



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

EL ESPACIO DE APRENDIZAJE DEL TALLER

**Significados que le otorgan estudiantes y titulados de la Carrera de Pedagogía en
Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN
EN CURRÍCULUM Y COMUNIDAD EDUCATIVA**

Pilar de las Mercedes Guzmán Córdoba

Directora:
Jenny Assaél Budnik

Santiago de Chile, año 2015

Resumen

La presente investigación indaga en los significados otorgados por estudiantes y titulados al espacio de aprendizaje de los talleres de desarrollo profesional docente de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Se profundiza en los significados construidos en torno a las actividades centrales que se desarrollan en este espacio; la experiencia de trabajo en pequeño grupo, la investigación docente y la evaluación permanente de los aprendizajes se transforman en los ejes de análisis.

Esta investigación es de carácter cualitativo descriptivo llevándose a cabo por medio del método de estudio de caso, lo que permitió profundizar en la comprensión de los significados que emergen durante la formación inicial de docentes de estudiantes y titulados de una universidad en particular. Esta investigación y sus resultados otorgan la posibilidad de comprender los significados construidos por estudiantes y titulados en torno a un espacio particular dentro de su formación inicial docente. De este modo, el compartir la experiencia, el trabajo en grupo, compartir respecto de la experiencia de la práctica en la escuela les permite analizar los esquemas referenciales que han construido durante su trayectoria escolar y proponer alternativas de acción a fin de transformar su práctica pedagógica.

Palabras Claves: Formación inicial –Desarrollo Profesional Docente- Reflexión – Experiencia.

Dedicatoria

Dedico este trabajo a mis padres,
a la carrera de Pedagogía Básica de la Universidad Academia de Humanismo
Cristiano,
en especial a Silvia del Solar Sepúlveda
su amor, esfuerzo y convicción lo son todo en la vida

Agradecimientos

Agradezco al amor y la historia construida
por mis padres, hermano, sobrinos, tíos y primos,
Agradezco la alegría y compañía entregada por
mis amigos y amigas durante mi vida

Agradezco la convicción e intensidad de las integrantes del equipo de Pedagogía
Básica de la Academia y de los miembros del grupo espacios

Agradezco el haber vivido en la Legua y todo lo lindo
que ha traído a mi vida

Agradezco lo aprendido en el Programa de Magíster y en este trabajo, en especial
el apoyo de mi tutora Jenny Assaél

Gracias a todos ustedes todo es posible

TABLA DE CONTENIDOS

Introducción.....	1
Capítulo I: El Problema y su Relevancia	2
1.1 La Formación Inicial Docente en Chile.....	2
1.2 Una Propuesta Formativa de Profesores en Educación Básica.....	5
1.3 Objetivo General	9
1.4 Objetivos Específicos.....	10
Capítulo II: Antecedentes Teóricos y Referenciales.....	11
2.1 Perspectivas que orientan la Formación Inicial de Docente.....	11
2.2 Los Talleres de Educación Democrática.....	14
2.2.1 La Concepción de Aprendizaje presente en los TED.....	18
2.2.2 El Pequeño Grupo como Espacio de Aprendizaje.....	20
2.2.3 La Evaluación Permanente de los Aprendizajes.....	22
2.2.4 La Investigación Docente.....	23
2.2.5 Rol del Coordinador de los TED	26
2.3 La Carrera de Pedagogía en Educación Básica	28
Capítulo III: Diseño Metodológico.....	32
3.1 Paradigma de la Investigación	32
3.2 Tipo de Investigación; Estudio de Caso	33
3.3 Sujetos de la Investigación	33
3.4 Técnicas de Investigación.....	34
3.5 Criterio de Validez.....	36
3.6 Análisis y Resultados	37
Capítulo IV: Análisis y Resultados.....	39

Significados que le otorgan estudiantes y titulados de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica al Espacio de Aprendizaje del Taller.....	39
4.1 El Trabajo en Pequeño Grupo en el Espacio de Aprendizaje del Taller.....	40
4.1.1 El Pequeño Grupo propicia Aprendizajes Colaborativos	40
4.1.2 La Vivencia del Silencio en el Pequeño Grupo	42
4.1.3 Los Estilos de Coordinación de los Docentes en el Espacio de Aprendizaje del Taller	45
4.1.4 El Pequeño Grupo permite Compartir la Experiencia de la Práctica en la Escuela.....	52
4.2 La Investigación Docente en el Pequeño Grupo.....	57
4.2.1 Una Investigación Informal	57
4.2.2 La Investigación permite Visibilizar lo Naturalizado	60
4.2.3 La Investigación permite Problematizar la Cultura Escolar.....	65
4.3.4 La Investigación permite Comprender a los Niños y Niñas.....	68
4.2.5 La Investigación permite Problematizar la Práctica Pedagógica	72
4.2.6 La Investigación permite Elaborar Alternativas de Acción	74
4.3 El Momento de Evaluar.....	78
Capítulo V: Conclusiones	80
5.1 La Experiencia de Trabajo en Pequeño Grupo	80
5.2 La Investigación Docente en el Pequeño Grupo.....	82
5.3 El Momento de Evaluar.....	84
5.4 Recomendaciones	84
5.5 Contribuciones	85
5.6 Limitaciones	86
Bibliografía	88

Anexos	91
Grupo Focal 1	91
Grupo Focal 2	107
Grupo Focal 3	127
Entrevista 1	148
Entrevista 2	167
Entrevista 3	180

Introducción

La formación inicial de docentes de Educación Básica en las últimas décadas ha vivido transformaciones que impactan en los programas de formación inicial. Estas transformaciones han llevado a cada uno de los programas a articular actividades teórico práctica (taller) relevando aspectos que para cada una de ellas resultan relevantes.

El espacio de aprendizaje del taller en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Humanismo Cristiano, es una actividad que realizan los estudiantes de manera transversal durante toda su formación inicial. Este “se concibe como el espacio donde los estudiantes reflexionan críticamente, tanto sobre sus experiencias vividas en su trayectoria escolar como sobre lo que vivencian asistiendo a las escuelas. Dentro de esta reflexión, experimentarían procesos de desestructuración y estructuración de las concepciones pedagógicas construidas como naturales y obvias, en su larga inserción en la cultura escolar” (Contreras & Guzmán, 2013).

Esta investigación se enmarca en el trabajo de tesis para al Grado de Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Escolar. Se estructura en cinco capítulos; los tres primeros abordan el problema, objetivos y metodología de la investigación, y los dos últimos presentan los resultados y conclusiones.

Este trabajo profundiza en la comprensión de los significados otorgados por estudiantes y titulados al espacio de aprendizaje del taller. Para esto describe los significados otorgados a las tres actividades centrales del taller; el pequeño grupo, la investigación docente y la evaluación permanente de los aprendizajes se convierten en los focos que orientan esta investigación. Releva los aspectos que resultan significativos para los participantes del espacio de aprendizaje del taller, convirtiéndose este en conocimiento de importancia para la carrera de Pedagogía Básica y el campo de la formación inicial.

Capítulo I: El Problema y su Relevancia

1.1 La Formación Inicial Docente en Chile

Durante la Dictadura Militar en el país se vivencia un quiebre en el proceso de profesionalización de la formación inicial de docentes deteriorándose fuertemente las condiciones que la sustentaban. El suprimir la formación de docentes en escuelas normales, el desmembramiento del Instituto Pedagógico, en conjunto con la creación de universidades estatales que reemplazan su rol, como también la posibilidad de que esta formación se pudiera recibir en instituciones privadas y no universitarias, legitiman la formación inicial desde una concepción que visualiza al profesor como técnico (Núñez, 2007). Esto repercute directamente en la profesionalización de la formación inicial docente, produciéndose por consiguiente una desvalorización del rol docente (Avalos, 2012).

Reconociendo esta situación, durante el gobierno del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1998), se inició el programa de mejoramiento de la formación superior de docentes, el cual no sólo buscó fortalecer las condiciones formativas de los futuros docentes, sino que también vincular a este nivel con los procesos de reformas que vivía el sistema educativo de la época. El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) apoyó a 17 universidades a lo largo del país, las cuales, en base a proyectos, realizaron diversas transformaciones internas para la mejora de la formación de los futuros docentes. El FFID se caracterizó por ser un marco para la formulación de políticas e instalar bases que obligaron a las instituciones formadoras a diversos cambios internos, transformaciones que fueron desarrolladas de manera autónoma por las instituciones, pudiendo cada una de ellas definir los aspectos que consideraba imprescindibles para mejorar (Cox, 2005).

Dentro del Programa FFID se destacan dos iniciativas que buscan mejorar las condiciones de entrada de los futuros docentes y establecieron los parámetros que orientaron la evaluación del desempeño esperado al finalizar el proceso formativo. La primera de ellas fue la asignación de un fondo de becas destinado a incentivar a estudiantes destacados a iniciar estudios en carreras pedagógicas (Cox, 2005). Una segunda iniciativa que se destacó fue el diseño de los Estándares de Desempeño para la Formación Inicial Docente (2000). Uno de los objetivos que se plantearon al diseñar estos estándares fue el “orientar la formación inicial docente a través del establecimiento de parámetros referenciales respecto de las competencias necesarias para desempeñar de manera adecuada la profesión docente”, convirtiéndose “estos en patrones o criterios que permiten emitir en forma apropiada juicios sobre el desempeño docente de los futuros educadores” (MINEDUC, 2000 p. 8). Estos estándares fueron formulados de manera genérica y expresaban descripciones de los desempeños esperados al finalizar un proceso formativo, enunciando posiciones teóricas respecto de la enseñanza y el aprendizaje, convirtiéndose en la base de conocimientos imprescindibles para los procesos de formación inicial.

Finalizado el FFID y en función de seguir apoyando el proceso de fortalecimiento de la formación inicial docente, en el año 2005 se constituyó la Comisión sobre Formación Inicial Docente, organismo en el cual participaron representantes de diversas instituciones públicas y privadas. Este organismo elaboró un informe que presenta un diagnóstico que identificó nudos críticos en la formación de profesores y los principales desafíos que se presentaban para el diseño de políticas de mejoramiento de la calidad de la formación inicial durante la época. Este informe buscó convertirse en la base para la formulación de políticas, y a su vez, ser un instrumento de discusión al interior de las instituciones formadoras, con los profesores en ejercicio, organismos profesionales y estudiantes de pedagogía (Comisión Formación Inicial Docente, 2005).

El informe de dicha comisión planteó que la formación inicial de docentes es primordial al situarse en el desafío de mejorar la calidad de la educación y superar las desigualdades existentes. Asimismo, destacó la importancia de recuperar la dimensión pedagógica en el debate público y puntualizó que la profesionalización de los docentes es fundamental, dado el carácter estratégico de la pedagogía y del impacto que esta tiene en las distintas instancias formativas del sistema escolar.

El trabajo desarrollado tanto por el FIDD, como por la Comisión sobre Formación Inicial, instalaron las bases para el debate y la reflexión al interior de las instituciones y en el espacio público respecto de la calidad de la formación que se impartía. Desde ahí se iniciaron transformaciones internas tales como: la reestructuración de currículos, la inserción temprana de los estudiantes a las instituciones educativas (Prácticas graduales), la formación de los docentes formadores y la relación directa entre la oferta de formación y los programas implementados por la reforma en marcha (Cox, 2005). La implementación de estas transformaciones dio paso a que el foco de preocupación por la formación inicial se trasladara a instalar mecanismos que aseguraran la calidad de la formación por medio de la regulación y evaluación de la misma.

Es así, que en el año 2006 la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), modifica la ley 20.129, añadiendo en su artículo 27 lo siguiente; “Las carreras y programas de estudio conducentes a los títulos profesionales de médico cirujano, profesor de enseñanza básica, profesor de enseñanza media, profesor de educación diferencial y educador de párvulo, deberán someterse obligatoriamente al proceso de acreditación” (Comisión Nacional de Acreditación, 2008 p. 1), con el apoyo de diversas instituciones académicas y por el Colegio de Profesores. La acreditación de los programas de formación inicial de docentes, al convertirse en obligatoria, regula la oferta formativa promovida, utilizando criterios como perfil de egreso, estructura curricular, efectividad y resultados del proceso de formación, vinculación con el medio, y condiciones mínimas de operación, instalando de esta

manera una política auto evaluativa de la gestión de cada programa de formación con foco en el mejoramiento continuo de sus propuestas formativas y del aseguramiento de la calidad de las mismas.

Por otra parte, desde la perspectiva de evaluar la calidad de la formación inicial recibida por los futuros docentes, el año 2008 el MINEDUC instauró el Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial Docente (INICIA). Este buscó fortalecer la profesión docente por medio de la definición de estándares orientadores de la formación inicial y de la evaluación anual de los conocimientos y habilidades de los egresados de las carreras de pedagogía. Este programa ha proveído a las instituciones formadoras una serie de estándares pedagógicos y disciplinares que les han permitido orientar sus perfiles de egreso y procesos formativos, como también ha evaluado, hasta el momento de manera voluntaria, a los estudiantes de pedagogía al finalizar su formación.

La formación inicial de docentes ha vivido un proceso de transformación que ha sido mediado por políticas educativas, las cuales han transitado desde fortalecimiento y mejoramiento de las condiciones de formación de los futuros docentes hacia la evaluación de la calidad de dicha formación. Esto ha llevado a que la política de formación inicial de docentes genere una serie de modificaciones con la finalidad de no solo profesionalizar dicho proceso sino que, a su vez, garantizar la calidad del mismo.

1.2 Una Propuesta Formativa de Profesores en Educación Básica

En el año 1997, un grupo de investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) diseña una propuesta de formación inicial de profesores que los lleva a fundar al interior de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), la Carrera de Pedagogía en Educación Básica. Esta carrera surge de la necesidad de la institución de aportar “a la modificación

de las prácticas docentes y pedagógicas” (Contreras & Guzmán, 2013 p.1) y la transformación de la cultura escolar desde la formación de docentes.

La propuesta de formación de la carrera de Pedagogía en Educación Básica, desde su génesis, se apropia de los sentidos y concepciones que subyacen a la experiencia de perfeccionamiento docente denominada Talleres de Educación Democrática (TED) (Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel, 1990). Esta experiencia se desarrolló en Chile entre los años 1981 - 1987 y fue fruto del trabajo iniciado a partir de los grupos de renovación pedagógica que eran parte del movimiento de resistencia magisterial que reunía a los docentes organizados de la época. Los TED fueron un espacio de participación y perfeccionamiento docente continuo al interior de las organizaciones gremiales y sindicales, donde los docentes reflexionaban en grupo respecto de sus prácticas pedagógicas y de cómo estas se veían permeadas por las condiciones políticas del momento (Cornejo & Reyes, 2008). El trabajo al interior de los grupos los llevaba a iniciar cambios en sus prácticas pedagógicas transformando la cultura escolar de la cual eran parte, actuaba también como un espacio de contención, auto cuidado y de pertenencia para los docentes (Cornejo & Reyes, 2008).

La Carrera de Pedagogía en Educación Básica, al implementarse en el año 1998, responde de manera anticipada e innovadora a los cambios que se generaban en el ámbito de la formación inicial docente a partir del Programa de Fortalecimiento a la Formación Inicial (FFID) (Avalos, 2009). Actualmente cuenta con una trayectoria formativa de diecisiete años, tiempo en el cual se han titulado más de 330 docentes. Durante este periodo la carrera ha reconfigurado los sentidos de los TED en el espacio de aprendizaje del taller desde la concepción de que la formación inicial es el proceso donde el futuro docente resignifica su rol, las formas de trabajar en grupo y de aprender por medio de la investigación y la reflexión permanente de su experiencia escolar y de su práctica pedagógica. Esto desde la premisa que el docente es un agente transformador que tiene una tarea

intelectual y crítica frente a su práctica pedagógica, los objetivos que persigue y la cultura escolar (Giroux, 1988).

La formación de los estudiantes se articula a través de diversos espacios, actividades y tareas de aprendizaje que les permiten vivir un proceso de desarticulación de lo articulado para poder rearticularlo, en función de la resignificación del rol docente y la contribución que estos podrían realizar a la transformación de la cultura escolar. Los dos espacios de aprendizaje que propician este proceso son el taller y la escuela, siendo el taller el espacio que rescata con mayor fuerza los lineamientos metodológicos de los TED. Los estudiantes durante su formación participan de manera presencial y con una periodicidad semanal de este espacio de aprendizaje.

Los Talleres se conciben como el espacio donde los estudiantes reflexionan críticamente, tanto sobre sus experiencias vividas en su trayectoria escolar como sobre lo que vivencian asistiendo a las escuelas. Dentro de esta reflexión, experimentarían procesos de desestructuración y estructuración de las concepciones pedagógicas construidas como naturales y obvias, en su larga inserción en la cultura escolar (Contreras & Guzmán, 2013 p. 3).

El taller busca que los aprendizajes que construyan los estudiantes durante su formación inicial los realicen en función de tres actividades centrales, convirtiéndose estas en las “condiciones adecuadas” de aprendizaje (Hevia, 1990). La investigación docente, el trabajo en pequeños grupos y la evaluación de los aprendizajes son las condiciones bajo las cuales se desarrollan cada una de las sesiones del Taller, y al igual que en los TED, buscan que los participantes desestructuren su conducta en base a las distinciones que les proporciona el grupo.

El taller se convierte en un espacio de aprendizaje particular para docentes en formación, dado que responde a los sentidos de una metodología de formación que concibe los procesos de aprendizaje desde una perspectiva que busca transformar al futuro docente. Durante su formación los estudiantes que asisten al

taller conforman un grupo que interactúa socialmente en cada una de las sesiones, significando este espacio, las actividades y las tareas de aprendizaje. Los significados que construyen en torno a este espacio poseen características distintivas, dado que se configuran en función de la interpretación que cada uno de ellos realiza del mismo (Ritzer, 1993), de los elementos que en él se conjugan y de la interacción social que establecen.

Los significados que los futuros docentes construyen en torno al espacio de aprendizaje del taller los realizan desde la interpretación de las actividades de aprendizaje que se desarrollan en cada una de las sesiones. La investigación docente, el trabajo en pequeños grupos y la evaluación de los aprendizajes son las actividades desde las cuales los estudiantes interactúan e inician un proceso de aprendizaje complejo, el cual “sucede en su mundo interno y les posibilita modificar su relación con el mundo exterior” (Hevia, 1988 p.7).

Para lograr una comprensión respecto de estos significados se profundiza en las interpretaciones que realizan respecto de este espacio de aprendizaje los estudiantes que se encuentran en formación y estudiantes que en la actualidad se encuentran titulados. Estudiantes y titulados significan este espacio de aprendizaje desde tiempos diferentes, los primeros interpretan el proceso que viven desde las interacciones que establecen en tiempo presente y los titulados interpretan este espacio de formación desde lo que significó esta experiencia durante su formación inicial.

Esta investigación indaga en las significaciones que realizan los sujetos que han vivenciado esta particular modalidad de formación, buscando responder la siguiente pregunta; ¿Cómo significan los estudiantes y titulados de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano el espacio de aprendizaje del taller?

Resulta relevante profundizar en la construcción de significados que realizan estudiantes y titulados en el Taller, dado que en este espacio de aprendizaje se generan “los procesos de cuestionamiento y desarticulación”

(Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel , 1990. p. 24) que les permiten a estos re significar el rol docente construido durante su trayectoria escolar. Asimismo, el desentrañar los significados que le otorgan a las actividades de aprendizaje que en este espacio se desarrollan permite comprender cómo estudiantes y titulados interpretan la investigación docente, el trabajo en pequeños grupos y la evaluación de los aprendizajes.

A diecisiete años de la implementación del espacio de aprendizaje del taller, resulta relevante comprender los significados que construyen estudiantes y titulados en torno a ellos, puesto que esta comprensión le permite a la Carrera reflexionar críticamente en torno a los elementos que caracterizan este espacio, en vista de su reestructuración.

A su vez, comprender estos significados permite reconocer los aportes y tensiones que posee esta modalidad de formación inicial docente, lo que posibilitará conocer los elementos que podrían catalogarla de particular, relevando su contribución a la formación inicial de docentes.

Por último, esta investigación permite construir conocimiento de los aspectos que resultan significativos para los futuros docentes, pudiendo contribuir al debate sobre políticas públicas que regulan estos procesos formativos, como también convertirse en un insumo para el análisis de los diversos programas de formación inicial de docentes.

1.3 Objetivo General

- Comprender los significados que le otorgan los estudiantes y titulados de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano al espacio de aprendizaje del taller.

1.4 Objetivos Específicos

- Describir los significados que le otorgan estudiantes y titulados a la experiencia de trabajo en pequeños grupos en el espacio de aprendizaje del taller de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Describir los significados que le otorgan estudiantes y titulados a la investigación docente en el espacio de aprendizaje del taller de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Describir los significados que le otorgan estudiantes y titulados a la evaluación permanente de los aprendizajes en el espacio de aprendizaje del taller de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Capítulo II: Antecedentes Teóricos y Referenciales

2.1 Perspectivas que orientan la Formación Inicial de Docente

La formación inicial docente en Chile resulta un campo complejo, dinámico y cambiante, el cual se ve presionado por exigencias políticas, sociales y culturales. En el presente en Chile, estas exigencias se relacionan principalmente con el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes del sistema escolar, como también con la evaluación y la regulación de la calidad de los programas de formación inicial.

El campo de la formación inicial, desde su génesis, se ha configurado por diversas exigencias, que se vinculan a momentos históricos, políticos y sociales que ha vivido el país. Al fundar la Escuela Normal Domingo F. Sarmiento, busca que la formación de preceptores se centre en desarrollar competencias metodológicas y de conocimiento que respalden su oficio (Núñez, 2008). Esta perspectiva determina no solo el proceso de formación, sino que también legitima una concepción del rol docente en la sociedad. Desde la conformación de la primera Escuela Normal hasta la actualidad la formación de docentes se ha transformado conforme los procesos históricos, políticos y sociales que ha vivido el país, transitando por variadas perspectivas de manera recursiva, conviviendo en un momento histórico diversas posturas.

Para comprender en profundidad esta transformación vivida en la formación inicial docente, el presente trabajo ahondará en cuatro perspectivas básicas planteadas (Sacristán & Gómez, 1992), las cuales presentan su visión respecto del docente y del proceso de formación de estos, pudiendo distinguir la perspectiva académica, técnica, práctica y la de reconstrucción social.

La perspectiva académica concibe al docente como un especialista que domina diversas disciplinas, transmitiendo de manera fiel los contenidos. Dentro de ella, se distinguen dos enfoques; enciclopédico y comprensivo. El primero concibe la enseñanza como una transmisión de contenidos, y el aprendizaje como una adquisición de conocimientos, estando la formación centrada, por tanto, en reproducción de contenidos y conocimientos. El docente es un especialista que domina disciplinas y las transmite fielmente a los estudiantes, no contemplando las particularidades de cada uno de ellos, no existiendo una distinción entre el saber y el saber enseñar. El enfoque comprensivo, por su parte, se centra no sólo en el conocimiento de las disciplinas a enseñar, sino que también integra una visión intelectual del docente, en donde este comprende estos conocimientos y posibilita la construcción de comunidades académicas en torno a él. Para esto el docente se formará en la estructura disciplinar y en la investigación de las mismas disciplinas para llegar a una comprensión profunda de ellas y poder de esta manera enseñarlas.

La perspectiva técnica releva la enseñanza como una ciencia aplicada, en donde el profesor aprende reglas de actuación que le permiten aplicar y enseñar el conocimiento científico. La actividad docente es instrumental aplicando teorías y técnicas para la resolución de problemas, subordinándose a los niveles de producción del conocimiento más abstracto. Dentro de esta perspectiva de formación, se pueden distinguir dos enfoques; de entrenamiento y de adopción de decisiones. El de entrenamiento, busca formar y habilitar al docente en procedimientos y habilidades que hayan resultado exitosas y está fundamentado bajo la lógica del proceso y producto, en donde las habilidades y competencias desarrolladas permitan intervenir un contexto de enseñanza logrando los resultados esperados. El enfoque de adopción de decisiones, no se reduce sólo a la aplicación de habilidades en una intervención, sino que se sustenta bajo principios y procedimientos que se apoyan en la investigación científica, por medio de los cuales el docente puede tomar decisiones respecto de situaciones problemáticas a las cuales se ve enfrentado en la cotidianeidad del aula.

La perspectiva práctica, considera que el acto de enseñar es complejo y se desarrolla en escenarios particulares que son determinados por el contexto social, requiriendo para actuar, tomar opciones éticas y políticas. La formación de profesores debe considerar el aprendizaje de la práctica, a través de la experiencia de docentes experimentados. Esta perspectiva se caracteriza por poseer dos enfoques; el tradicional, el cual concibe que la enseñanza es una actividad artesanal, que se ha ido construyendo por medio de los saberes heredados de generación en generación. Esta la realiza un maestro experimentado, quien en la práctica transfiere los conocimientos de enseñanza, no reflexionando frente a ellos y actuando de manera aislada y automática. Este enfoque es conservador, y se suma a los intereses que priman históricamente, aceptando de esta forma el nuevo maestro los roles profesionales que se han ido construyendo y transmitiendo. El segundo enfoque es el reflexivo sobre la práctica, el cual busca superar la visión tradicional que se tiene del docente y la relación que este establece con el conocimiento y la práctica. Se busca analizar cómo los docentes enfrentan las situaciones problemáticas a las que se ven enfrentados en el aula, comprendiendo la relación que se establece con el conocimiento, y cómo este enfrenta intelectualmente estas situaciones. Este enfoque propone generar conocimiento a partir de lo que se vive en la práctica y su comprensión.

La perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, propone que la formación inicial desarrolle profesores autónomos que reflexionan críticamente sobre su/la práctica de aula, lo cual les permite comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje, entendiendo la enseñanza como una actividad crítica y ética en donde los valores rigen su intencionalidad. En esta perspectiva se distinguen dos enfoques. El enfoque crítico y de reconstrucción social, el cual se centra en la formación en valores que desarrollen la conciencia social de los docentes para la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. Se entiende que el docente tiene un rol transformador del orden social y de la comunidad en la que se encuentra inmerso, desarrollando procesos de emancipación individual y colectiva de la sociedad. Este enfoque se distingue del

de investigación acción y transformación del profesorado para la comprensión. Este último considera que la enseñanza es un arte que se construye en la práctica de manera reflexiva, por medio de una propuesta curricular procesual. El curriculum es regido por los valores y principios intencionados pedagógicamente, por tanto, es una construcción que realiza el profesor a partir de la reflexión de su práctica con la finalidad de mejorar la calidad de la enseñanza. El docente asume un rol de investigador en el aula, que es el lugar donde desarrolla su acción, surgen los problemas e implementa estrategias de intervención. La investigación acción toma un rol fundamental, puesto que tiene como objetivo mejorar la práctica docente antes que producir conocimiento. Esta práctica es un acto ético que exige reflexión permanente, dado que esto permitirá mejorar las prácticas desde el mismo contexto en el cual se desarrollan.

Estas perspectivas permiten situar en un referente teórico las transformaciones que ha vivido la formación inicial de docentes en el país. Cada una de estas posee una carga ideológica que configura la formación del profesorado y la visión de su rol en la institución escolar. Los Talleres de Educación Democrática y la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano comprenden la formación del profesorado desde la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social, específicamente desde el enfoque de investigación acción y transformación del profesorado.

2.2 Los Talleres de Educación Democrática

Los Talleres de Educación Democrática (TED) surgen como una propuesta de perfeccionamiento y participación docente asumida por organizaciones docentes durante la Dictadura Militar. Esta propuesta otorgaba a los docentes un espacio de reflexión crítica de “experiencias pedagógicas con el fin de revisar las formas que asumen su rol, en la perspectiva de transformar las prácticas docentes

hacia formas más eficientes y democráticas de enseñanza aprendizaje” (Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel , 1990). Esta modalidad de perfeccionamiento se plantea reivindicar y transformar el rol de los docentes dentro del sistema escolar convirtiendo a estos en agentes de cambio educacional.

Los TED se comprenden como un instrumento de formación, dado que trabajan a partir de la práctica de los participantes, para desde ahí rescatar el saber acumulado por estos. Su tarea principal es la investigación docente, instancia desde la cual los docentes construyen conocimiento de manera sistemática y rigurosa sobre sus problemáticas pedagógicas con la finalidad de transformarlas, lo cual les permite apoyar su accionar de manera consciente.

