaba, se movía el pelo ... y después hablaba, ¿ya?. Y después nos cambiaba todo el vocabulario...tiene que ser entonces desde la escuela . Pero también hay compañeros que... compañeros que se quedan en la... por ejemplo mi compañera de universidad, la que es de Quillota... ella es muy formal...

Entrevistadora 1: Es que son estilos distintos...

Profesora: Son estilos distintos... porque son muy... ella anda con su delantal, si ella pudiese con el almanaque... ella es así... y de hecho ... me he encontrado con muy pocas de esas personas... A mi me tenían muy poca fe para hacer clases, porque una que tenía voz de pito, otra que era chica, media loca, como que ¡la Nancy profe!, ¿ y de historia más encima...?. De hecho, los dos profesores de aquí son de esa escuela, muy formales... ellos nunca he... “ ¡hola, chiquillos!”. Y a mi: ¡hola profe!, y una acá no se puede saludar con los alumnos, y eso me ha traído problemas

Entrevistadora 2: ¿Pero eso ud. no lo va a cambiar...?

Profesora: Yo le digo a los chiquillos, yo cierro la puerta, y lo que haga aquí en la sala de clases... yo soy la que mando. Y si alguien golpea... nosotros tenemos todo un ... código...porque yo a los niños que están trabajando no los dejo escuchar música...en convivencia los niños tienen prohibido traer mp3...Pero si estoy en trabajo en grupos y los niños están trabajando y ellos se concentran . Entonces hay todo un plan de contingencia que se llama... la única persona que abre la puerta soy yo. Mientras golpean la puerta, yo los miro, guardan todo lo que tienen y abro la puerta .Porque a mi lo que me interesa es que



los niños trabajen y me aprendan. Y aquí se es sumamente estricto con lo que es ... al manejo de celulares ... al manejo de ... acá hace mucho frío y tú te diste cuenta... el uso del gorro, pero si golpean la puerta se sacan el gorro. Y más encima nosotros no tenemos calefacción en el establecimiento... y hace frío. Y cuando hace calor, hace calor, ¿no cierto?. Se mojan la cabeza y llegan estilando y “¡ay, que tengo calor!”, les digo: ¡mójate la frente!, ¡la nuca!. Eso es lo que tenía que hacer... ¡ah , ya!. Pero llegan estilando, están mojados, ¡anotados!... Si tenía calor ¡mójate dónde te tienes que mojar para presentarte!. Eso...pero eso tú lo estás aprendiendo con el tiempo, así como hay niños que me aman , hay niños que me odian...uno no puede ser ... De hecho tuve un cuarto medio que me odiaba porque yo era la profe jefa y como profe jefa una tiene que ser como la pesá de la película , ¿cachai? ... porque tenía que imponer las normas, retar, tenía que hacer lo mismo que hacen los profesores siempre... ¿y cuándo me quieren?... cuando ya se fueron...luego de cuatro años. Pero es sumamente complicado.

### **Entrevista PaPer Artes. 3 de diciembre del 2010.**

Entrevistadora 1: Se supone que las ideas centrales de pasar la unidad descubriendo y ocultando el rostro eran el dominio técnico de la geometría y el de las proporciones...

Profesor: El círculo, el rectángulo...

Entrevistadora 1: ...las proporciones, o sea los ejes, el dibujo del rostro humano y de las máscaras...y de dominar el coloreado del rostro humano y de las máscaras. Ya. Respecto al dibujo del rostro humano y las máscaras, en esta pregunta, ¿qué pretende que los estudiantes aprendan sobre este dominio?, hay sólo respuestas del rostro: que logren dibujar correctamente el rostro humano, que logren aplicar al dibujo el uso de la línea valorada, pero respecto a las máscaras, ¿qué pretende que...

Profesor: Que expresen un sentimiento las mascararas. Que expresen un sentimiento de emoción. De emoción, y que se ocupe la textura, la forma, el color, que eso identifique a una máscara o un rostro, y más el movimiento de los ojos, de cejas...

Entrevistadora 1: pero ¿cómo se ve el movimiento?

Profesor: o sea las muecas que hace, el entrecejo como cerrado, de enojado, alegría, pena.

Entrevistadora 1: y la proporción usted también la quiere...

