



PROFESORES DE EDUCACIÓN MEDIA EN EL LICEO MANUEL DE SALAS
Significados atribuidos por los estudiantes a los profesores de Educación Media en el
Liceo Experimental Manuel de Salas

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Curriculum y
Comunidad Educativa**

Tesista Marcia Andrea Ravelo Medina

Profesora Guía
Mónica Llaña Mena

Santiago, Chile

2013

A mis estudiantes manuelsalinos: pasados, presentes y futuros.
A mis colegas que animan su vocación con el pulso de la juventud estudiantil.
A Emilio, pequeño manuelsalino.

Agradecimientos

Este trabajo de investigación así como todo el proceso de formación en el Magister contó permanentemente con la compañía de queridas personas: familia, amigos, profesores y estudiantes. Vayan para ellas mi sincero agradecimiento.

Al Departamento de Educación de la Universidad de Chile y al Liceo Experimental Manuel de Salas por la media beca de convenio que posibilitó mis estudios de Magister.

A las autoridades de Liceo, representadas por el su director, profesor Jorge Zubicueta Galaz que facilitaron y apoyaron esta investigación.

A los estudiantes de educación media que colaboraron gentil y desinteresadamente en el trabajo de campo.

A mi Directora de tesis, profesora Mónica Llaña Mena por la generosa conversación y el consejo oportuno que guiaron mi trabajo.

A mi querida amiga Jessica Miranda que me animó a profundizar mi reflexión pedagógica.

A mi madre por su apoyo y entrega constante.

A Leandro por su paciente y amorosa compañía en el proceso del magister.

INDICE

Introducción.....	5
I.-MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN.....	8
I.1.-El contexto: breve caracterización del Liceo Manuel de Salas.....	8
I.2.-Liceo Manuel de Salas y la Convivencia Escolar como vehículo de su acción pedagógica.....	10
I.3.-La construcción social de la realidad: perspectiva de estudio	12
I.4.- El problema de estudio y su importancia.....	17
I.5.-Objetivo general de la Investigación.....	17
I.5.1.-Objetivos Específicos de la Investigación.....	18
II.- MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO CONCEPTUAL.....	19
II.1.- Cambios culturales: el sello de una época.....	19
II.2.-Cultura juvenil: reconociendo los significados desde el “cara a cara” con los profesores.....	21
II.3.-Concepto de juventud.....	23
II.4.-Habitus: comprender a los profesores/as desde la cultura juvenil como construcción socio-histórica.....	25
II.5.-Convivencia escolar y aprendizaje: interactuando en el aula.....	26
II.6.-Marco para la Buena Enseñanza.....	30
III.- ANTECEDENTES EMPÍRICOS.....	32
III.1.-Jóvenes y profesores/as: desde sus perspectivas para mejorar	32
III.2.-Jóvenes y sus expectativas de la educación municipal en Chile.	33
III.3.-Jóvenes y cultura escolar en Chile: un desencuentro.....	33

III.4.-Jóvenes y Convivencia Escolar: visibilizar los encuentros y desencuentros.....	34
IV.-MARCO DE REFERENCIA METODOLÓGICA.....	36
IV.1.- Enfoque epistemológico.....	36
IV.2.-Un estudio de caso.....	37
IV.3.-Muestra.....	37
IV.4.-Técnicas de Investigación.....	38
IV.5.- Criterios de credibilidad.....	40
IV.6.- Tipo de análisis.....	40
V.- RESULTADOS.....	41
V.1.- Consideraciones preliminares del análisis.....	41
V.2.-Estructura del Análisis.....	46
V.3.-Cuadro sinóptico de análisis e interpretación de datos.....	49
V.4. Análisis de datos conforme categorías y sus dimensiones.....	50
V.4.1.- Rasgos de los profesores y su contexto de aula.....	50
V.4.2.-Los estilos de enseñanza: profesores de estilo dinámico y profesores de estilo estructurado.....	80
V.4.3.-Relación entre estilos de enseñanza, estructurado y dinámico, y la percepción aprendizaje de los estudiantes.....	91
V.4.4.-Estilos de enseñanza y formas de convivencia.....	95
VI.CONCLUSIONES.....	104
VI.1.-Marco para la buena enseñanza desde la legitimación del otro como un legítimo otro.....	105
VI.2.- El (necesario) conocimiento social de las interacciones y evaluaciones humanas en la convivencia entre profesores y estudiantes.....	109
BIBLIOGRAFÍA.....	113
ANEXOS.....	117

INTRODUCCIÓN

El problema de investigación al que se enfoca este estudio se halla inmerso en un área social que es la cultura juvenil. Aquella recreada por los jóvenes estudiantes de educación media en el Liceo Experimental Manuel de Salas. Específicamente, el estudio busca descubrir en ella, los significados referidos a las y los profesores, los que a diario comparten el espacio escolar con los y las jóvenes del Liceo en el ciclo de educación media que contempla en esta institución educativa los niveles de escolarización desde 7° a 4° medio. El estudio se aborda desde el enfoque epistemológico comprensivo-interpretativo.

La cultura juvenil es una construcción social (Alpízar y Bernal, 2003) provista de una gama variada de significados y códigos que se insertan con mayor o menor armonía al interior de la cultura escolar. Entendemos a esta última y en una descripción laxa, al conjunto de valores, creencias, hábitos y normas que constituyen el modo de ser de las instituciones educativas y, por cierto, que definen la noción de escuela de manera universal.

Podría pensarse que en una escuela o en la educación en general se ven reflejados variados estilos de enseñanza-aprendizaje, de conducta, de participación y de autoridad, por nombrar sólo algunos. En medio de este complejo universo de conceptos con sus respectivas señales cotidianas, cabe preguntarse cuál es el conocimiento que los diversos actores de una determinada institución educativa han construido sobre los otros/as actores, con los que comparten la cultura escolar.

En particular, este estudio intenta aproximarse al conocimiento que -respecto de las y los profesores- han construido los y las estudiantes en el Liceo Manuel de Salas de educación media y que, configura el sentido cotidiano de relación y evaluación con ellos desde dos grandes áreas, a saber, la **enseñanza** y la **convivencia**.

Este estudio busca interpelar a los y las adolescentes, estudiantes de educación media, respecto de los actores docentes, esto es, sobre sus propios

profesores en el Liceo. En ese aspecto, la investigación persigue poner atención –en la conceptualización de Bordieu- al *habitus* de los y las estudiantes de educación media en lo que especialmente concierne a la construcción de significados sobre las y los profesores, considerando, por un lado, las relaciones de poder (jerarquía), afectividad y comunicación, que esbozarían un panorama sobre las formas y la calidad de la convivencia entre profesores y estudiantes y, por otro, reconocer algunos estilos de enseñanza de los profesores que determinarían al mismo tiempo, cierta percepción de aprendizaje de parte de las y los alumnos. Como podremos notar el marco conceptual de la investigación contempla lo que en la literatura sobre la enseñanza se han denominado las distintas familias de modelos para la enseñanza (Joyce y Weil, 2006). Es importante destacar que para efectos del marco conceptual de la investigación se han de clasificar o categorizar como estilos de enseñanza lo que también puede entenderse como modelos de enseñanza.

Todo lo anterior, representa un fenómeno no investigado en el Liceo y respecto del cual, existe un discurso transmitido oralmente en base al pasado, respecto de cómo fue la relación entre profesores y estudiantes respecto a la enseñanza y la convivencia en los años en que el Liceo era considerado un referente educativo nacional. (2011, Entrevista a Viola Soto, inédita)

En esta investigación se aborda el fenómeno de la enseñanza y la convivencia de y con los profesores respectivamente, desde la percepción que las y los jóvenes tienen desde la relación que han construido socialmente con sus profesores y que se condensa en un cúmulo de significados compartidos socialmente, los que han dado lugar a un discurso juvenil común, cotidiano y recreado en sus prácticas al interior del Liceo. Hay que considerar en relación a lo anterior y la conceptualización de realidad social, propia del interaccionismo simbólico y de la fenomenología sociológica, enfoques socio antropológicos de esta investigación, que muchas ideas o intenciones de la misma, podrían reformularse a partir de la implementación del estudio, de la recogida de datos y del análisis de éstos, apertura que es propia del paradigma de base que define epistemológicamente esta investigación.

Este estudio instala como eje de sus objetivos la importancia de conocer y comprender las valoraciones, percepciones o representaciones que en un grupo significativo de la escuela, a saber, los y las jóvenes, ha construido sobre los maestros. Ahora bien, ¿por qué estudiar precisamente a los y las jóvenes? De modo evidente y al mismo tiempo como premisa básica, porque el proceso pedagógico –fin esencial de toda escuela- gira o se define en función de la formación de ellos mismos, entendiéndolos como personas que están en desarrollo en los ámbitos cognitivo, social y físico, ello explicita su carácter de grupo significativo en esta investigación. Tales actores de la escuela, reciben de ella un conjunto de actividades y conceptos que ellos significarían desde sus propios códigos como grupo social, de manera que podríamos decir que traducen, interpretan y juzgan en virtud de los mismos. Aquello, sin duda lo hacen respecto de todas las acciones, actividades y personas en la escuela. En este caso, el interés de la investigación se centra en el significado que han construido sobre los profesores.

Mirado desde este actor social que investigamos: ¿qué conocimiento tienen los profesores y la escuela en general de tales traducciones juveniles, sobre todo considerando que comparten a diario el espacio y las coordenadas de la cultura escolar? Desde tal interrogante, este estudio aborda una necesidad sentida por la educación nacional desde lo que la opinión pública y la prensa escrita denominó la *revolución pinguina* de 2006: escuchar a los estudiantes sobre lo que opinan de la educación que reciben. Aunque en el sentir de ese movimiento social y estudiantil se hizo hincapié en la equidad y la calidad de la educación nacional, nuestro estudio pone el foco de atención en un aspecto mucho más particular, esto es, los profesores, sus estilos de enseñanza y sus formas de convivencia con los estudiantes en el Liceo Manuel de Salas.

Lo anterior tiene su base en que los profesores son los representantes de la cultura escolar con los que los estudiantes se relacionan. Desde ese rol cabe entonces movilizar algunas interrogantes: ¿Qué tipo de relación abordan? ¿Les resulta satisfactoria? ¿Cómo la califican o evalúan en función de los aprendizajes?

I.-MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

I.1.- El contexto: Breve Caracterización del Liceo Experimental Manuel de Salas (LMS)

El Liceo Experimental Manuel de Salas (LMS), fue fundado en marzo de 1932 en una iniciativa ideada por el Ministerio de Educación y a cargo de la destacada educadora chilena Amanda Labarca Huberston. Años más tarde, el Liceo fue pensado como un laboratorio pedagógico para la Universidad de Chile, en dónde se ensayarían metodologías y estrategias educativas de diversa índole que contribuyeran al desarrollo del país. Desde su fundación hasta inicio de la década de los años '70, el LMS fue cuna de la innovación y experimentación pedagógica basada – preferentemente- en la Escuela Activa de John Dewey (Barrios, 1982). Los profesores de la época, recibieron instrucción directamente de prestigiosas universidades extranjeras como la Universidad de Columbia, formación que resultó ser un invaluable aporte a la innovación pedagógica del país.

Como parte de su legado educativo podemos señalar que, fue en el liceo Manuel de Salas, dónde por primera vez la escuela chilena reunió en una sala de clases a hombres y mujeres. La revolución que ello implicó no fue necesariamente una idea aplaudida, sino por el contrario generó bastantes críticas y acusaciones diversas desde distintos sectores de la sociedad chilena (Barrios, 1982). Aquella iniciativa si lo pensamos detenidamente ya implica un hito en materia de Convivencia Escolar, en tanto, congrega en función de una misma educación a hombres y mujeres en un aprender a vivir y estudiar juntos, ambiente al que se suma una formación laica, de diverso origen socioeconómico, puesto que en sus primeras décadas el Liceo estuvo exento de pago de arancel. Teniendo presente este marco de convivencia pionero desde la perspectiva de género en la escuela, surge la importancia de revisar la actual convivencia desde otras perspectivas sociales e igualmente vinculadas con la convivencia tales como la enseñanza y el aprendizaje, perspectivas que se denotan en la relación entre jóvenes estudiantes y sus profesores.

El Liceo estuvo emplazado durante sus primeros años en una casa quinta ubicada en la calle Doctor Johow en la comuna de Ñuñoa, por ese entonces un aplacible lugar de parcelas de agrado. No fue hasta 1947 cuando se incorpora al Liceo la Educación Básica, a la que se denomina Escuela Anexa. En agosto de 1947, el Liceo se instala en las dependencias del Palacio Torres, conocido así por el nombre de su primer propietario, un acaudalado vecino de la comuna, don Pedro Torres.

En el Liceo Experimental Manuel de Salas tuvo lugar en 1939 el origen del primer Gobierno estudiantil o primer Centro de Alumnos del país, como así también se originó la primera Asociación de Padres, Apoderados y Amigos del Liceo, asociación que dio origen en Chile a las asociaciones de padres y apoderados en las escuelas. Como puede pensarse, lo anterior representa otro hito de la noble tradición del Liceo en materia de Convivencia. Aunque el tema de la convivencia no resonaba en los términos que hoy lo escuchamos en distintos medios y contextos, esto es, ligado a la calidad de las relaciones sociales de los actores de la escuela, desde su inicio como institución educativa estuvo presente bajo una lógica de democratización de la escuela, de la sociedad y del desarrollo del país. Insistimos entonces: ¿Por qué definir una intencionalidad investigativa sobre lo que hoy se experimenta en materia de convivencia desde la relación de profesores y estudiantes? Es por una parte, considerar el ideario pedagógico histórico del Liceo y por otra recoger una problemática muy discutida en la actualidad como lo es la convivencia escolar.

Actualmente, el LMS es un liceo particular, mixto y de carácter laico perteneciente a la Universidad de Chile, aunque posee autonomía administrativa y financiera. Imparte educación desde los niveles de Educación Parvularia hasta Cuarto Medio. Su actual institucionalidad se enmarca en lo dispuesto por la ley N° 19.820 promulgada en agosto de 2002, que establece su dependencia orgánica de la Universidad de Chile, particularmente de la Unidad de la Vicerrectoría Académica. Las autoridades del Liceo son nominadas por el Director, quién representa la máxima autoridad del Liceo y le corresponde la conducción de éste. El Director, conforme a la reglamentación vigente es elegido democráticamente por la comunidad docente de la Institución por un período de cuatro años.

El Liceo cuenta actualmente con una matrícula de 1.584 estudiantes. Tiene a su haber cuatro cursos por nivel de estudios, los cuales integran tres ciclos de enseñanza, a cargo de un Jefe (profesional docente) de Ciclo:

- CICLO 1: Educación Parvularia (Transición Menor y Transición Mayor)
- CICLO 2: Educación Básica (desde 1° a 6° básico)
- CICLO 3: Educación Media (desde 7° básico a 4° Medio).

En materia de Convivencia Escolar cada ciclo de enseñanza cuenta con un equipo de profesores, orientadores y psicólogas a cargo de Unidades de Convivencia escolar por ciclo. Los profesores de convivencia escolar son quienes supervisan, resuelven y generan acciones relativas a conflictos de convivencia entre estudiantes, atrasos al inicio o durante la jornada escolar, justificación de inasistencia a evaluaciones, supervisión del uniforme. Las psicólogas, por su parte, atienden situaciones personales de los alumnos y sus familias, apoyando la gestión de cada jefe de ciclo y de los profesores jefes.

Específicamente, en lo que concierne a documentos sobre Convivencia Escolar existe un Manual de Procedimientos de Convivencia Escolar que constituye un conjunto de reglamentaciones referidas a la conducta o disciplina de los y las estudiantes. El documento aludido da cuenta de varias normas conforme a faltas graves y sus sanciones; descrito de ese modo, en conjunto tiene un carácter más bien de índole punitivo y no explicita derechos de las y los estudiantes o medidas de resolución de conflictos respecto de convivencia. El documento está disponible en la web del Establecimiento (www.lms.cl).

I.2.-Liceo Manuel de Salas y la Convivencia escolar como vehículo de su acción pedagógica

Por razones históricas vinculadas a la creación del Liceo Manuel de Salas, el tema de la convivencia resulta ser el centro de gravedad de la institución. Sin embargo, y de modo desafortunado, algunos episodios históricos nacionales como la Dictadura y, por cierto, la globalización y el cambio epocal o post modernidad provocan fisuras u obstaculizan el camino que trazó el Liceo desde su fundación: ser un aporte al desarrollo integral de la persona y de la comunidad nacional (Barrios, 1982). En los años 50 y 60, tal vez los más prolíficos del Liceo en materia de experimentación pedagógica, se desarrollaron acciones, proyectos y líneas de trabajo educativo que integraron la interdisciplinariedad de las asignaturas, la relación fraterna entre profesores y estudiantes y entre los propios maestros, la organización curricular electiva (plan flexible), currículo centrado en proyectos de los estudiantes, la televisión educativa, entre otras acciones que fueron desarrolladas en un clima de convivencia especialmente fecundo que, justamente posibilitó la existencia y trascendencia de las iniciativas pedagógicas que distinguieron al Liceo (Soto, V. 2011).

Las iniciativas emprendidas en el Liceo, entendían como motor de la educación el desarrollo de la persona en todas sus dimensiones, tal y como lo vemos hoy declarado en la Política de Convivencia Escolar del Mineduc (2002). En líneas generales se podría decir que la actual Política nacional se resume en la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales al currículo en la reforma de los 90 y, en el Marco para la Buena Enseñanza; en conjunto, ambos elementos instan a entender un concepto de calidad de la educación y a su finalidad no sólo como producto de las metodologías o estrategias didácticas ni en los materiales o recursos referidos a infraestructura, sino por sobre todo y en comunión con todo lo anterior, a los ambientes propicios para el aprendizaje garantizados por la convivencia de calidad de los integrantes de la comunidad escolar y la libre expresión de sus intereses y necesidades relativas a su relación con la escuela y por cierto al aprendizaje de los estudiantes. Para ello, tanto los consejos escolares, los centros de alumnos, la

asociación de padres y los consejos de curso son los canales vinculantes entre los actores y los distintos estamentos.

Si bien el Liceo Manuel de Salas tiene -por llamarlo de algún modo- un imaginario colectivo respecto a la convivencia, heredado desde su fundación, también ha incorporado principios educativos propios derivados de las necesidades de la época contemporánea y sus convenciones. Por consiguiente, se lee en la declaración de sus Principios Educativos a estos dos encabezando el listado:

I.-“Adoptamos la declaración Universal de los Derechos Humanos y los Principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño como marco para la educación y, en consecuencia, creemos en un modelo educativo que potencie el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

II.-Nuestro Liceo comparte el consenso internacional y nacional en torno a los principios constitutivos de la educación en el siglo XXI: “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos” (Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, “La educación encierra un tesoro”)

(Proyecto Educativo Institucional, PEI, 2005)

I.3.- La construcción social de la realidad: perspectiva del estudio

El hecho de conformar un colectivo y sentirse parte de éste configura en cada uno de nosotros una manera de ver el mundo. Lógicamente, tal manera de ver el mundo no está ajena a las influencias de otros actores sociales. Este último punto, es de suma relevancia, pues desde el mundo adulto se oye a menudo en tono de queja o reproche que los y las jóvenes no son como antes, como si aquello fuese un defecto que hay que combatir. Con ese criterio de juicio se pasan por alto, los variados cambios culturales que la sociedad mundial occidental ha experimentado y que son

motivo de reflexión de intelectuales contemporáneos como el sociólogo Alain Touraine. De modo pertinente desde la profesionalización docente es preciso atender a los cambios de época con las competencias profesionales e, incluso, de desarrollo personal, que sean apropiadas o coherentes con la sociedad que hace el escenario de la juventud contemporánea. Esos cambios sociales inciden sin duda en lo que, las y los jóvenes, anhelan de la educación mediante la enseñanza y la convivencia y, en particular, de uno de los principales actores de la cultura escolar: el profesor.

En medio de la escuela devienen esos distintos grupos sociales –profesores y estudiantes- con sus miedos, intereses, expectativas, signos, actitudes. En suma, maestros y jóvenes son co-constructores de la cultura escolar particular que se produce y recrea en un contexto espacio temporal específico, en este caso, el Liceo Manuel de Salas. De acuerdo a esta visión, la realidad social surge como producto de las interacciones entre las personas y, al mismo tiempo, tal producto vuelve a los actores sociales influenciándoles en lo que puede denominarse una relación dialéctica (Berger y Luckman, 1993). Como principio de esta noción socio-antropológica consideremos: “Es importante destacar que la relación entre el hombre, productor, y el mundo social, su producto, es y sigue siendo dialéctica. Vale decir, que el hombre (...) y su mundo social interactúan. El producto vuelve a actuar sobre su productor. La externalización y la internalización son momentos de un proceso dialéctico continuo...La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva (externalización y objetivación). El hombre es un producto social (internalización)” (Berger y Luckman, 1993: 82-83).

Por lo dicho hasta aquí, entendemos a esta investigación como un insumo para la comunidad escolar -desde el ámbito de la convivencia y la enseñanza- en tanto posibilitaría comprender los significados que definen el universo simbólico de las y los estudiantes en relación a los profesores y sus prácticas de enseñanza y convivencia. Lo anterior podría proyectarse como posibilidad de conocimiento docente para el Liceo Manuel de Salas, estableciendo –desde sus datos- elementos teóricos y prácticos que permitan evaluar y replantear la práctica curricular y de convivencia escolar en sus diferentes expresiones. Por de pronto, huelga decir que el contar con los significados de las y los estudiantes sobre la materia es ante todo una experiencia para la discusión

pedagógica. Asimismo, este estudio estima fundamental un acercamiento a las nuevas generaciones del Liceo, toda vez que ellos en los orígenes de la institución fueron el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo el alero intelectual educativo de la Escuela Activa de Dewey, que fue definido por los maestros fundadores del Liceo (Barrios, 1982).

No hay nada que impida ver que los jóvenes están ahí, interactuando y significando de acuerdo a sus experiencias y sus códigos, tal y como lo hacen otros grupos de la escuela, como los profesores, los asistentes de la educación, los funcionarios de servicios, los apoderados. Todos ellos, configuran su universo simbólico en consonancia con su edad, su rol y sus expectativas derivadas de su propia experiencia cotidiana, entre otras posibles condiciones de su existencia. La cultura juvenil se cruza a diario con la cultura escolar, pero ¿en realidad hay encuentro?; ¿existe cierta integración entre una y otra o más bien media un rol coercitivo de una sobre otra, en este caso, de la cultura escolar (representada por los profesores) sobre la juvenil? ¿Cómo significa a sus profesores este grupo socio-etéreo que dinamiza a diario al Liceo y que su voz ronda pasillos y rincones, salas y patios, sin que ejerza –aparentemente- un poder explícito? ¿Qué tipo de actor social es y cómo piensa su rol y el rol de los docentes? ¿Efectivamente es la cultura juvenil un campo de fuerza con el que el docente vive una permanente tensión? ¿Qué demandan las nuevas generaciones del Liceo a los profesores del siglo XXI? ¿Se sienten, estos jóvenes manuelsalinos, importantes o centros del proceso educativo que diseñan sus profesores? ¿Los estudiantes expresan su crítica frente al profesor o bien, silencian el desacuerdo frente a los estilos de enseñanza que significan?

Conocer y comprender los códigos de relaciones y valoraciones del mundo juvenil en relación a las y los profesores, impone develar aquella construcción intersubjetiva juvenil desde la que se define a las y los profesores del Liceo. Una construcción intersubjetiva que daría cuenta respecto del tipo o forma de convivencia que se gesta entre ambos actores, lo que al mismo tiempo, nos daría señales sobre la evaluación que los y las estudiantes hacen de la calidad de la convivencia entre ellos y sus profesores en conjunto con aquellos aspectos sociales o relativos a la enseñanza

que ejercen injerencia en la convivencia entre ambos actores. En ese propósito comprensivo de la investigación, puede tener cabida además como fruto de las construcciones juveniles, una idea del aprendizaje desde los códigos juveniles que definen, valoran y esperan cierto tipo de educación. Este último ámbito referido a los significados de los y las estudiantes sobre su aprendizaje desde los estilos de enseñanza de sus profesores, es un aspecto muy directamente involucrado con el curriculum y entraña un punto muchas veces ignorado por los profesores o las instituciones educativas en lo concerniente a su diseño: el aporte que podrían hacer los estudiantes sobre qué aprender y cómo hacerlo (Parkay y Glen, 2000).

Desde las Ciencias Sociales, pareciese que no puede haber conocimiento acabado o completo de una realidad social, en este caso la del Liceo, si no se considera como máxima fundamental de la vida social, el hecho de que todos los actores significan o dan sentido a la realidad que comparten con otros desde el lugar que ocupan. Al menos aquello es considerado una premisa elemental desde la base teórica que nutre al paradigma epistemológico del estudio, como ya hemos dicho la fenomenología sociológica y el interaccionismo simbólico: “El interés central de los interaccionistas simbólicos se sitúa en la influencia de los significados y los símbolos sobre la acción y la interacción humana” (Ritzer, 1993: 241).

El conocimiento unilateral, es decir, desde un solo actor impone una mirada parcial a la estructura social. Al respecto y en el caso de los profesores es común -por el diseño de su trabajo en la administración escolar- oír sus valoraciones, expectativas y los significados acerca de los estudiantes, de los grupos de curso, de los padres y apoderados o de otros actores del Liceo. El sentido común nos señala que los profesores constituyen una voz que reclama y/o acostumbra ser escuchada en los consejos técnicos, en los consejos especiales o las jornadas de reflexión pedagógica de cada institución educativa. Los profesores dedican su tiempo (muchas veces escaso) y sus esfuerzos en diseñar e implementar clases para las y los estudiantes, sin embargo: ¿qué saben de ellos? ¿A quién exactamente le hablan, le enseñan? ¿Cómo aquellos receptores evalúan su trabajo en aula? En atención a estas interrogantes este estudio entiende como un imperativo para cada actor y principalmente para el profesor

reconocer la perspectiva del actor más próximo a su labor, el estudiante: “Todas las representaciones construidas, considerando las diferencias etarias, de género, capitales económicos y culturales de la familia, muestran una profunda variabilidad de perspectivas respecto a la educación y a todos los procesos involucrados en la formación humana...” (Llaña, 2011: 29) En general, pareciera que los profesores vienen haciendo las cosas tal y como lo hicieron en el pasado otros profesores, las prácticas no se ajustan a los tiempos (Hargreaves, 1999).

Este trabajo de investigación ha sido pensado como una indagación sobre ese actor joven que se encuentra con las y los profesores y que construye desde aquel encuentro y mediado por su universo simbólico, los significados en torno al rol docente, al tipo de relación social o convivencia y en torno también a la percepción de aprendizaje que puede construir desde la experiencia de enseñanza en la sala de clase. Fundamentalmente, este estudio se identifica con el trasfondo significativo de estas palabras: “La educación trabaja con los jóvenes, no contra ellos” (Ruz, 2006: 249).

I.4.- EL PROBLEMA DE ESTUDIO Y SU IMPORTANCIA

Esta investigación persigue canalizar la voz de los estudiantes hacia la comprensión del actor social docente del Liceo, desde la perspectiva de los mismos. Incluye, por cierto, que sean justamente los y las jóvenes quienes describan desde los significados construidos intersubjetivamente qué es aquello que perciben en materia de enseñanza y convivencia de y con sus profesores. Puntualmente, el fenómeno que se indaga son los significados que los estudiantes han construido en su experiencia escolar respecto de la enseñanza y la convivencia de y con sus profesores de educación media. Es de suma importancia reconocer en su discurso social, una expresión legítima de la evaluación de la actividad o práctica de las y los profesores, toda vez que los estudiantes son noveles depositarios de una sociedad de cambios emergentes que paulatinamente van dando lugar a nuevas necesidades y desafíos que la escuela demanda a los profesionales de la educación. En aquello radica la importancia de conocer lo que perciben de las y los profesores, es un acercamiento directo a la práctica docente desde un enfoque sociológico, en el Liceo Manuel de Salas.

De acuerdo a los antecedentes descritos anteriormente el problema de investigación puede formularse como pregunta del siguiente modo:

¿Cuáles son los significados de los y las estudiantes de educación media del liceo Manuel de Salas atribuidos a sus profesores, referidos a los estilos de enseñanza y a las formas que adopta la convivencia entre profesores y estudiantes?

FORMULACIÓN DE OBJETIVOS:

I.5.-Objetivo General de la investigación

Comprender desde los estudiantes de educación media, los significados que atribuyen a los profesores en el Liceo Experimental Manuel de Salas de ese ciclo escolar.

I.5.1.-Objetivos específicos

1.-Indagar en los estudiantes de educación media los significados atribuidos a los profesores en los ámbitos de los estilos de enseñanza y de las formas que asume la convivencia entre estudiantes y profesores.

2.- Describir la relación entre estilos de enseñanza de los profesores y la percepción de aprendizaje de las y los estudiantes de educación media.

3.- Identificar la relación entre estilos de enseñanza de las y los profesores y las formas que adopta la convivencia entre alumnos y profesores.

II.- MARCO DE REFERENCIA TEÓRICO Y CONCEPTUAL

II.1.- Cambios culturales: el sello de una época compleja

Pensar un análisis de la escuela y sus actores necesita al mismo tiempo contextualizar el lugar en el que éstos se desenvuelven y en el que se expresan a diario. Habitualmente, oímos en tono de reclamo o incluso con cierta controversia cómo la sociedad mundial ha experimentado los últimos 40 años cambios notorios en los estilos de vida y en las lógicas de convivencia, sea en lo macro y en lo micro social. Lo que antaño fue determinante en materia de moral, de costumbres sociales y de experiencias vitales, hoy se ha convertido no sólo en pasado y, de paso, se ha teñido de nostalgia, sino que a menudo lo recubre también un sello de caricatura alusivo al sello conservador de las prácticas sociales pasadas.

La sociedad moderna se expresa a través de la competencia, del individualismo y de una lógica mercantilista o extremadamente económica que ordena y distribuye los espacios, las relaciones humanas y la vida entera (Morin, 1999). Las demandas sociales e individuales giran en torno a la optimización de los recursos y del tiempo y, en ese tono, la vida pasa a ser entendida como un problema a resolver. Los colectivos, las agrupaciones y en general la movilización social de acuerdo a grandes ideales u orientada por las utopías de las ideologías políticas han desaparecido y, en lugar de tales expresiones, encontramos la atomización del individuo, la fragmentación social, la despersonalización de los encuentros sociales (Touraine, 1997).

El mundo pareciera no ser un lugar amable ni el entorno más amigable con los seres humanos; más parece una selva en que sus habitantes se enfrentan a diario como en una especie de cruzada por soportar y sobrevivir a la dureza y rudeza de los tiempos. A pesar de haber muerto en 1900 es el filósofo Nietzsche el que inaugura en sus textos este pesimista diagnóstico con su obra *La voluntad de Poder*, escrito a fines del siglo XIX; este pesimista diagnóstico resulta premonitorio de los signos que definirían los tiempos que le siguen, como el acontecimiento del nihilismo, cuyos efectos sociales hacen parte del análisis de sociólogos y filósofos como Touraine

(1997), Bauman (2003) y Lipoveszky (2008) por nombrar algunos que han aportado con publicaciones recientes de su reflexión en esa materia.

Las instituciones sociales, en consecuencia, también han cambiado. Son ellas las que experimentan cierta confusión o una renovada manera de justificar o explicar el mundo. Los pilares que sostenían la cultura occidental, principalmente referido a los valores judeo-cristianos o los me-relatos como los llamó Lyotard se han debilitado a tal punto que suenan como ecos de un pretérito recordable, pero intrascendente ya (Vattimo, 1994). La sociedad resiente esta crisis (cambio) de las instituciones, ya sea de las instituciones clásicas como el Estado, la iglesia, la familia y la escuela. No obstante, en medio de sus expresiones diarias, las instituciones recrean lo que ha sido su norte por años, por siglos. ¿Y cómo atender los cambios del mundo? ¿Es posible desoírlos y funcionar bajo una lógica propia y solipsista?

Según Giddens (2000), la sociedad enfrenta con cierta confusión estos cambios y aunque sean reconocidas bajo los mismos nombres como “familia” o “escuela”, son otros rasgos los que en lo concreto, definen a las clásicas instituciones sociales nombradas. Teniendo presente estos cambios propios de los nuevos tiempos, es preciso hacer notar el desafío al que se enfrenta a diario la escuela: determinar con claridad y con dominio cómo hacer frente a los cambios sociales y evaluar el impacto de los medios de comunicación, de la heterogeneidad del concepto de familia, de la fragmentación de la sociedad, entre otros. Son nuevos tiempos que requieren tal vez - por su complejidad- un examen que desde un marco epistemológico comprensivo interpretativo, interpele a los actores, en este caso de la escuela, respecto de los significados que orientan y determinan la configuración de realidad y de sentido respecto de la misma. En ese plano, esta investigación considera la perspectiva de la fenomenología sociológica que se inscribe en la línea de Alfred Schutz, Thomas Berger y Peter Luckmann y al mismo tiempo al interaccionismo simbólico de Blummer. Este último enfoque se encarga del estudio “de los procesos por los cuales los actores confieren significado a las fuerzas que actúan sobre ellos y sus conductas” (Ritzer, 1993:218). En ambos enfoques sociológicos, esto es, la fenomenología sociológica y el interaccionismo simbólico el análisis se dirige hacia la interacción del individuo y el

mundo. Ambas realidades son consideradas como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas y, desde tal concepción, el actor o individuo interpreta el mundo social (Ritzer, 1993). Entonces, con esta consideración teórica adscribimos a la idea que el pensamiento del ser humano no está dominado por fuerzas externas o internas que escapan a su control (rechazo al reduccionismo psicológico y el funcionalismo estructural).

Para este estudio es de importancia teórica y metodológica destacar la aproximación fenomenológica a la realidad social, en tanto, la investigación busca comprender los significados respecto de los profesores desde la perspectiva de uno de los actores de la escuela o del liceo: los propios estudiantes, esto es, “*entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examinar el modo en que se experimenta el mundo*” (Taylor y Bogdan, 2002:16).

II.2.-Cultura juvenil: los significados sobre los profesores desde el “cara a cara”

Desde un enfoque comprensivo-interpretativo esta investigación pretende ser una búsqueda -desde el contexto del mundo contemporáneo y la cultura juvenil- de los significados construidos sobre los profesores por los actores escolares como lo son los estudiantes del Liceo Manuel de Salas. Son ellos el centro de la investigación en tanto sujetos de la cultura juvenil que situada en la cultura escolar constituyen su mirada respecto de los profesores y su interacción con ellos desde el universo simbólico (pletórico de significados) de su colectivo, de su “otro generalizado” (Giddens, 2000).

La realidad social es compleja, aunque se presente fragmentada en pequeñas comunidades como el Liceo. Involucra como dijimos una serie de significados que se dan en un “*cara a cara*” (Berger y Luckmann, 1999) entre los actores y cuyo signo revelador lo constituyen las tipificaciones entre las personas. Aquellas finalmente, dan lugar a un entramado significativo y signifiante que define las interacciones humanas. Uno de los componentes del complejo simbólico es el nivel de conocimiento de los actores sociales sobre ellos mismos y, particularmente, sobre los otros con los que comparten el mundo social. Respecto de la escuela o específicamente del liceo

Manuel de Salas: ¿Cuál es el conocimiento sobre la realidad social que le da forma a la cultura (escolar) liceana desde el actor social llamado estudiante?

Cultura juvenil y cultura escolar parecen estar distanciadas por la complejidad y matices del mundo juvenil y, al mismo tiempo, por la inmutabilidad de la institución escolar en relación con la vorágine de cambios sociales de la que los jóvenes participan (Giddens, 2000). Hoy la cotidianidad del joven tiene lugar entre la escuela, la casa, la calle, el ciberespacio y la diversión. Al respecto, es posible afirmar que la escuela – desde su discurso- impone una mirada solo desde la perspectiva adulta a un espacio simbólico que no alcanza a comprenderse del todo solo considerando esa perspectiva. En la institución escolar se recrean experiencias y relaciones que serán determinantes para la vida académica, social y laboral de los jóvenes y, sin embargo, pareciera que los profesores no conociesen –en profundidad- a quiénes educan: sus gustos, modas, intereses y sentidos, a no ser desde sus propios códigos, desde los cuales lo que más hacen es juzgar. Por tanto, se hace imperioso indagar en las variadas y tal vez sofisticadas expresiones de la cultura juvenil, con el fin de gestar un acercamiento a lo pertinente para la educación actual, sea un estilo de enseñanza, el rol docente, las formas de convivencia en el aula, todo ello –insistimos- desde la perspectiva de los propios jóvenes.

Uno de los puntos decisivos que impulsó intencionar y diseñar esta investigación fue el hecho de que nuestro país ha demostrado al menos en las intenciones de las políticas públicas, cierto interés y preocupación por el mundo juvenil; particularmente, se ha estipulado como un deber de las instituciones educativas hacerse cargo de la cultura juvenil (cf: Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1995). No obstante, tal interés se ha librado en función de la contención social de las y los jóvenes en los espacios escolares, por ejemplo, con la instalación de la Jornada Escolar Completa (CIDPA, 2008). Sin embargo, la cultura escolar pareciera estar muy lejos de conocer el mundo juvenil. Antecedentes empíricos (CIDPA, 2008) muestran un abismante distanciamiento entre los intereses de los jóvenes y las políticas de sus escuelas, cuya marcha parece tan lejana al camino que buscan y deciden los jóvenes.

II.3.-Concepto de Juventud

Históricamente la juventud ha sido explicada desde diferentes posturas que implican determinados discursos y prácticas, que son producidos y reproducidos por diversas instituciones como el Estado, la iglesia, la familia, los medios de comunicación, la academia, entre otros (Alpízar y Bernal, 2003) y, particularmente, la escuela, que en su afán formativo y normativo reduce a la juventud a una etapa de desarrollo psico-biológico, en esa concepción no entiende al o la joven como sujeto en construcción, como un actor que crea y recrea en compañía con otros (de su edad, sus pares) un universo simbólico que configura su manera de ser y entender la realidad social. Es así como es interesante plantearnos algunas distinciones de aproximación al concepto de juventud que revise y de cuenta de ella desde su concepción psico-biológica hasta su carácter de construcción socialmente situada, perspectiva que aborda los estudios sociales en la materia. A continuación se presentan de modo escueto, algunas de las aproximaciones más reconocidas sobre el concepto de juventud: (Alpízar y Bernal, 2003)

a.- Juventud como etapa de desarrollo

Alude, desde el conocimiento del sentido común, a que ser joven implica una etapa de desarrollo psicobiológico que se define por la inestabilidad, por la transición de una etapa a otra, por el concepto de cambio. Esta perspectiva, sin duda, ha marcado también, el concepto que los profesores manejan acerca de la juventud como proceso y determina en gran medida el signo de la relación entre profesor-alumno construida en el espacio escolar. El adulto (profesor/a) viene a entregar herramientas para que el joven supere esa etapa con “éxito”, resuelva sus contradicciones y tome el “camino correcto” hacia la adultez madura, integrada y productiva.

b.- Juventud e integración social

Desde este enfoque la juventud es concebida como una etapa de formación y orientada a la adquisición de habilidades que le permiten al joven su integración social y productiva. Sigue primando, en esta perspectiva, una idea de la juventud como una etapa de transición, intermedia entre la niñez y la adultez, cuya identidad se asienta en el carácter pasajero que la define. Estos planteamientos han llevado a entender a la cultura juvenil asociada con la irresponsabilidad y a enfatizar las dimensiones marginales y desviadas de ser joven en relación a los ideales de la integración social. Así entendida esta etapa, los jóvenes se convierten en objeto de políticas de reciclaje social, jugando –al respecto- un rol de preeminencia la institución escolar.

c.- Juventud como categoría socio-demográfica y objeto de políticas de desarrollo

Otra perspectiva desde la cual se ha observado el mundo juvenil es en términos de categoría socio-demográfica. Según ésta, *“los y las jóvenes se convierten aquí en un grupo homogéneo integrado por todas las personas que coinciden en un grupo de edad definido por cortes que en algunos casos resultan arbitrarios o en otros responden a intereses de control poblacional o de inserción productiva”* (Alpizar y Bernal, 2003: 7)

d.- Juventud como construcción sociocultural

Esta perspectiva se viene desarrollando los últimos 30 o 40 años y se origina en el desarrollo teórico-empírico de las ciencias sociales, especialmente en la antropología y la sociología. Enfatiza el carácter de fenómeno en construcción de la juventud ubicándola en su contexto histórico y cultural. Por consiguiente, conforme este enfoque, la cultura juvenil es una construcción social que se elabora día a día fuertemente conectada con el desarrollo de los acontecimientos y procesos sociales y culturales estructurales.

Sabemos de la multiplicidad de manifestaciones de la construcción cultural de “lo juvenil” y también de la influencia de la globalización y los cambios del mundo que se han descrito líneas atrás y que bien podrán llamarse propios de un era

postmoderna. En consecuencia, el concepto de juventud que guía esta investigación dice relación con este enfoque sobre lo juvenil, en tanto se condice con el enfoque sociológico que hace parte del marco conceptual del estudio y desde tal como concepto de juventud, expresaría el sentir, el pensar y el actuar de los jóvenes estudiantes como actores sociales que significan de un modo particular el mundo postmoderno desde de su condición histórica y etaria, aunque –por el tema de la investigación- referido en lo particular respecto de sus profesores.

II.4.- *Habitus*: significar a los profesores/as desde la cultura juvenil como construcción socio-histórica

El concepto *habitus* refiere a las disposiciones de los individuos para actuar, percibir y pensar el mundo social, interiorizadas a través de la experiencia. Es un contrato analítico que articula lo macro y lo micro, las estructuras subjetivas de los agentes con las estructuras objetivas de la sociedad y que se manifiesta en prácticas sociales dadas en diversos contextos: *“El habitus permite establecer una relación inteligible y necesaria entre unas prácticas y una situación de las que el propio habitus produce el sentido con arreglo a categorías de percepción y de apreciación producidas a su vez por una condición objetivamente perceptible”* (Bourdieu, 1988: 99). Es decir, el *habitus* representa el producto de la internalización de las estructuras del mundo social, constituye en suma, la *“dialéctica de la internalización de la externalidad y de la externalización de la internalidad”* (Ritzer, 1993: 502).

Considerando este concepto de *habitus*, la investigación pretende indagar en el *habitus* juvenil y analizar los significados que lo constituyen en referencia a sus experiencias como individuos de un mundo en permanente movimiento y ajustándose a los cambios sociales que no se condicen necesariamente con las lógicas comprensivas del mundo adulto y con la cultura escolar.

El colectivo que se investiga está configurado desde un *habitus* juvenil, es un colectivo particular con creencias, expectativas y valoraciones definidas desde aquel *habitus*, el que está definido con las singulares características de la edad y al que el

mundo moderno ofrece ciertas condiciones distintas al mundo adulto. Por ello, es importante considerar cuáles son aquellos significados que –como colectivo- construyen respecto de sus profesores/as, sin desconocer que las configuran desde un universo simbólico sostenido por su edad y las experiencias, valoraciones y expectativas de la juventud en referencia o relación con el mundo adulto, ese otro *habitus* al que pertenecen sus profesores.

II.5.- Convivencia escolar y aprendizaje: interactuando en el aula

Sin duda la problematización sobre los ámbitos y significados respecto de la convivencia escolar ronda desde hace un tiempo los discursos del sentido común como así también las indagaciones de psicólogos, sociólogos y educadores del mundo académico y de la escuela. La televisión y la prensa escrita, sumados a algunos informes o investigaciones de universidades, ponen al descubierto algunos conflictos sociales al interior de la escuela principalmente protagonizados por estudiantes o bien entre éstos y sus profesores. Sin embargo, en función de la difusión alarmante sobre violencia escolar es interesante notar cómo la convivencia escolar ha quedado reducida a una situación puntual, eventual y problemática como lo es la violencia o la agresión verbal o física entre algunos actores (estudiantes) de la comunidad escolar. Desde el escenario descrito no es antojadizo para el ciudadano común, homologar convivencia con conflicto o bien relacionar el mejorar la convivencia con –únicamente- resolver conflictos puntuales entre niños/as o adolescentes. La convivencia –así entendida- queda significada mediante un carácter instrumental para efectos de la cultura escolar.

El Marco Curricular Nacional (MINEDUC, 2009) instala como eje de los valores y fines de la educación, el desarrollo del ser humano desde diversas dimensiones. Bajo tal eje, la educación debe favorecer al desarrollo ético, intelectual y social de las y los estudiantes, aspectos que se sustentan en un determinado clima de convivencia. Ciertamente, tal marco es una declaración de principios, un amplio bosquejo de lo que debe ocurrir en las aulas. No obstante, de algún modo nos sugiere que la convivencia es un tema de fondo y no meramente de la forma en que se vive la cultura escolar. La

cultura escolar se desarrolla, se palpa y se reproduce en virtud de las relaciones, buenas o malas, que los actores de la escuela establecen y juzgan a diario. El currículum se levanta también en su escenario. Para Ruz (2006) la Reforma educacional de los años 90 no consideró un elemento esencial de la convivencia, esto es, la participación de los actores que conviven en la escuela y que recrearían los fines y valores de la educación idealizada en el Marco Curricular. Ruz, indica que la Reforma se instaló sin considerar no sólo las preocupaciones o el conocimiento profesional de los profesores, sino que además, el Estado no perfeccionó o capacitó a éstos respecto de los nuevos supuestos teóricos y curriculares en que se formulaba dicha Reforma, a saber, por ejemplo, la noción constructivista del aprendizaje, la idea de la transversalidad como articulación de todas las disciplinas, educar en un paradigma de la complejidad, por nombrar algunos. Tampoco hubo participación de las universidades formadores de profesores.

Aunque en el papel o en las buenas intenciones del Marco Curricular se establece con claridad la importancia de un desarrollo integral de la persona desde etapas tempranas de la niñez, no se ha visto en efecto, un correlato coherente que refleje tales intenciones en la práctica educativa. Por el contrario, se advierte cierta tensión entre lo declarado como materia de principios y como la práctica dirigida, evaluada y definida desde las evaluaciones estandarizadas. Por lo anterior, es posible inferir que aquello que define a la escuela no son precisamente sus actores con voz y acciones propias y movilizantes, sino la estadística de las mediciones diseñadas por expertos.

En ese escenario y parafraseando a Giddens (2000), la escuela se erige como una *institución concha*, es decir, amurallada en un accionar anacrónico y, en consecuencia inmersa en una concepción de la educación anti-moderna, es decir, obcecada con asegurar la calidad de la educación teniendo como referente exclusivo de ésta, por un lado, a las pruebas estandarizadas (Redondo, 2012) y, por otro, a una concepción del aprendizaje referido sólo al ámbito cognitivo, intelectual o racional de los sujetos en formación. En consecuencia y siguiendo el análisis de Ruz, no hemos

definido como país, la escuela o la educación que queremos de manera compartida y conjunta con los actores de la escuela, quienes viven su realidad cotidianamente.

El problema parece estar en los orígenes de la reforma de los fines de los años 90: No hay participación. Ésta última –hasta hoy- pareciera no ser un elemento de la cultura escolar y si no lo es desde la definición de una reforma nacional, pareciera tampoco encontrar un espacio por medio de la discusión en los espacios escolares particulares; no se la entiende como necesaria, como motor de los cambios, las definiciones, los fines y las tareas para la educación. Ruz dice: “...una institución escolar necesita precisar qué es lo suyo como sistema social y establecer los fines mismos que justifican la existencia de la institución, fines que no se transan; no están en discusión. Esta es en sí misma una gran tarea.” (2006:249)

En resumen, la problemática que encierra la convivencia escolar dista de ser sólo reducida a la violencia o el conflicto interpersonal. Requiere ser pensada desde marcos más amplios e integrando a los actores de la escuela con sus percepciones, definiciones, expectativas. Es en ese lugar dónde esta investigación se instala: en los actores estudiantes para reconocer los significados que se refieren a la convivencia, en tanto, como lo indica Ruz (2006) ella hace parte de un estar juntos y no meramente de conflictos o desencuentros. Hay que puntualizar evidentemente que en este interés investigativo el centro de estudio se ajusta a la interacción entre profesores y estudiantes y su impacto en la enseñanza o de ésta última en la convivencia.

¿Es una determinada forma de convivencia la que determina un estilo de enseñanza y aprendizaje o bien es un determinado estilo de enseñanza el que instala una forma de convivir entre estudiantes y profesores? Responder a ese aspecto, en esta investigación, es central.

Una concepción integral de la educación pasa –según Ruz- por integrar la calidad de la convivencia como parte de los fines del proceso educativo y, por consiguiente, entender a la convivencia como componente relevante de la calidad de la educación. ¿De qué forma entonces se establece según los jóvenes del LMS la

convivencia con sus profesores? Es preciso auto-mirarse como institución o como dice Ruz, explorarse en una meta-cognición: *“Es necesario legitimar todas las acciones diagnósticas que sean necesarias para conocer el modo de convivencia que tenemos, y desde allí, proyectar la convivencia que queremos. Las escuelas no han promovido espacios de diagnóstico que permitan reconocerse, mirarse, aprender y desaprender desde sus propias prácticas”*. (2006: 253).

Estas palabras develan un medio concreto respecto de cómo favorecer el proceso de la meta-cognición en las escuelas. Implica, sin duda, que cada integrante de la comunidad escolar se vea y sea visto como actor activo, es decir, que pone en movimiento sus ideas, aprehensiones, su ignorancia y su búsqueda a través del diálogo, en medio de la cultura escolar.

En la intención primigenia de este estudio, el actor elegido es el estudiante como referente espejo de sus profesores. Sus objetivos principales -de algún modo- lo apuntan como una cognición diagnóstica que los profesores de la comunidad educativa puedan hacer respecto de sus prácticas en las condiciones de la convivencia escolar que recrean diariamente y desde los significados de las y los jóvenes.

Es preciso *visibilizar* los escenarios de convivencia que tienen lugar en la escuela y que –desafortunadamente y muy a menudo- no hacen parte de algún análisis profundo que preste fecundo servicio a la formación educativa de niños/as y jóvenes es más, hoy brota como una necesidad y al mismo tiempo como fruto de un olvido (Llaña, 2011).

En lo que podría llamarse una síntesis teórica y empírica de variadas investigaciones, la profesora Mónica Llaña recoge en *La Convivencia en los Espacios Escolares* (2011), un conjunto de saberes, fruto de varias investigaciones en torno a la relaciones humanas al interior de la institución educativa. Se plasman en su investigación constante los conceptos de *habitus*, de universo simbólico y de interacción que permanentemente son ignorados por quienes dirigen y evalúan los espacios escolares. Los resultados de sus estudios nos aproximan a las percepciones

y las valoraciones que tanto profesores y estudiantes, configuran desde su cotidianidad: *“Reconociendo que los actores y recreadores de una cultura, en la cual se encuentran inmersos, no constituyen identidades aisladas y ajenas en un mundo social de cambios acelerados. Interactúan recíprocamente en un nivel simbólico y generan expectativas y representaciones que pueden crear tensiones y conflictos...se definen por sus acciones y por las relaciones sociales que establecen.”*(2011:26-27)

II.6.- Marco para la Buena Enseñanza

Como marco de referencia conceptual, hemos de considerar para esta investigación el Marco para la Buena Enseñanza propuesto por el Ministerio de educación del país. Este marco de referencia estipula cuatro dominios de competencia y desempeño docente: Preparación para la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades Administrativas. Es importante esta consideración toda vez que el marco se define desde las competencias docentes para la enseñanza y la creación de climas escolares empáticos y respetuosos, todo ello, con la finalidad de lograr el aprendizaje de los estudiantes como propósito esencial en la profesionalización de los profesores: *“Este marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles”* (MINEDUC, 2003: 7).

El dominio de la Preparación de la Enseñanza considera: *“los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos los estudiantes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre”* (MINEDUC, 2003:8). El dominio sobre Creación de un Ambiente propicio para el Aprendizaje aborda a éste desde su sentido amplio: *“el clima que genera el docente, en el cual tienen lugar los*

aprendizajes. Este dominio tiene relevancia, en cuanto se sabe que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje” (MINEDUC: 2003:9).

El dominio de Enseñanza para el Aprendizaje de todos los Estudiantes, implica el desarrollo y puesta en marcha de todas las habilidades del profesor para “organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes...estas situaciones deben considerar lo saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles los recursos adecuados y apoyos pertinentes” (MINEDUC, 2003: 9).

En el dominio de las Responsabilidades Administrativas, se hace alusión a las responsabilidades del profesor respecto de contribuir al aprendizaje de todos los estudiantes, lo que a su vez conlleva de parte del profesor la reflexión sobre su práctica y la reformulación pertinente de ella, aspectos indispensables para el mejoramiento de su labor en el aula y para el fin último de la escuela: que todos los estudiantes aprendan.

El Marco para la Buena Enseñanza ha sido considerado por el Liceo Manuel de Salas como referente de su sistema de evaluación docente desde el año 2006 y contempla los cuatro dominios descritos en un ámbito que se ha denominado Ámbito de la Enseñanza, al que se agregan otros dos, en consideración a la historia y estructura del Liceo, a saber, los ámbitos de Jefatura de curso y el de Mejoramiento e Innovación de la Docencia.

III.- ANTECEDENTES EMPÍRICOS

III.1.- Jóvenes y profesores/as: desde sus perspectivas para mejorar (UAB, 2001)

Una investigación con enfoque cualitativo que expresa el sentir y el interés de escuchar a las y los jóvenes para comprender sus necesidades e intereses desde el punto de vista de lo académico y del rol docente, se realizó hace años en la Universidad Autónoma de Barcelona, España, por Fabra y Doménech (2001). Tal investigación, fue dirigida a estudiantes y profesores del mundo universitario y planteó la necesidad de escuchar a los estudiantes como requerimiento ineludible para mejorar la calidad de la enseñanza. Es una investigación acerca de las percepciones de los protagonistas de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Algunas de sus conclusiones más importantes son:

- a.-Los estudiantes aprenden en grupo.
- b.-Los profesores tienen dominio de sus contenidos, pero tienen escasa información sobre habilidades interpersonales.
- c.-No todo se aprende en las clases. Los profesores son sustituibles en materia de conocimiento, no en lo interpersonal, es decir, en lo que concierne a la convivencia.
- d.-Es necesario atender a los requerimientos de los y las estudiantes, olvidando el *nosotros docentes*.

El trabajo, realizado a través de grupos de discusión, concluyó con un análisis de las representaciones que los estudiantes tenían respecto de sus profesores y también sobre de los significados que éstos últimos tenían sobre las y los estudiantes, significados que en la lógica de la investigación citada, los investigadores denominan *relatos*. Desde aquellos relatos los estudiantes y los profesores entregan concepciones sobre el tipo de clases que experimentan, las formas de comunicar en la relación profesor- alumno, la diferencia generacional, el plan de estudios, la implementación didáctica, entre otras. La finalidad de la investigación se definió en función de generar conocimiento que permitiese proyectar un plan de mejoramiento curricular en la Universidad.

III.2.-Jóvenes y sus expectativas de la educación municipal en Chile (CIDPA, 2004)

En Chile y de acuerdo al concepto de la teoría social de Bordieu, se realiza una investigación respecto de la percepción que tienen las y los jóvenes estudiantes sobre el sistema escolar del país, particularmente del sistema escolar municipal. La investigación –realiza por CIDPA¹- recoge los tópicos de la obra *Los heredados: los estudiantes y la cultura*, de Bordieu y Passeron en el que retratan las paradojas del sistema escolar francés en los años 60. En la tesis de los investigadores franceses, las instituciones escolares lejos de reducir las diferencias sociales de clase, las mantienen o profundizan con mayor fuerza. Teniendo como inspiración teórica y empírica tal acercamiento en Francia, CIDPA realiza en 2004, una investigación sobre los efectos que el proceso de escolarización produce en los estudiantes jóvenes del sistema municipal chileno. Tal estudio, denominado *Los Desheredados, trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*, recoge desde los códigos sociales de las generaciones de estudiantes, las nuevas formas de relación social, las distintas maneras de construir identidad y proyectos de vida. La finalidad última del estudio es sugerir un cambio cualitativo en el rol que la escuela debe cumplir ante la realidad socio-etaria que alberga en su seno. Aunque el estudio aludido no involucra directamente a los profesores, se advierte el interés y el conocimiento que el último tiempo y desde los estudios sociales, se ha ido formulando en relación al mundo juvenil, sus códigos y necesidades. En los estudios citados líneas atrás, se han identificado desde la percepción de los estudiantes algunos aspectos decisivos de la estructura escolar y universitaria y desde tal enfoque, se los ha definido como insumos para cambios o propuestas de acción al interior de las instituciones educativas.