Asimismo, estos talleres se entienden como una forma de organización del trabajo docente al interior de las escuelas, dado que crean las condiciones para reflexionar colectivamente asumiendo la responsabilidad de manera solidaria. Los TED tratan de modificar las formas de organización del trabajo docente, como también la vinculación del perfeccionamiento con la vida escolar. Esta modalidad de perfeccionamiento le otorga espacio a los docentes para establecer acuerdos en la tarea de educar en la comunidad en la cual se está inserto. A su vez, introducen una instancia de reflexión colectiva y permanente situada en sus problemáticas, lo que les permite construir nuevas alternativas de acción (Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel , 1990).

Los TED también se comprenden como una comunidad de vida profesional, dado que su forma de trabajo permite constituir pequeños grupos que solidarizan en su quehacer. El grupo le permite a los docentes recobrar el carácter de servicio social que tiene la educación.

Finalmente, esta instancia se puede comprender como un instrumento de investigación de las condiciones culturales presentes en los procesos de cambio de las prácticas pedagógicas institucionalizadas.

Los TED se plantean tres objetivos de aprendizaje; la resignificación de un rol de carácter técnico en uno de carácter profesional, la resignificación de un trabajo de carácter aislado en uno de carácter cooperativo y la resignificación de un modo de aprender de carácter dependiente en uno de carácter autónomo (Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel , 1990). Estos talleres buscan desestructurar a los docentes por medio de la modificación de la forma de vincularse y trabajar con sus pares para asumir su rol de manera profesional. Los TED se convierten en un espacio de formación distinto, en el cual sus participantes resignifican su proceso de aprendizaje, entregándoles las condiciones para que puedan convertirse en agentes de cambio y transformadores de la cultura escolar.

Con la finalidad de favorecer el logro de estos objetivos, en cada una de las sesiones de los TED se generaban las “Condiciones adecuadas” para el aprendizaje de los docentes por medio de tres actividades centrales y el encuadre (Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel , 1990). La primera de ellas es la investigación protagónica. Esta estrategia busca que los participantes visibilicen la forma en cómo asumen su rol, tomando distancia de su práctica pedagógica, comprendiendo como esta se va gestando, determinando los elementos históricos y contextuales que intervienen en ella. Esta distancia les permite tomar conciencia del acto de enseñar como también comprender las condiciones que determinan su accionar. La toma de conciencia se realiza “abordando los problemas que enfrentaban, generando conocimientos susceptibles de apoyar su accionar de manera consciente y alternativa” (Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel , 1990 p. 23). La investigación protagónica se convierte en el instrumento que sistematizaba la práctica del docente, reconstruyendo sus motivaciones, finalidad y sentido, permitiéndole proyectar su rol de manera alternativa.

La segunda actividad central de los TED es el trabajo en grupo de carácter cooperativo, esta forma de trabajo les permite a los participantes regularse, revisando las maneras en cómo se relacionan, constituyéndose en un espacio

democrático de aprendizaje que posibilita la investigación. Un coordinador de manera descentrada apoya al grupo para que este asuma la tarea, interpretando y señalando sus resistencias. Estas resistencias surgen de los miedos personales a los que se enfrentan los participantes frente a esta nueva forma de trabajo, y son fruto de la historia que se ha internalizado respecto de la forma de relacionarse y aprender.

Una tercera actividad es la evaluación permanente de los aprendizajes, en este momento los docentes reflexionan sobre lo vivido en cada sesión, sobre cómo interactúa el grupo, todo esto con la finalidad de aprender de la experiencia. El revisar constantemente la experiencia vivida, les permite analizar las formas de aprender, convirtiéndose esta actividad en una ocasión consciente de aprendizaje (Assaél, 1992).

Finalmente, el encuadre explicita “las reglas de funcionamiento que le permitían al grupo vivir un proceso de aprendizaje” (Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel , 1990 p. 24). En el grupo se genera los límites que contribuyen al surgimiento de los procesos de cuestionamiento y desarticulación al interior del mismo (Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel , 1990).

La propuesta de perfeccionamiento docente de los TED se construyó como una experiencia de formación docente continua, en donde el aprendizaje de sus participantes se concibe como “La modificación más o menos estable de pautas de conducta” (Assaél, Cerda, Guzmán, Hevia, & Peñafiel , 1990 p.18). Aprender no es sólo es la adquisición de nuevos contenidos o de nueva información. “Era un proceso más complejo que sucede en el mundo interno de las personas y que le posibilita modificar su relación con el mundo externo” (Hevia, 1988 p. 7).

A continuación, se profundizará en la comprensión que poseían los TED respecto de la concepción de aprendizaje, el pequeño grupo como espacio de aprendizaje, la evaluación permanente de los aprendizajes, la investigación docente y el rol de coordinador de los TED.

2.2.1 La Concepción de Aprendizaje presente en los TED

Los TED plantean que la reflexión de la práctica implica concebir al docente como “un sujeto social que emerge producto de una compleja trama de vínculos y relaciones sociales; producido y emergente, en tanto determinado, pero a la vez, productor, actor protagonista” (Rivière, 1985 citado en Assaél & Guzmán, 1995 p.2). El acto de conocimiento docente es parte de una práctica social, que se construye en un conjunto de relaciones que emergen de su historia dentro de la institución escolar.

El docente es parte de una práctica social que se imbrica con múltiples dimensiones de su conformación como sujeto. Este sujeto es una “entidad bio-psico-social” (Assaél & Guzmán, 1995 p.3), que posee un conocimiento que es fruto del análisis que este realiza de la realidad, sus condiciones y su cotidianidad. Desde esta perspectiva, el docente posee un conocimiento de la realidad que lo convierte en un sujeto cognoscente de la cultura escolar, de las prácticas y roles que de ella emergen.

El docente ha construido un esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) con el cual opera en la práctica social, este es “el conjunto de conocimientos y de actitudes que cada sujeto tiene en su mente y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo (Rivière, 1985 citado en Assaél & Guzmán, 1995). Va construyendo desde que comienza a generar una práctica social, un ECRO en torno a la cultura escolar y al rol docente que emerge de la praxis.

El aprendizaje no se basa en la adquisición de contenidos y técnicas, sino más bien, en la modificación de los esquemas de referencia con los que el sujeto se relaciona en su práctica social (Rivière, 1985 citado en Assaél & Guzmán, 1995). Este proceso de aprendizaje implica “aprender a aprender o aprender a

pensar, integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción, es decir, el sentir, pensar y el hacer en el proceso cognitivo” (Rivière, 1985 citado en Assaél & Guzmán, 1995 p. 3). Este aprendizaje se desarrolla en el mundo interno de cada sujeto, permitiéndoles modificar su relación con la cultura escolar en base al análisis y reflexión del cómo piensan, sienten y actúan.

Este proceso de aprendizaje involucra al docente en todas sus dimensiones, en donde este establece una relación dialéctica y espiralada con el objeto. Los marcos de referencia con los cuales opera se modifican al momento de acercarse al objeto, durante el proceso de aprendizaje este acercamiento sería recursivo propiciando la revisión del esquema referencial del sujeto con lo que se otorga la posibilidad de vivir un proceso de constante modificación, creación y perfeccionamiento de sus esquemas referenciales.

La interpelación desde la cotidianidad del rol docente y la cultura escolar, su problematización y la toma de distancia del docente le permiten indagar respecto de sus concepciones aprendidas de la cultura escolar. El aprender desde esta perspectiva implica tomar conciencia y reflexionar, frente a mecanismos o prácticas irreflexivas legitimadas dentro de la institución escolar. Para esto resulta necesario que el docente reconozca estas prácticas dentro de sus esquemas referenciales para poder, de este modo, generar un quiebre con la realidad, desestructurando las representaciones validadas previamente. Esta desestructuración es producto de una transformación de las formas de pensamiento, donde el pensamiento dialéctico permite evidenciar las contradicciones de la cultura escolar aprendida (Assaél & Guzmán, 1995).

La transformación del docente y su realidad durante el proceso de aprendizaje genera un quiebre con el conjunto de conocimientos y actitudes que este posee en torno a la cultura escolar, el rol docente, las formas de aprender y de trabajar en grupo. El proceso de aprendizaje implica, entonces, que los docentes pasen de “la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la acción protagónica, y de la rivalidad a la cooperación” (Rivière, 1985 citado en Assaél &

Guzmán, 1995 p. 4) durante su formación, lo cual desestructura los esquemas referenciales previos y conocidos y les permite construir una nueva estructuración de estos.

En este proceso de aprendizaje los docentes vivencian una pérdida, desinstrumentación y ataque a las estructuras previas poseídas, lo que da paso en ellos a “una contradicción entre un proyecto y una resistencia a ese proyecto” (Rivière, 1985 citado en Assaél & Guzmán, 1995, p 4). El proceso de aprendizaje se entiende como una permanente desarticulación y rearticulación de los esquemas referenciales, lo que implica vivenciar una experiencia de reconstrucción de conocimientos que puede resultar placentera y angustiosa a la vez (Assaél & Guzmán, 1995).

2.2.2 El Pequeño Grupo como Espacio de Aprendizaje.

Para vivenciar un proceso de aprendizaje que permita reconstruir los conocimientos es necesario apoyarse de una técnica que les permita a los docentes “Trabajar sobre los obstáculos que emergen en la relación sujeto cognocente con el objeto de conocimiento” (Freire , y otros, 1989 p.3). Pichón Rivière postula la técnica del grupo operativo para propiciar estos aprendizajes en los sujetos. Esta técnica propone: “aprender a aprender o aprender a pensar integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción, es decir, el sentir, el pensar y el hacer en el proceso cognitivo” (Citado en Freire , y otros, 1989 p.3).

Los TED recogen varios elementos de esta técnica para integrarlos en sus talleres definiendo este espacio de aprendizaje como un pequeño grupo auto gestionado que es apoyado por una coordinación descentrada que le permite a los docentes rescatar su saber y el de los otros que componen el taller (Vera, 1988). La interacción social que se genera entre los sujetos en formación les otorga la posibilidad de convertirse en protagonistas de su propio aprendizaje. El diálogo

grupal les permite conceptualizar la experiencia vivida por cada docente en este espacio, pudiendo elaborar un marco referencial común que oriente la acción del pequeño grupo (Assaél & Guzmán, 1995).

Este marco referencial común se construye a partir de la práctica social que establece el pequeño grupo y de la interpelación que se realiza a lo cotidiano de la práctica docente, lo que le permite a cada participante indagar respecto de sus propios esquemas referenciales, desde el referente construido grupalmente. Esta técnica propicia la producción social de conocimiento, desde el intercambio de experiencias y la confrontación de estilos de aprendizaje. Este conocimiento es procesado y articulado grupalmente convirtiéndose la experiencia en una producción social que enriquece al grupo y a cada uno de sus integrantes (Freire , y otros, 1989).

El pequeño grupo se propone una tarea que es compartida por sus miembros, lo cual les confiere un rol protagónico dentro del mismo espacio. Esta tarea busca recoger lo múltiple, heterogéneo y diverso de las experiencias que recoge el grupo para generar una síntesis que propicia en cada integrante la desestructuración de sus esquemas referenciales previos desde el pensar, sentir y hacer, lo que posibilitaría resignificar su relación con el mundo.

Los procesos de aprendizaje que se generan al interior del pequeño grupo se desarrollan regulando la distancia con el objeto de conocimiento. Este objeto de conocimiento transita un itinerario tal que les permite a los docentes transformar los esquemas referenciales en torno al rol docente y la cultura escolar para, de este modo, resignificarlos. Durante este itinerario la tarea toma un rol fundamental, dado que guía la reflexión crítica del grupo acerca del hacer y las relaciones que se establecen en función del objeto de conocimiento.

La dialéctica que establece el grupo (Santoyo, 1981) se basa en la relación de los procesos implícitos y explícitos que vive, en cómo se hacen latentes los esquemas referenciales gatillados por el proceso del grupo y aquellos que están

ocultos que obstaculizan el aprendizaje, se evidencian por medio de la interacción grupal.

La reflexión grupal es el eje central para visibilizar y resolver los obstáculos y contener las ansiedades que emergen de la tarea, del objeto de conocimiento y de la interacción grupal que se genera, propiciando quiebres de los esquemas referenciales, lo cual produce inseguridad en los participantes. El aprendizaje se lleva a cabo en el momento en que el grupo regula la distancia con el objeto de conocimiento y la tarea (Freire , y otros, 1989).

2.2.3 La Evaluación Permanente de los Aprendizajes

El concebir el aprendizaje en los TED implica considerar la evaluación como la etapa que le permite a los docentes cristalizar y fijar sus aprendizajes. En este momento el sujeto en formación detecta las modificaciones que vivenció en la forma de estructurar sus conductas y los marcos de referencia que sustentan su mundo interno (Hevia, 1988).

Para los docentes evaluar los aprendizajes es analizar críticamente la experiencia de aprendizaje vivida considerando los obstáculos y facilitadores que permitieron estas modificaciones. Esto supone re significar el aprendizaje en función de un proceso en permanente construcción. La evaluación en los TED se convierte en un espacio para comprender la dirección de los aprendizajes re significados, analizando constantemente la experiencia vivida. Esto le implica al docente proyectar los vínculos que establece con la realidad en función de la comprensión de modificaciones ocurridas.

El evaluar los aprendizajes que transforman el mundo interno de los docentes implica analizar cómo se originaron estas modificaciones. Esto resulta un acto complejo dado que estos aprendizajes no son evidentes desde una mirada externa. Al evaluarlos se necesita hablar entonces de una hermenéutica del signo

(Hevia, 1988), penetrando en los signos y develando las modificaciones, lo que se genera en lo profundo del mundo interno.

La identificación de los signos de aprendizaje en los TED se realiza de manera grupal, en donde en colaboración con otros se reconocen aquellos que resultan reveladores en la modificación de sus esquemas, detentando así cada participante sus modificaciones en función de los esquemas referenciales que identifica el pequeño grupo. La evaluación permite que estos signos se interpreten a fin de develar el origen del aprendizaje, permitiéndole a los docentes identificar el por qué este se produjo para luego profundizar en su sentido. El ahondar en el sentido de estas modificaciones, permite proyectar las relaciones que establecen los docentes con el mundo externo desde una perspectiva proyectiva (Hevia, 1988).

Durante la evaluación es posible analizar los estereotipos internalizados, estos son fijaciones de pautas de conducta que le impiden a los futuros docentes modificar sus esquemas referenciales, su identificación permite crear las condiciones para que se puedan generar los aprendizajes. La evaluación propicia el espacio para que se identifiquen y comprendan las formas en cómo cada docente ha estructurado sus esquemas referenciales. La interpretación de estos es posible cuestionando su origen y sentido en la acción de los sujetos (Hevia, 1988).

La evaluación de los aprendizajes en los TED se convierte en un espacio de análisis de la hermenéutica de los signos de aprendizaje como de los estereotipos, donde los docentes pueden reconocer las modificaciones y vinculaciones que emergen en su proceso de aprendizaje (Hevia, 1988).

2.2.4 La Investigación Docente

En los TED la tarea central es la investigación docente, esta les permitía a sus participantes recrear sus prácticas pedagógicas (Vera, 1988) y ahondar en sus

esquemas referenciales comprendiendo la complejidad en la que estos fueron contruidos, “modificando sus subjetividades, ya sea por la adquisición de nuevos conocimientos y/o por la modificación de las formas de representar e interpretar la realidad” (Vera, 1988 p . 9).

La investigación docente posee ciertas características que la hacen particular, la primera de ellas es que esta debe ser asumida por los propios docentes. En un segundo plano, esta debe estar dirigida a que los docentes puedan generar conocimiento a partir del análisis y transformación de sus esquemas referenciales, con la finalidad de favorecer que el docente transforme sus prácticas de enseñanza y aprendizaje hacia prácticas más eficientes y democráticas. La tercera característica de la investigación es que debe trabajarse en función de problemas vividos por los docentes, ya sea que estos se hayan originado en su trayectoria escolar o sean fruto de su práctica pedagógica en las escuelas. También esta investigación debe ser crítica, profundizando en la historicidad y contextualización de las problemáticas vividas, comprendiendo estas como prácticas sociales. Finalmente, esta investigación “plantea problemas de conocimiento, los cuales explicitan elementos y racionalidades que los hacen parecer verosímiles para quienes lo generan” (Vera, 1988 p. 9).

La lógica de conocimiento que sustenta la investigación docente en procesos de formación de docentes incluye opciones teóricas y metodológicas que respalden este procedimiento. Los docentes realizan una secuencia de operaciones intelectuales que les permitían conocer y actuar de manera coincidentemente con operaciones que generan el pensamiento científico (Vera, 1988). Estas operaciones o etapas se convierten en los criterios metodológicos que permiten sistematizar los procesos de reflexión que la sustentan.

Se distinguen cuatro operaciones o etapas dentro de la investigación docente. La primera de ellas es la problematización o definición de un problema de conocimiento, en esta etapa el docente convierte un problema de acción recogido de la práctica pedagógica en un problema de investigación. Esto requiere un

proceso de focalización, en donde el docente reflexiona en torno al problema de acción que lo afecta pudiendo de este modo hacer las distinciones necesarias que permitan develar el nudo central del problema a investigar.

Una segunda etapa en el proceso de investigación es la objetivación o conversión de la realidad en objeto susceptible de ser observado. En este momento el docente toma distancia y concentra su mirada en los aspectos específicos de la realidad donde se sitúa el problema a investigar, distinguiendo los prejuicios o juicios de valor que realiza sobre la misma (Vera, 1988). Para esto recaba datos e informaciones que le permiten describir y comprender lo existente iniciando un proceso de reconocimiento o descubrimiento de la problemática experimentada.

La interpretación se distingue como una tercera etapa dentro de la investigación docente. Es aquí donde el docente explica y da cuenta del origen y características de la realidad donde se inserta el problema, mediante su asociación con situaciones conocidas. Al interpretar se da cuenta de la complejidad del problema investigado desde los actores involucrados. Esto permite elaborar marcos de interpretación capaces de discriminar e integrar distintos fenómenos diversos, develando la profundidad de estos. (Vera, 1988).

La última etapa que se distingue en la investigación docente es la elaboración de alternativas de acción. En este momento los docentes elaboran consecuencias prácticas referidas a la problemática de su práctica pedagógica, que derivan de la comprensión del fenómeno investigado, el cual en un principio fue percibido como un problema (Vera, 1988).

Estas etapas se convierten en criterios metodológicos que orientan el proceso de investigación docente en los TED. Esto les permitía a los docentes producir conocimientos a través de la experiencia vivida y de sus propias prácticas pedagógicas.

2.2.5 Rol del Coordinador de los TED

Para propiciar procesos de aprendizajes basados en la perspectiva planteada por este trabajo, el pequeño grupo requiere contar con un coordinador con ciertas características. El coordinador tiene un rol particular dada la metodología de trabajo de pequeños grupos en la cual se desempeña, distinguiéndose de un académico “tradicional” por las actividades que realiza para propiciar aprendizajes. Estas actividades implican una tarea de coordinación permanente de una serie de aspectos tales como; el ambiente de trabajo, la comunicación, la información, retroalimentación permanente y asesoría al grupo en formación (Santoyo, 1981).

El docente es un coordinador de procesos grupales siendo su función el “apoyar la ruptura de la alienación y el proceso de reflexión, observando la estructura grupal, señalando los marcos de referencia que va construyendo el grupo, que, al mismo tiempo, se constituyen en obstáculos para el proceso de reflexión; y proponiendo herramientas para que sea el propio grupo el que asuma su proceso de aprendizaje” (Assaél & Guzmán, 1995 p.6). Esta función, se comprende desde las necesidades de aprendizaje que emergen del trabajo del pequeño grupo, siendo el coordinador quien propicia las condiciones adecuadas para el trabajo grupal.

El coordinador propicia aprendizajes, desde la observación e interpretación de los elementos y factores que están presentes en el grupo y que propician una situación de aprendizaje. El propiciar estos aprendizajes radica en la capacidad del coordinador de promover las condiciones necesarias para que este se produzca, para lo cual propicia la comunicación entre los integrantes del grupo, informa y asesora respecto del proceso de desestructuración y cambio de conducta que vive el grupo (Santoyo, 1981).

Este aprendizaje que vive el pequeño grupo le implica transformar sus esquemas referenciales, lo cual provocará resistencias y ansiedades. El pequeño

grupo siente la pérdida en este proceso, modificando sus formas de sentir, pensar y actuar. El coordinador está consciente de esto, como también de los posibles quiebres que pueda vivenciar el grupo, enfrentándose constantemente a conflictos que son inherentes al proceso, teniendo que identificarlos no como algo nocivo, sino que como una oportunidad para el aprendizaje del grupo (Santoyo, 1981).

Desde esta perspectiva, el coordinador de procesos grupales de aprendizaje posee ciertas características que determinan su rol dentro del grupo. La primera de ellas, es que es un observador del proceso grupal (Santoyo, 1981) puesto que debe reconocer lo explícito e implícito que subyace en la conducta del pequeño grupo. Para retroalimentar este proceso el coordinador puede intervenir, ya sea señalando lo explícito e implícito que está pasando para de este modo apoyar al pequeño grupo en la elaboración de sus propias intervenciones. Asimismo, puede interpretar lo que vivencia el grupo en función de lo presente y su relación con otros elementos, realizando una explicación del hecho entregándole al pequeño grupo una codificación de la situación (Santoyo, 1981). Para que el coordinador logre objetividad al realizar la observación, es necesario que se implique en el proceso pero sin involucrarse afectivamente.

Se puede distinguir como segunda característica del coordinador que es un agente que propicia la comunicación (Santoyo, 1981) en el pequeño grupo, dado que este elemento es un instrumento de aprendizaje que le permite a los docentes confrontar sus esquemas referenciales. “La comunicación, en este sentido, es compleja ya que incluye todos los procesos de conducta de un ser humano – conciente o no- actúa como estímulo intencional o no en la conducta de los otros seres humanos pertenecientes al grupo” (Santoyo, 1981 p. 10); considerando como comunicación, todo mensaje con contenido significativo para el pequeño grupo. El coordinador anima y favorece la comunicación y el diálogo permanente, profundo y comprometido del grupo, desde la indagación, la retroalimentación y la modificación de los esquemas referenciales evitando constantemente que esta se deteriore.

Una tercera característica del coordinador, es que este es un informador del grupo, quien articula la relación entre información, aprendizaje, informador y coordinador (Santoyo, 1981) que genera el pequeño grupo desde diversas fuentes. Esta información puede incorporarla al grupo para que este indague o elabore la modificación de los esquemas referenciales. El coordinador proporciona información que es analizada y procesada por el grupo convirtiéndose esto en un acto complejo y contradictorio de enseñanza, dado que no sólo emite información, sino que también recibe mensajes que le permiten reconocer la recepción de esta por parte del grupo.

Finalmente, el coordinador se caracteriza por ser un asesor (Santoyo, 1981), donde proporciona los espacios para que el pequeño grupo participe en la medida de lo posible en la definición de elementos o tareas que tradicionalmente son asignadas al rol del docente, de este modo, la responsabilidad de la enseñanza se traslada al grupo. El coordinador como asesor del grupo deja de ser el protagonista de la enseñanza para asesorar al grupo en su proceso de aprendizaje, entregándoles orientación que les permita confrontarlos a sus esquemas referenciales.

2.3 La Carrera de Pedagogía en Educación Básica

La Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, específicamente en la línea Desarrollo Profesional Docente (DPD) se construye a partir de los aprendizajes obtenidos de los TED. Dentro del itinerario formativo que ha construido la línea DPD “convergen las propias experiencias de los estudiantes, los nuevos conocimientos teóricos-metodológicos, las habilidades para conocer, explicar y transformar la realidad; teniendo como referente esencial los destinatarios e instancias principales donde se inscribe su trabajo como docente: niños y niñas, la escuela y el sistema educativo (Contreras & Guzmán, 2013 p.4). Articula la formación de los futuros

docentes en torno a cinco criterios; “la desestructuración de los esquemas referenciales internalizados en su larga vivencia en la cultura escolar; la investigación como instrumento de análisis y transformación de la realidad; la relación dialéctica entre teórica y práctica; la modificación de las formas de participar en grupo hacia maneras más democráticas y la modificación de las maneras de aprender” (UAHC, 2012 p.1). Estos criterios buscan que los estudiantes durante su formación inicial “pongan en duda las maneras en que han ido estructurando las formas de comprender y actuar sobre la realidad” (Hevia, 1988).

El espacio de aprendizaje del taller, es el que rescata con mayor fuerza los lineamientos metodológicos de los TED. Los estudiantes durante su formación participan de manera presencial y con una periodicidad semanal de este espacio de aprendizaje, articulando la experiencia e información recogida en la práctica en las escuelas con la tarea central del taller.

Los Talleres se conciben como el espacio donde los estudiantes reflexionan críticamente, tanto sobre sus experiencias vividas en su trayectoria escolar como sobre lo que vivencian asistiendo a las escuelas. Dentro de esta reflexión, experimentarían procesos de desestructuración y estructuración de las concepciones pedagógicas construidas como naturales y obvias, en su larga inserción en la cultura escolar. (Contreras & Guzmán, 2013 p.3).

Este espacio se articula en función de una tarea, la cual orienta la reflexión crítica de la experiencia escolar y la experiencia de la práctica en escuelas, en concordancia a los ejes temáticos de la línea de DPD y los objetivos de aprendizaje planteados para cada uno de ellos.

El espacio de aprendizaje del taller se estructura en tres momentos: Momento Informativo donde el coordinador¹ aporta elementos teóricos y técnicos pertinentes a la tarea grupal. Momento de Trabajo Grupal en el que los

¹ El académico responsable de la docencia al interior de la universidad.

estudiantes en forma autogestionada y democrática realizan la tarea. Momento de Evaluación en el que el grupo construye una mirada retrospectiva sobre los procesos de aprendizajes vividos en la sesión (Contreras & Guzmán, 2013 p. 4).

Estos tres momentos encuadran las condiciones de aprendizaje dentro del Taller y le proporcionan a los estudiantes los elementos necesarios para generar “los procesos de cuestionamiento y desarticulación” (Assaél & otros, 1990 p. 24), así como también para contener las resistencias y procesos que viviría el grupo. Las sesiones de taller, si bien fijan normas democráticamente para encuadrar su trabajo, estas conviven de manera permanente con las normas institucionales² propias de la educación superior.

Este proceso de desarticulación se encuentra orientado por ejes temáticos anuales. De este modo, en un primer año los estudiantes desestructuran sus esquemas referenciales internalizados por medio de la reflexión protagónica y crítica de sus procesos de socialización primaria y secundaria. Estos no asisten a prácticas en las escuelas, la tarea central de investigación se centra en la reflexión respecto de los esquemas referenciales internalizados en su historia de vida, a fin de desestructurarlos y reconstruirlos. Para ello realizan registros etnográficos de familia y pares y analizan los medios de comunicación. En el taller los estudiantes reflexionan respecto de sus procesos de socialización y culturización escolar (Contreras & Guzmán, 2013), llevando a cabo una investigación protagónica de sus propias concepciones.

En un segundo año, indagan sobre la realidad escolar y los procesos pedagógicos con una mirada crítica a la cultura escolar. Para ello asisten de manera sistemática durante un año al mismo centro de práctica, esta instancia se considera una experiencia que les permite articular teoría y práctica. La tarea central del taller es la investigación sobre la cultura escolar, para lo cual realizan registros etnográficos en distintos espacios del centro de práctica. En el taller

² Las normas institucionales son aquellos requerimientos formales que se deben cumplir dentro de la educación superior, tales como, semestres, evaluaciones, asistencias, etc.

analizan e interpretan la información a fin de iniciar procesos de modificación de sus esquemas referenciales.

En el tercer año de formación, continúan su permanencia en los centros de práctica bajo las mismas características mencionadas, sin embargo el foco de su tarea es distinto. Durante este año la tarea del taller es el análisis crítico de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas en su diversidad, también analizan las formas de enseñanza que los favorecen (Contreras & Guzmán, 2013). Para esto observan a los niños, niñas, levantan registros y analizan sus formas de aprender, para finalmente planificar una clase que responda al conocimiento levantado. Asimismo, reflexionan sobre sus planificaciones y analizan los videos que graban de las clases que realizan. Esto les permite desestructurar sus esquemas referenciales en relación a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas.