Profesor: ¿en la máscara?, No. En la máscara no. La máscara es algo creativo. En la máscara ellos pueden dejar volar su imaginación. No pido ahí lo que es la proporción, pido ahí solo lo que es la parte ingeniosa, lo que ellos puedan lograr transmitiendo a través de los colores, de las formas y la expresión.

Entrevistadora 1: y ¿por qué les pidió que fuera ecológica?

Profesor: No. Esa fue la primera máscara.

Entrevistadora 1: Ya. Pero esa máscara.

Profesor: La ecológica. Porque el contenido me la pedía ecológica. Me pedía que trabajara con elementos de la ecología. La ecología en la figura humana, la ecología en el rostro humano, entonces trabajé con la máscara con elementos ecológicos. Una máscara ¿cómo se puede construir?, con conchas, con hojas, con ramas con piedras, entonces ellos fueron dibujando. Hicieron modelos de máscara de animales, de hojas. Ahora hace poco me llegaron unos chiquillos con máscara de leopardo, pero hechas como de papel maché, porque estaban ya atrasados. “Ya. Aquí están las máscaras profesor, aquí están las mascararas”...pero era eso, que los chiquillos pudieran captar la sensación que había en la ecología. O sea tomar el sentido ecológico rescatando eso, valorando lo que hay en la ecología para llevarla al rostro. No solo verla en la calle o en el campo, verla en el cuerpo.

Entrevistadora 1: Ahora lo que esperamos es que podamos hacer una reflexión, que sea como en una narración. Así como lo que ha hecho ahora, así como narrar sobre el contenido

específico que le vamos a preguntar o inducir a que comente, y que ojala se recuerde de algún momento de la clase o de que dicen los chiquillos y cosas así.

Entrevistadora 2: Acá en una observación, una niña le pregunta ¿cómo es la nariz de mi compañera?, porque tiene que dibujar a la compañera, y dice ¿Cómo es la nariz de mi compañera?, y usted le dice que se fije en la piel de su compañera, que colores tiene...

Entrevistadora 1: A no te estás confundiendo. Respecto al dibujo del rostro una niña le pregunta cómo hacer la nariz de su compañera. Usted le dice que se fije en la nariz de su compañera y que se pregunte ¿Cómo es la nariz de mi compañera?

Profesor: Aprender a ver. Aprender a observar. O sea, igual yo te puedo preguntar a ti, ¿cómo son tus ojos?, ya o ¿cómo son los ojos de tu compañera?, eso es solamente, mirar, saber mirar, y con eso yo puedo distinguir. Yo puedo mirar tus ojos, tienes los ojos como caídos, no se poh, asemejan un poquito de pena, ojos cansados. Tus ojos son un poquito más activos, tiene las cejas más gruesas, más expresiva la mirada.

Entrevistadora 2: y usted, en ese momento en vez de decirle: No. Mira tú compañera tiene la nariz así, así y así. Le pidió que ella se fijara, ¿Por qué usted toma esa decisión en vez de explicarle más o menos: No. Mira ella tiene la nariz así, de color así. Si no que le pide que ella la observe.

Profesor: porque tiene que darse cuenta ella cómo es la cosa. Por qué yo, en las primeras clases. Yo les explique cómo se sacaba la nariz, le explique el modo de cómo sacar la textura, el dibujo. Se lo pasé miles de veces entonces, cuando preguntan, preguntan por qué son flojas. Preguntan por preguntar, porque se lo pasé en fotocopias, les repartí fotocopias, les puse en la pizarra, andaba una de ellas y le ponía “nariz, es lo de acá, en la frente se repite aquí la nariz, esto se repite acá, este ojo va doblado y te toma de acá a acá”, entonces yo todo se lo explicaba, pero algunas no entienden.

Entrevistadora 1: y ¿Eso será, y cuando por ejemplo hay algunos que lo entienden, cómo se da cuenta que lo entendió?

Profesor: porque yo lo veo. Lo voy midiendo con los puros ojos, es que yo me acostumbré a eso ya. Llevo años de trabajo así con rostro, entonces ya veo eso ya, donde esta la falla.

Entrevistadora 2: y ¿se da cuenta solo en los trabajos que ellos hacen? O ¿también cómo lo que van conversando con los otros? por ejemplo, como los elementos que incluyen en el discurso por ejemplo: términos que usted ha puesto como proporciones y ¿esas cosas, lo puede escuchar en los alumnos?