III.3.- Jóvenes y cultura escolar en Chile: un desencuentro (CIDPA, 2008)

Otro estudio del Centro de Investigación y Difusión Poblacional Achupallas (CIDPA, 2008), consistió en una investigación con enfoque cuantitativo y cualitativo, mediante la cual se aproximó al fenómeno sobre la integración entre la Reforma Educacional y la

¹ Centro de Investigación y Difusión Poblacional Achupallas.

cultura juvenil. El estudio se realizó en 31 establecimientos educacionales de tres zonas geográficas de Chile. Los resultados más trascendentes se refieren a:

1.- “Todo para los jóvenes, pero sin los jóvenes”, esto es, existe un profundo distanciamiento entre la cultura juvenil y cultura escolar.

2.-. Exclusión (de las y los jóvenes) de la institucionalidad escolar, esto es que, por ejemplo, los profesores valoran que los estudiantes opinen respecto a los asuntos de convivencia, puesto que ello mejora las relaciones entre estudiantes y profesores, pero no porque su participación sea decisiva respecto de aquellos asuntos.

3.- La Jornada escolar completa como medio para proteger y retener a los estudiantes frente a espacios de ocio en coherencia con el Informe para la modernización de la educación.

El estudio genera como producto un análisis acerca del sujeto juvenil en la actual política educacional, el estado de la calidad del proceso de integración de la cultura juvenil a la cultura escolar y establece conclusiones acerca de la direccionalidad que debería adquirir este proceso.

III.4.- Jóvenes y convivencia escolar: visibilizar los encuentros y desencuentros (Llaña, 2011)

La reciente publicación (2011) La Convivencia en los espacios escolares, una incursión hacia su invisibilidad, de la profesora Mónica Llaña Mena, investigadora y académica del Departamento Educación, FACSO, de la Universidad de Chile, contribuye a la consideración de la realidad juvenil estudiantil como referente para comprender la realidad escolar desde una de las aristas que interesan a esta investigación: las formas de convivencia. La publicación reúne las conclusiones de las distintas investigaciones realizadas por la autora y, por tanto, se plantea como una condensación de distintos estudios sobre los espacios escolares, particularmente referidos a las formas de convivencia que se adoptan consciente e inconscientemente

en distintos contextos educativos de Santiago, preferentemente de tipo municipal. Los estudios, de carácter cualitativo, que se resumen en este trabajo interpelan principalmente a los profesores y los estudiantes respecto de las materias mencionadas y en los contextos más representativos del quehacer escolar: la sala de clases en la interacción con el profesor, los patios y los recreos.

Por de pronto entonces, es imperioso recalcar el relevante papel que cobra el acercamiento a la juventud para el diagnóstico de la escuela y el diseño e implementación de estrategias educativas que perfeccionen el sistema escolar desde el ámbito de la convivencia y el aprendizaje.

En este último entendido: ¿Cómo cobra forma la enseñanza y la convivencia en el Liceo Manuel de Salas en medio de los ruidos, cantos y estilos de sus jóvenes?

IV.-MARCO DE REFERENCIA METODOLOGICA

IV.1.-Enfoque Epistemológico

La investigación que se presenta se realiza desde una perspectiva comprensivo-interpretativa, propia del paradigma cualitativo de investigación social.

La elección de la perspectiva comprensivo-interpretativa obedece al carácter del problema, en tanto, se aborda un acercamiento a los significados de las y los estudiantes respecto de sus profesores/as. Significados que regulan o explican el modo en que establecen su relación con ellos y por cierto también, explica cómo evalúan a los profesores de educación media en el Liceo. Un problema como el que se plantea a investigar es amplio y complejo; no obstante, tal amplitud y complejidad, lejos de ser un obstáculo, constituye la posibilidad de acceder a una riqueza de contenido simbólico imposible de circunscribir en un enfoque cuantitativo o estadístico. Esta decisión, exige consistencia y coherencia epistemológica entre el fenómeno a estudiar y el modelo de investigación desde la cual se aborde el estudio.

En concomitancia con lo anterior y accediendo al fondo filosófico del paradigma de base cualitativa, se debe tener presente que el giro lingüístico que surge a principios del siglo XX (Wittgenstein, 1998), pone de manifiesto la necesidad de comprender el lenguaje no sólo en su función representacional o designativa de la realidad individual o social, sino también y por sobre todo en su función práctica dentro de la vida cotidiana. El asunto radica entonces en comprender cómo el discurso se construye desde las relaciones prácticas de lo cotidiano y, por ende, significa en correspondencia con esa realidad y no con una anterior/ajena a la experimentada.

Atendiendo aquella consideración epistemológica, si es el discurso social lo que va a ser analizado es propicio abordar un enfoque metodológico que permita indagar los significados, situados histórica y socialmente en un grupo determinado. Este ejercicio denota un acercamiento a un nivel de realidad imposible de testimoniar a través, por ejemplo, de un análisis de varianza.

IV.2.- Un estudio de Caso

En correspondencia con el enfoque cualitativo de investigación, el diseño de este estudio se define desde un estudio de caso. El caso corresponde a un fenómeno específico o particular que se expresa en el Liceo: **los significados de las y los estudiantes de educación media sobre las y los profesores del Liceo Manuel de Salas.**

En tanto lo que se busca es comprender cuáles son aquellos significados, es preciso identificarlos, conocerlos e indagar a su vez las categorías, sus relaciones y las dimensiones que surgen desde ellos referidas a los estilos de enseñanza de los profesores y hacia las formas que adopta la convivencia entre éstos y los estudiantes. Esta búsqueda impone la necesidad de acceder a los actores que recrean aquellos significados y oír sus discursos desde su experiencia como joven y su contexto. El caso de estos significados proferidos en los discursos de las y los estudiantes constituye la realidad simbólica de un caso particular, es decir, estos estudiantes y en consecuencia, son exclusivamente “válidos” para la comunidad escolar del Liceo Manuel de Salas. Por consiguiente, lo que posibilita la particularidad del caso es su análisis en profundidad y no su representatividad en otros contextos escolares o del universo escolar general, ni su replicabilidad en escenarios diversos, aspectos que interesan a los estudios cuantitativos.

IV.3.- Muestra

La selección de los sujetos que hacen parte de este estudio obedece a una muestra estructural conforme al paradigma de base; por consiguiente, no persigue representatividad sino la comprensión en profundidad del fenómeno. Lo anterior significa que la muestra obedece, a una selección de estudiantes de acuerdo a criterios de selección como heterogeneidad en los niveles de participación escolar, disciplina o comportamiento en la Institución, edad, nivel de estudios y género. En síntesis, específicamente los criterios para la selección de la muestra son:

1.-Distribución equitativa de estudiantes por género en los 6 niveles de educación media (7° a 4° medio)

2- Selección según calificaciones y anotaciones en hoja de vida del Libro de clase: altas, regulares, bajas; positivas y negativas, respectivamente.

3.- Selección de estudiantes participantes en actividades extracurriculares del Liceo: arte, deporte, acción social, centro de alumnos.

Para acceder a los informantes claves en el mismo colegio, se hizo una solicitud formal y por escrito al Jefe del ciclo respectivo y a la Jefatura de la Unidad Técnico Pedagógica del Liceo, dando cuenta del tema de la investigación y de las características de la muestra. Para evitar la jerarquía entre el moderador del grupo focal o entrevistador y los estudiantes, en tanto, quién investiga es funcionaria docente del Liceo, se recurrió a estudiantes de tercer y quinto año de Sociología (de FACSO) y a una antropóloga con experiencia en investigación, formada en la Universidad de Chile².

IV.4.-Técnicas de la investigación

Efectivamente, las técnicas de investigación en el enfoque cualitativo representan un ensayo tentativo de reproducir o al menos evocar las formas de intercambio simbólico en la praxis social. Pueden concebirse como: “... *dispositivos de producción y regulación del habla investigada. Esta es siempre “provocada” –para y por el investigador-, en el seno de un marco comunicacional determinado.*” (Delgado y Gutiérrez, 1999: 294).

Como técnicas de producción de datos, en este estudio, se utilizan dos tipos. El primero corresponde al Grupo Focal. De acuerdo a los criterios de selección de la muestra ya enunciados, a la clasificación por nivel que la institución escolar establece y

² Convocatoria y pauta para grupos focales y entrevista grupal en Anexos.

a situaciones propias del contexto de movilización estudiantil 2011, en el que se inscribe la investigación, se formaron tres grupos de estudiantes con la siguiente conformación:

1. Un grupo mixto en género con estudiantes de 7º y 8º año, por similitud de edad y nivel de estudios.
2. Un grupo con estudiantes (mixto en género) de 1º y 2º medio, por similitud de edad y nivel de estudios.
3. Un grupo de 3º medio (mixto en género) por semejanza de edad, mismo nivel de estudios y reconocida injerencia en la movilización estudiantil 2011: dirigencia estudiantil en paros y toma del Liceo.

La fundamentación de estos grupos obedece –como podrá apreciarse- a la homogeneidad de edad y nivel de estudios, lo que garantiza paridad jerárquica. También, se fundamenta en la decisión de la investigación de indagar con propiedad en aquellos grupos dónde pudiese haber incidencias derivadas del contexto en que se instala la investigación. Es probable que en el grupo de 3º medio, se levante un discurso particularmente influido por ese contexto de movilización que ellos protagonizaron y que hemos conocido en su momento. Desde tal perspectiva ese grupo no resultaría homogéneo (para su agrupación) con otro.

La segunda técnica empleada es la entrevista semi-estructurada en profundidad (grupal e individual) a estudiantes de los distintos niveles de educación media, de acuerdo a la necesidad de saturar el espacio simbólico. Con el nivel de 4º medio se efectúa una entrevista grupal debido a la accesibilidad de la información de aquellos informantes claves dado que la recogida de datos se realizó hacia fines del año escolar 2011³, período en que los alumnos de 4º finalizan su etapa escolar y se encuentran en una variedad de actividades de despedida del Liceo, de preparación final para la PSU y, porque no decirlo, de agotamiento extremo. Pese a lo anterior, esta investigación

³ Los grupos focales y entrevista se efectuaron entre noviembre y diciembre de 2011.

consideró relevante incluir a los y las jóvenes de 4º medio, puesto que no sólo integran el ciclo de educación media, sino porque además su percepción, como futuros egresados del sistema pudiesen aportar datos comparativamente significativos a los emanados desde otros niveles de enseñanza.

Hay que agregar que la investigación contó como un primer ejercicio de aproximación al fenómeno de los significados de los estudiantes sobre los profesores. Tal ejercicio fue una entrevista en profundidad realizada a un estudiante de 2º medio del Liceo; en ella se ratificaron como temas emergentes la convivencia y la enseñanza lo que confirmó la necesidad del estudio en esos ámbitos y colaboró en la construcción de los objetivos y diseño de la investigación.

IV.5.-Criterios de Credibilidad

La modalidad por la cual este estudio podría validarse desde su credibilidad es la triangulación. La vía de triangulación que se utilizará será por la vía de los sujetos, en tanto, el estudio provee de una variedad de sujetos cuya edad y nivel de estudios es diverso, desde los 12 hasta los 17 años, por lo cual el discurso social podrá organizarse en grupos de estudiantes que servirían como triangulación del estudio. Asimismo, otra vía de triangulación estaría dada por la entrevista en profundidad individual, la entrevista grupal y el grupo focal, tres técnicas que conforman la triangulación por técnicas.

IV.6.-Tipo de análisis

El plan de análisis de los datos recogidos en esta investigación se desarrollará por una parte, en torno al enfoque metodológico del análisis por teorización anclada, el cual se define como un proceso de teorización de los datos más que la producción de una teoría particular: “deja de lado el objetivo de producir una teoría, por otro más realista, menos comprometido y más centrado en el proceso de teorización.” (Muchielli, 2001).

Por otra parte y en conformidad a ciertas tensiones entre algunos códigos semánticos se establecerá como complemento a la teorización anclada un análisis estructural simplificado en alguna de las dimensiones de algunas categorías.

Los pasos de este análisis se definen del siguiente modo: una primera lectura de los datos arrojados en los grupos focales desde la cual fue posible codificar temas que surgían desde el discurso de los informantes claves, que en un segundo paso y, con una nueva lectura y a través de un proceso de comparación reiterada entre teorización en construcción y realidad empírica fueron definiendo las categorías con mayor precisión respondiendo frente a qué fenómeno se enfrenta hasta permitir establecer –en un tercer paso- relaciones entre ellas. Una vez relacionadas entre sí y en un cuarto paso del proceso de análisis e interpretación –la operación de integración- se fueron construyendo las categorías que permiten construir el fenómeno general que aborda el estudio y que contempla los significados que los y las estudiantes tienen de sus profesores y profesoras respecto de los estilos de enseñanza y las formas de convivencia, como así también las relaciones entre ambos ámbitos y con la percepción de aprendizaje.

V.-RESULTADOS

V.1.-Consideraciones preliminares del análisis

a.- La complejidad del fenómeno

Resulta importante hacer algunas consideraciones preliminares en torno a un análisis general de los significados de los muchachos y muchachas. En una primera lectura de cada uno de los grupos focales y de la entrevista grupal, se advierte la referencia que los y las estudiantes hacen respecto de la diversidad de profesores con los que comparten a diario. Haciendo esa consideración, para ellos resulta bastante difícil –en un primer momento- clasificar o categorizar definitivamente al profesor de educación media del Liceo Manuel de Salas. Los propios estudiantes contra-interrogan al moderador de la entrevista o del grupo focal, sobre qué tipo de profesores se refiere, cuáles son aquellos sobre los que se les pregunta: ¿por área, por asignatura? De ese modo, se pone de manifiesto la complejidad, o en otros términos, el carácter no unívoco del fenómeno que se investiga: los significados construidos por los estudiantes sobre los profesores. Es un asunto interesante teniendo en cuenta que este estudio indaga respecto de unos actores sociales justamente en la perspectiva de otros actores sociales. Aunque esta complejidad no debe sorprendernos toda vez que indagamos en un fenómeno social producto de procesos sociales dinámicos y desde un paradigma con base cualitativa, es preciso destacar que surge de inmediato como constatación empírica y sintomática de la densidad del problema y, por cierto, como una de las primeras capas que se develan del fenómeno en estudio. Desde ahí en adelante, ya se prevé o se avizora el camino que cuidadosamente debemos recorrer para profundizar en otras capas de la realidad social que definen la interacción que las y los estudiantes construyen acerca de sus maestros.

b.- Sobre los conceptos más emblemáticos del análisis: Estilos de enseñanza y formas de Convivencia

Los estudiantes van registrando una clasificación de los profesores, de acuerdo a los estilos de enseñanza y la manera de relacionarse con los estudiantes, lo que aquí

hemos denominado las formas de convivencia. Este antecedente implica en primer lugar, una conciencia de la diversidad de profesores que observan y que, lógicamente, los instala en un contexto amplio o diverso respecto del sujeto docente y, en segundo lugar, expone la clasificación que ellos ya llevan efectuando o recreando en sus interacciones; clasificación asociada –principalmente- a un estilo de enseñanza con una determinada manera de relacionarse entre profesor y estudiante. Entonces, desde un plano general, los significados atribuidos condensan dos componentes que configuran tanto su categorización actualizada de profesor como así también su ideal (idea proyectada) del mismo. Los componentes que se condensan y que articulan los significados se refieren a dos ámbitos: un estilo de enseñanza, y una determinada forma que adopta la convivencia en función de la conducta del profesor al interior del aula como fuera de ella; lo anterior, ya nos sugiere la posible condensación de estilos docentes con los estilos de enseñanza y, al mismo tiempo, ambos soportados por formas o estilos de convivencia, en consecuencia, una trilogía riquísima que iremos develando con cuidado en adelante.

En términos generales, todos los grupos etarios que hacen parte de la investigación coinciden en que los profesores son *cercanos, preocupados de los alumnos más allá de lo exclusivamente académico*; aquella observación que concierne más bien al orden de la convivencia tiene como correlato (didáctico o de enseñanza) la descripción de un estilo de clase dinámico que privilegia el diálogo (problematizador, de discusión) como forma de comunicación con los estudiantes y al mismo tiempo como medio para el aprendizaje en el abordaje de las temáticas conceptuales de la disciplina de estudio en la clase. En este punto, la clasificación respecto al estilo de enseñanza denominado “*dinámico*” corresponde al significado atribuido al estilo de enseñanza –preferentemente- de los profesores del área humanista.

En todos los grupos focales, la distinción más gruesa que surge, lo hace desde la distinción de los profesores por áreas – la humanista y la científica- , distinción que van reproduciendo en su discurso los mismos estudiantes y respecto de las cuáles se van indagando rasgos y tensiones. En ese ejercicio de desvelamiento fruto de la conversación entre ellos, se recrean en su narración dos bloques de significados muy

diferentes, incluso opuestos sobre los profesores de acuerdo al área de la disciplina que enseña. Específicamente, se menciona recurrentemente al área humanista y al área científica. No se advierten de modo general pero si particular representaciones referidas a los profesores de las disciplinas del área técnico-artística.

Desde esta escisión en la categorización o en la representación de los profesores se configura el orden de evaluación de los profesores en función de sus estilos en el plano de la enseñanza y la convivencia. Aquel significado es, al mismo tiempo que un registro aprendido en la interacción cotidiana del “cara a cara”⁴, una proyección ideal que se instala en el deseo de las y los estudiantes para la generalidad de otros profesores con otros estilos menos dinámicos respecto a la enseñanza y que pertenecen además al área científica.

Aunque es posible determinar desde los discursos que los jóvenes establecen preferencias relativas a –lo que llaman- mejores estilos de enseñanza y califican de positivas ciertas formas de convivencia, ya nos parece que resuena la pregunta respecto a cómo debe ser un profesor o si la formación inicial docente puede definirlo antes de que los profesores se encuentren con el contexto educativo. Decimos esto, pues se ha puesto en boga hoy en día el tema de la efectividad de la escuela, considerando particularmente el desempeño de los estudiantes en las pruebas estandarizadas y desde aquella perspectiva se habla desde hace algunas décadas de profesores eficaces (Shuell, 1996). Si los profesores del Liceo Manuel de Salas y de educación media lo son, no es un asunto que se responda aquí, al menos en los códigos que brotan desde los significados de los estudiantes, ni tampoco desde los objetivos que se ha trazado la investigación. Por tanto, esta investigación concentra su atención en el caso particular del contexto educativo del Liceo Manuel de Salas, que no ha establecido en la actualidad como horizonte pedagógico la calidad educativa desde la referencia única a la medición externa y estandarizada, sino más bien, a la coherencia con su ideario pedagógico histórico y distintivo de otros contextos educativos del sistema municipal, subvencionado o corporizado como también conforme al Marco para la Buena Enseñanza.

⁴ Ver Berger y Luckman (1993) en La construcción social de la realidad.

Como resultado de una primera etapa de análisis que consiste en la construcción, la relación e integración de categorías es posible mencionar al menos cuatro que responden en principio al fenómeno que indaga la investigación. Esta actividad de construcción se llevó a cabo con la cautela necesaria para respetar los conceptos o significados tal y como fueron mencionados por los estudiantes, de manera de rescatar del cuerpo de datos el orden simbólico que le pertenece. A modo de clarificación, es posible indicar que la categorización obedeció a rescatar el fenómeno de los significados respecto de los profesores de educación media desde la perspectiva de las y los estudiantes y en varios ámbitos de quehacer e interacción con los estudiantes:

1.- Los profesores son definidos por un conjunto de características relacionadas con su competencia profesional, sean éstas positivas o negativas, es decir, lo que los profesores hacen y deberían hacer en materia de manejo de grupo y estilo de enseñanza, su rol como actor social al interior de la escuela y la lejanía profesional que existe entre los profesores conforme las áreas disciplinares a las que pertenecen, particularmente las áreas humanista y científica, las que funcionan como universos cerrados. Como fondo de estas descripciones, los estudiantes perciben a profesores superados por la adolescencia, que experimentan crisis de autoridad y sin comunicación profesional entre ellos.

2.-Existen dos marcados estilos de enseñanza de parte de las y los profesores: el estilo estructurado y el estilo dinámico. Aquellos estilos se sostienen en ciertos rasgos de los profesores, a saber, la edad, el manejo de la autoridad, el grado de empatía con los y las adolescentes, la vocación profesional, el dominio de su disciplina y la conducción del curso o la clase.

3.-La forma que adopta la convivencia entre profesores y estudiantes, se define como cercana, se expresa en el interés de los profesores por los problemas de los estudiantes, el nivel de preocupación hacia los estudiantes estaría determinado por la edad de los profesores, los estilos de enseñanza, la preocupación (de los profesores)

por los alumnos en lo académico y lo extra académico, el manejo de la autoridad y la aproximación de los contenidos de clase a la vida cotidiana o la realidad de las y los estudiantes. Los estudiantes expresan un ideal de profesor en el cual la cercanía en la convivencia social se evidencia (o sostiene) en un determinado estilo de enseñanza, que los alumnos denominan dinámico.

4.-El contexto de la movilización estudiantil durante 2011 impactó negativamente en la relación de convivencia entre estudiantes y profesores de educación media, en tanto, la no postura o poca claridad –de los profesores- frente a las consignas del movimiento nacional, la oposición a la toma (del Liceo) y la distancia que éstos tomaron con los alumnos generó en las y los jóvenes un conjunto de valoraciones negativas respecto de sus profesores y su rol en la escuela. Hay una crisis o fisura del concepto de cercanía que se produce como resultado de la movilización, pero que, al mismo tiempo, constata que la convivencia entre alumnos y profesores supera lo académico.

Con la finalidad de recoger de la variedad de datos, el significado implícito y explícito de las significados de las y los estudiantes sobre sus profesores, este análisis trazará un recorrido que atraviese los distintos grupos etarios que conformaron los grupos focales y en suma los 6 niveles de educación media del Liceo, estos grupos abordan a estudiantes entre 12 y 18 años de edad y que -como se ha dicho- fueron agrupados en 4 grupos de acuerdo a edad y nivel de estudios, definiendo ciertos criterios.

V.2.-Estructura del análisis

Este análisis de datos consta de cuatro partes que tienen su origen en todo el proceso de construcción de las categorías enunciadas anteriormente y que han sido relacionadas entre sí puesto que los rasgos de los profesores están conectados en varios aspectos con la crisis de convivencia fruto de la movilización estudiantil, con los estilos de enseñanza y al mismo tiempo con una determinada forma de convivencia entre profesores y estudiantes instalada en el tiempo. Esa relación evidente que fue posible construir desde los discursos, dio lugar también a relaciones posibles internas

en las categorías. El proceso de análisis, por consiguiente, da cuenta de estas relaciones y configuran cuatro partes para el análisis y que integran los vínculos para la dar cuenta del fenómeno de estudio sobre los significados atribuidos a los profesores respecto de los estilos de enseñanza y las formas de convivencia:

- 1.-Las rasgos de los profesores y su contexto de aula,
- 2.-Los estilos de enseñanza de los mismos,
- 3.-La relación entre estilos de enseñanza y la percepción de aprendizaje de los estudiantes y
- 4.- Los estilos de enseñanza y su relación con algunas formas que adopta la convivencia.

Capa por capa, las categorías permitieron ir construyendo algunos fenómenos interrelacionados que mediando fines metodológicos de análisis y presentación para este informe hemos dividido en las cuatro partes señaladas, pero sin lugar a dudas dan cuenta de la totalidad del fenómeno sobre los significados atribuidos a los profesores en los ámbitos de la enseñanza y las formas de convivencia.

En lo que sigue haremos una presentación sinóptica que adelanta algunos elementos del análisis que se ha dividido en las cuatro partes mencionadas.

Como primera parte se da cuenta de las características de las y los profesores de educación media desde –lógicamente- los significados que se construyen en el discurso de los estudiantes. Aquella descripción se corresponde con lo que en esta investigación hemos definido como uno de sus objetivos específicos y constituye la primera categoría en el análisis por teorización. Luego de ese análisis, se presentará un análisis estructural simplificado en torno a la vocación del profesor a modo de complementar el análisis respectivo, el que será además fundamentado en su momento.

La segunda parte de este análisis, se refiere a los estilos de enseñanza de los profesores de educación media en el Liceo, lo que por cierto corresponde a la categoría segunda. Aquellos estilos son dos: el estilo estructurado y el estilo dinámico. En esa parte, se aborda un análisis de acuerdo a los discursos de los estudiantes en relación a cada estilo.

La tercera parte es sin lugar a dudas parte sustancial del tema del segundo aspecto, en tanto, se refiere al vínculo o relación que han construido los estudiantes entre los estilos de enseñanza de sus profesores y la percepción de aprendizaje que ellos perciben. En ese orden del discurso, nuevamente apreciamos una tensión entre los estilos de enseñanza significados como estructurado y dinámico, pues cada uno da lugar a dos realidades opuestas respectivamente, a saber, una determinada percepción (positiva o negativa) de aprendizaje de parte de los estudiantes. Esto último se aprecia en tanto al hacer referencia a uno de los estilos, el fenómeno o experiencia del aprendizaje aparece inmediatamente constituyendo un universo de significado concomitante al estilo de enseñanza. Al darnos cuenta de tal densidad, optamos en este punto por complementar al análisis teórico con un análisis estructural simplificado en una calificación cruzada que contempla este vínculo indeleble entre la enseñanza y el aprendizaje que surge desde los discursos de nuestros informantes claves.

La cuarta parte de este análisis se refiere también a los estilos de enseñanza, pero en relación a otro de los ejes semánticos emblemáticos de esta investigación: las formas de convivencia. En este aspecto, también hemos considerado pertinente la elaboración como complemento al análisis teórico, un análisis de datos a través de una calificación cruzada de la información, puesto que encontramos en el discurso de los estudiantes una constante relación entre estilos de enseñanza y la(s) forma(s) que la convivencia adopta en sus clases, formas de convivencia que parecieran tener como base el estilo de enseñanza que el profesor adopte.

V.3.-Cuadro sinóptico de análisis e interpretación de datos⁵

CATEGORÍAS
<p>1.-RASGOS DE LOS PROFESORES Y SU CONTEXTO DE AULA</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none">a.- La cercanía y la preocupación.b.- La relación de convivencia en la enseñanza.c.- Profesores con ausencia de voz propia.d.- Cada profesor en el hemisferio de su área.e.- Crisis en la relación de convivencia entre estudiantes y profesores.f.- Vacíos en la competencia profesional docente.g.- Enfrentar el vacío pedagógico: manejar o controlar a través del miedo.h.- Buen o mal profesor: un asunto de vocación. Complemento de análisis de tipo estructural por calificación cruzada.
<p>2.-LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA: PROFESORES DE ESTILO DINÁMICO Y PROFESORES DE ESTILO ESTRUCTURADO.</p> <ul style="list-style-type: none">a.-Enseñar con estilo dinámico: conversar y vincular los contenidos para el aprendizaje con la realidad.b.-Estilo estructurado: las “clases cuadradas”.
<p>3.-RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE ENSEÑANZA, ESTRUCTURADO Y DINÁMICO, Y LA PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES.</p> <p>Complemento de análisis de tipo estructural simplificado por calificación cruzada.</p>
<p>4.-ESTILOS DE ENSEÑANZA Y FORMAS DE CONVIVENCIA.</p> <ul style="list-style-type: none">a.-la crítica al profesor respecto de su estilo de enseñanza es posible, no exenta de dificultad de recepción por parte del profesor.b.-El profesor construye el respeto para sí de parte de los estudiantes con profesionalismo lo que implica dominio de su disciplina y control de clase (grupo).c.-La jerarquía entre estudiante y profesor es necesaria aunque se ejerce con un trato amable y cercano, acercamiento que inicia el profesor.

⁵ Ver en Anexo N° 3 cuadro de codificación como primer ejercicio para construcción de categorías.

V.4.- Análisis de datos conforme a categorías y sus dimensiones

1.-RASGOS DE LOS PROFESORES Y SU CONTEXTO DE AULA

En este análisis se exponen los rasgos que los estudiantes atribuyen a sus profesores pero que, hay que decirlo, no operan unidireccionalmente, es decir, solo en relación al profesor como único objetivo, sino que integra el contexto pedagógico complejo: la disciplina, la auto-percepción de los jóvenes, el contexto de movilización 2011 y otros. Aquella complejidad es ineludible para este análisis, en tanto los estudiantes la evidencian en su discurso. En su perspectiva, significan al profesor situado en un contexto de aula donde los propios estudiantes son agentes que colaboran a que el profesor ejerza algún rasgo o lo demuestre. En definitiva, el profesor no se desempeña en un escenario vacío donde impone su hacer sino que lo hace en medio de un conjunto de explicaciones, sentidos y demandas que esperan cierta reacción. Sobre qué piensan de ese escenario, su descripción y particularmente la reacción que observan en sus profesores, nos lo indicarán sus propios discursos organizados de modo analítico y como una sucesión de rasgos, los que en la realidad social se manifiestan en un espiral sin fin.

A continuación se exponen las dimensiones de esta categoría.

a- La cercanía y la preocupación

Atendiendo a los objetivos de esta investigación, iremos dando curso al análisis de los significados que los estudiantes refieren sobre sus profesores. Respecto de lo que hemos definido como el objetivo general del estudio, esto es, la comprensión de los significados que los estudiantes tienen respecto sus profesores, es preciso indicar que existe un rasgo muy marcado en todos los grupos de estudiantes que esta investigación tuvo oportunidad de indagar. Este rasgo se refiere a la preocupación de los profesores por sus alumnos. Para los jóvenes es indiscutible que sus profesores son personas que manifiestan preocupación por los alumnos y que, tal preocupación se dirige a los aspectos de su vida personal, sea respecto de estados anímicos, de

problemas familiares y de aspectos relativos al rendimiento académico. Aquella preocupación, es significada como una muestra de cercanía con ellos.

Yo creo que en verdad son muy como humanos. Como que si uno tiene un problema te dejan salir a solucionarlo. No es como 100% en la clase, y sólo en la clase, y si alguien tiene pena o algo así, un problema, lo pueda solucionar...

“Pero en general yo encuentro que caso todos son más humanos y que hablan de algo externo a lo que es el colegio. Como la vida.

Entrevista grupal, 4º medio, 5.

Yo creo que cuando uno tiene como un problema, como cuando uno tiene que hacer una prueba y el profe te ve todo como depresivo y terrible de mal, siempre como que te ayudan a resolver el problema, o te dejan no hacer la prueba, y eso es como en el fondo, como entender que uno tiene problemas, cachai, y que ellos te pueden ayudar a solucionarlos, como un acto de confianza.

Grupo focal, 1º y 2º Medio, 5.

Algo positivo que, de ciertos profesores, a veces de la mayoría igual, es que establecen una relación así como más cercana, como más así como, una relación que en la Universidad por ejemplo, nunca la vai a ver.

Grupo focal 1º y 2º medio, 38.

Yo creo que podemos diferenciarlos precisamente porque son todos en términos generales, con una cercanía con los alumnos, porque si fuera como profe que solamente pasa materia no podríamos decir son todos distintos, pero si el colegio permite como que cada profe se pueda soltar y pueda como mostrar sus propias maneras de enseñar, significa que en general, los profes son cercanos y tiene como cierta libertad para enseñar, yo creo.

Grupo focal, 3º medio, 9.

Al respecto de esta materia, sobre la preocupación o cercanía, hay que decir que los estudiantes de los primeros niveles de educación media, es decir, de 7º y 8º se manifiestan de un modo menos positivo sobre aquella preocupación de los profesores. El discurso que ellos verbalizan denota un significado con cierta decepción del rol del profesor como agente de confianza. Para estos jóvenes, la confianza con el profesor es un asunto que surge con el tiempo y que, si bien en general muchos ayudan a los alumnos, falta comprensión de su parte, específicamente empatía, pues por la edad y las experiencias de vida, estiman que poco o nada pueden entender los profesores de ellos (en tanto adolescentes). Con todo lo anterior, la cercanía es un asunto que va

surgiendo de acuerdo a la cercanía o flexibilidad que el profesor provoque en la clase. Entonces, enfáticamente, explicitan que la confianza depende primero del profesor.

(los profesores)que nos enseñan harto, aparte de enseñarnos materia, algunos tenemos problemas, te ayudan a solucionarlo.

Grupo focal, 7º y 8º, 61.

M:Frente a eso y también no solo en el ámbito académico, a veces, uno está afuera no sé, simplemente está afuera con algún problema personal y ellos se acercan y te preguntan o solamente te dicen “arriba el ánimo”, como que te apoyan, incluso profes que ni siquiera son tus profesores, pero también se acercan como en la toma se acercaban a hablar contigo , o para saber qué opinaban, a mi me pasó mucho con mi profe de historia, yo creo que hablé todos los días con él.

Grupo focal, 3º medio,173.

En los estudiantes de los niveles de 7º y 8º se aprecia en general y en lo que respecta a las dimensiones de formas que adopta la convivencia y respecto de los estilos de enseñanza, una evaluación más crítica de los profesores. Cuando decimos crítica nos referimos a un examen que pone de manifiesto de manera inmediata la relación entre el estilo de enseñanza y la forma de la convivencia. En su discurso, surge de inmediato como algo evidente e insoslayable, la fusión entre ambas dimensiones del quehacer docente. Es por ello, que nos atrevemos a decir, que estos estudiantes al iniciar el ciclo de educación media están construyendo una relación con las y los profesores que depende mucho de las experiencias con los estilos de enseñanza al interior de la aulas, ese quehacer colabora decididamente a formar una visión del rol del profesor en la forma que adopte la convivencia con las y los estudiantes. Como inician recién el ciclo de media, la puerta de entrada para conocer y vincularse con sus profesores es la comunicación lograda desde el rol del profesor en el aula, mediado por el saber curricular y la didáctica. Con didáctica, nos referimos al conjunto de estrategias que el profesor emplea para dirigir la clase, es un compendio de metodologías o técnicas que según el enfoque, puede ser más próximo a la actividad del alumno o bien hacia la actividad del profesor como orador (Díaz Barriga, 2009).

Las apreciaciones sobre los profesores son al mismo tiempo, en este grupo etario, evaluaciones respecto de cómo sus profesores les enseñan y qué instancias de

clases son más favorecedoras de un encuentro más allá de lo académico, un encuentro que podríamos definir como una u otra forma de convivencia. Forma de convivencia que confirma lo que algunos sostienen respecto a la necesidad de los jóvenes o adolescentes de sentir la valoración y atención de sus profesores como un aliciente para mantenerse en la escuela y poner disposición frente a ella (Hargreaves, 1999).

Puede que yo tenga más confianza con mi profe de Sociales, pero yo lo tengo de 5º básico, y la profe que recién vengo a conocer este año. Son cosas que se van dando distintas con la actitud.

Si un profe tiene actitud, que se estricto en la clase, no te da confianza de hablarle, pero si es buena onda y es más flexible me genera mucha más confianza para poder hablar con él.

H: Igual yo creo que el primer paso hacia algo más que enseñar lo tiene que dar el profe, porque si tu llegas donde el profe y empiezas a hablar, es raro.

Grupo focal, 7º y 8º, 196 -199.

Ahora bien, la cercanía que los profesores no representa por sí sola una señal para evaluar positivamente al profesor desde su trabajo en aula. Más bien, separando aguas, las y los estudiantes establecen que la calidad pedagógica es un aspecto que reconocen en algunos profesores y que respecto de otros es bastante sabido que aunque son muy buenas personas no tienen la suficiente capacidad para enseñar.

M: Pero hay algunos que son conversados en el colegio, que uno sabe, que es malo, que es un mal profesor a veces, calidad pedagógica, es buena persona, lo sabemos, que es buena persona, pero todos sabemos que es malo, se comenta, “te tocó con ése, ooh, que mala onda.

Entrevista grupal, 4º medio, 135.

b.- La relación de convivencia en la enseñanza

Ahora bien, hay un aspecto que posiblemente esté vinculado con un rasgo de los profesores y profesoras, pero que no lo sea en sí mismo: la convivencia (buena o mala) se define desde la experiencia enseñanza –aprendizaje y en el contexto de aula. Este carácter involucra un sello del profesor como un agente social que con su ejercicio en el aula, propicia una u otra forma de convivencia. Lo anterior es un asunto que se expone en todos los grupos etarios de la investigación y en consecuencia da pie a

sostener que otro de los rasgos del profesor que han sido significados por los jóvenes es atribuir al profesor la responsabilidad de generar un clima de convivencia positivo o negativo desde la implementación de la clase en su disciplina. Lo que evidencia, una evaluación de la clase no solo en términos de las expectativas de aprendizaje, cuestión a la que nos referiremos más adelante, sino además y muy especialmente orientada hacia una relación humana que es elemental salvaguardar para producir lo anterior. Esta cuestión de la fusión entre formas de convivencia y estilos de enseñanza, ronda el discurso en todos los niveles de estudio y constituye uno de los focos más decisivos de esta investigación en torno a la definición o la construcción social de parte de las y los estudiantes respecto de sus profesores. Lo interesante, es que al preguntárseles por sus profesores, los alumnos refieren el primer lugar, el rasgo de la cercanía o preocupación de los profesores por los alumnos, pero de manera inmediata indican que aquella cercanía es dependiente de un factor interno o íntimo promovido por el profesor desde su quehacer didáctico en la sala de clase. Lo secundan, por cierto, la edad de los profesores y la vocación que –en el decir de los jóvenes- se palpa de modo inequívoco. Hay algunos profesores cuyo carácter más cercano o más didáctico está vinculado a su juventud y a la motivación que manifiestan por su disciplina y en particular por enseñar.

Yo creo que hay una diferencia entre los profes más viejos y los más jóvenes. Los más jóvenes son más activos porque hacen la clase más dinámica y los más viejos son más old school.

Grupo focal, 7º y 8º, 69.

Ciertamente, en este análisis iremos profundizando estos rasgos. En esta primera instancia haremos una exposición de ellos apartados de las dimensiones del estudio, a saber, los estilos de enseñanza y las formas que adopta la convivencia. La complejidad de los significados pone en un todo, las características de los profesores y las dimensiones emparentadas o entrelazadas como una madeja de lana que paulatinamente hay que desenredar.

Aunque aquí hemos mencionado el carácter vinculante entre estilos de enseñanza y formas de convivencia el desarrollo más complejo y acabado de este aspecto lo revisaremos en una cuarta parte de nuestro análisis, cuyo foco central se

refiere a la relación que existe entre los estilos de enseñanza de los profesores y sus formas de convivencia o particularmente las que aquellos estilos promueven en el clima de aula. Ese análisis incluye la construcción de dos estilos de enseñanza, que si lo adelantamos podemos indicar que se trata de los estructurados y los dinámicos. De aquellos estilos, surgen de inmediato los correlatos de convivencia que los acompañan como una amalgama insoslayable.

Por ahora, sigamos con los rasgos que de manera descriptiva significan los estudiantes respecto de sus profesores.

c.- Profesores con ausencia de voz propia

Otro de los rasgos que surgen como definitorios del profesor deriva de las experiencias de la movilización estudiantil gestadas en 2011. A juicio de los jóvenes, los profesores manifestaron una falta de protagonismo y de valentía durante la movilización al interior del Liceo. Este rasgo, incidental o emergente, a propósito de la coyuntura tiene mucho eco en los diferentes grupos etarios de la investigación. Si bien, la evaluación más estricta o más indolente al respecto, la hacen los niveles de 7º y 8º, es un tema que se repite con mucha fuerza en los niveles de tercero y cuarto medio. Por lo que ellos significan respecto de este rasgo, habría una evaluación negativa acerca del rol social del profesor en consideración a las problemáticas sociales y educativas como la vivida en 2011. Consideran muy negativo que, por un lado, los profesores les exigieran organización a los estudiantes en su movimiento de protesta, pero que ellos mismos apenas se pronunciaran en las asambleas que se sostuvieron con los alumnos. A esa –podríamos decir- falta de voz, se suma también en el discurso de los estudiantes, una falta de cohesión u organización de los profesores con sus pares.

Les falta un poco de valentía, protagonismo, no se atreven a decirle nada, no se atreven a sacar la voz como profesores.

Cuando estamos en la asamblea, voy, escucho a los profes que hablan y alegan sobre el movimiento, pero con suerte es uno el que va y el que habla en el micrófono y le dice a todo el colegio lo que piensa.

Grupo focal 7º y 8º, 63-65.

A mí, personalmente, creo que, como el último tiempo, como en esto de contexto movilización y toma, no me agradó a mí los profesores que, no sé, que no tuvieran una opinión por separado. Decidieron escoger una opinión como profesores de estar en contra de la toma, cuando nosotros sabemos que hay integrantes que no están de acuerdo con eso. O sea, ellos igual votaron y se pusieron de acuerdo, como pa mostrar unidad, eso está bien, pero en el fondo, creo que nos se manejó bien eso, como que siguieron demasiado las palabras del Director.

Entrevista grupal 4º medio, 32.

Si, a mí me da rabia, que nos reclamaron mucho por la organización y ellos nunca se han organizado para ayudarnos, cuando estamos en toma, nunca nos ayudaron, en vez de sacar la toma adelante. La única vez que se organizaron fue para armar la vía 4 y ni siquiera se organizaron bien.

Grupo focal 7º y 8º,67.

En este punto sobre la ausencia de voz, es interesante constatar que la visión más crítica respecto al no protagonismo o “un decir” sólido respecto al movimiento estudiantil interno y externo es una representación que figura en los niveles extremos del ciclo de educación media, esto es, 7º y 8º y los cuartos medios. Los niveles de segundo y tercero medio, más refieren la tensión que hubo con los y las profesoras en el episodio de protesta estudiantil como parte de un conflicto o fisura en la relación, aspecto que detallaremos más adelante.

Pues bien, sobre este rasgo que constituye la falta de protagonismo y de ausencia de voz, es interesante detenerse en la perspectiva social con la que se mira al profesor. Los estudiantes esperan de éste más solidez en relación a un decir y a su correspondiente organización como actores de una comunidad. Los alumnos de 4º medio, por ejemplo, entienden que el rechazo a la toma del Liceo y a las paralizaciones de las actividades académicas por parte de los alumnos, obedeció más bien a un asunto de conveniencia, más que a una convicción particular de los profesores. De hecho, como notamos desde sus discursos, los estudiantes significan e interpretan la unión de los profesores hacia el rechazo a esos episodios con la exclusiva finalidad de mostrar un bloque unido, lo que –a juicio de los jóvenes– representa una ficción. Hay en este punto, cierta decepción de parte de los estudiantes en la mirada hacia el profesor. Una perspectiva que define a los profesores como poco o nada empoderados de su condición de sujetos con voz propia al interior de la

comunidad manuelsalina. Aquí podría incluso agudizarse nuestra mirada cruzando estos datos con aquellos en que los mismos estudiantes describen a los profesores como aquellos que les enseñan no solo *cosas de materia*, sino de la vida, a ser conscientes y a ser críticos. Notamos en ese decir y en la decepción anterior una crisis del sentido común que posiciona a sus profesores: ¿Qué pasa entonces con este profesor que ahora en medio del torbellino que sacudió las aulas, se muestra pasivo si frecuentemente nos ha enseñado de la vida y a tener opinión? Esa interrogante hace eco en los estudiantes considerando y confrontando los hechos ocurridos. Nuevamente, hay que considerar al nivel de 7º y de 8º para comprender la mirada al rasgo del profesor al que hacemos referencia. Estos muchachos, si bien han expresado su descontento con la actitud mostrada por los profesores frente a la movilización estudiantil y sus consecuencias más notorias, son al mismo tiempo, los que con mayor énfasis destacan el rol del profesor como un formador de conciencias, de enseñarles a mirar la realidad de un modo crítico. Es muy probable que el asunto les cause decepción justamente por la percepción que han construido sobre sus profesores y que por hoy se ve en crisis o en tensión con la realidad acontecida a propósito de los movimientos estudiantiles gestados en 2011.

M: Nos enseñan que cada uno tenga consciencia, cada uno tenga su opinión.

H: Que seamos críticos.

M: Que cada uno tenga su punto de vista.

H: A mi igual hartos profes me han dicho, que cuando uno es grande, sin opinión no es nada, por eso me gusta el colegio, te enseñan cosas útiles para la vida, entonces, eso me hace tener opinión cuando grande y no quedarme callado cuando hayan cosas graves que hay que criticar.

Grupo focal, 7º y 8º, 81-84.

H: Antes de ayer, discutimos de los proyectos, cosas así como más. Y a mí me gusta eso, porque aprendo y me informo también, siendo que hay profes que quizás no te pasan toda la materia, pero te inculcan así como algo más importante.

Grupo focal, 1º y 2º medio, 203.

Sobre el rasgo de exponer lo que se piensa, cuya ausencia en el caso de los profesores fue notoria y desafortunada, la percepción de los estudiantes evidencia decepción. Hay que considerar además, que los estudiantes significan que los profesores no tomaron por sí mismos una decisión propia relativa al rechazo del

movimiento en el Liceo, sino que fueron convencidos o motivados a emprender o defender una postura que aparentemente era beneficiosa para toda la comunidad, esto es, oponerse a paros y a la toma del Liceo, lo anterior, sin embargo, trisó o resquebrajó –a juicio de los estudiantes-una relación que se sostenía en base a la comunicación fluida de los temas de la contingencia, especialmente en el marco de la convivencia consolidada que ponía de relieve una forma de convivencia particular (cercana, preocupada) con el alumno; en su lugar, y muy por el contrario se adoptó –para asombro de los jóvenes- una postura de tipo corporativo que distanciaba a los profesores de los acontecimientos que para los jóvenes tenían sentido y dirigían sus acciones. Este aspecto, como puede inferirse desde el modo en que lo significan los estudiantes:

M2: Lo que pasa es que uno iba a volver a compartir con su profesor, y los profesores decidieron ponerse adentro del colegio para detener la toma. A conversar, según ellos, pero eso no fue la imagen que se vio. Se vio como que estuvieran defendiéndolo. Visualmente, desde afuera. Entonces como para mí exponer a los profesores a tener que enfrentarse a sus alumnos así, es algo que no es positivo. Y en el fondo, lo negativo encuentro yo, es que los profesores se hayan prestado para eso, como que en esto de clan profesor, como “el colegio es mío”. Una cosa así. Entrevista grupal, 4º medio, 36.

Este rasgo es uno de los aspectos más interesantes del estudio, puesto que, no solo nos permite entender o apreciar una característica de los profesores, sino además podemos ser testigos en el orden del discurso, de la crisis que se ha producido en la percepción ya elaborada y asentada en universo simbólico estudiantil de educación media respecto al estatus del profesor como sujeto de confianza y figura significativa a nivel afectivo.

Por un lado, decíamos hace unas líneas atrás, que el profesor es visto como una persona preocupada de los problemas de las y los alumnos, incluso más allá del ámbito exclusivamente académico, por otro, vemos –en los discursos de los muchachos- a un profesor que por las acciones llevadas a cabo durante la movilización estudiantil, no ha tomado las decisiones por sí mismo (como sujeto autónomo) respecto a definir claramente una postura frente a sus alumnos y frente a la

contingencia educativa interna y externa que los moviliza. Esa incoherencia entre el *profesor cercano* que se ha significado desde los encuentros cotidianos en el aula y fuera de ella y el profesor no autónomo frente a la definición de una postura ante las demandas de los alumnos en lo concerniente a la movilización social, produce una crisis de confianza o al menos una crisis sobre la forma que adopta en la etapa post toma, la convivencia entre alumnos y profesores.

Los estudiantes perciben que el profesor ha sido influenciado o convencido hacia rechazo a las acciones estudiantiles, desde otro lugar, desde un (aparente) interés superior fraguado en acuerdo con sus pares, desde una autoridad (el Director) o bien desde un falso signo de unidad. De cualquier modo, ese lugar en que se instala, y desde dónde –en definitiva- hace gestos a sus alumnos y a su orgánica política, no pareciera serle propio o definido desde sus interés más íntimo. Lo anterior, sin duda es mirado con desazón, pero por sobre todo, representa un grado de decepción relativo a la valoración que sitúa al profesor como una persona preocupada por las y los estudiantes. El correlato que acompaña el gesto del profesorado es incoherente con la proyección o las expectativas formuladas por los estudiantes, desde las experiencias pretéritas que se han venido actualizando en el cotidiano hasta entonces. Prueba de lo anterior es esta propia decepción que surge y que se enuncia con claridad.

En esta inflexión contingente y emergente del periodo de movilizaciones estudiantiles, el profesor parece más bien un desconocido, un ser sin vínculo con las problemáticas que ahora agitan los corazones y las expectativas de sus estudiantes. ¿Porque esta lejanía o esta falta de sintonía? Un posible trasfondo explicativo o causal para estas preguntas, es la inseguridad laboral. Tal vez, -aseguran los jóvenes- el profesor tiene miedo a perder su trabajo.

(...) es complicado para los profes aceptar algo que se mete dentro de su trabajo, yo entiendo a los profes cuando se ponen en contra de la toma, porque puede ser que les dejen de pagar, que los echen o que simplemente ya no tengan pega, igual es complicado.
Grupo focal, 7º y 8º, 216.

Es que, según ellos, apoyan el movimiento y las causas, pero no apoyaban la toma, porque supuestamente después los iban a despedir, no sé qué, o porque causaba

mucha separación, o por los niños de básica, que en el fondo nosotros les quitamos su... Y bueno, por una infinidad de razones que son las que dijo el director, y en realidad se respetan, y así como a nosotros nos han enseñado en este colegio a decir lo que pensamos, ellos también dijeron lo que piensan y eso está bien, pero creo que no hubo un buen manejo de eso, como profesorado, yo creo quizás a nivel de Dirección.

Entrevista grupal 4º medio, 34.

M: El mismo día de la toma eran profes que te mataban y profes con los que te llevabas muy bien y era muy fuerte eso.

Grupo focal 3º medio, 75.

M: Si po eso. Lo más fuerte de la toma fue que te empezaste a llevar mal con los profes con los que antes te llevabas muy bien..."

Grupo focal, 3º medio, 77.

En el caso de los estudiantes de 4º medio se percibe de parte de los profesores, una postura en conjunto que no reflejó las opiniones reales de algunos de ellos, que según los alumnos si estaban de acuerdo con la toma (ocupación) del Liceo. Ese gesto, devela una incongruencia del profesor con su postura personal, con su capacidad de decidir y de expresar libremente su opinión ante sus pares. Los estudiantes significan que ese gesto de asumir una postura colectiva de rechazo a la toma solo fue una medida para representar una unidad que en rigor –desde la perspectiva de los alumnos- no es cierta. Ahora bien, esa unidad tampoco parece ser entendida como una forma de definir coherentemente o con convicción una postura, sino que obedecería como consecuencia del influjo de la autoridad, específicamente, el director del Liceo.

d.- Cada profesor en el hemisferio de su área

Si bien hemos mencionado la crisis o fisura que desata o deja entrever la movilización al interior del Liceo, específicamente en torno a la forma en que significan los estudiantes a este actor de la comunidad escolar, cuyo rol como sujeto cercano se esfuma y se convierte en un ser ajeno o desvinculado del sentir de los alumnos, también aparece una mirada al profesor como sujeto social, como un actor que en relación a sus pares establece una relación lejana, antagónica, de escasa

comunicación y que se deja entrever en comentarios o gestos cargados de cierta ironía. Los estudiantes estiman que la relación entre los profesores de áreas disciplinares distintas es casi inexistente y que más bien sus maestros, establecen más y mejores vínculos con los alumnos que entre ellos mismos como pares profesionales. Entre los profesores, habría más bien una tensión por áreas, los profesores del área humanista en oposición a los profesores del área científica, una tensión que se ha manifestado o ha quedado al descubierto con ocasión de los trabajos de metodología de proyecto que surgen como una vía pedagógica para superar la toma y continuar con las actividades propias de la movilización estudiantil.

*(En referencia a la relación entre profesores de área humanista y científica):
(...) cómo que no hablan entre ellos, y también como que se tiran palos de repente....es complicado.
Grupo focal 3º medio, 39.*

*M: O sea es que dicen “no ...es que ellos enseñan diferente” y cruzan los labios y uno como que sabe que como son profesionales no pueden como hablar de sus propios compañeros, pero no hay como una comunicación entre ellos como entre áreas en general.”
Grupo focal, 3º medio, 41.*

*(...) más se tratan entre las mismas asignaturas de las mismas áreas, ahora con los proyectos se empezaron a juntar más las asignaturas de la misma área pero antes era por un lado lenguaje, por otro lado psicología, por un lado química por el otro física y nunca se asociaban.
Grupo focal 3º medio, 44.*

*(...) si entre ellos no son tan unidos, yo creo que tienen mejor relación con los alumnos que entre sí, pero no es como una como una comunidad de profes y son super unidos.
Grupo focal 3º medio, 49.*

e.- Crisis en la relación de convivencia entre estudiantes y profesores

Las acciones propias de la contingencia de la movilización social y estudiantil de 2011 sacudieron con fuerza la relación entre alumnos y profesores. Los paros, asambleas y la toma del Liceo tuvieron como corolario una evaluación de los códigos sociales de la forma que la convivencia adoptaba, por cuanto las prácticas anteriormente recreadas y asumidas como favorables o como parte de una relación

cercana dieron origen a dos fenómenos de tipo socio-afectivo: por un lado, los profesores –en la perspectiva de los alumnos- se tomaron de modo personal como de agresión hacia ellos, el interés político de los alumnos y asumieron desde ese sentir un rol paternalista, autoritario, sin mostrar genuinamente sus aprehensiones reales frente a la virulencia social interna que desató la contingencia externa. Por otro lado, los alumnos no comprenden o no justifican esta falta de voz y de autonomía puesto que en rigor, no coincide con la formación que ellos dicen valorar del Liceo como parte emblemática (sello) de su formación como personas y desde tal consideración estiman injustificable el silencio (respecto de asumir una posición política) en particular de la mayoría de sus profesores o el hablarles para manipularlos a deponer la toma o los paros. Además de esa falta de voz (política) o en su lugar, se produjo una actualización de la autoridad que en “tiempos de paz” se soslayaba en función de la cercanía, de un trato más de persona a persona y menos jerarquizado.

Te empezaste a llevar mal con profesores con los que antes te llevabas bien. Grupo focal 3º, 77.

M: Como que se sienten pasados a llevar pero no fueron cosas personales, contra ellos, pero se sienten pasados a llevar. Eso fue una de las cosas de la toma, como que muchos profes...decíamos estos no es contra ustedes y lo mismo con el simce, esto no es contra ustedes y ellos pensaban que los estaban pasando a llevar a ellos, igualmente que íbamos pasar a llevar a alguien, porque eso era algo que tenía que pasar, pero no digo a la toma, pero eso era algo que iba a pasar al tomar medidas extremas. Había algunos que no, la misma (nombran profesora) que decía: “Yo quiero escucharlos, saber qué quieren”, pero había muchos que pensaban que era contra ellos, uno decía hola y chao. Algunos te quitaron el saludo. Grupo focal 3º, 212.

(...) los profesores decidieron ponerse adentro del colegio pa detener la toma. A conversar, según ellos, pero eso no fue la imagen que se vio. Se vio como que estuvieran defendiéndolo...Entonces (...)...exponer a los profesores a tener que enfrentarse a sus alumnos así, es algo que no es positivo. Entrevista grupal 4º medio, 36.

(...) eso de conversar con nosotros por la cercanía que hay y darnos su opinión sobre la toma lo sentimos como manipulación. Entrevista grupal 4º medio, 40.

(...) en verdad después de la toma y todo lo que pasó, y el SIMCE y no sé qué, como que en verdad se cambió igual hartito, como que los profes no te miran, no saludan algunos. Como que te tienen muy fichado. Grupo focal 1º y 2º medio, 88.

H: No se generan (las confianzas). Va a pasar tiempo para que un alumno pueda confiar en un profe o un profe en un alumno como antes.