Finalizando su formación, en cuarto año, vivencian la docencia por medio de su práctica profesional en un establecimiento educacional, en donde durante todo el año apoyan a un docente, asumiendo la docencia del curso durante un mes demostrando los saberes teóricos y prácticos que han construido durante su formación. La tarea del taller se centra en que los estudiantes reflexionen el quehacer propio de la docencia en el aula, planificando diversas actividades relativas a su rol, reflexionando de manera permanente sus aprendizajes. Para esto sistematizan la experiencia en un portafolio, el cual les permite dar cuenta del proceso de reflexión crítica realizado en torno a las formas de aprender de los niños y niñas, las planificaciones y las clases y diversas actividades desarrolladas en el centro de práctica.

Capítulo III: Diseño Metodológico

3.1 Paradigma de la Investigación

La presente investigación es de carácter cualitativo descriptivo, dado que profundiza en la comprensión de los significados que están detrás de las acciones de un grupo de sujetos (Bogdan & Taylor, 1987) en un contexto particular, específicamente, profundiza en la comprensión de los significados que le otorgan los estudiantes y titulados de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano al espacio de aprendizaje del taller.

El profundizar en la comprensión de los significados que le otorga un grupo social a una realidad particular, implica ahondar en la interpretación que este grupo realiza del acto de conocimiento que se construye a partir de las interacciones que establecen socialmente. El taller como espacio de aprendizaje se constituye en una realidad social, que es interpretada por estudiantes y titulados de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica desde la interacción que han establecido en este espacio.

Para lograr la comprensión de los significados construidos en torno al taller se hizo necesario conocer y distinguir los significados que le otorgan particularmente estudiantes y titulados a las actividades de aprendizaje que se enmarcan en dicho espacio. De este modo, la investigación docente, el trabajo en pequeños grupos, la evaluación permanente de los aprendizajes, se convierten en los ejes centrales de la presente investigación.

3.2 Tipo de Investigación; Estudio de Caso

Esta investigación se lleva a cabo por medio del método de investigación de estudio de casos. Este método admite la comprensión de procesos particulares que emergen en un contexto real y que son propios de un grupo. Por tanto, “Estudia la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2005 p.11).

Los significados que le otorgan estudiantes y titulados al espacio de aprendizaje del taller se convierten en un proceso particular que se desarrolla en un contexto específico de formación inicial docente en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. El método de investigación de estudio de caso otorgó la posibilidad de conocer las particularidades y complejidades que emergen del objeto de estudio, como también los vínculos y tensiones existentes, pudiendo captar las características globales y significativas de este caso.

Este estudio de caso es de “carácter intrínseco” (Stake, 2005. p. 17), dado que profundiza en un caso particular que posee ciertas características metodológicas singulares. Este caso se puede definir como particular dadas las características que poseen el taller y las actividades que en él se desarrollan logrando los objetivos de la investigación.

3.3 Sujetos de la Investigación

La selección de los sujetos que participan en esta la investigación ha sido guiada por medio de la estrategia de muestreo teórico. “En el muestro teórico el número de casos estudiados carece relativamente de importancia. Lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de las comprensiones teóricas” (Bogdan & Taylor, 1987 p 108). Por tanto, esta estrategia

no busca la representatividad de los sujetos, sino que ha intencionado la selección de aquellos casos que han permitido comprender en mayor profundidad los significados que otorgan estudiantes y titulados al espacio de aprendizaje del taller.

Estudiantes y titulados son parte de la vida social de dicho espacio de aprendizaje, por tanto, la interacción que estos han establecido en él ha permitido la construcción de significados particulares, los cuales esta investigación busca comprender. De este modo, los criterios que han sido utilizados para la selección de los informantes claves varían según las características de los mismos y de la información que pueden proporcionar a la investigación.

Estudiantes; Los criterios que han guiado su selección son los siguientes; estudiantes vigentes de segundo, tercero, cuarto año (práctica profesional) de la carrera Pedagogía Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Estos se encuentran participando del espacio de aprendizaje del taller y cumplen con los requerimientos institucionales (asistencia al taller y a la escuela).

Titulados; Los criterios que han guiado su selección han sido los siguientes; titulados que hayan egresado en los años 2010, 2011 y 2012, esto permite recoger información de sujetos que han finalizado sus estudios en un periodo breve previo a la realización de la investigación. Estos a su vez, deben haber participado del espacio de aprendizaje del taller durante su formación inicial.

3.4 Técnicas de Investigación

Para acceder a los significados que le otorgan los estudiantes y titulados de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano al espacio de aprendizaje del taller se han utilizado dos técnicas de investigación; El grupo focal y la entrevista semiestructurada en profundidad. Cada técnica fue aplicada a un grupo de sujetos de investigación

siendo definida su aplicación conforme a las características de los informantes claves. El grupo focal fue realizado a los estudiantes y la entrevista semiestructurada a los titulados. .

La técnica del grupo focal fue aplicada a los estudiantes que cursan la Carrera de Pedagogía Básica. Esta técnica se focalizó en recoger del discurso de los participantes desde “La experiencia vivida, entendiendo esta como la representación o comprensión que tienen los sujetos de lo que hacen, hicieron o harán” (Canales, 2006 p.278), en este caso los significados que estos le otorgan al espacio de aprendizaje del taller. Esta técnica permitió conocer la interacción que establecen los estudiantes que lleva a significar el espacio de aprendizaje del taller desde la perspectiva que presentará la investigación. Asimismo, permitió acceder al conjunto de saberes que orientan la interacción social de los estudiantes en este espacio de formación, pudiendo conocer “las racionalidades o lógicas de acción” (Canales, 2006 p. 279) de los mismos, ya que por medio de la conversación grupal se recogió la interpretación que estos hacen del campo práctico en el cual establecen su acción.

Los grupos focales realizados fueron dirigidos por la investigadora responsable del estudio, quién en cada uno de ellos direccionó la conversación por medio de una pauta de preguntas previamente establecida y que fue modificándose levemente a medida que se desarrollaba el grupo, dada la necesidad de profundizar en aspectos relevantes que no lograron ser recogidos en los grupos realizados previamente.

Para los efectos de esta investigación se realizaron tres grupos focales entre los meses de octubre y diciembre del 2013, cada uno de ellos reunió a los estudiantes según el año que cursan, salvo el último grupo que reunió a estudiantes de 4° y 5° año, quienes se encontraban realizando su práctica profesional.

La entrevista semiestructurada en profundidad, por su parte, fue la técnica por la cual se accedió a los titulados de la Carrera de Pedagogía en Educación

Básica. Esta es un “una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo/entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable (Canales, 2006 p. 220). Esta relación recoge la interpretación que realiza cada uno de los entrevistados del espacio de aprendizaje del taller, profundizando específicamente en lo que esto significó para ellos durante su formación inicial.

Esta técnica fue aplicada por la investigadora obteniendo información a través de la interacción con el entrevistado, en donde la información se expresa de manera verbal y no verbal, operando como una técnica de producción de información de doble tipo. “La naturaleza de la información” que se obtiene es de carácter cualitativo, puesto que rescata el sentir y pensar de los entrevistados, como también lo asociado a las valoraciones, deseos, motivaciones, esquemas de interpretación y coordenadas síquicas culturales y de clase que declaran y actualizan los entrevistados” (Canales, 2006 p. 220). La interacción fue orientada por una pauta de preguntas previamente definidas, con lo que se buscó recoger información relevante para los fines de la investigación.

Esta investigación involucró la realización de tres entrevistas semiestructuradas en profundidad, las cuales se llevaron a cabo entre febrero y abril del 2014, a cada uno de los titulados en los años 2010, 2011 y 2012.

3.5 Criterio de Credibilidad

Para otorgarle credibilidad a las comprensiones que emergen en esta investigación se recurrió a criterios de credibilidad, utilizando como referente externo dos tipos de triangulación de la información; triangulación de datos por actor y triangulación teórica.

La triangulación como estrategia metodológica permitió fundamentar el conocimiento obtenido extendiendo sistemáticamente las posibilidades de producción de conocimiento, lo que incrementó el alcance, la profundidad y la consistencia de las actuaciones metodológicas. (Flick, 2004).

La triangulación de datos por actor se realizó por medio de la revisión constante de los discursos de los estudiantes y titulados. Esto permitió contrastar los significados otorgados por ambos al espacio de aprendizaje del taller. Por su parte, la triangulación teórica permitió aproximarse a los significados otorgados por estudiantes y titulados por medio de dos o más teorías presentes en los antecedentes teóricos, específicamente, de la conceptualización de aprendizaje, investigación docente, pequeño grupo y evaluación.

3.6 Análisis y Resultados

La investigación, para poder proporcionar una “descripción íntima de la vida social” (Bogdan & Taylor, 1987 p. 153) que detalle el contexto y los significados construidos por los actores, analizó los datos por medio de la técnica de análisis de contenido. Esto resultó de un proceso continuo que entrelaza la recolección de datos con el análisis de los mismos, permitiendo identificar temas emergentes que enfocan la investigación.

El enfoque de análisis propuesto por Bogdan y Taylor (1987 p. 159) “se orienta al desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian” logrando esto mediante la descripción y la teoría. El análisis de datos es un proceso “dinámico y creativo”, en el cual se comprende lo que se estudia, por medio del apoyo teórico y del análisis de los datos y del contexto en donde fueron recogidos (Bogdan & Taylor, 1987 p.159).

Este análisis implicó dos etapas; la de descubrimiento y la codificación de los datos. En la etapa de Descubrimiento, se examinaron los discursos de los

estudiantes y titulados, siguiendo intuiciones e ideas, identificando temas emergentes, construyendo tipologías, desarrollando conceptos y proposiciones teóricas al revisar el material bibliográfico.

En una segunda fase de codificación, se desarrollaron y depuraron las interpretaciones de los datos, reuniendo y analizando la información que refiere a la investigación docente, el trabajo en pequeño grupo y la evaluación de los aprendizajes, construyendo categorías y separando los datos en subcategorías de codificación. Esto permitió la comprensión de los significados que los estudiantes y titulados le otorgan al espacio de aprendizaje del taller desde las categorías y subcategorías que se construyeron.

De esta codificación emergieron tres categorías, de las cuales se desprenden sub categorías. Cada categoría está sustentada en base a los relatos extraídos de las entrevistas a estudiantes y titulados. Los relatos indican el entrevistado identificado numéricamente, como también el grupo (GF) o entrevista (E) en la que participó, asimismo indica el lugar del relato en la entrevista.

Capítulo IV: Análisis y Resultados

Significados que le otorgan estudiantes y titulados de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica al Espacio de Aprendizaje del Taller

Los estudiantes y titulados de la carrera de Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano son sujetos que participan y participaron activamente del espacio de aprendizaje del taller. Ambos significan este espacio de aprendizaje a partir de la interpretación que realizan de las interacciones establecidas en torno a esta experiencia.

El siguiente capítulo presenta el análisis de los significados que le otorgan estudiantes y titulados de la carrera al espacio de aprendizaje del taller. Este análisis se organiza en tres categorías, las cuales se establecen a priori a partir de los objetivos específicos de la investigación. En el desarrollo de cada categoría se distinguen subcategorías emergentes que permiten comprender en profundidad los significados construidos.

Las categorías son las siguientes:

- a. El trabajo en pequeño grupo en el espacio de aprendizaje del taller
- b. La investigación docente en el pequeño grupo
- c. El momento de Evaluar.

4.1 El trabajo en Pequeño Grupo en el Espacio de Aprendizaje del Taller

La experiencia de trabajo en pequeño grupo del taller es significado por sus participantes como una dinámica particular dentro de su formación inicial. Estos reconocen en la experiencia de trabajo en el pequeño grupo del taller elementos que les propicia la construcción de aprendizajes colaborativos durante su periodo de formación, dado que en ella se conjugan diversos elementos que lo permiten.

A continuación, se desarrollarán cuatro subcategorías emergentes:

- a. El pequeño grupo propicia aprendizajes colaborativos.
- b. La vivencia del silencio en el pequeño grupo.
- c. Los estilos de coordinación de los docentes en el espacio de aprendizaje del taller.
- d. El pequeño grupo permite compartir la experiencia de la práctica en la escuela.

4.1.1 El Pequeño Grupo propicia Aprendizajes Colaborativos

Para los participantes del taller lo que caracteriza el trabajo en pequeño grupo es la posibilidad de compartir la experiencia. La participación de los integrantes les permite conocer las distintas perspectivas de la experiencia que cada uno posee. Así, lo describe un estudiante de segundo año:

E2: Porque siento que igual aquí es como más participación de todos. Como es un taller donde todos tienen que hablar, igual uno puede ir conociendo como distintas perspectivas que tienen todos mis compañeros (GF2~17).

El compartir la experiencia es posible cuando los integrantes del grupo conocen las vivencias de todos los miembros. Este compartir les permite de manera individual y colaborativa confrontar sus esquemas referenciales, al reconocerse en la experiencia vivida por otros, llevándolos a sentirse en su lugar. De esta manera lo explica un estudiante de tercer año:

E6: Además de eso, ayuda a tener otras miradas. De repente uno está súper cerrado en una idea, o viste y a lo mejor para el otro es mucho más sencillo, podrías hacer esto...es como un espacio igual de empatía. Como que te hace sentirte en el lugar del otro y eso ayuda igual, porque uno también de repente, a lo mejor, uno no lo dice, pero está viviendo algo similar y sabís tal vez ahora cómo podís enfrentarlo (GF1~26).

Para los participantes del taller el conocer y comprender las experiencias compartidas por los integrantes los enfrenta a iniciar un proceso de aprendizajes grupal. Este aprendizaje se convierte para ellos en una elaboración conjunta, donde el compartir la experiencia que proporciona cada participante les permite al grupo aprender de ella, así lo expresa un estudiante de cuarto año:

E5: Y también escuchar otras críticas, si al final esto es también como ensayo-error. Entonces uno al compartir, al tener estas modalidades de trabajo también es capaz de escuchar críticas con respecto a lo que uno va haciendo. Y también ayudarlo, porque a veces uno se ve enfrentado a situaciones que no sabe cómo va a reaccionar, entonces también, escucha, otros puntos de vista.

Escuchar diferentes puntos de vista te ayuda a tomar alguna medida, alguna decisión (GF3~82).

El compartir la experiencia es significado por sus participantes como una elaboración conjunta que es generada por todos, a partir de la reflexión de sus esquemas referenciales. El compartir la experiencia como forma de trabajo en pequeño grupo se convierte en un espacio de aprendizaje en el cual convergen, dialogan y cuestionan las experiencias vividas. Así lo describe un titulado en el año 2010:

E: Bueno, yo en particular, lo que valoraba mucho es que... era un lugar de convergencia, de diálogo y de cuestionamiento respecto de lo que nosotros estábamos recién comenzando a palpar, desde la educación formal, más allá si hubiéramos tenido experiencia educativa o no, era eso (T2~8)

El compartir la experiencia en el taller, es significado por estudiantes y titulados como una forma de trabajo que les permite construir aprendizajes de manera colaborativa. Esta construcción grupal es posible cuando los integrantes del taller participan y comparten sus experiencias, convirtiendo al pequeño grupo en un espacio de diálogo en torno a las diversas experiencias de sus participantes.

4.1.2 La Vivencia del Silencio en el Pequeño Grupo

Para los participantes del pequeño grupo la forma de trabajo posee una dinámica en la cual se generan silencios en el espacio del taller, estos lo asocian a

la inseguridad que viven frente a la nueva forma de trabajo. Durante su trayectoria escolar los estudiantes no vivenciaron formas de trabajo con estas características, enfrentándose a una nueva forma a la cual no estaban acostumbrados respondiendo a ella a través del silencio. Un estudiante de cuarto año lo explica así:

E6: Por la inseguridad, la timidez, no sé. Veníamos de la escuela, quizás, estábamos acostumbrados al no hablar (GF3~107).

Para los participantes del taller su inseguridad nace del miedo y la vergüenza que produce el equivocarse en el trabajo del pequeño grupo, “E7: Entonces “de repente la inseguridad de que a lo mejor lo entendiste mal” (GF3~110). Esto los lleva vivir el silencio como mecanismo para afrontar el miedo y vergüenza que les provoca en enfrentarse a esta forma de trabajo. Un estudiante de segundo año, lo explica así:

E4: A lo mejor tenías todas las ideas adentro pero no las querías decir por miedo, por vergüenza, no sé, un montón de cosas. Igual eran incómodo las sesiones de esas. No hablaba nadie (GF2~74).

Los silencios para los participantes del taller son de dos tipos, el primero lo asocian al miedo y la inseguridad que les provoca esta dinámica de trabajo. El segundo lo viven como una forma de responder a la forma de trabajo que genera el taller, siendo este intencionado por sus participantes. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E4: Igual yo veo dos tipos de silencio. En primero con la profe 3 también se causaba este silencio y bueno aparte todos nuevos, recién llegando, no sabíamos qué hablar, qué decir. Era muy diferente a este silencio. Ya después en el segundo semestre ya era incómodo porque claro empezar a hacer la clase, lo mismo de todos los días. Se daba también un poco la rutina de ahora que nos quedamos mirando, así de nuevo hablar del colegio, hablar de los niños y ya uno se va sabiendo los pasos a seguir de la clase. Pero este silencio, de este taller, ha sido chocante (GF1~112).

El silencio en el taller asimismo es vivenciado por sus participantes como un mecanismo que generan frente a la dinámica de trabajo. Este se convierte en un mecanismo de resistencia que es intencionado por los participantes del taller frente a la dinámica de trabajo del taller. Un estudiante de tercer año lo explica, así:

E5: Porque no era porque no tuviéramos insumos o algo para discutir, yo siento que es solo un mecanismo de resistencia. De hecho nos mirábamos y era como una estrategia (GF1~99).

El silencio en el pequeño grupo es vivido por sus participantes como una forma de manifestar su miedo e inseguridad frente a la dinámica de trabajo del taller. Asimismo, el silencio es vivido como una forma de responder a ella de manera intencionada, siendo utilizado como un mecanismo de resistencia. El silencio es vivido como una forma de manifestar las contradicciones internas y de contexto que viven al enfrentarse a este tipo de trabajo.

La experiencia de trabajo en grupo confronta a sus participantes a una forma que no han vivido durante su trayectoria escolar. Esta experiencia de trabajo

implica una transformación interna, que desestructura las concepciones que poseían respecto de las formas de trabajo grupal. Esta desestructuración genera contradicciones internas, siendo el silencio un mecanismo de resistencia intencionado por ellos para hacerle frente al miedo, la inseguridad y timidez que produce el trabajo grupal.

Cabe destacar, que el silencio emerge del discurso de los estudiantes que se encuentran en formación, los titulados no lo manifiestan como significativo. Se puede interpretar que esta vivencia es cercana para los estudiantes dado que la experimentan constantemente.

4.1.3 Los Estilos de Coordinación de los Docentes en el Espacio de Aprendizaje del Taller

En la Carrera de Pedagogía en Educación Básica ejercen el rol de docentes/coordinadores alrededor de seis personas. Para los participantes del espacio del taller los docentes poseen diversos estilos de coordinación, potenciando distintamente la interacción grupal y los procesos de aprendizaje que viven talleres que tienen a cargo. Los docentes/coordinadores son significados por los participantes conforme a la relación que establecen con ellos en el espacio del taller.

Para algunos participantes del grupo los docentes/coordinadores que interactúan con ellos durante su formación poseen diversos estilos de coordinación del taller. Estos estilos varían conforme a los diversos docentes que se encuentren a cargo del taller, transitando en algunos casos de estilos de coordinación cercanos y flexibles a estilos rígidos y estructurados. Los participantes del taller consideran que el estilo de coordinación cercano y flexible generado por algunos docentes les permite construir aprendizajes, a diferencia de

los estilos de coordinación rígidos y estructurados los cuales limitan sus aprendizajes. Así, lo manifiesta un estudiante de tercer año:

E1: Que en primero estuve con el profesor 1 y su forma era muy cercano a nosotros. Nos hizo abrir los ojos súper rápidamente llegando a la universidad. Él dejaba, no limitaba los tiempos de conversación, uno se podía de repente, sí perdíamos una clase hablando de algo que para otro profe hubiera sido súper banal, pero sabía esa conversación llegar al punto donde nosotros tuviéramos un aprendizaje sobre lo mismo que íbamos a tener que hacer después que es hacer clases. Con el profe 2, también. Yo creo que nos humanizó mucho, nos humanizó como profes, nos hizo entender que nosotros no éramos máquinas que íbamos a hacer clases. Y ahora en el taller de ahora es como tan diferente de todo, es muy estructurado. Ya, tenemos 15 minutos para hablar cómo les fue en la práctica la semana pasada, ahora vamos a hablar de lo que tienen que hacer, el trabajo. Ahora ya, no hablen más porque...entonces siento que de repente estoy empezando a aprender algo y ahí quedó. O a entender algo o no sé (GF1~51).

Para otros participantes del taller los docentes/coordinadores establecen una relación horizontal en este espacio, lo que los coloca en igualdad de condiciones en el diálogo y debate con los miembros del pequeño grupo. Esta relación horizontal que generan algunos docentes/coordinadores es considerada como un elemento que les permite construir aprendizajes a los participantes del grupo. Un estudiante de tercer año lo explica así:

E3: La horizontalidad que generaban esos profes. Te permitían estar en igualdad de...no sé si de conocimientos porque, pero sí siempre en igualdad de condiciones. O sea uno podía debatir con ellos de igual y ellos lo comprendían de ese modo. Que tú también podías refutar algo a ellos. Yo creo que esa horizontalidad a nosotros nos permitió generar aprendizajes significativos para lo que queremos (GF1~166).

Otros participantes de los talleres consideran que algunos docente/coordinadores propician y facilitan la discusión grupal. El coordinador es significado como un interlocutor, quien direcciona y estructura el trabajo de este. Así, lo expresa un titulado en el año 2010:

E: Bueno, yo, ahora, ahora, te lo digo en este momento, porque podía haber tenido otra percepción, creo que él propiciaba, en este caso, la discusión. Yo creo que se podría haber puesto en un frente de, algún modo, de... no sé... de facilitador de la discusión. De un interlocutor quizá para poder guiar hasta qué punto podíamos llegar, finalmente. Yo creo que los elementos de discusión eran fundamentales. Entonces, yo creo que el profesor ahí tenía el rol de direccionar lo que estaba sucediendo. Yo creo que eso era (T2~70).

En la misma perspectiva, otros participantes consideran que algunos docentes/coordinadores, al poseer un estilo que propicia espacios de interacción grupal en el taller, les otorga al grupo un espacio para compartir e intercambiar experiencias, propiciando la discusión grupal permanente, profunda y

comprometida, indagando y retroalimentando el trabajo al grupo. Así, lo explica un titulado en el año 2012:

E: Me parece muy bien que hayan opinado, que hayan tratado de solucionar el problema de su compañero y eso era una instancia grupal, porque aquí el profesor no era el que llevaba la cosa, sino que éramos nosotros mismos y el profesor si iba a intervenir era para dejar en claro o relevar cierto aspectos de nuestras discusiones o cuando se ponía la discusión muy acalorada, ahí también trataba de solucionarlo (T1~44).

Asimismo, estos participantes consideran que algunos docentes/coordinadores al poseer un estilo que propicia espacios de comunicación grupal les permite aprender de los otros miembros. Para estos, los docentes/coordinadores al asesorar al grupo devolviendo el análisis que este realiza de la discusión grupal les entregan elementos que permiten estructurar su trabajo. Así, lo explica un titulado del año 2012:

E: Recuerdo a un profesor que decía que en todos los talleres pasa lo mismo y un compañero decía algo y miraba al profesor y el profesor se quedaba callado, esperando a ver qué podían decir los demás compañeros. Esperábamos, a veces, mucho rato, hasta que alguien decidía opinar y ahí empezábamos a opinar todos. Y esa instancia era un aprendizaje, era muy bueno, porque aprendíamos qué pensaban mis compañero de esto, por qué, qué creían que estaba mal, qué creían que estaba bien, qué podías mejorar, qué no. Después de tener una conversación que duraba mucho tiempo, me refiero a la mitad de lo que había en el taller, a

veces más, el ochenta por ciento, llega el profesor y decía miren yo lo que he analizado y lo que ustedes mismos han dicho me quedo con esto, esto y esto otro (T1~44).

E: recuerdo que me tocó hacer una clase de ciencias naturales, otra de matemática y nos cuestionábamos de darnos cuenta de repente, porque el profesor daba el espacio para que conversáramos sobre las planificaciones de nuestros compañeros. Antes de decir que eso está mal, decía a ver qué opinan y en ese qué opina surgían varias formas, varias maneras de ver nuestra planificación. Era súper gratificante, de repente, que los compañeros estaban súper de acuerdo, pero también cuando había la crítica servía hartito, uno se iluminaba. Pedía hartito que criticar mi planificación y que dijeran pero por qué esto, es muy complejo, es muy fácil, estás menospreciando la capacidad de los niños o los estás sobreestimando. Cosas como esas eran buena para saber, eh, si tu planificación se pudiera mejorar o no. También nos dábamos cuenta que habían errores en las planificaciones que nosotros muchas veces criticábamos dentro de lo que habíamos hecho antes, de analizar al profesor, ahora nos veíamos a nosotros. Nos estábamos cuestionando a nosotros mismos donde nos equivocamos en cosas bastante similares (T1~31).

Para otros participantes del taller el estilo de coordinación que desarrollan algunos docentes/coordinadores los tensiona, dado que estos consideran que al informar las reglas de funcionamiento del taller limitan la interacción y el trabajo del grupo. Así, lo explican unos estudiantes de segundo año:

E7: Hablábamos de la vida y de nada más... (GF2~125)

E3: No, nosotras no. (GF2~126)

E7: No podíamos hablar de otra cosa. (GF2~127)

E3: No, porque no nos podíamos salir del tema. Si nos desviábamos del tema ella nos paraba y nos decía “se están desviando del tema” y “retómenlo”, “tienen que retomarlo”. No había espacio para hablar de otra cosa en el taller (GF2~128)

Otros participantes del taller consideran que los docentes/coordinadores al tomar distancia del trabajo grupal, no intervienen en la discusión. Estos pueden prescindir de la coordinación dado que consideran que el trabajo que desarrolla el grupo es el elemento que les permite aprender. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E8: Creo que igual sí porque uno puede llegar a taller, hablar mucho y al final los que dan consejos, de los que uno más aprende, para mí, son los compañeros. Porque la profe no habla en ese momento, no me da como una retroalimentación que yo me sienta más tranquila. Los aprendizajes, que yo diga voy hacer esto o esto otro, los recibo de los demás. Entonces yo creo que si en ese momento no estuviese la profe, igual seguiría aprendiendo (GF1~86).

Un factor que reconocen otros participantes del taller como un elemento que caracteriza el estilo de coordinación es el género de los docentes. Estos diferencian entre la coordinación realizada por docentes varones y docentes mujeres, la primera de ellas se consideran que se caracteriza por tener un estilo

liviano y la segunda por tener un estilo impositivo. Un estudiante de tercer año lo manifiesta de la siguiente manera:

E3: Los hombres de por sí son mucho más relajados, son mucho más livianos. Y llegar a estas mujeres... yo no digo que ellas no tenga la razón, pero el hecho de que ella siempre se esté imponiendo. (GF1~72).

Otros participantes cuestionan la incongruencia existente entre el discurso realizado por los diversos docentes/coordinadores. Estos consideran que existe distancia entre lo que ellos intencionan como práctica en los participantes del grupo y la práctica que los docentes llevan a cabo. Para estos, la distancia existente entre el discurso y la práctica de los docentes/coordinadores los desmotiva y frustra. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E6: Yo creo que lo que ha pasado de los primeros talleres a estos últimos que hay una incongruencia en el discurso de ellos, en cuanto a la práctica. Como ellos ponen en práctica su labor pedagógica a cómo te dicen qué tenés que hacer y todo, como que eso me ha pasado. Es como frustrante, te desmotivai, no sé po, ellos te venden tanto este discurso, pero ¿qué pasa con ellos poh? (GF1~76).

Para los participantes del taller los docentes poseen diversos estilos de coordinación de este espacio. Estos estilos varían entre cada uno de los docentes, su género y la relación que estos establecen con cada uno de los grupos que coordinan. Para los participantes, ciertos coordinadores establecen una relación

horizontal, que propicia la comunicación y el intercambio de experiencias asesorando y retroalimentando el trabajo del grupo en ciertos momentos, otros coordinadores imponen un estilo que estructura y limita el trabajo del grupo.

4.1.4 El Pequeño Grupo permite Compartir la Experiencia de la Práctica en la Escuela

Los participantes del taller han significado como característico del trabajo en el grupo el compartir la experiencia de la práctica en la escuela. Experiencia que los participantes del taller construyen al asistir a la escuela de manera paralela al taller y sistemáticamente durante el año.