Profesor: Si. Si lo he escuchado.

Entrevistadora 2: y ¿ahí usted también se puede ir dando cuenta...?

Profesor: Si. Lo he escuchado. Sí, porque empiezan a trabajar con la estructura, con la línea horizontal, o sea horizontal y vertical. Eso es lo principal, más el círculo, más el huevo, o el círculo con el rectángulo, eso lo han hecho, y lo han sacado, y lo han sacado bien. Algunos, no todos...y han empezado a trabajar con los ojos, con la vista, después con la parte de la nariz, la boca...

Entrevistadora 1: Usted también decía que quiere que los estudiantes puedan expresar las características psicológicas, como que aprendan a conocer al otro mediante el dibujo.

Profesor: Si. Por ejemplo, dibujar al compañero. O sea ustedes me dibujan a mí. Entonces, ¿Cómo me ven ustedes?, me dibujan y me describen, después me describen atrás de la hoja. Me describen: “Ya. Mi compañero es tal, es así y asá. Psicológicamente, me cae mal por esto, por esto otro, o me cae bien. Él tiene una mirada triste porque le pasó esto con otra persona, él está a punto de repetir o va pasar, y está alegre. Ya. O él es popular en el colegio.

Entrevistadora 2: y ¿cómo esa clase de cosas escriben los chicos?

Profesor: Si.

Entrevistadora 2: y ¿cómo usted puede darse cuenta cuando ellos logran captar eso?, ¿cómo eso...?

Profesor: porque están contentos. Porque se ponen contentos los chiquillos. Se alegran cuando sacan algo bien, algo, listo. Yo se los voy midiendo, y “¡aaah!”.

Entrevistadora 1: pero, por ejemplo hay una observación... y usted le hace un comentario del dibujo de una niña, y dice, “esa niña captó la personalidad de su compañera, en los ojos”, o sea, la compañera hizo un dibujo y en los ojos le capturó la personalidad. ¿Cómo valora eso? ¿Cómo se da cuenta...?

P: por la vista. O sea porque la vista... por los años todos los pintores han empezado a trabajar con la vista. O sea como se dice que la vista es el espejo del alma, igual con la mirada se ven muchas cosas psicológicas, mucho. Eso yo lo aprendí. No lo aprendí en la universidad, ni en la escuela de artes. Yo lo aprendí en la calle, yo estuve un tiempo trabajando. No trabajando. Pero iba a ayudarle a los pintores, a los dibujantes que están en la avenida Valparaíso, y aprendí a dibujar rostros con los ojos. Entonces ellos me iban indicando, este ojo así y asa, esta persona tiene los ojos así y asa, y te basabas en los puros ojos, tenías los ojos listos y ya estaba todo solucionado.

Entrevistadora 1: ¿tiene que ver como con la expresión...?

P: Si, mira. La figura humana, lo que son el rostro, la cara, el contorno y las manos, son la parte más expresiva del cuerpo. Las manos hablan mucho, como el rostro.

Entrevistadora 2: en otra ocasión, unas alumnas le preguntan por qué color pintar. Estaban pintando rostros también, y usted toma un color y lo pone frente a la cara y después toma otro color...

P: Voy comparando. Si.

Entrevistadora 2: y va comparando. Entonces le ayuda a elegir los colores con los que va a pintar el rostro, pero al final ella es la que decide. Ahí eso también es una estrategia para enseñar, y usted, ¿podría como reflexionar o intentar pensar por qué usted tomó esa decisión de explicarle a ella de esa manera?

Profesor: porque a mí me lo enseñaron así. Yo pintaba rostros y lo trabajaba con los colores. O sea yo estoy pintando, pinto, y luego llevo la pintura al rostro voy haciendo comparaciones con el rostro. Luego si no me convence bien, que no lo puedo hacer en el liceo por que no están los medios, es poner una luz, como esta, al rostro. Se enfoca, una luz directamente al rostro, te saca los colores, te los...tu rostro estalla de color, entonces ahí puedo ver yo todos los tonos que tiene en la cara. El rostro moreno, cuando la piel es morena, la luz va a ser verde. ¿ya? Cuando la piel es blanca, la luz va a ser azul. Entonces cuando la piel es blanca tengo que usar tonos de piel más azules, cuando la piel es morena tonos de piel más verdes.