M: No, yo lo que he escuchado en las asambleas que he ido, el estudiantado está enojado con los profes porque los profes han sido choros o también con Dirección, los profes también hacen sus votaciones en cuanto al paro. Entonces, por eso yo creo que están enojados con los profes, porque ya no hay tanta confianza.

H: Los profes también con nosotros, con los alumnos, en general, con la toma, porque ellos quedaron como choqueados porque fue de repente, y perdieron confianza con los alumnos de decirles las cosas en la vía democrática.

Grupo focal 7º y 8º, 218-220.

S2: Claro, eran la autoridad de nuevo...

S2: Fue raro

S1: Igual depende cuando, no sé si cuando les convenga, pero cuando se les dé la situación de tener que verse más grandes que uno.

M2: No es nada evidente.

Entrevista grupal 4º medio, 42-44 y 45-47.

Esta percepción origina una tensión o avizora una fractura en aquella relación cercana y de confianza que los estudiantes aprecian de los profesores. En medio de la crisis externa, política, estudiantil y social, se gesta –al interior del Liceo y de modo silencioso- una crisis muy íntima respecto de la confianza y, por sobre todo, respecto de la valoración hacia los adultos con los que se vinculan diariamente. Este aspecto podría tener resonancias futuras que será interesantes de indagar, aunque ya se vislumbra que esta crisis afectiva o del ámbito de la convivencia instala paralelamente una re-significación de los propios estudiantes, una auto-resignificación de su rol y de sus capacidades como actores sociales al interior de la comunidad.

S2: La toma. Personalmente yo creo que hay muchos profes buena onda, pero se puede haber potenciado la mala onda en contra de algunos profes. Pero la buena onda igual está. Lo que puede haber cambiado con esto de las movilizaciones, es como el poder del alumno. Como “profe, cambie la prueba, el curso quiere que cambie la prueba”.

S1: Y se cambia la prueba, o si no nadie le hace la prueba.

S2: Y nosotros no vamos a hacer la prueba.

S2: Claro. Tampoco es así tan sobrado, pero es como que uno se siente con las facultades de decir.

Entrevista grupal, 4º medio, 173.

Para finalizar este punto habría que añadir algunos datos respecto de episodios que tuvieron lugar en medio de las protestas estudiantiles, las que como dijimos generaron cierta tensión entre estudiantes y profesores. Uno de esos episodios fue un cartel colgado del tercer piso de educación media que reseñaba: *“El profesor luchando también está educando”*, este cartel desplegado como un lienzo grande que se lee prácticamente desde el ingreso al Liceo una vez que se enfrenta el patio de educación media, refleja el significado que ha tenido para los estudiantes la falta de voz o la no legitimación de una postura desde su rol como profesor y no como funcionario de una institución. El cartel aquel, ha vuelto a aparecer en 2012 un día después del día del profesor, el miércoles 17 de octubre. ¿Representa –acaso- la actualización de aquello que logramos reconstruir en los discursos de los estudiantes en esta investigación? Hay que decir que al menos podemos conjeturar que representa una interpelación, la interpelación constante que no ha tenido eco en los profesores, los que siguen su cotidiano sin dar muestras concretas de alguna posición frente a lo que hoy ya no es solo un movimiento estudiantil sino que un movimiento social por la educación nacional.

Ahora bien, desde otra perspectiva, tal vez profundizando aún más el análisis, podríamos sospechar que esta ausencia de voz de los profesores, que significan los estudiantes no es tal, sino que ese silencio en rigor “habla”, habla acerca de lo que les sucede a los profesores, lo que en estricto rigor les preocupa y que por cierto representa un interesante desafío de investigación futura en tanto es la contraparte de lo que los estudiantes significan en su encuentro o interacción social con ese actor en la comunidad respectiva.

f.- Vacíos en la competencia profesional docente

Otro de los aspectos o más bien rasgos que significan los alumnos sobre sus maestros, se vincula estrechamente con su propia auto-percepción como adolescentes

y estudiantes. En ella, se asumen como estudiantes difíciles, ya sea por la edad, ya sea por la época en la que viven y sea también, por las familias desde dónde reciben una formación que según ellos, desafía a sus profesores. De sus familias recibirían una formación que les permite mirar de modo *crítico* la vida y que en razón de esa causa, significan –como estudiantes- un desafío para sus profesores, desafío que éstos últimos no sabrían abordar del modo más pertinente desde lo profesional. Esta consideración de auto-percepción de parte de los estudiantes, es bastante interesante, toda vez que si bien excluye por unos momentos a los profesores del protagonismo del discurso, nos permite acceder a un rasgo muy interesante relativo a la formación de los profesores, a saber, sobre las competencias ad-hoc al contexto tanto macro como micro social, entre las que destacarían la flexibilidad profesional y humana que le permita no solo leer, sino interpretar los signos de lo sociocultural en lo micro y también en lo macro, en lo que puede llamarse una nueva era para hacer las intervenciones apropiadas en la dimensión de la enseñanza y de la convivencia. Algunas de aquellas características sobre qué gestionar en la actualidad al interior del aula implica el hecho diseñar clases participativas que impliquen el aprendizaje como un fenómeno que se da en medio y por efecto de un trabajo colectivo y no entender el carácter colectivo como –sencillamente- el escenario en el que se da el aprendizaje, consideración que podría guiar alguna discusión respecto de la pertinencia de la actual formación inicial docente en las universidades nacionales.

M: De repente si la clase se extravía un poco y empieza a hablar de teoría de los números, pero se mantiene dentro de la física y nos empieza a hablar de los números, del infinito, de categorías, de las once dimensiones. Igual tengo compañeros que saben más que le resto y ellos están explicando cuestiones. La clase de ayer, hicimos exposiciones y el profe dijo “nunca habían explicado esto de manera tan clara”, la clase de física o por lo menos su ambiente es que todos aprendemos de todos.

H: Si, todos aprenden de todos.

H: Un problema que nadie entiende lo vamos haciendo entre todos.

M: Habría un problema que lo resolvimos todos y el profesor dijo como todos trabajaron les dio más tiempo para terminar las tareas y ya como este problema lo resolvieron todos, deben tenerlo todos igual, y eso es super bonito, uno aprende mucho más y de mejor manera así.

Grupo focal, 3º medio, 189-192.

Ahora bien, esto último que concierne a un estilo de enseñanza distinto involucra al mismo tiempo y de manera más profunda una revisión o reflexión sobre el tipo de educación que deseamos construir. Para el contexto manuelsalino, ícono educativo desde su fundación en 1932 y hasta principios de los años 70, ha sido especialmente importante promover una educación que ponga efectivamente al centro del proceso educativo al estudiante como bien lo indica su ideario pedagógico fundacional al alero del pensamiento educativo de Dewey y la escuela activa. Lo interesante al respecto es que pese a los años y a la intervención del Liceo en el período de la dictadura, ese carácter se ha mantenido con etapas más explícitas que otras por ocasión justamente de la contingencia política nacional. Su sello emblemático de permanente participación de los estudiantes se ha hecho parte de su imaginario y se trasmite de generación en generación, las que van integrando sucesivamente al Liceo. Estudiantes –desde pequeños- ingresan al Liceo con la preconcebida idea de que en sus aulas ellos participaran de modo más protagónico que en otros contextos educativos o establecimientos educacionales.

*Para mí, mi ideal es una educación distinta, no tiene que ver con ellos en especial. Yo encuentro que, en el fondo, como que encuentro como una lástima un poco, que ellos hayan tenido que, que tengan que, como enfrentarse con tan pocas armas a personas tan críticas, como nosotros. Creo. O tan formadas por su familia.
Entrevista grupal, 4º medio, 261.*

H: Yo creo que este colegio no necesita profes normales, necesita profes distintos, como que entiendan la unidad (de materia) desde otro punto de vista, que entiendan al curso de otro punto de vista.

H: Porque el alumnado es distinto al de otros colegios

H: Desde chico que te enseñan...

H: A ser distinto.

Grupo focal, 7º y 8º, 75-79.

Los estudiantes además, significan que el trabajo docente es difícil en sí mismo:

H: Yo creo que hacer clases ya es difícil

M: Y más si tienes un curso que es muy conversador o desordenado, eso debe ser mas difícil, mas encima estás pasando una materia que es fome.

H: Nuestro profe de sociales nos decía “pasemos rápido esto porque esta materia es súper fome” y así estábamos concentrados para esperar la próxima materia, él también sentía que esa materia era fome.

Grupo focal 7º y 8º, 306-308.

Uno de los aspectos que dice relación con la auto-percepción de los estudiantes respecto de su condición de adolescentes y su condición de estudiantes impacta decididamente en relación a la evaluación que los jóvenes hacen sobre ciertos rasgos de los profesores en su quehacer profesional al interior del aula. Tenemos entonces que para los alumnos, la experiencia de clase suele ser acompañada de ingratas sensaciones de exigencia y generación de miedo. Se exige hacer un trabajo académico a través de guías con calificación o la resolución de actividades de la asignatura son premiadas con décimas de nota, cuya finalidad es que los estudiantes trabajen motivados por el premio final, esto es, la calificación. Este es un nudo conflictivo en la perspectiva que tiene los estudiantes de sus profesores. Sin duda, esto nos recuerda al reforzamiento positivo del conductismo operante, cuya conducta esperada es premiada por un estímulo que produce placer en el individuo. No obstante, esta práctica llevada al aula genera una experiencia que deja fuera la motivación por el aprender (y que reconocen los estudiantes) e incentiva a cumplir una actividad que llena un intervalo de tiempo – el de la clase- sin otra finalidad que el hacer algo, el cuantificar un número de actividades hechas, cuantificadas a su vez en notas, décimas, lo que en rigor, podríamos pensar no dan cuenta del aprendizaje de los estudiantes sino de los efectos de la práctica conductista en la “enseñanza”.

A raíz de lo anterior que indica un rasgo del profesor, pueden subdividirse algunas dimensiones del estilo docente y que impactan las formas de enseñanza y, a la larga, en la relación de convivencia que se gesta la interior de la sala de clases. Los puntos centrales de este conflicto de represión y control de los estudiantes se reflejan en, al menos, dos puntos:

- 1.- La jerarquía de poder es absolutamente necesaria entre alumno y profesor y este último es responsable de explicitarla.
- 2.- El respeto al profesor se relaciona con verlo como autoridad y profesional competente.

En relación con el aspecto –mencionado por los estudiantes- que señala la dificultad de trabajar con adolescentes, puesto que son por lo decirlo de algún modo “personas especiales”, hay también un rasgo que los estudiantes identifican en sus maestros que dice relación con cómo éstos deberían manejar su rol en la clase considerando la identidad adolescente, principalmente su edad y sus intereses.

Queda de manifiesto por sus discursos que los estudiantes notan a un profesor que intenta controlar la conducta de los jóvenes a como dé lugar, y por ello utiliza estas estrategias de décimas o guías con nota, guías que no son consideradas como aporte al aprendizaje sino como reguladoras del orden al interior de la sala. Hay que decir, que muchas de esas prácticas ya no tienen efecto en los estudiantes puesto que la guía queda sobre la mesa y no se ejercita nada, evidentemente eso pasa en el caso que el profesor no ha explicitado que lleva nota o décimas, si efectivamente lo hace, la automatización conductista se activa y el estudiante toma la guía y la hace. Pero en ese ejercicio no hay vínculo real con el aprendizaje ni con el profesor como agente que promueve el aprendizaje sino como un regulador de premios de acuerdo a la conducta de hacer el trabajo asignado.

M: El profe nos obliga a hacer la cuestión ya sea con nota con puntos como sea.

M. O si el profe no está pero dice que esto lo voy a evaluar

Todos: Ah... ahí sí...

M: O voy a recoger la guía la final de la clase, ahí uno muere.

M: si para ejercitar, pero no es una cosa como que “ah una guía voy a provechar de aprender.

H: Si hay gente que sí, pero la mayoría no.

M. el ambiente de curso cuando un profe llega con guía es dejar la guía arriba de la mesa y se dan vuelta a conversar. Es feo pero es clásico.

Grupo focal, 3º medio, 113-121.

g.-Enfrentar el vacío pedagógico: manejar o controlar a través del miedo

Entonces, lo que perciben los muchachos es un desgastado esfuerzo por controlar y manejar a los estudiantes en función de una clase más tranquila aunque no por ello dónde sea fructífero el aprendizaje. En su mirada lo que realmente ocurre es que los profesores controlan sus conductas mediante la asignación de actividades con

nota o décimas, lo que daría cuenta –para nuestro análisis- que la real función de aquella asignación no es el aprendizaje sino el control social de los adolescentes:

H: Hay profes que no te dejan hacer nada, vas a pedir un lápiz y dice no siéntese, no sé si es posible estar cuatro horas al día así.

*H: Encuentro que somos jóvenes súper difíciles, estar quietos en el fondo.
Grupo focal 7º y 8º, 113-114.*

H: Por ejemplo, nuestro profe de inglés siempre anda alegando que nosotros somos súper conversadores y, entonces, nos dice tienen que hacer este trabajo en pareja con el libro, entonces, hacemos el trabajo, y obviamente tenemos que conversar para discutir cual va a ser la respuesta, entonces la profe dice “cállense, tiene que callarse, que ustedes son un curso súper conversador” la profe se arma lío sola.

*H: Si también pasa, que se enojan solos.
Grupo focal 7º y 8º, 299-300.*

En lo que respecta al trabajo de proyecto iniciado como vía⁶ para bajar la toma del Liceo, los estudiantes advierten una sobre carga que no consideró su realidad etaria, en rigor - según ellos- los profesores no entienden a sus alumnos y sus tiempos reales y efectivos para el trabajo escolar:

H: Algunos profes no entienden que somos jóvenes y que tenemos vida social, entonces, nos colapsan con proyectos. Son tres ramos, lo hacen mandar por aula virtual, el otro tenemos que traerlo impreso y nos hacen hacer tres cosas distintas, nos piden tres proyectos distintos, tres avances.

H: Además, tienes que hacer lo mismo, por ejemplo, el profe de Artes, no, el profe de Lenguaje, te pido lo que hiciste en Sociales hace dos semanas y tienes que hacerlo de nuevo porque no lo encuentras.

*M: No creo que sea mala, pero yo creo que haber mezclado eso y además con pruebas, yo creo que es mucho, como prueba y proyecto.
Grupo focal, 7º y 8º, 136-138.*

En relación a la escasa consideración a la realidad adolescente como actor con una determinada realidad social y psicológica también se hace hincapié en la conducta

⁶ La Vía 4 fue una iniciativa gestada por el Consejo de Profesores que proponía a los estudiantes de educación media una metodología de trabajo basada en proyectos de investigación y por áreas. Se definió un 50 % de horas obligatorias de asistencia y un 50% como tutorías. La propuesta fue votada por los estudiantes y fue la manera en que los estudiantes cursaron el segundo semestre 2011.

infantil de algunos profesores que *tratan mal* a sus estudiantes o se burlan de ellos como una medida de controlar o disponer el respeto y orden en la sala:

M: Hay muchos barreros, que le tienen, no sé si mala, pero no le gustan por ejemplo que sean medios desordenados en clase, que hablen, entonces como que los fichó por todo el año.

H: Claro. Otros profes, que, o sea, igual es comprensible, todos somos seres humanos y tenemos, podemos enojar. Que a veces cuando se enojan se portan un poco más mal con el alumno. Claro, como decía, que cualquiera en esa situación lo haría.

M: A veces son infantiles. Como que me da risa. Como que muchas veces como que te empiezan a molestar.

Grupo focal, 1º y 2º medio, 57-58.

Aunque reconocen y ven como algo negativo esta actitud de algunos profesores también asumen que la situación de estar a cargo de estudiantes muy jóvenes, conversadores y desordenados es percibida como un generador de estrés de los profesores particularmente en el grupo de 7º y 8º. A su juicio, los profesores estarían estresados por no saber cómo manejar a los adolescentes y en ese sentido se hacen problemas solos o “se enojan solos”. Algunos profesores reconocen –según los estudiantes- que algunos tópicos de materia de clase son “fomes” y les prometen a sus estudiantes pasarlos rápido, pero otros en cambio, sencillamente hacen la clase “fome” sin ninguna consideración, dicen los alumnos a los intereses de ellos y de aprender. En otros casos, los profesores ven cuestionada su autoridad ante bromas obscenas de los alumnos y para intentar que ello no ocurra utilizan mecanismos de control como amenaza con cartas de acuerdo⁷ y retos al inicio de evaluaciones:

M: Pero a mi, mi profe, también igual a veces tiene sus cosas, que la otra vez alguien había dibujado un pico en una cosa de prueba (107)...y la profe se aproblemó caleta y dijo hasta saber quién fue, no van a dar la prueba, y a una compañera, porque ella dijo que era, pero no era en verdad. Entonces todo el atao. Entonces como que estaba toda preocupada, “no, que ya es demasiado”, en verdad, como “profe, sabe qué, mire la edad que tienen, cómo no van a hacer eso, es súper normal, hay picos en todas partes en la sala, da lo mismo”, y dijo “no, ya es mucho... no, es que ya me cansé, ustedes ya no respetan, ya no nos miran con respeto... ahora como que no me

⁷ La Carta de acuerdo es un documento firmado por el/la estudiante y su apoderado/a que da cuenta de la condicionalidad de la matrícula en función de un cambio de comportamiento social del estudiante. Previo a la Carta de Acuerdo existe la Carta de Compromiso que es el primer antecedente de dificultades sociales del estudiante. La carta de acuerdo se firma si la de Compromiso no se cumple o bien en caso de faltas graves o para alumnos nuevos.

respetan, tengo que hacer esto para que respeten”, así como muy (dice el alumno) “tengo que imponer el miedo para que logren respetarme”, y como que yo le dije que en volá encontraba na que ver eso, como que si hiciera eso no iba a lograr más respeto, sino menos respeto de los muchos que eran capaces de darse cuenta que con el miedo no se llegaba a nada. Y como que se quedó callada. Grupo focal 1º y 2º Medio, 114.

Todo lo anterior pone de manifiesto en este análisis que la comprensión de los estudiantes respecto de los profesores es amplia y que incluso elaboran explicaciones para justificar las actitudes desafortunadas de los mismos o que les resuenan como contrasentido. Los estudiantes esgrimen con soltura y mucho detalle los pasos y los dichos de sus profesores, al mismo tiempo que levantan explicaciones para entender lo qué les sucede. Significan no solo su realidad como actor que enfrenta a diario al profesor sino que significa a ese otro actor, para mantener/sostener una relación cotidiana imposible de evitar. Ahora bien, esa comprensión nos instala nuevamente en lo que al inicio del análisis hacíamos notar como la complejidad del fenómeno. En este aspecto hay que reconocer que la relación de aprendizaje y de convivencia (que emparenta a profesores y estudiantes) se construye con otros y desde ese escenario es muy difícil no ver al otro actor que se ha puesto permanentemente en relación a otro.

h.- Buen o mal profesor: un asunto de vocación

Existe un factor que los estudiantes identifican en relación a sus profesores que está íntimamente relacionado con el hacer docente y por cierto da cuenta de un nudo problemático para definir a un profesor como bueno o malo: la vocación para enseñar.

En el discurso de los jóvenes se ha construido una relación entre aquella imagen del buen o mal profesor vinculada con la percepción que se tiene de ellos como profesionales con o sin vocación por lo que hacen. Este aspecto nos señala de entrada una tensión entre el buen o mal profesor mediada aquella calificación por otro eje semántico, a saber, la vocación. A juicio de las y los muchachos es fácilmente detectable qué profesor tiene o no interés o motivación por estar en la sala haciendo clases. De esa percepción de vocación, los estudiantes pueden establecer lo que

llaman un buen profesor como así también una clase interesante, es decir, pueden calificar ambos ámbitos en medio de estos rasgos que hemos venido dando cuenta en este capítulo.

Considerando lo anterior y como bien lo dijimos al inicio de este análisis, si el contenido del discurso nos muestra esa tensión, es preciso considerar un análisis estructural simplificado, a través de la calificación cruzada, toda vez que, como podrá inferirse se cruzan dos ejes dando lugar al menos a 4 realidades. No obstante, en un primer nivel de análisis haremos un teorización de este fenómeno a partir de los rasgos que surgen respecto de ese fenómeno en el discurso de los estudiantes.

Para los estudiantes el tener vocación representa en la profesión docente tener ganas de enseñar, o derechamente tener gusto por la enseñanza y eso se evidencia en el estilo de la clase. La consideración que hagan los profesores de los asuntos propios de la vida cotidiana para el tratamiento y ejemplificación de los conceptos de la clase facilita el aprendizaje y ante todo dispone a los estudiantes a una mayor atención y concentración para con la clase.

Los estudiantes identifican a la vocación como un asunto de motivación para enseñar y que se devela en la actitud del profesor desde que llega la sala o recorre el patio. El encuentro con los alumnos y alumnas tanto dentro como fuera de la sala permite que éstos perciban ese rasgo en el profesor. Ahora bien, sin duda los estudiantes reconocen la importancia que tiene para el contexto de la buena enseñanza y sobre del aprendizaje que los estudiantes dispongan de interés por aprender por cuanto indican que si el profesor es bueno y hace la clase interesante y, aun así, los alumnos no quieren aprender, entonces efectivamente no lo van a lograr, independiente de las óptimas condiciones que el profesor disponga para la clase y sus alumnos.

H: Nosotros, a nuestro profe de Sociedad, siempre intentamos ponerle atención, sabemos que el profe se esfuerza porque nos trae casi todas las clases proyectos, para que podamos ver videos, ver fotos, no es como el power point con letras, es el power point con imágenes, que te muestra videos, películas, entonces, igual tratamos

de prestarle atención para que el profe no se sienta mal, para que no deje de hacer eso.

H: Se nota la vocación que tiene, porque tú respetas eso y te obligas a poner atención.

M: Sí, de hecho, en todas las clases no hay ninguna que no lleve películas de lo que estamos viendo alguna cosa para que nos enseñe.

Grupo focal, 7º y 8º, 285- 286.

Sobre la importancia del uso de material audiovisual que dispone el profesor:

Yo creo que sí, pero lo principal es el profe y la actitud que tú tengas, porque si estás conversando, igual no vas a aprender nada aunque el profe sea muy bueno.

M: Y que las cosas audiovisuales que te pongan que no sea tan fomes, porque hay cosas en la que te quedas dormido.

Grupo focal, 7º y 8º, 280.

Respecto de la disposición para el aprendizaje y la actitud del profesor:

H: Ambas cosas

H: Ambas cosas

H: Como que el profesor pone el 50, y el alumno pone el otro 50.

H: Claro, porque si el alumno no quiere aprender, no va a aprender no más. Si el profe no enseña bien, no se va a poder.

H: Ambos ponen su parte.

Grupo focal, 1º y 2º, 220-222.

M: Entonces esa dinámica en que el profe logro potenciar a sus alumnos es súper buena y lamentablemente no se ve mucho.

M: Es que se ve que le gusta enseñar, que le gusta que aprendan a otros no.

H: Es que yo creo que a mi profe le gusta enseñar, pero no está el ambiente, es que para lenguaje tiene que ser una clase con hilo porque si para cada dos minutos no se puede y así es la profe.

Grupo focal, 3º medio, 141-144.

Un aspecto interesante que puede sumarse a esta calificación que hacen los estudiantes es el hecho que entienden a la vocación como una cualidad muy relacionada o en sinonimia con una actitud o disposición afectiva que dirige la relación social y pedagógica con los estudiantes. De este modo, los profesores a los que ellos califican como más interesados por enseñar a través de despertar el interés por el aprendizaje en sus alumnos, entonces se los representan con entusiasmo y con simpatía en la relación que establecen en la clase.

M: (en referencia a un profesor X) Aparte que él es como muy simpático, como que de verdad él es profe por vocación y sabe caleta, sabe mucho.

H: Sí. Y te pone ejemplos concretos, y ahí uno puedo relacionarlos más fácilmente. No estar como chino "1S2".

M: A mí me pasa con los profes, que cuando yo noto que cuando son por vocación, que tienen como algún perfil de que lo hacen por gusto, les tomo mucho más respeto. Como que los profes que es como, que están en la clase chata, así como "oh, clases, enero", o, "las pruebas"

Grupo focal, 1º y 2º, 376-378.

Un asunto que se ha construido en el discurso de los estudiantes como un aspecto clave de un buen profesor es lo relativo a una *clase interesante*. En cierta medida, aquella clase interesante tiene que ver con el estilo dinámico o de discusión que hace de la clase un encuentro dialogado en torno a los tópicos que trata la disciplina del plan de estudios, estilo que si bien analizaremos con más detención en la segunda parte del análisis, implica una suerte de atmósfera de cooperación (académica) que promueve elementos conceptuales y actitudinales (de pensamiento crítica, generación de conciencia) y que –muchas veces– trascienden la unidad de aprendizaje de los llamados aprendizajes esperados; en ese entendido, son más valorados por los estudiantes que los que dicta el programa de estudios⁸, hacen parte - podríamos deducir- de un rasgo más propio de la tradición del Liceo desde su fundación, tradición que está contenida en el imaginario de la comunidad manuelsalina y que se expresa en la voz de los estudiantes en tanto parte sustantiva de la misma.

H: Yo creo que el profesor se tiene que dar cuenta si primero sus alumnos le prestan atención, si lo entienden, si les va bien en las pruebas. Debe tener varios pilares para analizar si hizo una clase interesante o no.

M: Como de vez en cuando se puede relacionar con tu vida diaria, como que te pongan ejemplos como...

H: Pero es que hay temas que encuentro que no se pueden relacionar con tu vida diaria.

M: Pero yo creo que la mayoría sí, como que uno los puede relacionar de todas formas.

H: También echando tallas sobre la materia, por ejemplo, en Química, cuando estábamos viendo los iones, yo dije "¿Cuál es el ion más famoso?, John Lennon"

⁸ En muchas clases (especialmente al inicio del semestre y/o unidad de estudio) se registra el listado de aprendizajes esperados de cada unidad a medida que ellas se presentan a los estudiantes. El objetivo de esta práctica es que las y los estudiantes los conozcan y los anoten.

(risas). Y ahí, no sé, se puede poner más interesante para los alumnos, y prestar atención, y no quedarse dormidos.

Grupo focal, 1º y 2º, 247-251.

M: Igual algunas cosas que tienen que ver de ser buen profe, es poder explicar la materia de diferentes formas.

Grupo focal, 1º y 2º, 233.

M: En mi caso particular, la mejor forma en que yo puedo aprender es más con la elaboración que con las explicaciones, por ejemplo, me pueden dar historias y fechas y que usted investigue, que te ayuden en una investigación o en la elaboración de un ensayo, porque es como más que ellos me dan las herramientas y yo las elaboro y ellos no me dan todo, más como eso.

Grupo focal, 3º medio, 84.

Como se puede apreciar el vínculo entre buen y mal profesor está atravesado al mismo tiempo por un asunto de vocación, la que se relaciona con el gusto por enseñar, este gusto se expresaría mediante la ejecución o dirección de parte de los profesores de clases interesantes que conecten los contenidos de la materia de la clase con las cosas concretas de la vida cotidiana y que de ese modo se produzca en los estudiantes el interés por aprender. No obstante, ese interés depende también de articular algunas estrategias como el uso de material audiovisual entretenido, es decir, que no reemplace simplemente a la pizarra agrupando solo letras en las diapositivas sino que despliegue imágenes, situaciones y conceptos que hablen a los estudiantes de un modo significativo.

Sobre el punto que hemos mencionado, surge inmediatamente el ideal de profesor en completa coherencia con lo que no perciben del todo entre sus profesores:

H: Cercanía con los alumnos.

M: Que les guste enseñar.

H: Que les guste enseñar su materia porque la necesita enseñar.

M: Que quiera aprender de los alumnos, que esté dispuesto a que “de esta manera en que lo estaba enseñando este alumno lo explica mejor.

H: Que sea más dinámico. Por ejemplo, un profesor nos hizo hacer una jinkana para enseñarnos hacer descripciones, las que pegamos en tarjetas por todo el colegio, vestidos de amarillo patito, de rosado.

M: Llevan más a lo práctico la materia.

Grupo focal, 3º medio, 195-200.

De acuerdo a lo indicamos en la descripción de la estructura del análisis, se realiza como complemento al proceso de teorización de la categoría sobre las características de los profesores, un análisis estructural simplificado en relación a la dimensión de la vocación del profesor y su relación con el significado de buen/mal profesor.

Análisis estructural simplificado respecto de Vocación y Buen profesor

Resulta interesante complementar -en un segundo nivel de análisis- con un procedimiento metodológico inspirado en el análisis estructural simplificado de los discursos, a objeto de profundizar en el significado profundo de ellos, específicamente en una de las dimensiones de la primera categoría, que condensa las características atribuidas a los profesores. Para este ejercicio de análisis se emplea como concepto central el de código entendido como estructura mínima de significado. En este caso, se reconstruyen códigos de calificación que se construyen por oposición y en relación a dos ejes semánticos. Uno relativo a la vocación de los profesores para la enseñanza y otro a la valoración que respecto de aquella vocación se considera un buen o mal profesor desde los significados de los y las estudiantes. Esto se funda en que cada aspecto por sí solo no se completa en su significación, tan solo alcanza su significado en relación con el otro eje semántico con el que se cruza constantemente.

En el caso del análisis por calificación cruzada que se presenta a continuación advertimos que la descripción de los ejes semánticos no sigue una lógica paralela por oposición de un código de base, sino que se aprecia la existencia de dos ejes semánticos que construyen calificaciones opuestas en relación a éstos.

Calificación Cruzada: Buen o mal profesor: un asunto de vocación

Eje semántico o totalidad 1(Eq1)

qA1: Con vocación

qB1: (Sin vocación)

Eje semántico o totalidad 2(Eq2)

qA2: Buen profesor

qB2: (Mal profesor)

Con vocación +

<p>A</p> <p>(-;+)</p> <p>(X)</p> <p>- (Mal profesor)</p>	<p>B</p> <p>“Tienen algún perfil que lo hacen por gusto” (les gusta enseñar) <i>“Yo creo que el profesor se tiene que dar cuenta si sus alumnos le prestan atención, si lo entienden, si les va bien en las pruebas, debe tener varios pilares para saber si hizo una clase interesante o no.”</i> (cercano a los alumnos) “le encanta que seamos motivados”(Motiva el aprendizaje) “echando tallas sobre la materia” (Manifiesta sentido del humor)</p> <p align="right">Buen profesor +</p>
<p>C</p> <p>(-)</p> <p>(Hace clase enojado o molesto)</p> <p>En las clases los estudiantes se quedan dormidos: clases “chatas”</p> <p>(No le gusta enseñar)</p> <p>(No motiva el aprendizaje)</p>	<p>D</p> <p>(-; +)</p> <p><i>“Si el alumno no quiere aprender, no va aprender no más, si el profe no enseña bien no se va a poder.”</i></p> <p>(Aprender depende en partes iguales del profesor y del estudiante. No es un asunto de uno solamente.)</p>
<p>(Sin vocación) -</p>	

Llama la atención, por una parte, la imagen muy positiva que han construido los estudiantes respecto del gusto por la enseñanza –la vocación- que se vincula con un rol sumamente activo del profesor, que lo califica como bueno en su ejercicio. Por otra parte, la relación que tal imagen tiene con la preocupación y conexión con los estudiantes, específicamente con motivar los aprendizajes desde sus intereses y desde su realidad. Lo que tensiona esta estructura de significado sería el desconocimiento de parte de los profesores del carácter humano de su labor, esto es, de la generación de emociones positivas como las que se activan en la motivación humana. Entonces llegar a la sala y solo “pasar materia” sería interactuar sin la consideración a los aspectos humanos de sí mismos como profesionales y de los estudiantes. Esa no consideración de todas formas queda significada como falta de motivación o goce para enseñar y se le reclama al profesor en los discursos de los estudiantes.

2.-LOS ESTILOS DE ENSEÑANZA: PROFESORES DE ESTILO DINÁMICO Y PROFESORES DE ESTILO ESTRUCTURADO

Respecto de los estilos de enseñanza, los estudiantes significan fuertemente dos estilos que están muy relacionados con una manera de interactuar y de convivir dentro del aula y que, son promovidos por el profesor. Ese vínculo será analizado en la cuarta parte de este estudio, por ahora, haremos algunos alcances relativos a la descripción de cada estilo de enseñanza en torno a algunos rasgos, algunos de ellos vinculados por cierto a la convivencia.

En el análisis que podemos hacer de estos estilos hemos construido algunas dimensiones que analizan con mayor precisión las propiedades de aquellos estilos y su presencia o despliegue en las aulas en conjunto con las consecuencias respecto de la percepción de aprendizaje de parte de los y las estudiantes, un asunto que permite que pueda asignársele a cada estilo cierto valor pedagógico desde el contexto dónde se ubica esta investigación: los propios estudiantes del Liceo Manuel de Salas.

De modo general, los estudiantes describen dos estilos respecto de cómo hacen clases sus profesores en el Liceo. Establecen una distinción amplia que indica que en el Liceo se encuentran aquellos profesores que –para enseñar- escriben en la pizarra y aquellos que conversan con sus alumnos. De aquella clasificación laxa podremos ir construyendo las propiedades que en definitiva constituyen una percepción más compleja de dos maneras de enseñar.

a.-Enseñar con un estilo dinámico: conversar y vincular los contenidos para el aprendizaje con la realidad

Los estudiantes significan como un estilo dinámico para la enseñanza, todo aquel que permite que la clase sea un encuentro de conversación y dónde esa forma de interacción escolar propicie un espacio para la discusión de temas, estén éstos o no directamente relacionados con los contenidos conceptuales de las unidades temáticas de la disciplina o asignatura de estudio. El estilo dinámico es descrito al mismo tiempo como un estilo de *clase interesante* que -como decíamos líneas atrás en lo que concernía a la vocación del profesor- facilitaría o promovería el interés por aprender de parte de los y las estudiantes. El estilo dinámico es un estilo flexible de trato y de

trabajo escolar, el que permite que la clase pueda abordar temas de la asignatura desde la contingencia y que ello sea dirigido por un profesor que da su opinión, un profesor que ellos llaman un *profesor intelectual*. En este punto se aprecia la valoración que hacen del profesor como actor opinante, lo que concuerda con la primera parte de este análisis que describe la crítica al profesor en el contexto de la movilización del año 2011 respecto de su falta de opinión frente a las demandas estudiantiles nacionales y, en particular, frente al abordaje que los alumnos del Liceo hacen de aquello. Podemos inferir, sin temor a equivocarnos que este aspecto es un punto que constata que uno de los rasgos que las y los estudiantes han valorado muy positivamente respecto de sus profesores es la capacidad de éstos de portar y compartir una opinión con sus estudiantes, razón por la cual la fisura afectiva que se produce con ocasión de la toma del Liceo, gesta o sostiene una crisis de esa concepción que surge –de acuerdo al discurso de los estudiantes- desde el encuentro en el contexto de aula, desde el plano de la enseñanza.

Este estilo dinámico es descrito como un *estilo didáctico*. Reconocemos en esa expresión, la clásica idea sobre la didáctica como una metodología o un conjunto de herramientas metodológicas para la enseñanza⁹. Ese ser didáctico se relaciona con darle a la clase un sello “lúdico y dinámico” según los estudiantes, esto es, tener como sentido para la acción algo que no se limita únicamente al guión curricular, sino que brinda un espacio o posibilidad para otras actividades de interacción entre estudiantes y profesor; actividades como por ejemplo, la discusión sobre temas de la contingencia social y el establecer relaciones superficiales, anecdóticas o académicamente sustanciosas entre los conceptos estudiados y la realidad cotidiana. Particular es la valoración que tienen de este aspecto, los estudiantes de 7º y 8º, posiblemente muy en concordancia con su edad, su cercanía con la niñez podría ser la causa de esta valoración por una clase más interactiva. No obstante, el estilo dinámico es ampliamente valorado por otros niveles de estudio que lo aprecian como un espacio dialogante y facilitador de aprendizaje en tanto contribuye a ver la utilidad de los contenidos y no solo retenerlos de memoria. Implica un acercamiento a la experiencia de los estudiantes que ellos significan como más relevante como motivación hacia el aprendizaje. En ese aspecto podemos pensar un vínculo entre la percepción de los estudiantes y la concepción didáctica planteada y defendida por Estela Quintar (2009)

⁹ Concepto que es representado por la didáctica clásica desde Comenio en el siglo XVII y su Didáctica Magna.

sobre la posibilidad de abrir en la sala de clases un espacio ético político, que finalmente responde a comprender el por qué, el qué y el cómo enseñar desde un modelo o paradigma interpretativo (desde la condición histórica) y no explicativo de la realidad y el conocimiento.

H: Por ejemplo, los profes intelectuales son los profes que te dan su opinión, que te dejan opinar sobre lo que dijeron, que te van explicando las cosas y que eso lo van comentando con su propia opinión, entonces, así se genera una conversación y así nosotros aprendemos más.

Grupo focal, 7º y 8º, 92.

H: Con algunos profesores es algo distinto, porque por ejemplo, están los profes que escriben en la pizarra, que te andan explicando, entonces, eso es como lo más similar a la básica; pero están los profes que conversan toda la clase, que tú tienes que tomar apuntes.

Grupo focal, 7º y 8º, 189.

M1: Yo creo que eso es lo que más espera un profe, que sus alumnos participen

M3: Sí, es lo que más buscan

M1: Que pregunten

M2: La dinámica es como, a ver, los profes que a mí me gustan cómo hacen la clase, es una clase conversada, que sería Historia y Filosofía.

Entrevista grupal, 4º medio, 372-375.

En este estilo de enseñanza la participación del alumno es clave. La clase se vuelve motivadora cuando los estudiantes pueden participar de ella con sus opiniones y desde ellas dar lugar a una discusión que, en consecuencia, despierta el interés por aprender. Algunas investigaciones sobre el uso del tiempo en las interacciones profesores-alumnos en la sala de clases dan cuenta justamente de un estilo de enseñanza definido por un estilo directivo del profesor con poco diálogo y conexión con los estudiantes que reflejen un involucramiento activo de los mismos (Martinic, 2008-2011).

Por lo dicho hasta aquí, las propiedades de este estilo dinámico para la enseñanza se refieren al menos a tres puntos que constituyen en el discurso de los estudiantes los ejes centrales o definitorios del estilo dinámico:

- 1.-Es un estilo participativo o inclusivo (respecto de los estudiantes)
- 2.-Fomenta el aprendizaje mediante la discusión de los temas de clase y/o de la contingencia social.
- 3.-Establece una cercanía o vínculo entre los contenidos de la clase y la realidad.

M: Yo pienso que de pende de la concepción que uno tenga de utilidad, porque puede ser que tú digas utilidad en el sentido que vas a poder rendir con ello en tu trabajo cuando seas profesional o utilidad en el sentido que con una nueva ecuación o con entender qué paso en la Edad Moderna vas a adquirir una nueva forma de pensar, eso pasa mucho que por ejemplo la materia que pasamos en lenguaje o en historia tienen que ver mucho con las cosas que estoy viviendo personalmente en el momento y me ayuda a ir estructurando ciertas cosas e ir como entendiendo: interrogantes no sé por ejemplo entender porqué cuando yo empujo una caja la caja se mueve , me ayuda a entender muchas cosas.

Grupo focal, 3ºMedio, 135.

Como podemos apreciar con estas propiedades, el estilo dinámico es, al margen de un estilo o manera de enseñar, un modo de convivir con las y los estudiantes. En ese punto de encuentro entre enseñar y convivir, se pone de manifiesto una manera del ser docente que inevitablemente nos sitúa en un cruce entre estilos de enseñanza y estilos docentes condensados en una forma de convivencia dialógica, democrática y forjada en correspondencia con la vida real de los actores, aquella vida real que comparten y de la que pueden ser lectores o interpretes desde el trabajo cotidiano animado en la sala de clases. Tal condensación, evidencia la totalidad de una didáctica como “acto didáctico” y no de “la” didáctica con un carácter técnico o instrumental, sino como “dispositivo” intersubjetivo (profesores y/con estudiantes) de aprendizaje (Behares, 2004).

Ustedes me dicen de despertar el interés, ¿hay formas que les despiertan más el interés que otras?

H: Sí, por ejemplo, discutir. A mí me gusta discutir.

H: Es que el problema que yo encuentro de discutir, de repente, es que se da con una parte de la clase, y la parte de la clase que no discute, quizás se queda fuera y no, no pone atención

H: Cae en la monotonía

M: Como debatir en Historia es demasiado bacán. Y en Física, cuando el profe empieza como a dar ejemplos de la vida real, es demasiado bacán. Y eso es como demasiado interesante. Todos se interesan al tiro.

Por eso, esas áreas de Matemática, Física, Química, tienen que relacionarlo con algo concreto de la vida diaria para que la gente pueda entenderlo mejor

M: Sí

H: Porque empiezan a hablar de eso, y si no tengo nada con qué relacionarlo, igual va a costar.

Grupo focal, 1º y 2º, 354-360.

S1: Cosas más dinámicas

S3: Más dinámicas

S1: Así logran llegar bien a los alumnos, y logran pescar más la clase

S2: En todo sentido

S3: Como más, con algo tangible, más que se acerque a la realidad

MS1: Que no sea sólo escribir

S2: *De hecho, yo tengo una teoría acerca de que nosotros nos deberían enseñar puras cosas que, como deberían todo relacionarlo a la realidad. Todo. Estamos viendo estadística, y ver estadística es interesante de cosas, como*

S3: *No ejemplos equis*

S2: *Algo que te interese, no cuántos hombres y mujeres hay, qué me importa a mí*

S3: *O con la actualidad*

S2: *Yo acercaría todo a la realidad. Por ejemplo, en básica hacíamos en Orientación, un trabajo para la, para el liderazgo, y trabajamos, ya, quizás no a todos les salió muy bonito, pero uno le ponía empeño, y te sacabas un 7, ya, un 6,8 si no trabajabas todas las clases, pero era para tu mamá. En cambio, de repente no sé qué pasó, que las cosas empezaron a ser basura. Tú haces un trabajo, una maqueta, y es basura.”
Entrevista grupal 4º medio, 287-298.*

La tríada pedagógica clásica desde Comenio en el siglo XVII plantea como elementos esenciales en la relación pedagógica a los estudiantes, al profesor y al saber. Pues bien, esa tríada es inconsistente o incompleta si no es considerado como parte sustantiva de la relación pedagógica la forma de la convivencia como elemento gravitante (de la enseñanza) y que a propósito del saber y del aprendizaje de los estudiantes es guiada u orientada por las y los profesores como una práctica de acercamiento, elaboración o reelaboración del saber de una determinada disciplina incluyendo aspectos afectivos, los que van dando lugar a una forma de convivir para enseñar y aprender. Apreciamos en este aspecto un vínculo con la teoría y la investigación de antaño, Flanders (Stenhouse, 1984) establece algunas categorías de interacción similares en rasgos a las que brotan desde el discurso de los estudiantes manuelsalinos, en su caso se expresa la categorización y distinción entre un estilo directivo (el profesor es el principal orador y referente) y un estilo de interacción que privilegia la acción del estudiante en tanto el profesor anima, elogia y acoge el sentir del estudiante de manera no amenazadora. Esto último nos hace pensar que los aspectos técnicos o metodológicos para el diseño y la ejecución de una clase no son suficientes por si solos y sin la consideración a los aspectos de la edad, la cultura juvenil actual y por cierto, los fenómenos cotidianos y masivos como las redes sociales y el entorno audiovisual que propician un perfil de adolescente que los profesores debiesen revisar cada cierto tiempo.

S2: *A mí me gusta cuando critican la sociedad. Me parece maravilloso. Lo aprovecho, y aprovecho de hablar.*

S2: *A mí me gusta también cuando trabajamos en grupos, y hacer como algo sencillo, así como, no sé po, “hagan un poema juntos”, nunca nos hicieron hacer eso [risas], “actúen esto”, “debatamos”. Me gusta esto.*

Entrevista Grupal, 4º Medio, 322.

M: tenemos un profe que mezcla anécdotas de sus alumnos, de cuando era chico y propone actividades super extrañas y medias tiradas de las mechas como para qué investiguemos y hagamos un cuento y invente una palabra y un objeto y haga un manual de instrucciones, hacen juegos para que salgamos a leer, nos hacía subirnos arriba de las mesas, entonces las clases era súper dinámicas y uno se entretenía mucho y había compañeros que uno pensaba que en su vida habían tomado un lápiz que escribían súper bien que en realidad eran súper creativos. Entonces esa dinámica en que el profe logro potenciar a sus alumnos es súper buena y lamentablemente no se ve mucho.

Grupo focal, 3º Medio, 142.

Recordemos que son los propios estudiantes que indican cómo se ven a sí mismos y hacen notar la falta de pertinencia de algunas prácticas de sus profesores en conformidad a su edad, intereses, tiempo e incluso, frente al propio aprendizaje. Efectivamente, no estamos diciendo que son ellos los que deben determinar las clases, pero es muy probable que desde sus discursos asistamos a la falta de un saber pedagógico actualizado de parte de los profesores y sigan operando prácticas y concepciones pedagógicas ajenas o extemporáneas a los fines y/o necesidades de la educación actual y al contexto educativo en el que se está inserto, considerando investigaciones actuales. Consideremos a ese respecto lo que han sido algunos resultados de estudios cuantitativos sobre el modelo o patrón instruccional que siguen los profesores chilenos en la presentación de los contenidos disciplinarios, resultados que muestran la estrecha relación entre un alto desempeño docente y una alta variedad de modos de presentación de esos contenidos (por ostensión, metaforización y adscripción). La evidencia da cuenta de un significativo porcentaje del uso por ostensión (ejemplificación) combinado con la adscripción (definición, descripción de características) en profesores altamente efectivos conforme a la Evaluación Docente (Cornejo, Silva y Olivares, 2011).

S2: Es que la vida está vinculada

S3: Depende mucho, o sea como que todo influye en el rendimiento en realidad. Es como pa que sepan el contexto, cómo se dieron las cosas, y por qué, no fue que estuviste como tirado en tu cama y por eso no pudiste hacer el ensayo

S2: Como no responder una prueba entera. Como llegaste, estabai de mala, y no pudiste hacer la prueba, estai enojao. Entonces el profe, de repente uno yo creo que le puede decir y "ya, te la tomo de nuevo"

S3: O por ejemplo, no sé, a mí me ha pasado en un control, no sé, de filosofía, yo simplemente no puedo hacerlo por equis problema, y les pongo una nota, les escribo, y después en la clase siguiente me dice "ya, déjame el control de nuevo en esta fecha". Igual como comprensible.

Entrevista grupal, 4º medio, 247-250.

b.- Estilo estructurado: las “clases cuadradas”

El estilo estructurado de la enseñanza se refiere por oposición al anterior como una forma de enseñar distante y desconectada de la realidad:

*H: Por ejemplo, están los profes que son mitad y mitad, que son semi dinámicos por decirlo así. Porque, por ejemplo, nuestra clases de Naturaleza tenemos presencial todos los martes después de almuerzo, entonces llegamos felices luego del almuerzo y la pizarra está llena de materia, párrafos gigantes que cubre toda la pizarra, entonces, uno se queda parado diciendo no quiero anotar eso; pero hay otras clases, que te hacen ir al laboratorio, te hacen experimentar, cosas más prácticas.
Grupo focal 7º y 8º, 283.*

*M3: Yo creo que puede ser cuando las clases son muy cuadradas, cuando no hay como espacios de conversación, o no sé, por ejemplo los profes que dicen todo en un solo tono. Nadie los pesca, uno se aburre, se queda dormido, entonces como que en el fondo anotai lo que está en la pizarra, te quedai dormido.
M2: Hay unas voces de profesores que dificultan el aprendizaje.
Entrevista grupal, 4º medio, 306.*

En esta descripción se contraponen dos estilos de enseñanza que corresponden al dinámico y al estructurado, como puede notarse el estructurado alude a un escaso acceso a la conversación durante la clase, la que más bien se despliega desde las anotaciones hechas en la pizarra para que el estudiante las anote en su cuaderno. Corresponde a un desempeño pasivo del estudiante en la sala de clase y a que su participación sea por medio del registro de datos que el profesor dispone para él. Los estudiantes ven aquello con decepción y como un ejercicio poco motivador.

Ahora bien, este aspecto de pasividad del estudiante que se establece con este estilo de enseñanza es detectado por las y los estudiantes como un factor de distancia afectiva con los profesores. Encontramos aquí cómo este hacer pedagógico impacta inmediatamente en lo social, en la forma de vivir en el aula. Incide en la confianza con los profesores el hecho que la clase sea solo anotar de la pizarra, por consiguiente, a la hora de evaluar la forma de convivencia que sostienen los estudiantes con los profesores, inmediatamente entra en juego como un aspecto determinante, el cómo se vinculan entre ellos en la experiencia de enseñanza-aprendizaje. Tal marco de acción en el aula, pone de manifiesto un tipo de relación humana afectiva en una dimensión que los estudiantes califican de positiva o de negativa según el estilo de enseñanza:

H: Que te entendieran, por ejemplo, si tienes un problema en la casa y no pudiste hacer el trabajo o cosas así, y que las clases fueran más didácticas, que te hablaran en vez de copiar todo en la pizarra.

M: Como son los profesores de historias, si fueran así todos.

Grupo focal 7º y 8º, 230.

En este aspecto, la conversación con las y los estudiantes es fundamental tanto para el aprender como para producir una relación de convivencia positiva (de confianza) que los propios estudiantes valoran más. Esta doble significancia que tiene la enseñanza es particularmente interesante para la formación inicial docente y, por cierto, para los desafíos que el mundo y la juventud de hoy representan para el profesor, cualquiera sea su disciplina. No es entonces un asunto de llegar y hacer la clase con power point, textos para la lectura o guía de ejercicios; construir la clase en base solo a esos “instrumentos” da lugar en la perspectiva de los estudiantes a un estilo estructurado que ellos significan claramente:

M: Como el tipo estructurado del área científica que llega, saluda, pasa lista, pasa materia, ejercicios, el power point, guía de ejercicios y ahí uno va a preguntar y se acabo la clase.

M: o hay profes que se para en frente y empieza un monólogo y un debate de ideas...por ejemplo que les parece este tema y como se sienten y a mi parece lo mismo.

Grupo focal, 3º Medio, 54-55.

Las clases dinámicas que incluyan como motor de su acción a la conversación y la relación con la realidad son -en este contexto- absolutamente imprescindibles, no solo para que exista una positiva relación de convivencia, sino que mejora o estimula una percepción de aprendizaje significativa desde los estudiantes, es decir, ellos sienten que están aprendiendo en los contextos de clase dinámicos, donde la conversación y el “aterrizaje” a la contingencia son los ejes de la clase, por el contrario, la clase dónde el profesor es el único orador y se enfatiza la escucha pasiva y el registro en el cuaderno de datos anotados en la pizarra no gesta en los estudiantes una percepción de aprendizaje. Para los estudiantes tanto el rol del profesor como el rol de los estudiantes en un rol de acompañamiento activo, de una sinergia dialogante y afectiva que va poniendo en marcha la sensación de aprendizaje y la valoración de ambos roles.

¿Y clases muy cuadradas?, onda, ¿anote?

M3: Claro. Onda, “yo hablo, ustedes toman apuntes, y se acabó la clase”

M2: O los que te dejan solo, como, pasan la guía. No la voy a hacer

M3: O sea, como que uno igual lo pasa bien, se entretiene porque conversa y todo, pero en realidad, de aprendizaje.

Entrevista grupal 4º medio, 306-311.

Ahora bien, el estilo estructurado es, en definitiva, un estilo que no considera el sentir o no empatiza con el estudiante respecto de su condición de receptor o de sujeto en una escucha activa. Más bien, se impone como un hacer del profesor restringido a lo que en la cultura escolar se denomina “pasar materia” y, desde esa noción, cumplir lo planificado sin las consideraciones afectivas o sociales que implican estar 90 minutos en una sala, sentados y solo escuchando. Desde ese aspecto, es clave poner de relieve aquello que mencionan sobre el tono parejo de la voz del profesor; “decir todo en un solo tono” implica –para los estudiantes- que no hay movimiento en la clase, que es un decir del profesor y no una conversación con los estudiantes. Para el profesor, puede resultar más cómodo o eficiente –desde el rol que cree cumplir- eso de entregar el contenido curricular y cumplir su plan de clase, poner los objetivos o los aprendizajes esperados en la pizarra y solicitar que se copien, lo que los estudiantes significan como algo que los profesores hacen por obligación, impulsados por una orden de la autoridad interna pero que no dice relación con algo significativo para los propios profesores y menos para ellos como estudiantes. Nuevamente, el profesor es significado como un gestor de iniciativas foráneas, externas a su condición o interés, tal y como perciben los alumnos la oposición de los profesores a la toma o paros en tanto exigencias desde la autoridad superior.

Con estas consideraciones que se desprenden de los discursos de los jóvenes podemos inferir que el estilo de la enseñanza condensa como hemos dicho anteriormente también estilos docentes y, además, la concepción del rol que los profesores tienen en la sala de clases como enseñantes o pedagogos. Condensa una visión pedagógica que los estudiantes perciben como no centrada en ellos sino en el curriculum¹⁰.

¹⁰ Entendiendo como curriculum en una concepción estrecha de programa de estudios y no en la complejidad de su significado social y político.

H: Llega el profe, saluda, pasa la lista, hace clases, toca el timbre, y se va
M: Como que primero, es algo que intentan hacer, es como que les pusieron una regla, que es poner los objetivos
H: Ah, sí
M: Intentan hacerlo, pero siempre se les olvida
M: Plan de clases

H: Aprendizajes esperados
H: Siempre dicen que lo anoten, pero nadie lo anota esa cuestión
M: Sí, como que los profes intentan hacerlo. Como que yo cacho que es una orden de Dirección, no sé
H: [no se entiende 45:43] primer tema, segundo tema
M: Empiezan a explicar, y después.
Grupo focal 1º y 2º, 308-318.

Desde luego, podríamos agregar que el estilo dinámico al que se opone en el discurso de los estudiantes el estilo estructurado, no implica solamente una conversación continúa, lo que plantearía una dificultad para las clases de matemática o de ciencias, en las que muchas veces requerirían de atención focalizada o resolución individual de ejercicios en un texto o en la pizarra. A ese respecto podemos decir que en la percepción de los estudiantes las clases más dinámicas son aquellas en que se da un tiempo para distintas acciones pedagógicas y se permite cierto relajamiento en la hora de clases, como lo que llaman un “break” después de la una exposición del profesor o del debate entre todos, significa salir al patio para ejercitar una guía de trabajo, hacer experimentos, todas aquellas acciones que responsabilizan a los estudiantes de su aprendizaje y no solo desde el habla del profesor:

¿Cómo debiera ser para ustedes una clase?

H: Tal vez como por ejemplo lo hace el profe de Matemática, que pasa la materia y toma un break, no sé, 5 minutos, y luego sigue.

H: Como que organizarse bien, cachai. Matemática, yo, por ejemplo, muchos están estresados con Matemática, como que les da lata, porque hay pocos profesores son como, yo considero, no sé, el profesor de Matemática, un buen profesor de Matemática es muy difícil, entonces igual hay que, no sé.

H: Intentar dar, ponerse en el lugar del alumno, y, por ejemplo, yo, pasar la materia en media hora, y después como salir al patio, dejarlos trabajar. Ser como más relajado, porque no sé, por ejemplo a nosotros la (nombró profesora) nos tiene en la sala, nos pasa la materia, una vez dijo como “ya, vamos a ver la materia en media hora”, y estuvimos las dos horas viendo la materia (de matemática)”
(Grupo focal, 1º y 2º, 337 y 339-340.)

En este sentido es muy significativo profundizar en la relación que existe entre estilos de enseñanza y la percepción de aprendizaje de los estudiantes como una subdimensión de los estilos de enseñanza, puesto que si bien entraña un impacto en la convivencia también implica una experiencia de aprendizaje positiva o negativa.

3.- RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE ENSEÑANZA ESTRUCTURADO Y DINÁMICO, Y LA PERCEPCIÓN DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Uno de los puntos más significativos que nos ha permitido construir esta relación entre estilos de enseñanza y la percepción de aprendizaje de los estudiantes brota como podrá suponerse de los discursos de los estudiantes, pero también desde la lógica relación que debiese establecerse entre enseñar y aprender desde cualquier modelo de enseñanza que se adopte. En cualquier caso, los estudiantes recurren a su experiencia de aprendizaje para significar un estilo de enseñanza como mejor que el otro y, en esa medida, nos interesa profundizar aquellos significados en tanto potentes señales para la acción pedagógica y la formulación o adopción de un estilo de enseñanza.