El compartir la experiencia de la práctica en la escuela es valorado por los miembros del taller dado que les permite conocer diversas perspectivas. Así, lo explica un estudiante de segundo año:

E2: Como es un taller donde todos tienen que hablar, igual uno puede ir conociendo como distintas perspectivas que tienen todos mis compañeros. Siento que eso igual es bueno porque, como la otra universidad era como que nos sentábamos y pasaban materia sobre los temas de la práctica o esas cosas. En cambio aquí compartir experiencias que han sido de la práctica, siento que igual es valorable (GF2~17).

Para los participantes el compartir la experiencia de la práctica en el taller, permite conocer los puntos de vistas de todos los integrantes del espacio. Esto es valorado dado que abre la posibilidad a los integrantes del grupo de tomar en cuenta estos puntos de vista cuando se ven enfrentados a algún conflicto,

situación que en otros espacios no es posible. Así, lo expresa un estudiante de tercer año:

E1: entonces yo seguramente si tengo un problema en la práctica yo le voy a preguntar a mis amigas, le voy a decir, pero somos amigas porque pensamos más cercano, parecido, pero en cambio si yo les pregunto a las chiquillas ellas me van a dar otro punto de vista, que quizás ni siquiera había tomado en cuenta y que sí sirven mucho cuando uno tiene problemas o está chata de la práctica (GF1~27).

El compartir la experiencia de la práctica en la escuela en el grupo les permite a sus participantes “botar” lo vivido en su estadía en la escuela. El grupo se convierte en un espacio de liberación de la experiencia de la práctica en la escuela para sus participantes. Así, lo plantea un estudiante de tercer año:

E2: Es que yo creo que es un poco eso lo que habla la E3. Tiene que ver con esas cosas que nosotros hemos generado y en el fondo sabis que vai a ir a botar todo lo que viviste en la escuela. Porque claro, podemos conversarla, pero cuando estamos en el taller botamos, como que nos liberamos de esa carga que nos puso la escuela los días martes y nos aguantamos hasta el día lunes y ahí botamos todo (GF1~83).

Los participantes del grupo señalan que el compartir la experiencia de práctica en la escuela, abre un espacio de diálogo respecto de lo que se encuentran viviendo en la escuela, analizando y conociendo el contexto y las

problemáticas que viven cada uno en sus escuelas de práctica. Así, lo plantea un estudiante de cuarto año:

E1: Entonces yo creo que es necesario, ahí también están los fundamentos del taller, la conversación. Uno tiene que también con sus pares conversar la realidad que está viviendo, los propios problemas dentro de la sala, dentro del colegio, en su contexto (GF3~202).

El grupo para sus participantes permite cuestionar las prácticas que están viviendo, de una manera diferente a los otros espacios de formación. El compartir y cuestionar la experiencia de la práctica en este espacio es valorada dadas las condiciones que posee. Así, lo plantea un titulado en el año 2010:

E: Se daba un clima el cual te permitía cuestionar las prácticas que uno estaba teniendo. Los conceptos previos con los que venía, desde, propio de la universidad, también, Y que probablemente, también, con la rapidez que tenían los otros módulos, también dentro de la universidad, no se permitían, no se daba el espacio. Entonces, eh, yo creo que el tema de estar reflexionando en torno a las prácticas que se daban, eh, eh, en los colegios en los cuales uno participaba yo creo que eso era lo más significativo, por lo menos para mí. Eso (T2~8)

El compartir la experiencia de práctica en la escuela en el taller les permite cuestionar lo que vive cada uno en sus escuelas. Para los participantes el cuestionar grupalmente la experiencia vivida, les permite aprender de ella,

pudiendo definir qué es lo que buscan lograr en el espacio de la práctica. Así, lo plantea un titulado en el año 2012:

E: Le cuestionábamos, en tu sala pasó esto, en tu observación pasó esto. Había compañeros que contaban que cuando la profesora se sentaba al frente del computador y estaba ahí todo el día, mientras los niños los hacía leer. Leer está bien, si aprenden, pero también quiero que aprendan otras cosas más allá de leer, no más. Entonces, quiero que aprendan a compartir, que aprendan a ser autónomos y eso no los da haciéndolos leer una página. (T1~29).

El compartir la experiencia de la práctica en la escuela para los participantes les permite dialogar en torno a lo que viven. El taller se convierte para el grupo en el espacio en el que reflexionan las diversas situaciones de la práctica en la escuela. El compartir esta experiencia va siendo más significativa a medida que se avanza en la formación. De esta manera lo explica una estudiante de cuarto año:

E1: Para partir yo creo que lo más importante yo creo que uno lo viene a entender entre el tercero y cuarto año dentro de las prácticas profesional, es la experiencia de dialogar la experiencia en la escuela. Como el comentar y el compartir lo que hemos como realizado durante la práctica, durante toda la carrera. Porque igual nos ha servido para reflexionar entre nosotros frente a diversas situaciones, yo creo que eso es como el tema principal. Yo creo que lo que más rescato, a la larga, porque en un principio

uno no tiene conciencia de la importancia que es compartir con los compañeros la experiencia dentro del aula. (GF3~2).

El compartir la experiencia de práctica en la escuela para los participantes del grupo, convierte al espacio del taller en un lugar de diálogo y cuestionamiento de la experiencia. Esto es posible al conocer diferentes perspectivas y puntos de vista respecto de lo que vive cada uno de los integrantes del taller en la práctica en escuela.

4.2 La Investigación Docente en el Pequeño Grupo

Esta segunda categoría aborda los significados que le otorgan por los estudiantes y titulados a la investigación docente dentro del espacio del taller, relevando los diversos aspectos que este espacio les permite problematizar y comprender la experiencia compartida en el espacio del taller.

A continuación, se desarrollaran las siguientes subcategorías emergentes:

- a. Una investigación informal
- b. La investigación permite visibilizar lo naturalizado
- c. La investigación permite conocer y problematizar la cultura escolar
- d. La investigación permite comprender a los niños y niñas
- e. La investigación permite problematizar la práctica pedagógica
- f. La investigación permite elaborar alternativas de acción

4.2.1 Una Investigación Informal

Los participantes del pequeño grupo significan que el reflexionar en torno a una experiencia y buscar las formas de afrontarla en el espacio del taller son las actividades desde las cuales ellos se aproximan a la investigación. Estos consideran que esta es una leve aproximación, no relevando la investigación docente como un aspecto significativo del espacio del taller. Así, lo describe un titulado en el año 2012:

E: En los talleres... investigación...mmm... la verdad no me acuerdo mucho de haber hecho mucha investigación, más allá, tal vez de ver una situación conflictiva y tratar de ver, de formas de solucionarla (T1~48).

Para otros participantes, en el taller se intencionaban elementos que son característicos de la investigación, pero consideraban que estos no son suficientes para la realización de una investigación. Así, lo explica un titulado en el año 2012:

E: En los talleres se hablaba harto de investigación, pero hacíamos poco, encuentro que hacíamos poco. Poca investigación. O sea, hacíamos trabajos y todo, pero siento que como no nos aproximaban a lo que era una investigación (T1~59).

Para otros participantes del taller los elementos que se intencionan en él se relacionan con la investigación. El registrar, indagar, generar conjeturas y realizar propuestas respecto de la experiencia vivida, se convierten en aquellas actividades por las cuales se pueden aproximar a lo que es una investigación. Así, lo describe un titulado en el año 2010:

E: Yo creo que indagábamos, o sea, teníamos la posibilidad de recabar datos y de generar y conjeturas. Yo creo que si le podíamos decir investigación, lo hacíamos, en ese punto, por lo menos. Hasta hacer registro, eh, hacer conjeturas. Yo creo que... que... reflexión en torno a eso. Y además, hacíamos propuestas, si eso es lo otro, si al final, como te decía, hacíamos visualización, pero había una proyección. Entonces, había propuestas también. Eh, no se formalizaba quizá de la forma que podría haber sido, en su momento. Pero si eso puede haber sido una investigación, por lo menos en esos términos, yo creo que sí (T2~86).

Otros participantes desvaloran el registro etnográfico como actividad de investigación, relevando con mayor fuerza la profundidad de análisis que realiza el pequeño grupo al reflexionar la experiencia. Así, lo explica un estudiante de segundo año:

E4: Dos años haciendo registros y creo que ya cayó en lo monótono. Yo creo que ya nos superó, porque siempre tenemos problemas al realizar registros. Entonces los análisis que llegamos a través de repente son mucho más profundos sin necesidad de hacer registro. Simplemente con el hecho de conversar (GF2~29)

La observación de un problema determinado para otros participantes del taller se convierte en un elemento que les permite comprender la experiencia. Esto es significado como un elemento distinto de la investigación. Así, lo explica un estudiante de cuarto año:

E5: Pero más allá de hacer investigaciones es la observación y a poner el foco en un problema determinado. Por ejemplo, cuando era el registro en segundo año solo a los niños, uno ponía ese foco. Fijarse en los niños, porque uno tendía a fijarse en el profe (GF3~125).

Otros participantes del taller reconocen que se aproximan a elementos que caracterizan la investigación, sin embargo esto no les permite reconocerse como investigadores de su práctica. Así, lo explica un titulado en el año 2011:

E: O sea, claro, porque nosotros nos dedicábamos a dábamos un tiempo específico a investigar. Primero registrar, después comparábamos y después hacíamos un texto extra. Entonces, para nosotros, no siendo investigadores, hacíamos una investigación (T3~81).

Los participantes de los talleres reconocen que al observar, poner el foco en un problema, reflexionar, hacer conjeturas y levantar propuestas se aproximan de cierto modo a la investigación. Estos consideran que la realización de estas actividades no los convierte en investigadores, pero si los acerca de cierto modo a lo que es una investigación.

4.2.2 La Investigación permite Visibilizar lo Naturalizado

Los participantes de los talleres reconocen que la investigación otorga la posibilidad de reflexionar respecto de los elementos culturales internalizados, los cuales los predisponen y hacen enjuiciar las situaciones que viven. Así, lo explica un titulado en el año 2010:

E: Sí. Estuvimos, eh, en algún momento... (Pausa extendida) Una vez que visualizábamos el hecho de que estábamos impregnados de algunos elementos culturales que nos hacían, finalmente, predisponer la situación en frente de alguien o visualizar la situación. Hacer conjeturas y todo eso... (21).

E: hacíamos una observación, un registro, etc. Etc. Eh, nosotros finalmente, concluíamos con los compañeros que eso era parte de lo que llevábamos nosotros. Nos servía finalmente para poder tener certeza de que estábamos impregnados de ciertos

elementos culturales que nos hacían generar muchos prejuicios, respecto a las situaciones que enfrentábamos (T2~23).

Para los participantes del espacio del taller la posibilidad de observar y analizar la realidad, les permite develar las prácticas sociales que los llevaron a internalizar diversas concepciones en relación a la cultura escolar durante su proceso de socialización y que actualmente determinan su acción. Así, lo plantea un estudiante de segundo año:

E2: Es que en primero fue como el tema de la socialización, de cómo se construyen ciertas cosas, como estar vestido, cómo eso se va configurando socialmente y eso se ve en los niños. Las prácticas sociales que tienen en sus casas y después la socialización secundaria que se da en la escuela (GF2~229).

Para los participantes la reflexión en el taller les permite visibilizar los elementos que entienden como culturales, reconociendo aspectos que pueden resultar inconscientes de la cultura que determinan la acción de los sujetos en la sociedad y en la escuela. Así, lo explica un titulado en el año 2012:

E: creo fue significativo el hecho de formalizar todos estos elementos que uno entendía como culturales. Culturales, ahora, desde la escuela, porque la observación, finalmente podía ser... De hecho, nos decían: ustedes párense en cualquier lado y observen y esto ya era finalmente visualizar lo que sucedía en la escuela. De qué forma y de qué tratamiento tenía el profesor, desde su gesticulación física, hasta los elementos que

probablemente podían ser más inconscientes y que uno entendía como más inconscientes de él que finalmente eran parte de su cultura y... creo que ahí, claro, me sirvió mucho por el hecho de que nosotros, en algún momento, eh, solamente le estábamos visualizando situaciones cotidianas, comunes. Y esto nos llevó a la práctica y nos permitió también, y ahí no sé qué tan significativo habrá sido eso, porque finalmente uno tenía percepción de que las cosas, de que los profesores estaban cargados de una cultura, que probablemente, uno creía que no era la apropiada (T1~27).

El reflexionar la experiencia en el espacio del taller, para sus participantes es significado como tomar conciencia de los elementos culturales que marcan sus esquemas referenciales construidos en torno a la cultura escolar e iniciar procesos de cuestionamiento. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E6: Yo creo que el taller nos ha ayudado a visibilizar esas cosas que nosotros ya teníamos naturalizado. Eso yo creo que los primeros años fue el trabajo del taller, pero así fuerte. Por eso el cambio de mirada, que llegaba y te abría los ojos, te empezai a cuestionar las relaciones de profesor/alumno y todo (GF1~123).

La toma de distancia emerge del cuestionamiento que realiza de los elementos culturales que están internalizados asumiendo un accionar consciente. Así, lo explica un estudiante de segundo año:

E3: Es que en el fondo uno era parte de un sistema y no te cuestionai, no te cuestionai las cosas que pasan. Y como decía

la... E2, cuando tomái cierta mirada de afuera ahí uno se da cuenta de esos detalles que cuando estai dentro no parecen ser importantes (GF2~176).

Para los participantes del espacio del taller el reflexionar la experiencia los convierte en sujetos conscientes, que analizan los elementos culturales que dan origen a sus esquemas referenciales y sus formas de relacionarse. Esto es significado como una toma de distancia de la experiencia que realizan a partir de la reflexión grupal. Así lo explicita un titulado en el año 2010:

E: De qué me permitió darme cuenta... Bueno creo que por lo menos recibí un marco. Un marco referencial de lo que estaba entendiendo de antes. El hecho de como uno se predispone finalmente con las personas, por un lado. Lo otro, es que uno también, culturalmente está llevando una línea de acción (T2~23).

La reflexión que realiza el pequeño grupo en el taller les permite tomar distancia del proceso que están viviendo. Para los participantes del taller, esto es posible dado que en este espacio miraban y analizaban su experiencia como estudiantes y la escuela, esto les permite ir construyendo un camino que los posiciona como profesores. Así, lo explica un estudiante de cuarto año:

E2 La reflexión que hacíamos acerca de nuestra labor como profesores, como estudiantes en primer año, porque en primer año mirábamos nuestra labor, cómo veíamos la escuela, nuestra experiencia en relación a estudiante, después nos posicionamos o

fuimos construyendo un camino para posicionarnos como profesores (GF3~3).

Los registros etnográficos de aula y su análisis son tareas de investigación que permiten a los participantes del espacio del taller develar los esquemas referenciales que poseen respecto de la cultura e iniciar procesos de modificación de estos. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E4: O sea es como parte del proceso, pero es súper interesante esa parte que uno tiene que hacerse como el invisible y hacer registros, hacer registros. Porque ahí mismo uno se va sacando cosas que tiene uno mismo escolarizadas y te vai como poniendo en una posición diferente, analizando cosas que para uno eran muy obvias y partir desde ahí creo que es súper positivo. Positivo como para después también ya empezar a hacer las clases o poder opinar un poquito más con fundamentos por qué de repente los profesores que a uno le disgustan las cosas que hacen, lo hacen. Puedes tener las dos aristas, como el sistema en sí y también sacar como lo que tú tenís de todos tus años de escolaridad (GF3~21).

El tomar distancia y reflexionar la experiencia les permite a los participantes del taller visibilizar lo naturalizado convirtiéndolos en sujetos concientes que revisan de manera permanente durante su formación esquemas de referencia transformándolos a partir del conocimiento que construyen en el taller a partir de su práctica en la escuela.

4.2.3 La Investigación permite Problematizar la Cultura Escolar

Los participantes del espacio del taller por medio de la investigación reflexionan y toman distancia de la experiencia de la práctica en la escuela. Esto les permite conocer y problematizar la cultura escolar, pudiendo distinguir los elementos que la determinan. Así, lo explica un titulado en el año 2011.

E: Si, o sea, veíamos, haciendo registro del profesor y del curso en sí, de cómo se comportaban, de cómo era también el ambiente de los colegios, porque hay ambientes más complicados, hay ambientes más amistosos. Entonces, eso era más menos las investigaciones que hacían y ahora, claro, yo en la realidad, veo que, claro, hay grupos que se juntan que se unen. Por ejemplo, en esta misma escuela, en la mañana cada uno anda en su onda, en la tarde no, po. Son de fiesta, de conversar, de tirar la talla (T3~44).

A través de las tareas de investigación los participantes del espacio del taller problematizan la cultura escolar. Esto les permite conocer los elementos que en ella intervienen como las conductas de los diversos actores que a ella pertenecen. Así, lo explica un estudiante de cuarto año:

E1: Sí. Es como conocer el mundo de la escuela, el aula, todo el sistema y después tú ya tú dentro de eso, conociendo todo eso. Yo creo que eso es como lo interesante, lo que te hace también tomar en cuenta ahora...como que ahora tomái la importancia de las reflexiones dentro de los talleres y la importancia, no sé, de las

observaciones, de la observación al profesor, de la conducta del profesor, de la conducta de los niños, de cómo se encuentran los niños, es gracias a toda la observación que tu viste (GF3~27)

Para los participantes las tareas de investigación y la problematización que realizan de la experiencia en el espacio del taller les permiten elaborar conocimiento de la cultura escolar, reconociendo aspecto que antes no hubieran reconocido. Así, lo explican unos estudiantes de segundo año:

E1: Lo que yo rescato del trabajo que hicimos el semestre pasado con el registro y las categorías de análisis es que en realidad cosas que se repiten. Por ejemplo, por otros trabajos, categorías que se repiten, que están en todas las escuelas, la reproducción (GF2~173)

Lo de la autoridad, los horarios, todas esas cosas. Uno se da cuenta, en realidad, que nunca se lo cuestionó, como decía la E2, y se repite (GF2~175).

Para los participantes del espacio del taller, el problematizar la cultura escolar, los lleva a tomar conciencia e interpretar su acción lo que les permite iniciar procesos de modificación de sus esquemas referenciales. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E2: Ya ponerte ahí ese ha sido el mejor choque con el que ese abrir los ojos, o todo eso, que me llevó a ver distinto al profe, o a ver distinto a los chiquillos. Todo eso tiene que ver con que estamos en la escuela, la práctica en sí. El verte ahí, verte

conociendo la historia de los chiquillos, conociendo los mecanismos de la escuela, las cosas que tienen que vivir, todo eso es por eso mismo, porque estamos ahí (GF1~83).

Para los participantes del espacio del taller el problematizar la experiencia les permite generar un conocimiento que orienta su acción y su práctica pedagógica comprendiéndose como un actor que es parte de la cultura escolar, la cual está situada en una sociedad. Así, lo explica un estudiante de cuarto año:

E3: Y en realidad, entre tercer y quinto año para nosotros ha sido esa reflexión acerca de nuestra práctica pedagógica es como que se da ese lineamiento, empieza la parte así como macro a un poco micro es como dentro se replica ese sistema, un sistema que es sociedad, un sistema que es escuela y ya después el aula contigo adentro. En ese sentido que es la parte importante que es el lineamiento y la reflexión acerca de la práctica (GF3~6).

El problematizar la cultura escolar es significado por los participantes del taller como un espacio que les permite problematizar y reflexionar los diversos fenómenos que intervinieron para que estas se originaran. Este conocimiento les permite situar su práctica pedagógica desde el conocimiento elaborado a partir del análisis e interpretación que se genera en el grupo.

4.3.4 La Investigación permite Comprender a los Niños y Niñas

La práctica en la escuela les permite a los participantes del taller recoger experiencias. El conocimiento del niño/a de sus procesos de aprendizaje, se convierten en una construcción que realiza el grupo a partir de la reflexión de la experiencia. La investigación les permite a los participantes del taller construir conocimiento respecto de cómo aprenden los niños/as y los elementos que intervienen en este proceso. El registrar la experiencia de práctica en el aula permite comprender lo que sucede en ese espacio y desde ahí comprender como aprenden los niños/as. Así, lo describe un titulado en el año 2012:

E: Nos dábamos cuenta como aprendían, porque era increíble. O sea, las opiniones que daban, uno las puede tomar a la ligera, si uno cree estar mirando por la ventana. Pero uno está ahí y a la tercera, a la tercera vez que habló un niño me dijo “mm, no es casual, capaz que esté diciendo esto”. Ehh no está concentrado porque si, esta desconcentrado porque el compañero le dijo algo, algo pasó acá. Ese niño no está mirando, no está mirando a otro lado que no sea la pizarra gratuitamente ¿por qué? Porque tal vez ese día comió mal, tenía sueño, el mismo comentaba con un compañero que se había quedado viendo una película hasta tarde y ahí uno entendía que pasaban tantas cosas con los niños. Había tanto ahí que analizar, una vez que iba a ser profesor, y saber cómo detectarlo, qué era necesario todo esto yo creo que para eso eran los registros, para saber detectar qué era lo que está pasando en la sala. Que bueno, llamaba mucho la atención saber exactamente qué era lo que estaba pasando en la sala, llamaba mucho la atención saber cómo era que los niños estaban aprendiendo (T1~27)

La investigación que realizan de los niños/as, para los participantes del espacio del taller, se convierte en el elemento que los marca, dado que les permite comprender el contexto familiar, social y cultural que viven y cómo este interviene en su aprendizaje. Así, lo explica un estudiante de cuarto año:

E3: Cómo el contexto de los estudiantes afectaba los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula y dentro del mismo colegio. Eso es lo que más me marcó. De hecho, da para entender muchas cosas, de hecho da pa entender como el estudiante dentro de su contexto, cómo lleva su contexto, cómo lleva su situación social o su situación familiar al aula y tenís que lidiar con eso también. De hecho yo creo que eso fue lo más significativo que he sacado de todos los talleres de práctica (GF3~199).

Para los participantes del espacio del taller el observar a los niños/as en los diversos espacios escolares les permite conocerlos y reflexionar y situar en este contexto su práctica pedagógica. Así, lo explica un estudiante de cuarto año:

E1: Y uno comprende eso cuando empieza a observar, cuando empieza a conocerlo realmente y uno los conoce cuando empieza a observar. En el recreo, en la sala, cuando hacen las tareas, cómo escribe, por qué hace una tarea y por qué no hace otra, por qué él es así o por qué todavía no aprende a leer. Yo creo que esa es una de las cosas que más he aprendido porque uno al fijarse en los niños, uno comienza a pensar cómo hacer las planificaciones, cómo hacer las clases, cómo pararse frente a ellos, qué actividades hacer, que actividades no hacer (GF3~128).

Para los participantes del espacio del taller la comprensión que logran con la observación del niño/a y sus procesos de aprendizaje, les permite aprender a ser profesor. Así, lo explica un estudiante:

E1: Yo creo que ese ha sido...porque al final el centro no es uno como profesor, es el niño. Entonces cuando uno aprende a observar al niño, uno aprende también a ser profesor. Yo creo que eso es (GF3~130).

El conocimiento del niño/a para los participantes del taller es apoyado por las diversas tareas de investigación que realizan dentro del espacio del taller. La construcción de un cuaderno con anotaciones relevantes de los niños/as, les permite reflexionar sobre los procesos de aprendizaje de estos y los factores de contexto que intervienen en él. Así, lo describe un estudiante de cuarto año:

E1: Y yo creo que, o sea, una de las cosas que he aprendido es como conocer a los niños con el taller del semestre pasado, cuando hicimos el cuaderno. Fue una de las cosas que como que ya empezaste a preocuparse, quizás, por qué aprende de esa forma, por qué la conducta es así. Quizás no es solamente dentro de la escuela, también tiene una justificación fuera de la escuela (GF3~126).

Para los participantes del espacio del taller el portafolio que realizan durante la práctica profesional se convierte en una tarea de investigación que les permite reflexionar y sistematizar la experiencia, levantando conocimiento respecto de ella.

Este es significado como un espacio de reflexión personal que les permite analizar su experiencia de práctica pedagógica y su vinculación con el proceso de aprendizaje de niños/as. Así, lo explica un estudiante:

E: Dentro de las reflexiones teníamos, bueno, reflexionar sobre lo que habíamos hecho. Qué pienso yo de lo que hice, qué pienso yo de mi clase, de mi estar en la escuela, de mi relación con los niños, de la relación con los profesores. Y bueno uno se da cuenta, yo creo que esa parte cuando uno redacta esa parte en el portafolio, viene a la cabeza un montón de emociones, sensaciones donde uno decía, eh, hoy ahora me acuerdo de lo que pasó, me acuerdo de esto y viendo las bitácoras y viene esto y esto otro y como solucioné esto. (E1~42).

El portafolio se transforma para los participantes del taller en una tarea de investigación que les permite sistematizar sus aprendizajes y a la vez, reflexionar tomando distancia de las experiencias que viven durante su práctica profesional. Así, lo explica un estudiante de cuarto año:

E3: De hecho las mismas bitácoras que en algunos momentos se transforma en tu paño de lágrimas de la práctica. Yo creo así como en la misma bitácora, el asunto de hacer la bitácora es un registro, en algún momento igual demuestra tu visión, tu subjetividad acerca del proceso que estai viviendo o que estai mirando (GF3~29).

El observar, registrar, reflexionar y sistematizar la experiencia en la escuela es significada por los participantes del taller como elementos que les permiten conocer y comprender a los niños/as y sus aprendizajes. La investigación resulta un elemento que les permite construir su práctica pedagógica teniendo como centro de ella los procesos de aprendizaje de niños/as.

4.2.5 La Investigación permite Problematizar la Práctica Pedagógica

Los participantes del taller significan que reflexionar la experiencia se convierte en una instancia más pedagógica dentro de su formación. Las tareas de investigación les permiten reflexionar sobre diversos elementos y construir en conjunto conocimientos. Para ellos esto les permite ir desarrollándose y construirse en el pedagogo que buscar ser. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E5: Porque es un espacio, una instancia de reflexión para los estudiantes, más pedagógica. Entonces desde el principio, desde el texto va ligado, desde incorporar la reflexión de las prácticas al taller, desde centrarnos en distintos ejes, desde los niños, los profesores, todo nos va ayudando porque vamos reflexionando sobre eso. No es que vamos recibiendo una verdad absoluta, sino un conjunto de reflexiones y construimos una idea en general, o es lo que tratamos de hacer al final. Entonces creo que igual tiene una gran influencia en cómo nosotros nos vamos desarrollando y nos vamos construyendo en el pedagogo que queremos ser (GF1~136).

La reflexión y problematización de la práctica pedagógica de un docente externo para los participantes del taller les permite reconocer los errores o fortalezas de sus propias prácticas. El problematizar la práctica pedagógica les permite ir aprendiendo de los procesos que viven de manera permanente y de este modo construirse como docente. Así, lo explica un estudiante de cuarto año:

E3: Creo que la reflexión es la parte más importante de la carrera en sí, creo que a la par con la práctica profesional o la práctica que llevamos a cabo desde segundo año hasta el quinto en el que estamos ahora. Reflexionar acerca de una práctica pedagógica o acerca de cómo opera una práctica pedagógica de un docente externo a uno o uno como docente genera ese proceso que puedes darte cuenta de cuáles fueron tus errores o cuál es tu error o tus fortalezas o debilidades dentro de la misma práctica. Bueno igual, de por sí, partiendo de la premisa que la práctica, según mi opinión, hace al docente. Creo que reflexionar acerca de eso es reflexionar acerca de cómo tú te paras como docente, ir aprendiendo de uno mismo (GF3~6)

La problematización de la práctica pedagógica se convierte para los participantes del taller en un aspecto complejo de abordar, a pesar de esto reconocen que les permite aprender. Así, lo explica un estudiante de segundo año:

E4: Claro, pero en el momento que se pone la sesión concretamente, el análisis y todos, a pesar que cuesta, yo creo que las veces que se ha hecho bien todos sacamos algo de eso. Sea para bien, para mal, todos sacamos algo (GF2~50).

Para los participantes del espacio del taller el reflexionar y problematizar la práctica pedagógica les permite aprender de la misma. Este proceso se convierte en complejo para ellos, sin embargo, reconocen que les permite ir construyéndose y posicionarse como los pedagogos que buscan ser.