Entrevistadora 1: y en los alumnos, ¿cómo sabe que ellos de verdad lo están logrando eso o que van en proceso a lograr identificar...?

P: cuando me entregaron los trabajos de la Bolocco, ¿viste los trabajos de la Bolocco?, Ahí pudieron sacar los trabajos, porque trabajaban con la Bolocco al lado. Con color, de al lado, pintaban, entonces iban sacando los colores de la Bolocco y lo pintaban con lápiz de color.

Entrevistadora 1: y cuando ellos dibujan el rostro, solo el rostro su retrato y auto retrato, ¿ahí lo logran?

Profesor: Si. Si, lo logran.

Entrevistadora 1: ¿cómo se da cuenta que lo están logrando?

Profesor: por el parecido. Por los parecidos.

Entrevistadora 1: Ya. y tiene ¿cómo... cuál sería la forma de ver que ellos no lo están logrando y corregirlo en el momento?

Profesor: cuando la proporción está mala, cuando la nariz está muy larga, cuando el ojo está muy separado, cuando no hay un achurado bien, un color bien aplicado, ahí tengo que empezar a corregir. Corrijo una vez, dos veces a veces. Si no da, no da. Hay también algo importante, esto es bien importante, el pelo le da el marco al rostro. O sea, el pelo te da también tu personalidad. O sea, tu cabello puede cambiar, y cambia tu personalidad de rostro. Tú un día puedes llegar así con una media melena y cambias, cambias totalmente. Tú puedes llegar con el pelo liso, tu rostro va a cambiar, va a cambiar, mucho.

Entrevistadora 1: a veces, algunas veces, vi que algunas alumnas usted les explicaba cómo se hacia este círculo, el diagrama, y a otras a mi me pareció ver que simplemente se lo dibujaba no más cuando tenían duda. ¿Por qué hacía esa...?

Profesor: porque algunas chiquillas no tienen los conocimientos. O sea no los conocimientos, si no que la habilidad, o sea igual yo tengo que enseñarles pero algunas no...no, no dan, entonces a las que no dan, tengo que hacerles todo el asunto y todo el armado la cosa y la raya al medio, y la otra raya y les explico con manzanas. Y a la otra, ya saben ya, y les hago el círculo, el círculo no más “Ya. Hace esto y esto otro”, y lo saca. Porque algunas tienen esa, la condición, y el don de poder sacar su rostro tal cual, y sacarlo sin medidas.

Entrevistadora 2: Bueno y en algunas ocasiones, en las observaciones, usted le dice a alguna niña o niño... él le dice que no puede, y usted le dice “Si. Si tú puedes”, pero eso se lo dice, ¿por qué usted los conoce y sabe que pueden, o como...?

Profesor: Si. No si pueden los cabros. Algunos pueden, pero son flojos, son flojos. Si son flojitos los cabros, les gusta que uno les pase todo. Aquí está todo esto,” aquí está el lápiz ya hágalo”, “usted puede hacerlo”, “hágalo”. “No”. “Ayúdeme a hacer esta cosa”, “ayúdeme a hacer esto acá”, “lo puedes lograr, si es fácil”.

Entrevistadora 1: Con eso mismo de las proporciones. En el procedimiento que sacamos aquí de la entrevista, era como que siempre trabajaba en base al canon, y yo no vi que los alumnos siempre trabajaran de esa forma, o que recordaran utilizar el canon, o que en realidad el canon parece que fuera como algo previo, como una introducción para, no es el procedimiento en sí. No sé qué...

Profesor: Si. Es que a algunos les costaba trabajar con el canon. Les costaba mucho. Canon es el ideal, o sea es lo que, como que...el canon es una medida exacta para la figura humana, y los cabros la mayoría no lo van a sacar. Les cuesta mucho, y yo me tengo que acomodar a que parezca canon. O sea, que al monito que hacen de su rostro aparezca el canon, que aparezca como sea, a veces aparece, a veces no.

Entrevistadora 1: Ya. Esto también tiene que ver con la proporción. En una ocasión una alumna le muestra el dibujo, como de la hoja de una máscara, como una máscara basada en una hoja, y usted le pregunta ¿Cómo le pondrías los ojos?, esa pregunta ¿por qué la hace?, ¿A qué va referida el cómo le pondrías los ojos?