Un concepto que surge desde los significados respecto de los estilos de enseñanza y el aprendizaje es la idea de *clase interesante*. Una *clase interesante* representa en el sentir y decir de los jóvenes una clase en que el profesor motiva el aprendizaje o el interés por aprender. Representa entonces una instancia intelectualmente rica y que potencia la fascinación por el aprendizaje desde una conversación que permita abordar los contenidos curriculares de diversas formas por parte del profesor y desde tal flexibilidad proveer a los estudiantes de diversos códigos explicativos para la comprensión de los contenidos. Lo que Quintar (2006), didacta argentina vecindada en México promueve con la llamada Didáctica no parametral que implica potenciar la vida y el pensamiento para aprender desde el contexto histórico de los individuos.

H: O sea, sí, porque si tienes una idea, o algo del tema, haces la pregunta y están malas, te pueden corregir y aprendes.

M: No, también de aportar. Como dar aportes, "ah, yo sé esto"

M: Como que la profe cache que estai pescando, eso es todo. Si sabe que estai mirándola, es todo lo que necesita pa saber que estai pescándola, y que en el fondo no sé, le interesa tu clase.

Grupo focal 1º y 2º, 299-302.

Asimismo, se reitera la idea de la participación activa del alumno, su conversación u opinión en torno a las temáticas de la clase, lo que los estudiantes significan como hacer discusión sobre lo que se está estudiando. Aquello puede ser entendido como aprendiendo desde la experiencia, aprender desde un hacer concreto que es la discusión de los temas. Se valora de parte de los estudiantes el acto de

aprender desde la integración a la clase de la contingencia o de los problemas reales para su análisis, sea en la disciplina que sea. Lo anterior provee de lo que podría llamarse una “libertad cognitiva” (Barnett, 2001) en el que el estudiante comprende porque hace alguna actividad mental más compleja que la repetición o reformulación de los conceptos presentados; en su lugar y en lenguaje piagetiano los acomoda desde su implicancia activa en la presentación del contenido como el hecho de hacer investigación, levantar hipótesis, formular interrogantes en la discusión, todos aspectos que los propios estudiantes consideran además señales de que están aprendiendo. En otro guiño con lo que ha sido la teoría en el fenómeno de la interacción en el aula puede pensarse la idea del aprendizaje intersubjetivo entre los integrantes de la clase y no restringida exclusivamente a la interacción de *relación*, centrado en la interacción alumno-profesor, menos aún en la de *ajuste* que se sostiene en dirigir la interacción desde el profesor hacia el estudiante (Magendzo, 1986). Por el contrario, por lo que interpretamos desde los discursos de los estudiantes no solo es valorado el involucramiento activo en el aprendizaje como lo constatamos líneas atrás, sino además la colaboración entre todos los miembros de la clase por medio de la discusión. Lo anterior, se vincula con una experiencia que se describe de este modo:

H: Algo no tan estructurado...un feeling con el profe que no sea todo el rato materia materia, materia, que ponga experiencias personales y explique mejor la cosa y así uno aprende mejor porque hago referencia con otras cosas que a mí me han pasado y así se lo que me está pasando

H: Uno va incorporando la información a la vida diaria, experiencia propias, son mucho más fácil de abordara la materia.

M: En mi caso particular, la mejor forma en que yo puedo aprender es más con la elaboración que con las explicaciones, por ejemplo me pueden dar historias y fechas y que usted investigue, que te ayuden en una investigación o en la elaboración de un ensayo, porque es como más que ellos me dan las herramientas y yo las elaboró y ellos no me dan todo, más como eso

Grupo focal, 3º Medio, 81-84.

Entendemos de acuerdo a lo dicho anteriormente y desde el propio discurso de los estudiantes que “la comprensión requiere de la posesión personal de las nociones en cuestión. No tiene sentido decir que un estudiante comprende una teoría complicada si solamente es capaz de repetir las formulaciones de la teoría que ha visto” (Barnett, 2001:149)

Un asunto vinculado a la idea de clase interesante que también mencionan los estudiantes es la variedad de recursos/métodos para la enseñanza con respecto a lo

que ellos definen como un buen profesor y que hemos establecido en el análisis de la primera parte del estudio, relativa a las características de los profesores.

H: Otra cosa, es que se hacen otros métodos de enseñanza alternativos, como eso de ver películas es interesante, en Historia siempre hacemos eso, cuando vimos la Segunda Guerra Mundial, vimos "La Caída", donde sale esa típica escena de Hitler enojándose con sus oficiales, y ahí uno se interesa más, puede aprender de cómo se vestía, cómo era la cosa en esa época, ver como el lado más humano, ver los personajes. Eso es interesante, diría yo.

Grupo focal 1º y 2º, 405.

En este aspecto en el que se conjugan las características de un determinado estilo de enseñanza y una percepción de aprendizaje de parte de los estudiantes es preciso hacer algunas consideraciones propias del análisis realizado, puesto éste en relación con aspectos generales de la cultura juvenil y la cultura macro de la que los jóvenes hacen parte. En ese sentido, asumimos que el mundo actual está notoriamente definido por el conjunto de plataformas de comunicación masiva y su industria audiovisual, las que influyen y definen la manera de comunicarse y de relacionarse de los jóvenes (Gervilla, 1997). En razón de ello no es entonces de extrañar que para ellos sea esencial en toda su dinámica de vida, incluyendo su educación y la escuela, que los profesores y sus medios para la enseñanza tengan esa lógica de movimiento que las presentaciones audiovisuales a las que acostumbran tienen per se.

(Respecto a la clase de una profesora) ...

H: Primero, cuando lee, lee súper mal, lee con el libro acá, casi tapándose la boca, es súper gangosa y habla despacio, no se le entiende nada, cuando habla como que se da vuelta, no nos habla a nosotros, es súper difícil entenderle.

H: Si tú tienes una opinión diferente del tema, te dice no no.

Grupo focal, 7º y 8º, 101.

En conformidad con lo que hemos considerado un complemento necesario al análisis por teorización, presentaremos un análisis estructural simplificado de la relación que surge en el discurso de los estudiantes entre los estilos de enseñanza y la percepción de aprendizaje de los mismos. Este análisis se define por calificación cruzada y presenta los nudos tensionales entre dos estilos de clases con las respectivas percepciones de aprendizaje.

Calificación cruzada: Relación entre los estildos de enseñanza de los profesores y la percepción de aprendizaje.

Eje semántico o totalidad 1(Eq1)

qA1: Estilo dinámico
qB1: Estilo estructurado

Eje semántico o totalidad 2(Eq2)

qA2: Se aprende (significativamente)
qB2: No se aprende (significativamente)

	Estilo dinámico
<p>A</p> <p>(-;+)</p> <p>(X)</p> <p>---</p> <p>No aprende (significativamente)</p>	<p>B</p> <p><i>“El profe le da los espacios a los alumnos para que tengan interés...hace clases como demasiado interesantes” “te van explicando y eso lo van comentando con su propia opinión, así se genera una conversación y nosotros aprendemos más”.</i></p> <p><i>(Hace que la clase sea interesante, se motiva el aprender a través de diálogo).</i></p> <p><i>“La dinámica (clase) es...una clase conversada”.</i> <i>(Se usa el diálogo para el aprender)</i></p> <p><i>“Que ponga experiencias personales y () así uno aprende mejor porque hago referencia con otras cosas que a a mi me han pasado”.</i><i>(Relaciona contenidos con la vida cotidiana. Se hace sentido)</i></p> <p><i>“Se hacen otros métodos de enseñanza alternativos”.</i></p> <p>Aprende(significativamente)</p>
<p>C</p> <p><i>“Hay profes que se paran en frente y empieza un monólogo”</i> <i>(dice el profesor) Yo hablo y ustedes toman apuntes.</i> <i>“O los que te dejan solo, pasan la guía...como que igual uno se entretiene pero en realidad de aprendizaje”.</i></p> <p><i>(Estilo parejo sin conversación, ni discusión con los estudiantes).</i> <i>(Hace un monólogo. Impone los contenidos)</i> <i>(Desconectado de la realidad de alumnos).</i></p> <p>--</p> <p>Estilo estructurado</p>	<p>D</p> <p>(-; +)</p> <p><i>“O sea que él (se refiere a un profesor) es tan nuestro amigo, que no se genera, como que no tenemos respeto, así como “es el profe, viene a hacer la clase, quedémonos callados. No se hace eso.”</i></p> <p><i>(Demasiada cercanía con los estudiantes no hace respetable como profesor)</i></p>

4.-ESTILOS DE ENSEÑANZA Y FORMAS DE CONVIVENCIA

Lo que va emergiendo del discurso de los estudiantes respecto de la enseñanza establece un vínculo con las formas de convivencia que surgen desde el trabajo en aula entre profesores y estudiantes. Estas formas están asociadas a las características del profesor, las que han sido enunciadas en la primera parte del estudio, pero al mismo tiempo, están presentes en los aspectos relativos a los estilos de enseñanza y la percepción de aprendizaje, es por ello que resulta necesario analizar el vínculo entre estilo de enseñanza y forma de convivencia, con la finalidad de especificar subdimensiones de la categoría de los estilos de enseñanza.

De acuerdo a la interpretación realizada podemos decir que muchos aspectos que surgen del análisis están conectados y entrelazados como en un espiral, un movimiento que da cuenta de múltiples cruces que vinculan la enseñanza con la convivencia y ambas a su vez con los aprendizajes. Lo anterior solo confirma lo que hemos llamado la complejidad del fenómeno relativo a los significados sobre los profesores del Liceo y cuya estructuración teórica solo es posible hacerla en función de la explicación del análisis y de una construcción metodológica de su existencia como fenómeno de estudio.

Respecto de la forma de convivencia es posible indicar al menos tres rasgos que saturan una forma de convivencia que se vive entre estudiantes y profesores, tales emergen directamente del discurso de los estudiantes:

- 1.-La crítica al profesor respecto de su estilo de enseñanza es posible, no exenta de dificultades de recepción de parte del profesor.
- 2.-El profesor construye el respeto para sí de parte de los estudiantes con profesionalismo lo que implica dominio de disciplina y control de su clase (grupo).
- 3.-La jerarquía entre estudiante y profesor es necesaria, aunque se ejerce con un trato amable y cercano, acercamiento que inicia el profesor.

En suma, esta forma de convivencia es una forma de relación humana que distingue cercanía en el trato entre ambos actores, de relativa amistad mediada por la jerarquía insoslayable de la relación de poder que subyace a ese amable trato en tanto los estudiantes esperan a un profesional con la capacidad de conducir o manejar al grupo. Veamos punto por punto o cada uno de estos rasgos de esta forma de convivencia. Respecto de lo que se podría indicar como calidad de la convivencia entre estudiantes y profesores podríamos indicar que es valorada de parte de los estudiantes como positiva por la cercanía que ya mencionamos en la primera parte del análisis en conjunción con los rasgos que surgen en la descripción que se sistematiza en este apartado.

1.- La crítica al profesor respecto de su estilo de enseñanza es posible, no exenta de dificultades de recepción de parte del profesor.

Respecto a la crítica al profesor es importante destacar que los estudiantes la significan como una experiencia posible en el Liceo, una experiencia que comprende el hecho de poder expresarle al profesor aquello que sugieren cambiar de la manera en que se da la enseñanza. En general, pueden exponer su crítica al trabajo de aula aunque la recepción de ésta en ocasiones no sea muy positiva y se generen ciertos resquemores de parte del profesor. Principalmente, las críticas de los estudiantes se refieren a la metodología de la enseñanza, el cómo se hacen las clases y si éstas son muy estructuradas, se hace la solicitud de hacer clases interactivas, lo que ya hemos conocido como las clases de estilo dinámico.

H: Igual tú los ves con autoridad, pero no con esa divinidad de que no puedes criticar. Grupo focal, 7º y 8º, 194.

E: (...)en general el alumno es muy crítico. Siempre hay alguien como en el curso que es el que habla. Hay muchos que pueden ser críticos pero lo comentan entre ellos, pero siempre hay alguien que puede decir como "profe, no nos gusta esto".

E: Sí, de hecho a mí me ha pasado que, bueno, han sido como una o dos veces, pero que como que el profe se ha dado cuenta que algo no funciona, y ha preguntado cómo quieren hacer las clases, qué es lo que no está funcionando, cómo les gustaría que fuera, y si no, nosotros lo conversamos entre nosotros, y decimos de repente "oye, esto

*de verdad no está bien”, y le decimos “pucha, profe”, no como criticarlo tanto, sino que plantearlo como nuevas formas de clases. Cosas que podríamos hacer.
Entrevista grupal, 4º Medio, 330-331.*

Como decíamos es posible hacer la crítica, sin embargo, no siempre es bien recibida como un aporte legítimo de parte del estudiante. Muchos profesores reaccionan positivamente a la crítica de los estudiantes y hacen modificaciones a sus estilos de enseñanza. Sin embargo, hay que decir que esta expresión de crítica no surge a petición de los mismos profesores, sino como posibilidad que los alumnos actualizan, posibilitada por la relación de convivencia cercana con los profesores, cercanía que hemos descrito como un rasgo de los profesores, pero que como podrá inferirse es parte sustantiva de una forma de convivir entre estudiantes y profesores. La cercanía que sienten con sus profesores posibilita que se animen a expresarle algunas ideas en torno a modificar algunos estilos de enseñanza que les parezcan poco o nada motivadores. No obstante, esa cercanía también depende de un determinado estilo de clase que ya hemos dicho es el estilo dinámico, por tanto, la crítica es posible respecto de aquellos buenos estilos de clase a objeto de mejorarlos más.

H: Sí se puede, pero da miedo

M: Porque hay profes que son brígidos (estrictos), tú le dices algo y te responden “No yo soy el profesor aquí y tu no des opinión”

H: Pero siempre hay un alumno que es rebelde y le dice en la clase.

Grupo focal, 7º y 8º, 327-329.

No existe, salvo algunas excepciones, una solicitud expresa o una formalidad institucional respecto a la evaluación de los alumnos respecto a la clase que realizan los profesores. A juicio de los estudiantes, algunas veces han solicitado la opinión sobre lo que opinan los estudiantes a través de algunas encuestas, pero que en efecto éstas no tienen incidencia en la evaluación institucional de los profesores. Por lo demás esa evaluación por encuestas que recogería la opinión de los alumnos no se ha hecho durante el año 2011 en razón de las movilizaciones estudiantiles. Sobre la posibilidad de evaluar a los profesores o criticarlos, podemos entender que:

H: Siempre se puede, pero...

M: Da miedo

H: Da miedo, porque te pueden retar si dices que es fome su clase, pero siempre hay alguien que lo hace. Por ejemplo, en nuestro curso está un compañero que le dice a la profe "su clase es fome, no entiendo nada"

M: Yo opino que también, eso se da en el momento para preguntarlo. Yo creo que deberían darse el tiempo de preguntar, les gusta mi clase, pero nunca, así que al final no se da el momento para que ningún profe diga si su clase es fome por eso no entiendo nada me va mal.

H: Pero tienen el consejo de curso

M: El año pasado pasaron una hoja para preguntarle a los profes. De repente, uno ponía las cosas que pensaba, pero pasó una vez en toda mi vida en este colegio.

Grupo focal, 7º y 8º, 336-341.

M: Aparte que generalmente que con los profesores que uno podría hablar eso (sobre metodologías del profesor), ellos creen que tú no pones atención porque estás atrás, por ejemplo, entonces te dice, "ah tú que no poní atención nunca y vení a alegrar" como que nunca se va a poder hacer una resolución buena siempre va a ver problemas personales.

Grupo focal, 3º medio, 103.

Sobre la evaluación que puedan hacer a los profesores, existe la percepción de parte de los estudiantes de que hay profesores que por antigüedad o su tipo de contrato es imposible moverlos del colegio. Respecto de los profesores antiguos, señalan que se "conocen todos los chanchullos" del colegio, por tanto es bastante difícil hacer algo para modificar su estilo de clase o definitivamente que no ejerzan.

H: Si uno la crítica, no po. Yo sé que si critico a la (nombran a profesora) se va a enojar, y

M: Mala, chao

H: Como que no aceptan críticas

M: A veces hacen como encuestas, pero no sé si esas encuestas lleguen a algún lado

H: Más pencas. Hay muchos profes que son como tercos pa eso, o sea, si hay una forma pa hacer las cosas, y uno les crítica como decía el Jose, se enojan, y después te agarran mala, y no vale la pena decir nada.

H: Que quizás se lo toman a mal, entonces no

H: Claro, como ya tienen más años, ya no van a cambiar su forma de enseñar a esas alturas.

Grupo focal 1º y 2º, 279-285.

2.-El profesor construye el respeto para sí de parte de los estudiantes con profesionalismo, lo que implica dominio de su disciplina y control de su clase (grupo).

Un asunto que cobra relevancia o que distingue en esta relación de convivencia es la responsabilidad profesional que los estudiantes perciben de sus profesores. Aún reconociendo y valorando la flexibilidad y la cercanía afectiva de los profesores hacia los estudiantes, éstos últimos tienen expectativas de sus profesores en concordancia con su rol profesional y no solo con su carácter personal. Por ello, aunque reconocen la simpatía o buen trato de algunos profesores no consideran que ello por si solo indique una buena calidad de convivencia puesto que en muchos casos no se aprende y no se respeta a un profesor que es extremadamente cercano, casi como un par.

H: Por ejemplo, yo con mi profe de inglés, le echo talle y webeamos, en mi curso somos super buenos pal webeo, y con él, es como si fuera uno más del curso, pero en las clases el profe como que no tiene ni una autoridad, y eso me da lata, porque el profe no puede hacer su clase, porque no.

H: O sea que él es tan nuestro amigo, que no se genera, como que no tenemos respeto, así como “es el profe, viene a hacer la clase, quedémonos callados”. No se hace eso.

Grupo focal, 1º y 2º medio, 151 y 155.

S2: Claro. Pero hay algunos que son conversados en el colegio, que uno sabe, que es malo, que es un mal profesor a veces, calidad pedagógica, es buena persona, lo sabemos, que es buena persona, pero todos sabemos que es malo, se comenta, “te tocó con ése, ooh, que mala onda”.

Entrevista grupal, 4º medio, 135.

H: Mi profesor de Matemática, por ejemplo, genera como un respeto, pero no lo hace con actos, lo hace con su presencia, en enseñar como su personalidad

M: Que entra intimidante, o sea, no intimidante

H: Su personalidad hace que los demás se bajen, pero es muy buena persona.

Grupo focal, 1º y 2º medio, 146-148.

Ahora bien, el tema del respeto profesional está fusionado con el respeto que tengan por esa persona que entra a la sala dispuesto a enseñar, comprometido con una actitud positiva por su trabajo y que no lo vea como una carga. Aquello determina muchísimo en la perspectiva de las y los estudiantes, la valoración o el respecto profesional y personal que dirigen hacia sus profesores.

M: Igual a mi me pasa con mi profe de inglés, siempre que tenemos clase tiene una cara de poto, siento que le carga estar ahí, es penca.

H: Ese profe es como diferente, tu lo ves en el patio y yo creo que no saluda a nadie, a mi me cae bien, es simpático, pero yo creo que no le gusta enseñar, yo creo que está ahí porque sabía inglés y qué más puedo hacer ah ya voy a ser profe de inglés.

Grupo focal, 7º y 8º, 291-292.

Lo que dice relación con el respeto profesional está ligado a dos aspectos, uno considera el dominio de la disciplina que imparte el profesor y el otro que, de acuerdo al discurso de los estudiantes de la muestra, pareciera ser el más importante y con un peso decisivo para la construcción de respeto respecto del profesor, se relaciona con el control de la clase o el saber manejar al grupo de adolescentes de acuerdo a su edad. Un manejo que guarda relación con lo que anteriormente hemos analizado en el apartado de los estilos de enseñanza y la percepción de aprendizaje. En esa mirada, notamos como el sermón o la charla reiterativa en o para la enseñanza no genera motivación o disposición para atender y aprender. Pues bien, respecto de la convivencia no sucede algo mejor, en tanto, el sermón o la charla sobre lo mal que se han comportado no resulta significativa para los estudiantes ni tampoco contribuye a construir una relación que dirija respeto de los estudiantes hacia sus profesores.

Por ejemplo, si la profe es buena, sabe, pero no puede controlar al curso, porque el curso está hablando todo el rato, igual no vas a entender nada.

M: Yo encuentro que con la de lenguaje.

H: Con la de lenguaje, porque nadie la respeta, pucha porque igual somos malos.

M: Es que la profe todas las clases que tenemos, siempre nos termina dando un charla de que vamos a las marchas por una educación gratuita y de calidad, pero aquí en la clase ustedes no saben comportarse. Todas las clases termina dándonos esa charla, y al final toda su clase termina siendo esa charla.

H: Y la próxima clase es igual.

H: Pero igual es difícil de juntar esas dos cosas, pero hay profes que lo hacen y yo creo que esos son los buenos profes.

Grupo focal, 7º y 8º, 270-274 y 276.

S3: Por ejemplo, que como un curso en general el profe que dice “doy 2 décimas en esta prueba si es que hacen tal cosa”

S2: O que tiran la talla

S1: También, que sean como amigables con el curso, si es que el curso también lo [no se entiende 35:29]

S2: Que lleguen en la buena onda

S1: Son como cosas simples en verdad

S3: En general los profes que llegan a hacer la clase y hacen la clase cuadrada y se van, no caen tan bien

S2: Claro, los profes que nos hacen hacer una actividad que sea más de conversar, o de actuar algo, entonces es también la instancia de que ellos también se rían. Entrevista grupal, 4º medio, 195-201.

3.-La jerarquía entre estudiante y profesor es necesaria, aunque se ejerce con un trato amable y cercano, acercamiento que inicia el profesor.

Hay además un control o dominio del grupo que se demuestra con la forma de relacionarse, con la seguridad con que se imparte la disciplina del conocimiento y al mismo tiempo se enfrenta a un grupo de adolescentes distintos todos entre sí. Como ya lo hemos revisado en el primer apartado, los estudiantes consideran que ser profesor es difícil y trabajar con adolescentes también suma mayor dificultad, en consecuencia, para ellos es tremendamente significativo que los profesores se desenvuelvan con competencia profesional, la que en su discurso parece entenderse como capacidad de saber enseñar y mantener una buena calidad de convivencia, aunque sin duda esté medida por la jerarquía.

H: Lo que yo creo también, como para generar este ambiente de respeto y también como tener cercanía, es que el profe no sólo te exprese la materia y sea todo así, tienen que de repente echar la talla o reírse con los alumnos, y eso a uno le genera mucha confianza.

Grupo focal, 1º y 2º medio, 119.

H: Si un profe tiene actitud, que se estricto en la clase, no te da confianza de hablarle, pero si es buena onda y es más flexible me genera mucha más confianza para poder hablar con él.

H: Igual yo creo que el primer paso hacia algo más que enseñar lo tiene que dar el profe, porque si tú llegas donde el profe y empiezas a hablar, es raro.

Grupo focal, 7º y 8º, 198-199.

M: Se interesan también aprender de sus alumnos y de las cosas que les están pasando, aparte de por ahí ir reafirmando su orgullo y su autoridad por sobre los estudiantes.

Grupo focal, 3º medio, 180.

Asimismo, la jerarquía en la relación es insoslayable toda vez que ellos ven un adulto profesional que cumple una función que ellos evalúan como positiva o negativa y que hemos analizado aquí en relación a la vocación, por ejemplo, en el apartado primero de este análisis. Ese adulto profesional enseña y guía en materia de asuntos humanos y pedagógicos y por tanto como mencionamos en el rasgo uno de este apartado sobre la necesidad de construir un respecto para sí desde el rol del profesor, también los estudiantes postulan que esa autoridad es asequible para ellos, que les orienta.

H: que son personas.

H: Qué si tenís un problema te van a apañar, no te dejan botaos, o sea no te quieta el saludo cuando están afuera, no es solamente cuando estás en clase buena onda y afuera “si te he visto no me acuerdo”.

M: No se dedica solo a enseñar.

H: Es un autoridad asequible.

M: vienen a crear lazos con nosotros.

H: tratan de ponerse al mismo nivel.

M: Igual hay profes nuevos que no son tan así, pero con los que uno tiene una historia de repente si a uno le va bien y bajó un anota en una prueba te pregunta que si en la clase estuviste más distraído y se acercan a hablar con uno en los recreos, y “ si necesitas hablar conmigo dime por ejemplo, podemos hablar el jueves” Y entonces tú puedes conversar con ellos y en el fondo son adultos que a uno lo pueden guiar. O sea es como que el colegio te acoge en ese sentido con algunos profes fuera de la sala, que son personas, no son amigos necesariamente.

Grupo focal, 3º medio, 164-170.

Como podemos notar la jerarquía es insoslayable pero definida tenuemente en la convivencia entre estudiantes y profesores, en ese enfoque, los estudiantes la reconocen como ligada a la capacidad o rol del profesor como guía u orientador de la vida juvenil, una visión muy parental que refuerza esta idea de cercanía con la que nos encontramos en el primer apartado de este análisis cuando revisamos las dimensiones que caracterizan al profesor desde la perspectiva de los estudiantes. Allí veíamos la cercanía como un elemento esencial, el que fue señalado por los distintos grupos de informante claves, lo que lo sitúa como un rasgo transversal de la convivencia entre profesores y estudiantes desde 7º a 4º medio en el Liceo Manuel de Salas.

S3: O sea yo creo que todos, o la mayoría están dispuestos a conversar, y a escucharte y todo, y si tenía algún problema y necesitai ayuda, lo van a hacer. Pero creo que con el tiempo se va a dar la confianza con algunos así como específicamente S1: Como que uno elige, con el que llega más, aunque tenga la posibilidad de hablar con todos, es como el que sea como más compatible
S3: Como un amigo, entre comillas.
Entrevista grupal, 4º medio, 207.

El análisis y la interpretación precedente nos obligan a enfatizar la trascendencia de los profesores en la vida escolar y personal de las y los estudiante, no solo por el interés que pueden despertar en ellos respecto del conocimiento, sino por la contención emocional o afectiva que representan en su condición de adultos que acompañan junto a sus padres la formación humana, valórica y afectiva. Los espacios que los profesores sean capaces de crear para el aprendizaje están estrechamente ligados –en la percepción de los estudiantes- con una forma de convivir.

Es súper importante que los profes sean buenos, porque en el fondo ellos están formando el futuro,... entonces tienen que ser demasiado buenos para que el futuro sea bueno,... en este colegio pasa, pero en los demás no, y en este colegio hay profes súper especiales que tienen la confianza con nosotros para contarnos sus problemas y nosotros los nuestros, o tienen la confianza para tirar tallas en clases, o traer una película y enseñarnos con películas.
Grupo focal, 1º y 2º medio, 403.

VI.-CONCLUSIONES

Una vez analizados e interpretados los datos de la investigación, se hace necesario precisar algunas conclusiones y proyecciones como elementos indispensables de toda labor investigativa.

En conformidad y coherencia con el objetivo general de la investigación sobre la comprensión de los significados atribuidos a los profesores por los estudiantes de educación media, podemos concluir algunos asuntos relativos a los ejes centrales de la investigación, los que como parte del objetivo específico de indagación ponen al descubierto los estilos de enseñanza de los profesores y la convivencia entre éstos y los estudiantes. Para ese efecto, hemos construido dos conceptos que sintetizan los objetivos específicos de descripción de la relación entre estilos de enseñanza y la percepción de aprendizaje, como al mismo tiempo la identificación de la relación entre los estilos de enseñanza y las formas de convivencia. El resultado de aquellas acciones definidas en nuestros objetivos general y específicos, han sido combinados con el marco referencial de la investigación, esto es, el Marco para Buena enseñanza, el marco teórico sociológico y finalmente, la relación insoslayable entre enseñanza y convivencia, relación muy trascendente puesto que condensa— por todo el análisis descrito— a estilos docentes con estilos de enseñanza. Fusiona los rasgos del carácter o propios de la subjetividad del profesor (nótese que los estudiantes destacan su percepción de vocación) con un estilo de enseñanza próximo, flexible y que los integra en la discusión socializada a objeto de aprender colaborativamente.

Ese aprender en conjunto, de modo intersubjetivo, que despliega el profesor o algunos profesores de *estilo dinámico*, supone algunas consideraciones teóricas (manifiestas o latentes) de parte del profesor respecto de sus estudiantes y en el entendido de que cada modelo de enseñanza no es sino al mismo tiempo un modelo de aprendizaje (Joyce y Weil, 2006) promueve el interés para éste en los estudiantes y una percepción positiva de su logro. Nos proponemos como conclusión esbozar algunas de esas consideraciones básicas que subyacerían a la práctica pedagógica de todos aquellos profesores que se corresponden con el *estilo dinámico* de la enseñanza

y que ha sido descrito en el análisis precedente. Para tales efectos y en concordancia con lo que ha sido nuestro marco teórico conceptual instalamos las conclusiones desde la noción referencial del Marco para la Buena Enseñanza y desde la perspectiva sociológica que anima el estudio.

1.- Marco para la buena enseñanza desde la legitimación del otro como un legítimo otro

Efectivamente, el Marco para la Buena Enseñanza pone de manifiesto una descripción detallada de las características de la competencia profesional docente desde la actitud de reflexión sobre su práctica pedagógica hasta la capacidad de diseñar, reformular y aplicar estrategias que potencien y mejoren los aprendizajes de todos los estudiantes en un clima de trato amable y respetuoso. Como marco se describen los dominios que un profesor desarrollaría en la escuela y los indicadores o descriptores de un buen desempeño. Mirado con detención el Marco resulta un desafío mayúsculo en tanto llama a los profesores a una revisión constante y a una autocrítica necesaria, no obstante, al mismo tiempo, pareciera ser lo más evidente y necesario de aquel profesional que es el encargado del desarrollo intelectual, físico y valórico de niños y/o jóvenes en la educación formal institucionalizada. Desde ese punto de vista no resulta extraño que desde el sentido común de los estudiantes del Liceo Manuel de Salas que se ha analizado aquí, surjan los mismos dominios o indicadores, significados desde su realidad juvenil, por cierto, sin que los estudiantes necesariamente estén informados de este conjunto de prescripciones profesionales para los profesores. Como parte de las conclusiones que podemos recoger de la investigación, iremos reconociendo tanto los aspectos que se refieran a alguno de los dominios que se han definido en el Marco para la Buena Enseñanza como su trasfondo para la enseñanza y la convivencia.

Respecto al dominio de la *Preparación de la Enseñanza*, los estudiantes reconocen en los profesores a profesionales con competencias pedagógicas y de dominio en su disciplina, aunque particularmente hacen la distinción de la vocación como un rasgo elemental a la hora de evaluar a un buen o mal profesor, esto es, desde

su competencia pedagógica. Esa vocación la entienden como esta disposición *a querer enseñar* y, por tanto, resulta ser el fundamento de cualquier capacidad intelectual o de índole técnica relativa a la enseñanza. Es un aspecto que el Marco no estipula, pues carece de una medición objetiva. Un asunto, entonces que está más allá de cualquier medición observable o mensurable como pretende ser este Marco. El rasgo de la vocación, que –en el entendido de los estudiantes- haría de fundamento a la profesionalización docente, es el que da lugar al *estilo dinámico* de hacer clase, estilo que privilegia la conversación y el desarrollo de la clase desde la contingencia o la realidad cotidiana. Es un asunto que refiere a la percepción o categorización de la subjetividad del profesor por parte de los estudiantes. El Marco tiene un carácter técnico, aunque recurre a consideraciones sobre el clima de clase y el trato, pero el ejercicio del profesor en la sala es evaluado por los estudiantes más allá de esas dimensiones profesionalizantes, más bien, hay por sobre ellas una valoración al gusto por enseñar, a un plano estrictamente subjetivo y que se aprecia en el modo en que el profesor establece comunicación efectiva con las y los estudiantes.

Ahora bien, muchos de los criterios y descriptores de este primer dominio efectivamente se cruzan con los significados que las y los estudiantes han construido sobre sus profesores de educación media: dominio de su disciplina (“*se nota que sabe mucho*”), dominio de cómo enseñar (“usan muchos métodos de enseñanza”) y atención a los intereses y experiencias de los estudiantes. En ese sentido, el marco funciona como regulador de lo que en efecto esperan los estudiantes no solo para aprender sino respecto de lo que han construido simbólicamente como un profesor competente. El marco como constructo teórico o referencial se ajusta a sujetos concretos, reales y deseantes.

Por su parte, el dominio de la *Creación de un ambiente propicio para el Aprendizaje*, pone de relieve en la perspectiva de los estudiantes la necesidad de incorporar al saber docente algunos detalles del mundo juvenil o adolescente para anticiparse a la manera en que éstos aprenden o entienden el conocimiento. Desde ese saber, los profesores conforme la sistematización de la construcción simbólica que hacen las y los estudiantes, podrían reconocer maneras de aprender que les posibiliten

idear formas de enseñanza que capturen el interés de los jóvenes y que les motive a aprender. Bastante énfasis hacen los jóvenes sobre la consideración que esperan de los profesores sobre su realidad juvenil: sus tiempos, sus otras múltiples actividades, su vida social. Ese punto genera tensión entre estudiantes y profesores porque los jóvenes estiman que éstos últimos, no conocen o no se interesan en ese aspecto directamente relacionado con la vida juvenil, como si no vieran realmente a quiénes tienen enfrente. Un asunto que manifiesta lo trascendental en la práctica pedagógica de poner atención a la vida juvenil sin establecer a-priori sus intereses o necesidades, en ese aspecto lo que resulta clave para un clima de aprendizaje es asentar como premisa básica de la profesión docente el hecho que se trabaja con personas en formación y que, por tanto, es un imperativo ético (de responsabilidad) planificar o diseñar para ellas construyendo cierta simetría entre lo planificado y sus demandas, sus necesidades, sus experiencias. En definitiva, habría que repensar si efectivamente hemos desalojado de nuestro imaginario colectivo docente la idea de la tabula rasa o bien preguntarnos si entendemos a las y los estudiantes como -parafraseando a Maturana (2008) y a Levinas¹¹- un *legítimo otro*, esto es, si nos resulta posible pensar nuestra actividad como un ejercicio permanente de relacionalidad, de apertura a la alteridad (Bárcena y Mèlich, 2000) y, en definitiva, hacernos cargo de las implicancias y consecuencias lógicas de aquello. Más allá de los marcos referenciales, de los aspectos técnicos, mensurables y observables: ¿estamos (los profesores) en condiciones (profesionales y humanas) de pensar ante todo en personas? Esa es la conclusión llevada al plano de una interrogante reflexiva, pues lo que nos dicen los estudiantes es que lo más básico de toda interacción pedagógica, de enseñante a aprendiz es la forma de convivencia que se instala para comunicar a los individuos. Esa forma de convivencia abre estilos de enseñanza más cercanos y flexibles o más estructurados y rígidos. Por último dispone o no, el interés por aprender y constriñe a una evaluación del profesor y del propio nivel o calidad de aprendizaje.

¹¹ Se ponen estos autores en relación, en tanto ambos promueven la noción de legítimo otro. En el caso de Humberto Maturana (2008), biólogo chileno, como amor a lo humano y en Emmanuel Levinas, filósofo francés, como responsabilidad y hospitalidad en Bárcena y Mèlich (2000).

El dominio C y D del Marco para la Buena Enseñanza, albergan mucho del sentido que se ha descrito más arriba sobre la legitimación del otro actor social con quien nos relacionamos directamente los profesores. Lo decimos especialmente por lo que en esos dominios se estipula como la responsabilidad del profesor de generar estrategias de aprendizaje para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender. Hacer aquello depende, por un parte, en nuestro entender y a la luz del análisis e interpretación de los datos, de considerar a ese otro que es el estudiante como un sujeto cuyas vivencias no son exactamente iguales a las del profesor, cuyo mundo simbólico es otro y que, por tanto, lo que debe aprender según el curriculum, que hace parte de un saber universal, debería ajustarse (en el plano didáctico) con el mundo moderno del que el joven hace parte. Hacer la consideración de los recursos ajustados o en correspondencia con los dispositivos audiovisuales, por ejemplo, el análisis de la contingencia internacional y nacional cuya información es constante y permea no solo a la escuela sino todo rincón social.

Por otra parte, podría entenderse como una máxima ética de responsabilidad profesional, seria y honesta del profesor aquello que reza: *“El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudar a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes”* (Marco la Buena Enseñanza: 10). Sin embargo: ¿Por qué no acoger como parte de esa evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, la crítica de los estudiantes hacia cómo se ejerce la enseñanza? ¿No es aquello justamente un ejercicio de acoger la relacionalidad en su cara más evidente?

Cabría la posibilidad -de acuerdo a ejercicios de encuestas que indican los estudiantes- de incorporar la evaluación que efectúan éstos sobre la enseñanza, de manera sistemática y mediante instrumentos que ya han sido diseñados desde la aplicación el año 2007 de la evaluación docente en el Liceo. Poner oído y tomar conciencia respecto de lo anterior, implica entender que el propósito moral del cambio (profesional) es al mismo tiempo el motor del cambio y mejora de la sociedad (Fullan, 2002). En ese entendido un propósito inicialmente personal y más tarde colectivo de

los profesores respecto a las necesidades en materia de enseñanza pondría al descubierto la posibilidad real de cambio y mejoras del sistema de enseñanza y de su relación con la convivencia, profesionalizando y humanizando las interacciones referidas a esa relación en el Liceo Manuel de Salas. Esta actitud que hemos vinculado a una ética de la responsabilidad, podría a su vez -en términos de profesionalización- constituir un alerta profesional docente permanente y tendría su base –como agente de cambio- en la evidencia empírica sobre la materia contenida en esta u otras investigaciones y, por cierto, como ya hemos dicho, en las encuestas que los estudiantes realizan en el marco de la evaluación docente del Liceo cada año.

Resultaría significativo conforme a lo interpretado desde el discurso de los estudiantes entrevistados superar el *statuo quo* cuya fuerza es demoledora para la profesión docente y su impacto social: “Hoy en día, el profesor que trabaja para el *statuo quo* o lo perpetúa es el traidor. La nueva norma en la enseñanza es la determinación para el cambio, una idea vigente desde hace treinta años en el seno de la enseñanza. Ha llegado el momento de que nos demos cuenta de que los profesores, ante todo, son agentes de cambio de la sociedad, un papel que deben desempeñar explícita y agresivamente.” (Fullan, 2002: 27)

2.- El (necesario) conocimiento sociológico de las interacciones y evaluaciones humanas en la convivencia entre profesores y estudiantes

Los profesores somos personas y profesionales en comunión o encuentro con otras personas, algunas muy parecidas a nosotros por afinidades, por edad, por intereses comunes; otras son muy distintas, los niños y los jóvenes tal vez son los más diferentes y con ellos tenemos mayor contacto aunque no necesariamente mayor y mejor comunicación. Los datos y su análisis lo han dicho: los profesores a veces estamos conectados con los intereses de los estudiantes, a veces algunos profesores capturan (capturamos) sus deseos de aprender y todo fluye para la tranquilidad de quién enseña y de quién aprende, esa tranquilidad se significa (de parte de los estudiantes) como la buena convivencia que se sostiene, la que los acerca y los hace sujetos de confianza. Lo que esto último nos presenta como escenario posible es la

necesidad de potenciar el conocimiento de los profesores respecto de algunas nociones básicas de la Ciencias Sociales, en particular de la Sociología y la Antropología, con la finalidad que los profesores puedan reconocer los universos simbólicos de los sujetos con los que interactúan, particularmente sus propios estudiantes, sin que opere un lógica de categorizar un a-priori moral respecto de los mismos. Aquel conocimiento representaría para el profesor una posibilidad de comprender en su complejidad social el contexto educativo en el que se está inserto. Recordemos que los estudiantes significan como un buen profesor aquel que establece con ellos una comunicación cercana, preocupada y que ejerce como parte de un estilo de enseñanza, la relación de su disciplina con el mundo cotidiano y la experiencia social contingente. En consecuencia, aquellos profesores que se desenvuelven desde ese hacer práctico comprenden a quién (es) le hablan, con quién interactúan y diseñan la enseñanza en función de aquello como marco referencial social in situ. De manera consciente o inconsciente están situados humana y profesionalmente en relación y/o apertura a los otros, sus estudiantes. Éstos últimos, hacen referencia a su origen de familias críticas en lo intelectual, reconocen que es difícil hacer clases, que ser adolescente es complejo, que son desordenados, en fin, advierten un nutrido conocimiento sobre ellos y respecto del cómo ven a algunos profesores ignorantes y/o sin las herramientas para enfrentar ese contexto.

La experiencia pedagógica desde hace años está siendo acompañada por la psicología, pero ello nos ha llevado a psicologizar no solo al niño o adolescente que está enfrente de nosotros sino además a psicologizar cursos completos como si funcionarían como un individuo particular. Se busca por tanto ayuda en los especialistas, se responsabiliza a los psicólogos para solucionar lo que tal vez puede ser parte del diagnóstico y la propuesta de solución de los profesores, cuyo conocimiento debe referirse también al contexto y no solo hacia el área del saber que enseña y el cómo hacerlo. Resuena entonces la idea de un profesional capaz de indagar en su campo de acción y renovar sus prácticas de la investigación que pueda hacer desde tal campo.

Hemos considerado sustantivo relevar la necesidad de interpretar la relación de enseñanza y convivencia entre estudiantes y profesores como un encuentro social, cuya relevancia, pertinencia y proyección depende del conocimiento sociológico que se aborde en función del universo simbólico de estos actores sociales, por ello, resultaría muy significativo incorporar para el diseño curricular, para la modificación de planes y programas de estudio y para el rediseño del Proyecto Educativo Institucional (actualmente en revisión) alguna sistematización sobre los significados de los actores sociales de la institución educativa.

Haciendo un ejercicio de proyección que trasciende el contexto educativo de la investigación pero que si lo roza, es posible hacer algunos alcances respecto a la preparación de los profesores para hacer la interpretación de su contexto socio-educativo, toda vez que se asuma como sociedad y en particular desde las políticas públicas en educación, una formación inicial docente de altos estándares de calidad que la pongan tempranamente en relación, por ejemplo, con la investigación pedagógica. A ese respecto, resulta interesante como insumo para iniciar la reflexión sobre la calidad y transformación de la formación docente en el país, conocer y reflexionar sobre el modelo finlandés de formación docente para profesores de secundaria, modelo que cuenta con tres áreas de formación: la disciplina académica, los estudios de investigación y los estudios pedagógicos (con énfasis en la didáctica). Las dos áreas vinculados a la pedagogía y la investigación buscan la preparación metodológica de un profesional capacitado para iniciar, monitorear y concluir proyectos de investigación en acción (Niemi H. y Jukku-Sihvomon, R. 2009). Desde tal perspectiva, el hecho que proyectamos como conclusión en este estudio sobre la necesidad de “leer” profesionalmente nuestro contexto educativo tiene asidero en experiencias foráneas y exitosas conforme por un lado, a pruebas y mediciones internacionales y por otro, al estatus social de esta profesión en países como Finlandia: “Los conocimientos científicos del profesorado y su habilidad para usar metodología investigadora se consideran fundamentales. Según esto, los programas de formación del profesorado en Finlandia incluyen asignaturas sobre las tradiciones de investigación cualitativa y cuantitativa. El objetivo de estas asignaturas es formar a los

alumnos para encontrar y analizar problemas que puedan hacer frente en su futuro trabajo. (Niemi H.y Jukku-Sihvomon, R. 2009: 185)

BIBLIOGRAFÍA

1. Alpízar, L. y Bernal, M. (2003) La construcción social de las juventudes, última década n° 19, CIDPA Ediciones. Viña del Mar.
2. Bárcena F; y Mèlich J.C. (2000) La educación como acontecimiento ético.Páidos. Barcelona.
3. Barnett, R. (2001) Los límites de la competencia, Cap. 7. Gedisa. Barcelona.
4. Barrios Florencia (1982), Una aproximación al Liceo Experimental Manuel de Salas de la U. de Chile, Ediciones Universidad de Chile. Santiago.
5. Bauman Z. (2003) Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica. México.
6. Behares L; y Colombo de Corsaro (Comp.) (2005) Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. Montevideo, Uruguay.
7. Berger P. y Luckmann T. (1993), La Construcción Social de la Realidad, Amorrortu Editores. Buenos Aires.
8. Bourdieu, P. (1998), La distinción. Criterios y bases sociales del gusto, Taurus, Madrid.
9. CIDPA (2008) Reforma Educacional: entre la cultura juvenil y la cultura escolar en www.cidpa.cl
10. Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995) Editorial Universitaria, Santiago de Chile.
11. Cornejo C.; Silva D. y Olivares H. Microgénesis de la Enseñanza: Zoom en el modo en que los profesores presentan contenidos disciplinarios. En Manzi J; González R. y Sun Y. (2011) La evaluación docente en Chile, pág. 197-199. Versión on line, pdf, Disponible en <http://www.mideuc.cl/libroed/index.php>
12. Dávila O., Ghiardo F. y Medrano C. (2007) Los desheredados. Trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles. Ediciones CIDPA. Valparaíso.
13. Delgado J. y Gutiérrez J. Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales, Editorial Síntesis. Madrid.
14. De Valle, A. (2010) La formación docente. Según las representaciones de los futuros maestros, Lugar editorial S.A. Buenos Aires.
15. Díaz Barriga A. (2009) Pensar la didáctica. Amorrortu. Buenos Aires.

16. Fabra M.L. y Doménech M (2001) Hablar y escuchar. Relatos de profesor@s y estudiant@s, Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.
17. Fullan, M. (2002) Las fuerzas del cambio.Explorando las profundidades de la reforma educativa. Cap. 2. Ediciones Akol. Madrid.
18. Gervilla, E. (1997) Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes. Dykinson. Madrid.
19. Giddens, A. (2000), Un mundo desbocado, Taurus. México.
20. Hargreaves A. et al.(1999) Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes. Ediciones Octaedro. Barcelona.
21. Hargreaves A. (1999) Profesorado, cultura y postmodernidad. Ediciones Morata S.L. Madrid.
22. Liceo Manuel de Salas (2005) Proyecto Educativo Institucional (PEI) Disponible en www.lms.cl
23. Lipovetsky, G. (2008) La era del vacío. Editorial Anagrama. España.
24. Llaña, M. (2011) La Convivencia en los Espacios Escolares. Una incursión hacia su invisibilidad. Bravo y Allende Editores. Chile.
25. Magendzo A. (1986) Curriculum y cultura en América Latina. Editado por PIIE. Programa interdisciplinario de investigaciones en educación. Santiago de Chile.
26. Martinic, S. Uso del tiempo e interacciones profesores-alumnos en la sala de clases. En Manzi J; González R. y Sun Y. (2011) La evaluación docente en Chile, pág. 204-208. Versión on line, pdf, Disponible en <http://www.mideuc.cl/libroed/index.php>
27. Maturana H. (2008) El sentido de lo humano. Ediciones Granica S.A. Buenos Aires, Argentina.
28. MINEDUC,(2003)Marco para la Buena Enseñanza. Disponible en mineduc.cl
29. MINEDUC,(2009) Marco Curricular Nacional. Disponible en mineduc.cl
30. Morin E. (1999), Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro, UNESCO,Nueva Visión. Buenos Aires.
31. Niemi H; Jukku-Sihvonen R. (2009) En Revista de Educación, nº 350; pág.173-202 Disponible en http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_08.pdf

32. Parkay, F, Glen H. (2000) Curriculum planning. Capítulo 1: Goals and Values. Pearson. US.
33. Quintar, E. (2006) La enseñanza como puente a la vida. Colección Conversaciones didácticas. Instituto Politécnico Nacional e Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL). México D.F.
34. Redondo J. (2012) Movimientos estudiantiles y la otra educación. En revista Brown 105, nº 5, Revista Institucional Liceo Manuel de Salas, pág.85-91.
35. Ritzer, G. (2000), Teoría Sociológica Contemporánea, México D.F: McGraw Hill
36. Ruz, J. y Coquelet, J. (editores) (2006), Convivencia y calidad de la Educación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Ciencia y la Educación (OEI).MINEDUC.
37. Soto, V. (2011) Entrevista inédita en video y audio. Mayo 2011.
38. Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. El profesor como investigador. Morata. Madrid.
39. Taylor y Bodgan (2002) Introducción a los métodos cualitativos de Investigación, Paidós. Buenos Aires.
40. 36- Touraine A. (1997), ¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes, México: F.C.E.
41. Marco para la Buena Enseñanza (2008) disponible en http://www.aep.mineduc.cl/images/pdf/2011/MBE2008_logo2011.pdf.
42. Universidad de Barcelona (2006-2007) Facultad de Psicología. Las características del profesor eficaz: principales aportaciones de la investigación proceso-producto (adaptado de Shuell, 1996) Pdf disponible en ocw.ub.edu/psicologia/psicologia-de-leducacio-1/bloc-i/Recursos_BT_1/2.EsquemasDeContenidos/4.Profesoreficaz.pdf
43. Vattimo, G. (1994) En torno a la postmodernidad. Anthropos. Barcelona.
44. Wittgenstein, L. (1998) Investigaciones Filosóficas, Ed. Crítica. Barcelona.

Anexos

ANEXO Nº 1

CONVOCATORIA Y GUIÓN DE GRUPO FOCAL

Estudiante de _____

Te invito a participar de la Investigación Educacional sobre los Significados *que atribuyen a sus profesores los estudiantes de educación media en el Liceo Experimental Manuel de Salas*, que forma parte de mi proyecto de tesis para optar al grado de magister en educación de la Universidad de Chile. La invitación consiste en que integres un grupo focal de estudiantes que conversarán sobre las percepciones que tienen respecto de sus profesores en el ámbito de la enseñanza, el aprendizaje y la convivencia. Tu participación es de carácter voluntario y confidencial. Ni tu nombre, ni tu opinión serán informados a ningún otro integrante de la comunidad. Quién modera es un profesional experto y externo al Liceo.

El encuentro será este _____ (autorizado por ciclo 3) en la sala de lectura al interior del casino de profesores (frente al parque). Se acompañará la conversación con café, té, jugo y galletas. ¡Anímate!

Marcia Ravelo. Profesora de Filosofía.

Guión grupo focal

1.-Concepto o definición general de sus Profesores:

¿Cómo describirían a sus profesores de educación media (de modo general)?

¿Hay distinciones por área o asignatura? ¿Cuáles son las características que llamarían positivas y cuáles llamarían negativas? Fundamental y profundizar en aquello.

¿Existen diferencias de género, esto es, entre profesores y profesoras o de edad, profesores jóvenes y los mayores?

¿Es el profesor o profesora un orientador, o una persona intelectual u otro tipo de perfil? ¿Qué observan ustedes?

2.-Relación con los profesores: Convivencia entre alumnos y profesores

¿Cómo describirían la relación diaria con los profesores? ¿Es igual en la sala que en otras actividades? ¿Hay confianza? ¿Hay distancia por algún motivo?

¿Cómo describirían la autoridad del profesor de educación media (indagar también diferencias por área, si no las hay seguir con lo general)

¿Qué situaciones generan cercanía con los profesores y cuáles generan o han generado distanciamiento? Explicar

¿Hay conversaciones cercanas, de temas significativos para ustedes? ¿cómo son esas conversaciones?

Indagar aspectos ligados a la valoración de la convivencia con sus profesores, lo positivo, lo negativo, lo deseable.

3.- Los profesores y el aprendizaje de los alumnos y alumnas

¿Creen que ustedes aprenden con sus profesores? ¿Qué aspecto dificulta el aprendizaje y es algo que depende más del profesor que de ustedes?

¿Existe algún aspecto relevante que destacar en cómo ellos logran aprendizajes con ustedes?

¿Ustedes les hacen (pueden hacerlo?) críticas a las maneras de enseñar? ¿Pueden participar activamente en clases? ¿Cómo es ese “estar” en clase? ¿Qué es lo que generalmente hace el profesor, que debiera hacer según ustedes?

4.- Los profesores y la imagen deseada

Sobre lo que ya han indicado de sus profesores, lo que consideran positivo y negativo, ¿qué características creen deseables en sus profesores, en el ámbito de la convivencia con ellos y en el ámbito referido al aprendizaje?

ANEXO Nº 2

GUIÓN ENTREVISTA GRUPAL (4º MEDIO)

1. Caracterización general de los profesores de educación media en el Liceo Manuel de Salas.
2. Diferenciación de estilos de profesores conforme la enseñanza o la relación de convivencia. Diferencia de profesores por área o disciplina de estudio, edad y género.
3. Características relevantes de los profesores que facilitan lograr aprendizajes en los estudiantes.
4. Posibilidad de crítica o conversación con los profesores respecto de metodologías de la enseñanza.
5. Tipo de relación de convivencia. Aspectos positivos, debilidades.
6. Calificación de la percepción de aprendizaje respecto a las metodologías o estilos de enseñanza de los profesores.
7. Características de la convivencia entre profesores y estudiantes que facilitan o entorpecen la experiencia de aprendizaje.

ANEXO Nº 3

PRIMERA REDUCCIÓN DE LOS DATOS. CODIFICACIÓN.