4.2.6 La Investigación permite Elaborar Alternativas de Acción

Los participantes del espacio del taller consideran que en este no solo reflexionan y toman conciencia de la experiencia que es fruto de la escuela. Significan también que a partir de la investigación pueden elaborar alternativas de acción. Así, lo explica un titulado en el año 2012:

E: Eh, me he dado cuenta que me ido aproximan más como a un núcleo de información que está y siempre estuvo, del cual me podía aproximar a ser lo más objetivo posible. Nunca podré ser ciento por ciento objetivo, pero si aproximarme a ese núcleo de información. Al tener ese núcleo de información, podía, eh, primero saber primero lo que estaba realmente pasando, y tal vez pasando a un taller dos a un taller tres o cuatro. Una vez sabía lo que estaba pasando, podía proponer. No podía proponer desde antes, si no tenía tan claro lo que estaba pasando (T1~11).

Las alternativas de acción que estos elaboran a partir de la reflexión y toma de distancia de la experiencia surgen de la reflexión crítica de los esquemas referenciales referidos a la cultura escolar. Estas alternativas son significadas como el elemento que les permite configurar su perfil docente y caracterizar sus prácticas pedagógicas. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E7: Supongo que tenemos esa capacidad de analizar al profe, a los niños, a la escuela, cómo se comportan en los distintos espacios del colegio, como la micro política que se da, ¿cierto? Entonces yo creo que todos esos talleres, todos los trabajos que hicimos de observación van en la línea, cómo yo de la carrera, de ser profesores como más radicales. Si, críticos. Sí, puede ser. Que en cuanto a que nosotros analizamos con quienes trabajamos, al sujeto, y obviamente nuestra misma práctica. Nuestro mismo desempeño dentro de la escuela. Y no solamente analizarlo y que quede ahí, sino que analizarlo y transformar la próxima práctica, cierto. Porque en eso estamos siempre, como analizando lo que hacemos, pero no para analizarlos porque sí, a ya si eso hicimos, sino cómo lo podemos mejorar, qué otras preguntas nos podríamos haber hecho. Entonces, yo creo que en ese marco se ha aprendido a ser como profesor (GF3~131).

Para los participantes del espacio de aprendizaje del taller la comprensión de la complejidad de la escuela les otorgaba la posibilidad de proponer alternativas de acción. Esto es considerado por ellos como un elemento que los caracteriza, siendo reconocidos por los pares por la capacidad de reflexión y análisis que poseen, validando las alternativas para la acción que como docente elaboran. Así, lo explica un titulado en el año 2012:

E: Al ser lo más objetivo posible, ya lo entendía y podía proponer situaciones para solucionar lo que estaba pasando. Eh... ¿y eso a qué llevo?, a que en talleres más adelantados, ya casi terminando la carrera, ya no se estaba analizando ya cuán objetivo era, sino

que cuán válida era mi solución a ciertas situaciones que se daban en la escuela. Y eso, eh, servía un montón porque ahora uno que está trabajando se da cuenta que uno puede proponer, lo que uno propone se dan cuenta los colegas, lo toman en cuenta (T1~1).

Los participantes del espacio del taller reconocen que la elaboración de alternativas no sólo puede ser extrapolada a una práctica específica de la labor docente, sino que también la reconocen como una estrategia que les permite reflexionar críticamente sus esquemas referenciales en diversos ámbitos de su acción. La reflexión constante de los procesos que viven en su mundo interno, les otorga la posibilidad de transformar sus concepciones de manera permanente. Desde esta perspectiva, los participantes del taller significan que la investigación les permite generar alternativas de acción desde su sentir, pensar y actuar. Así, lo describe un titulado en el año 2011 y un titulado en el 2010:

E: De ser auto crítica... si po ahora sí, po, de hecho yo lo hago. Hago el tema – no, sabes que yo me equivoqué, yo debería haber hecho de otra forma- entonces, porque me es más fácil el tema de criticarme porque hay otras personas que no se critican, porque a lo mejor no tuvieron el ejercicio o por que se creen perfectos, que ellos son los mejores. Entonces, yo creo que no. No, no siempre una es la mejor. Una siempre tiene que aprender, ya sea de alguien mejor o de alguien peor, pero siempre tienes que sacar algo positivo (T3~63).

E: Una propuesta de reflexión que permitía visualizar, por ejemplo, una dualidad de realidades diferentes. Te permitía por lo menos, visualizar alternativas que probablemente uno con el pasar del tiempo y la cotidianidad, no se paraba, tampoco, a pensarlo.

Entonces, el solo hecho, de que está esto pero que puede emerger otra realidad que también está al ladito y otra más. Yo creo que ese era el aprendizaje, de abrir el abanico, así como de posibilidades que, probablemente, antes eran únicas (T2~74).

Para los participantes del taller, el reflexionar y tomar conciencia de la experiencia de la escuela les permite elaborar alternativas de acción. Esto es producto del análisis que realizan de sus esquemas referenciales respecto de la cultura escolar, otorgándoles esto un sello que les permite ser reconocidos por sus pares. Esto se transforma para ellos en una práctica que les permite reflexionar críticamente su sentir, pensar y actuar en diversos ámbitos de acción.

4.3 El Momento de Evaluar

Una tercera categoría que permite comprender los significados en torno a este espacio es el momento de evaluar. Algunos participantes del taller reconocen que su participación en este momento aumenta progresivamente conforme el sentido que esta va teniendo para ellos. Así, lo plantea un estudiante de cuarto año:

E1: Los tres primeros talleres, bueno los dos primeros, ya después en tercero ya como que empezai a hablar un poco más, porque tenis más que contar, ya empezai a hacer clases, pero al principio son súper silenciosas (GF3~136).

La evaluación para los participantes del taller es significado como un momento donde el grupo puede analizar el crecimiento del grupo. Esto les permite analizar la evolución que vive el grupo en relación a la tarea propuesta. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E6: Yo creo que servía así como para ver el crecimiento del grupo, cómo se iba forjando, de repente eso, cómo ver la evolución de los temas (GF1~119).

Este momento para los participantes del taller es significado como un espacio que le posibilita al grupo analizar los conflictos que vive el pequeño grupo y los conflictos que emergen con su coordinación. Este momento les permite a sus participantes manifestar su molestia o los diversos sentimientos que emergen en el trabajo del grupo. Así, lo explica un estudiante de tercer año:

E4: El semestre pasado nos servía un poco cuando había conflicto entre la profesora y nosotros tomábamos ese minuto para descargar nuestra molestia, fue esa la sensación que hayamos tenido o el sentimiento que hayamos tenido en ese momento (GF1~115).

La evaluación de los aprendizajes para los participantes en el taller es considerada como el momento en el que se evalúa y proyecta el funcionamiento del grupo. Esta evaluación y proyección les permite al grupo modificar los elementos que dificultan o facilitan el trabajo del grupo. Así, lo explica un estudiante de segundo año:

E4: Yo sí, nosotros teníamos que evaluar. Pero siento que para conformar un grupo operativo siento que es súper...o sea, tiene que haber una proyección de primero, porque si hay cosas que molestan o no funcionan en el grupo, tienen que hablarse para ser modificadas, para cambiarlas o si algo está bueno para seguir en ese camino. Eso yo creo, a pesar de que no siempre se da la reflexión o el comentario final, yo creo que es necesario como grupo (GF2~186).

Estos significados han sido contruidos sólo por los estudiantes, reconociendo estos en este momento un espacio que le permite al grupo proyectar su trabajo e identificar los obstáculos y facilitadores que se le presentan para constituirse en grupo colaborativo, la participación de los estudiantes en este momento es progresiva aumentando conforme avanza su proceso formativo lo que permite reconocer su sentido. Los titulados no construyen significados en torno a esta categoría dado que no fue considerado el tópico en las entrevistas.

Capítulo V: Conclusiones

Las conclusiones de esta investigación, se presentarán a continuación en tres tópicos, los cuales son desarrollados en coherencia con las categorías de análisis y los objetivos específicos que guiaron esta investigación; la experiencia de trabajo en pequeño grupo, la investigación docente y la evaluación de los aprendizajes.

5.1 La Experiencia de Trabajo en Pequeño Grupo

Los significados que construyen estudiantes y titulados respecto de la experiencia de trabajo en pequeño grupo hacen referencia a aquellos elementos que les permiten construir aprendizajes colaborativos en el taller. Cabe destacar que estos elementos poseen mayor significación para algunos estudiantes que para otros.

Los participantes del taller relevan que el compartir la experiencia en el grupo se transforma en un elemento que propicia el aprendizaje grupal. El diálogo, reflexión y cuestionamiento de la experiencia compartida en el grupo les posibilita a sus integrantes reflexionar en torno a esta y reconocerse en la experiencia de otros, aprendiendo de la misma. El compartir y reflexionar la experiencia lo significan como un elemento que resulta significativo.

Así, el compartir la experiencia de práctica en la escuela en el grupo es significado como un elemento que permite aprender. El diálogo que se genera en el taller propicia un espacio de reflexión y cuestionamiento de la experiencia, a partir del conocimiento de las diversas perspectivas y puntos de vista que poseen los integrantes del taller. El grupo se transforma en el espacio de liberación de la experiencia de la práctica en la escuela, y un espacio donde conocen los

contextos y problemáticas de la diversas instituciones escolares donde realizan su práctica.

Para algunos participantes del taller, la experiencia de trabajo en pequeño grupo genera una dinámica que lleva a que en ciertos momentos de las sesiones se generen espacios de silencio. Estos son significados, por algunos como mecanismos por los cuales manifiestan la inseguridad, el miedo y la vergüenza que les ocasiona enfrentarse a esta forma de trabajo. Para otros el silencio se convierte en un mecanismo de resistencia intencionado por el cual confrontan esta modalidad de trabajo diferente a la que aprendieron durante su trayectoria escolar.

Algunos participantes reconocen diversos estilos de coordinación significando que algunos de estos propician u obstaculizan sus aprendizajes. Los coordinadores cercanos, flexibles y que establecen una relación horizontal con el grupo son significados como facilitadores del aprendizaje grupal. En cambio los coordinadores que son rígidos en la estructuración del grupo son significados como obstaculizadores del aprendizaje grupal. Estos estilos, asimismo, algunos participantes los vinculan al género de quienes coordinan, siendo los hombres quienes flexibilizan su rol, a diferencia de las mujeres que los estructuran y rigidizan. Otros participantes, reconocen que los coordinadores facilitan la discusión al proporcionar elementos claves al grupo, como también el direccionar, estructurar el trabajo informando las reglas de funcionamiento y tomando distancia de las reflexiones son significados estilos que posibilitan el aprendizaje a algunos integrantes, sin embargo, existen otros participantes que reconocen que el grupo puede seguir funcionando sin necesitar el apoyo del coordinadores dado que el grupo posee la capacidad de estructurar su trabajo.

En síntesis, la experiencia de trabajo en pequeño grupo es significada por sus participantes como un espacio que les permite aprender colaborativamente al compartir en el taller la experiencia de la práctica en la escuela. El silencio en el grupo se transforma en un mecanismo por el cual los participantes manifiestan su resistencia, miedo e inseguridad al confrontar una forma de trabajo a la cual no

estaban acostumbrados durante su trayectoria escolar. Asimismo, algunos participantes significan que los diversos estilos de coordinación a los cuales se ven enfrentados durante su formación, los tensiona, obstaculizando en ciertos momentos y facilitando otros los aprendizajes del grupo.

5.2 La Investigación Docente en el Pequeño Grupo

Las tareas de investigación son significadas por los participantes del taller como un espacio que les permite problematizar y comprender la experiencia compartida. Algunos participantes reconocen que se aproximan a la investigación de manera informal al realizar tareas como: observar, registrar, indagar, generar conjeturas y realizar propuestas respecto de la experiencia vivida.

El aproximarse a la investigación a través las tareas antes mencionadas, les permite a los participantes del taller visibilizar y problematizar a través de la investigación diversos elementos. El reconocer los esquemas referenciales que han internalizado durante su socialización y que determinan su acción, se convierte en un elemento que reconocen por medio de la investigación. La reflexión y toma de conciencia de su actuar, les posibilita asumir un accionar consciente durante su formación inicial. .

La comprensión de la cultura escolar el grupo la logra al problematizarla, esto se convierte en un elemento que les permite reconocer aspectos invisibilizados de ella, a partir de los cuales los integrantes del grupo toman conciencia, interpretan su acción, construyendo conocimiento que orienta su práctica pedagógica.

Las tareas de investigación le permite al grupo la comprensión del niño/a y sus procesos de aprendizaje, al reflexionar respecto del contexto familiar, social y cultural que los media. Esta comprensión les permite situar su práctica

pedagógica, desde la observación, reflexión y problematización de niño/a y su contexto.

Para algunos la problematización de la práctica pedagógica se convierte en un elemento que visibilizan a partir de las tareas de investigación. La reflexión de los elementos que intervienen en la práctica pedagógica, al analizar la práctica de un docente externo los lleva a problematizar su propia práctica, lo cual les permite construirse como pedagogos.

La investigación permite al grupo elaborar alternativas de acción, al reflexionar críticamente sus esquemas referenciales desde su sentir, pensar y actuar y tomar de distancia de estos. El elaborar estas alternativas son significadas como un elemento que les permite configurarse como profesores y caracterizar sus prácticas pedagógicas.

En síntesis, las tareas de investigación docente que desarrollan en el espacio de aprendizaje del taller son significadas como un elemento que les permiten comprender la cultura escolar, los procesos de aprendizajes de los niños/as y la práctica pedagógica. Esta comprensión la logran a partir de la problematización y desnaturalización de sus esquemas referenciales, lo que les permite construir alternativas de acción coherentes con el conocimiento construido.

La investigación docente para algunos participantes es reconocida solo a partir de las tareas de investigación que realizan, estos no la significarían como un estrategia que les permite a ellos como futuros docentes generar conocimiento, a partir del análisis y transformación de sus prácticas pedagógicas. Algunos participantes relevan la importancia de la realización de estas tareas, sin embargo, no la asocian a un proceso investigativo estos no sienten que realizan investigación docente dado que asocian que esto implica mayor rigurosidad metodológica.

5.3 El Momento de Evaluar

Este momento es significado como un espacio donde los participantes sistematizan grupalmente lo que han aprendido en el taller, al socializar las modificaciones de los esquemas referenciales que vivió el grupo durante la sesión. Este momento es significado como un espacio donde analizan las problemáticas que vive el grupo durante la sesión permitiéndoles proyectar el trabajo grupal a partir del reconocimiento de los aprendizajes que han construido.

La fijación y cristalización de los aprendizajes que realizan los participantes del taller la realizan a partir de la experiencia de otros y la del grupo, más que en la experiencia vivida por cada uno. Los obstáculos y facilitadores que se reconocen se vinculan a la reflexión grupal, más que a la reflexión individual.

5.4 Recomendaciones

Los resultados de esta investigación permiten levantar algunas recomendaciones a la carrera de Pedagogía en Educación Básica para trabajar en los talleres de desarrollo profesional docente. La primera de ellas se refiere a la investigación docente, su fundamentación y explicitación en el espacio del taller. Si bien los participantes reconocen la realización de algunas tareas de investigación, como es la problematización y la elaboración de alternativas de acción, estas no son valoradas en el marco de una investigación docente que propicie el desarrollo profesional continuo.

Los participantes relevan que este espacio les permite levantar conocimiento respecto de la cultura escolar, los procesos de aprendizaje de los niños/as y la práctica pedagógica desde la reflexión grupal, convirtiéndose la experiencia de los otros participantes del taller en el elemento desde el cual confrontan sus esquemas referenciales e iniciar procesos de modificación de estos. Se recomienda intencionar tareas de aprendizaje que les permitan a los

participantes reconocer su experiencia y a partir de esta iniciar procesos de modificación de sus esquemas referenciales.

En lo que respecta al momento de la evaluación permanente de los aprendizajes en el taller, se recomienda que se releve su sentido propiciando en los participantes mayor énfasis en la reflexión de la cristalización de sus aprendizajes, dado que este espacio es significado como un momento en el cual se evalúa el trabajo y el aprendizaje del grupo más que un momento de toma conciencia de los esquemas referenciales que ha modificado cada participante.

Los diversos estilos de coordinación que se ejercen en el espacio de aprendizaje del taller tensionan a sus participantes, se recomienda analizarlos en vista de generar en la carrera una estrategia de formación de coordinadores grupales que se centre en el aprendizaje de docentes en formación inicial y en las características que poseen los estudiantes que actualmente ingresan a la carrera, dado que en la actualidad los coordinadores que realizan esta labor fueron formados bajo la lógica de modalidad de formación continua como los son los TED.

Por último, se recomienda sistematizar las diversas actividades y tareas de aprendizaje que se enmarcan en el espacio de aprendizaje del taller, para que de este modo, se convierta en conocimiento relevante que permita reconocer esta modalidad de formación inicial de docentes.

5.5 Contribuciones

Los resultados de esta investigación contribuyen al ámbito de la formación inicial docente, al proporcionar conocimiento que permite a los programas de formación inicial fortalecer la línea de práctica, en específico las actividades lectivas que articulan teoría y práctica. El trabajo en grupo se convierte en un elemento que debería considerarse en los programas de formación inicial, dado

que es significado como una modalidad que permite construir aprendizaje y les proporciona autonomía a los estudiantes en su formación. Relevar la experiencia de la práctica en escuela se convierte en otro elemento a considerar, dado que esta es significada como un eje que propicia la reflexión grupal transformándose en una fuente de conocimiento para los estudiantes durante su formación. Finalmente, el problematizar la experiencia de la práctica en la escuela se transforma en un elemento que le permite comprender diversos aspectos de la cultura escolar y el aprendizaje de los niños/as lo cual debería ser considerado por los programas de formación inicial.

Por su parte, los resultados de esta investigación aportan a la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano conocimiento respecto de los ámbitos que son significativos para los participantes del taller. La forma de trabajo en grupo, la reflexión grupal de la experiencia de la práctica en la escuela y la problematización grupal de esta se convierten para los participantes en elementos que propician aprendizajes y les permiten construirse en los pedagogos que buscan ser, transformándose en los aspectos valorados de las actividades centrales que constituyen este espacio de aprendizaje.

5.6 Limitaciones

Las principales limitaciones que enfrentó esta investigación son las siguientes; el limitado tiempo que se contó para analizar en mayor profundidad los significados otorgados por estudiantes y titulados respecto del espacio de aprendizaje del taller. Para una comprensión en mayor profundidad de los significados hubiese sido enriquecedor analizar la información distinguiendo los años de formación en la cual se encuentran los participantes.

Finalmente, limitó la investigación el no contar con la mirada de los docentes/coordinadores respecto de este espacio de aprendizaje. Esto hubiera permitido fortalecer el análisis de la información estableciendo relaciones entre los significados otorgados por los diversos actores y a la vez, una mayor comprensión dado que se podría haber considerado la experiencia y conocimiento de los coordinadores poseen respecto de algunos elementos manifestados por los participantes que los tensionaban.

Bibliografía

- Assaél, J., & Guzmán, I. (1995). Seminario Aprendizaje de adultos: procesos cognitivos y dispositivos pedagógicos. *Procesos grupales y aprendizaje en talleres de educadores: una propuesta para la formación de docentes*. Santiago: PIIE/CIDE.
- Assaél, J., Cerda, A., Guzmán, I., Hevia, R., & Peñafiel, S. (1990). *Talleres de Educación Democrática. Cuaderno de apoyo para los participantes de talleres*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación PIIE.
- Avalos, B. (2009). *Formación inicial de docentes: ¿Vamos por el camino correcto?* Santiago, Chile.
- Avalos, B. (15 de mayo de 2012). *La formación Docente Inicial en Chile*. Obtenido de www.unap.cl: <http://www.unap.cl/~jsalgado/subir/formacióndocentechile.pdf>
- Bogdan, R., & Taylor, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social* (Primera ed.). Santiago, Chile: LOM.
- Comisión Formación Inicial Docente. (2005). *Informe comisión sobre formación inicial Docente*. Santiago. MINEDUC
- Comisión Nacional de Acreditación. (2006). *Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129*. Santiago, Chile.
- Contreras, M., & Guzmán, I. (2013). *Talleres de Desarrollo Profesional Docente: Eje de la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica*. Santiago: OEI.
- Cornejo, R., & Reyes, L. (2008). *La cuestión docente*. Buenos Aires: FLAPE.
- Cox, C. (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (Segunda ed.). Santiago, Chile: Universitaria.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P., Quiroga, A., Darcy de Oliveira, M., Cunha, L., Barreto, J., Barreto, L., & Giffoni, V. (1989). El proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere. *El proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere*. Buenos Aires.
- Giroux, H. (1988). *Los profesores como Intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, España: Ediciones Paidós.
- Hevia, R. (1988). *Aprendizaje y Evaluación en los TED* (Vol. Cuaderno N° 4 Talleres de Educación Democrática). Santiago, Chile: Programa de Investigaciones en Educación PIIIE.
- MINEDUC. (2000). *Programa de fortalecimiento de la formación inicial docente. Estándares de desempeño para la formación inicial de docentes*. Santiago, Chile. MINEDUC.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: saberes e identidades e su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-167.
- Núñez, I. (2008). Los orígenes del saber pedagógico en Chile: 1840-1900. *Paulo Freire*(5), 21-34.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea* (Primera ed.). España: McGRAW-HILLINTERAMERICANA.
- Sacristán, J. G., & Gómez, A. P. (1992). Capítulo XI; La función y formación del profesorado en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas . En *Comprender y transformar la enseñanza* (8° ed., págs. 398-429). España: Morata.
- Santoyo, R. (1981). Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. (C. d. UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*(118).
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de caso* (Tercera ed.). España: Ediciones Morata.
- UAHC. (2012). *Reglamento de Prácticas* . (C. d. Básica, Ed.) Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Vera, R. (1988). *Marco global de los Tallers de Educación Democrática*. Santiago, Chile : Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. PIIE.

Vera, R. (1988). *Metodología de Investigación Docente: La Investigación Protagónica*. Santiago, Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. PIIE.

Anexos

Grupo Focal 1

Lugar: Sala Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Dirección: Condell 343, Providencia, Santiago, Chile.

Fecha: 7 de octubre del 2013.

Hora: 17.00 Hrs.

Cantidad de participantes: 8 personas.

Moderadora: Pilar Guzmán Córdoba.

Estudiantes 6° semestre.

1. **Moderadora: Ya chicos, como les iba contando, mi tesis tiene que ver con la percepción que ustedes tienen de su formación. Y en ese ámbito qué elementos ustedes consideran importantes que han tenido acá en la formación, en general, en su trayectoria en la universidad.**
2. Entrevistado 1 (E1): Yo creo que a diferencia de otras universidades, la universidad la formación que tiene en pedagogía básica está centrada en la persona y no solamente en los conocimientos. Yo creo que para mí ha sido súper importante como entender sobre los niños en sí y no las materias que uno le tiene que pasar a los niños.
3. Entrevistado 2: A mí como lo que más me ha...no sé si la universidad, bueno ya, digamos que en la universidad, me ha hecho como más consciente de las practicas pedagógicas. Como cuestionarme, incluso en el momento en que estoy haciéndolo. Cuando lo estoy haciendo: ¿qué voy a hacer en el niño ahora?, ¿qué estoy haciendo?, ¡ya lo hice! Empezar a cuestionarme y después ver alguna forma qué provocó eso, que cada cosa que decimos provoca algo en los niños, hasta lo más mínimo. Si les aceptamos la manzana, cualquier cosa, todo afecta.
4. E1: Si no se la aceptamos.
5. Entrevistado X (EX): Que te das cuenta que tienes todo el poder sobre, no el poder, pero cualquier cosa que hagas va a influir mucho en él. Si le aceptas la manzana, o sea quizás qué intención tenía él. Si no se la aceptas, quizás cómo se va a poner. Entonces hacis cualquier cosa por él.
6. E1: Le condicionas.

7. EX: O sea todo lo que estás haciendo es por él y por ellos.
8. **Moderadora: Y ahí en esa misma línea, específicamente en la línea práctica, ¿ustedes qué consideran qué es lo más relevante que han tenido? Qué destacarían así: esto es clave.**
9. Entrevistado 3 (E3): en las prácticas del primer semestre, porque yo creo que eso tiene esta universidad en particular, que casi todas sus carreras las prácticas son desde el inicio, desde el segundo año. Y eso, de alguno u otro modo, acredita si realmente te gusta lo que estai estudiando o si de frentón decis "no, no me la puedo con esto".
10. E1: Yo creo que me ha hecho como...claro que uno lo ve siendo estudiante en el colegio y todo, es cómo la manipulación que tienen los profesores hacia los niños. Porque aparte de estar, sobre todo cuando un profe es jefe, aparte del contexto escolar, me conocen a mí y al niño. Entonces, no sé, cualquier cosa, si el niño se mandó una embarrá y no sé qué...¡no, voy a hablar con tu mamá, porque tu mamá sabe y bla, bla y yo sé que tu mamá va a hacer! Esa manipulación de la información que tienen los profesores, como profesores jefe.
11. **Monitora: ¿Y ese conocimiento lo tienen a partir de ir a la escuela?**
12. EX: Sí
13. E1: Sí, porque uno cuando es estudiante a lo mejor sabe, no sé poh, sabe lo que el profesor está haciendo pero no le toma el peso.
14. Entrevistado 4 (E4): No tiene la conciencia de lo que está haciendo.
15. E1: Desnaturalizado, sí. En cambio en las prácticas como uno está afuera, o sea está dentro del aula pero está fuera del contexto del diario vivir de los niños, sobre todo en las prácticas intermedias, es fuerte ver eso.
16. E4: Aparte tener, porque en muchas universidades tiene taller y en el mismo taller suspenden clases para ir a práctica. Nosotros tenemos taller y práctica por separado, entonces eso también favorece el hablar lo que pasa en las prácticas, las experiencias que hemos tenido. Y también tenerlo al segundo año, porque no todos la tienen. A veces algunos hacen toda la carrera hasta cuarto y después se enfrentan a algo que nunca se lo esperaron.
17. E1: Y se arrepienten.
18. E4: Claro, sí y ahí se arrepienten.
19. **Monitora: Y ustedes hablan de una toma de conciencia, ¿qué hace que tomen esa conciencia?**
20. E1: A lo mejor las mismas clases dentro de la universidad, porque uno llega cada uno con su planteamiento diferente de por qué viene a estudiar pedagogía y tú, bueno a través de los textos y la mirada en sí que tiene esta

universidad, la pedagogía crítica, uno empieza a tomar más conciencia de esos pequeños detalles que pasan súper desapercibidos dentro del aula.

21. Entrevistado 5 (E5): Yo creo que la oportunidad de discusión que se da en los talleres. Y otro factor que considero importante dentro de las prácticas es la variedad de contextos de las escuelas que se van, porque eso nos sirve de insumo para la discusión. Muchos de mis compañeros les han tocado asistir a otras comunas que no pertenecen ellos y ven otras realidades. Entonces, después eso podemos discutirlo y conversarlo en el taller.
22. Entrevistado 6 (E6): Sí, la diversidad de realidades, porque todos vamos a colegios distintos, comunas distintas, diferentes sectores y eso también ayuda en lo que hablamos en los mismos talleres y para ver los conflictos que se crean en el colegio, en uno, en los profesores, en todo.
23. **Monitora: Y ese hablar en los talleres, ¿qué les pasa a ustedes con el grupo, con conversar, con esta forma de taller?**
24. E1: Es casi una terapia.
25. Todos: ¡Sí!, ¡sí! (risas).
26. E6: Además de eso, ayuda a tener otras miradas. De repente uno está súper cerrado en una idea, o viste y a lo mejor para el otro es mucho más sencillo, podrías hacer esto...es como un espacio igual de empatía. Como que te hace sentirte en el lugar del otro y eso ayuda igual, porque uno también de repente, a lo mejor, uno no lo dice, pero está viviendo algo similar y sabís tal vez ahora cómo podís enfrentarlo.
27. E1: A parte que yo creo que dentro de esta generación hay grupos súper marcados. Ponte tú, las chiquillas se juntan aunque estemos en todas las clases, entonces yo seguramente si tengo un problema en la práctica yo le voy a preguntar a mis amigas, le voy a decir, pero somos amigas porque pensamos más cercano, parecido, pero en cambio si yo les pregunto a las chiquillas ellas me van a dar otro punto de vista, que quizás ni siquiera había tomado en cuenta y que sí sirven mucho cuando uno tiene problemas o está chata de la práctica.
28. Todas: (Risas).
29. **Monitora: Y eso se da en el taller.**
30. Todas: Sí.
31. **Monitora: ¿Y qué es lo que ustedes consideran como menos relevante, lo que menos les aporta para aprender en la línea práctica?**
32. E1: Ir una vez a la semana, yo creo, o las horas que van, quizás.
33. E6: Y la participación inactiva que tenemos en la práctica.
34. E1: Sí. Creo que estamos en consenso.