Profesor: Los ojos. Es una máscara, entonces la máscara tiene que tener ojos por que va para la figura humana. Entonces,¿ en qué parte va a ir ubicado, al medio, arriba, en qué parte?

Entrevistadora 1: y la máscara a pesar de que sea más libre tiene que tener un...todas tienen que tener los ojos donde mismo.

Profesor: Si. Porque la máscara es para el ser humano.



Entrevistadora 1: Ya. Entonces, ahí la máscara no es tan libre...

Profesor: o sea son libres, en la forma en cómo se construyen, ¿ya? Pero igual tiene que tener los dos ojos, tiene que tener la forma de una nariz, o simular una nariz, una boca. Pero la libertad está en la relación que tenga el joven en la máscara. Pero cumpliendo si, que la máscara es para un ser humano, no para un perro ni para un mono.

Entrevistadora 1: y por ejemplo, cuando habían unas alumnas que le entregaron, por ejemplo, un antifaz, no entregaron máscara. ¿Se acuerda que habían unos que entregaron antifaz?

Profesor: Si, eso era por apuro en realidad. Por apuro, porque quedaba poco tiempo, y fue apuro y también por materiales. Yo acepté antifaz a las niñas porque habían cumplido con todos sus trabajos anteriores o sea, llevaban en su registro de notas, 70, 70, 70, 68, 69.

Entrevistadora 1: y ¿Cumple más menos con el objetivo de qué ellos aprendan a dibujar, al enseñar la máscara que entreguen un antifaz?

Profesor: Si. Porque el antifaz cumple la función de la máscara, porque igual oculta el rostro. Lo oculta, y le da una sensación como de más elegancia. Antifaz y máscara, búscalo en Internet, es lo mismo, salía lo mismo, la misma explicación.

Entrevistadora 1: respecto a los materiales con los que ellos pueden pintar usted me decía que trabajar con témpera no era muy factible por el tema de que, bueno habría que traerle la tempera a todos porque ellos no traen materiales.

Profesor: Si. Hay varios factores, primero que no traen. Porque tú sabes que este es un colegio con problemas, la mayoría de los chiquillos acá son de escasos recursos, y la otra cosa es que de la tempera que yo tengo en los roperos. Me quedaba poca témpera, y esa tempera es para los terceros y cuartos medios, y si podían traer de su casa mejor. Pero que trabajaran con lápiz de color, otra forma creativa, habían chiquillas que llegaban con unas

máscaras estupendas, pero esas niñas estaban en integración. Y en integración hay una psicóloga, hay una asistente social, hay una, ¿cómo se llaman las que trabajan con niños con problemas?... educadora diferencial y otra persona más, y les hacen los trabajos. Las van a buscar a la sala, ¿ya?, “queremos este, este, este, ¿qué tienen que hacer profesor?”, “tienen que hacer tal cosa”, y llegan con las máscaras pero unas máscaras estupendas, unas máscaras tan bonitas, una como con plumas, ¿la viste?

Entrevistadora 1: Si eran unas cosas así, como con unos detalles, cosas...

Profesor: es que ellas tienen mucha agilidad. Las de integración iban conmigo al taller de pintura, hacían cosas bien buenas, trabajaban...

Entrevistadora 1: por ejemplo, habían algunos alumnos que, usted, como la instrucción era que ellos hicieran la máscara con los materiales: como goma eva, cartulina, y después una niña le pregunta, ¿no sé si se acuerda?, una niña le pregunta y después varios más hacen lo mismo, traen la máscara hecha con la base de globos, y algunos pintaban con tempera. Entonces no se que piensa de...

Profesor: Si. Es que yo se los pedí en lo último ya. Por que ya estábamos tan atrasados ya con la cuestión, que ya, “traígame la máscara como pueda hacerla”, si la quiere hacer con un globo, “hazla con un globo”. “Hazla con un globo, píntala con tempera, pero cumple”, Cumple por que algunas personas no cumplen.

Entrevistadora 1: y por ejemplo ¿cuando le entregan las máscaras con otros materiales, otras texturas, se cumple el objetivo?