Temas emergentes	7º Y 8º	Iº Y IIº MEDIO
<p>1.-Estilos de enseñanza, según edad.</p>	<p><u>Los jóvenes son más activos, hacen la clase más dinámica.</u></p> <p>Los profesores viejos están más cansados. <u>Los profesores jóvenes tienen un punto de vista más cercano.</u></p>	<p>Los profesores viejos se cuidan mucho entre ellos, como que hay mafias.</p> <p>Los profesores viejos se protegen, y aunque no sean buenos profesores siempre va a estar protegidos porque no los pueden echar, es caro echarlos y se entiende pero la idea es tener buenos profesores también.</p> <p><u>Los profesores jóvenes son más activos, más motivados y con más energía para hacer la clase</u></p> <p>Los profes viejos cambian su forma de ser fuera u dentro de la sala, en la sala son más y según ellos es para hacerse respetar. O sea te dan confianza en un lugar pero en otro no.</p>
<p>2.-Formas de convivencia</p> <p>Formas de convivencia (autoimagen, desafíos para el profesor)</p>	<p>Los profesores ayudan en los problemas de los alumnos.(no todos, más bien lo intentan, falta comprensión)</p> <p>En general no hay una mala relación.</p> <p>Llevarse bien con el profesor depende de ambos.</p> <p>Desconfianza con el profesor, si le cuentan algo y te dice que no importa pero (quebraste un vidrio) te acusa. Tal vez por miedo de perder el trabajo, si lo sabe la autoridad. Tal vez la</p>	<p>El profesor ayuda a resolver problemas. Son subjetivos en su forma de actuar y eso influye en la evaluación de los alumnos.</p> <p>Tienen mucha paciencia con los alumnos, establecen una relación cercana, como que trata de conocer al alumno y guiarlo.</p> <p>Son preocupados en todo sentido no rendimiento académico.</p> <p>Algunos son infantiles y se portan mal con el alumno, no te deja preguntarle nada de la clase y te</p>

	<p><i>dirección no ve muy bien que los profesores se vinculen o sean cercanos con los alumnos.</i></p> <p><i>Al profesor de media se le ve con autoridad pero no con esa divinidad de que no puedes criticar.</i></p> <p><i>La confianza se da con el tiempo, de acuerdo a la flexibilidad o cercanía que el profesor provoque en la clase.</i></p> <p><i>La cercanía y confianza depende primero del profesor.</i></p> <p><i>La crítica a la clase se puede hacer pero da miedo a la reacción del profesor, te retan y te dicen que no des la opinión que ellos son los profes. Siempre se pueden hacer crítica pero da miedo; siempre hay un alumno que igual lo hace (la crítica).</i></p> <p><i>Los alumnos somos difíciles, somos muchos y a veces cursos muy desordenados, tribus urbanas.</i></p>	<p><i>dicen: “ya explique” o “está en el aula”; hacen oídos sordos a los alumnos, como que no entienden que son los profes.</i></p> <p><i>Los profesores son comprensivos con los alumnos.</i></p> <p><i>Preocupados de las cosas personales.</i></p> <p><i>Algunos profesores creen que imponiéndose van a logra respeto, imponiendo miedo, pero ello genera en realidad distancia.</i></p> <p><i>No es bueno tener tanta confianza, porque así el profesor no puede hacer su clase. Como hay tanta buena onda como uno más del curso que no le prestamos atención y el profe no puede hacer su clase. El profe debe imponer respecto con su personalidad, con actos.</i></p> <p><i>Te preparan para lo que viene en la vida, para la universidad, los estudios, la vida.</i></p> <p><i>Hay métodos de enseñanza alternativos. Ver películas, ver el lado más humano de la historia, de la época, los personajes.</i></p>
<p>3.-Estilos de enseñanza (dinámicos y estructurados)</p>	<p><i>Las clases dónde se vinculan los temas (de la materia) con la actualidad.</i></p>	<p><i>Los alumnos prestan atención, les va bien en la pruebas (indicadores de clases interesantes)</i></p> <p><i>Se relaciona la materia con tu vida diaria.</i></p> <p><i>Las clase no interesantes son aquellas dónde el profesor no le gusta hacer clase, pasa rápido la materia y dice que todo está en el aula (virtual) (descompromiso con el aprendizaje)</i></p>

		<p>No interesante también es que el profesor se para frente tuyo y te explica lo que tienes que aprenderte.</p> <p>La clase interesante implica conversación que los alumnos participen, como hacer preguntas y que te corrijan y así aprendes.</p>
<p>4.-Estilos de enseñanza relacionados con estilos de convivencia.</p>	<p><i>Relación de la materia con la realidad. Te enseñan de la vida, te informan como persona.</i></p> <p><i>Hay dos tipos de profesores, los que explican como en básica y los que conversan.</i></p> <p>El profesor cercano no es el que necesariamente mejor enseña.</p> <p>La clase requiere disciplina, del control del curso. Eso es importante para aprender.p14</p> <p>El profesor debe juntar dos cosas para una clase: respeto y clases dinámicas.</p> <p>Para aprender necesitamos del profesor con las dos características y del alumno en cuanto a la actitud que tengas en clase, porque si estás conversando igual no vas a aprender aunque el profesor sea muy bueno. p14.</p> <p><i>Es difícil hacer clase, el profesor se estresa acá.</i></p> <p><i>Cuando nota la vocación que un profesor tiene, respetas eso y te obligas a poner atención, así se aprende.p15. Si el profesor enseña mal tú no lo respetas, se valora el esfuerzo de aquellos que relaciona la materia con la actualidad.</i></p> <p><i>El profesor tiene que armarse la reputación de buen profesor.</i></p>	<p>El profesor tiene que estar un poco más arriba del alumno, tiene que dar el respeto para poder enseñar bien</p> <p>Se aprende aprender depende en un 50 % del alumno que quiera hacerlo y de un 50% del profesor que enseñe bien.</p> <p><i>El profesor que enseña bien, aparte de saber su materia, se maneja mucho es decir, hace que la clase sea interesante.</i></p> <p><i>El buen profesor puede explicar la materia de diferentes formas, llega a distintos tipos de alumnos.</i></p> <p><i>Un buen profe es simpático, tira la talla y da sugerencias a los alumnos para mejorar los proyectos, como algo muy personalizado.</i></p> <p><i>El buen profesor es el que tiene vocación (enseñan por gusto) y que sabe mucho de su materia.</i></p>

<p>5.-Contexto movilización (una fisura en la convivencia entre profesores y estudiantes)</p>	<p>“Ni los alumnos ni los profesores estaban preparados para hacer esto de los proyectos. Los profesores están estresados con tener poca clase.”</p> <p>“Les faltó valentía para decir lo que piensan, a sacar la voz.”</p> <p>Muestran desorganización en las orientaciones para hacer los trabajos, sin poco claros Si apoyan a los estudiantes, o se empiezan a movilización les da miedo lo que diga la dirección.</p> <p><u>Ha habido un distanciamiento con los profesores a causa de la toma, la causa es la oposición de los profesores a la toma. Ya no se generan confianzas.</u></p>	<p><u>La comunicación con los profesores se resintió con la Toma y el episodio del SIMCE, como que “te tienen fichado”</u></p> <p>Con los proyectos uno aprende con el profesor, hablamos de para a par (horizontalidad del aprendizaje)</p>
<p>6.-Crítica al profesor</p>	<p>Algunos no fomentan la discusión imponen la materia y sus ideas, son fomes. También está el profesor represor que no te deja hacer nada, pararse por ejemplo, quiere que no te muevas. Son pocos los profesores cercanos, intentan serlo pero con una mentalidad de hace 40 años. Existen conductas inmaduras de algunos profesores como agarrarle mala a un alumno y tratarlo mal. Son pocos los profesores que te hacen reflexionar y que te ayudan en tu vida. La participación en clase como decir lo que no se entiende u opinar sobre un tema no se</p>	<p>Monotonía para evaluar y hacer clase en el área de ciencias. Malísima recepción a las críticas de la clase de parte de los alumnos, “se enojan y te agarran mala”</p>

	<p>valora se toma como hacer desorden, el profe dice "el que habla lo anoto". Los profesores reciben mal las críticas a sus clases, te va mal después en las notas.</p>	
<p>7.-Profesor ideal (proyecciones, expectativas)</p>	<p>Un profesor especial, distinto, que entienda a los alumnos de otro punto de vista.</p> <p>Que te entendiera si tienes un problema y no pudiste hacer el trabajo. Que las clases fueran más didácticas en las que te hablara en vez de copiar todo de la pizarra.</p> <p><u>Que la clase sea lúdica, un poco entretenida y así no te desconcentres, porque no es fome.</u></p> <p>Que se den el tiempo de preguntar cómo es su clase, que opinamos de ella, si nos gusta.p18</p> <p>Que el profesor se acerque más a los alumnos, que se más dinámico para hacer clases.</p> <p>En términos de convivencia que entendieran tus problemas que pensarán que ellos también tuvieron nuestra edad. Que no digan que ellos no eran como nosotros cuando chicos porque ellos vivieron en dictadura y era distinto (al hoy)</p> <p>Que no solo se castigue sino que también se premie.</p>	<p>El profesor no solo debe expresa la materia, sino que, tiene que echar la talla o reírse con los alumnos, eso genera respeto y cercanía p7.</p> <p>Que el profesor intente dar, ponerse en el lugar del alumno: hacer trabajar y dar espacios de relaxo. Mezclar más.</p> <p>Inculcar interés en los alumnos por aprender, por ejemplo, a través de la discusión y dando ejemplos de la la vida real (en todas las materias se puede, en física y en historia, lo hemos hecho con algunos profesores)</p> <p>Que sepa harto y que le guste lo que hace, que tenga interés por enseñar.</p>

	IIIº MEDIO	IVº MEDIO
1.-Estilos de	<u>Profesores jóvenes tienen más cercanía con los alumnos,</u>	<u>Los profesores viejos hombres no son tan cercanos, no cumplen las reglas, se saben los "chanchullos"</u>

<p>enseñanza según edad.</p>	<p><u>se sueltan más.p4</u></p> <p>Los profes con más edad hacen clases más didácticas, cuentan de la vida, de sus historias, no le importa lo que pueden decir de eso los alumnos. Los jóvenes son más recatados para hablar. Los profes jóvenes son mas "molestables"</p>	<p>del colegio". Los viejos son más relajados con las normas como el uniforme.</p> <p>Los jóvenes están más pendientes de las normas, siguen al pie de la letra las reglas, están como vigilados.</p>
<p>2.- Formas de convivencia. Formas de convivencia (autoimagen, desafíos para el profesor)</p>	<p>Cercanía con los alumnos. Cercanía significa confianza, echar "tallas". Se produce un vínculo que permite que se hagan actividades fuera del colegio con los profesores (por ejemplo hacer música)</p> <p>Los profesores tienen mejor relación con los alumnos que entre sí.</p> <p>El profesor responde al interés del alumno, si necesita ayuda el profesor lo va ayudar. Si le está yendo mal en la prueba so lo nota distinto en clase, el profesor se acerca y conversa con él, le dice que conversen en algún momento y lo hace efectivamente.</p> <p>Se generan lazos con los profesores, si tienes problemas te van apañar, no son una autoridad inaccesible. Son guías y gente que te acoge.</p> <p>No se preocupan solo de lo académico.</p> <p>Somos alumnos difíciles (cursos desordenados)</p>	<p>Profesores cercanos, humanos. Si uno tiene un problema ate dejan salir a solucionarlo.</p> <p>Fuera de la toma o del contexto de movilización su autoridad no es nada de evidente.</p> <p>En general los profesores son como abiertos distintas visiones, tiene experiencia en otras escuelas y de hecho nos dicen que desconocemos como son otros colegios con menos recursos para que valoremos lo que tenemos.</p> <p>Casi todos son más humanos y hablan de cosas externas a lo que es el colegio.</p> <p>Hay más relajo en la relación con el alumno, no es como en básica ahí te tratan pésimo)</p> <p>La confianza que en general se da con todos, se pone a prueba o se da más con el alumno en instancias de conversación solitarias, como al final de la clase.</p> <p>Lo que genera distancia es cuando los profesores exageran mucho con el castigo, con retar delante del curso a un alumno, lo reta más</p>

		<p>de la cuenta y todos se dan cuenta: "hay profes que empiezan a rallar la papa con el castigo" Da un poco de lástima que los profesores se tengan que enfrentar con tan pocas armas a alumnos tan críticos como nosotros, que viene formados por sus familias. Respecto a las normas de la clase, el profesor transa en varias cosas, y también depende de la época del año, son unos pocos los que tratan de que se respete absolutamente todo (no copiar, no comer, uniforme, atrasos, escuchar música) A fin de año, todos se relajan con el uniforme nadie molesta".</p> <p>Se genera distancia con los profesores cuando se preocupan por tonteras como tirase bombita agua, como con aquellas cosas que para los alumnos son validas y las van a hacer aunque la autoridad se oponga. Lo que genera cercanía con los profesores es que nos premian, tiran la talla, son amigables y realizan actividades dinámicas en la clase como conversar y actuar. La mayoría de los profesores están dispuestos a escucharte, es una persona de confianza, como un "amigo" (los alumnos lo ponen entre comillas) Sabem o van más allá de lo académico respecto de los alumnos. Los profesores no son indiferentes a lo que nos pasa, hay comprensión. Siempre se puede conversar de cualquier cosa muy simple como que comió hoy día.</p> <p>Es importante que el profesor sepa el contexto del estudiante</p>
--	--	--

		<p><i>(problemas familiares, que uno está mal) que palique comprensión frente a las situaciones de evaluación.</i></p> <p><i>La relación profesor- alumno es muy abierta, se acerca mucho al ideal.</i></p>
<p>3.-Estilos de enseñanza (estructurados y dinámicos)</p>	<p><i>Las clases donde se aprende son aquellas que no son tan estructuradas, en las que hay un "feeling" con el profesor que no es solo materia.</i></p> <p><i>Hay que mantener la estructura pero complementando con cosas de la vida, elaborar cosas y que ellos guíen cosas.</i></p> <p><i>Lo que falta muchas veces en la clase es la motivación, es porque no se vincula el contenido con algo cercano a los alumnos.</i></p> <p><i>Las clases deben ser más dinámicas, si se potencia la</i></p>	<p><i>La mejor forma de aprender es con clase más dinámicas, que se acerquen a la realidad.</i></p>

<p>4.- Estilos de enseñanza y formas de convivencia</p>	<p><i>motivación.</i></p> <p><i>Es mejor la exigencia en clases, porque ahí uno se da cuenta de que aprende y cuando le cambian a un profesor menos exigente se da cuenta de todo lo que aprendió antes.</i></p> <p><i>Hay profesores que les gusta enseñar.</i></p>	<p><i>El profesor cercano no es el de mayor calidad pedagógica. Puede ser buena persona pero se sabe que no es buen profesor, es algo conversado en el colegio.</i></p> <p><i>En el colegio hay profesores realmente buenos y realmente malos.</i></p> <p><i>La conversación produce aprendizaje, lo incita. Cuando no hay espacios de conversación o el profesor lo dice todo en un solo tono nadie lo pesca, uno se aburre, se queda dormido”</i></p>
<p>5.-Contexto movilización (una fisura en la convivencia entre profesores y estudiantes)</p>	<p><u>“Te empezaste a llevar mal con profesores con los que antes te llevabas bien.”(distancia)</u> Hay profesores con los que rompimos. Hay profesores con los que no hay relación, algunos te quitaron el saludo. Los profesores se tomaron la toma y el Simce como que era lago para pasar a llevarlos a ellos, como algo para atacarlos. Esto igual revela que nos tenían cariño (el enojarse tanto), lo que demuestra que la relación entre profesor- alumno va más allá que de profesor –alumno sino que, es más personal.</p>	<p><i>“No fue agradable que los profesores no tuvieran una opinión por separados, sino como cuerpo de profesores. Mantuvieron una unidad en una postura en contra de la toma, sabemos que muchos no estaban de acuerdo con eso”.</i></p> <p><u>Al ponerse adentro para detener la toma formaron un clan profesor como “este colegio es mío” y eso fue exponerse a enfrentar a los alumnos (produjo distanciamiento)</u></p> <p><i>En eso de conversar con nosotros por la cercanía que hay y darnos su opinión sobre la toma muchos lo sentimos como manipulación.</i></p> <p><i>Volvió a aparecer el adulto con autoridad y no el profesor cercano con el que compartíamos. Fuera de la toma o del contexto de movilización su autoridad no es nada de evidente.p4</i></p> <p><i>La toma acrecentó o generó más buena y mala onda con los profesores. Dónde había buena onda eso está igual, y se pudo genera más mala onda en contra de algunos profesores, pero (lo que si notoriamente cambió) se</i></p>

		<p>generó más poder del alumno, eso fue lo que más cambió. Por ejemplo, en los cambios de pruebas si los alumnos la quieren cambiar e hace o sino nadie hace la prueba.(se acumuló un poder como estudiantado) Se sienten más facultades para decir. Se generó más unidad entre los estudiantes.</p>
<p>6.- Crítica al profesor</p>	<p>Hay profesores que son llevados a su idea y así no se aprende. Imponen su posición a veces sin mucha relación con la materia y discuten mucho rato con un alumno y la materia se va de la clase (ej caso de discusión sobre el aborto entre una profesora y alumno)</p> <p>Aquello entorpece el educar.</p> <p>Hay profesores que son malos y toso lo saben, se conversa en los cursos y no se sabe porque sigue aquí.</p> <p>El profesor obliga por la nota, por la evaluación, no es que llegue con una guía y el alumno diga que quiere aprender, nadie hace eso.</p>	<p>Lo de la autonomía no se trabaja bien. Ser autónomo sería inculcar cierto amor por el conocimiento y eso no son capaces de traspasarlo siempre. Eso es porque no tiene las herramientas en este sistema (educativo) para hacer aquello.</p>
<p>7.- Profesor ideal (proyecciones, expectativas)</p>	<p>El ideal es que a profesor le guste su materia y el guste enseñar. Que reconozca el aprendizaje de sus alumnos, por ejemplo que verbalice que el alumno ha explicado muy bien la materia. <u>Que sea dinámico.</u></p> <p>Que puedas hablar con él de manera más cercana, que te aconseje como alguien que te tiene cariño y que no te juzgue.</p>	<p>Que acerque todo a la realidad. En básica hacíamos cosas que servían, os reales) eran para la mamá, en media todo es basura. (por ejemplo, estudiar estadísticas con datos de verdad.</p>

ANEXO N° 4:

GRUPOS FOCALES DESDE 7º A 4º MEDIO

GRUPO FOCAL 7º Y 8º

Moderador (M)

- 1. Ya entonces, las cosas están ahí para que se sirvan y siéntanse en confianza. Para partir les voy a pedir que vayan diciendo su curso, desde acá, y más o menos desde hace cuantos años están en el colegio o en que año llegaron en el colegio**
- 2. M: Yo desde séptimo y desde Kinder**
- 3. M: Del jardín ¿y tú?**
- 4. H: Yo también de séptimo y del jardín**
- 5. H: Yo desde octavo**
- 6. H: Yo [no se escucha bien 0:35]**
- 7. M: Yo en octavo y pre kínder**
- 8. M: Yo en octavo y pre- kínder**
- 9. H: Yo en octavo y kínder**
- 10. M: Entonces, para partir vamos a hacer unas preguntas más o menos generales, la idea es que me describan a sus profesores. Ustedes están en el ciclo inicial de la educación media, ciclo básico ¿cómo le dicen?**
- 11. H: Está medito en el mismo ciclo de media**
- 12. M: Lo otro que les quería decir, es que vayamos a hablando de a uno, porque o si no va a ser imposible transcribir lo que dicen, para que no se interrumpen. Primero a modo general, me gustaría que me dijeran como describirían a sus profesores, a modo general**
- 13. H: ¿Profe jefe?**

14. M: No, no, a los profesores en general que les hacen clase en la media ¿qué características tienen? ¿Qué tipo de profes son? En general.

15. H: Yo creo que igual depende del profe, yo creo que el profe que tenemos, que tengo yo por lo menos, siento que son como todos muy distintos

16. M: Y hay alguna distinción en los profes más relajados, los profes más exigentes, los tipos de profesores que hay ¿Cómo serían?

17. H: Es que hay más relajado y más exigente, enseñan distinto, hay unos que escriben todo en la pizarra y hay que copiar y entender; hay otros que explican, hay otros que hablan toda la clase y es más entretenido

18. M: Y hay algunos que hacen dinámicas

19. H: ¿Cómo dinámica?

20. [no se escucha bien 02:16]

21. H: Juegos, cosas así. Antes, el año pasado a mi me gustaban ciertos profes porque hacían eso, hacían dinámicas, pero ahora, este año ha estado muy bajo, pero igual me gusta la forma de enseñar de este colegio, porque no es como cualquier colegio, te anotan todo y lo copias, igual siempre van haber profes así, pero acá como que te expliquen y te hablen.

22. M: Oye, por ejemplo, ustedes dirían que ¿están con profesores más fomes para hacer clase? ¿los profesores los hacen pensar más? ¿están concentrados en algún tipo de asignatura? O por ejemplo, las ciencias son de una forma versus la humanidad

23. H: Esas asignaturas siempre han sido fome

24. H: Pero puede ser porque a ti te guste menos

25. H: Bueno sí, depende de los gustos

26. Como te decía yo, si te gusta la forma como te enseñen

27. H: En Sociales y Naturales nos cambiaron y eran justo los dos profes...

28. H: Sociales y Naturales eran los únicos cambios que nos gustaban y los cambiaron*

29. M: Pero ¿siguen estando en el colegio o se fueron?

30. H: Siguen estando

31. M: Pero no les hacen clases a ustedes

32. M: La mayoría de los profesores solamente a algunos les entiendo [no se escucha bien 03:53] la verdad es que nadie entiende a los otros profesores, el único que hace buenas clases es el profesor de Sociales

33. M: Yo siento que un poco los profes están estresados con esto de que hemos tenido muy poca clase y tienen que pasarnos la materia.

34. H: Entonces, en realidad, ni los alumnos ni los profes están preparados para hacer este proyecto [no se escucha bien 04:27]

35. M: Este método nuevo de las pruebas y los proyectos

36. M: ¿Cómo es eso de las pruebas y los proyectos?

37. M: Hay que hacer tres proyectos, uno para cada área, artístico, humanista y científico, tiene que ser un proyecto donde unas lo que te están pasando con el movimiento estudiantil

38. H: Uno está obligado a aprender por su cuenta

39. H: Pero hay cosas que no resultan, porque hay cosas que no puedes vincular, por ejemplo, en educación física tenemos que meter bailes típicos y no se me ocurre ninguna manera de vincular el movimiento estudiantil con bailes típicos, y además, música y tecnología.

40. M: El de los proyectos, fue la propuesta que dio el consejo de profesores para que la toma se bajara y ganó eso

M: Pero ahora ustedes están con horarios protegidos todavía ¿tienen clases todo el día?

41. No

42. H: Tenemos una cosa que se llama tutorías, que es la mitad de las clases, que el 50% de las clases son tutorías, que se supone que era una forma de movilizarse, pero en realidad, los profes te retan si no haces nada

43. H: No beneficia en nada

M: Y ¿dónde están las tutorías? ¿En una sala?

44. H: En el patio

45. H: Son pruebas libres, se supone que los profes dicen que son para trabajar en los proyectos, algunos dicen que son para movilizarse.

46. M: Y al final ¿qué hacen?

47. H: Nada

48. M: Y si tuvieran que hablar sobre las cosas positivas que tiene los profes en general y las cosas negativas ¿cuáles dirían que son los aspectos positivos de algunos profes, de los mejores? Y ¿cuáles son las cosas negativas que tienen los profes que no les gustan a ustedes?

49. H: Los profes que hay acá son inteligentes, saben...

50. M: ¿Cómo preparados?

51. H: No sé si para enseñar, pero saben del tema, hay algunos que no saben. El año pasado mi profe de matemáticas, no sabía, era inteligente, pero no sabía.

52. M: No tienen pedagogía

53. H: Sí, suele pasar.

54. L H: es falta control de curso

55. M: No tiene vocación

56. H: Yo encuentro que lo positivo de los profes de este colegio, además de enseñar la materia, te enseñan de la vida, te informan como persona.

57. M: ¿Cómo que cosas por ejemplo?

58. M: Lo que a mi me pasa que en sociales, el profe cuando nos está explicando la materia, él siempre hace relación con lo que está pasando hoy en día y siempre nos está dando sus puntos de vistas de lo que está pasando.

59. H: Hace que nosotros opinemos sobre lo que el piensa

60. M: Por ejemplo, ustedes que son de séptimo que dirían de los aspectos positivos y los negativos

61. M: La verdad, eso mismo, que nos enseñan hartos, aparte de enseñarnos materia, algunos tenemos problemas, te ayudan a solucionarlo. La [no se escucha bien 08:04] te pregunta [no se escucha bien 08:07], igual ese aspecto es bueno.

62. M: Resumiendo los aspectos positivos, es que los hacen pensar, son más flexibles, comprensibles ¿cosas así? Y lo negativo es poca pedagogía, que son muy fomes las clases ¿ese tipo de cosas?

63. H: Les falta un poco de valentía, protagonismo, no se atreven a decirle nada, no se atreven a sacar la voz como profesores

64. M: ¿Cómo organizarse?

65. M: Cuando estamos en la asamblea, voy, escucho a los profes que hablan y alegan sobre el movimiento, pero con suerte es uno el que va y el que habla en el micrófono y le dice a todo el colegio lo que piensa

66. M: ¿Ustedes creen que han estado ausente con lo que ha estado pasando?

67. H: Si, a mi me da rabia, que nos reclamaron mucho por la organización y ellos nunca se han organizado para ayudarnos, cuando estamos en toma, nunca nos ayudaron, en vez de sacar la toma adelante. La única vez que se organizaron fue para el [no se escucha bien 00:05 (2)] y ni siquiera se organizaron bien.

68. M: Por ejemplo, si tuvieran que pensar entre las profesoras Mes y los profesores Hs, los profes más viejos, los profes más jóvenes ¿ustedes creen que hay alguna diferencia?

69. Yo creo que hay una diferencia entre los profes más viejos y los más jóvenes. Los más jóvenes son más activos porque hacen la clase más dinámica y los más viejos son mas old school

70. Copian en la pizarra, si preguntas te explican

71. Tiene poco control [no se escucha bien 01:00 (2)]

72. [no se escucha bien 01:08 (2)]

73. M: ¿Cuál es el problema con ella?

74. M: Como era vieja tenía poco control del curso, era media piti y sorda

75. H: Yo creo que este colegio no necesita profes normales, necesita profes distintos, que entienda [no se escucha bien 01:35(2)], que entiendan al curso de otro punto de vista

76. M: ¿Por qué es necesario un profe especial?

77. H: Porque el alumnado es distinto al de otros colegios

78. H: Desde chico que te enseñan...

79. H: A ser distinto

80. M: ¿Más independiente? ¿De no ausentarse y escuchar?

81. M: Nos enseñan que cada uno tenga consciencia, cada uno tenga su opinión

82. H: Que seamos críticos

83. M: Que cada uno tenga su punto de vista

84. H: A mi igual hartos profes me han dicho, que cuando uno es grande, sin opinión no es nada, por eso me gusta el colegio, te enseñan cosas útiles para la vida, entonces, eso me hace tener opinión cuando grande y no quedarme callado cuando hayan cosas graves que hay que criticar

85. M: ¿Ustedes creen que los profes jóvenes son los que se hacen cargo de eso, de formarlos críticamente?

86. Todos: Sí

87. M: En general, los profes más viejos son mas fomes y ¿todas las características negativas las tendrían ellos?

88. M: Ellos están más cansados

89. M: ¿Ustedes creen que hay otros tipos de perfiles? Existen los profes intelectuales, los críticos, los amarillos ¿qué dirían de ese tipo de cosas, políticamente, creen que existe ese tipo de perfil de profes?

90. H: Sí, yo creo que sí

91. M: ¿Cómo sería eso?

92. H: Por ejemplo, los profes intelectuales son los profes que te dan su opinión, que te dejan opinar sobre lo que dijeron, que te van explicando las cosas y que eso lo van comentando con su propia opinión, entonces, así se genera una conversación y así nosotros aprendemos más

93. M: Por ejemplo ¿Qué otro perfil existe? Los intelectuales, los reflexivos, los fomes. En términos políticos ¿ustedes ven diferencias?

94. H: Yo creo que sí, en Sociales se nota mucho, como explican la materia, por ejemplo, a mí me tocó un electivo con (nombra profesora).

95. M: **¿Era muy fome?**

96. H: Fome y ponía muchos puntos de vistas

97. M: **¿Cómo es eso? ¿Ustedes quieren que los profes les entreguen información y no que les den una visión?**

98. H: Yo estoy muy en contra de su visión y por eso me chocó mas

99. M: **¿Eso es porque no son tanto de izquierda?**

100. H: No sé si es solamente eso, porque me cae mal, porque es fome y trata de imponer sus ideas.

101. H: Primero, cuando lee, lee súper mal, lee con el libro acá, casi tapándose la boca, es súper gangosa y habla despacio, no se le entiende nada, cuando habla como que se da vuelta, no nos habla a nosotros, es súper difícil entenderle.

102. H: Si tú tienes una opinión diferente del tema, te dice no no

103. **M: No fomenta la discusión**

104. H: Es mala leche la señora

105. H: Mete el tema de la religión, de la educación o cualquier cosa

106. **M: ¿Y hay más profesores de ese tipo?**

107. [no se escucha bien 05:38 (2)]

108. H: Es como el ejemplo.

109. **M: ¿Qué otras características podrían decir de tipos de profes?**

110. H: [no se escucha bien 05:53 (2)]

111. **M:Y ¿cómo es eso de los profes [no se escucha bien 05:51 (2)]**

112. H: Por ejemplo, en el 7º C, tengo un amigo que me dijo que sus profes lo anotaban cuando salía a [no se escucha bien 06:01 (2)]

113. H: Hay profes que no te dejan hacer nada, vas a pedir un lápiz y dice no siéntese, no sé si es posible estar cuatro horas al día así.
114. H: Encuentro que somos jóvenes súper difíciles, estar quietos en el fondo
115. M: Yo creo que los de Artes son más liberales, vamos a las marchas, yo los acompaño.
116. M: Les gusta hacer clases afuera de la sala.
117. **M: Eso es en Artes, los artísticos son así...**
118. H: (nombra profesores)
119. **M: La (nombra profesora) es filosofía ¿Ustedes todavía no tienen filosofía ni psicología?**
120. No
121. **M:¿Dirían que existe algún tipo de profe que los oriente en cosas de la vida? Si es que tiene un problema o una duda**
122. H: Yo creo que los profes de sociales son así
123. **M: ¿Sociales es historia?**
124. H: Yo encuentro que el profe (nombra profesor) el año pasado me ayudó con esas cosas
125. H: Al final son como casi amigos tuyos
126. **M:Y ¿hay varios de esos o pocos?**
127. H: Yo creo que son pocos
128. M: Yo creo que hay algunos que intentan serlo, pero no les sale mucho, [no se escucha bien 07:37 (2)], intenta acercarse pero...
129. H: Se hace el choro, pero tiene esa mentalidad de hace 40 años atrás
130. **M:¿Ustedes creen como que no entiende sus temas?**
131. H: Yo creo que no. Por eso pasa lo que pasa con los más jóvenes, tienes un punto de vista más cercano
132. H: Yo me acuerdo, no sé si fue el año pasado o este, la (nombra profesora), nuestra profe jefe dijo que ésta era como nuestra segunda casa y como que todos éramos como una familia, y nos trata súper mal esa señora, ni

siquiera me refiero a ella como profe, porque no la encuentro madura, encuentro que agarrarle mala a un alumno y tratarlo diferente es inmaduro.

133. H: A mí me cae bien esa profe
134. M: Yo encuentro que esa profe es súper inteligente, pero...
135. H: No te da libertades, te tira el trabajo [no se escucha bien 08:43 (2)]
136. H: Algunos profes no entienden que somos jóvenes y que tenemos vida social, entonces, nos colapsan con proyectos [no se escucha bien 08:43 (2)]. Son tres ramos, lo hacen mandar por aula virtual, el otro tenemos que traerlo impreso y nos hacen hacer tres cosas distintas, nos piden tres proyectos distintos, tres avances.
137. H: Además, tienes que hacer lo mismo, por ejemplo, el profe de Artes, no, el profe de Lenguaje, te pide lo que hiciste en Sociales hace dos semanas y tienes que hacerlo de nuevo porque no lo encuentras.
138. M: No creo que sea mala, pero yo creo que haber mezclado eso y además con pruebas, yo creo que es mucho, como prueba y proyecto...
139. H: Estás haciendo un proyecto en clase y no entiendes la materia
140. H: Hay algunos profes que en los avances, a mí me tocó, en el avance científico mi grupo entregó un trabajo, dijeron tienen que hacer esto y esto, hicimos todo, terminamos entregando como siete avances y terminamos sacándonos un 6,1.
141. H: No nos dicen todo lo que tenemos que poner de una sola vez, nos van diciendo pongan esto y después pongan esto.
142. **M: Como de goteo...**
143. M: A mí me dijeron una lista, de poner una pauta, entonces, con mis compañeras lo hicimos, lo entregamos, lo revisaron y nos dijeron falta esto; lo volvimos a hacer, volvimos a entregar y después nos sacamos un 2,6. Salía que necesito esto, que necesita esto otro [no se escucha bien 10:27 (2)]
144. **M: Son poco claros...**
145. M: Exacto
146. H: Yo creo que no saben, porque igual todo es demasiado rápido
147. H: Yo encuentro que no debería hacer proyectos de [no se escucha bien 10:45 (2)], yo encuentro que sería hasta más fácil proyectos de cada ramo, porque si hay un proyecto de tres y te va mal, son tres, y si te va súper mal quedas condicionado con la repitencia.
148. H: Además te mandan una cuestión para dos días y tienes que meterte a Internet, entonces, ahí dice toda la pauta, pero hay cosas que uno no tiene idea qué son [no se escucha bien 11:17 (2)]
149. H: A mí me pasó algo con el proyecto de ciencias, había una pauta que era la que había que hacer, y a nosotros nos llegó una, la hicimos y al final esa no era, era una que estaba en el aula virtual, entonces, lo teníamos todo malo.
150. **M: Y estos profes exigentes o que son poco claros, que les piden una cosa una vez y luego otra ¿son todos en general?**
151. H: Yo creo que ahora son todos con los proyectos, pero antes.
152. **M: Entonces, quiero pasar a otro tema, saber un poco la convivencia con los profesores. Uno, es como su relación pedagógica con ellos, cómo les enseñan. Pero yo quisiera saber ¿cómo describirían su relación cotidiana, diaria con los distintos tipos de profesores?**

153. H: Yo por ejemplo, con el profesor de Sociedad, me llevo bastante bien, porque igual tenemos este profesor desde Kinder, todo el curso se lleva súper bien con él, porque el profesor no es de lo que te dicen estudia, estudia, estudia. Es de los profes que te hacen estudiar, te hacen reflexionar y también te ayudan en tu vida, en los problemas de tu propia vida no problemas con todo el curso
154. **M: Y, en general ¿eso sucede con varios profes?**
155. H: Hay súper pocos
156. H: No hay mala relaciones en sí con los profes, pero como que no hay relaciones
157. H: Como que no nos quieren
158. H: Hay profes que además de un profe encuentras un amigo, que son súper pocos, y los que son tus profes y chao. Están los que te llevas mal
159. H: Yo creo que los que son tus profes y chao, son los que te llevas mal
160. **M: Llegan a hacer la clase y te vas**
161. H: Y están los que uno se lleva súper mal, que para mí son la mayoría
162. **M: ¿Ustedes dirían que la relación que se da en la sala de clases es la misma que se da en el patio o en las actividades?**
163. H: Hay profes que en la sala son súper estrictos, hay que estar ordenados, pero sales y le preguntas algo te empieza a conversar
164. **¿Eso se da en general?**
165. H: Algunos
166. **M: Ustedes, por ejemplo ¿dirían que es posible tener buenos vínculos con los profes? De ser cercanos o ¿ustedes creen que hay factores que influyen en que eso no suceda?**
167. H: Yo creo que sí, de hecho mi mamá era profe de Lenguaje, ejerció como un año, pero fue profe, es un caso muy extremo, pero salía a carretear con sus alumnos, tenía como cuartos medios, y era amiga. Igual se puede dar eso
168. **M: Pero ¿Qué creen que determina, facilita que un profe sea buena onda? ¿Qué cosas, por qué?**
169. H: También es parte de los alumnos, por ejemplo, nosotros tenemos una profe que es la de matemáticas que se nota mucho que nos quiere, siempre intenta tener buena relación con nosotros, pero nosotros no respondemos.
170. H: Nos cae bien, pero nosotros no ponemos de nuestra parte
171. **M: ¿Hay algún tipo de desconfianza hacia los profesores o es porque simplemente lo encuentran muy distintos a ustedes? O prefieren simplemente tirarles sus rollos a sus amigos. Alguien tiene alguna opinión...**
172. H: Tengo amigos de otros colegios que son súper cercanos a sus profes, los tutean, hablan con garabatos por decir un ejemplo.
173. **M: Ustedes ¿por qué creen que acá son las cosas distintas?**
174. H: Los profes son distintos en todos lados y los alumnos también
175. M: Y además te tratan [no se escucha bien 16:31 (2)]
176. **M: Ustedes creen que les pone normas que en el fondo los alejan en vez de acercarlos**

177. H: Iguales es un poco de miedo en relacionarse con el profe, te puede cagar.
178. **M: Y ¿cómo es eso que te va a soplar si le cuentas algo que supuestamente puede estar mal?**
179. H: Yo creo, así como por ejemplo, profe sabe qué, me eché una ventana, te dicen no importa, y después le cuenta a [no se escucha bien 17:05 (2)]. No sé si sea así, pero está el miedo.
180. **M: ¿Por qué creen en general que está el miedo a los adultos o porque son profesores? O Porque responde a la directora**
181. H: Yo creo que es cosa de ellos
182. H: [no se escucha bien 17:27 (2)] Tienen miedo de perder el trabajo
183. **M:¿Ustedes creen que por las autoridades del colegio es más bien visto los profes no tengan vinculo con los alumnos?**
184. H: No sé pero es una posibilidad
185. **M:Pero ¿por qué podrían perder su trabajo si fueran más cercanos a los estudiantes?**
186. M: No es porque sean más cercanos a los estudiantes, es porque quizá si se empiezan a movilizar, no sé si a la dirección le conviene mucho que hayan profes movilizados, yo creo que le convendría mas [no se escucha bien 18:14(2)]. Yo creo que sería lo mejor, entonces, que si ven que algunos profes ya se empiezan a movilizar con nosotros, y empiezan a incentivarnos de que vayamos a marchas y cosas así.
187. **M: Por ejemplo, quisiera saber cómo describirían la autoridad de los profes de la educación media ¿es distinta como era en el ciclo básico? ¿Tienen el respeto de los estudiantes?**
188. H: Con algunos profesores es algo distinto, porque por ejemplo, están los profes que escriben en la pizarra, que te andan explicando, entonces, eso es como lo mas similar a la básica; pero están los profes que conversan toda la clase, que tu tienes que tomar apuntes; están los profes más estrictos que ya empiezan con [no se escucha bien 19:16 (2)], que tienes que anotar lo que escriba la profe en la pizarra, tomar apuntes. Entonces, hay de todo un poco .
189. **M: Ustedes creen que el paso a la media cambia la relación de los profesores que uno tiene con ellos ¿es distinto o siempre ha sido así? No sé si se acuerdan, igual ustedes estuvieron acá cuando eran más chicos**
190. H: Es distinto
191. H: Uno empieza a criticarlos, estas más grandes, entonces, tienes más experiencia, puedes criticar al profe, puedes decir si te parece lo que te está explicando o como piensan; antes no, era como anotar todo lo que dicen, copiar lo que hay en la pizarra, y ahora no, es como profe eso está mal, porque yo sabía que....

192. **M: ¿Creen que es porque simplemente ahora tienen más opinión o es porque quizás los grados de respeto son distintos?**
193. H: Igual tú los ves con autoridad, pero no con esa divinidad de que no puedes criticar.
194. **M: Son seres humanos igual que tu. Y, por ejemplo, ustedes que situaciones creen que posibilitan que haya buena onda o cercanía con algunos profe, qué cosas hacen esos profes que les da confianza de hablarles**
195. M: [no se escucha bien 20:58 (2)] Puede que yo tenga más confianza con mi profe de Sociales, pero yo lo tengo de 5º básico, y la profe que recién vengo a conocer este año. Son cosas que se van dando distintas con la actitud
196. **M:¿Qué actitud fomenta buena onda?**
197. H: Si un profe tiene actitud, que se estricto en la clase, no te da confianza de hablarle, pero si es buena onda y es más flexible me genera mucha más confianza para poder hablar con él.
198. H: Igual yo creo que el primer paso hacia algo más que enseñar lo tiene que dar el profe, porque si tú llegas donde el profe y empiezas a hablar, es raro
199. **M: ¿Tú dices que no es normal que los alumnos sean cercanos a los profes?**
200. H: No es lo general, no es que pase.
201. **M: Pero las cosas que propician ese espacio de cercanía ¿qué hacen? ¿Qué los caracteriza?**
202. H: Que sean entretenidas las clases.
203. H: Es que se nota cuando en un profe puedes encontrar un amigo, se tiene que dar con el tiempo. Si ves a un profe con buena actitud, que es simpático y hace una buena clase, ahí con el tiempo siempre se generan más confianzas.
204. **M: Por ejemplo, existe algún profe con el que llegaron a tener cercanía y qué cosas hacen que se distancien ¿qué cosas o situaciones creen que generan distancia?**
205. M: Yo tenía una súper buena [no se escucha bien 23:14 (2)] con una profe que era la (nombra profesora), que siempre se preocupaba por mis problemas.
206. H: La profe (nombra profesora) se preocupaba por los problemas de todos, por ejemplo, el último año que tuvimos a esa profesora.
207. **M:¿La profesora Jefa?**
208. H: Profesora Jefa. En mi curso se había formado un problema que era un distanciamiento conmigo, entonces, la profe siempre estaba a tu lado, para que te desahogues con ella, para que le cuentes por qué te sientes mal.

209. M: Pero como cambiamos de ciclo ya no [no se escucha bien 23:53 (2)], igual a veces le caía mal nuestro curso, porque igual era pesada, nos enseñaba súper bien, pero como nos cambiamos de curso ya no existe la misma cercanía.
210. **M: ¿Por qué ya no les hace clase?**
211. M: Exacto porque era más cercana cuando hacía clases.
212. **M: Ahora, es solo verla en el patio**
213. M: Es como hola profe y listo.
214. **M: Ustedes creen, por ejemplo, ¿que esto de la toma ha generado distancia?**
215. H: Yo creo que sí, porque igual es complicado para los profes aceptar algo que se mete dentro de su trabajo, yo entiendo a los profes cuando se ponen en contra de la toma, porque puede ser que les dejen de pagar, que los echen o que simplemente ya no tengan pega, igual es complicado.
216. **M: Ya en términos prácticos igual es complejo para ellos. Pero ustedes creen que esta situación ha hecho que algunas confianzas ya no estén tan...**
217. H: No se generan. Va a pasar tiempo para que un alumno pueda confiar en un profe o un profe en un alumno como antes.
218. **M: ¿Ustedes creen que el paro marcó un hito?**
219. M: No, yo lo que he escuchado en las asambleas que he ido, el estudiantado está enojado con los profes, porque los profes han sido choros o también con Dirección, los profes también hacen sus votaciones en cuanto al paro. Entonces, por eso yo creo que están enojados con los profes, porque ya no hay tanta confianza.
220. H: Los profes también con nosotros, con los alumnos, en general, con la toma, porque ellos quedaron como choqueados [no se escucha bien 25:43 (2)], y perdieron confianza con los alumnos de decirles las cosas en la vía democrática.
221. **M: ¿Cómo es eso?**
222. M: Es que cuando se tomaron el colegio, dicen que llegaron y que los profes estaban aquí esperándolos.
223. H: Dicen que les pegaron
224. M: Que hubo mucha violencia
225. M: Entonces por eso ellos están desconfiados
226. **M: ¿Cómo sería para ustedes una buena relación con los profesores? ¿Qué debería tener para obtener un buen vínculo con ellos?**
227. H: ¿en la sala o fuera de la sala?
228. **M: En general...**

229. H: Que te entendieran, por ejemplo, si tienes un problema en la casa y no pudiste hacer el trabajo o cosas así, y que las clases fueran más didácticas, que te hablaran en vez de copiar todo en la pizarra.
230. M: Como son los profesores de historias, si fueran así todos...
231. **M: Pero yo digo, cómo tener buena onda.**
232. H: Afuera yo creo que el profe sea simpático como cualquier persona
233. M: [no se escucha bien 27:08 (2)] los que te dan facilidades, por ejemplo, si estoy atrasada con un trabajo, que algún profe te diga ya entrégamelo luego
234. **M:¿Qué sean más comprensivos?**
235. M: Claro, eso. Porque algunos son “si no me entregas hoy día tienes un uno”
236. H: Pero no te puedes aprovechar de eso
237. M: Si sé
238. **M: Uno es ser comprensivo, de pronto ¿escuchar las razones de las cosas?**
239. H: Porque hay profes que no les importa y se van
240. M: De repente uno tiene un problema para no hacerlo
241. H: Es que también están los otros profes que son comprensivos y al mismo tiempo olvidadizos, por ejemplo, tenemos al profe (nombra profesor) de música, ese profe te dice “Los que no dan la prueba hoy día, la próxima clase tienen máximo un 5,5” pero después a la próxima clase tu das la prueba y te dice “un 7,0”
242. **M:¿Qué otras cosas creen que deberían tener los profes para generar un buen vínculo?**
243. H: Que no todos fueran estrictos en clase, amigables afuera. Que no sean tan bipolares entre las dos situaciones
244. H: Igual genera desconfianza
245. H: Sí, porque por ejemplo, nosotros tenemos al profe de sociedad que en clases es súper simpático y afuera él está en las mismas condiciones, no es que en clases sea una persona y fuera de clase sea otra
246. H: Igual hay profes simpáticos que no saben enseñar y es penca, es como que el profe me cae muy bien pero no le entiendo anda.
247. **M:Entonces igual creen que un factor para tener buena onda es que aprendas con ellos**
248. H: Por ejemplo, el profe de matemáticas tiene buenas intenciones pero yo no le entiendo nada
249. H: Yo tampoco

250. H: Y mi curso es desordenado, pero le enseña a los que están adelante, porque los demás están conversando y no entienden.
251. **M: Respecto de esos temas de aprendizaje de cómo enseñan ¿ustedes sienten que aprenden con sus profesores?**
252. M: Este año si me preguntan todo lo que he aprendido...
253. H: Antes yo aprendía
254. M: Yo también
255. **M:En general, dices que al profe no le entiendes**
256. H: Pero es que en matemáticas no sé [no se escucha bien 30:14 (2)]
257. **M:Pero es porque ¿ustedes son malos para las matemáticas o porque en general [no se escucha bien 30:19 (2)]**
258. H: Las dos cosas, porque igual en el curso todos piensan lo mismo
259. **M:Ya, hay profes que simplemente no se les entiende**
260. M: Sí. Es que la profe de matemáticas le enseña solamente al que escucha y el que siempre opina en la clase. Los demás igual tiene muy buena intención, pero tampoco sabe enseñar.
261. H: Aunque, por ejemplo, antes de la toma todos nuestros compañeros estaban bien, igual se sentían culpables porque quizás iban a repetir, pero tenían el sentimiento de mejorar, que todo esto, después de la toma todo se vino a negro; como que tengo malas notas, voy a repetir...
262. H: Ya no importa nada que repita
263. M: Lo que a mí me pasa, lo que yo creo que sea esencial para que yo pueda entender la clase, es que la clase sea lúdica, un poco entretenida, porque si es fome te desconcentras, te pones a conversar, y después llega la prueba y es como [no se escucha bien 31:31 (2)], y ¿esto cuando lo pasaron?
264. H: [no se escucha bien 31:41 (2)] tengo el solo el cuestionario de la prueba, porque al profe no le entiendo, es decir, le entiendo pero como a mí me va bien en inglés [no se escucha bien 31:49 (2)]
265. H: De hecho, nuestra profe de inglés que nos dice todo en inglés, después termina dictando las cosas en español porque nadie le entiende, nadie.
266. **M: Por ejemplo, ustedes que aspecto dirían ¿que dificulta de que ustedes aprendan bien? Uno es que las clases sean fomes o que no sean lúdicas**
267. H: Yo creo que eso
268. H: Que sean más dinámicas, por ejemplo, con el profesor (nombra profesor), nosotros en Sociedad, en nuestro curso igual hay personas que se andan sacando rojos sufren Sociedad. Todos nos estamos sacando un 6, bueno, de repente hay unos 4, pero esos cuatros no son para preocuparse, no es como sacarse un 4 en lenguaje.

269. H: Yo creo que la falta en este curso el control de la disciplina, igual afecta mucho en que la clase sea buena, que aprendas. Por ejemplo, si la profe es buena, sabe, pero no puede controlar al curso, porque el curso está hablando todo el rato, igual no vas a entender nada.
270. M: Yo encuentro que con la de lenguaje
271. H: Con la de lenguaje, porque nadie la respeta, pucha porque igual somos malos
272. M: Es que la profe todas las clases que tenemos, siempre nos termina dando un charla de que vamos a las marchas por una educación gratuita y de calidad, pero aquí en la clase ustedes no saben comportarse. Todas las clases termina dándonos esa charla, y al final toda su clase termina siendo esa charla.
273. H: Y la próxima clase es igual
274. **M: Uno, es que hagan clase más dinámicas. Lo otro es que impongan cierto respeto.**
275. H: Pero igual es difícil de juntar esas dos cosas, pero hay profes que lo hacen y yo creo que esos son los buenos profes
276. **M: Ustedes creen que si quisieran aprender dependen siempre del profesor o de tener recursos audiovisuales ¿Creen que hay algo que depende de los estudiantes también?**
277. M: ¿Buscar en mi casa información?
278. **M:No, por ejemplo, tener televisiones, Dvd`s, proyectar cosas**
279. H: Yo creo que sí, pero lo principal es el profe y la actitud que tú tengas, porque si estás conversando, igual no vas a aprender nada aunque el profe sea muy bueno.
280. M: Y que las cosas audiovisuales que te pongan que no sea tan fomes, porque hay cosas en la que te quedas dormido
281. H: Como los power point de solo letras
282. H: Por ejemplo, están los profes que son mitad y mitad, que son semi dinámicos por decirlo así. Porque, por ejemplo, nuestra clases de Naturaleza tenemos presencial todos los martes después de almuerzo, entonces llegamos felices luego del almuerzo y la pizarra está llena de materia, párrafos gigantes que cubre toda la pizarra, entonces, uno se queda parado diciendo no quiero anotar eso; pero hay otras clases, que te hacen ir al laboratorio, te hacen experimentar, cosas más prácticas.
283. **M: Los profes que son buenos y ustedes aprenden mas ¿Qué características tienen sus clases? Por ejemplo, hablar de historia, porque los alumnos pueden estar como echados, pero igual hay ciertos profes al que todos ponen atención**
284. H: Nosotros, a nuestro profe de Sociedad, siempre intentamos ponerle atención, sabemos que el profe se esfuerza porque nos trae casi todas las clases proyectos, para que podamos ver videos, ver fotos, no es el power point

con letras, es el power point con imágenes, muestra videos, películas, entonces, igual tratamos de prestarle atención para que el profe no se sienta mal.

285. H: Se nota la vocación que tiene, porque tu respetas eso y te obligas a poner atención
286. M: Si, de hecho, en todas las clases no hay ninguna que no lleve películas de lo que estamos viendo [no se escucha bien 37:10 (2)]
287. H: Y de hecho este profe nos hace escribir cuando tenemos que escribir, nos dice “ya estamos viendo la película y después termina la película, ya, anoten”. Entonces, no nos hace tener que anotar mientras vemos todo, para no anotar y decir “chuta me perdí esa parte”
288. **M:Uno es que sienten que preparan la clase, en el fondo, les interesa lo que están haciendo**
289. M: Igual a mi me pasa con mi profe de inglés, siempre que tenemos clase tiene una cara de poto, siento que le carga estar ahí, es penca.
290. H: Ese profe es como diferente, tú lo ves en el patio y yo creo que no saluda a nadie, a mi me cae bien, es simpático, pero yo creo que no le gusta enseñar, yo creo que está ahí porque sabía inglés y qué más puedo hacer ah ya voy a ser profe de inglés.
291. **M:Sienten que no le interesa**
292. M: es que no le gusta lo que está haciendo
293. **M:Y ese tipo de profe en general ustedes creen que no sirven para aprender**
294. H: Yo creo que no, porque al curso le va mal en inglés
295. M: Si, porque si tu vas a una clase y tu profe te está explicando, pero te explica con “cara de poto”.
296. H: Cansado.
297. M: Claro, está cansado, entonces, al final te poner a conversar, no pescas nada.
298. **M:Genera un ambiente de no estar ni ahí**
299. H: Por ejemplo, nuestro profe de inglés siempre anda alegando que nosotros somos súper conversadores y, entonces, nos dice tienen que hacer este trabajo en pareja con el libro, entonces, hacemos el trabajo, y obviamente tenemos que conversar para discutir cual va a ser la respuesta, entonces la profe dice “cállense, tiene que callarse, que ustedes son un curso súper conversador” la profe se arma lío sola.
300. H: Si también pasa, que se enojan solos.
301. **M:¿Ustedes sienten que los profesores vienen a descargar su stress acá?**
302. H: Yo creo que el stress parte acá
303. **M:¿Ustedes creen que es difícil hacerles clases?**

304. H: Yo creo que hacer clases ya es difícil.
305. M: Y más si tienes un curso que es muy conversador o desordenado, eso debe ser mas difícil, mas encima estás pasando una materia que es fome
306. H: Nuestro profe de sociales nos decía “pasemos rápido esto porque esta materia es súper fome” y así estábamos concentrados para esperar la próxima materia, él también sentía que esa materia era fome.
307. M: Por ejemplo, la profe de matemáticas está pasando algo que es muy fome y mas encima lo hace fome.
308. H: Pero también nuestro profesor de Sociales, por ejemplo, el viernes que tenemos siempre presencial, nos pasa toda esta materia, sabemos que es harta, entonces, el profe nos dice “voy a estar acá todas las tutorías, cualquier duda estoy acá”, pero todo el curso no le presta atención, porque lo único que hacen en tutoría es echarse al sol, como dicen los profesores.
309. **M: ustedes están disponibles a responder sus dudas? ¿igual creen que es un factor para aprender más con uno?**
310. H: Es que hay algunos profesores que te dicen “voy a estar en la sala todas las tutorías”, entonces, llegas a la sala con el ánimo de preguntarle al profe.
311. M: Pero eso sí, como que yo nunca había tenido mucho inglés, a mí siempre me va bien, pero igual no entiendo tanto, y fui, la verdad es que le pregunté a la profe, y la profe me explicó todo. Mi curso igual es conversador [no se escucha bien 41:24 (2)]
312. H: Si pasa, te dan la media charla, que tienes que estar callado y es como ya nos vamos a callar, pero dices “te acuerdas cuando...”
313. **M:¿Creen que es porque ustedes tienen ganas de leer o creen que en este colegio en el fondo quizás los electivos son más desordenados?**
314. H: Yo creo que las dos cosas
315. H: Yo creo que está la típica discusión. Estamos en una clase, uno levanta la mano, y dices algo nada que ver, se genera una discusión del todo el curso
316. H: Es una cuestión tonta
317. **M:Lo que me decías tu o los chicos que se fueron, contaban que existe o se practica con algunos profesores en decir que no están de acuerdo con lo que se estás poniendo ahí ¿tiene la posibilidad de hacer crítica a las clases?**
318. H: yo creo que algunos sí y otros no
319. **M:¿con cuáles?**
320. M: Depende del área, por ejemplo, en matemáticas, no me voy a poner a discutir con la profe de matemáticas. Con el de Sociales voy a poder

321. H: Por ejemplo, yo soy hijo de músico, entonces, en música el profe le puede decir “esa nota va ahí, no acá” Entonces, hay algunas asignaturas en las que uno se puede meter y corregir. Pero, por ejemplo, en matemáticas estás viendo ecuaciones y vas a decirle no la “x” va acá, después la profe te hace el medio dilema para darte cuenta que no
322. M: pero igual siempre hay profes de matemáticas que se equivocan
323. **M: Sobre su forma de hacer clases ¿sienten que pueden hacer críticas a la forma en que les enseñan?**
324. H: Sí se puede, pero da miedo
325. M: Porque hay profes que son brigidos, tú le dices algo y te responden “No yo soy el profesor aquí y tu no des opinión”
326. H: Pero siempre hay un alumno que es rebelde y le dice en la clase.
327. H: Por ejemplo, en nuestro curso tenemos un compañero, el Andrés, que siempre se rebela contra los profesores y entonces llega con una camisa hippie nada que ver con el colegio, entonces, la profe dice “quítate la camisa” y él responde “pero por qué si me gusta” no les tiene respeto
328. M: Le da lo mismo es choro
329. H: En las clases de matemáticas se para atrás de la profe y empieza a bailar, a hacer conejitos
330. M: La cosa impresionante es que nunca lo notan
331. H: Después, él se pone a dibujar en las clases y lo más impresionante es que se saca 7,0 en las pruebas
332. **M: Con respecto a eso, si le pueden hacer críticas a la forma de enseñar ¿se puede en general?**
333. H: Siempre se puede, pero..
334. M: Da miedo
335. H: Da miedo, porque te pueden retar si dices que es fome su clase, pero siempre hay alguien que lo hace. Por ejemplo, en nuestro curso está un compañero que le dice a la profe “su clase es fome, no entiendo nada”.
336. M: Yo opino que también, eso se da en el momento para preguntarlo. Yo creo que deberían darse el tiempo de preguntar, les gusta mi clase, pero nunca, así que al final no se da el momento para que ningún profe diga si su clase es fome por eso no entiendo nada me va mal.
337. H: Pero tienen el consejo de curso
338. M: El año pasado pasaron una hoja para preguntarle a los profes. De repente, uno ponía las cosas que pensaba, pero pasó una vez en toda mi vida en este colegio
339. **M: No hay un espacio formal para evaluar la forma**
340. H: Igual, el consejo de curso está para eso
341. **M: Pero ¿por qué no lo usan entonces?**

342. H: Porque yo creo que da miedo
343. H: Es que también está la sensación que le dices “podemos pensar que su clase es fome” y el profe lo acepta, pero te quedas con el sentimiento de que el profe se lo tomó mal o que el profe te va a tomar mala. Entonces, por eso uno tiene el miedo de decirle al profe “oiga profe sabe que su clase es fome, por eso no entiendo”. Pero por ejemplo están los alumnos rebeldes que siempre dicen, se expresan y no tienen ningún remordimiento, entonces, el Andrés, nuestro compañero, a todos los profesores nunca ha tenido remordimiento de decirle a los profesores. De hecho, el Andrés, no sé de donde surgió.
344. **M: Ustedes decían que hay cierto tipo de alumnos que llegan y dicen lo que piensan, igual se abre a un paso más de explosión ¿sienten que hay algunos profesores que sea posible decirles esas cosas y se la tomen a bien?**
345. H: Sí, hay profes simpáticos. Por ejemplo, el profe está explicando una cosa, tu le dices profe no entiendo y te va a explicar de otra forma.
346. M: Lo que dicen siempre los profes, el que habla no le explico
347. **M:Lo otro ¿sienten posibilidades de participar activamente en las clases, opinar? ¿quizá en algún tipo de clase o no?**
348. H: Por ejemplo, cuando nuestro curso opina, nuestros profesores lo toman como que estamos hablando y no opinando, porque nosotros opinamos y después todos empiezan a opinar al mismo tiempo, entonces, el profe dice “el que habla lo anoto”, entonces, todos se quedan callados con miedo
349. **M: ¿Creen que hay cierto tipo de clases que se da la participación de opinar reflexionar sobre algún tema?**
350. M: Yo sé que a la profe de tecnología, la mayoría le tiene mala, es buena onda pero la mayoría de mis compañeras amigas, les cae mal, entonces, son capaces si dice algo que no les gusta, le dicen altiro. La otra vez, surgió una gran pelea por los profesores, porque no querían la Simce, la profe (nombrada profesora), la de Tecnología, empezó a decirnos a nosotros que estaba muy apenada, y casi se pone a llorar en la clase, nosotros le empezamos a decir “profe no se puede poner a llorar en la clase”. Yo una vez me puse a llorar en la clase por una amiga y me retó, que eso no se podía hacer [no se escucha bien 49:35 (2)], y la verdad, yo le dije lo que pensaba, se enojó conmigo, después me tenía mala
351. H: Hay profes que les dices algo que no les guste y te agarran mala [no se escucha bien 49: 52 (2)], el año pasado, el ante pasado, no me acuerdo. Una vez le dije en consejo de curso, que era fome, y que yo no lo quería de profesor jefe el próximo año, y tenía solo 7,0 en deporte, después 5,5, 4,5, igual tiene que ver algo.