35. Todos: (Risas) Sí, sí
36. E5: Yo creo que es muy poco claro para lo que nosotros vamos a la escuela, para los mismos profesores y para los jefes de UTP. Se crean variados problemas por eso porque no hay una comunicación fluida entre la universidad y la escuela a la que nosotros asistimos, entonces nuestro rol no está claro y muchas veces muchos de nuestros compañeros piensan que van a perder el tiempo o realizan tareas que no deben realizar.
37. **Monitora: ¿Y tú?**
38. E5: ¿Yo qué?
39. **Monitora: ¿Qué piensas?**
40. E5: Eso mismo, eso es lo que pienso.
41. **Monitora: Y ustedes ¿cómo caracterizarían una participación activa en la práctica de la escuela?**
42. E1: Que por ejemplo, yo creo que en segundo si bien uno está ya en segundo año recién, yo creo que es segundo debería ser lo que pasa en tercero de hacer una clase semestral. Y en tercero deberíamos hacer por lo menos una vez al mes una planificación de una clase, para estar no solamente ir de apoyo para los profesores, revisar pruebas o "cuídame el curso", sino tener una participación en el aprendizaje y en los momentos de aprendizaje y en lo que el niño quiere también entender y poder llegar a eso. Porque nosotros yendo una vez a la semana, ayudamos a las tareas, como a la actividad número 57 del PAC que dio la profesora y eso es todo lo que hacemos.
43. E2: Yo creo que igual también elaborar alguna forma en que los profesores, por ejemplo la situación que tiene la E8, en que los profesores también quieran recibir al estudiante en práctica
44. E1: Sí, sí.
45. E2: Y que en realidad la profesora pueda tomar decisiones o, o conversar de sus prácticas con la estudiante. Que mi función como estudiante en práctica no sea registrar, escuchar y ver qué sino lo que está haciendo la profesora, yo tenga mi granito de arena ahí, intervenir también en su práctica pedagógica. Yo creo que eso eh, no sé si es muy loco, pero tendría un sentido para nosotros de ir a conversar con alguien que lleva años ahí y que está dispuesto también a intervenir.
46. E7: Sí, porque como está formulada la práctica ahora, como se les plantea a ellos, nosotros no tenemos el espacio para aportar ideas, no es validado. El profe te ve como una competencia, no sé poh. Y de repente uno sí quiere aportar, por dar un ejemplo, qué se yo, cualquier cosa y te sientes súper limitado porque te dejan las tareas más simples, como "cuide a los niños", no sé poh, "revisame estas pruebas".

47. E2: Y eso influye completamente en la percepción que tienen los niños sobre uno. Que tu llegai ahí, como...no sé, de que los vienen a visitar a veces, una cosa así, pero ellos no logran aún verte como "oye ella me puede hacer clases" o una cosa así, sino como una compañera.
48. **Monitora: Y ya con esto hemos ido mirando como la línea práctica, pero específicamente en las sesiones de talleres, en el trabajo que tienen aquí en la universidad, ¿qué les sucede con esta forma de trabajar en grupo, se trabaja distinto a como se trabaja a lo mejor en otras clases?**
49. E1: De partida para mí este taller ha sido demasiado diferente a los dos talleres que tuve anteriormente. Entonces no podría decir así como "no en verdad en taller en general".
50. **Monitora: Y cuál ha sido esa distinción si tú pudieras hacer de primero, segundo, tercero.**
51. E1: Que en primero estuve con el profesor 1 y su forma era muy cercano a nosotros. Nos hizo abrir los ojos súper rápidamente llegando a la universidad. Él dejaba no limitaba los tiempos de conversación, uno se podía de repente, sí perdíamos una clase hablando de algo que para otro profe hubiera sido súper banal, pero sabía esa conversación llegar al punto donde nosotros tuviéramos un aprendizaje sobre lo mismo que íbamos a tener que hacer después que es hacer clases. Con el profe 2, también. Yo creo que nos humanizo mucho, nos humanizó como profes, nos hizo entender que nosotros no éramos máquinas que íbamos a hacer clases. Y ahora en el taller de ahora es como tan diferente de todo, es muy estructurado. Ya, tenemos 15 minutos para hablar cómo les fue en la práctica la semana pasada, ahora vamos a hablar de lo que tienen que hacer, el trabajo. Ahora ya, no hablen más porque...entonces siento que de repente estoy empezando a aprender algo y ahí quedó. O a entender algo o no sé.
52. E2: Yo creo que justo en este taller da lo mismo si nos sentamos en fila, círculo, triángulo, lo que sea, porque la dinámica se va a dar igual. Igual que esté ella adelante y nosotras atrás, o que estemos en círculo, da lo mismo. Pero también comparto la idea de la E1, los primeros talleres pa' mi eran...no sé, como que venía a conversar de la escuela con mi grupo de amigos. Y los profes también permitían eso, no sé, que alguien se vaya en volá, por ejemplo, y siga hablando pero siempre refiriéndose a la escuela, sino que más llevado a su vida y eso se consideraba también.
53. EX: La experiencia de ellos mismos y la de nosotros y lo que vamos a vivir y si hay que ver una película para aprender algo se hace.
54. E2: O de repente surgía una idea: "oh profe podríamos ver esto pero tráiganlo". De cualquier película que yo creo que hubiésemos puesto, se sacaba algo que llegaba a la escuela
55. **Monitorea: Y vas haciendo más relaciones.**

56. E5: Y eso que dicen las chiquillas, que esté tan estructurado en tiempo, siento que igual nos limita y nos hace sentir incómodos y se nota. Muchas veces yo me he sentido anulada frente a mi opinión. Estoy hablando y "¡no!, eso no pertenece a estas hora así que no se puede". Entonces eso te anula y te genera una incomodidad en el grupo, porque no te sientes igual, sino que te sientes, como se dice: disparateo de poder frente al guía. Porque se supone que la profesora en el taller es una guía solamente, alguien que coordina los tiempos y nos da los insumos necesarios para la discusión.
57. E1: Y se crea una resistencia también para volver a opinar, volver a decir algo, "ah pa' qué voy a decir algo, si me van hacer callar".
58. E7: Igual esa es la dinámica que se ha dado estos dos semestres, yo llego a la sala y ninguno habla y todos nos miramos así como ya quién habla para que lo hagan callar.
59. Todas: (Risas).
60. E7: Quién da su aporte para que diga "no, lo hablamos después del recreo". Entonces, en general el taller se ha vuelto una situación para mí descarnada, no es una situación muy agradable.
61. E1: Es terrible...
62. Entrevistado 7 (E7): yo llego y me empiezo a quedar dormida o me voy, pienso en otra cosa, en otra (¿qué me falta en el supermercado?)
63. **Monitora: Y los talleres anteriores, desde tu perspectiva, qué...**
64. E1: Eran provechosos.
65. E7: Eran potentes, uno llegaba emocionado a contar, oye sabís que me pasó esto o de lo que me pasó cuando era chico y uno conversaba y te ibas en unas volás impresionantes; podías estar dos horas sentado y ninguno se quería virar, ninguno quería irse a break, ninguno quería salir a fumar. Si hacia fría daba lo mismo, daba todo lo mismo en esas horas. Ahora lo único que querís es salir arrancando de ahí, o yo por lo menos, esa es mi situación. Lo que más pueda capear de esa hora, lo hago. Voy lo justo y lo necesario, capté la idea y me voy.
66. **Monitora: ¿Y aquí todas estuvieron con el profesor 2 y el profesor 1 o estuvieron con más profesores?**
67. E4: Yo en primero tuve con la profe 3 y en segundo con 2. Bueno yo no conocía a profe 1...no podría decir...igual primero para mí, no sé, no fue malo, fueron buenas las clases pero no sé si tan, tan como que me abrieron los ojos en primero, no. No tuve esa experiencia. Sí aprendí muchas cosas, tomé en cuenta muchas cosas, era como un poco mezcla entre (bueno no voy a comparar a 1), pero era como un poco de este taller con el taller pasado, está como entremedio, pero nunca tan estructurado como éste. O sea, igual podíamos hablar, nosotros hacíamos el taller, conversábamos. A veces igual

era súper fome porque nadie quería hablar y si no hablamos nosotros no era taller, pero tampoco había alguien que dijera "no, eso no es, sigan hablando los demás".

68. E3: En mi caso personal, yo también estuve con profe 1, después estuve con profe 2. Pero a nosotras se nos interrumpió el proceso para el segundo semestre, tercero para cuarto. Y llegamos con la señora 4, ahí yo me quería morir. Yo ahí decía..
69. Todas: (Risas).
70. E3: Es un cambio tan fuerte de profe, porque de 1 a 2 igual ellos son súper distintos, pero lo que tenía 2 y que a mi uno igual uno se encariña con él, es que él está abierto a la discusión. Yo discutía mucho con él, y peleábamos mucho pero al final de la clase él era capaz de decirme "¿sabis qué?, mándame el documento, lo voy a leer" o "¿sabis qué? No peleemos si puede que tu tengai razón". Como que él, de algún u otro modo, me hacía sentir que era capaz de reflexionar sus prácticas.
71. E2: Y qué era importante lo que decías, también.
72. E3: No te invalidaba. En cambio pasar de esos dos hombres, es que es súper distinto. Pa' qué vamos a estar con leseras: trabajar en pedagogía con un hombre y con una mujer es súper distinta la carga energética que le entrega el sexo femenino y el sexo masculino. Los hombres de por sí son mucho más relajados, son mucho más livianos. Y llegar a estas mujeres... yo no digo que ellas no tenga la razón, pero el hecho de que ella siempre se esté imponiendo, imponiendo y que te exija cosas que tu no las ves en ellas, a mí me choca mucho. Y yo por lo general, yo no me puedo aguantar mis cosas, entonces las digo y se las he dicho mucho en este caso a la profe 5, porque con la profe 4 no me resultó, casi me lo echo. Pero con la profe 5 siento que igual tengo la posibilidad de decirle cosas y de no echarme el ramo. Y es eso, el hecho de que ella, por ejemplo en el caso de la profe 5, nos pide mucha reflexión acerca de sus prácticas, siempre hay que estar reflexionando, siempre hay que ver cómo van a actuar. Pero yo le he dicho a ella: ¿y usted lo hace?. Obviamente ella me dice que sí, que sí lo hace, que sí cumple con todo lo que nos pide, pero uno no lo ve poh. O sea yo siempre la veo a ella tomar notas en todas las clases, escribe, escribe, escribe pero a la otra clase no hay ni una retroalimentación de la clase pasada. Entonces, yo por lo menos en su práctica pedagógica no veo lo que ella nos pide en nuestra práctica pedagógica.
73. E6: Yo creo que lo que ha pasado de los primeros talleres a estos últimos que hay una incongruencia en el discurso de ellos, en cuanto a la práctica. Como ellos ponen en práctica su labor pedagógica a cómo te dicen qué tenis que hacer y todo, como que eso me ha pasado. Es como frustrante, te desmotivai, no sé po, ellos te venden tanto este discurso, pero ¿qué pasa con ellos poh? Yo creo que ha pasado un poco eso en estos últimos talleres.

74. E3: Sin embargo, yo creo que el taller, y lo dijeron mis compañeras antes, aún sigue siendo significativo para nosotras. Pero no creo que sea por el docente que tenemos al frente, yo creo que es por el grupo que trabaja, el grupo que se ha conformado en el taller, poh. Tengamos diferencias, no tengamos diferencias. Yo creo que aún somos capaces de empatizar con el otro, lo que decía la E1. Y yo creo que esos facilitadores los hemos generados nosotros, no estoy desmereciendo tampoco a los profes, pero por lo que se ha estado diciendo ha sido si una desmotivación, de en mi parecer de pasar de un estilo de pedagogía a otro estilo, es fuerte. Es el que interrumpa algo en la mitad de un proceso, ya desde ahí ya empieza todo mal.
75. **Monitora: y respecto, ustedes han hablado que han aprendido algunas cosas y en relación a su práctica docente ustedes han dicho que han aprendido, han cambiado las concepciones y eso ¿cómo lo han hecho?, ¿qué les ha permitido decir a ustedes esto yo lo aprendí o por qué o cómo lo hicieron?**
76. E1: Yo sufro con eso porque siento que he aprendido, pero luego a la práctica y me cuesta mucho poner en práctica lo que uno ha aprendido, porque aquí la universidad enseña otro tipo de pedagogía, que no está implementada en los colegios. Yo creo que costaría mucho cambiar, es un sistema educacional completo, donde uno llega al aula y se da cuenta, pero...
77. **Monitora: Tú decías que tú cuando llegabas a la escuela ahora veías al niño, al niño y al profesor de otra forma**
78. E1: Sí.
79. **Monitora: ¿Y cómo lograste hacer esa nueva visión o verlos así ahora? ¿Qué te lo permitió, a lo mejor un trabajo en concreto?**
80. E1: Es que yo creo que no hay como trabajos en concreto o ramos concreto. Yo creo que todos los ramos que tiene la carrera o por lo menos la malla que teníamos nosotros fueron súper necesarios para crear esa visión. Yo creo que de todos, aunque hayan sido ramos que no me hayan gustado a lo mejor, o quería que terminará el semestre luego, igual de eso es bacán ver la concepción que tiene uno, yo creo que influencia todo, todo. De los mismos talleres, las conversaciones con las compañeras va cambiando la visión que uno tiene del docente como autoridad y lo que es en la práctica autoritario a del niño que uno lo ve de un aspecto maternalista de repente, no sé. Creo que todo aquí en la universidad hace cambiar esa visión que uno lleva.
81. **Monitora: ¿Y en las sesiones de taller, en el trabajo que hacen aquí después de haber ido a la escuela, lo que ustedes decían "es como una terapia"?**
82. E1: Sí.
83. E2: Es que yo creo que es un poco eso lo que habla la E3. Tiene que ver con esas cosas que nosotros hemos generado y en el fondo sabís que vai a ir a

botar todo lo que viviste en la escuela. Porque claro, podemos conversarla, pero cuando estamos en el taller botamos, como que nos liberamos de esa carga que nos puso la escuela los días martes y nos aguantamos hasta el día lunes y ahí botamos todo. Pero también está eso coartado por la profe... ahí poniéndonos sus tiempos. Con respecto a lo que le preguntaba a la E1, yo creo que no hay formación universitaria que nos prepare para la escuela; otra cosa es con guitarra. Ya ponerte ahí ese ha sido el mejor choque con el que ese abrir los ojos, o todo eso, que me llevó a ver distintas al profe, o a ver distinto a los chiquillos. Todo eso tiene que ver con que estamos en la escuela, la práctica en sí. El verte ahí, verte conociendo la historia de los chiquillos, conociendo los mecanismos de la escuela, las cosas que tienen que vivir, todo eso es por eso mismo, porque estamos ahí.

84. **Monitora: Y ese estar ahí, ustedes independiente de ir a taller o no, ¿podrían hacer los mismos aprendizajes o no?**
85. Todos: Sí.
86. Entrevistado 8 (E8): Creo que igual sí porque uno puede llegar a taller, hablar mucho y al final los que dan consejos, de los que uno más aprende, para mí, son los compañeros. Porque la profe no hable en ese momento, no me da como una retroalimentación que yo me sienta más tranquila. Los aprendizajes, que yo diga voy hacer esto o esto otro, los recibo de los demás. Entonces yo creo que si en ese momento no estuviese la profe, igual seguiría aprendiendo.
87. **Monitora: Y por ejemplo, si ustedes dicen ya los aprendizajes los reciben de los demás ¿y qué les pasa cuando en el grupo hay silencio?**
88. E1: Supimos deshacer ese silencio.
89. Todas: (Risas).
90. E6: Porque yo creo que el silencio nace de la presión.
91. E1: Los otros talleres nunca estuvimos en silencio, pero aquí el primer mes, mes y medio, pasaba media hora y no hablábamos.
92. E3: ¡Se enojaba!
93. E1: Y no hablábamos, y no hablamos porque no... entonces yo creo que supimos deshacer ese silencio.
94. **Monitora: ¿Qué les pasa con esos silencios?**
95. E7: Nada. Uno sabe por ese silencio, uno sabe uno mira al compañero y sabe porque está callado no porque no sepa qué decir, sino porque no tiene ganas de hablar. Y yo creo que si uno se mira en el grupo, les pasa a todos lo mismo. Entonces tampoco es algo que se vuelva incómodo para uno, sino que uno sabe que va a llegar un momento en que la profe te va a decir "pero ya poh! Que alguien diga algo" o va a hacer una pregunta o va a hacer su dedocracia y va a decir que alguien hable. Es como eso, la presión de...

96. Monitora: ¿Y ustedes cómo supieron deshacer ese silencio?

97. E2: Todavía no lo sabemos, no se puede deshacer.
98. E1: Yo creo que sí porque al final del segundo semestre como que llegábamos y para evitar ese silencio empezábamos a hablar, porque, ni siquiera era por seguir la clase o a la profe, yo al menos casi para hacernos más o menos a nosotros mismos.
99. E5: Porque no era porque no tuviéramos insumos o algo para discutir, yo siento que es solo un mecanismo de resistencia. De hecho nos mirábamos y era como una estrategia.
100. Todas: (Risas) Sí, sí.
101. E5: De hecho la profe igual tuvo que implementar mecanismos como de presión. Hizo la pecera.
102. Todas: Ah, verdad (risas).
103. E8: ¿Cuál fue esa? Que hizo.
104. E5: Cuando nos puso al medio y decía.
105. E1: "¡ya! pasen al medio a conversar lo mismo".
106. EX: ya pero ocupó otra también que al final de la clase teníamos que hacer una reflexión al final.
107. EX: Ahora están haciendo reflexiones escritas.
108. E5: Pero lo de la pecera fue conflicto.
109. E2: Sí, su terapia de shock.
110. E5: Porque nos hizo ponernos al medio a un grupo y hablar, y los demás solamente tenían que escuchar. Entonces, por ejemplo ya los grupos iban pasando, ya ustedes cuatro y luego ustedes cuatro. Y continuaban, todos tenían que pasar al medio a hablar y todos tenían que hablar.
111. E1: Y tener que continuar el tema y uno por obligación tuviera que prestar atención, sino después ¿cómo iba a intervenir?
112. E4: Igual yo veo dos tipos de silencio. En primero con la profe 3 también se causaba este silencio y bueno aparte todos nuevos, recién llegando, no sabíamos qué hablar, qué decir. Era muy diferente a este silencio. Ya después en el segundo semestre ya era incómodo porque claro empezar a hacer la clase, lo mismo de todos los días. Se daba también un poco la rutina de ahora que nos quedamos mirando, así de nuevo hablar del colegio, hablar de los niños y ya uno se va sabiendo los pasos a seguir de la clase. Pero este silencio, de este taller, ha sido chocante. Esas técnicas de la dedocracia o la pecera... por lo menos la otra profe dejaba o empezaba a hacer preguntas al aire y ahí uno tomaba la palabra y nos íbamos guiando, pero nunca así como habla tú, después tú, después tú, así no, era muy fuerte, no era tan fuerte.

113. **Monitora: Las sesiones de taller tienen ciertas partes y hay una parte al final donde uno se evalúa lo que se aprendió o lo que pasó. ¿Qué les pasa con esa evaluación?, ¿de qué les ha servido todas las semanas estar hablando de qué les pasó?**
114. E6: O sea por lo menos ahora, este semestre, no tiene mucho sentido porque aunque hagamos la reflexión, que yo creo que es la misma evaluación que después verbalizamos y como que todos ya escribimos lo mismo.
115. E4: El semestre pasado nos servía un poco cuando había conflicto entre la profesora y nosotros tomábamos ese minuto para descargar nuestra molestia, fue esa la sensación que hayamos tenido o el sentimiento que hayamos tenido en ese momento. Pero a mí era una parte en lo personal, a parte me molestaba porque era como hablarle a una pared, porque tampoco ella daba su reflexión. Y a la próxima clase no la daba, entonces ahora claro, ahora la damos en un papel, no tenemos esa discusión y tampoco hemos llegado a ese punto porque ya como que ya no hay interés.
116. **Monitora: Y en los años anteriores, ¿de qué les ha servido hacer esos cierres?**
117. E4: Es que con el profe 2 no alcanzamos a hacer cierres.
118. E1: Siempre nos quedábamos hasta más tarde, ya me tengo que ir.
119. E6: Yo creo que servía así como para ver el crecimiento del grupo, cómo se iba forjando, de repente eso. Cómo ver la evolución de los temas.
120. **Monitora: Y ustedes también han hablado sobre cambios que han tenido durante su formación. ¿En las sesiones de taller han cambiado, por ejemplo, las concepciones que ustedes traían de cómo se aprende o el aprendizaje? Ustedes, claro hacían esta referencia "antes yo era alumna y acataban lo que decía el profe, pero ahora no". ¿Ha cambiado esa percepción pero con el trabajo que han hecho en el taller?**
121. E2: ¿Cómo? Todo de nuevo.
122. **Monitora: Al cambiar esta relación de la relación profe/estudiante de cómo se aprende en la escuela desde las sesiones de taller.**
123. E6: Yo creo que el taller nos ha ayudado a visibilizar esas cosas que nosotros ya teníamos naturalizado. Eso yo creo que los primeros años fue el trabajo del taller, pero así fuerte. Por eso el cambio de mirada, que llegaba y te abría los ojos, te empezai a cuestionar las relaciones de profesor/alumno y todo. Pero yo creo que sí poh, que debe ser uno de los objetivos del taller y que se cumple en ciertos momentos.
124. **Monitora: Y de ustedes cuando llegaron acá, ustedes pensaban ser profe de alguna forma. ¿Esa imagen de lo que quería ser cuando entraron a lo que quieren ser ahora como profe ha variado?**

125. EX: No.
126. EX: No.
127. EX: No.
128. E1: Somos medias porfiadas.
129. Todas: (Risas).
130. **Monitora: ¿Por qué no ha variado o cuál es su visión de enseñar, de cómo ustedes van a enseñar?**
131. E4: Yo creo que en mí igual un poco, porque al vivir fuera de Santiago y ir en colegios más pequeños de Talagante, la forma de vivir de aquí y de allá es muy distinta. También me di cuenta en este abrir de ojos que también habían cosas que naturalizaba, pero que aquí igual es mucho más fuerte que allá, siento yo. Siento igual que a mí, por ejemplo, cuando empezamos a hablar de las practicas, empezamos a hablar de los profes y empezar a mirar cómo hablan los profes, cómo tratan los profes a los niños, en mí ha provocado como yo antes me planteaba de una forma así, yo quiero ser así, así, así, pero ahora también sé lo que no quiero ser. O sea uno siempre ve, no yo quiero tener clases, no sé, ambiente familiar porque allá por lo menos el colegio es así como ambiente familiar. A mí no me molestaba eso, en lo personal a mí no me molesta tener un ambiente familiar dentro de la sala, que se dé un ambiente grato. Pero sí no quiero ser y no quiero, por favor, ojala llegara ser que me doy cuenta que después de cinco u ocho años que salen los estudiantes, se vuelven igual que los otros profes que están en las prácticas y que tanto hablamos y que tanto criticamos.
132. E1: El sistema te come.
133. E4: Entonces yo por lo menos en Talagante no tendré mala experiencia con los profes de mi colegio, pero sí los viví acá en las prácticas. Algunas prácticas de mis compañeros, viendo algunos profesores que están en la escuela o igual tenía, tuve algunos momentos de conflicto en el colegio porque todos tenemos, pero nunca así como llegar a gritarme o en caso de yo estudiante con profesor de gritarme o golpearme la mesa, nunca fue tan fuerte. Entonces sí sé lo que no quiero ser ahora. No tenía ese lado, ojalá no llegar a ser eso.
134. **Monitora: Y ese no llegar a ser eso, desde el taller, qué les permitiría o que rescatarían del trabajo que hacen en las sesiones acá en la universidad para no llegar a convertirse en eso.**
135. E4: Yo creo que eso más sirve en el taller, en el taller del profe 2 hablábamos mucho, veíamos a los profesores, observábamos mucho a los profesores, entonces ese es el taller que hace click porque no tienes que llegar a hacer eso. Lo que vamos viendo, las actitudes, cómo después repercute en los niños. Yo creo que el taller tres y cuatro es el que hace click en que no llegues a ser eso.

136. E5: Yo creo que la idea general del taller es bueno. Porque es un espacio, una instancia de reflexión para los estudiantes, más pedagógica. Entonces desde el principio, desde el texto va ligado, desde incorporar la reflexión de las prácticas al taller, desde centrarnos en distintos ejes, desde los niños, los profesores, todo nos va ayudando porque vamos reflexionando sobre eso. No es que vamos recibiendo una verdad absoluta, sino un conjunto de reflexiones y construimos una idea en general, o es lo que tratamos de hacer al final. Entonces creo que igual tiene una gran influencia en cómo nosotros nos vamos desarrollando y nos vamos construyendo en el pedagogo que queremos ser.
137. **Monitora: Y ese pedagogo que ustedes quieren ser, ¿qué les va a pasar cuando ustedes se enfrenten a la escuela?**
138. E6: O sea nosotros ya nos enfrentamos a la escuela. A lo mejor no hacemos clases, pero tenemos tal vez súper definido el pedagogo que queremos ser y vemos las dificultades que vamos a tener, también. Y eso nos genera muchos conflictos.
139. E5: Pero yo siento que es nada, es nada lo que nosotros podemos llegar a hacer. Yo, por ejemplo, pensaba tengo que hacer una planificación, una vez al semestre hacemos, dos veces, no sé, empezar a planificar todos los días. Complicadísimo planificar todos los días, pensar lo que quiero hacer y que todo sea significativo y que más encima esté ligado al pedagogo que yo quiero ser. O mis prácticas diarias, el cansancio, la familia de nosotros cómo va a enfrentar eso. Porque tú también venis con una carga detrás y tenés que enfrentar todos los días la escuela, voy a empezar a generar gastos y miles de cosas. Entonces el sistema igual es brutal en ese sentido. Nosotros ahora después no vamos a tener taller, no vamos a tener con quién conversar eso, cachay. A menos con nuestros amigos, pero no va a estar esa instancia que está casi legislada aquí en pedagogía, mientras estudiái.
140. E1: No vamos a tener amigos.
141. Todos: (Risas).
142. E1: Verdad, la X me decía hoy día que el año pasado se titularon dos amigos y no los han visto en todo el año, porque lleva el fin de semana qué hace. Planifican, planifican, planifican. Y cuando terminen de planificar, duermen, cachay. Ni siquiera tiempo para la familia. Nada.
143. E5: Más encima nosotros tenemos como aspiraciones y queremos ser buenos pedagogos y ser innovadores también, creativos, llegar a todos los niños, entonces es agotador. Porque, no vamos a hacer unas planificaciones y vamos a tirar el PAC simplemente, no poh, queremos innovar en eso y para eso necesitamos trabajo. Ahí está lo difícil.
144. E1: Las dificultades...es que esa son las dificultades. El sistema en sí educativo que hay ahora es la gran dificultad, porque eso resume todo.