Profesor: Si yo veo que la máscara da mucho más de lo que yo pedí, le pongo una positiva, y cumplió con la máscara. Tanto por esto y por esto otro, lo dejo que pasen el trabajo bueno, se rescata lo positivo.

Entrevistadora 2: Hay un momento, en una clase, que usted hace como un cambio en la decisión del curso de la clase. Porque dice, “ahora van a construir la máscara con los materiales que les pedí”, después escribe la evaluación, y después dice que al terminar de explicar los materiales debe...(revisa el profesor la observación, al final le explica la entrevistadora 1 la pregunta).

Entrevistadora 1: lo que pasa es que primero usted da las instrucciones de que tienen que construir la máscara. Después hace una ronda viendo quien trajo y quien no trajo materiales. Y después, vuelve a hablarle al curso y les dice que los que no trajeron materiales tiene que hacer el diseño de la máscara y poner al lado los materiales que van a usar.

Profesor: Claro. El que no trae el material dibuja el diseño, y abajo le pone como lo va a construir, abajo de la hoja, esa es como la hoja. Esa es como la alternativa porque todos tienen que trabajar.

Entrevistadora 2: y usted ¿lo piensa en el mismo momento?

Profesor: Si.

Entrevistadora 2: podría como reflexionar acerca de lo que lo motivo a tomar esa decisión, o ¿por qué se le ocurrió eso?

Profesor: porque los chiquillos no traían materiales. O sea, y tienen que trabajar, hay que buscar una solución rápida, certera. Entonces lo más fácil para ellos era una hoja de oficio, un dibujo con lápices de colores, porque tengo lápices de colores, que la pinten, y le pongan abajo lo que van a ocupar en la máscara original.

Entrevistadora 2: y la decisión de poner ahí mismo los materiales ¿tiene que ver también con el hecho de que no hayan traído los materiales?

Profesor: también.

Entrevistadora 2: ¿Usted lo pensó para que después se recordaran?

Profesor: para que se recordaran y lo tomaran en cuenta.

Entrevistadora 1: a veces los chiquillos respecto al dibujo del rostro, a veces salía en vez del rostro el cuerpo completo.

Profesor: Si. Lo que pasa es que anteriormente habíamos trabajado con la figura humana entera, y se confundieron. Se confundían, me decían, “No. Pero ya hicimos ya esto ya”. “Ya lo hicimos”...”No lo hemos hecho. Estamos trabajando otra unidad, que es el rostro, es descubriendo y ocultando el rostro, y trabajamos lo anterior con el cuerpo humano”, entonces los chiquillos dicen, “No. Esto lo trabajamos”. “No lo trabajamos, porque no se trabajó”, y llegaban con trabajos de la figura humana completa, y cuando ya no quedaba tiempo, adecuaban al rostro y les digo “ya, tráemelo la próxima semana, el rostro hecho. Esto no es figura humana completa.”

Entrevistadora 1: Cuando, ¿no sé si se acuerda de una máscara de nube que hubo?, que le pusieron algodón, y que a la niña usted le dijo que la pintara de azul...en un momento a mí me pareció que usted como que le insistía, en que la siguiera como pintando, y ella como: no, no.

Profesor: No. No. Es mucho exigirles

Entrevistadora 1: pero ¿ahí estaría ella cumpliendo de todas maneras el objetivo?

P: Si. Si lo hizo. Hizo su máscara.

Entrevistadora 1: independiente que a lo mejor podría haberle...

Profesor: podría haberle puesto más matices, azules, grises, pero lo hizo, cumplió. Una chica me entregó un trabajo, ella siempre había hecho los trabajos muy bien. Me dijo “profesor le traigo la máscara”, y me trajo una máscara tan bonita, en goma eva: una luna con una estrella junta. Yo ya tenía su promedio listo. Si ayer tuve que tener todo listo, el miércoles, todo listo, y la chica me la llevó el jueves en la mañana. Me dijo, “tengo mi máscara”, y yo le dije “Ah ya. Yo tengo el promedio puesto, pero igual tienes un 7, un 7 que estaba puesto ahí. Así que guardé la máscara, le puse un revisado, un más, le dije te voy a poner una anotación positiva por la máscara que me trajiste.

Entrevistadora 1: y ¿cómo qué cosas tenía la máscara?

Profesor: tenía unas pelotitas de colores por el contorno y un hilo. No hilo, si no, una cinta, de color dorado, o plateado, un poco de escarcha, lentejuelas.