- 352. M: ¿Me da la sensación que son profes mas inmaduros ¿creen que es personal?**
- 353. H:** Por ejemplo, nosotros en educación física [no se escucha bien 50: 26 (2)], andábamos en las barras caminando, porque nos iba a pedir que hiciéramos flexiones, al caminar soltábamos tierra para arriba, no era con intención, el profe nos mira y nos dice “Cómo andan soltando tierra mongólicos” entonces, antes no hacía hacer 50 abdominales y después nos hacían hacer 100, por ejemplo.
- 354. H:** Es que ese profe es un caso especial, es demasiado extraño
- 355. M:** pero también le pasó lo de su familia, igual es entendible por lo que le pasó sea así
- 356. M:¿Qué le pasó?**
- 357. H:** Tuvo un accidente
- 358. M:** Se murió toda su familia y se quedó el solo
- 359. H:** se quedó con su nieta. Su esposa y su hija murieron, en un accidente, con él al lado.
- 360. M:** Entonces, por eso es tan pesado
- 361. H:** Yo no sé como habrá sido antes
- 362. M: Por ejemplo, en las clases tienen la libertad de opinar ¿son las mismas clases de los profes más comprensibles, buena onda? Como ¿ciencias sociales y artísticas?**
- 363. H:** Sí, [no se escucha bien 51:59 (2)], la profe está colapsada con nosotras
- 364. H:** [no se escucha bien 52:08 (2)], váyase, váyase
- 365. M: ¿Creen que es porque hay profes que son malos o mas buenos? o ¿Por qué en verdad es difícil hacer clases?**
- 366. H:** es que igual hay profes malos y buenos, como pasa en todas las profesiones, pero igual siento que es difícil hacer clases
- 367. M:Lograr mantener la atención de los estudiantes**
- 368. H:** De 32 de 20 cabros, de 13 años que están en la etapa que mas hablan en su vida
- 369. H:** Yo encuentro que los profesores se arman una discusión por tener los cursos de menos gente, porque tener un curso de 23 niños es mucho más diferente que tener un curso de 33 niños, que ese es nuestro caso. Nosotros éramos 34 hasta que se fue una compañera por un tema personal, entonces, teníamos la sala anfiteatro hasta que nos cambiaron por la despedida de los cuartos medios. Entonces, era un anfiteatro, era la sala y todas las mesas llenas, no había ninguna vacía, el profe se paraba ahí [no se escucha bien 53:32 (2)]
- 370. M:** De hecho en la otra sala tuvimos que [no se escucha bien 53:37 (2)]
- 371. H:** Tuvimos que conseguir dos o tres mesas

372. M: Les cuesta igual enseñar a nuestro curso, porque aparte que somos muy conversadores, casi nadie presta atención. Nuestro curso es como tribu urbana [no se escucha bien 53:54(2)]. Hay algunos carreteros, o sea no carreteros, pero igual hay gente carretera que se cree grande, tengo amigas que dibujan toda la clase, igual al profe le cuesta
373. H: Se forman grupos
374. H: De hecho los profes jefes que llevan más años en un curso se acostumbran mas, ya saben con quién no se tienen que sentar algunas personas, porque si no son insoportables. Por ejemplo, ahora con la profe Macarena, la profe Macarena Albornoz, que era el primer año que nos tenía, siempre intentaba cambiarnos estratégicamente, aunque no hay ningún lugar donde no podamos conversar
375. M: Hablando de la profe Macarena, ella es súper buena profe, pero [no se escucha bien 54:55(2)]
376. M: **¿Ustedes sienten que se portan mal con todos los profes?**
377. M: Depende un poco, si hay algún día que al día siguiente sabes que hay prueba, te juro que ese día todo el curso presta atención, nadie habla
378. H: Depende del profe. Si tienes un profe que da trabajos, que no te reta, no anota a nadie, estás conversando, yo hablo y soy feliz
379. M: la clase tiene que ser lúdica, porque si no hablas
380. H: Por ejemplo, a nuestro curso cuando nos toca prueba ninguno va a tutoría porque el profe te pasa cinco guías que tienes que completarlas todas y te va a dar decimas, entonces, uno prefiere irse a estudiar con los mateos, con su propio curso porque se sabe el ritmo y todo eso. Tengo dos o tres amigas que no prestan anda de atención, no toman apunte, no hacen ejercicios, lo único que hacer es conversar y dibujar, y al momento de llegar dos o un día antes de la prueba se van corriendo a buscar los apuntes de los otros
381. M: **Hay clases donde los profesores tienen opción de tratar de elegir temas de que quizás san más de su intereses, ponte tu inglés puedes pasarlo con algún tema que sea más del interés de los estudiantes ¿ustedes creen que sus profes se esfuerzan?**
382. H: Yo creo que el profe de sociedad hace un esfuerzo en pasar sus temas y vincularlos a los temas que están pasando ahora. Por ejemplo, ayer estábamos hablando de la Revolución Francesa y comparó con lo que pasaba ahora, dio su punto de vista
383. H: También nuestro profe de sociedad nos está pasando lo de Grecia y Roma, nos intenta vincular eso con los estudiantes, con lo que estamos llamando ahora, de la democracia, eso hace la clase entretenida.
384. M: **¿Ustedes valoran que haya profes que hagan esos esfuerzos?**
385. H: Sí, igual hay profes que son simpáticos y su materia es entretenida
386. M: **¿Son más respetados por los estudiantes?**

387. H: Sí, por ejemplo, si el profe enseña mal, tu no le respetas, te cae mal. Odian al profe de matemáticas, porque enseña mal [no se escucha bien 58:02 (2)]
388. **M: ¿Ustedes creen que lo que les cae mal es que no sean tan buenos profesores?**
389. H: Sí, pero es que también los profesores tiene que armarse esa reputación de buen profesor, profesor dinámico, todo eso. El profesor Alex, nosotros somos al único 7° que le hace clase, de hecho los demás cursos que tiene el profe son 5° o 6°. Entonces, ya que nosotros somos el único 7° que tiene, a nosotros nos intenta sacar empeño, traer más cosas. Entonces, todos tienen buena con el profe Alex porque todos saben que es súper buen profe
390. **M: Para terminar, sobre las cosas que me han contado de lo negativo y positivo de los profes. Si tuvieran que decir el profesor perfecto, el profesor con el que yo quiero aprender ¿cómo sería ese profe?**
391. H: Simpático
392. **M: Pueden hablar del ámbito de la convivencia, de las relaciones o de cómo hacen clases**
393. H: Que ese profe se acerque más a los alumnos, que sea más dinámico, que nos saque de la sala, que nos haga hacer actividades
394. H: Que se tome el tiempo en alguna clase, no en todas, pero conversar otra cosa. Por ejemplo, con el profe de sociales, hablamos sobre el movimiento estudiantil, una clase entera y es entretenido
395. H: Si, porque hay algunas clases con el profe X, dejamos de lado las clases y que converse todo el curso, que hagamos todos juegos. Aunque pase pocas veces, igual se valora.
396. M: Por ejemplo, si dicen tienen que hacer esta guía y cuando terminen vamos a hacer algo entretenido
397. **M: No solo castigar, también premiar**
398. M: Entonces, que nos premia con alguna actividad, algo así
399. H: Por ejemplo, cuando pilla a alguien comiendo, ejemplo, abriendo el paquete de ramitas y empezando a comer, ya, si tu comes, come todo el curso, entonces, empieza a darle ramitas a todo el curso
400. M: Yo estaba comiendo ramitas y tuve que darle a todo el curso.
401. **M: Entonces, que hagan buenas clases, que les den espacios para hablar de otros temas, que sean clases más dinámicas. En términos de convivencia ¿cómo sería ideal para ustedes?**
402. H: Que te entendieran tus problemas, que te trataran de ayudar aunque a veces no pudieran
403. M: Como que yo entiendo, ellos también tuvieron nuestra edad, entonces, cómo no nos van a entender

404. **M: Igual, yo creo que la memoria es frágil con el tiempo**
405. H: no, yo no era así cuando chico
406. M: Los más viejos, vivieron hace mil años atrás
407. **M: Les da lata cuando hacen referencia a su forma de ser**
408. M: Si porque además, no lo hacen tanto, pero cuando ellos fueron jóvenes era muy distinto, ellos vivieron en la dictadura
409. H: El profe Calderón, nos decía en mi tiempo a los niños se les castigaba pegándoles con reglas, entonces, [no se escucha bien 1:02 (2)],
410. M: la verdad a ese profe da miedo a todo el curso por eso aprendemos bien, porque le tenemos un poco de miedo.
411. H: Nuestro curso, es el mejor curso que tiene el promedio de música, tenemos como 6,5, el profe nos obliga a tener, porque si no, nos amenaza qué le hacían cuando se portaba mal
412. **M: ¿Cuáles son las amenazas en general?**
413. [no se escucha bien 01:02:49 (2)]
414. H: Sirve, pero como que te deja con miedo y enojado
415. M: No propicia buena onda. No te da la confianza para contarle tus problemas. Tienes buenas notas y es lo que me interesa.
416. H: Al profe no le importa que tengas buenas notas, sino que aprendas
417. **M: ¿Ustedes sienten que a los profes en general les interesa que ustedes aprendan?**
418. H: Hay algunos que les da lo mismo y quieren las notas para que los evalúen bien a ellos, hacen las pruebas fáciles. Hay profes que les da lo mismo que te saques un cuatro. Si te esforzaste [no se escucha bien 01:03:40 (2)]
419. **M: Pero en grados de exigencia ¿ustedes igual valoran que algunos profes sean más exigentes o los prefieren más flexibles?**
420. H: también está el profe que felicita. En una prueba, por ejemplo, un alumno que siempre se sacaba 58, 59, y cuando está haciendo entrega de las pruebas, le dice felicitaciones para el alumno que pasó de 58 a 64, le pasa la prueba.
421. **M: Que premien las buenas cosas y no siempre estén marcando lo negativo**
422. H: Hay profes que te sacas mejor nota y es por qué te sacaste buena nota
423. M: Cuando te sacas mala nota, la idea es que el profe te apoye, no que te tire para abajo y te diga vas a repetir [no se escucha bien 01:04:41 (2)]
424. H: Hay algunos profesores que cuando pasan la lista para entregarte las pruebas, la que se saca mala nota pone una cara, pone voz tétrica
425. **M: Hay profes que de pronto ponen en vergüenza o echan para abajo a los alumnos**
426. H: Tu no te esfuerzas

427. M: cuando entrega las pruebas y la dan de la más mala a la mas buena, es penca. ¿Imagínate ser el último? La primera nota que llaman es la peor del curso
428. H: Nuestra profe de inglés, generalmente, entrega las pruebas al azar, la nota que salga, [no se escucha bien 01:06:04(2)]
429. M: Por ejemplo, la profe de inglés, a mi igual me tiene mala porque hablo harto en la clase. Una vez le dije a un compañero “¿tienes goma?” y me retó, y le dije “pero cómo me va a retar, si yo no tengo goma” me dice “lo siento no va a poder borrar”, “pero profe es una prueba necesito borrar” “lo siento no va a poder borrar”
430. [no se escucha bien 01:06:26 (2)]
431. M: pero profe ¿por qué me tiene mala a mi?, yo le tengo mala a todo el curso así que usted no me diga nada. Hay profes que se toman las cosas muy en serio.
432. H: Estamos en la sala en teatro, las pruebas de matemáticas teníamos que tener las pruebas dada vuelta, porque si te ponías más adelante le veías al de adelante, te echabas un poco para atrás veía el de atrás, entonces, te decía, date vuelta y se separan [no se escucha bien 01:07:27 (2)],
433. H: Si al principio de la clase pasada hablaste mucho, la siguiente clase o después, el profe ya no te pesca
434. **M: Fue suficiente**
435. H: No, tu conversaste mucho la otra clase

GRUPO FOCAL 1º Y 2º MEDIO

1. **Moderador (M)**
2. **M: Para empezar, piensen en esto, ¿cómo describirían a sus profesores de media en general?, ¿qué cosas en general encuentran que hay en los profesores de media en este colegio?**
3. H: De todos o sólo los nuestros?
4. **M: Principalmente sobre los que han tenido**
5. M: Yo creo que cuando uno tiene como un problema, como cuando uno tiene que hacer una prueba y el profe te ve todo como depresivo y terrible de mal, siempre como que te ayudan a resolver el problema, o te dejan no hacer la prueba, y eso es como en el fondo, como entender que uno tiene problemas, cachai, y que ellos te pueden ayudar a solucionarlos, como un acto de confianza
6. H: Yo creo que como todos, los seres humanos por decirlo así, son como subjetivos en su forma de actuar, porque todos, o sea, todos los profes, por lo menos lo que yo creo, es que evalúan, bajo la, o sea, si el compadre que están evaluando les cae bien, siempre le van a tener una ayuda, y si les cae mal, cada uno sabe. Si uno te tiene mala, es muy fácil que te quite la prueba, que te pongan mala nota, no sé, en un control
7. M: Te la marquen
8. H: No encuentro que hay que generalizar, porque siempre va a haber una distintas cosas, tipos de profe, uno va a ser más light, otro más estricto. Siempre va a ser distinto. Y obviamente su forma de evaluar va a ser distinta, dependiendo de la gente, como se dé ahí mismo.
9. M: Y como es el curso también
10. H: Ah, también, porque
11. **M: Ustedes dicen que hay distinciones por personas, por cursos, ¿y hay distinciones por asignatura? Como “los profes de inglés”, por ejemplo, ¿hay una figura?**
12. M: Los profes de Biología
13. H: Siempre como que el tipo de personas que dejan más en cierto tipo de asignaturas
14. **M: Ya, pero hablen de a uno**
15. H: que, un tipo de profe va a encajar más en un cierto tipo de asignatura, pero claro, nunca hay que generalizar. Siempre va a haber alguien más, diferente, por decirlo así, “la oveja negra”
16. M: Los de Biología como que se cuidan mucho entre ellos, [no se entiende 3:02]
17. H: Porque hay varios vejetes, que tienen harto tiempo.

18. M: Sí, como que me llama mucho la atención toda la mafia que hay entre los profes.
19. M: Las pruebas de Biología siempre tienen errores
20. M: Siempre, siempre.
21. H: Y siempre lo hacen para confundirte. Por ejemplo, “¿cuál de éstas son verdaderas? 1, 2, 3”, y todas son verdaderas, y también dicen algo que te confunde, y te hace pensar que todas son malas
22. M: A mí lo que me llama la atención de los profes, es que se cuidan mucho entre ellos, como los más viejos, como que de verdad los más viejos son como casi son los peores profes, excepto como el (nombra profesor) en Matemáticas
- 23. M: ¿Y eso será porque son más viejos, que se cuidan entre ellos?**
24. M: Si no tienen, como la práctica
25. M: Y además tienen forma de enseñar que como que van cambiando, porque como va cambiando la materia, como mucho
26. H: Pero yo no estoy de acuerdo. O sea, yo creo que no por ser viejo
27. M: No es por ser viejo, es por poco renovación de práctica, porque como la gente acá
28. H: Un profe puede ser distinto de otro, no depende de la edad, ni el género, ni nada.
29. M: Me refiero, como que la mayoría de los profes que son como más viejos, tienen, son de contrata, de planta, pero en verdad, como que
30. H: O sea, hacen eso porque supuestamente tienen más experiencia, han trabajado mucho más, y por eso [no se entiende 4:18]
31. M: Sí po, y por eso llevan más años.
- 32. M: ¿Y ustedes qué opinan?**
33. H: Es que yo no puedo caracterizar a los profes en general, como de siempre entre, distingo entre, es que no puedo llevar y caracterizarlos así
- 34. M: ¿Qué distingues?**
35. H: Porque depende también, porque los distintos profes se forman distintas relaciones, entre, por ejemplo, los profes de Física con los profes de Historia, más que nada las relaciones. Por ejemplo, en Química yo tenía a la tía Leo, es distinta la relación que tenía con, y distinto a lo que pensaba de la tía (nombra profesora), con lo que pensaba el (nombra profesor), de Historia, porque en el fondo, son distintas relaciones, y por eso me cuesta mucho pensar así como generar qué onda los profes.
- 36. M: Dentro de estas características que hemos dicho, ¿cuáles creen ustedes que son características positivas y características negativas de los profesores del colegio?**
37. H: Tienen mucha paciencia, sería positivo, mucha paciencia.
38. H: Yo, algo positivo que, de ciertos profesores, de, a veces de la mayoría igual, es que establecen una relación así como más cercana, como más así como,

una relación que en la Universidad por ejemplo, nunca la vai a ver. Por ejemplo, el bombero, él como que yo siento que la relación que yo tengo con él, siendo que no él no es mi profesor, es como súper bacán, súper, así como, no sé, más cercana, como que el profe trata de acercarse al alumno, conocerlo más, y trata como de guiarlo.

39. M: Te preguntan de tus vacaciones, de cómo te fue en tu operación, qué te pasó que estabai enferma.
40. H: Ay, eso los profes, en todos lados te preguntan.
41. M: No, no
42. H: Por ejemplo, el (nombra profesor), es muy simpático, siempre, en la tutoría conversamos con él, de su vida, su vida en el campo.
43. M: De sus animales, la granja.
44. H: No, si es verdad eso, los profes en general del colegio son súper como preocupados en todo sentido, no solo por el rendimiento académico. Siempre, no sé, y eso es súper bacán, encuentro
- 45. M: ¿Otras cosas? Que rescatarían ustedes. Han dicho que son pacientes y son preocupados, son preocupados a nivel personal, ¿pero también a nivel académico?**
46. H: Sí, también. Tratan de cumplir a tiempo con sus
47. M: Algunos.
48. H: No vamos a generalizar.
49. M: Si es su trabajo, en el fondo así hacen su trabajo, bien o no. Porque hay profes que se demoran como dos semanas más en entregarlos, los trabajos, las pruebas.
50. H: Y esperai tanto, y al final te dan una nota mala.
51. M: Pero igual como perdieron como mucha cobertura, como que igual son pocos profes pa tantos alumnos.
52. H: No, no.
53. M: Onda, para tecnología, son como dos profes para todo el colegio. Igual son pocos profes.
54. H: Sí.
55. H: Pero yo no creo que haya una falta de profes en el colegio. Son hartos. Tienen como 150, por ahí, el día del profesor.
- 56. M: ¿Y qué cosas negativas?**
57. M: Hay muchos barreros, que le tienen, no sé si mala, pero no le gustan por ejemplo que sean medios desordenados en clase, que hablen, entonces como que los fichó por todo el año.
58. H: Claro. Otros profes, que, o sea, igual es comprensible, todos somos seres humanos y tenemos, podemos enojar. Que a veces cuando se enojan se portan un poco más mal con el alumno. Claro, como decía, que cualquiera en esa situación lo haría.

59. M: A veces son infantiles. Como que me da risa. Como que muchas veces como que te empiezan a molestar, o que hacen como, la de Sociales, la (nombra profesora).
60. H: Siempre me apesta.
61. M: No, es que esa profe, a mí me cae bien, a mí me ayuda caleta, pero oh, [no se entiende 8:33]. Porque no sé, es como [no se entiende 8:41], como que no te deja preguntarle nada. “Ya expliqué ya, ¿me importai que sepa? No, ándate, ándate”. Como que es súper infantil. Igual que otros profes, el (nombra profesor) de Biología, igual, es como “no, no, está en el aula”. Como que en verdad como que a veces hacen muchos oídos sordos, y como muy infantilmente, así como que no entienden que son los profes.
62. H: Lo que yo encuentro también es que los profes, como decíamos, los profes viejos que llevan más tiempo, independiente de que no sean buenos profes, siempre van a estar protegidos no sólo por los profesores, sino que por la institución, o sea, el colegio en sí, nunca los van a terminar echando, porque es mucho el dinero el que hay que pagarle por, no sé cómo se llama esta cuestión. Entonces es comprensible en términos económicos, pero la idea es tener buenos profes también.
63. H: Mientras más tiempo estén en el colegio, peor, más dinero van a tener que pagarle.
64. M: La (nombra profesora) de Física, no sabe nada, como que en las pruebas está con [no se entiende 9:43]. Uno puede preguntar, y está con el libro, y [no se entiende 9:47], así como Santillana, Física, te dicta lo que sabe en el libro y no te puede explicar nada más que con las mismas palabras.
65. H: Pucha, es que eso lo dice como para tener la descripción, o sea, la cosa literal, y luego te explica con palabras más básicas.
66. M: Sí po, por ejemplo, uno pregunta en la prueba “Profe, no entiendo ésta”, y es como “eh, no, ésa”, como que tiene que ver la pauta porque no sabe cómo hacerlo, “no, ésa no es, ésa es”.
67. M: **¿Y eso es como recurrente encuentran ustedes?, ¿cómo describirían eso?**
68. M: Que los profes en verdad que son como más viejos. Los que son como más jóvenes, como que son mucho más activos, no sé, como que vienen con las pilas más cargadas, más motivados.
69. H: Pero eso es natural también.
70. M: Obvio que sí, pero eso.
71. M: Los profes de inglés, como que hay, yo encuentro que hay muy pocos buenos, y casi son muy malos. Eso es todo. Son muy malos.
72. H: Es que el inglés en el colegio no es bueno.
73. H: El inglés chileno es bueno, y es bacán.
74. H: Pero [no se entiende 10:47]

75. M: Hay profes muy malos. Primero, hay profes que son por vocación, lo que yo salvo de la (nombra profesora), es que como una profe, es demasiado por vocación, como al extremo, en muchas ocasiones.
- 76. M: Y eso es bueno**
77. M: O sea, es bueno como vocación, pero como profe, o sea, es mi profe jefe, “oh, es súper buena profe jefe”, pero en Física, por ejemplo, pa los informes, es como “no, yo soy sólo profe de Física, no puedo corregirle las faltas de ortografía”.
- 78. M: Pero entonces, por ejemplo, ¿cómo describirían ustedes en general al profesor del Manuel de Salas?, ¿bien académico?, ¿más bien cercano?**
79. H: Preocupados por los alumnos, tal vez. O sea, que cumplen su trabajo. Tratan de hacer un buen trabajo. Varios son por vocación. ¿Qué más?
80. H: Es que igual son caleta de aspectos.
81. M: Es que son muchos profes.
82. H: Es que a mí por ejemplo, algo que igual me da lata, por ejemplo en los ramos que son científicos, es como, siempre, siempre una monotonía en cómo evaluar, siempre pruebas, siempre pruebas. Y como que me gustan hacer trabajos, cachai. Y yo siempre como que le digo, “profe, ¿van a hacer [no se entiende 12:09]”, porque igual, como que en los ramos científicos, las pruebas, en Biología por ejemplo, son un asco las pruebas, o sea, obviamente igual a veces es bueno ir variando la evaluación no sólo por darle la chance a los demás de poder subir la nota, el promedio, sino por cambiar la forma de cómo se evalúa. Siempre evalúan con las pruebas con selección múltiple. Eso es un aspecto negativo, yo cacho
83. H: Los de Biología en especial son muy...
84. M: Y si hacen trabajos, son opcionales. Eso es terrible. Que a mí me va mal. Y son como dos décimas (risas)
85. H: Pero igual, yo creo que aparte de todos, los profes son comprensible en, o sea como que, por ejemplo, el profe Calderón que con mi curso tenemos pruebas con él, es un, o sea, a mí me cae bien, pero es súper enojón, tiene poca paciencia y todo, a un compañero que se porta pésimo, el Lucas, no sabe tocar flauta porque nunca supo bien, el profe en una clase en una clase se sentó con él y estuvo los 45 minutos enseñándole la digitación, haciendo todo, me entiende. O sea, independiente de todo, el profe igual es preocupado aunque el compadre le caiga muy mal
- 86. M: Oye, y ya, hemos hablado un poco de cómo son estos profesores, pero, ¿cómo es la relación con los profesores en el colegio?**
87. H: Yo creo que buenas. O sea, como en relación entre alumno y profesor, es bueno. O sea, es cierto por algunos que siempre se portan mal y los profes le toman mala, y no creo que haya tanta comunicación, pero con, la gente yo creo que igual es simpática y cercana.

88. M: Yo creo que es súper buena, pero en verdad después de la toma y todo lo que pasó, y el SIMCE y no sé qué, como que en verdad se cambió igual hartito, como que los profes no te miran, no saludan algunos. Como que te tienen muy fichado.
89. H: Es que depende mucho del profesor, yo creo, porque yo creo que en general, los profes son bien como entre comillas, como amigos con nosotros, pero también hay profes que te tienen mala y que, no sé, [no se entiende 14:26], a romper caderas (risas).
90. M: **Ya, pero entonces, ¿son cercanos o te romperían la cadera?**
91. H: Yo creo que son cercanos, la relación que tengo con la mayoría.
92. M: Relativamente cercanos.
93. M: **¿Y es la misma relación dentro del aula que afuera de la clase?**
94. H: Sí, o sea, cada vez que pasa el profe lo saludo.
95. M: Pero en el aula suelen ser más serios igual.
96. H: Igual hay que tener más respeto en la sala de clases con ellos, pero uno ya por ejemplo, cuando uno está, por ejemplo me encontré con el [no se entiende 15:04] una marcha, entonces obviamente ahí como que había más confianza, como que hablamos. Entonces depende también del espacio.
97. H: Depende mucho de la relación que tenga uno con el profe también, pero en general son súper, no sé, como habíamos dicho antes, preocupados, te preguntan por temas más personales, aparte de las notas y todo.
98. M: **Dentro de la sala de clases, ¿ustedes ven que se genera una jerarquía?, ¿es un espacio horizontal?, ¿hay como una autoridad?, ¿cómo funciona la dinámica dentro de la sala de clases?**
99. H: El profesor tiene que estar un poco más arriba, porque tiene que dar como el respeto para que puedan enseñar bien. Si es todo igual, los alumnos le faltan el respeto. Eso encuentro yo.
100. H: Yo discrepo. Es que yo creo que es más cuestión de los alumnos que, son los que, como dijiste tú, faltan el respeto al profesor. Si eso no existiera, la falta de respeto, no habría que establecer una jerarquía entre profesor y alumno. Como yo he tenido la experiencia de ir a colegios en otros países, y no hay jerarquía, cachai, no hay jerarquía, onda, el profesor es tu compañero y sabe un poco más que tú y te enseña. Pero eso por la idiosincrasia del país, la cultura, la sociedad, y que no, que está inculcado, no sé.
101. H: O sea, pero yo me refiero en instituciones como éstas, en donde se agarran a combos frente al profe, dicen garabatos.
102. H: Sí, pero tampoco encuentro que el profesor tenga la tarea de ser el que ponga su orden. Yo creo que son los mismos alumnos que tienen que auto-regularse.

103. H: Mientras los alumnos no hagan orden, van a tener que el profesor el que va a estar armando.
104. M: O sea, [no se entiende 16:55]. Como, si es que no sabís respetarte a ti mismo, como que obviamente vai a tener a alguien que te va a estar molestando, cachai.
105. **M: Pero, ¿y se genera eso, en efecto?**
106. H: No, sí existe una jerarquía, totalmente. O sea, yo creo que en ningún colegio, no sé en verdad, estoy hablando por hablar, pero en ningún colegio de Chile no se genera una jerarquía respecto, o sea, del profesor a los alumnos.
107. M: Pero, a mí mi profe, la (nombró profesora) también, igual a veces tiene sus cosas, que la otra vez alguien había dibujado un pico en una cosa de prueba.
108. H: Ah, sí, pero ésa igual es una falta de respeto.
109. M: No, sí, pero me estaba hablando, y que...
110. H: [no se entiende 17:43]
111. M: [...] y la profe se aproblemó caleta, así, y yo como “profe, ya”.
112. M: ¿Quién lo hizo?
113. H: No se sabe.
114. M: Y hasta que no diga [no se entiende 17:56], no va a dar la prueba, y [no se entiende 17:58] a una compañera, porque ella dijo que era, pero no era en verdad. Entonces todo el atao. Entonces como que estaba toda preocupada, “no, que ya es demasiado”, en verdad, como “profe, sabe qué, mire la edad que tienen, cómo no van a hacer eso, es súper normal, hay picos en todas partes en la sala, da lo mismo”, y dijo “no, ya es mucho”, y dijo, pero dije, “¿por qué carta de acuerdo?, ¿qué pasa si la persona lo hizo tiene carta de acuerdo y lo van a echar, por hacer un pico en un papel?”, y me dijo “no, que ya es suficiente”, y yo le dije, “profe, pero, ¿por qué tanto?”, y me dijo “no, es que ya me cansé, ustedes ya no respetan, ya no nos miran con respeto, en el pabellón antes cuando pasaban, ni siquiera nos miraban, ahora como que no me respetan, tengo que hacer esto pa que respetan”, así como muy “tengo que imponer el miedo para que logren respetarme”, y como que yo le dije que en volá encontraba na que ver eso, como que si hiciera eso no iba a lograr más respeto, sino menos respeto de los muchos que eran capaces de darse cuenta que con el miedo no se llegaba a nada. Y como que se quedó callada
115. **M: ¿Cómo se congenia eso con la relación de confianza que dicen que hay?**
116. H: O sea, en tutorías por ejemplo, donde hay pocos alumnos, nos sentamos cercanos al profesor, y empezamos a hablar mientras trabajamos. El otro día estaba con el profe de lenguaje, (nombró profesora), y estábamos ahí y mientras ella revisaba las pruebas, nosotros estábamos hablando de películas, de series, y eso fue bastante entretenido. Es como súper cercano

117. **M: No mucha gente lo haría**
118. M: Como dos personas
119. H: Lo que yo creo también, como para generar este ambiente de respeto y también como tener cercanía, es que el profe no sólo te exprese la materia y sea todo así, tienen que de repente echar la talla o reírse con los alumnos, y eso a uno le genera mucha confianza
120. M: Sí
121. **M: ¿Qué situaciones hay que generen cercanía, o generen distancia?**
122. M: Cuando los profesores se imponen mucho, generan distancia
123. H: Cuando te quitan la prueba
124. H: Sí
125. H: Cuando te quitan una prueba, porque independiente de que tú hayas tenido la culpa, igual vai a odiar el profe por el resto de tu vida
126. M: Yo digo que cuando se imponen, generan mucha distancia, mucho. Como que ya, cuando, o sea, lo que pasa ahora, que en verdad como que la mayoría como que se aburrió de tener una jerarquía y alguien que te esté mandando a cada rato, entonces cuando alguien se impone mucho, la gente como que no quiere eso, como en general. Entonces, yo siento que como que los profes cuando se imponen es como “ah, qué me importan, todos somos súper rebeldes”
127. H: Pa cuándo, cómo se llama esto, [no se entiende 21:18] te necesitan por algo, pero ni siquiera contigo sino que con un amigo, y éste lo encuentra injusto, o sea esto como de que te da impotencia no poder hacer nada en contra de eso, yo creo que eso es como lo que más genera diferencia con el profe
128. H: La impotencia es uno de los peores sentimientos que le puede pasar a uno; saber que uno no puede hacer nada
129. **M: ¿Y situaciones que generen confianza?**
130. H: Como les decía, una conversación así circunstancial con el profesor, echarnos chistes
131. H: Algo que no se dio este año, y que el otro año se dio, que pa la semana del colegio y cosas así, de repente se llama a los profes a jugar un partido de fútbol, a hacer unas pruebas, uno les va a preguntar unas cosas, y eso también genera mucha como unión, por decirlo así, porque uno, o sea, que las conversaciones más light, no del colegio simplemente, es mucho más cercano yo encuentro
132. M: Hay profes que son brígidos en ese ámbitos, y que yo, a mí una vez me tocó hablar con una profe de arte, que me empezó a hablar sobre su esposo que era detenido desaparecido. Entonces estuvimos hablando como

una hora de eso, y yo no entendía cómo de repente me contó eso. Fue como súper lindo. Y hay hartos profes así

133. M: ¿Y cómo valoran ustedes eso?, ¿qué sienten?

134. H: o sea, es pa tener más confianza con el profesor, va a poder así hacer caso cuando quiera, pedirle cosas

135. H: Si uno tiene un problema por ejemplo, fuera del ámbito académico o dentro de él, también se va a poder acercar y va a tener la confianza con el profe

136. H: Por ejemplo, pedirle que el próximo año no haya proyectos (risas)

137. M: Pa los flojos

138. H: Yo siento que depende también la relación, o sea, todas las relaciones como dije son distintas, porque por ejemplo, con mi profe jefe obviamente yo siento que tengo una relación más directa así como distinta a, por ejemplo, el profe (nombra profesor) es un profe joven. Yo con la (nombra profesora), siempre como me dice, “ya, si tenís algún problema, conversemos” y la cuestión, más confianza, pero cuando de repente veo al (nombra profesor) así como pasando por el recreo y lo saludo “hola profe”, así, entonces son distintas relaciones. También siento que hay profes, generalmente son como los más viejos, que cuando tú los saludai fuera del aula, son otros, y cuando entran a clases cambian totalmente, como que, se dan cuenta, dicen como “yo en clases soy el profesor y tengo que hacer mi clase, y tengo que hacerme respetar”, cachai, y cambian su forma de ser

139. H: Es verdad´

140. M: No es bueno

141. H: ¿Es bueno?

142. M: No. No, que como que cambien “acá soy profe y acá no”

143. M: Que te den confianza en un lugar y en el otro no po

144. H: Yo creo que el hecho como de imponer respeto

145. M: Es que no es imponer respeto, es como cambiar la personalidad, cachai, entonces como que cuando hacen eso, uno siente que puede comportarse de la misma manera que fuera de clases, dentro de clases po. Me ha pasado, con el profe de Matemática, que se comporta de una manera fuera de clases, y dentro se comporta de otra forma

146. H: Mi profesor de Matemática, por ejemplo, genera como un respeto, pero no lo hace con actos, lo hace con su presencia, en enseñar como su personalidad

147. M: Que entra intimidante, o sea, no intimidante

148. H: Su personalidad hace que los demás se bajen, pero es muy buena persona

149. H: Pero yo creo que darle mucha confianza a alguien

150. H: Ah no, eso no

151. H: Por ejemplo, yo con mi profe de inglés, le echo talla y webeamos, en mi curso somos súper buenos pal webeo, y con él, es como si fuera uno más del curso, pero en las clases el profe como que no tiene ni una autoridad, y eso me da lata, porque el profe no puede hacer su clase, porque no
152. M: ¿El profe (nombra profesor)?
153. H: No
154. H: El (nombra es ese mismo profesor) es bacán
155. H: O sea que él es tan nuestro amigo, que no se genera, como que no tenemos respeto, así como “es el profe, viene a hacer la clase, quedémonos callados”. No se hace eso
156. M: A mí me pasa como, me acordé, me dijeron que en verdad que hay mucha como [no se entiende 25:46] con los otros profes, mucha jerarquía, como que en verdad con la (nombra profesora), no creo que sea así. Como que es la excepción de los profes.
157. H: Es más loca
158. M: Como que uno entra, “buena, pollita”, y te abraza, “cómo estai”, y nos cuenta lo que le pasó a su auto. Como que siento que logra el objetivo, y como que es muy buena profe en ese sentido
159. **M: ¿Y por qué es la excepción?**
160. M: Porque es la única profe que hace eso
161. H: Pero yo creo que
162. **M: Perdón, la única que hace qué**
163. M: Que mantiene una relación más paralela contigo
164. **M: En clases y fuera de clases. Tú haces esa distinción**
165. H: Pero yo creo que, en comparación, como da el ejemplo, que yo siento que la materia del arte es como más abstracta y quizás es como un poco menos, más personal, y no sé si decirlo así, pero como más fácil de pasar, porque, claro, como es más personal. En cambio, el inglés, o sea, es un idioma, tenís que enseñarlo casi con pauta, y no podís tener tanta confianza como pa enseñarle [no se entiende 26:53] a un alumno
166. M: Y como también es distinto, por ejemplo ella nos dices como “compañeros del arte”, “hermanos del arte”, entonces es como
167. **M: Y dentro de las relaciones con los profes, ¿hay conversaciones o espacios que les parezcan significativos, con ellos? Tú decías que habías hablado con la profesora de arte, sobre su esposo, ¿se dan esos espacios?, ¿existen?, ¿qué opina el resto?**
168. H: Yo creo que cuando hay pocos alumnos, más que nada. Por ejemplo, si uno se queda, un profe que te agrada se queda y empieza a conversar, mientras, bien, es muy interesante

169. M: Cuando estamos en clase y nadie está haciendo nada, están todos como webeando en toda la sala, y uno se acerca al profe y empezai a hablar con él, y hablai caleta rato, me ha pasado muchas veces
170. H: Ah sí
171. H: Yo creo que es casi lo mismo que pasa con cualquier persona, sólo que es más espectacular porque es el profe
172. H: Tener esa confianza con el profesor es como “oooh” (asombro)
173. H: Extraordinario
174. **M: ¿Y eso se da recurrentemente?**
175. H: Sí
176. M: O sea, igual ahora no tanto, porque las clases siempre son como no clases
177. H: Ahora no, pero. Pero también se dan esos espacios cuando hay paseo de curso, y uno va para una parte, y va caminando y empieza a conversar con el profe, y también se hace
178. **M: Pero en general son espacios distintos a la clase habitual**
179. M: Yo creo que con los proyectos, igual se ha dado más. Esto de las tutorías [no se entiende 28:33]
180. **M: ¿Cómo funciona eso de los proyectos?**
181. M: Como que igual es mucho más personal en sí, como el trato. Como que, o sea, bueno, donde los humanistas no tanto, pero el científico y el artístico, también han sido mucho más de ir a hablar con los profes, como que uno habla de par a par, porque uno está aprendiendo, como los profes también están aprendiendo el mismo tema, entonces como que uno va como de la mano con él, entonces como que uno va mucho más, como que uno va aprendiendo como junto, y como que lo entiendo, cachai. Es súper bueno. Como que está a la par con esa persona. Yo siento que se ha dado como mucho más espacio como para la confianza. Como el no sentir que hay una barrera superior a ti
182. **M: Sobre el tema académico, a grandes rasgos, ¿sienten ustedes que aprenden en las clases en el colegio?**
183. M: En algunas
184. H: ¿Si se aprende?
185. M: En Biología no.
186. M: Yo en Inglés no aprendo nada.
187. M: En Inglés y Biología nada.
188. H: O sea, por ejemplo en Inglés, el que no entiende Inglés no creo que vaya a aprender mucho.
189. M: Yo sí entiendo, pero no aprendo nada.
190. M: El que no habla británico, o no fue enfático en las serie o películas, está cagao.

191. H: Por ejemplo yo entiendo mucho inglés, me cuesta mucho hablar, pero sí entiendo, le entiendo todo a la profe, pero el que no entiende inglés no creo que vaya a aprender mucho. [no se entiende 30:01], estuve hablando con alguien que vivió muchos años y me dijo que son mínimo 5, 6 años de práctica para aprenderlo bien, a hablar.
192. M: Yo aprendo más inglés escuchando música y viendo películas que en clases.
193. H: Yo jugando.
194. H: Pero yo creo que el aprender depende mucho de uno, porque si uno no le pone empeño, no pone atención en clases, no estudia, no hace las tareas, obviamente no va a aprender nada po, si no.
195. H: Si uno se pasa webeando toda la clase, obviamente no va a aprender mucho. Yo igual trato de siempre prestar atención a las clases para que cuando llegue a mi casa no tenga que estudiar, y todos los días sólo estudio como el día antes de la prueba.
196. **M: ¿Y ustedes sienten que se aprende?**
197. H: Yo, a veces, depende, porque por ejemplo en Historia muchas veces pasa que el profe llega, y discutimos en vez de ver la materia. Entonces...
198. H: "10 minutos", pa, una hora.
199. H: Sí, ayer estuvimos una hora discutiendo.
200. **M: ¿Discutiendo de qué?**
201. H: De otros temas, así onda, discutimos de la...
202. H: De los proyectos
203. H: Antes de ayer, discutimos de los proyectos, cosas así como más. Y a mí me gusta eso, porque aprendo y me informo también, siendo que hay profes que quizás no te pasan toda la materia, pero te inculcan así como algo más importante. Te intentan formar como persona. Por eso yo digo que me gusta mucho más el (nombra profesor) como profe de Historia. También, no sé, es que igual es como muy rara, no es rara la pregunta de aprender en el colegio, es como muy amplia, cachai.
204. H: Yo creo que en cualquier espacio donde hay convivencia humana, uno va a tener conviviendo de una u otra forma.
205. M: Es que depende de tus capacidades, porque si a te gusta mucho la Historia, va a aprender con cualquier profe. A mí me pasa eso, y aprendo con cualquier profe. La profe que tengo ahora enseña clases planas así, pero desde antes tenía otro profe y todavía me recuerdo de las clases, y yo creo que eso es aprender, y encuentro que es muy bonito acordarme de las profes que él me enseñaba en séptimo básico. Y pasa con algunos, y con otros no. Ponte tú, no me acuerdo de la materia del año pasado
206. H: Sí, cuando a uno le interesa algo, va a aprender aunque [no se entiende 32:18], por ejemplo, yo casi toda las cosas de Historia, no las sé por el

colegio, lo sé porque juego mucho, leo, y ahí voy aprendiendo, porque me interesa mucho. Y claro, si no me gusta mucho, no, voy a estar hastiado de eso, pero igual voy a tratar de verlo

207. M: Encuentro que el problema de este colegio, es que diferencia demasiado a las personas en si erís humanista, científico o artístico. Y eso es un gran problema, porque uno termina aprendiendo realmente todas las cosas. Terminas aprendiendo sólo lo que tú estás capacitado para aprender.

208. H: No creo

209. M: Yo creo que sí

210. H: Primero que todo, tenemos planes diferenciados para escoger, electivos, y no áreas

211. M: Pero ahora

212. H: Ya po

213. M: Ahora. Me refiero al plan de ahora de nosotros, de segundo medio, que tenemos que estar todos los días, no los electivos. Los de ahora que tenemos que ir y “en Biología me va mal, pero en Historia me va bien”, cachai, y yo soy humanista, y nunca me va a ir bien en Biología, y ésa es como la mentalidad de todo el mundo

214. H: ¿Pero por qué dices que en el colegio discriminan entre áreas?

215. M: No po. Los estudiantes dentro de nosotros mismo, decimos “no, en verdad, me va bien en Historia, y mal Biología, en verdad pa qué estudiarlo”

216. H: Pero eso no tiene que ver con los profesores, y la pregunta es sobre los profesores

217. **M: Pero en la relación ésta de aprendizaje, ¿qué creen ustedes que es más importante?, ¿en qué se basa el aprendizaje?, ¿en cómo son los profesores, o la disposición de los estudiantes?**

218. H: Ambas cosas

219. H: Ambas cosas

220. H: Como que el profesor pone el 50, y el alumno pone el otro 50

221. H: Claro, porque si el alumno no quiere aprender, no va a aprender no más. Si el profe no enseña bien, no se va a poder

222. H: Ambos ponen su parte

223. **M: ¿Y qué es esto de que el profe enseñe bien?**

224. M: Aparte de saber las materias y todas esas cosas, tiene que manejarse mucho

225. H: Hacer que la clase sea interesante

226. M: Sí, eso, eso yo creo que es lo más importante. Los mejores profes que me han tocado, son porque hacen clases como demasiado como interesantes. El profe (nombra profesor), yo encuentro que es súper buen profe, siempre lleva como experimentos.

227. **M: ¿De qué es profesor él?**

228. M: (nombra profesor) es Física. Y es súper joven, y tiene como nuevas maneras de enseñanza, y eso motiva. Y pasa con algunos profes, no con todos
229. H: O sea depende, como hemos dicho que si el alumno tiene un interés en la materia, obviamente va a aprender más, y si el profe le da los espacios a los alumnos pa que tengan interés, va a aprender. Como decía, ¿cómo te llamas tú?
230. M: Isadora
231. H: Isadora, lo del ...(nombra profesor), yo creo que también depende, los profes jóvenes están, como habían dicho, con las pilas cargadas, no sé qué, entonces están como con nuevas ideas y con ganas de hacer cosas. Los profes más antiguos, como habían dicho, hacen todo como
232. H: [no se entiende 35:28]
233. M: Igual algunas cosas que tienen que ver de ser buen profe, es poder explicar la materia de diferentes formas
234. H: Por ejemplo, contarla como una Historia. O sea, hacerlo como lo hace la profe Toledo, que te lo cuenta seguido, fluido, y uno así va aprendiendo
235. M: Sí, pero también como, que todos tienen diferentes formas de aprender, entonces cuando el profe es como “así y así”, y no hay otra forma que la “así y así”, y aunque hayan otras formas y [no se entiende 35:53] conozca eso, no te va a decir otra, como que eso no lo hace, como un buen profe, de que no pueda comunicarse y llegar a todo, o intentar llegar a diferentes tipos de alumnos
236. M: Por ejemplo en Historia hay tantas películas que uno puede ver pa aprender Historia. Películas muy buenas, que son más interesantes que escuchar a un profe que se para en frente tuyo y te explica lo que tenía que aprenderte. Encuentro que es muy bueno el material de apoyo. Porque en Lenguaje, usan caleta powerpoint, y te ponen como cuentos escritos y uno tiene que escoger cuál te gusta más
237. M: Yo encuentro súper bueno de Lenguaje que nos den a elegir los libros, que nos den opciones
238. H: En Sociales [no se entiende 36:41] por ejemplo cuando estábamos viendo la Revolución Industrial, vimos la película de Chaplin, “Tiempos Modernos”, que me encantó, estuvo muy buena, y se mostraba cómo era más o menos la vida en esa época. Cómo eran los trabajadores, cómo se vestían, y viendo películas que son de la época que estamos investigando, se puede saber mucho más de la época. Es una fuente primaria de información
239. **M: ¿Y ustedes [no se entiende 37:07] esas cosas, de esas tecnologías? qué se yo, las presentaciones en powerpoint, las películas**
240. M: Igual el colegio es bueno en eso, como que implementa harto la tecnología
241. M: Pero algunos

242. M: Sí, algunos
243. H: Sí, yo creo que se podría usar más, podríamos tener mejores equipos, porque, o sea, me ha pasado miles de veces que vienen, traen el computador, y quieren poner una película, no sé, un powerpoint, cualquier cosa, no funciona el audio, no se prende la cuestión.
244. H: Lo arreglan cuando se acaba la clase
245. H: Se pierde media hora de clases en eso. Tiene que venir el DJ Méndez, que está, o sea, en Cerpec, a la sala.
246. **M: Y, ustedes dijeron que era relevante el asunto de que las clases fueran interesantes, ¿cómo es una clase interesante?**
247. H: Yo creo que el profesor se tiene que dar cuenta si primero sus alumnos le prestan atención, si lo entienden, si les va bien en las pruebas. Debe tener varios pilares para analizar si hizo una clase interesante o no
248. M: Como de vez en cuando se puede relacionar con tu vida diaria, como que te pongan ejemplos como
249. H: Pero es que hay temas que encuentro que no se pueden relacionar con tu vida diaria
250. M: Pero yo creo que la mayoría sí, como que uno los puede relacionar de todas formas
251. H: También echando tallas sobre la materia, por ejemplo, en Química, cuando estábamos viendo los iones, yo dije “¿Cuál es el ion más famoso?, John Lennon” (risas). Y ahí, no sé, se puede poner más interesante pa los alumnos, y prestar atención, y no quedarse dormidos
252. **M: Y, ¿hay un espacio para las críticas? Primero, ¿ustedes hacen críticas de sus clases? Y segundo, ¿pueden hacer críticas? O sea, ¿hay un espacio de reflexión con los profesores sobre la materia y sobre las clases?**
253. H: Yo creo que en Biología pasa que la, nos hacen la (nombra profesora), y siento que la profe no le gusta hacer clases. No sé en realidad, pero como que siempre cuando el año pasado la veía en el colegio, siempre estaba en el departamento de Biología y nunca hacía clases, entonces siento que como que le da un poco de lata hacer clases. De hecho el martes pasado como que yo estaba aburrido, y le dije “Profe, ¿puedo ir al baño?”, y me dijo “Ya, anda al baño, pero no volví” (risas). Como que no le importa que tú, como que no le importa que tú estés en la clase. Y eso igual es súper importante pa que la clase sea buena, que el profesor le importe que tú estés aquí, y le importe que aprendai, cachai, independientemente de si el alumno quiere o no quiere aprender
254. M: Sí po, son como hartos, como Biología, que es como “ya”, o sea, “materia pasada, pisada”
255. H: Materia pasada, materia olvidada

256. M: Sí, como que siento como que lo único que quieren es como dar la prueba, es como “no, yo ya di la prueba, así que”, no le importa que sepa, es sólo dar la prueba. Como llegar a dar la prueba, y si te va bien, ya, es tu problema
257. H: Claro, sálvate solo no más
258. M: Sí, como que no te ayudan
259. H: Si ponís atención, bacán, y si no, [no se entiende 40:25]
260. H: Además que igual a veces no sé, por ejemplo en Biología, no varían como las, o sea, a mí por ejemplo en Biología me dan mucha lata a veces las clases, porque lo único que hace la profe es trae el powerpoint, y pasando la diapositiva
261. M: ¿En Biología?
262. H: Sí. Por ejemplo ahora, están viendo más rápida la materia porque estamos con proyecto, y estamos con menos horas de clase, se ve más rápida la materia y cuesta más entender. Eso igual da lata
263. M: Después dicen “en el aula virtual, todo está en el aula”
264. H: Sí
265. M: Y al final nunca está nada
266. M: Son como 45 diapositivas
267. M: De verdad que no, al final nunca está nada
268. H: Por ejemplo yo nunca veo el powerpoint, porque siempre presto atención en clases, y entonces después en la prueba vi “bomba de potasio”, y no sabía qué era, y luego caché que estaba en powerpoint, y nunca lo pasó en clase
269. M: Sí, la profe de Biología se aprovecha del aula, “todo está en el aula”
270. H: Lo que no sabía era bombas de potasio y [no se entiende 41:09]. Esas cosas no las sabía
271. H: [no se entiende 41:15] potasio
272. H: Y además que, no sé, los profes son, la (nombra profesora) sobre todo siempre nos, “si se portan bien les subo el powerpoint, y si se portan mal no lo subo”
273. M: Típico
274. H: Es que esa profe
275. M: Es como “ah, no me han pescado, se tienen que conseguir la materia de otro modo, porque no la voy a subir al aula”. Es como, qué onda
276. **M: ¿Pero hay espacios para hacer estas cosas?**
277. H: No
278. M: Hay algunos, pero no te pescan
279. H: Si uno la crítica, no po. Yo sé que si critico a esa profesora se va a enojar, y...
280. M: Mala, chao

281. H: Como que no aceptan críticas
282. M: A veces hacen como encuestas, pero no sé si esas encuestas lleguen a algún lado
283. H: Más pencas. Hay muchos profes que son como tercicos pa eso, o sea, si hay una forma pa hacer las cosas, y uno les critica como decía el José, se enojan, y después te agarran mala, y no vale la pena decir nada
284. H: Que quizás se lo toman a mal, entonces no
285. H: Claro, como ya tienen más años, ya no van a cambiar su forma de enseñar a esas alturas
286. **M: ¿Hay diferencias entonces entre los profesores más viejos, con respecto a [no se entiende 42:23]?**
287. H: Tal vez, sí, hay diferencia.
288. M: Sí, caleta.
289. **M: ¿Pero cómo se da?**
290. M: En la forma de enseñar.
291. M: De si es interesante o no. Que antes en la antigüedad las clases eran súper aburridas, se sientan en frente tuyo y te empiezan a hablar, y anotan
292. H: ¿Qué iba a decir? Igual yo me hago la autocrítica, que a veces igual, en Biología sobre todo, como la tenemos en la tarde, da una paja estar en clases de Biología en la tarde, porque igual estai cansado.
293. H: Y esa señora.
294. H: Y llegai, e igual a veces.
295. M: Es horrible esa mujer.
296. H: A veces yo trato de poner disposición, pero por ejemplo cuando estaba el otro día, me puse a poner atención en Biología, pero iba pasando las diapositivas tan rápido, que me harté, y me puse a conversar porque no, era una lata, cachai.
297. H: Porque la (nombró profesora) no hace su clase interesante, eso es lo principal. Aparte esa profesora, como lo que le importa del alumno, que si no mete ruido, filo, que haga lo que quiera, pero que no meta ruido. Ésa es su misión. Entonces, “no, problema de él si pesca”, pero ya, “problema de usted también que haga la clase interesante también”.
298. **M: Dentro de este concepto de la clase interesante que hemos estado hablando, ¿tiene que ver con la participación?, ¿encuentran que es importante participar en clases?**
299. H: O sea, sí, porque si tienes una idea, [no se entiende 44:03], haces la pregunta y están malas, te pueden corregir y aprendes.
300. **M: ¿Y la participación se da sólo a través de las preguntas?**
301. M: No, también de aportar. Como dar aportes, “ah, yo sé esto”.

302. M: Como que la profe cache que estai pescando, eso es todo. Si sabe que estai mirándola, es todo lo que necesita pa saber que estai pescándola, y que en el fondo no sé po, le interesa tu clase.
303. H: Y de repente uno que otro profe cabrón te pregunta.
304. H: Pero es que no tiene que ver, o sea uno puede estar mirando al profe todo el rato, pero puede estar pensando en cualquier cosa.
305. M: Sí po, obvio.
306. H: Y nunca puso atención en clases, y aprendió menos que el que estuvo conversando todo el rato.
307. **M: Bueno, y entonces, siguiendo como esta idea general, ¿cómo es estar en clases en este colegio?, ¿qué es lo que hace recurrentemente el profesor?, ¿cómo son las dinámicas? En general. Yo sé que hay distinciones que ustedes las han hecho, pero en general, ¿cómo es la Historia de la clase?**
308. H: Llega el profe, saluda, pasa la lista, hace clases, toca el timbre, y se va
309. M: Como que primero, es algo que intentan hacer, es como que les pusieron una regla, es poner los objetivos.
310. H: Ah, sí
311. M: Intentan hacerlo, pero siempre se les olvida.
312. M: Plan de clases
313. **M: Ah, lo dan como un**
314. H: Aprendizajes esperados.
315. H: Siempre dicen que lo anoten, pero nadie lo anota esa cuestión.
316. M: Sí, como que los profes intentan hacerlo. Como que yo cacho que es una orden de dirección, no sé.
317. H: [no se entiende 45:43] primer tema, segundo tema.
318. M: Empiezan a explicar, y después...
319. **M: No pasa nada**
320. M: Después, como que, a veces no más, porque hay veces que hacen como las dos horas en clases en bruto, después como una hora de clases, y otra de ejercicios, y eso. Y algunos que te concluyen.
321. H: Depende de la materia, yo creo que en Sociales y Matemática, al menos la experiencia que tengo yo, es que te pasan materia, los primeros 50 minutos de la clase, y después te hacen hacer ejercicios, y esos ejercicios quedan de tareas y nunca las revisan.
322. M: ¿En qué clase?
323. H: Sociales y Matemática.
324. M: Ah, pero las actividades de Sociales son todas muy buenas. Aprendo caleta
325. H: Pero nadie las hace.