145. **Monitora: Pero ¿qué parte de ese gran sistema serían las grandes dificultades?**
146. E1: Lo cerrado que están los colegios al cambio. No quieren cambiar, los profes no quieren que haya cambios, no quieren porque ellos no están, o sea las generaciones nuevas de pedagogos vienen con otra mente a lo mejor que la que tuvieron ellos. O las que ya no tiene por lo mismo que estábamos hablando que genera la educación, entonces lo más probable es que ellos sientan que si llegan a innovar con ideas nuevas, ellos van a quedar fuera de estas ideas. Y es así para toda la gente que trabaja en los colegios, no solamente los profesores, directores, se asustan ante el cambio porque yo creo que sienten que no tienen las herramientas para enfrentar éste o ni siquiera tienen las ganas ya de tener un cambio.
147. E2: Y las políticas educativas igual. Porque si lo pensamos realmente nosotros no vamos a trabajar en el Cumbres o en esos colegios, vamos a trabajar en los sectores más vulnerables y es donde están más las manos negras, donde más se fiscaliza de alguna forma y que tienen que rendir más cuenta para que sobreviva el colegio. Entonces yo creo que esos son las cosas como que...o sea yo en realidad el PAC le temo por todo lo que es el PAC, pero igual se puede hacer algo. Pero, por ejemplo, no sé, sacar la lógica del SIMCE en los directores, por ejemplo, para allá vamos todos.
148. E5: Porque el sistema educativo está dentro del sistema neoliberal, entonces como ya sabemos, es un sistema empresarial, la escuela se debe regir por tiempos, tenemos que tener metas y no estamos trabajando con números, son niños. Entonces eso si que queda en el olvido y nosotros tampoco somos números, somos personas. Entonces yo siento que esas son como de las grandes dificultades porque nos están evaluando como si estuviéramos trabajando en una empresa, no están viendo nuestra calidad de persona.
149. **Monitora: Y ahí, por ejemplo, en las sesiones o en el taller ¿ustedes tendrían algunas necesidades que se inserten en los talleres?, ¿temas que se inserten?**
150. E2: Cómo, no entendí.
151. **Monitora: Para enfrentarse a esa cruda realidad, como ustedes la describen, esa dura realidad, ¿ustedes necesitan algo más para ir formándose?**
152. E5: Por mi parte, conocimiento de políticas educativas, mayor conocimiento y manejo. Siento que estamos súper bajo en ese sentido y tenemos una cátedra que se llama "políticas educativas" en primero y para mí yo no logré la comprensión, no logré tener la edad madura psicológica para la comprensión de las políticas educativas, en ese tiempo.
153. **Monitora: ¿Algo más que requieran?**

154. E1: Difícil...es que para enfrentarse a ese sistema uno tiene que cambiar toda la lógica del taller, siento yo.
155. **Monitora: Y por ejemplo el que ustedes se formen en esta lógica en el taller, ¿qué les pasa con un próximo INICIA?**
156. EX: Muerte.
157. E4: Yo creo que rompe toda la lógica que tenían los talleres, todo lo que hemos hablado todos los años la INICIA lo rompe.
158. E1: Es como lo primero que dije, que lo importante de nuestra formación aquí en la Academia ha sido centrarnos en el sujeto-niño y no en los contenidos así duros de ciencias naturales y lo que pide la INICIA es eso. No te van a preguntar qué haría si el niño le pasa.
159. E4: No ve la formación pedagógica y nuestro fuerte es la formación pedagógica y comparándonos con otras universidades sí creo que la formación pedagógica es nuestro fuerte. Las otras universidades, la Inicia les puede ir estupendo, yo creo que van a tener mejores puntajes y todo, pero de ahí a cómo están formados pedagógicamente y cómo van a ser ellos como profesores yo creo que por nosotros van a estar muy bajos.
160. E5: No te preocupes tienes un eje didáctica, ahí les puede ir bien.
161. Todos: (Risas).
162. **Monitora: Ese es como un chiste interno...para ir cerrando, durante estos tres años de universidad en los talleres, ustedes qué como si dijeran lo bueno, lo malo, ciertas características que destacarían y por qué. Puede ser en primero, segundo o tercero.**
163. E2: Cómo es profe, que experiencias.
164. **Monitora: O qué cosas ustedes destacarían, así como "esto me hizo click!", cuando ustedes dicen, esto que me hace click, pero no es el profe 2 es algo que hace ahí algo.**
165. E4: Es que no sé, la forma de él, del amor que tenía a la pedagogía, los niños, las clases, yo creo que nos lleno, a mí me llenó de eso. Yo me acuerdo que cuando tenía con profe 2, yo a mí las prácticas, yo iba a las prácticas con una gana aunque vivía en Talagante y tenía práctica en Conchalí. Y yo llegaba a las ocho a Conchalí, cosa que ahora estoy en Cerrillos, no estoy tan lejos, pero igual me cuesta llegar. Y era eso, las ganas de ir a las prácticas para ver, para observar, para después llegar a las clases y compartir tan simple como el amor, no sé, en esos talleres el amor a los niños, el amor a la pedagogía.
166. E3: La horizontalidad que generaban esos profes. Te permitían estar en igualdad de...no sé si de conocimientos porque, pero sí siempre en igualdad de condiciones. O sea uno podía debatir con ellos de igual y ellos lo comprendían de ese modo. Que tú también podías refutar algo a ellos. Yo creo

que esa horizontalidad a nosotros nos permitió generar aprendizajes significativos para lo que queremos.

167. E5: En esa misma línea de la horizontalidad, recuerdo el poder dar ideas y que se generen, por ejemplo nosotros en un taller en el del profe 2, recuerdo que dimos la idea de ver una película y el profe como que después como que casi lo instauró en su forma de dar ese taller. Y dio la película también al otro año. Entonces eso fue significativo lo que dije, lo que hicimos y lo que se creó después de haber visto la película. Entonces te sentís igual parte del taller.
168. E1: Yo creo que algo de lo que también en los dos talleres, me marcó fue ver también la humanización del rol del profesor. Que no somos ni nunca vamos a ser seres omnipotentes y con autoridad para manejarlo todo. Yo creo que si bien muchos alomejor pueden decir "sí, ya lo tenía claro", pero las experiencias que tuvimos como alumnos sabíamos que eso no es así. Y la humanización del rol del profesor creo que es súper importante también en cómo nos vamos a tomar la profesión y cómo vamos a ser nosotros mismos con los cursos que nos toquen.
169. E7: Hablando de eso mismo, de lo feo que me dejó a mí, es el que me refregaran en la cara que tenían el poder. Y que a pesar que uno lo sabe que como profe tienen el poder para decidir las notas, el cómo se va a evaluar, porque uno hace la pauta, eso yo creo fue lo más fuerte de estos tres años, el que me digan yo tengo el poder, textual. Eso fue lo más.
170. E1: Yo te pongo la nota.
171. E1: No sé si lo más, porque no me acuerdo, pero sí.
172. **Monitora: Ya chiquillas muchas gracias por su aporte.**

Grupo Focal 2

Lugar: Sala universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Dirección: Condell 343, Providencia, Santiago, Chile.

Fecha: 24 de octubre del 2013.

Hora: 17.00 Hrs.

Cantidad de participantes: 7 personas.

Moderadora: Pilar Guzmán Córdoba.

Estudiantes: 4° semestre.

1. **Moderadora:** Ya, respecto a esta conversación, lo primero que me gustaría saber es cuáles son los elementos que ustedes consideran más importantes de su formación de estos dos años que han estado aquí en la universidad. Qué es lo que a ustedes les ha marcado más, que ustedes puedan decir: esto es clave, marca la diferencia.
2. Entrevistado 1 (E1): Ir al colegio, encuentro yo, ir a un curso, estar con los niños, compartir. Eso fue, es como es como lo decisivo. Uno puedo decir, ya uno quiere estudiar pedagogía, cacha más o menos porque uno fue toda su vida al colegio, pero cómo decían al principio, el estar al otro lado, sino no como estudiante, sino como el profesor, eso fue como el paso, lo que marcó, por lo menos a mí.
3. Entrevistado 2 (E2): Además que la práctica igual empieza en segundo año y en otras carreras, o sea en otras universidades, que es como tercero o cuarto, entonces también esa experiencia de poder al segundo año compartir en un colegio, yo creo que es una buena propuesta.
4. Entrevistado 3 (E3): En el fondo también sirve para darse cuenta si es lo que uno quiere realmente, porque como dice la E2, en otras universidades puede ser en tercero o en cuarto y a lo mejor es ya como así para tarde para darse cuenta de que en el fondo entre comillas perdiste todo el tiempo porque no te gustó lo que estabas estudiando. Ahora que estemos en segundo uno puede ver si le gusta realmente como es, como es la mecánica, no sé, cómo funciona la escuela. Y si es lo que realmente queremos seguir haciendo.
5. **Moderadora:** ¿Y de la formación en general, los otros ramos que han tenido ustedes acá en la universidad?
6. Entrevistado 4 (E4): Yo creo que hay hartos ramos que en verdad siento que no van a aportar nada a mi formación como docente. Yo realmente creo porque

hay cosas como que van por sentido común, solamente. Sí creo que me ha servido el hecho de alejarme de ser estudiante, eso que tratan en primer año.

7. Entrevistado X (EX): Descolarización.
8. E4: ¡Esa misma cuestión! Que creo que es súper importante. Dejar de verse uno como el estudiante y verse en otro sentido, o sea, como ser profe y todo.
9. Entrevistado 5 (E5): Si porque yo también creo que hay ramos que, al menos a mí me ha pasado, que en vez de acercarme como que me han alejado. Por ejemplo, de repente, como los ramos de subjetividad y esos cursos, que hacen cuestionarte, y no digo que esté mal, pero respecto a la carrera hacen cuestionarte tantas cosas que tú estás estudiando y te forman contradicciones súper fuertes. Como que eso hace de repente que uno se tienda a como que “yo no, estoy metiendo la pata”. Son contradicciones más que...eh son como contradicciones personales.
10. E4: Por ejemplo, yo creo que a mi parecer, subjetividad, teorías pedagógicas, yo creo que está bien, tenemos que saberlo porque vamos a ser profesores, pero en la práctica no nos va a servir nada de eso. Y a mí, por ejemplo, me serviría más a lo mejor ser un poco mejor en naturales que a lo mejor no salí con los dominios necesarios para poder ejercer la profesión docente o en lenguaje o en matemáticas o en todos los ramos necesarios que tenemos que ejercer.
11. Entrevistado 6 (E6): Yo creo que entre los dos, están esos ramos que sirven para cuando uno, no sé, sea profe, pero también están esos ramos que tú decís que no te sirven de nada después cuando vai a ser profe. Pero yo creo que a mí me ha servido, por lo menos, como autoformación, a pensar de distinta forma, críticamente.
12. E2: También discrepo en esa parte porque yo creo que bueno mi formación educacional nunca tuve una oportunidad por ser de leer a Nietzsche o a Foucault. Yo siento que esos ramos a mí me ayudaron a formarme eso, porque aprendí como a mirar las cosas de otra forma, de cómo se conforma, bueno, hice un ensayo de la verdad, entonces tuve una perspectiva muy distinta a la que había tenido. Yo creo que a mí me sirvió, yo creo que a lo mejor igual lo voy a ocupar con los niños, no sé, o a lo mejor no, pero algo de formación creo que sí. Y teoría pedagógica yo creo que igual es un ramo importante para un profesor porque vas conociendo las distintas ramas de la pedagogía. Por ser, pedagogía anarquista, que yo vino sé distintas cosas que uno puede tomar distintos elementos de distintas pedagogías y formarse una nueva pedagogía, una nueva propuesta.
13. E5: Yo creo que al final no es algo así como tan extremo, creo que igual creo que todo sirve, si es por algo, pero en la práctica lo más probable, exceptuando si seguimos estudiando, lo más probable yo creo que no lo vamos a utilizar directamente con los niños, eso es lo que yo pienso. Pero no digo que no sea

válido porque yo creo que toda educación y formación es válida para nosotros. De hecho, por ejemplo como decía la E2, inclinarnos hacia una corriente y elegir una corriente pedagógica a la cual nosotros queramos pertenecer.

14. **Moderadora: Qué opina este lado.**

15. E6: A eso yo iba, pero era algo súper particular. O sea, a mí por ejemplo hay ramos que me generan ciertas contradicciones que hacen como repensar qué es lo que estoy estudiando. O sea, de repente son cosas que uno critica pero estando del lado del, no sé siendo profesor, son cosas que las vai a vivir. Es como esto de salir a las calles en estos momentos a pedir educación gratuita y de calidad, o sea, si al pedir educación de calidad tal vez la estas pidiendo hoy día para ti, pero cómo te van a lo mejor tal vez en este sentido, por ejemplo, el gobierno está tomando que la prueba INICIA va a como algo para medir la calidad de la educación de los profesores y nosotros resulta que la mayoría aquí no está de acuerdo con tener una prueba INICIA. Entonces esas contradicciones, ese tipo de contradicciones, se generan.

16. **Moderadora: Ustedes ya hablaron que lo más importantes en términos de práctica es ir a la escuela, este contacto que tienen con la escuela, con los niños. ¿Y qué otros elementos, ya mirando solo la línea práctica, los talleres, ir a la escuela, el trabajo que hacen?**

17. E2: Igual yo estudié en otra universidad antes y siento que igual el taller aquí me gusta más que en la otra universidad. Porque siento que igual aquí es como más participación de todos. Como es un taller donde todos tienen que hablar, igual uno puede ir conociendo como distintas perspectivas que tienen todos mis compañeros. Siento que eso igual es bueno porque, como la otra universidad era como que nos sentábamos y pasaban materia sobre los temas de la práctica o esas cosas. En cambio aquí compartir experiencias que han sido de la práctica, siento que igual es valorable.

18. E6: Además, es como entretenido.

19. E4: También lo comentaba yo en la mañana con las chiquillas en taller, que todos saben que vengo de otra universidad, pero yo también tenía práctica, o sea talleres de práctica y tenían un enfoque muy diferente al que tenemos ahora, que iba más orientado a qué era ser profesor, que fases pasaban los profesores, cuáles accidentes críticos en la vida del profesor te marcaban para ti ser profesor en tu vida. Porque hay situaciones determinadas que a ti te hacen tomar la carrera de profesor, no es que tú por algo del azar escojas la carrera de ser profesor. Es muy diferente aquí que te tratas de dejar de ser alumno, allá es enfocarte en qué es ser profesor. Entonces son enfoques totalmente diferentes y me gustó mucho más acá. Siento que, por lo menos a través de las prácticas, creo que sirve mucho. Se refleja mucho en las prácticas, porque a mí en la otra universidad nunca me enseñaron eso. O sea dejar de ser estudiante, sino que simplemente las fases de un profesor.

20. **Moderadora: y ahí en esa línea, ya poniéndonos en lo opuesto, qué es lo que ustedes consideran menos relevante, que dicen “¡ya! esto no me está aportando”.**
21. E2: ¡Los registros!
22. EX: ¡Los registros!
23. Todos: (risas).
24. EX: Levantar episodios.
25. E2: Tengo que hacer tantos registros como que de repente no sé, no me gusta.
26. **Moderadora: Pero por qué...que consideran ustedes...qué les impide ¿cómo la lata de escribir?**
27. E1: Es que yo no sé, tengo la duda de que a lo mejor la profesora cree que no le entendimos, no sé, ya una vez lo hicimos, nos quedó claro a todos, lo conversamos, lo vimos el primer semestre, pero continuar siempre con lo mismo encuentro que hay, que los mismos profesores podrían enseñarnos otras cosas, no solo a registrar. Yo encuentro que deben haber tantos métodos, tantas cosas que hacer en la sala de clases, que solo nos piden eso como algo totalmente...como lo más importante, lo central, lo principal. Y eso a mí no me parece. De hecho, venía conversando con las chiquillas que a veces no es que tampoco queramos registrar, también da lata registrar ya mucho, porque son no sé cuántos registros, pero también uno no tiene tiempo en las clases. Uno no se va a sentar a registrar, uno no puede porque está todo el rato con los niños, a algunas la profesora les pone atao al registrar, no les gusta que esté escribiendo o a otras les da lo mismo pero en verdad uno quiere compartir, no solo estar sentado y escribir, porque observar y escribir... porque observar y escribir encuentro que es mejor observar y actuar que estar escribiendo y registrando. Para eso pongo una cámara y no sé después lo observamos, pero no lo encuentro como... ¡Ya! Bien lo hicimos, pero seguir haciéndolo siempre... no me parece como lógico.
28. EX: Es que llevamos dos años...
29. E4: Dos años haciendo registros y creo que ya cayó en lo monótono. Yo creo que ya nos superó, porque siempre tenemos problemas al realizar registros. Entonces los análisis que llegamos a través de repente son mucho más profundos sin necesidad de hacer registro. Simplemente con el hecho de conversar.
30. E1: Claro, conversar con los niños.
31. E3: O sea, yo creo que la menor parte del grupo puede registrar realmente en la clase y la mayoría de las cosas que entregamos en los registros tal vez apelan a los recuerdos. Al recuerdo que uno tiene de lo que pasó en la sala porque no hay oportunidad para registrar en verdad. Yo creo, que pucha, por ejemplo a mí no me ponen atao por registrar, solo una vez que era una profe

de remplazo. Pero aunque no me pongan atao, los niños están todo el rato con la presencia de uno, la llaman porque tienen dudas, porque necesitan que los ayudes, entonces no hay oportunidad para registrar. Yo creo que la mayoría de los registros que nosotros entregamos no es que hayamos estado sentado registrando, sino lo que recordamos de lo que pasó.

32. E2: Yo creo que uno igual escribiendo en la sala se transforma como en un foco, de que los niños te preguntan “tía ¿qué está escribiendo? ¡Tía! ¿Por qué escribe eso?, ¿está haciendo la tarea”. Entonces como que entorpece la clase de la profesora.
33. Entrevistado 7 (E7): Es una pérdida de tiempo igual dentro de la sala, igual. Yo prefiero ayudarle a los niños en hartas cosas en vez de estar así registrando. Y llego a la casa y después hago el registro, pero no prefiero darle importancia.
34. **Moderadora: Ustedes hablaban también de que eran mejores los análisis que hacían no desde el registro, sino desde otro espacio, ¿cuáles son esos espacios?, ¿dónde son esos espacios?**
35. E4: No, en el mismo taller.
36. E2: Claro en el mismo taller, donde compartimos un episodio y eso vamos levantando categorías, analizando dependiendo de las lecturas que hayamos tenido, como de base teórica para poder apoyarnos, y eso.
37. E6: Y hablando de la misma experiencia porque como dice el E3, que yo encuentro súper válido, en verdad yo creo que ninguna de nosotras andamos haciendo los registros como la profe nos dice tal cual, porque sería como diez páginas, yo creo, si escribiéramos hasta lo más mínimo que se registra en la sala y ninguna de nosotras lo hacemos. Porque de verdad...
38. E3: Es imposible.
39. E6: Apelamos al recuerdo solamente, al final lo que nos acordamos escribimos si no, nos acordamos no lo escribimos.
40. **Moderadora: Y ustedes hablaban de este análisis que hacen grupalmente y que también algunos de ustedes tienen experiencias en otras universidades, en otros espacios. Qué les pasa en la sesión de taller, cuando se juntan los miércoles, trabajar de la forma en que trabajan. Qué es lo que han aprendido en esa forma de trabajo o no han aprendido nada...En primero y en segundo, si quieren hacer la distinción.**
41. E3: O sea, sí hemos aprendido.
42. E4: O sea, yo creo que cada uno en cada sesión ha sacado algo.
43. EX: Algo rescatable.
44. E4: Algo rescatable. Si bien es cierto nos cuesta mucho llegar a hacer el taller porque...

45. E2: Por diversos motivos hemos tenido problemas.
46. EX: Claro, diversos motivos.
47. Todos: (Risas).
48. EX: Pero el momento de que se hace.
49. EX: O sea que lleguen todos.
50. E4: Claro, pero en el momento que se pone la sesión concretamente, el análisis y todos, a pesar que cuesta, yo creo que las veces que se ha hecho bien todas sacamos algo de eso. Sea para bien, para mal, todos sacamos algo.
51. E2: De repente igual hemos avanzando porque desde el primer semestre como pocos hablábamos o el semestre pasado que igual nos costaba dar nuestras opiniones, y ahora igual como que ya todos estamos participando en el taller.
52. E4: Pero yo creo que eso también tiene que ver porque nosotros ahora nos llevamos mejor.
53. EX: Eso sí
54. E1: Y también estamos juntos, porque el año pasado estábamos repartidos, también.
55. E5: Además que igual hay intervención de la profesora.
56. EX: Sí.
57. EX: Sí.
58. E4: Sí, nunca ha sido un taller propiamente tal, siempre hay intervención del profesor.
59. EX: Sí.
60. EX: Siempre interviene.
61. **Moderadora: Y eso que intervenga el profesor en el grupo, ¿qué les pasa a ustedes?, ¿les facilita, les dificulta?**
62. E4: Sí, facilita.
63. Todos: (Risas).
64. E2: A veces facilita.
65. **Moderadora: y la minoría, ¿qué pasa?**
66. EX: Eh...como que...
67. EX: ¡Nos reta!
68. Todos: (risas).

69. E3: A veces a lo mejor la profe tiene planeado a dónde quiere que vaya el taller y a lo mejor nosotras nos desviamos. A lo mejor ella trata de tomar ese rumbo y a lo mejor nosotras no queremos tomar ese rumbo.
70. Todos: (Risas).
71. E5: De alguna u otra forma trata de manipular la dirección del taller.
72. EX: O sea claro, pero en el fondo manipula.
73. EX: Claro una Moderadora.
74. E4: Pero igual me acuerdo en el primer taller con la profesora 1 nosotros igual teníamos ese problema como de nosotros hacer la clase, como taller, o sea como grupo operativo.
75. E3: O sea, podía pasar media hora todos callados y no, no, nada.
76. EX: Nadie hablaba.
77. E3: Ella estaba ahí y no hablaba hasta que alguien tomaba la iniciativa.
78. E1: Esa es la diferencia con otros ramos, que aquí interactuamos.
79. E4: Y que, y qué pasaría si, no sé, por ejemplo en este taller de ahora, en el taller 4, pasa eso. Como que a veces da la chance la profe 1 de dejarnos en silencio hasta que nosotras decidiéramos hablar.
80. EX: Si yo creo que eso era...
81. EX: Pero yo creo que no se daría.
82. E3: La profe no lo permitiría.
83. EX: Es que es muy diferente los talleres.
84. E4: A eso iba yo, a eso iba yo. Pero es que a eso iba yo, si dije si se diera la chance.
85. E3: Ya no se va a dar, no, no.
86. Todos: (Risas).
87. E2: No porque la profesora vaya a decir que hablemos, sino porque igual alguien va a hablar, en menos tiempo que en lo que hacían en primero.
88. **Moderadora: Y qué les pasa...**
89. E5: A eso voy que no sea una cosa intencionada, que nosotros estemos a tal punto, que yo sé que de repente es como medio incómodo. Nos quedamos todos mirandonos las caras: "¡ya! Quién va a hablar", como esperando.
90. E3: Y si te dai cuenta en el fondo igual hay roles dentro del curso. O sea cuando hay un silencio, uno ya sabe qué personas van a hablar, quiénes no, ¿cachay?
91. EX: Eso es verdad.

92. E3: ya sabis quiénes van a romper el silencio y al final nunca, yo no creo que haya ese silencio de cómo nos pasaba, cachay, no creo. O porque uno de nosotros va a tomar la palabra o porque la profe no lo va a permitir.
93. **Moderadora: Y en primero, ¿qué pasaba con esos silencios cuando eran silencios de media hora?**
94. E3: Era incómodo.
95. E2: Que nosotras no estábamos en la misma sección que ellas.
96. EX: No tuvimos silencios.
97. E2: Estábamos con el profe 2.
98. E7: Todos nos mirábamos.
99. EX: Nosotros nos mirábamos.
100. EX: Y nos reíamos.
101. EX: Y la profe miraba así, pero no, ella no intervenía.
102. E4: Es que la profe 1 es más rígida con el tema del grupo operativo, entonces ella trataba de intervenir lo menos posible.
103. E3: Como que ella quiere que se cumpla a cabalidad lo que es un grupo operativo.
104. E4: Entonces nosotros, claro, llegábamos a un momento en que no sabíamos qué opinar y esperábamos que X hablará.
105. EX: Es verdad.
106. E4: Porque él siempre hablaba, entonces nosotros esperábamos siempre que él hablara.
107. E3: Si no hablaba X, era súper.
108. E4: Súper incómodo, podíamos estar.
109. E5: Porque igual ya cachaba que ese era su rol y así como que todos nos quedábamos callados y X miraba.
110. E4: Y sacaba cualquier cosa.
111. EX: Cualquier estupidez.
112. E7: Sí, sí.
113. Todos: (Risas)
114. **Moderadora: Y las que estuvieron con el profesor 2, ¿no se daban los silencios?**
115. EX: Sí.

116. E6: O sea, sí se dieron, pero había intervención, por último el “¿y?”, “¿van a hablar o no van a hablar?”
117. E5: El “¿y?” ya era intervención, o nos decía “qué opina, E1”
118. E1: Si no nos sacaba la palabra de otra manera, empezábamos a hablar de las noticias, siempre jugaba.
119. E6: Jugaba con...
120. E1: Nos contaba historias.
121. E2: Como yo siempre llegaba con el diario, me decía.
122. E7: A nosotros no.
123. E1: Nos contaba experiencias personales, sus viajes a Europa.
124. E2: Y ahí íbamos a opinar o sobre los textos.
125. E7: Hablábamos de la vida y de nada más...
126. E3: No, nosotras no.
127. E7: No podíamos hablar de otra cosa.
128. E3: No, porque no nos podíamos salir del tema. Si nos desviábamos del tema ella nos paraba y nos decía “se están desviando del tema” y “retómenlo”, “tienen que retomarlo”. No había espacio para hablar de otra cosa en el taller.
129. E1: Nuestro taller fue completo, nosotros hablábamos de todo, de materia, libros, vida.
130. E6: Porque todo ayudaba.
131. E1: Todo ayudaba.
132. E6: Sipo, aparte como era el tema de socialización, por ejemplo.
133. EX: Sobre todo en el tema de socialización.
- 134. Moderadora: Y al principio. ¿Cuál es tu nombre?**
135. EX: E4
- 136. Moderadora: E4 decía que con los talleres ustedes han aprendido a dejar de ser estudiantes y como verse en otro lugar.**
137. EX: Sí, sí
138. E5: Dejar el rol de la escuela, escolar y pasar al universitario, a desligarse.
- 139. Moderadora: ¿Ya se estarían viendo como profesores con ese ejercicio?**
140. E3: No creo, yo creo que es lo que dice la E5. Es dejar de lado la escolarización, como quizás tomar un poco más de autonomía como estudiantes.
141. E6: La libertad responsable.

142. E2: Claro, yo igual lo miro desde otro punto de vista, como dejar de ser estudiante y mirar la escuela como desde otro punto de vista, como salirse.
143. E6: Ser más crítico.
144. E2: Claro o cuestionarse ciertos fenómenos que antes yo no me los hubiera cuestionado. No sé, como formarse en el colegio, levantar la mano, el uniforme, cosas que las tenemos tan naturalizadas que antes yo no me las hubiera cuestionado.
145. E5: Eso mismo quería decir.
146. Todos: (Risas).
147. **Moderadora: Y sobre ustedes como profesores, ustedes ya profesores en un futuro cercano, ¿qué han aprendido en los talleres? Ha cambiado la visión, qué les ha pasado con eso, como la visión que tenían del profesor**
148. E5: Como que ahora uno critica más a la escuela, por lo menos eso me pasa a mí. Como de repente cuando estábamos en taller, como que me gusta también la idea de que el profesor no sea como el guía, el que tenga la verdad completa. Entonces de repente cuando voy a la práctica, no sé, como que me pasa eso, como que me decepciono porque... por tontera. No sé, de repente la profe dice algo, se equivoca y un niño la trata de cómo corregir y se enoja. Entonces como cosas así, como que me van desmotivando también.
149. E6: Te hace súper crítico.
150. E5: Claro.
151. E6: Al sistema educativo.
152. **Moderadora: Y de ustedes, futuros profesores, ¿han cambiado lo que se imaginaban de ustedes a lo que quieren ser hoy día?**
153. EX: Sí.
154. EX: Sí.
155. **Moderadora: ¿y cómo han hecho que cambie?**
156. E2: que antes siempre era la visión que yo tenía de profesor era el que pasa materia, el que como que tiene la verdad absoluta, igual tenemos otra perspectiva de profesor: el que deja participar a los alumnos, no sé.
157. E4: La persona
158. E2: Claro.
159. E2: Más cercano, de ver al estudiante como otro sujeto, no como un número, vacío, sin luz (Risas).
160. Todos: (Risas).
161. E6: No como una mamá, pero verlo como más próximo.