Entrevistadora 1: y ella lo que trabajó bien ¿qué fue?

Profesor: El oficio. Trabajó muy bien el oficio. O sea la limpieza. El trabajo lo hizo pulcro, ella trabaja así, y es cumplidora.

Entrevistadora 2: Usted en sus clases ¿cómo se va dando cuenta que los niños cumplen lo que usted pretende que ellos aprendan?

Profesor: cuando me preguntan. Ellos me preguntan, me dicen “explíqueme esto, no entiendo”, “explíqueme esto”, entonces yo me voy al dado de ellos, me siento al lado de ellos y les voy explicando “¡pa!, ¡pa!, ¡ pa!, ¡pa!, ¡ Pa!”, entonces,”¿me entendió?, “no”, de nuevo, “esto, esto y esto”, ¿Ya?, y los otros no me preguntan, los otros se dedican a conversar con los pies arriba, “ oye baja los pies”, “baja los pies”, “baja los pies”, “esa boca”, “cuidado con la boca”...

Entrevistadora 2: y ¿cómo qué clase de preguntas le hacen los niños?

Profesor: “¡Ay! ¿Cómo puedo hacer los ojos?”, el otro día, “¿cómo puedo hacer la boca?,” pero recuerde cómo hacíamos los ojos, a partir de los ejes”. “¡Ay! es que yo no sé dibujar, no puedo dibujar”. “Ya. Esta parte de acá, tomamos un ojo acá, tu repites este ojo acá”.

Entrevistadora 2: O sea, a veces necesitan como un conocimiento previo.

Profesor: Si.

Entrevistadora 2: O sea, como partir de más abajo.

Profesor: Si.

Entrevistadora 1: algo que no pude ver, era como los chiquillos trabajaban el tema de la geometría, no pude ver eso, porque se supone que, ya, en el procedimiento era el tema del canon. Pero yo no alcance a ver eso...la definición de eso.

Profesor: algunos lo trabajaron bien, el canon. Otros lo trabajaron mal, algunos hacían un círculo muy grande, y al medio hacían una pequeña cruz, y ahí trabajaban, y eso estaba mal.

Entrevistadora 1: y ¿qué preguntas hacer ellos respecto de eso?

Profesor: “¿está bien?”, “¿está bien?”, “¿cómo lo hago?”, “¿me ayuda?”, esas preguntas me hacen. No muchas profundas.

Entrevistadora 2: entonces el curso se podría dividir entre los que no preguntan nada, no hacen nada...

Profesor: no hacen nada, absolutamente nada...

Entrevistadora 2: ...bueno un grupo digamos que no hace nada, y otro grupo que si hace y que usted se va dando cuenta cuando van aprendiendo cuando le van preguntando, y, ¿llega hasta ahí?, o ¿usted puede notar que además de preguntarle a usted conversan entre ellos?

Profesor: Si conversan. Hay un grupito de niñas, ¿te acuerdas que hay un grupito de niñas que se sentaba atrás, que siempre trabajaban? Ellas conversaban. Hacían como análisis de lo que estaban haciendo.

Entrevistadora 2: y ¿cómo qué análisis?

Profesor: “el pelo ¿lo pongo rojo?, ¿lo pongo azul?, ¿lo pongo de este color?” , “No, tu soy más fea, no tu soy más bonita”.

Entrevistador 2: eso es como ya lo máximo de implicancia, en...

Profesor: Claro, si.

Entrevistadora 1: eso por ejemplo, más fea, más bonita, ¿va referida a si se parece o no el dibujo a la...

Profesor: Claro. El dibujo a la figura.

Entrevistadora 1: y con respecto al tema de las proporciones, los ejes, también, ¿qué preguntas hacen ellos ahí?

Profesor: mira, “¿cómo saco el ojo?”, siempre me preguntan eso, “¿cómo saco el ojo?”, entonces, “la línea del ojo sale de acá, y yo cuento de la línea que sale acá. De la línea horizontal, un cm. Para el lado, o uno para acá y dos para el lado. Ahí saco el ojo y, uno para acá y dos para acá saco otro ojo”... ¿te puedo rayar acá o no? Para que me entiendas mejor (el profe dibuja como sacar el ojo y las proporciones de la cara).