326. H: Ahí tenís que ver el libro y están todas las respuestas.
327. M: Mis clases de Historia, todos duermen, y la profe los despierta y siguen durmiendo. Es súper triste, porque la profe no catcha que no la están pescando. Y no hace nada al respecto.
328. H: Hasta esa profe yo me acuerdo que decía, ustedes en vez de ver películas, se quedan durmiendo en la clase.
329. M: Se queda dormida en la clase.
330. **M: ¿Nada más con respecto a la sala de clases?, ¿a la situación de?**
331. M: Se demoran como 10 minutos en callar a todos.
332. H: Sí, claro.
333. M: Y parte de las 2 horas de clases, 45 quizás podrían ser que pasan materia, y los otros nada.
334. H: Pero tampoco significa que porque estén las 2 horas haciendo clases, va a ser buena la clase.
335. M: No po, obvio.
336. **M: ¿Cómo debiera ser para ustedes una clase?**
337. H: Tal vez como por ejemplo lo hace el profe (nombra profesora), de Matemática, que pasa la materia y toma un break, no sé, 5 minutos, y luego sigue.
338. M: Es que (mismo profesor) [no se entiende 47:23] con esa persona. [no se entiende 47:25]
339. H: Como que organizarse bien, cachai. Matemática, yo, por ejemplo, muchos están estresados con Matemática, como que les da lata, porque hay pocos profesores son como, yo considero, no sé, el profesor de Matemática, un buen profesor de Matemática es muy difícil, entonces igual hay que, no sé.
340. H: Intentar dar, ponerse en el lugar del alumno, y, por ejemplo, yo, pasar la materia en media hora, y después como salir al patio, dejarlos trabajar. Ser como más relajado, porque no sé, por ejemplo a nosotros la (nombra profesora) nos tiene en la sala, nos pasa la materia, una vez dijo como “ya, vamos a ver la materia en media hora”, y estuvimos las dos horas viendo la materia. Entonces.
341. H: Siempre dicen eso, siempre.
342. M: Sí, pero la idea es como que lleguen al tiro, empiece rápido la clase, como que vea los objetivos, [no se entiende 48:14], como que después decir [no se entiende 48:17] preguntas. Como conclusión y resumen de la clase, como 7 minutos, y chao.
343. M: En Inglés sí que no cacho nada.
344. M: Ay, sí
345. M: En Inglés pasan materia una semana antes de que sea la prueba, y son 5 minutos.
346. H: Claro, te dicen las páginas del libro.
347. M: Sí. Estudie en la casa.

348. M: Por ejemplo, en Inglés los profes saben que el Inglés del colegio es como una mierda, pero no hacen nada. Como “sí, ya”.
349. H: O sea, “les voy a poner la nota, y listo”.
350. H: Yo creo que solamente inculcar interés en los alumnos.
351. H: Y que, sí, si los alumnos tienen interés por aprender, ahí van a aprender mejor. O sea, lo mejor posible es que presten atención, y tomen todos los apuntes, así cuando estén en su casa se lo tengan que leer.
352. M: Está bien, pero debe haber como un método de ver como la importancia de lo aprendido.
353. **M: Ustedes me dicen de despertar el interés, ¿hay formas que les despiertan más el interés que otras?**
354. H: Sí, por ejemplo, discutir. A mí me gusta discutir, y por eso me...
355. H: Es que el problema que yo encuentro de discutir, de repente, es que se da con una parte de la clase, y la parte de la clase que no discute, quizás se queda fuera y no, no pone atención.
356. H: Cae en la monotonía.
357. M: Como debatir en Historia es demasiado bacán. Y en Física, cuando el profe empieza como a dar ejemplos de la vida real, es demasiado bacán. Y eso es como demasiado interesante. Todos se interesan al tiro.
358. H: Por eso, esas áreas de Matemática, Física, Química, tienen que relacionarlo con algo concreto de la vida diaria para que la gente pueda entenderlo mejor.
359. M: Sí.
360. H: Porque empiezan a hablar de eso, y si no tengo nada con qué relacionarlo, igual va a costar.
361. M: En Química, es como, te anotan los ejercicio y eso es todo.
362. H: Es que en Química siempre lo hacen con el NC2, 2S2, eso toda la clase.
363. H: No, pero por ejemplo, en Química el (nombra profesor) ahora, que antes teníamos a la Tía (nombra profesora), el (mismo profesor) tiene como métodos raros, es que es chistoso el (mismo profesor) para hacer clases, se confunde sólo a veces, o sea, a veces combina la política, como que una vez como que estábamos viendo combustión, decía que “libera CO₂, y en los gobiernos de la Concertación (risas), se pusieron muchas termoeléctricas”, entonces.
364. M: Es bacán el (mismo profesor).
365. H: Sí, simpático.
366. M: Es un muy buen profe.
367. **M: ¿Y por qué buen profe?**
368. H: No sé, es simpático.
369. M: Porque es como.

370. H: Tira la talla.
a. [hablan todos al mismo tiempo 51:08]
371. H: De hecho el otro día, dijo [no se entiende 51:15] compañero, porque estábamos hablando de los proyectos, y como que el compañero dijo “ni cagando vamos a poder hacer esa cuestión”, y el (mismo profesor) dijo, “pero es que si tú dices que ni cagando vamos a poder hacer esa cuestión, ni cagando lo vas a hacer”.
372. M: No, aparte que como que, por ejemplo, él no está pensando, como en los proyectos porque la profe estaba como enferma así, y así como que nos hizo toda la revisión, y empezamos a hablar del tema, y nos ponía como “Sugerencia, podrías poner como objetivo”, no sé qué, y nos daba como la idea. Y así demasiado, era como demasiado, como que una revisaba el trabajo y te puso todo lo que le tenías que poner. Demasiado bien, como muy personalizado.
373. H: Muy preocupado
374. M: Sí eso, muy preocupado. Y como que no sé, en verdad
375. H: Ahí uno puede echar la talla con él, de hecho ayer dije lo del ión
376. M: Aparte que él es como muy simpático, como que de verdad él es profe por vocación y sabe caleta, sabe mucho.
377. H: Sí. Y te pone ejemplos concretos, y ahí uno puedo relacionarlos más fácilmente. No estar como chino “1S2”.
378. M: A mí me pasa con los profes, que cuando yo noto que cuando son por vocación, que tienen como algún perfil de que lo hacen por gusto, les tomo mucho más respeto. Como que los profes que están en la clase chata, así como “oh, clases, enero”, o, “las pruebas”.
379. H: ¿Quién quiere estar en clases en enero?
380. M: No, sí, pero me refiero como que, obvio que a todos nos da lata, pero es como “[no se entiende 52:46] mis vacaciones”, no sé qué. Como que se nota que en verdad. O como cuando los profes como que quieren sólo hacer la clase, como para terminarlo y pasar la materia y éste es mi trabajo y chao, como que yo le bajo mucho el perfil a esas personas, como, no sé, me caen mal
381. **M: Y ya como para ir cerrando. De todo lo que hemos hablado, ¿qué es lo que ustedes consideran más positivo y, después o antes, más negativo de sus profesores?**
382. H: [no se entiende 53:20]
383. H: Lo positivo podría ser una relación con el alumno
384. H: Claro, como más cercana, más humana que...
385. M: Eso
386. H: O sea, más allá que la jerarquía. Se genera una relación más cercana
387. **M: Eso es lo positivo**

388. H: Lo positivo es que hay buenas relaciones con los profesores en el colegio.
389. H: En general.
390. M: En el fondo, cuando los profes llegan a clases, y tú como “oh, ya llegó este profe”, cachai. En el fondo igual como que hay una buena relación entre todos. Eso es bueno.
391. H: Considero que, más, a pesar de tener tantos contra los profes, los pro que tiene los equilibran bastante.
392. H: Algo negativo de los profes es que no se dejan escuchar por los alumnos. Cuando uno los critica, se enojan. Una vez el (profesor) le dijo a un compañero “¿a quién le hai ganado?”. Una cuestión que le dijo. Fue como...
393. M: Es que el (mismo profesor) tiene demasiado ego.
394. M: Sí, demasiado
395. M: A mí me molesta, es como “ay sí, soy top”. Me desagrada un poco
396. **M: Y de las cosas positivas y negativas, ¿qué consideran que es deseable de un profesor? En abstracto ya**
397. M: Que sepa harto, que te comprenda, que le guste lo que haga.
398. H: Sí. Lo más importante es que le guste lo que haga, que haya interés por enseñar, porque o si no, ahí estai cagao.
399. H: También que se dé cuenta cuánto te esforzai, que si te cuesta, te cuesta.
400. M: Te ayudan.
401. H: Sí po.
402. M: Es súper importante que los profes sean buenos, porque en el fondo ellos están formando el futuro, cachai, entonces tienen que ser demasiado buenos para que el futuro sea bueno, cachai, y en volá, en este colegio pasa, pero en los demás no, y en este colegio hay profes súper especiales que tienen la confianza con nosotros para contarnos sus problemas y nosotros los nuestros, o tienen la confianza cachai pa tirar tallas en clases, o puta traer una película y enseñarnos con películas. Meramente en este colegio, no sé si pasará en los colegios como cuicos de Las Condes, onda en el Saint George, y esas cosas.
403. H: Está en La Reina.
404. H: Algo positivo también que existe en este colegio, y también que lo ejecutan los profesores, es que te preparan como más pa adelante de lo que viene en la vida, onda Universidad, estudios, y eso me gusta también no me gusta mucho del colegio, que en vez de prepararte pa la PSU, te prepara más que nada pa la Universidad, pa la vida.
405. H: Otra cosa, es que se hacen otros métodos de enseñanza alternativos, como eso de ver películas es interesante, en Historia siempre hacemos eso, cuando vimos la Segunda Guerra Mundial, vimos “La Caída”, donde sale esa

típica escena de Hitler enojándose con sus oficiales, y ahí uno se interesa más, puede aprender de cómo se vestía, cómo era la cosa en esa época, ver como el lado más humano, ver los personajes. Eso es interesante, diría yo.

406. H: Encuentro que es malo, como no sé si de los profes, yo creo que del colegio, es que no se generan hábitos de estudio para nadie, o sea, ustedes, ¿sinceramente conocen a alguien que tenga hábitos de estudio? Que estudie media hora al día, por lo menos así.

407. M: Yo sí.

408. H: No.

409. M: Pero tiene como promedio 7.

410. M: Algo sin vida.

411. H: Es que yo creo que eso no se da, no por el colegio, sino porque sus papás, o su familia le dan eso. O sea, un par de personas que se han ido del colegio lo que más reprochan del colegio, es que nunca les enseñaron hábitos de estudio, y que pa la U de repente andaban medios cagaos.

412. H: No, si igual tener vida no significa tampoco que te vaya más o menos en el colegio y carretear todos los fines de semana, si también tener vida es una persona que, tener vida, no sé, es como muy na que ver. Obvio que es necesario tener un hábito de estudio, pero el que lo tiene, no tiene por qué no tiene vida.

413. H: No digo eso, digo que aquí no se da, y eso igual es importante.

414. H: Pero que lo califiquen de que no tenga vida, es un poco absurdo.

415. **M: ¿Alguien quiere hacer una reflexión final al respecto, sobre los profesores, sobre cómo quieren que sean los profesores?, ¿algún tema que crean que haya faltado tratar al respecto? Igual a mí me hace un poco ruido, lo planteo, la idea de que la fortaleza es que son cercanos, que tienen como formas motivadoras de enseñar, pero la misma debilidad que ustedes encuentran es que no son cercanos, o que no tienen como interesantes, entonces, ¿dónde está la distinción?, ¿es por asignatura?, ¿por género, incluso?**

416. H: Yo creo que es más por persona, por la personalidad. O sea, claramente en cada asignatura va a tener un tipo de persona más que otra, pero más que nada es por la persona, cómo es, si es simpático, si es pesado, si [no se entiende 59:44] todos los días, como un enajenado, o hace clases más cercano a la gente, y eso. Va a depender más como de la persona en sí, no tanto por su asignatura, por su edad. Eso también puede influir, pero no es lo determinante.

417. **M: ¿Están de acuerdo?**

418. Sí.

419. **M: ¿Algo más que quieren señalar?**

420. No.

GRUPO FOCAL 3º MEDIO

Grupo focal: 3º Medio

Moderador (M)

1. **M: Para iniciar el tema el tema de conversación me gustaría que me contaran como describirían ustedes a sus profesores y profesoras de educación media?**
2. M: ¿En general?
3. **M: Si hubiera que hacer una descripción...decidir ¿cómo son?**
4. M: Son todos distintos.
5. M: si son distintos
6. M: son muy distintos de cada asignatura
7. **M: ¿En qué son distintos?**
8. H: la cercanía
9. M: Yo creo que podemos diferenciarlos precisamente porque son todos en términos generales, con una cercanía con los alumnos, porque si fuera como profe que solamente pasa materia no podríamos decir son todos distintos, pero si el colegio permite como que cada profe se pueda soltar y pueda como mostrar sus propias maneras de enseñar, significa que en general, los profes son cercanos y tiene como cierta libertad para enseñar, yo creo.
10. H: Pero igual hay como profesores que por mucho que tengan libertad igual eligen cierto grupo.
11. M: Ah claro eso depende de la empatía que le tenga el profesor
12. M: Yo no contradecía eso, o sea decía que los profesores tiene como que en general -a veces con todo el curso, a veces con cierto grupo, pero si sé que tiene contacto con los alumnos en mala o en buena.
13. **M: ¿Cuándo ustedes dicen cercanía a qué se refieren con cercanía?**
14. M : Que uno les tiene confianza, que se le puede echar tallas en el pasillo
15. M: A algunos, pero no a todos, a algunos les pasa que se relacionan con los profes así como externamente y le piden consejos y hablan cosas de materia, del colegio y no del colegio.
16. M: Sobre todo cuando uno se va de gira con algunos profes, o sea como que un profe que no es el profe jefe siempre está metido en las cosas del curso y eso súper bonito, o sea es como el contacto humano más que profesional.
17. **M: Cuando ustedes dicen que, por ejemplo, se relaciona con un grupo y con otro: ¿qué quiere decir eso? Qué...depende de qué?**
18. H: Del profe po...o sea de cada.
19. M: y de la empatía que tiene el ser humano con las otras personas
20. M: y del grupo también, porque hay profes que les cargan las personas desordenadas y como que les agarran mala y les gustan las personas ordenaditas y otros que se llevan bien y tiran la talla con los que son desordenados o que se relacionan con todo el mundo, depende del profe y de la dinámica del curso además, si el curso es muy desordenado hay profes que...
21. **M: Ahora, cuál es la experiencia que adquieren ustedes con sus profes...**
22. M: ¿Con todos?
23. **¿Y particulares?**
24. H: igual es distinta, varía según cada profe.

25. M: Sobre todo por la asignatura, creo yo sobre todo por la asignatura, humanista y científico, los humanista tienen como cosas parecidas y los científicos tienen otras.
- 26. M: a ver ¿cómo es eso, cómo?**
27. M: Los humanistas son como mucho más de relacionar ... es que igual yo creo que depende de la materia, pero son mucho más de hablar, enseñarte las cosas pero hablándote más de cosas como más comunes, más cotidianas, más de debate como que se de repente se *van volá* y te hablan de otras cosas nada que ver supongo que tiene que ver algo con la materia, en cambio, los científicos son mucho más (estructurados dice otro alumno) así de como de pasar lo que están viendo, así ejercicio y cosas así. (se alude que igual hay algo disperso)...igual depende pero yo digo que igual hay como un prototipo general.
- 28. M: eso en el aula, eso en la materia y fuera?**
29. M: también depende como... (Dice otro alumno: *de la cercanía que uno tenga con el profe...*) Como que el profe dice ah este es súper buen alumno, entonces, no sé lo va a buscar y le ofrece ayuda, me pasó con una profe que es de un área humanista, me paso unos materiales de su hija que había preparado una PSU de física, como de nada, o sea sin saber sin conocer mi habilidades en el área científica, entonces cómo que de repente en la clase un profe puede conectar muy bien con un estudiante y después se lleva súper bien...por ejemplo ,hay una profe de biología que se lleva súper bien con los alumnos, cuando sale se siguen viendo, se juntan, entonces hay profes que llegan a hacerse como amigos de los alumnos o que de repente conocen a los papás de los alumnos y encuentro que eso es súper bonito, es como enriquecedor dentro del ambiente del Manuel de Salas.
30. H: Uno termina haciendo caleta de actividades fuera del colegio con los profesores.
31. (Si, afirman todos)
- 32. M: Por ejemplo, ¿qué actividades?**
33. H: por ejemplo yo toco con dos profes.
- 34. M: ¿Música?**
35. M: Si si son humanos (todos señalan que si con la cabeza y se ríen)
- 36. M: Oye.... ¿y cosas negativas?**
37. H: Son como súper llevados (llevados a su idea) y aparte los humanistas están todos en un lado y los científicos en otro y como que no hablan entre ellos, entonces como ejemplo con los proyectos los científicos tiene un amanaera de evaluar y los humanistas tienen otra, los de arte también tienen otra
38. H: es cosa de ver la pauta, la pauta científica era como una plana y la otra eran como cuatro, cuatro hojas
39. M: si, si, cómo que no hablan entre ellos, y también como que se tiran palos de repente...es complicado.
- 40. M: ¿Qué tipo de palos?**
41. M: O sea es que dicen no ...”es que ellos enseñan diferente” y cruzan los labios y uno como que sabe que como son profesionales no pueden como hablar de sus propios compañeros, pero no hay como una comunicación entre ellos como entre áreas en general.
- 42. M: ¿ y el resto que opina de eso, de la comunicación entre áreas?**

43. M: No, o sea completamente de acuerdo con eso, eso sí...
44. H: más se tratan entre las mismas asignaturas de las mismas áreas, ahora con los proyectos se empezaron a juntar más las asignaturas de la misma área pero antes era por un lado lenguaje, por otro lado psicología, por un lado química por el otro física y nunca se asociaban.
45. M: ahora las ciencias químicas están en el segundo piso y están todas las ciencias juntas y matemática parte.
46. H: Química y matemática están aislados
47. M: y se nota incluso en lo que uno ve a los profes conversando o siempre que uno ve a los profes como saliendo a fumar afuera no se relacionan mucho entre asignaturas.
48. H: El grupo de juntar cigarros.
49. H: si entre ellos no son tan unidos, yo creo que tienen mejor relación con los alumnos que entre sí, pero no es como una como una comunidad de profes y son súper unidos.
50. M: Hay profes que son muy amigos, pero no hay como una unidad de grupos (de profes dice otra persona al fondo)
- 51. M: ¿Qué pasa en el aula con los profes? Cómo es la clase? ¿Cómo es el momento de estar en la clase?**
52. Todos: (a coro) depende del profe
- 53. M: Ya pero cuando ustedes dicen depende háganme dos tipos o tres, los que ustedes crean que hay**
54. M: Como el tipo estructurado del área científica que llega, saluda, pasa lista, pasa materia, ejercicios, el power point, guía de ejercicios y ahí uno va a preguntar y se acabo la clase.
55. M: o hay profes que se para en frente y empieza un monologo y un debate de ideas...por ejemplo que les parece este tema y como se sienten y a mi parece lo mismo.
56. M: hay profes humanistas que son súper estructurados, por ejemplo (nombran profesor) que llega vomita materia así por un ahora luego pasa una guía que hay que hacer y hay que hacer las actividades, en ese sentido...a mi me encanta , pero hay personas que no les gusta que la mitad de su materia sea....
57. H: ¿Es de historia el....? Nosotros tenemos una experiencia distinta con el profesor de historia
58. H: Si todo lo contrario, es también de pasar materia hablando.
59. M: A ver: ¿pero que otro más hay?
60. H: También influye el profe porque con la edad como que se sueltan
61. M: cuando son más jóvenes hay más cercanía con los alumnos
- 62. M: A ver pero ahí hay dos cosas una que dice que mientras más edad se sueltan más y son más cercanos....**
63. M: si como que las clases son más didácticas, más... cuentan de la vida sus historias, como que les da lo mismo lo que pueden llegar a decir después los cabros de los cuentos en clase, en cambio cuando más joven es como más recatado de lo que van a decir.
64. M: Más preocupados de su trabajo también
65. H: claro
66. M: pero a la vez son también más molestables (risas de los demás)
- 67. M: A ver no pero como es eso, a ver paren...**

68. H: es que son más jóvenes, entonces les tiramos tallas y se agarra confianza dependiendo igual
69. **M: ¿Qué pasa cuando ustedes molestan a los profes, por ejemplo?**
70. H: depende del profe?
71. **M: Ya pero denme casos**
72. M: por ejemplo yo no le puedo tirar la talla. Por ejemplo, hay profes que ... con un profe una vez salimos todos de la sala y nos escondimos en otra y el profe nos salió a buscar...cuando el profe salió a buscar el libro, nos metimos en la sala y el profe nos llegó a buscar súper enojado y después volvimos a la sala y se empezó a reír y nos dijo ustedes no deben hacer esto, porque mis colegas no pueden saber que ustedes hacen estas cosas, pero el dentro de la sala estaba muerto de la risa, entonces depende mucho del profe y hay profes que de repente uno les tira la talla y después cuando uno está mal , le fue mal en la prueba o algo así, la devuelven y uno tiene que aguantar no más porque ...
73. M: Son las reglas del juego
74. H: si po...
75. **M: Ah... espera no estoy entendiendo bien: tú lo que haces es tirarle la talla al profe y después lo que hace es como que se venga con la nota?**
76. M: no le tirai la talla y te devuelve asi como ah...buena
77. **M: a ya entiendo... te devuelve como el chiste cuando te va mal...**
78. M: No necesariamente, pero en general si
79. H: hay profes que te agarran a tallas directamente y chao, entonces le tirai una talla y te tiran otra de vuelta como si fuera un amigo.
80. **M: Oye...estamos hablando como las distintas estrategias de los profesores para hacer clases. Cómo sienten que aprenden mejor en estas estrategias**
81. H: Algo no tan estructurado...un feeling con el profe que no sea todo el rato materia materia materia, que ponga experiencias personales y explique mejor la cosa y así uno aprende mejor porque hago referencia con otras cosas que a mí me han pasado y así se lo que me está pasando
82. H: Uno va incorporando la información a la vida diaria, experiencia propias, son mucho más fácil de abordara la materia.
83. M: Yo siento que igual con eso hay que mantener igual una estructura más global en el fondo, e ir complementando con las experiencia pero también tiene que tener cierto orden, porque o sino por ejemplo el cuaderno queda todo desordenado, uno de repente le pasan un trozo de materia por un lado y después el profe lo retoma al final y entonces a uno no le llega a cuajar completamente la idea, entonces yo pienso que el proe no tiene que ser tan riguroso , tan seco con la materia si tiene que tener una estructura, tiene que decir si vamos a escribir cuerpo humano, decir si vamos de los sistemas generales y de ahí a los órganos o de los órganos a los generales, no saltando todo.
84. M: En mi caso particular, la mejor forma en que yo puedo aprender es más con la elaboración que con las explicaciones, por ej me pueden dar historias y fechas y que usted investigue, que te ayuden en una investigación o en la elaboración de un ensayo, porque es como más que ellos me dan las herramientas y yo las elaboró y ellos no me dan t9odo, más como eso.

85. **M: Y ustedes sienten que han tenido la oportunidad de hacer las cosas así con sus profesores?**
86. H: Si
87. M: A mí me acomoda más la estructura
88. H. Igual a veces pasa que hay algunos profesores que son muy llevados a su idea y creen que tienen la verdad absoluta y ahí realmente uno no aprende.
89. **M: A ver qué quiere decir eso, dame un ejemplo.**
90. H. A ver en física una fórmula, y cómo llegaste a esta fórmula? No esta fórmula llegaste por que sí.
91. H: En historia cuando chico teníamos una profesora que era muy conservadora, pero muy conservadora.... y entonces está viendo la edad media y edad moderna y vimos las religiones y entonces eran dos clases para la religión católica y 15 minutos pal resto y ahí entonces uno dice no por esta cuestión tuvo la misma influencia.
92. M: O también en la discusión de ciertos conceptos, por ejemplo uno decía pero profe yo creo que eso no es así, ella decía que no que era de esta manera pero no explicaba bien por qué, es de esta manera y punto, léanse los libros y bla bla bla. Pero no llevaba a una reflexión más allá, o sea yo tuve varios problemas con esa profe y después llegue a conocerla en un paro y éramos muy poquitos en la clase y al conocerla llegue a conocer su manera de hacer clases, es su manera de enseñar y ahí empecé a entenderla y a dejar de tener problemas con ella. O sea tiene harto que ver la disposición que uno tenga con el profe influye en cómo uno va a la clase si a uno le cae mal el profe, el profe va a llegar y uno se va desconcentra y va a sacar la cabeza por la ventana, en cambio, si a uno le cae bien el profe, le gusta la materia le entretiene uno va a poner atención aunque el profe sea poco claro.
93. **M: Y en el segundo caso de sacar la cabeza por la ventana, que les de lata ir a clases**
94. H: con esa profe anónima, paso que en varias clases ponía sus puntos de vista frente a la materia, entonces te enseñaba partir de eso entonces tuvimos varias discusiones, por ejemplo tuvimos una clase entera debatiendo con un alumno, sobre el aborto, en dos posturas completamente distintas y se fue en algo completamente casi personal, como imponiendo su punto de vista y no tenía nada de relación con la materia, ni nada y muchas veces nos paso eso que ponía sus creencias frente la materia y nos enseñaba algo que no era la materia sola y tenís que terminar adaptándote como decís tú.
95. M: eso igual tiene que ver con el hecho que hay que generar cierto debate pasando materia, -no así como elaborando una idea propia en contraposición a una que no considera correcta-, uno aprende, pero ya era una cuestión que era entorpecedora del educar en una profesora conservadora, por ejemplo yo veo muchos compañeros que de chicos tienen mala base en inglés y ahora ya no están a tiempo de aprender o llegan a escuchar música, las actividades no las hacen, en las pruebas copian y los profes como que aceptan que hay alumnos que ya se rindieron y copian mineras no los pillen descaradamente les da lo mismo.
96. **M: ¿Qué sienten ustedes que hacen los profes cuando sienten que los estudiantes no están aprendiendo?**

97. M: en media es muy diferente a lo que pasa en básica. Yo me di cuenta mucho de eso. Cuando yo era más chica era mucho más matea entonces no daba cuenta tanto pero si alguien dormía lo despertaban y lo retaban y si alguien estaba conversando aunque no estuviera molestando al curso, también lo retaban y lo echaban con tal que aprendan. En cambio ahora uno pude dormir libremente, igual es bueno porque apelan más tu autonomía aunque no creo que seamos autónomos, pero uno está durmiendo en un clase y hay profes que les molesta mucho, pero otros que les da lo mismo y les enseñan a los que pescan no más y ya no les importa.
98. M: Hay profes que les hacen la clase a los de adelante no más, como que no les interesan por si estai conversando.
99. M. Yo creo que más que no les interesa no quieren perder su energía en motivar un cabro que no tiene interés en la materia, de repente por ejemplo, tenemos compañeros que les estaba yendo mal en lenguaje y el profe dijo yo ofrezco una oportunidad, usted léase un libro extra y una vez al semestre le doy otra nota, y hay compañeros que lo hacen, que no les va bien en las clases, que de repente duermen o no ponen atención, pero si se preocupan del tema del libro extra o si se preocupan de antes de las pruebas ir hablar con los profes o cosas así, entonces se genera una retroalimentación súper bonita porque los profesores hablan de ellos en medio de la clase, los felicita y como que en le fondo premian ese esfuerzo, ese interés tal vez no en la materia si no en sacarse una buena nota o tal vez en materia, entonces yo creo que depende del profe, o sea yo siento que ahora los profes en media responden a los alumnos, o sea si el alumno pone su interés, le profe pone su interés, si el alumno no pesca y el profe le pregunta qué te pasa y si el alumno dice *no, no quiero*, lo va a dejar ahí no más porque no puede ir motivando a 30 personas diferentes ya demás hacer una clase general, no hay humano que dé para tanto.
100. H: Igual hay profes que no se preocupan tanto de un buen ambiente de la sala...hay muchas clases en que los profes hacen clases a los de adelante y atrás está conversando el resto, y por mucho que yo quiera pescar no, estoy sentado atrás..., de la cuarta mesa para atrás, córrete. Entonces no es una clase para todo el curso si no para quienes el profe quiere hacer la clase y si uno llega tarde tampoco te pudiste sentar adelante para poder entender así que estai resignado por le día.
101. **M: ¿Y ustedes tienen la posibilidad de conversar estas cosas con los profesores?**
102. Con algunos y son con los que en realidad no tenís problemas. Por ejemplo, se mezcla mucho el tema personal y también los alumnos son muy personales para decirles algunas cosas a los profes. Se discuten de cosas de metodologías del profesor y se terminan mezclando: “ ah viejo amargado y cosas así y eso es súper feo y no favorece mucho la resolución del problema, o sea los alumnos tampoco somos los seres más maduros de la tierra.
103. M: Aparte que generalmente que con los profesores que uno podría hablar eso, ellos creen que tú no pones atención porque estás atrás, por ejemplo, entonces te dice,” ah tú que no poní atención nunca y vení a alegar” como que nunca se va a poder hacer una resolución buena siempre va a ver problemas personales.

104. M- Si también hay profes de los que se sabe a través de los curso que “este profe no sabe nada”, se equivoca y es súper buena y uno habla con otros profes y trata de entender porque si no sabe y todo el mundo sabe, sigue ahí y hay cosas que uno no entiende y es como el funcionamiento institucional del colegio.
105. H: Nosotros solamente tenemos biología los jueves y los martes y todos los martes tenemos con profes distintos
- 106. M: ¿Por?**
107. M: Porque no tenemos profesores fijos. Y siempre nos llega un reemplazo y siempre nos pasa.
108. M: Nosotros también teníamos una profe y entonces nos enseña la materia y venía otra profe y no enseñaba de otra forma. Fue horrible. Tuvimos como tres profes diferentes, después tuvimos la prueba y nos evaluó otra profe y otra hizo la prueba y a todos nos fue pésimo.
109. M: También nos pasó en inglés que con una profe en el año debió haber venido como 4 o 5 clases, se enfermaba y de repente nos mandaban profes de inglés y de repente profes de computación con una guía. Nadie hacía las guías.
110. M: Obvio que no (risas de algunas niñas)
- 111. M: A ver ¿por qué obvio que no?**
112. M: Porque no está le profe para de partida preguntarle, no está le profe para obligarte a hacerla.
113. M: El profe nos obliga a hacer la cuestión ya sea con nota con puntos como sea.
114. M. O si el profe no está pero dice que esto lo voy a evaluar
115. Todos: Ah... ahí si...
116. M : O voy a recoger la guía la final de la clase, ahí uno muere.
- 117. M: El profe obliga con la nota, con la evaluación, ahora antes de una prueba entregan guías de repente?**
118. M: si para ejercitar, pero no es una cosa como que “ah una guía voy a provechar de aprender”
- 119. M: Nadie funciona sí?**
120. H: Si hay gente que sí, pero la mayoría no.
121. M. el ambiente de curso cuando un profe llega con guía es dejar la guía arriba de la mesa y se dan vuelta a conversar. Es feo pero es clásico.
- 122. M: Oye, es la oportunidad no más: qué ha pasado con esto de los proyectos?**
123. M: para algunos profes ha funcionado, para otros no.
- 124. M: A ver cuéntame un poco eso**
125. M: Bueno en el caos de nosotros en física y lo voy decir porque lo tengo aquí en la garganta. De partida alguna vez a mi me gusto el ramo hasta que llegó esta profesora y su metodología...pasa la materia a si no más, se equivoca, no sabe, no se le entiende, entonces con esto de los proyectos empeoró. Estuvimos en una clase que ponían atención y preguntaban y los retaba y hasta se peleó con unos compañeros porque les decía “ya cállense si ya los voy a explicar” y nunca lo respondía.
126. H: esa profe, nosotros la tenemos hace dos años y con una compañera que es bien seca en el ramo, ha tenido unos debates unas discusiones, le pregunta: pero por qué profe esto es así y la profe “porque esto es así porque

es así" y no sé si es por ocultar que de verdad no sabe y porque se desespera o no sé por qué. No sabe manejar la clase con interrogantes difíciles.

127. M: Yo tengo la impresión de esa profe o de física en general que sienten que al plan común, como a la gran mayoría de los alumnos no van a seguir el ritmo si les empiezan a explicar de dónde viene una ecuación, quizá porque le ponen una cuestión gigante en la pizarra con letras en vez de números y un montón de cosas extrañas y uno se asusta y dice "ya yo no voy a entender esto de partida" Entonces como que le profe ya no se molesta en tratar de hacer entender esto y escupen no más y hacen que uno memorice como tres ecuaciones, aprenda a rellenar datos y en el fondo llegue con un torpedo a la prueba

128. M. Pero uno pide de repente que te lo enseñe.

129. M: Una vez una compañera le pidió a la profe que lo explique pero con sus palabras y la profe repitió las palabra del power point. Entonces puede ser por eso porque ya no y tengan el tiempo de explicar o porque de verdad no sepan y si uno se acerca de uno a hablar con el profesor, el profesor no explica no más.

130. H: También esa profe se escuda mucho en los profesores ayudantes que tiene. Como que los profes nuevos que llegan al colegio, los lleva como a las clases o los alumnos en práctica y no sé qué. Y nos pasó el año pasado que teníamos dos alumnos en práctica y nos pasó que había un problema: nos que dijo que el problema da "no" y nosotros le dijimos que daba si, si, si y fuimos y le preguntamos al profe practicante y nos dijo pero da sí y entonces si ella es la profe titular y él es profe practicante y después la profe dijo que daba sí.

131. M: Y ese profe prácticamente iba solo a mirar la clase y al final terminamos acudiendo a ellos para que nos explicarán la materia. Yo vi a compañeras que decían: "no, yo odio física", ponerse a hablar con ellos y los profes le explicaban y esta es una percepción personal pero a los profes les gustaba su materia y además les gustaba explicarla, entonces mis compañeras que decía que eran como artistas, humanistas y que no tenían nada que ver con física, también se interesaban y entendían un poco y eran capaces de hacer los ejercicios. Entonces es importante ver que al profe no solo le gusta su materia que es lo que uno ve mucho, sobre todo en profes de física, que le encanta la física pero no necesariamente les encanta explicar, cuando un profe le gusta explicar se nota y es súper agradable estar en su clase.

132. M. Lo que falta en los ramos en general es la motivación y si le pregunta al profe "yo en la vida qué puedo hacer con esta esta ecuación gigante y el profe te dice: le sirve por ejemplo para empujar un gata hidráulica cuando va bajando el cerro" y yo quedo como" no la voy a usar nunca. Y eso es muy desmotivante (risas).

133. M: Ese va en la percepción que uno tiene de lo que es utilidad.

134. M: Pero por ejemplo en la ecuación cuadrática si alguna vez podría estar en un problema de la casa, si puedo utilizarla, pero estas cosas muy específicas que yo solamente las voy a tener que memorizar, pero el tema no es que cambien los contenidos, sino que lo aborden o lo apliquen a algo que sea un poco más cercano a lo que son los alumnos.

135. M: Yo pienso que depende de la concepción que uno tenga de utilidad, porque puede ser que tú digas utilidad en el sentido que vas a poder rendir con ello en tu trabajo cuando seas profesional o utilidad en el sentido que con una nueva ecuación o con entender qué paso en la Edad Moderna vas a adquirir una nueva forma de pensar, eso pasa mucho que por ejemplo la materia que pasamos en lenguaje o en historia tienen que ver mucho con las cosas que estoy viviendo personalmente en el momento y me ayuda a ir estructurando ciertas cosas e ir como entendiendo: interrogantes no sé por ejemplo entender por qué cuando yo empujo una caja la caja se mueve, me ayuda a entender muchas cosas.
136. H: Por ejemplo ahora mismo los proyectos, a mi grupo nos bajaron la nota por el trabajo en equipo y nosotros dijimos por que nos bajaron la nota si nosotros trabajamos en equipo no nos dijeron porque el equipo es con los profesores.
137. M: Lenguaje a mi me motiva para nada, en mi clase en la cual no hago nada y aunque durante mucho tiempo me esforcé igual siguen habiendo mis 5 ahí y entonces sigo teniendo mal el desarrollo y entonces tampoco hay motivación ahí.
- 138. M: ¿Te desmotiva la nota?**
139. H: No la nota en sí, siento que no aprendo.
140. H: que raro lenguaje, súper raro, no existe una manera estructurada para enseñarlo, son muchos contenidos como que se van repitiendo, es completamente subjetivo, yo nunca estudio lenguaje.
141. H: así si que depende del profe completamente, ahí si que el profe es importante porque no se nosotros dos los cursos tienen profes como súper buenos, los que están en esta categoría como los más viejitos... pero la cosa es que es como ya por lenguaje ya tenés desplante no podés ponerte a dudar de lo que estás enseñando, porque se te va el hilo y es tan subjetivo lenguaje que llegué a perder el hilo y ya chao, se te fue toda la clase.
142. M: Lo único que uno puede enseñar con estructura en lenguaje es como gramática, sujeto y predicado, reglas de acentuación, sintaxis y esas cosas, pero el tema de literatura o comprensión lectora o de redactar como va directamente relacionado con lo que uno es como persona como es cada alumno entonces si uno no tiene un profesor que te haga interesarte en leer un libro, porque es la manera más clara y efectiva de aprender lenguaje es leyendo y pucha hay profes que dicen este libro es súper entretenido y te pasan un bodrio de libro. Parten por ejemplo, hablando de la vida del autor y resulta que la vida del autor es más entretenida que el libro y uno se interesa o cuentan como pasajes del libro medios trastocados o medios como que le meten como humor y así de a poco nos van interesando en el libro y también en esa misma materia, tenemos un profe que mezcla anécdotas de sus alumnos, de cuando era chico y propone actividades súper extrañas y medias tiradas de las mechas como para qué investiguemos y hagamos un cuento y invente una palabra y un objeto y haga un manual de instrucciones, hacen juegos para que salgamos a leer, nos hacía subirnos arriba de las mesas, entonces las clases era súper dinámicas y uno se entretenía mucho y había compañeros que uno pensaba que en su vida habían tomado un lápiz que escribían súper bien que en realidad

eran súper creativos. Entonces esa dinámica en que el profe logro potenciar a sus alumnos es súper buena y lamentablemente no se ve mucho.

143. M: Es que se ve que le gusta enseñar, que le gusta que aprendan a otros no.

144. H: es que yo creo que a mi profe le gusta enseñar, pero no está el ambiente, es que para lenguaje tiene que ser una clase con hilo porque si para cada dos minutos no se puede y así es la profe.

145. H: no, igual yo creo que depende del profesor obviamente, nos paso un caso que teníamos a una profesora de lenguaje desde 7º y en 1º nos cambiaron al (nombran profesor)y ahí nuestro curso ya no molestaba tanto porque este profesor y había más chacota y las notas subieron un poco, pero después volvió esta profe, ya murió lenguaje en nuestro curso y casi nadie pesca, también puede ser problema del profesor, quizá llevamos mucho con esa profe.

146. M: Cuando era chicos y éramos un curso problema este profesor nos tomó en 7º y nos logro enrielar y cuando se volvió director se quedo con un 4º y nosotros nos quedamos con una profesora y el año anterior el profesor nos había dicho que si tenía sobre 61 usted podía hacer sus propios controles de lectura con el libro que usted escoja, entonces erramos un grupo de alumnos que leíamos el libro que queríamos , pero bueno por ejemplo no Crepúsculo, y entonces hacíamos controles y yo pensé que me iba a evaluar con la exigencia del profesor anterior y me esforcé muchísimo y me salió súper bien y me puso la nota, el segundo no tuve mucho tiempo y hice la cuestión a medias y la profe me puso la nota y me dijo está súper bueno y al final llegó el punto en que yo no me preparaba para los controles de lectura eran libros que había leído hace tiempo y yo ni me acordada, el día anterior lo miraba, hacía una exposición de 5 minutos supera medias total igual me ponía buena nota y además en la clase, la materia, casi la mitad del curso nos aburríamos pero cuando llegaba la prueba nos debamos cuenta que la materia ya la habíamos aprendido antes con el otro profesor, entonces por lo menos para mí ese año perdimos, tengo una laguna gigante de lo que pasamos materia con esa profe y cuando volvió el otro profe neos costó un poco engancharnos de nuevo con el tema de la exigencia porque era más exigente, en las pruebas, pero uno se da cuenta que aprende mucho, con la capacidad de generar nuevos textos, eso me gusta mucho que con él uno se da cuenta que está aprendiendo tanto que uno queda tan preparado que se da cuenta cuando tiene un profesor con exigencia menor y ahí uno dice ah así era la cosa.

147. M: Tú dijiste algo súper interesante. Dijiste que ustedes eran un mal curso, quien los califica así?

148. El consejo de profesores. Al final de año o de semestre se juntan todos los profesores de un curso y dicen a quien le van a poner carta de acuerdo o de compromiso, si son buenos alumnos.

149. M: Los cursos problemáticos son aquellos en los que los profes no pueden hacer clases, que ya no pueden hacer clases, los cursos problemáticos son aquellos donde en una asignatura tiene problemas con el profe y hay como puros dos, un par de cuatro y un buen alumno que tiene sobre seis o ninguno. Y.. se hacen consejos especiales pero como en la semana, así como este viernes consejo del 7ºA.

150. H. Eso de catalogar a un curso de problemático lo hace súper difícil, te encierra porque de repente llega un profe ah este curso es un curso problema y se resigna y les enseña a los que están adelante no más o los tratan mal.
151. M. O nos dicen que no quieren haceros clases, hay profes que del estrés como que se ponían a llorar entonces---que se iban-.
- 152. M: Y eso se fue solucionando por ejemplo?**
153. M: En nuestro caso sí , nos pusieron una profe jefe súper buena quien hizo consejo de curso, de partida era profe de la materia que no nos gustaba que era biología, a todos nos iba súper mal y nos pusieron a esta profe y hubo que tres pruebas seguidas en las que no hubo rojos, hubo puros azules, de hecho habían notas súper buenas, el promedio del curso pasado como de 41 a 53 mejoramos muchísimo con esa profesora, estuvimos como dos años con ella y nos la quisieran cambiar y mandamos una carta y nos quedamos con ella hasta que nos la cambiaron y punto. Y reclamamos montón, pero perdimos no más, y ahora el curso es igual de problemáticos que los otros, no es nada especial en ese sentido, pero
154. M: Todos los terceros son problemáticos
- 155. M: ¿Qué tipo de problemas tienen?**
156. M. que unos son desordenados, que otros son rebeldes, que otros son muy subversivos, les molesta a la mayoría que contesten mucho.
157. M: yo creo más que molestar, que metan mucha bulla y que no dejen hablar, porque yo creo que a un profe les encantan que le contesten
158. M. Yo digo más que a una situación de conflicto, más que una clase normal porque obviamente la bulla te va a molestar, pero como la situación de conflicto siempre el que alega más es el marcado, marcado con una cruz.
- 159. M: A ver como ... dame un par de ejemplos?**
160. M: bueno como lo que me pasa a mí que me gusta representar a los demás como en la voz, de repente está ahí mi curso con el conflicto y a mí me afecta, así de hecho me paso una vez en que Química donde todos estaban alegando por una pregunta que era esta respuesta que rea esta otra, y yo la tenía mal, tenía una idea nada que ver y estaban alegando y yo sabían que mis compañeros estaban en lo correcto y nadie sabía cómo decirlo, entonces lo dije yo y la profe me empezó a retar a retar a retar, a dejarme mal delante de todo el curso y entonces me pare y fui a hablar con ella y le dije, pero profe por qué me hace esto si yo solo.... Y ahí como que medio el discurso de que yo no se y me hizo llorar, me dijo como que tú eres la mejor de este curso y ya por esa profe, por la relación que teníamos antes.
161. M: Pero con otros profes como yo soy presidente de curso tengo que hacer las cartas a UTP para cambiar las pruebas y no porque yo quiera sino porque mi curso quiere y firmo y la cuestión, entonces la profe de física de la que hemos hablado todo este rato, se la tomo en la persona y me llamo delante de todo el curso y me dijo porque tú me haces esto, tú tienes que hablarlo conmigo, y no mandarlo a UTP porque parece que en UTP la habían retado porque no paso los contenidos para esa prueba y me dijo por qué tú me haces esto? El cariño que nosotros nos tenemos desde primero medio, segundo medio, toda la cuestión, yo quede marcada de por vida, nunca más le pude hacer ni siquiera una pregunta de una guía.

162. Pero también uno tiene problemas con los profesores con que uno se lleva bien, yo he tenido como problemas con ellos, pero fuera de la sala yo me llevo bien con los profes.
163. **M: ¿Qué cosas en lo personal ustedes pueden valorar de sus profesores?**
164. H: que son personas.
165. H: Qué si tenís un problema te van a apañar, no te dejan botaos, o sea no te quieta el saludo cuando están afuera, no es solamente cuando estás en clase buena onda y afuera “si te he visto no me acuerdo”.
166. M: No se dedica solo a enseñar.
167. H: Es un autoridad asequible.
168. M: vienen a crear lazos con nosotros.
169. H: tratan de ponerse al mismo nivel.
170. M: Igual hay profes nuevos que no son tan así, pero con los que uno tiene una historia de repente si a uno le va bien y bajó un anota en una prueba te pregunta que si en la clase estuviste más distraído y se acercan a hablar con uno en los recreos, y “si necesitas hablar conmigo dime por ejemplo, podemos hablar el jueves” Y entonces tú puedes conversar con ellos y en el fondo son adultos que a uno lo pueden guiar. O sea es como que el colegio te acoge en ese sentido con algunos profes fuera de la sala, que son personas, no son amigos necesariamente.
171. **M: ¿Qué tipo de cosas ustedes les pueden consultar a los profes más allá de la materia?**
172. M: Yo le he preguntado a muchos profes sobre qué opinan del contexto estudiantil, les he preguntado, les dejo hablar para formar una opinión propia. Cuando tiene problemas familiares o con un amigo también. Uno le pregunta a un profe que ya pasó por eso cómo qué pueda hacer o para saber el punto de vista de un docente que en el fondo estudió para saber cómo se relacionan los adolescentes. Ese apoyo es súper importante, para eso yo me acerco a los profesores.
173. M:Frente a eso y también no solo en el ámbito académico, a veces, uno está afuera no sé, simplemente está afuera con algún problema personal y ellos se acercan y te preguntan o solamente te dicen “arriba el ánimo”, como que te apoyan, incluso profes que ni siquiera son tus profesores, pero también se acercan como en la toma se acercaban a hablar contigo , o para saber qué opinaban, a mi me pasó mucho con mi profe de historia, yo creo que hablé todos los días con él.
174. **M: ¿Qué sentiste de los profesores cuando estaban en la toma?**
175. M: El mismo día de la toma eran profes que te mataban y profes con los que te llevabas muy bien y era muy fuerte eso.
176. **M: ¿Los profes que te llevabas bien también te querían matar, eso era lo fuerte?**
177. M: Si eso. Lo más fuerte de la toma fue que te empezaste a llevar mal con los profes con los que antes te llevabas muy bien y así de paso con tres profes, uno que ni si quiera conocía se acercaban a preguntarte por qué? Y no solo para retarte sino para saber tu opinión, compartir su opinión y te aconsejaban, me paso mucho con mi profe de historia que me aconseja

dependiendo de su vida, entonces, es bacán, no solo son cercanos en lo académico sino en lo que está pasando en el momento.

178. M: Entonces, la pregunta es ¿hay profesores con los que ustedes rompieron a partir de la toma?

179. M: De hecho, hay profes o sea no creo que ninguno apoyara la idea de la toma, pero no te apoyaban, pero conversaban contigo, teníamos opiniones distintas pero igual podían conversar sobre el tema.

180. M: Se interesan también aprender de sus alumnos y de las cosas que les están pasando, aparte de por ahí ir reafirmando su orgullo y su autoridad por sobre los estudiantes.

181. M: También hay profesores con los que uno ha recomendado, por ejemplo, profe nuevo te dicen oye, no sé, este profe se enoja cuando hacen ruidos vocales, hay una profe que escucha masticar chicle y no puedes mascar chicle y dice “alguien está mascando chicleo profes que tienen mañas y uno se las va recomendando en el fondo para no caerle mal.

182. M: ¿Y cosas como más del plano personal con los profes?

183. Cuando hay parejas entre cursos y hay un profesor en común, el profe tira la talla delante de todo el curso, o de repente habría profes que yo tenía en 7° básico y empecé a pololear y me saludaban en los pasillos y me dicen “oye supimos” y uno piensa “y estos profes cómo saben” o la profe jefe del ex de un amiga, era nuestra profe de arte y le decía en medio de la clase “cuídenme al niño”

184. H: Son copuchentos

185. M: Si son copuchentos

186. M: Se meten en las relaciones y andan ahí aconsejando cuando hay problemas. (nombran profesores con nombre y apellido)

187. M: al profe de física le encanta que seamos motivados y nos buscaba charlas en las universidades.

188. H: Es demasiado motivado, nos ha buscado dos charlas en el planetario.

189. M: si usted quiere, vaya. De repente si la clase se extravía un poco y empieza a hablar de teoría de los números, pero se mantiene dentro de la física y nos empieza a hablar de los números, del infinito, de categorías, de las once dimensiones. Igual tengo compañeros que saben más que le resto y ellos están explicando cuestiones. La clase de ayer, hicimos exposiciones y el profe dijo “nunca habían explicado esto de manera tan clara”, la clase de física o por lo menos su ambiente es que todos aprendemos de todos.

190. H: Si, todos aprenden de todos.

191. H: Un problema que nadie entiende lo vamos haciendo entre todos.

192. M: Habría un problema que lo resolvimos todos y el profesor dijo como todos trabajaron les dio más tiempo para terminar las tareas y ya como este problema lo resolvieron todos, deben tenerlo todos igual, y eso es super bonito, uno aprende mucho más y de mejor manera así.

193. H: aprendemos en grupo, el profe aprende de nosotros y nosotros de él. Y en ese ambiente como que todos somos profesores.

194. M: ¿Tengan la posibilidad de imaginar cómo sería un profesor ideal? ¿Características deseables de los profesores, como en convivencia, con el aprendizaje?

195. H: Cercanía con los alumnos.

196. M: Que les guste enseñar.
197. H: Que les guste enseñar su materia porque la necesita enseñar.
198. M: Que quiera aprender de los alumnos, que esté dispuesto a que “ de esta manera en que lo estaba enseñando este alumno lo explica mejor.
199. H: Que sea más dinámico. Por ejemplo, un profesor nos hizo hacer una jinkana para enseñarnos hacer descripciones, las que pegamos en tarjetas por todo el colegio, vestidos de amarillo patito, de rosado.
200. M: Llevan más a lo práctico la materia.
- 201. M:¿Y en el ámbito de las relaciones humanas con los profesores?**
202. H: Que sean más cercanos, que no sea una persona más, sino que tú te acerques a hablar con él de cualquier tema y que no le de lata, que se pueda hablar con él no solo de su materia, con que si tenís problemas y tenís confianza con esos profesores vas y hablas.
203. H: De tú a tú.
204. M: Te aconseja como alguien que te tiene cariño no como alguien que te está juzgando.
205. H: Tampoco que no cambien su manera de ser después de que pase algún acontecimiento, por ejemplo, cuando o nos tomamos el colegio, el (nombran profesor) dejó de ser lo que era. Antes era buena onda y después no. De hecho tenía varios en facebook y los eliminó, solo por la mala onda.
206. M: Yo creo que es sano eliminar si hay mala onda.
207. H: Si pero un rato no más. Si te fijas es otra persona, es otro loco.
208. M: Siempre ha sido el mismo.
- 209. M:¿En qué sentido cambiaron?**
210. M: ante serán mucho más cercanos, no necesariamente ser amigos porque como dije en un principio depende de la empatía para que tengan buena onda, pero simplemente no se relacionan contigo no más, por lo de la toma, por lo del Simce.
- 211. M:¿Qué creen ustedes que les pasó a ellos?**
212. M: Como que se sienten pasados a llevar pero no fueron cosas personales, contra ellos, pero se sienten pasados a llevar. Eso fue una de las cosas de la toma, como que muchos profes...decíamos estos no es contra ustedes y lo mismo con el simce, esto no es contra ustedes y ellos pensaban que los estaban pasando a llevar a ellos, igualmente que íbamos pasar a llevar a alguien, porque eso era algo que tenía que pasar, pero no digo a la toma, pero eso era algo que iba a pasar al tomar medidas extremas. Había algunos que no, la misma (nombran profesora) que decía: “Yo quiero escucharlos, saber qué quieren”, pero había muchos que pensaban que era contra ellos, uno decía hola y chao. Algunos te quitaron el saludo.
213. H: eso demuestra la cercanía que había con los alumnos, porque si te da lo mismo el alumnos, ya tomarse el colegio le da lo mismo. No es como un asunto así y al final terminaste haciéndolo y no me dijiste nada, entonces eso es el reflejo de que de verdad te tenían cariño. Otra cosa si lo lograr recuperar.
214. M: Es que la relación va más allá de profesor –alumno, es como una cuestión personal.
- (Al cierre hablan de los ex alumnos y de un profesor de música, no se entiende claramente)

ENTREVISTA GRUPAL 4ºMEDIO

1. **Entrevistador (E)**

2. **Sujetos Entrevistados: 3**

3. **E: Entonces, para partir, hay dos tópicos sobre los que vamos a hablar. La idea es saber sus percepciones sobre los profesores del colegio, en su caso los de enseñanza media, y en dos como grandes dimensiones: uno como convivencia, las relaciones interpersonales que se generan con ellos, y lo otro tiene que ver con temas más de aprendizaje, de cómo enseñan, lo que es como más cognitivo. Para partir, quisiera saber en términos generales, ¿cómo definirían a sus profesores?, ¿qué características tienen?, ¿qué cosas se repiten?**

4. S1: Yo creo que en verdad son muy como humanos. Como que si uno tiene un problema te dejan salir a solucionarlo. No es como 100% en la clase, y sólo en la clase, y si alguien tiene pena o algo así, un problema, lo pueda solucionar

5. S2: Son como aplanados también, como de, se conocen entre ellos, se nota que tienen como sus historias, que lo pasan bien. Tienen como su opinión, y hay una gran mayoría que la plantea en la clase, como sin decir que ésa es la que tiene que ser, sino como pidiendo la opinión de los demás, y ellos contando su opinión

6. **E: ¿Así como en términos reflexivos, como, qué opinan de la sociedad?, ¿cosas así?**

7. S2: Sí, o con respecto a la misma materia. Claro, es que en general con Matemática no es tanta la instancia para que den su opinión, pero a mí me tocó que, bueno, mi profe jefe es de Matemática, entonces también, como, se da la oportunidad para que él hable y comente como cosas más internas. Se expresan

8. S3: Como que siempre tratan de tener una relación como cercana con los alumnos

9. **E: Y, por ejemplo, ¿en qué se manifiesta eso?**

10. S3: Pucha, en mi caso, estuve con hartos ataos este año, bueno, creo que todos

11. **E: ¿Pero eso por estar en cuarto medio?**

12. S3: Por, yo estuve con stress, y cosas de afuera, de mi casa, cosas así, y siempre estuvieron pendientes, como que todos, no sé, yo de repente estaba, no sé, seria, y me decían como “oye, algo te pasa”, y como que siempre estaban tratando de ver si podían ayudarme en algo

- 13. E: ¿Ustedes dirían que eso es algo general?, ¿o se da en cierto tipo de profesores?, ¿es quizás en ciertas asignaturas, ciertas áreas? No sé, ¿profesoras mujeres?**
14. S3: Yo creo que la mayoría son así
15. S1: Que igual siempre hay excepciones, pero en general como el colegio siempre ha sido así
16. S2: Yo creo que los profesores más viejos, hombres, no tienen tanto eso. Son como más, como, se saben aquí como todos los chanchullos, entonces tampoco son de cumplir tanto las reglas. Eso es una infidencia entre profesores
- 17. E: ¿Cómo es eso?**
18. S2: Los nuevos son muy como al pie de la letra, “el uniforme no sé qué”, en cambio estos son más relajados. Igual más estrictos, también a veces como en llegar al profesor, o en “profe, no nos está gustando su clase”. Son como más serios en ese sentido. Pero igual les preocupa, pero no tanto como que
- 19. E: ¿Tú decís como que viene más a hacer la clase?**
20. S2: Es que han visto yo creo que tanta cosa que pasa, que [no se entiende 4:01]
- 21. E: Tú dices que los profes jóvenes están en general más pendientes como de las normas**
22. S2: Claro. Yo creo que se sienten más vigilados
23. S1: Porque igual son generalmente los nuevos los más jóvenes, entonces están como recién llegando a un nuevo colegio
24. S3: Tratan de mantenerse como al margen que les dan
25. S2: Como no tienen su clan profesor
- 26. E: No están como asegurados en el lugar**
27. S2: Es que no sé si asegurado, es como de saber hasta qué punto uno puede romper ciertas reglas
- 28. E: La flexibilidad que tiene la norma**
29. S3: Aparte están como recién conociendo el colegio y todo, entonces yo creo que al llegar a un colegio y le dicen, “estas son las reglas”, las normas del uniforme y todo, las cumplen
- 30. E: Y si ustedes pensarán en las características negativas que tienen los profes del Manuel, y las positivas, ¿cómo qué otras cosas nombrarían? Como cosas que le agraden a los estudiantes, o que quizás les desagraden**
31. S2: A mí, personalmente, creo que, como el último tiempo, como en esto de contexto movilización y toma, no me agradó a mí los profesores que, no sé po, que no tuvieran una opinión por separado. Decidieron escoger una opinión como profesores de estar en contra de la toma, cuando nosotros sabemos que hay integrantes que no están de acuerdo con eso. O sea, ellos igual votaron y se pusieron de acuerdo, como pa mostrar unidad, eso está bien, pero en el

fondo, creo que nos e manejó bien eso, como que siguieron demasiado las palabras del director

32. E: ¿Así como que mostraron poco apoyo?

33. S2: Es que, según ellos, apoyan el movimiento y las causas, pero no apoyaban la toma, porque supuestamente después los iban a despedir, no sé qué, o porque causaba mucha separación, o por los niños de básica, que en el fondo nosotros les quitamos su. Y bueno, por una infinidad de razones que son las que dijo el director, y en realidad se respetan, y así como a nosotros nos han enseñado en este colegio a decir lo que pensamos, ellos también dijeron lo que piensan y eso está bien, pero creo que no hubo un buen manejo de eso, como profesorado, yo creo quizás a nivel de dirección

34. E: ¿Ustedes esperaban una reacción distinta?

35. S2: Lo que pasa es que uno iba a volver a compartir con su profesor, y los profesores decidieron ponerse adentro del colegio pa detener la toma. A conversar, según ellos, pero eso no fue la imagen que se vio. Se vio como que estuvieran defendiéndolo. Visualmente, desde afuera. Entonces como para mí exponer a los profesores a tener que enfrentarse a sus alumnos así, es algo que no es positivo. Y en el fondo, lo negativo encuentro yo, es que los profesores se hayan prestado para eso, como que en esto de clan profesor, como “el colegio es mío”. Una cosa así

36. E: ¿Y eso fue algo como más o menos generalizado entre los profesores?

37. S2: Sí, porque en el fondo ellos llevan mucho más tiempo que nosotros en el colegio. Lo sienten mucho más de ellos, en esto como de comunidad manuelsalina, entre comillas, ellos yo creo que lo sienten muy de ellos, entonces tienen que defenderlo, quedarse a dormir acá. Eso puede sentir positivo y negativo al mismo tiempo

38. E: ¿A ustedes se les ocurren otras cosas sobre el mismo tema? Nombraron que eran humanos, aplanados, con su opinión, que trataban de tener relaciones cercanas con sus estudiantes, y como algo negativo sale la coyuntura de la toma, que de pronto actuaron de una forma que no fue muy amena, para el vínculo que pueden sostener con los estudiantes

39. S2: Es que yo creo que en esto de la confianza de ellos, de hablarnos, algunos profesores se puede haber interpretado como manipulación un poco, en el fondo, sus comentarios de conversación. Pero eso yo creo que es como una cosa de profesor-alumno, de que en el fondo el profesor igual es una autoridad, aunque conversemos y todo. Entonces en esto de decir su opinión con respecto a ciertas cosas, se sintió, como niños que somos, como una manipulación. Yo creo que ellos no necesariamente querían hacerlo de esa forma, o quizás sí

40. E: ¿Cómo que en algún contexto toman un rol como más de persona versus persona, y en este contexto eran la autoridad de nuevo?

41. S2: Claro, eran la autoridad de nuevo, y

42. **E: Fue extraño**
43. S2: Fue raro
44. S1: Igual depende cuando, no sé si cuando les convenga, pero cuando s eles dé la situación de tener que verse en [no se entiende 9:30]
45. **E: Pero ustedes dirían que en temporadas normales, no es tan evidente como una autoridad**
46. S2: No es nada evidente
47. **E: Así como que establecen relaciones más horizontales**
48. S2: Igual hay profes que son, que no
49. S3: Es que en como todo, hay excepciones
50. **E: Pero esas excepciones como de profesores más autoritarios versus profesores que generan relaciones más horizontales, ¿cómo caracterizarían esos dos grupos? Por ejemplo, ¿profesores viejos hombres como más autoritarios? O, ¿por asignatura?, ¿o no tiene tanto que ver con eso?**
51. S3: Yo no creo que tenga que ver con eso
52. S2: No tiene tanto que ver. No, eso yo creo que es como en confianza, el tema que habíamos hablado. Yo creo que eso es como con lo más viejos. De los que a mí me ha tocado, porque en realidad no. Pero, hay de todo. También hay, no sé po, nos tocó un tiempo que fueran muchos jóvenes como buena onda, pero en el área más científica, también hay jóvenes bien pesados, como más estrictos que nunca. Entonces uno igual se impacta un poco
53. S1: También depende de uno y depende del profe, porque uno puede ser más tímido
54. S2: Depende del curso
55. S1: También depende del curso, porque el como se relaciona el profesor con el curso en general, es diferente a como se relaciona con cada uno
56. S2: O cómo se habla del curso. También es importante cómo los profesores hablan de
57. **E: Así como generan una imagen, y los otros profesores llegan como**
58. S3: Sí, completamente
59. S2: Sí
60. **E: ¿Cómo en qué cosas vieron eso?**
61. S3: En mi curso, por ejemplo, ya, hay, pucha, somos como más piolitas, como que hasta hace un tiempo no se carreteaba mucho en mi curso, ni nada, entonces éramos como pucha, igual súper aplicados, algunos, no todos, siempre hay como excepciones, pero la mayoría era como bien aplicado, o le ponían hartito empeño y todo. Entonces todos hablaban perfecto del Cuarto C, era como, era increíble, entonces, “no, que se los recomiendo, es un curso súper ordenado, súper bueno, súper unido”, no sé qué. Pero, por ejemplo, no sé po

62. S1: De nuestro curso
63. S3: De su curso es como no sé, que son desordenados, son buena onda
64. **E: ¿Ustedes dirían que el mismo tipo de profesor actúa de manera distinta cuando se enfrenta a tipos de curso?**
65. S3: Yo creo que llega con una disposición distinta, como que llega como preparado pa
66. **E: Para tener que ser más**
67. S2: Que no pueden evitarlo. Es mucha la diferencia de las personalidades de los cursos. Hay cursos en donde Miguel Ángel, que es un profe de Lenguaje, que con el A se llevan excelente, y lo quieren y él no me imagino que demuestre demasiado cariño. Ahí, un golpecito en la cabeza, ésas son como sus formas. Pero se deben llevar mejor porque deben hacer más caso en las tareas. En cambio mi curso, estuvimos como 3 años con él, y nunca le hicimos las tareas, nunca, entonces yo no sé por qué él esperaba, después del último año, que nosotros lleváramos la tarea. Si no lo hicimos nunca
68. **E:Ustedes tenían una relación distinta**
69. S2: No la íbamos a hacer. De menos cariño, quizás, como
70. **E: Como tener que retarlos más todo el tiempo**
71. S1: Es que ni siquiera nos retaba, porque era como, porque igual es como relajado, sea con el curso que sea, entonces uno no hace la tarea, y es como “ya, filo”
72. **E: Onda, “ustedes pierden”**
73. S2: Sí po, nosotros perdemos no más
74. **E: ¿Y ustedes dirían que hay diferencias en términos de género?, como entre las profesoras y los profesores, ¿ven algún tipo de distinciones?**
75. S3: Yo creo que no. O sea, es que a lo mejor se acercan a uno de forma distinta, pero la relación
76. **E: ¿Así como de las sensibilidades?**
77. S3: O sea, es distinto si viene, no sé, mi profe jefe, o mi profe, no sé, una profe mujer, y me dice como “oye, ¿estás bien?, no sé qué”. Es como más, más como emocional, como más, como que uno
78. **E: ¿Más maternal?**
79. S3: Claro, más maternal. Pero igual, por ejemplo, el profe de Lenguaje, viene y no sé, de repente, estoy mal y, o me acerco a hablar con él y le digo “sabes, que tengo un problema”, y me dice “ya, vamos a ver cómo lo solucionamos”, pero también es súper cercano. Pero es como
80. **E: Un estilo distinto no más**
81. S3: Claro, una forma distinta
82. S1: Yo creo que igual es demasiado subjetivo. Por ejemplo yo, no sé, con un profe hombre, también tengo mucha confianza, puedo hablar lo que sea, al

igual que con una mujer. Entonces no sé si la forma es diferente. Es demasiado subjetivo

83. S2: Yo creo que la única diferencia que puede haber, es que las mujeres, sí, las profesoras mujeres, los hombres, generalmente más grandes, del curso, como que le pueden echar la talla, la molestan más, como con cosas más, más sexuales, pero

84. E: Así como el típico chiquillo que se enamora de la profe, ¿han cachao ese tipo de cosas?

85. S2: Sí, pero como broma igual. Como tirando la talla. Sobre todo a las profes lindas. Pero las mujeres no, yo creo que en el fondo quizás los profesores hombres tienen más cuidado también, porque se, las mujeres igual saben cuando un profe es como que, no sé po, anda mirando traseros. Se catcha. En volá no se hace más atao que eso, porque es sólo eso, pero

86. E: Hay más cuidado, se sabe

87. S2: Yo creo que hay más cuidado por una cosa como de sexo

88. S1: Si igual depende como de la confianza, porque yo por ejemplo también hacía eso, o sea, mi profe de lenguaje, “estai muy guapo”, y me decía como “oh sí”, cachai. Pero no muy

89. E: Pero quizás era algo como más bien excepcional

90. S2: Pero no es como del curso

91. S1: No es como general

92. S2: O sea, claro, es que depende de las personalidades

93. S3: Sí, depende

94. S2: [no se entiende 15:39] igual es de molestar a los profes, pero es como igual osado, como la talla, como “profe, ¿cuántos años tienen? [risas de todas] “¿tiene hijos?”, nada más

95. E: Y, por ejemplo, cuando ustedes piensan en el perfil de los profesores del colegio, no sé, por ejemplo, ¿podrían decir que están como los cercanos, que te guían, que están como interesados?, ¿ustedes podrían ver otro tipo de perfil? Así como intelectuales, como, no sé, políticos, o, no sé, como si tuvieran que poner como los tipos de profesores del Manuel. O quizás como características que se repiten

96. S2: Yo creo que no son tan cuadrados, son más como abiertos a distintas visiones. Generalmente tiene experiencia como en otras escuelas. Claro, como que varios profes hablan y dicen como “ustedes vieran las diferencias con un colegio de menos recursos, es impresionante”, como, pa que valoremos eso

97. E: Como que no sólo llegan a la sala y te entregan un

98. S2: Igual hay así

99. E: Hay algunos que también quizás

100. S1: Pero en general en el colegio igual no. O sea, o quizás algunos lo intente y no les resulta porque el curso no los deja, tampoco, o llegan y hacen la

clase y chao. Pero en general yo encuentro que casi todos son más humanos, y que hablan de algo externo a lo que es el colegio. Como la vida

101. **E: Como medios orientadores, quizás, con ganas de abrir mentes, ¿Qué imaginen otros contextos?**
102. S2: Puede ser, no es que como, como de conversar, no tanto de “soy la autoridad acá, y a mí se me respeta y punto”. No es como tan eso. Ellos obviamente piden
103. **E: Mínimos de respeto**
104. S2: Sí, pero como se ve hartito como un cierto relajito, sobre todo en media. En quinto, sexto, los profes son mucho más burócratas, no sé por qué
105. S1: Igual uno ahí se está formando más, entonces como
106. S2: No sé por qué, pero te tratan pésimo
107. **E: ¿Pero tú dirías, como que, algo cambia con los alumnos en la media que los profes se relajan? Quizás eran más desordenados**
108. S1: Quizás en el crecer. Igual los profes de básica con los de media son diferentes, no son los mismos, [no se entiende 18:39]. Entonces hay unos especiales para básica y otros especiales para media, y eso también hace la diferencia
109. S2: De hecho, en básica es un profe que hace muchas cosas, entonces uno lo conoce mucho más. Si te cae mal tu profesor jefe, es complicado
110. S1: Dolor, mucho, sufrimiento [risas]
111. **E: Y, para pasar a otro tema, como ya más centrados en el tema de la convivencia, ¿cómo describirían la relación diaria que se construye con los profesores acá en el Manuel? Como, por ejemplo, en términos de confianza, o desconfianza, como, o si la relación es la misma en la sala o no, o si es distinta cuando es fuera de la sala, como en el patio, quizás. ¿Cómo describirían en términos de convivencia entre los alumnos y los profesores?**
112. S2: Yo creo que, hay profesores, que quizás, personalmente, que uno se puede encontrar más con ellos, no cuando está todo el curso, porque a veces, por lo menos en mi curso, como el curso les genera cierto rechazo, entonces están como a la defensiva. Cuesta como, a veces están enojados. Entonces, generalmente yo me quedo hasta tarde, hasta como ordenando mis cosas, siempre me demoro mucho, entonces siempre ahí converso con los profes. Como instancias más solitarias
113. **E: ¿Como la relación uno a uno es distinto de pronto?**
114. S2: No, no es tan distinta, pero es como, da más como, se pone a prueba como, se demuestra esta confianza que se había tratado de meter en la clase.
115. **E: Se hace más evidente**
116. S2: ajá

117. **E: Y ustedes, por ejemplo, ¿cómo describirían la relación que los profesores tienen en general con los alumnos? Si tuvieran que contarle a alguien de otro lugar cómo es la relación entre estudiantes y profesores, acá**
118. S1: Es que es como lo que ya dijimos, como, no sé, también de confianza, [no se entiende 21:02], más humano, pero claro, que un curso frente a un profe es diferente que una persona sola frente a otro profesor. También se da como la instancia de conversar más, y conocerse más mutuamente
119. S3: Yo creo que igual depende como de cada persona, porque yo por ejemplo siempre me preocupé de no ser, ya, relación profesor-alumno y ahí no más llega. Como que siempre traté, no sé, hasta preguntar “¿cómo le fue profe?”, “¿cómo está?”, no sé, como siempre tratar de llevar como bien la comunicación con ellos, y en realidad como que yo siempre me interesé en eso. Aparte, me caen bien mis profes, me llevo bien con todos
120. **E: ¿Ustedes dirían que es común que los profesores se lleven bien con los estudiantes, o es con algunos?**
121. S3: Yo creo, o sea, en general, sí, pero igual, pucha es que depende en realidad de muchas cosas
122. S1: Es que igual siempre es subjetivo, depende del alumno, depende del profe
123. S2: Depende del curso también
124. S3: De todo
125. **E: Pero por ejemplo, si tuvieran que decir qué cosas hacen que los profesores no tengan relaciones tan cercanas con los estudiantes**
126. S2: Chanchadas de repente de los profes, como, no sé po, pillar un torpedo, que te pongan un 1, igual eso es, al toque, si lo hacen al tiro, es como, empieza uno a agarrarle un poco de pica al profesor. Y si ya lo hizo con varios alumnos, o pilló a uno hablando en la prueba, y castiga a uno y no al otro, o cuando está alguien comiendo, y lo reta más de la cuenta. Cuando está todo el curso hablando, y anota a ciertos grupos. Se notan de repente esas cosas. Yo creo que quizás ellos no lo notan tanto, como que realmente encuentran que hay una persona más culpable, pero uno como curso sí lo nota po, como saber, “pero profe estaban todos hablando, ¿por qué él?”, que lo sacó de la sala, por ejemplo. Y hay profes que, como que, empiezan como a rallar la papa con el castigo
127. **E: Tú decís que esas cosas generan distancia**
128. S2: Claro, porque
129. S1: Pero de repente del alumno hacia el profesor, no necesariamente del profesor al alumno
130. S2: Porque en el fondo, el curso, la gente, no cambia demasiado, entonces como que el profesor insista, como que hasta a veces hace que la

clase no pueda ser grata. Como, hay una persona que va a estar escuchando música, pero pone atención, no molesta, y si el profesor, la profesora molesta que se lo saque, que se lo saque, que se lo saque, “no me lo voy a sacar”, “que se lo saque”, aah, como que hay profes que como “ya, filo, haz lo que queraí”, y es mejor porque así se sigue con la clase

131. E: Como que quizás fijan la atención en cosas que no son tan importantes pal desarrollo del

132. S2: Pero hay profesores, según yo, que se llevan bien con hartos cursos, con algunos cursos, y se llevan mal con otros, por esta cosa del orden, de cumplir de estas reglas que, no sé po, hacer la tarea de inglés

133. E: Si ustedes le ponen atención, seguramente el profesor va a estar con una disposición más positiva hacia el curso

134. S2: Claro. Pero hay algunos que son conversados en el colegio, que uno sabe, que es malo, que es un mal profesor a veces, calidad pedagógica, es buena persona, lo sabemos, que es buena persona, pero todos sabemos que es malo, se comenta, “te tocó con ése, ooh, que mala onda”

135. E: Y, por ejemplo, en términos de autoridad, ¿cómo describirían los niveles de autoridad de los profesores de educación media? En términos de como qué cosas exigen, o como hasta donde uno puede como, digo, como vincularse como ellos, de pronto, en ciertas cosas se ponen estrictos, y en otras se relajan, ¿cómo describirían ese abuso de la autoridad, en qué cosas, hasta qué punto?

136. S2: En general, yo creo, tratan de ser justos con todos los alumnos, creo, como, si dan la oportunidad de décimas, que sea pa todos

137. S1: O sea igual hay profes que piensan como, que generalmente eso ayuda al que le está yendo peor, al que está repitiendo, entonces hay profes que dicen “ya, pero, ¿por qué no ayudar al que le está yendo bien también?”, entonces también son justos en eso. Algunos, muy pocos en verdad, pero es como ayudar al que le va mal y al que le va bien

138. S2: Como al que le va mal, pero se esfuerza

139. E: ¿Con qué cosas dirían que no transan?, ¿de orden en la sala, o el respeto entre ustedes?, ¿qué tan estrictos son?

140. S1: Es que por ejemplo hay algunos profesores que por ejemplo no hacen clase si es que un niño no tiene el uniforme, si es que alguien tiene una polera de otro, de ropa de la calle

141. S2: Es que hay de todo

142. S1: Por eso, es demasiado variado esa situación

143. S2: Pero todas las reglas se vulneran. Copiar, el uniforme, los atrasos, escuchar música, comer en clase

144. E: Como que no hay un profesor que haga que todo se respete, sino que siempre hay algo en lo que transa, o se preocupa menos

145. S3: Yo creo que algunos tratan de
146. S2: Unos, muy pocos
147. S3: Sí, muy pocos
148. S2: O en volá, no sé cómo, simplemente no ven, un loco está comiendo, no se dieron cuenta, según ellos
149. **E: Se hacen los locos**
150. S1: O sea, sí, claro, se hacen los locos. Como copiar en una prueba, yo creo que todos los profes saben que hay alguien copiando, pero se hacen los locos hasta que es demasiado obvio
151. S2: Es que depende de la época del año también. Es que si es fin de año, cuarto medio sobre todo, es un relajo. “Profe, estoy con ropa de calle”, y es como
152. **E: No se sienten en actitud de colegio**
153. S2: “Póngase el pollerón”, “No”. [risas generales]
154. **E: Pero ustedes dirían que**
155. S2: A fin de año todos se relajan. El uniforme, ya nadie molesta. A principio de año uno llega, el tercer día, las zapatillas
156. S3: Notificación
157. S1: Y empiezan revisando sala por sala el uniforme y todo
158. S2: Y uno se enoja. Hay alumnos que se enojan “pero cómo”, por lo menos yo, indignada, me carga que me molesten por tonteras
159. S1: Y a fin de año, todos en verdad, no sólo en cuarto, todo es mucho más relajado. Por ejemplo yo ahora, nosotros igual, no sé, por el tema de las bombitas de agua, antes estaban demasiado cuadrados de que no, y no, y se paraban en el patio y suspendían, iban con el papelito a suspender, y ahora yo estuve aquí toda la mañana tirándose bombitas todo el rato, no había ningún profe en el patio. De repente salió uno, estuvo un rato, 10 minutos, después se entró y todos volviendo a tirar bombitas. Mucho más relajado
160. **E: Y dentro de la sala de clases, ¿también es ése el nivel de relajo?, ¿cuáles son los mínimos de exigencia para poder hacer clases?**
161. S2: Es que depende del profe, por lo menos, ya, si no le están poniendo atención, por lo menos que haya silencio, y que el profesor pueda hacer su clase
162. S3: Claro, por ejemplo, hay algunos que, no sé, uno está con el audífono escuchando música, y te dicen como “ya, mientras no molesta, y ponga atención, bueno, pero mientras no interrumpa la clase”
163. S1: En verdad lo mínimo es como guardar el silencio, porque por ejemplo, para un profe no sirve de nada hacer la clase si es que nadie lo está escuchando y todos están hablando, si es que todos están durmiendo, pero no hay bulla en la clase, igual puede hacer su clase
164. S2: Y con una persona que esté poniendo atención

165. S1: Y una persona escribiendo, y listo. Pero si es que están todos hablando, él tampoco puede hablar
166. S2: igual hay profesores que les gusta que esté limpio. Pero esos son como los con historial de básica, yo creo
167. **E: Como que exigen las mismas cosas que de pronto exigían cuando eran más chicos**
168. S2: Sí
169. S1: Claro
170. S2: Sí, porque no aprendimos parece
171. **[risas] Y qué cosas dirían que históricamente, o lo que ustedes han vivido en la media, ustedes creen que han incitado cierta cercanía entre profesores y estudiantes, o han generado distanciamiento, o malas relaciones, ¿qué tipo de eventos han incitado la mala onda, la buena onda? Algo coyuntural ahora fue lo de las movilizaciones**
172. S2: La toma. Personalmente yo creo que hay muchos profes buena onda, pero se puede haber potenciado la mala onda en contra de algunos profes. Pero la buena onda igual está. Lo que puede haber cambiado con esto de las movilizaciones, es como el poder del alumno. Como “profe, cambie la prueba, el curso quiere que cambie la prueba”
173. S1: Y se cambia la prueba, o si no nadie le hace la prueba
174. S2: Y nosotros no vamos a hacer la prueba
175. **E: El poder que acumularon como estudiantado**
176. S2: Claro. Tampoco es así tan sobrado, pero es como que uno se siente con las facultades de decir
177. **E: Como más empoderados**
178. S2: No sé, es que no es alegativo, es como, yo creo
179. **E: De repente generó más unidad entre los estudiantes**
180. S2: Sí, de todas formas. De, sí, de todas formas
181. **E: Por eso como que pueden organizarse pa todo, si pudiste organizarte pa una movilización, también podís hacerlo pa cambiar una prueba**
182. S2: Claro. Eso. Es saber que uno puede tener incidencia en la calidad, como decir, “a ver, me gustaría pintar una pared”, voy a pedirle al director poder pintarla. Cachai, como darse cuenta de que uno sí puede hacer cosas. Este colegio igual está abierto a que sucedan ese tipo de cosas, entonces como esas puertas ya estaban abiertas, sólo que no las ocupaba mucha gente. Esas puertas, yo creo, las están empezando a ocupar. Y algo como que históricamente que haya generado la [no se entiende 32:09] ésta, yo creo que es como esto de no cumplir todas las reglas, hace que se ablanden ciertas reglas. Por ejemplo, lo de las bombitas, yo me acuerdo que cuanto tiramos bombitas, yo conversé con Tapia, que es de

183. S3: Convivencia escolar
184. S2: El jefe de [no se entiende 32:28], y bueno, él es mi profe, de biología, y yo me llevaba pésimo, pero después cuando lo conocí como profesor, me gustó su forma de hacer clases, y él supo que yo también era simpática, desde otra perspectiva. Y yo le dije que encontraba una estupidez que citaran a los alumnos por las bombitas, y que estuvieran ahí vigilando, porque nosotros lo íbamos a hacer sí o sí, estuvieran ellos o no, porque para nosotros era un juego, y no íbamos a ver nada de malo en eso, por más que ellos pasearan por las salas y dijeran “una vez una niña se quebró la clavícula con la [no se entiende 33:11] [risas]. No, nosotros no íbamos a cambiar esa mentalidad, entonces yo le dije que encontraba que era un muy mal manejo, como de autoridad, que ellos hicieran eso, y que no asumieran de que nosotros como alumnos lo íbamos a hacer sí o sí, entonces, en vez de poner la máxima sanción, que es la, como, la suspensión por el día, en vez de hacer eso y gastar el tiempo en esas tonteras, que se pusieran ahí, vigilaran la situación, no permitieran que pasara a mayores, que si había algo muy violento estuvieran ahí, preocupados, cachai. Pero no
185. **E: No cerrarse a la idea de antemano**
186. S2: No como decir que nosotros éramos casi que los seres diabólicos que estaban jugando a las bombitas. Entonces ese tipo de cosas yo creo que van hablando también a, los hace darse cuenta, es decir, “ya”
187. **E: Tú decís, por ejemplo, de pronto esto antes, el hecho de que tuvieran ciertas reacciones como ciertas irracionales desde su punto de vista, hacía que les diera como lata, que perdieran el tiempo en peleas que no son necesarias**
188. S2: Sí. Por lo menos para mí sí. Cosas que nosotros ya, no nos importa. El color de la zapatillas no nos importa
189. S3: Da lo mismo
190. S2: Lo hemos conversado, no nos importa. ¿por qué?
191. **E: Y cuando decías eso de que era injusto, ¿genera distancia con los alumnos un profesor que a veces castiga, pero a alguno?**
192. S2: Se les falta el respeto un poco, yo creo
193. **E: Y desde el otro punto de vista, ¿qué cosas sí generan cercanía?, ¿qué actitudes de los profesores a los estudiantes les caen bien y permiten que hayan vínculos más cercanos?**
194. S3: Por ejemplo, que como un curso en general el profe que dice “doy 2 décimas en esta prueba si es que hacen tal cosa”
195. S2: O que tiran la talla
196. S1: También, que sean como amigables con el curso, si es que el curso también lo [no se entiende 35:29]
197. S2: Que lleguen en la buena onda

198. S1: Son como cosas simples en verdad
199. S3: En general los profes que llegan a hacer la clase y hacen la clase cuadrada y se van, no caen tan bien
200. S2: Claro, los profes que nos hacen hacer una actividad que sea más de conversar, o de actuar algo, entonces es también la instancia de que ellos también se rían
201. **E: Más dinámico**
202. S2: O que, profes que no sean tan como, a veces hay dinámicas de clase que es como, anotan, y uno hace el ejercicio, entonces en ese espacio de hacer el ejercicio, se pasean, conversan algo, o que de repente se den la pausa como de parar su clase un poco, y dejar que nosotros.
203. S3: Claro, como conversar unos minutos.
204. S2: Y después volver. Igual es harto tiempo el que estamos en clases
205. **E: Y, por ejemplo, tú me contabas que tú construiste cierto tipo de relaciones cercanas con algunos profes, en términos de que podai llegar a contarles como tus rollos, tus problemas, ¿dirías que es algo posible en general con los profes, o son excepciones?**
206. S3: O sea yo creo que todos, o la mayoría están dispuestos a conversar, y a escucharte y todo, y si tenía algún problema y necesitai ayuda, lo van a hacer. Pero creo que con el tiempo se va a dar la confianza con algunos así como específicamente.
207. S1: Como que uno elige, con el que llega más, aunque tenga la posibilidad de hablar con todos, es como el que sea como más compatible
208. S3: Como un amigo, entre comillas.
209. **E: Como una persona de confianza. Y cuando dicen “ya, yo con él puedo contar mis problemas”, ¿a qué nivel de confianza se podría llegar?, ¿contar todo, o más o menos?, ¿qué tanto es la cercanía?**
210. S2: Depende de la persona.
211. S3: Depende de la persona, depende de la confianza. Por ejemplo yo, con mi profe de inglés, hablo desde, no sé, desde la situación del colegio, hasta mi ex. De todo.
212. S2: ¿Y él se lleva bien con tu curso?
213. S3: Sí
214. S2: Ella se lleva mal con nuestro curso, pero la querían algunos
215. S3: Algunos como que no la
216. S1: Yo la quería
217. **E: Los alumnos logran construir relaciones de confianza, ¿de verdad pueden a llegar a contar mucho más que sólo?**
218. S1: Que sólo lo académico
219. S3: De hecho yo creo que hay muchos profesores del colegio que saben como todas mis situaciones

220. S2: Yo igual no les cuento nada, pero, porque no me gusta
221. E: **¿Pero cuál sería la diferencia?, ¿es como una cuestión de personalidad del alumno, la posibilidad de constituir al profesor como alguien de confianza?**
222. S1: De ambos. Yo creo que del profesor y del alumno
223. E: **¿O es sólo porque tú querís contar tus cosas a alguien más como en una situación a ti, como un amigo, más que un adulto?**
224. S2: Con el profe que yo hablo, mi profe jefe, y si le cuento algo es porque tiene que ver con que él puede ayudarme
225. E: **No como un consejero, oído amigo**
226. S2: No, o sea, bueno él, igual [no se entiende 39:05], pero no sé po, a veces yo puedo haber estado llorando y él me pregunta cómo “pucha, Natalia, no”, y yo le digo “sí, es que estoy sensible”, no sé po, “la luna me tiene mal” [risas], pero eso es como una cosa de mi personalidad. No le voy a hacer más específica, como, “es que me dijeron no sé qué”
227. E: **¿Pero ustedes dirían que en general los alumnos construyen relaciones de poder contar cosas?**
228. S3: Yo creo que se llega como a la necesidad, o como a la situación en que por ejemplo se tienen que contar algunas cosas, no sé, por ejemplo yo, no voy a ir y le voy a decir como “profe, cache que el otro día me dijeron”, no, pero si se da el contexto por ejemplo, no sé, de repente yo en electivo de inglés, nos quedábamos conversando después de clases, o salíamos a trabajar al patio, y yo me quedaba con la profe de repente conversando, no sé, y me contaba de que la habían llamado para hacer una clase de no sé qué, y yo “ay, sí, profe”, no sé qué, y me dice “oye, y cómo está el Nicolás”, mi ex, y yo igual así como
229. S2: Es que igual así es (nombra profesora)
230. S3: Es que ella es increíble, increíble, de verdad, y no, uno puede llegar a hablar de todo, de todo, y sale desde la nada el tema, como que uno se desvía
231. S2: Maravilloso
232. S3: Maravilloso
233. S1: “profe, ¿qué comió hoy día?”
234. S2: “quesillo” [risas]
235. S1: No sé, pero igual, si hay alguien llorando en el patio, como que el profe se acerca, si es que lo conoce, igual y todo, es como “ya, qué pasó”
236. S2: O se acerca al amigo y le dice “oye”
237. S1: Claro
238. E: **No son indiferentes a lo que les pasa**
239. Todas: No
240. S2: Pero lo que se habla, según yo, tiene que ver con lo que le puede afectar, por lo menos, lo que le puede afectar a su clase, por ejemplo, si yo

estoy mal y, no sé po, a ver, para el caso de la toma por ejemplo, volví a clases, que, mis compañeros, o sea, habían estado en clases igual, yo no había estado en clases, yo no fui a clases, entonces volví, había que hacer un trabajo, un ensayo de filosofía, y yo estaba, además de muy sensible, no sabían, entonces en esa instancia yo podría, y lo habría hecho si hubiera estado en otra actitud quizás con la profe, como haberle dicho “profe, ¿me puede dar una semana más?”. Yo no quería hablar con nadie, pero si hubiera estado en mi estado normal con los profes, le habría dicho “profe”

241. E: Como que hay capacidad de comprensión de

242. S2: En el fondo es, “te cuento lo que me pasa”

243. E: “Para que tengas más consideración”

244. S2: Claro. No en la nota, necesariamente, pero como, “profe, no pude imprimir el trabajo porque esperé con mi mamá en la mañana”, cachai, no sé, como cosas así

245. E: Que están vinculadas a lo académico

246. S2: Es que la vida está vinculada

247. S3: Depende mucho, o sea como que todo influye en el rendimiento en realidad. Es como pa que sepan el contexto, cómo se dieron las cosas, y por qué, no fue que estuviste como tirado en tu cama y por eso no pudiste hacer el ensayo

248. S2: Como no responder una prueba entera. Como llegaste, estabai de mala, y no pudiste hacer la prueba, estai enojao. Entonces el profe, de repente uno yo creo que le puede decir y “ya, te la tomo de nuevo”

249. S3: O por ejemplo, no sé, a mí me ha pasado en un control, no sé, de filosofía, yo simplemente no puedo hacerlo por equis problema, y les pongo una nota, les escribo, y después en la clase siguiente me dice “ya, déjame el control de nuevo en esta fecha”. Igual como comprensible

250. E: Y si tuvieran que imaginar qué tipo de convivencia sería la más deseable entre profesores y estudiantes, ¿cómo sería?

251. S1: Que en verdad yo encuentro que, generalizando en los colegios, en este colegio es mucho más abierta la relación, porque por ejemplo yo estuve como un año y medio en otro colegio, y ahí sí que era “hola, vengo a hacer mi clase, chao”, nada más, entonces igual, comparándolos, yo creo que no podría pedir más que esto

252. S3: Yo creo que se acerca mucho al ideal. Como siempre hay detalles, pero

253. S1: En términos generales yo creo que, no sé si hay un ideal en sí, pero, porque eso depende de cada uno

254. E: Pero es bastante más ameno que en otros colegios

255. S1: Quizás hay personas que les guste que llegue el profesor, haga la clase, se vaya, y no le hable de la vida, pero

256. S2: Claro, qué me tiene que contar ese loco
257. S1: Claro. Por eso el ideal depende de cada uno. Pero para mí, yo creo que esto sería como, que no podría pedir más
258. S2: Yo no he estado en otro colegio, entonces como
259. **E: Eres más crítica quizás como**
260. S2: Sí, pero, lo noto, lo observo, me doy cuenta de que soy más crítica que la gente que ha estado en otro colegio. Para mí, mi ideal es una educación distinta, no tiene que ver con ellos en especial. Yo encuentro que, en el fondo, como que encuentro como una lástima un poco, que ellos hayan tenido que, que tengan que, como enfrentarse con tan pocas armas a personas tan crítica, como nosotros. Creo. O tan formadas por su familia
261. **E: Tú decís que no es tan fácil ser un profesor del Manuel**
262. S2: No, yo creo que, o sea, quizás sí, quizás es más fáciles en términos de que, no sé po, no hay ningún estudiante con cuchilla, ni se les falta el respeto tanto
263. **E: Pero sí cuestionan más algunas de sus formas**
264. S2: O sea, lo que yo encuentro como un lástima, en términos de poder valorarlo, como, es que yo no soy en realidad la persona promedio
265. **E: ¿Cómo que los respetan menos de lo que los respetarían en otros lados?**
266. S2: No
267. **E: ¿No los ven como grandes dioses?**
268. S2: No, para nada
269. S1: es que yo creo que no tiene que ver con eso
270. S2: Es que no son grandes dioses, no son grandes dioses
271. **E: Es que me dijiste que tenía que ver con que ustedes los formaban en su casa**
272. S2: A lo que voy es que mi ideal de profesor, sería un profesor que hubiera tenido una formación pedagógica distinta a la que tienen hoy. Creo que se dan muchas vueltas para, no sé po, creo que no hacen bien la cuestión de la autonomía, que el colegio supuestamente da, y que al fin y al cabo, parece que sí somos medios autónomos, yo no me había dado cuenta. O sea, después, como en la vida uno lo ve, cuando sale
273. **E: ¿Como lo experimental del colegio?**
274. S2: Claro. Pero eso de la autonomía yo encuentro que no la trabajan, no la trabajan bien. Ser autónomo sería como inculcar cierto amor por el conocimiento, que yo siento que no siempre son capaces de traspasar. Y eso, pucha, dentro de mi comprensión con respecto a eso, tampoco puedo culparlos. Siento que no, que no están las herramientas en este sistema quizás, para que ellos puedan ser eso. Entonces, dentro de la sociedad, como de la sociedad

que tenemos, los profesores que tenemos yo creo que son bastantes cercanos a lo de acá

275. E: Y pasando al tema del aprendizaje y la pedagogía, ¿dirían que los profesores acá son capaces de enseñarles? En términos pedagógicos, ¿son buenos profesores?, ¿o qué cosas hacen que sea difícil aprender, o más fácil?

276. S1: Es que hay buenos y malos profesores

277. S2: Eso, depende

278. S3: Hay de todo

279. S1: Profesores buenos, profesores malos. Hay profes más dinámicos, otros más aburridos, pero que también enseñan, pueden enseñar toda la materia, pero

280. S3: Hay profes que saben mucho, pero que a lo mejor no saben cómo traspasar bien su conocimiento como

281. E: Les falta pedagogía

282. S1: Claro

283. S3: Claro. Otros que no tanto

284. S1: Pero no, en verdad hay de todo. Profesores realmente malos, y otros realmente buenos

285. E: Pero si tuvieran que decir cuál es la mejor forma de enseñar en el Manuel, el profe con el que aprenden más, ¿cuál es esa forma?

286. S1: Cosas más dinámicas

287. S3: Más dinámicas

288. S1: Así logran llegar bien a los alumnos, y logran pescar más la clase

289. S2: En todo sentido

290. S3: Como más, con algo tangible, más que se acerque a la realidad

291. S1: Que no sea sólo escribir

292. S2: De hecho, yo tengo una teoría acerca de que nosotros nos deberían enseñar puras cosas que, como deberían todo relacionarlo a la realidad. Todo. Estamos viendo estadística, y ver estadística es interesante de cosas, como

293. S3: No ejemplos equis

294. S2: Algo que te interese, no cuántos hombres y mujeres hay, qué me importa a mí

295. E: ¿Qué tenga que ver con la realidad que viven?

296. S3: O con la actualidad

297. S2: Yo acercaría todo a la realidad. Por ejemplo, en básica hacíamos en Orientación, un trabajo para la, para el liderazgo, y trabajamos, ya, quizás no a todos les salió muy bonito, pero uno le ponía empeño, y te sacabai un 7, ya, un 6,8 si no trabajabai todas las clases, pero era pa tu mamá po. En cambio, de repente no sé qué pasó, que las cosas empezaron a ser basura. Tú hacís un trabajo, una maqueta, y es basura

- 298. E: Tú dices que no tienen utilidad**
- 299.** S2: Basura. O sea tienen una utilidad de que yo quizás supuestamente voy a necesitar saber esto. No sé po, el circuito no sé qué, pero qué mejor que, no sé po, que hacer una lámpara. No es tan difícil. O regalarla. No sé. Yo creo que eso enriquece al niño
- 300. E: Y tal vez genera más interés en lo que están haciendo**
- 301.** S2: Por lo menos a mí, me gustan mucho los profesores de humanidades. Creo que les es más fácil hacer poder hacer eso. No son todos tan buenos, pero para ellos creo que es más fácil relacionarlo, y en cuanto a la Ciencia, los profesores buenos con los profes como más ordenados. Como que pasan la materia, entonces por último, el niño anota en su cuaderno, tiene todo anotado, y puede estudiar en la casa
- 302. E: Son claros con la materia**
- 303.** S2: Ordenados. Hay unos que son muy desordenados
- 304. E: ¿Qué tipo de situación dificulta el aprendizaje, en vez de incitarlo?, ¿en qué clases se aprende menos?**
- 305.** S3: Yo creo que puede ser cuando las clases son muy cuadradas, cuando no hay como espacios de conversación, o no sé, por ejemplo los profes que dicen todo en un solo tono. Nadie los pesca, uno se aburre, se queda dormido, entonces como que en el fondo anotai lo que está en la pizarra, te quedai dormido, no
- 306.** S2: Hay unas voces de profesores que dificultan el aprendizaje [risas]
- 307. E: ¿Y clases muy cuadradas?, onda, ¿anote?**
- 308.** S3: Claro. Onda, “yo hablo, ustedes toman apuntes, y se acabó la clase”
- 309.** S2: O los que te dejan solo, como, pasan la guía. No la voy a hacer
- 310.** S3: O sea, como que uno igual lo pasa bien, se entretiene porque conversa y todo, pero en realidad, de aprendizaje
- 311. E: Y por ejemplo, ¿ustedes dirían que hay un aspecto a destacar? Si tuvieran que pensar en un profesor bacán, que ustedes sienten que aprenden mucho, ¿cómo son esos profesores? Tú hablaste como los de Humanidades, que de pronto ellos lo logran mejor**
- 312.** S2: Artes, Música. Todos los que uno ejecuta. Educación Física. Yo encuentro que los profesores de Educación Física hacen muy bien su clase
- 313.** S1: No sé, yo encuentro que los profesores de Educación Física te dicen “corre 10 minutos, y después elonga”, y ellos se van. Y después como que [no se entiende 54:29] al final de la clase
- 314.** S2: Pero resulta
- 315.** S1: O sea, hay algunos que caminan, otros que conversan, otros que lo hacen

316. S3: Es que, en todo caso, es una clase igual, es una clase como cualquier otra. Si a uno le dicen “haz un ejercicio”, uno verá si lo hace o no, o sea igual en el fondo es decisión de uno
317. S2: O sea, a mí no me interesa que me vigilen demasiado, pero yo realmente encuentro admirable que logren que todos los cursos saquemos un baile. Encuentro que es impresionante
318. **E: Y cuando me hablas de los profesores de Humanidades y eso, ¿qué cosas de lo que hacían en clase era lo que te agradaba? O en general, los profesores que les gusta cómo hacen las clases**
319. S2: A mí me gusta cuando critican la sociedad. Me parece maravilloso. Lo aprovecho, y aprovecho de hablar
320. **E: Cuando hay espacios de reflexión**
321. S2: A mí me gusta también cuando trabajamos en grupos, y hacer como algo sencillo, así como, no sé, “hagan un poema juntos”, nunca nos hicieron hacer eso [risas], “actúen esto”, “debatamos”. Me gusta esto
322. **E: ¿Y a ustedes?**
323. S3: funcionalmente, la clase, específicamente la clase de Historia, no la soporto. Pero eso va más por la relación con la profe, porque después de lo de la toma hubo un quiebre muy heavy con ella, entonces
324. **E: Pero y antes, ¿había posibilidades de aprender en su clase?**
325. S3: O sea, uno aprende, pero como que a mí ya con el sólo hecho de tenerla al frente y tener que escucharla una hora y media, no me daba
326. **E: Como malas relaciones personales**
327. S3: De hecho, después de la toma, cuando volvimos a clases en el colegio, yo no fui a las clases que hicieran afuera, entonces cuando volvimos al colegio, yo empecé a llegar tarde, y no sé si lo hacía consciente o inconscientemente, pero todas las clases que teníamos Historia, yo llegaba para los 45 minutos después, entonces nunca tuve una clase completa con ella. Y cuando llegaba, de verdad, me quedaba dormida, como que no quería nada con ella
328. **E: Y respecto de las formas de enseñar, acá en el Manuel, ¿es posible criticar la forma de enseñar de un profe? Decirle, “sabe qué profe, esto no funciona”, ¿es posible, con algunos, con todos?**
329. S1: Sí, yo creo que sí. en general el alumno es muy crítico. Siempre hay alguien como en el curso que es el que habla. Hay muchos que pueden ser críticos pero lo comentan entre ellos, pero siempre hay alguien que puede decir como “profe, no nos gusta esto”
330. S3: Sí, de hecho a mí me ha pasado que, bueno, han sido como 1 o 2 veces, pero que como que el profe se ha dado cuenta que algo no funciona, y ha preguntado cómo quieren hacer las clases, qué es lo que no está funcionando, cómo les gustaría que fuera, y si no, nosotros lo conversamos

entre nosotros, y decimos de repente “oye, esto de verdad no está bien”, y le decimos “pucha, profe”, no como criticarlo tanto, sino que plantearlo como nuevas formas de clases. Cosas que podríamos hacer

331. E: Así como más constructivamente que

332. S3: Claro. No, muy crítica constructiva. Onda, planteando ideas, o cosas que nos gustarían, para que funcionara mejor la clase

333. S2: Yo creo que también a veces hay cosas de mala onda, como “este profe, no”. Igual se dice, pero

334. E: Es más difícil reparar eso

335. S2: No, es que lo complicado es que el sistema de evaluación de este colegio, no sé por qué, no tiene repercusiones

336. E: ¿Ustedes evalúan a los profesores?

337. Todas: Sí

338. S1: O sea, este año no

339. E: ¿Por encuesta?

340. S2: Sí

341. S1: De repente lo hicimos. Últimamente no lo hemos hecho

342. S2: En los cuartos medios

343. S3: Este año no hicimos

344. S2: Porque hubo toma

345. E: Se des-coordinó

346. S2: Pero generalmente se hace, pero no tiene incidencia

347. E: No era vinculante

348. S2: Eso, no es vinculante, entonces también, nosotros en básica, en sexto básico, tratamos de echar a una profe de Educación Física:(nombra profesora)

349. E: ¿Por qué la querían echar?

350. S2: Porque nos trataba mal, porque no sé po, había una compañera con los pantalones cortados, le decía “pordiosera”, que no sé qué. Ya ni me acuerdo, pero la cuestión era que nos trataba mal

351. S3: Y era desagradable

352. S2: Pero eso es como con la preadolescente, y por eso ahora hace en básica, y de hecho creo que ahora está de jefe en

353. E: Y no lo lograron, la evaluaron mal y

354. S2: No nos creyeron, no nos creyeron. Nuestra profe jefe, ese año nos ayudó, pero no nos creyó. O por ejemplo ahora, un amigo me comentó que tienen problemas con una profe de Física, y mandaron una carta, la profe no la quiso leer, llegó (nombra profesor autoridad del colegio) a hacer “webeo”

355. E: A veces funciona lo de la crítica, pero no siempre. Con la mala onda, no tanto, pero quizás con las cosas más académicas

356. S2: Es que es muy difícil sacar a un profesor. Hay profesores malos que no merecen hacer clases, ya deberían irse pa la casa. Son viejos ya, pucha que lata, pero no deberían tener sus clases, y no es fácil. Quizás tienen que pagarles, son de planta
357. S3: Lo que nosotros hemos logrado, es que nos cambien a nosotros un profesor
358. **E: Que se lo tiren a otro curso**
359. S3: Nosotros, sí, o sea, pucha, una vez, creo que fue como en primero medio, a principios de año, ya, empezamos con un profe, después lo cambiaron porque se rompió [no se entiende 60:51]
360. S2: Con ustedes, como
361. S3. Se fue
362. S2: [no se entiende 60:53] lápices
363. S3: Eso fue después, pero fue casi lo mismo. Por ejemplo en Inglés, tuvimos, no sé, siete profes en el año, o porque no nos gustaba, por ejemplo de repente llegó uno que nos dijo “en mi clase las cosas son estrictas, nadie se mueve, nadie se para sin que yo sepa”, y a la clase siguiente nos cambiaron al profe. Nunca más fue. Entonces como que ya
364. **E: Como que hay mucha rotación con algunos profes**
365. S3: O sea, en ese tiempo sí. Que era como, no sé, parece que estaban cambiando mucho funcionarios
366. S2: Un año en que echaron mucha gente
367. S3: Y lo otro, fue en matemática, que quisimos cambiar al profe, y como no nos pescaron mucho cuando fuimos a hablar, empezamos a hacer que él nos odiara. Entonces empezamos así con los lápices [hacer ruido]
368. **E: Hasta que se quisiera ir**
369. S3: Claro. Al final nos cambiaron al profe
370. **E: Y por ejemplo, ¿ustedes dirían que en las clases es posible participar activamente, dar opiniones?, ¿cómo describirían las dinámicas de clase?**
371. S1: Yo creo que eso es lo que más espera un profe, que sus alumnos participen
372. S3: Sí, es lo que más buscan
373. S1: Que pregunten
374. S2: La dinámica es como, a ver, los profes que a mí me gustan cómo hacen la clase, es una clase conversada, que sería Historia y Filosofía, y
375. **E: Así como donde el conocimiento se construye entre todos**
376. S2: Uno va opinando, y yo no sé, de repente no sé cómo lo hacen, yo pregunto cómo llegan a la conclusión que se da, no sé cómo, y que esté toda la materia. Como que, por la opinión de nosotros, se empieza a lanzar la materia.

Lo que me he dado cuenta, es que (nombra profesora) yo encuentro que maneja bien esta como bola de opiniones

377. S3: Como que sabe cómo dirigirla
378. S2: Sí, la dirige y la materia empieza a surgir, y como que una bola
379. S3: Y como que va juntando todo, y después da como prenociones de, y, claro
380. S2: De repente, (nombra profesor), que es el de Historia y que también me gusta cómo hace las clases, intenta hacerlo, pero de repente no sé po, si yo digo algo que él no está de acuerdo, dice como “claro”, y sigue con otra cosa, y dice lo contrario. Como que
381. S3: No toma su opinión
382. S2: No te pescan
383. **E: No es tan tolerante con las distintas opiniones**
384. S2: Igual es tolerante. Pasa piola. Yo lo noto porque me pasa a mí, pero
385. S3: No es que te diga como “no, no, no, chao”, es como, y así
386. S2: Es que de repente, yo puedo decir cosas como muy alejadas, quizás, muy locas
387. **E: Muy profesionales**
388. S2: Yo, no sé, no sé [risas generales]. Ya no sé [risas]. Quizás muy voladas, no sé, pero como que, bueno, la Marcia también lo hace [risas generales], pero Bombero lo hace como con más alumnos, como, ya
389. **E: Como cortando a veces, en vez de...**
390. S2: No, como, ya, uno dice su opinión, y dice como “claro, exactamente eso”, y dice lo contrario, como que agrega y dice como, demuestra que eso no
391. S3: Como que te cambia todo
392. S2: Es que de repente son como cosas de “¿qué cosas pueden pasar en el futuro con este proceso histórico?”, entonces son cosas más relativas po, entonces por eso yo creo que él las corta, y, pero esas clases me gustan a mí
393. **E: Y en términos de uso de cuestiones audiovisuales, ¿es un tema que esté presente?**
394. S2: A mí no me gusta
395. **E: Por ejemplo, el uso de PowerPoint. ¿Hay gente que abusa?**
396. S1: Que igual el colegio tiene pocos PowerPoint, pero no sé, en Historia, ponte tú, yo creo que de repente es necesario, o es útil. No sé po, de repente ver una película, o ve un PowerPoint, pero de repente
397. S2: Ese profe tiene una metodología de clase igual, siempre, entonces al principio expone como toda la materia, rápido, o nosotros la exponemos, nos toca a nosotros, “ya, a ti te toca Rusia”. Disertamos, y después, en lo que queda, él la explica, y profundiza, en el fondo ya lo sabemos porque lo escuchamos antes. Entonces, el power a mí no me gusta porque me da sueño,

pero como que igual hace que a uno le quede grabadito. A veces en Biología pasa muy rápido. ¿Quién ocupaba tanto el power? Que era muy desagradable

398. S3: (nombran profesora)
399. S2. El profesor de física
400. **E: Para terminar, si tuvieran que pensar tanto en lo de la convivencia y lo pedagógico, ¿qué sería la imagen deseada de profesor que les gustaría a los alumnos del Manuel de Salas?**
401. S2: Yo no sé por qué pasa, pero hay profesores que uno es más responsable con ellos, no sé por qué
402. **E: ¿Imponen respeto?**
403. S2: Todo es más fácil
404. S1: No es respecto, yo creo que es más como el gusto de la materia
405. **E: ¿Como que logran generar interés?**
406. S2: No sé cómo lo hacen
407. S3: Por ejemplo, en Filosofía yo puedo hacer todas las tareas que me pidan, pero en Física, ni por si acaso hago algo, porque no me gusta
408. **E: No te motiva**
409. S3: Claro. Ni la materia ni los profesores me motivan, entonces
410. **E: Entonces algo importante sería que los profesores logren motivar al estudiantado con la materia que están pasando**
411. S2: también es importante la buena onda con el [no se entiende 67:41], porque o si no, la clase puede, no. En el fondo, tú no querís escuchar a esa persona. Entra “qué lata, qué lata, entró”
412. S3: Sí
413. S2: En el fondo, “ya, anotemos”, pero no es lo mismo
414. S1: Igual un profe que llegue con buena disposición a la clase, sea cual sea el curso, si es que le dicen que es pésimo, si es que le dicen que es bueno, calladito, ordenado, como sea, la buena disposición con que llega el profe es importante
415. **E:Onda los alumnos perciben eso**
416. S2: Sí. Es como el cariño, sí. Cariño demostrado de diferentes formas. Puede haber gente que es más seria, pero igual
417. **E: Y por ejemplo**
418. S2: [no se entiende 68:19] loca, un mini silencio, un mini espacio en que uno pueda divertirse un rato. Un relajo
419. S3: Obviamente, igual son humanos, se entiende si de repente están cansados, o lo que sea, de repente, pero por ejemplo hay casos en que hay profes que están enojados porque se enojaron con el curso anterior, y en el próximo llegan enojados, entonces eso ya es como chocante para uno.

420. **E: Y en términos de que se nota que les interesa que ustedes aprenden, como que eso, ¿es percibido de manera positiva por los estudiantes?**
421. S2: [no se entiende 68:55] sí
422. **E: El profesor que se esfuerza porque entiendan**
423. Todas: Sí
424. S2: Sí, es muy bien tomado, aunque haya gente que nunca vaya a poner atención, es muy bien tomado. Por ejemplo, (nombran profesor), el profesor de Química: (nombran profesor).
425. **E: ¿Qué hacen?**
426. S3: Luchito puede repetirte mil veces lo mismo, mil veces, y de distintas formas, hasta que lo entiendas
427. S2: Como que aman, les gusta ser profesor, entonces como “ta, ta, ta”
428. S3: Es como, “te lo explico con dibujos, con flores, con lo que sea, hasta que entiendas, con lo que te llegue, hasta que entiendas”
429. S2: Que te den el espacio pa preguntar, que digan “ustedes me pueden preguntar muchas veces, a mí me importa que me pongan atención”, eso que te dicen a veces, eso a mí me gusta, cuando lo dicen
430. **E: Y por ejemplo, ¿ustedes dirían que tiene que ver como con la vocación de profesor?**
431. Todas: Sí
432. S2: Sí, yo creo que es muy importante
433. S3: Sí, y aparte, sí, igual uno, yo creo que igual como profe uno tiene que pasarlo bien, onda disfrutar enseñando, que los alumnos aprendan, entiendan. Yo creo que eso uno debería como llenarlo haciendo las clases
434. **E: Claro, onda ver un profesor amargado adelante**
435. S2: Por último, su clase ya no es tan buena, pero él como una persona uno lo quiere, y eso ya es una base para establecer ciertas cosas.