162. E2: Como que también tiene su opinión que la puede compartir y complementarse.
163. E4: Además que nosotras igual es diferencia en la media, porque derrepente en la media igual esta eso que es como la relación no tan cercana con el profesor y los alumnos, pero no así con los niños más chicos. Siempre los niños más chicos buscan.
164. E3: Es que lo que decíamos en la mañana, aunque uno no quiera como que uno tiende a caer en la mater, maternalidad.
165. E6: Sí, en el maternalismo.
166. E3: Como que son más chiquititos uno quiere cuidarlos, protegerlos.
167. **Moderadora: Y estando ustedes en primero como en segundo han hecho trabajos de investigación en los talleres, ¿Les ha servido de algo hacer eso? Que se vinculas directamente con los registros.**
168. E1: ¿Cuál fue el trabajo del año pasado?
169. E2: Igual analizamos un episodio, ¿te acordai?, nos dividimos en grupos. No fue tan intenso como el que entregamos el semestre pasado.
170. E6: Es que el año pasado fue como aprender a hacer el registro, qué datos usar.
171. E2: Era la previa a...
172. E6: Por ejemplo, igual como que este semestre uno aprende...
173. E1: Lo que yo rescato del trabajo que hicimos el semestre pasado con el registro y las categorías de análisis es que en realidad cosas que se repiten. Por ejemplo, por otros trabajos, categorías que se repiten, que están en todas las escuelas, la reproducción.
174. E2: Que hay cosas que están súper internalizadas.
175. E1: Lo de la autoridad, los horarios, todas esas cosas. Uno de cuenta, en realidad, que nunca se lo cuestionó, como decía la E2, y se repite.
176. E3: Es que en el fondo uno era parte de un sistema y no te cuestionai, no te cuestionai las cosas que pasan. Y como decía la E2, cuando tomai cierta mirada de afuera ahí uno se da cuenta de esos detalles que cuando estai dentro no parecen ser importantes.
177. E1: Para saber la estructura más que nada.
178. **Moderadora: Y también en cada una de las sesiones hay un momento al final de la sesión donde ustedes evalúan lo que pasó durante el día o durante el rato que estuvieron. ¿Qué les pasa cuando se sienta ahí y ya tienen que decir qué les paso en la sesión?**
179. E6: Viene un silencio nuevamente.

180. Todas: (Risas).
181. EX: Eso pasa.
182. E4: Es que igual como que hemos tratado de hacer la evaluación final, al menos las últimas sesiones han resultado.
183. E3: Pero cuestan, porque sabís que yo encuentro que es por el tiempo porque de repente como que nos vamos muy en la volá en el taller. Como hoy día, que la profe se dio cuenta que onda que faltaban dos minutos para terminar el taller y había que hacer una evaluación. Y en dos minutos nadie está como pescando porque ya todos queremos salir. Yo creo que como que no se dan las instancias muchas veces para que se genere.
184. **Moderadora: ¿En primero, Vivian eso?**
185. E6: Nunca evaluamos en primero.
186. E4: Yo sí, nosotros teníamos que evaluar. Pero siento que para conformar un grupo operativo siento que es súper...o sea, tiene que haber una proyección de primero, porque si hay cosas que molestan o no funcionan en el grupo, tienen que hablarse para ser modificadas, para cambiarlas o si algo está bueno para seguir en ese camino. Eso yo creo, a pesar de que no siempre se da la reflexión o el comentario final, yo creo que es necesario como grupo.
187. E1: Nos replanteamos lo que sucedió en la clase en comparación con otras, realmente. Quién habló más, que hablamos, que compartimos más, que antes eso no pasaba como que nos damos cuenta de cómo va variando o evolucionando de alguna manera el taller.
188. **Moderadora: Y volviendo al tema de la escuela, cuando ustedes llegan a esa escuela que hoy día ven como de otra forma, ¿qué les pasa con esta imagen del profesor que hoy día ustedes quieren ser?**
189. E2: Yo me siento perdida.
190. Todos: (Risas).
191. E2: O sea yo creo que da miedo
192. E6: Desde mi perspectiva uno como que llega y ve a este profesor como que está tratando de alejarse, de no ser ese profesor.
193. E5: Claro uno trata de...o intenta o dice o trata de no volver a repetir el mismo error que estamos criticando en el fondo. Pero igual da miedo porque puedes volver a repetirlo. De repente sin querer caes en la misma.
194. E6: Es una lucha constante contra el sistema educativo que hay, porque nosotros queremos otra cosa. Nosotros, a lo mejor es una utopía estar pensando esto, pero nosotros de verdad queremos construirla, pero de repente el contexto o las situaciones no se te dan para tu poder cumplir esa utopía.

Entonces eso es lo que uno tiende a caer como los demás profesores, al montón.

195. E3: Caer en el sistema.

196. E5: Caigan en este maldito sistema (Risas).

197. **Moderadora: ¿Y qué condiciones son las que tendrían que cambiar?**

198. E1: Las institución escuela, o sea, reconstruir y la labor docente, cómo está ahora, pero como una, puede ser no solo interna, no sé no sé cómo explicarlo, pero cambiar cómo está la escuela ahora, como se viene, como se viene... Aquí hay un ejemplo: está el ejemplo del profesor ahora y el profesor de hace cuarenta, cincuenta años que ya no... por ejemplo antes el profesor era normalista, era como la autoridad y casi un milico y ahora ya no se ve eso. Generalmente no se ve, pero aun así está ese pero en la escuela. Entonces lograr construir una nueva escuela que no sea como por ejemplo más liberal, no sé, que tantas cosas. Pero lo que no me gusta a mí de la institución escuela, ese, ese como regimiento, esa semejanza que hay a los sistemas carcelarios, por ejemplo, esa semejanza que tiene con algo tan cerrado.

199. E2: Tan controlado.

200. E6: Tan controlado

201. EX: Y que te priva de lo de afuera y que al final la escuela qué es lo que hace.

202. E2: Hace una separación entre el contexto cultural del niño social social y lo separa. como una burbuja.

203. EX: No se deja permear.

204. E1: Claro y esa diferencia que hicieron hace años, que lo hicieron para que todos sean iguales, entre comillas, en realidad no está funcionando. Uno se da cuenta de que al contrario, segrega de sobremanera. Trataron como de que no se noten las diferencias sociales pero al final, al fin y al cabo separaron todo el sistema. Se nota mucho más, ya no son diferencias sociales dentro de la escuela, sino que de clase.

205. E6: Sipo, eso es lo que estábamos hablando ayer. Escuela para pobres, para clase medio, hay mucha segregación.

206. E1: Desestructurar todo este sistema.

207. **Moderadora: Y sobre en el trabajo que han hecho en el taller, ¿ha cambiado su visión de cómo se aprende y cómo se enseña? Tanto ustedes estudiantes como el niño de la escuela. En términos de aprendizaje qué es como el gran cambio que ustedes han visto de concepción**

208. E1: Que ya no, por lo menos en mi caso, que ya uno no enseña. Una persona no enseña, o sea, es interacción. En realidad, si yo antes entrar a estudiar era

porque tenía eso: los profesores enseñaban y el alumno aprendía. Pero en realidad no es así poh, hay una interacción y es lo que más ha significado en mí, que tú enseñas pero a la vez aprendes, una cosa así. El niño aprende pero a la vez te está enseñando. Eso es para mí lo más significativo.

209. E3: El intercambio.

210. E6: Yo también creo que eso es lo importante.

211. **Moderadora: Y entonces ahí en esa interacción, ¿Cuál vendría siendo el rol del profesor?**

212. E6: Guía.

213. E5: Claro, como el guía, no sé cómo decirlo.

214. Todos: (Risas).

215. E2: Un guía que no solo enseña.

216. EX: Colaborador.

217. E2: Que también aprende de los niños

218. E1: Coordinador... que los niños saben, entonces desarrollar ese conocimiento.

219. **Moderadora: Y estas sesiones de taller en los días miércoles, eso lo han realizado por medio de qué, ¿por esto de compartir experiencias? ¿Cómo ha cambiado esa concepción?**

220. E2: Yo creo que a través de eso y también de lecturas, de conocer autores que plantean una nueva pedagogía o distinta a la que ya conocíamos. Entonces seguir tomando esos elementos, hemos ido conformando como una estructura distinta.

221. E5: Las mismas lecturas del taller y bueno también las mismas lecturas de otros ramos.

222. E4: Yo creo que igual las sesiones como que en ese sentido y en que cada uno cuente su experiencia también yo creo que de alguna u otra manera ha ayudado. Es como todo.

223. **Moderadora: Y si ustedes tuvieran que distinguir entre el trabajo que han hecho en primero y el que han hecho durante este año, ¿pueden hacer focos distintos de los que se han ido trabajando? En primero año, por ejemplo. Qué es lo que ustedes distinguen como gran aprendizaje.**

224. E2: ¿En taller?

225. **Moderadora: En taller.**

226. E1: Como el gran aprendizaje, yo personalmente siento que aprendí más en primero que ahora. Eso es lo que siento. Me siento como estancada en taller.

227. **Moderadora: Pero qué fue eso que aprendiste.**
228. E1: Bueno en la práctica, en realidad, el ir al colegio y todo.
229. E2: Es que en primero fue como el tema de la sociabilización, de cómo se construyen ciertas cosas, como estar vestido, cómo eso se va configurando socialmente y eso se ve en los niños. Las prácticas sociales que tienen en sus casas y después la socialización secundaria que se da en la escuela. Como esos son... ese el tema y después ahora en el otro taller vimos cómo la escolarización de nosotros, de mirar la escuela desde otra perspectiva.
230. **Moderadora: Ustedes decían que habían trabajado con episodios.**
231. E2: Sí, en el segundo taller,
232. **Moderadora: En el segundo semestre.**
233. E4: Por ejemplo cómo armar un grupo operativo, cómo trabaja, sabiendo que todos los aportes de cada uno sirven para el aprendizaje. Y uno se da cuenta, por ejemplo, yo recuerdo haber escuchado muchas veces el año pasado que falla un trabajo operativo y el trabajo ya no está bien hecho. Y uno se da cuenta en todo tipo de trabajos, hasta en nuestro taller, hasta en el cuatro. Te falta uno, falla uno y ya no está funcionando bien el trabajo operativo.
234. E2: Como que todos somos parte importante.
235. E4: Y ya no está funcionando, porque en verdad yo creo que sinceramente que no le tomamos el peso, que estamos desmotivados.
236. E3: Es que yo creo que este taller desde principio desde principio de año, taller tres, taller cuatro, han sido súper extraños. Ha sido distinto obviamente al del primer año porque se supone que tenemos práctica, pero igual han sido como las circunstancias han sido qué.
237. **Moderadora: ¿Las circunstancias en la sesión?**
238. E3: O en la universidad yo creo que ha sido un complemento de todo. Si en primer lugar cuando la profe se enfermó. Faltó mucho tiempo, tuvimos con otra profe. Hubo un desgano ahí de nosotros, irresponsabilidad también de nosotros porque estábamos como dejados.
239. E4: Porque somos hartos en el grupo yo creo que por sesión no va ni la mitad del grupo, o sea, a ese nivel estamos.
240. E3: Eso dijo la profe en la mañana con lo que pasó la semana pasada, ella lo que más le llamó la atención era que las tres personas que habíamos ese día no habíamos venido la semana anterior, entonces como que cachay no hay grupo.
241. **Moderadora: Y en los talleres ¿ustedes consideran que es fundamental el grupo? O en esta condición ¿sería necesario cambiar las reglas del juego?**

242. E2: No sé, la innovación nunca es mala, es que
243. **Moderadora: Parto por las condiciones del taller.**
244. E2: Es que la verdad es que ya no sé si como nosotros no funcionamos bien, no sé, o es porque no nos gusta como está estructurado o tiene que ver la profesora. No sabemos.
245. EX: O ya estamos aburridos de todo. Alomejor es un complemento de todo.
246. E3: Sí tiene que ser un cuestionamiento a todos los factores que forman el taller, partiendo por nosotros, por la metodología, por la profesora. Yo creo que hay algo ahí en el circuito que no... que está fallando, sí.
247. **Moderadora: Y ustedes hoy día no podrían decir qué es lo que...**
248. E2: No, o sea, es que sería hablar muy apresuradamente y decir, culpar a alguien.
249. E5: Yo creo sí que hay un desgano de parte de nosotros. ¿Por qué pasa ese desgano? No sé.
250. E4: Es verdad, no es solo con taller. Hemos comentado en grupo que este semestre no tenemos gana de nada y eso por lo general nos pasa después de la toma, porque no venimos en tanto tiempo a la universidad que nos acostumbramos.
251. E3: Cuesta retomar el ritmo.
252. E4: Más allá de eso, de taller, yo creo que igual en estos momentos si bien nos estamos culpando mutuamente, yo creo. Pero de repente los profesores igual nos pueden culpar a nosotros porque no llegamos, pero tal vez igual hay que preguntarse que por qué no llegamos, o sea, claro la asistencia libre y todas esas cuestiones, de repente igual si uno se motiva. Entonces igual uno se tiene que cuestionar, a lo mejor no es la profesora, a lo mejor no somos nosotros, tal vez es la forma cómo está dirigido, no dirigido como está planificado, orientado el taller. Porque por ejemplo a mí me hace esto de que, lo hemos conversado muchas veces con muchos compañeros, y hoy día volvemos a tocar el tema y esto de ir hacer un registro que uno va al colegio cuatro horas y hace un registro de cuarenta y cinco minutos y qué hacis con los otros minutos. Claro uno ayuda en el colegio, y como decía una compañera hoy día en la mañana uno es el “perking” del profesor del colegio. Pero qué pasa el resto de los minutos, o sea, tal vez uno ayuda a los niños, pero a nosotros qué nos deja. Y puede sonar narcisista y todo, pero qué nos deja a nosotros el ir a la práctica a parte de ver cómo funciona el establecimiento, cómo es la escuela, conocer la escuela, qué más nos deja a nosotros.
253. E6: Y por lo general cuando tenemos taller la profe espera que nosotros llevemos los registros. Y empezamos el taller y resulta que nadie tiene el registro. Entonces nos vemos en la necesidad de hacer otra cosa y de que ahí nos damos cuenta que no funciona simplemente por no llevar el registro.

254. **Moderadora: ¿Pero no hacen el registro?**
255. E6: No si hay gente que hace.
256. E3: Yo hoy día lleve mi registro, tenía otra compañera tenía igual los registro.
257. E1: Eso es lo que no nos gusta: depender del registro para que el taller funcione.
258. E4: Es eso, principalmente es eso. Ya está bien, es que creo que ya está bien pero dos semestre hablando de los registro y haciendo base a este registro.
259. E1: Porque ni siquiera cambia el tipo de registro.
260. **Moderadora: Y qué es lo que pasa o qué es lo que vieron con los registros, X decía que vieron escuela.**
261. E4: Claro, vimos escuela, igual hablamos temas, temas de todo tipo, autoridad. Pero resulta que este semestre estamos metiendo a autores.
262. E6: Por lo que yo escuche, disculpa x, la profesora lo había hecho porque estaba hablando ahora de autores porque el semestre pasado no lo alcanzó a pasar.
263. E2: No y aparte que igual creo que igual no tenemos como bien definido, o sea no sé yo igual pude haber faltado a la clase donde se definió el enfoque que iba a tener estos registros, porque se supone que el semestre pasado era como enfoque escuela y este es como institucional. Como ver la institución en la escuela, reuniones y esas cosas. A lo mejor eso nos falta: saber el fin de eso, para qué nos sirve. A lo mejor, eso nos podría motivar.
264. E1: Como decía eso de la desmotivación, hay que como decía la X, el preguntarse por qué nos desmotivamos ahí porque para otras clases, una en especial, uno va y se levanta a las ocho, pero a taller no dan ganas de ir. A mí por lo menos no me motiva.
265. E3: En el fondo como que taller es el único ramo obligatorio y si no vengo a taller me lo voy a echar, y si me lo voy a echar me voy a atrasar un año. Esa es la motivación para venir al taller.
266. E1: Pero está esa cuestión del contrato, que tienes que hablar, que tienes que hacer esto, evaluar y eso menos. Forzarte a algo que no debería ser.
267. E3: O sea yo encuentro eso súper malo porque, se supone que taller es el ramo más importante de la carrera y no nos está motivando. O sea, como le decía, uno viene a taller porque no te los quieres echar para no atrasarte.
268. **Moderadora: ¿Y por qué sienten que es contradictorio?**
269. E4: Porque el grupo operativo como función es algo natural poh, funciona de forma natural. Nosotros nos dirigimos, nosotros hablamos lo que sea pertinente en el grupo.
270. E6: Se respeta a quien habla y a quien no.

271. E4: Claro, se supone que nosotros establecemos las reglas. Pero que la profe me llegue y me venga con una pauta diciendo lo que va a evaluar y lo que no va a evaluar, yo creo que eso...o sea totalmente contradictorio al fin del grupo.
272. E3: Hay un doble discurso.
273. EX: Eso lo encontramos todos, todos quedamos.
274. EX: Es que nah que ver poh.
275. E6: Si poh es como lo que dicen, que el en fondo es como un doble discurso y como estamos hablando de pedagogía crítica pero en el fondo igual...y de repente destruimos los formatos de la escuela y todo eso, pero a lo mejor los estamos repitiendo.
276. E3: Estamos cayendo en lo mismo.
277. EX: Si poh y eso va a terminar en una nota.
278. E2: Como que va a tener mucho porcentaje, entonces estamos como forzados a hablar, forzados a ciertas cosas.
279. E5: El taller no fluye como debería fluir por sí solo, por ser taller.
280. **Moderadora: En primero sí les pasaba que fluía solo o también.**
281. E2: O sea también era forzoso porque teníamos miedo a hablar porque no nos conocíamos.
282. E5: Pero no nos forzaban a... Ya sí está bien, hay que hacer la ficha, hay que hacer esto, lo otro, pero no era yo me sentía como más libre de alguna manera, no sé si libre pero no tan condicionada a hacer las cosas.
283. E1: el profesor 2 no nos ponía "Si no lo mandan a las doce de la noche un uno", jamás poh, el profesor 2 nos recibía el trabajo con una semana, dos semanas, yo encuentro.
284. E6: No, no con dos semanas, pero iba bajando puntaje.
285. E2: Pero eso poh, bajaba nota, pero la profe es súper tajante, si no se llega el trabajo a la hora un uno.
286. EX: Es una presión.
287. EX: Explica.
288. E7: Que yo creo que estuvo obligada a hacerlo la profe traer la pauta porque eso es lo básico que se espera en el taller. Y en el primer semestre no se dio nunca, en el segundo semestre tampoco y recién ahora llegó con la pauta porque es lo que espera del taller. Se vio obligada a evaluar eso.
289. E2: Pero tú igual se lo podís plantear de otra forma, no solamente colocando un puntaje para que termine en una nota final que va a decidir si pasai o no el taller.

290. E7: No sí a mí tampoco me gusta.
291. **Moderadora: Y esa nota es de cómo tiene que funcionar el grupo en cada sesión.**
292. E6: De cómo vamos a estar evaluados en el fondo, de nuestra participación va a tener una cierta nota que puede ser que nos perjudique a la hora de la nota. Porque de repente uno no es que uno no quiera hablar, si uno no está que le han pasado cosas como que no está pa' estar ahí. Y ahora no poh, hay que hacerlo igual porque si no puedo reprobar.
293. E2: Yo creo que también es porque ya hacemos las mismas cosas en todos los talleres a lo mejor eso también aburre, como la ficha, por ser. Ya está bien leer, pero a lo mejor podríamos presentar lo que leímos de otra forma, no solamente escrita en una estructura. No sé, llevar un power de la ficha.
294. E1: Eso es lo diferente que hacíamos, a eso me refiero. Que el semestre pasado yo no estaba tan desmotivada, por lo menos mi caso, no estaba tan desmotivada como ahora y eso que la profe igual nos exigía y teníamos que entregar los trabajos, lo entregaba. Bueno la asistencia siempre fue igual, no sé si hubo contrato, pero es que ahora se impuso eso, lo impuso. Y puede, como haya dijo el Entrevistado 7, el último recurso, pero a mí no me pareció que sea el último recurso, encuentro que no es la manera.
295. E6: ¿Y no dijeron nada?
296. E2: Yo dije.
297. E6: ¿Y qué dijo ella?
298. E2: Que íbamos a probar cómo funcionaba.
299. E6: Claro que iba a evaluar.
300. E1: Debería haber conversado antes de llegar.
301. E2: Igual yo entiendo que la profe debe estar chata.
302. E5: Pero de que fue drástico el cambio de imponer algo de un momento a otro, porque lo impuso.
303. E1: Claro porque nosotros ya habíamos perdido la costumbre de eso, de ir a taller. Como decían ustedes, la profe estuvo también harto tiempo enferma, después la toma, entonces igual después ella llegó el segundo semestre y nos dio eso al tiro. Pero también hay que ir de a poco, cachay, uno no puede de un día para otro, así, ponerse.
304. EX: Hay que reconstruir primero.
305. E7: Que tampoco fue al tiro que llegó...si nadie iba, todos llegaban atrasados. Nadie participa, nadie habla.
306. E4: No si en ese sentido le encuentro razón, pero no sé si las medidas que ha tomado fueron las más lógicas. Pero de ciertas maneras le encuentro razón, si

la clase parte a las 8:30 y llegamos a las 9:30. Un día yo la entendí porque yo llegué y estaba ella y me dijo “no puedo hacerte la clase a ti porque es trabajo en grupo” y ahí le encuentro razón. Trabajo en grupo, no puedo estar ahí trabajando yo sola.

307. E2: Lo que paso la semana pasada, igual poh. Que habíamos tres personas, de cuántos somos, ¿15? No sé cuántos somos. Y obviamente que ella se va a chorear en algún momento si yo creo que tiene que haber igual una crítica de nosotros también poh.
308. EX: Sí.
309. E6: Si estamos desmotivados.
310. EX: No estamos comprometidos con el taller.
311. E4: Porque era lo que decía antes, son mil factores, ya estamos cansados, el año, el paro, toda la cosa, pero yo creo que ha costado replantear el taller. Yo creo, yo partí este año como muy bien, muy motiva con el taller, encontraba que era muy bacán, mi práctica estaba feliz, de hecho voy a práctica siempre y las veces que no he ido las recupero y bien pero como que en el momento del taller ya estoy como que nos cansamos. Yo creo que esto de que continuamente esté pasando lo mismo.
312. **Moderadora: ya chicos, muchas gracias por su ayuda, su apoyo.**

Grupo Focal 3

Lugar: Sala Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Dirección: Condell 343, Providencia, Santiago, Chile.

Fecha: 6 de noviembre del 2013

Hora: 18.00 Hrs.

Cantidad de participantes: 7 personas.

Moderadora: Pilar Guzmán Córdoba

Estudiantes: 8° y 10 semestre

- 1. Moderadora: Para comenzar a conversar, me gustaría conocer cuáles son los elementos que ustedes han considera más importante en su formación durante estos cuatro o cinco años. Mirando en general, todo lo que ha pasado todo lo que han vivido. A lo mejor se vincula a ramos o a experiencias.**
2. Entrevistado 1 (E1): Para partir yo creo que lo más importante yo creo que uno lo viene a entender entre el tercero y cuarto año dentro de las prácticas profesional, es la experiencia de dialogar la experiencia en la escuela. Como el comentar y el compartir lo que hemos como realizado durante la práctica, durante toda la carrera. Porque igual nos ha servido para reflexionar entre nosotros frente a diversas situaciones, yo creo que eso es como el tema principal. Yo creo que lo que más rescato, a la larga, porque en un principio uno no tiene conciencia de la importancia que es compartir con los compañeros la experiencia dentro del aula. Y uno de los problemas que se ha generado, por ejemplo conversando con los compañeros de cursos más bajos, es de la instancia de conversación dentro del aula o sea dentro de la sala, aquí en los talleres, y es que no se da a entender en un principio la importancia que tiene el compartir esas experiencias. Yo creo que es como una de las partes fundamentales para la formación también personal, como docente y como estudiante frente a eso.
3. Entrevistado 2 (E2): Apoyando un poco lo que decía la E1, lo que decía mi compañera, eh, nosotros notamos cuando hicimos los talleres en la mención en historia, que estábamos acostumbrados a funcionar de cierto modo, compartir experiencias y llegamos ese día a la clase de la profe 1 y la 1 dio una clase, una clase muy buena, pero era mucho contenido, como no estábamos acostumbrados a eso. Y ahí también empezamos a comentar, lo que nos acordábamos cuando íbamos a hacer nuestros talleres, la reflexión que hacíamos acerca de nuestra labor como profesores, como estudiantes en

primer año, porque en primer año mirábamos nuestra labor, cómo veíamos la escuela, nuestra experiencia en relación a estudiante, después nos posicionamos o fuimos construyendo un camino para posicionarnos como profesores. Así que también sirve mucho la... sobremanera la reflexión que se da en los talleres. El compartir con los compañeros, el que puedan existir las críticas bien fundamentadas a la labor que uno desempeña como profesor. Y a parte, otro elemento que destaco yo de los talleres, es la disposición de los profesores, no es por ser patero, pero la disposición de los profesores. Porque son muy gentiles, son amables, son cercanos a uno. Son gentiles, son amables y eso en general.

4. EX: Una pregunta, ¿es sobre los talleres de nuestra carrera, de la universidad?
5. Moderadora: De la carrera.
6. Entrevistado 3 (E3): Ya yo, bueno yo sigo con la misma línea de mis compañeros. Creo que la reflexión es la parte más importante de la carrera en sí, creo que a la par con la práctica profesional o la práctica que llevamos a cabo desde segundo año hasta el quinto en el que estamos ahora. Reflexionar acerca de una práctica pedagógica o acerca de cómo opera una práctica pedagógica de un docente externo a uno o uno como docente genera ese proceso que puedes darte cuenta de cuáles fueron tus errores o cuál es tu error o tus fortalezas o debilidades dentro de la misma práctica. Bueno igual, de por sí, partiendo de la premisa que la práctica, según mi opinión, hace al docente. Creo que reflexionar acerca de eso es reflexionar acerca de cómo tú te paras como docente, ir aprendiendo de uno mismo. Creo que esa es la parte más importante de la carrera. Y también el lineamiento que tiene los talleres de práctica en la Academia. No sé empezó con un primer taller que tiene que ver mucho con las relaciones sociales, después tenemos un taller en segundo año donde se ve la institución escolar, a pasar a dos talleres en tercer año que tiene ya una... ¿qué? No yo estoy hablando de la práctica. En el tercer año ya tenemos una reflexión acerca del quehacer pedagógico, también esa cosa que yo sé que a E2 le, que me pasó igual que E2, llegar a un taller en historia donde el contenido fuera así como lo primordial y claro volver ahora un taller en donde la reflexión es la parte más importante del taller. Y en realidad, entre tercer y quinto año para nosotros ha sido esa reflexión acerca de nuestra práctica pedagógica es como que se da ese lineamiento, empieza la parte así como macro a un poco micro es como dentro se replica ese sistema, un sistema que es sociedad, un sistema que es escuela y ya después el aula contigo adentro. En ese sentido que es la parte importante que es el lineamiento y la reflexión acerca de la práctica.
7. **Moderadora: ¿Y otros elementos de la universidad, no necesariamente la práctica, de otras asignaturas?**
8. E3: Epistemología de las ciencias sociales.

9. Entrevistado 4 (E4): Eso es lo que yo me había perdido de la pregunta. Yo, por ejemplo, lo que rescato harlo del tema de esta malla, se puede decir, es como la gran diversidad de ramos que uno puede acceder. En el fondo, uno puede realizar, uno piensa cuando está en los primeros años que nunca cuando estás en los primeros años, los vas a poder aplicar realmente a los niños de básica. Pero con el tiempo uno se da cuenta que eso abre un montón la mente, porque en el fondo te ayuda a ser un ser como más integral y poder tener muchos elementos que van a apoyar a la hora de la práctica, a la hora de estar haciendo clases en el aula porque abre la visión de mundo. Ramos como comunidad y sociedad, epistemología, que igual era como súper difícil, diversidad, todos esos ramos, yo creo, son no sé cómo será en otras universidades, pero en general en otras universidades las mallas que yo he visto son más enfocadas a el contenido, contenido, contenido. No así acá, que encuentro que es súper beneficioso, uno se desarrolla en todas las áreas y después tú solo te vas dando cuenta cuando planificas o quieres tratar un tema que no es puro contenido, te ayuda un montón eso otro aunque no se los vayas a enseñar directamente los libros.
10. Entrevistado 5 (E5): Claro, como decía la E4, yo creo que esos son los elementos importantes que te entrega la universidad, esta universidad. Que sus ramos no están orientados al contenido o a una dinámica como impuesta, sino que trata de que uno como estudiante en formación vaya viendo de qué forma puede ir avanzando, de qué forma va a ir planteando una dinámica en una clase, conociendo al estudiante, poniéndose en su posición también. Esas son las herramientas que entregan que son fundamentales por lo menos.
11. E4: Y en el fondo uno va creciendo como persona, o sea uno se va dando cuenta también cómo uno va a ser como profesor, tanto en los talleres mezclándolo con lo demás.
12. E5: Como que no es con un fin determinado, si quieres salir...sino como uno mismo se va armando, escogiendo sus propios caminos con estas herramientas.
13. E3: No sé, la malla igual genera ese afán por investigar. No sé con las chiquillas, las mismas cátedras básicas que nos impone la Academia, de dan esa, tenías que tomarlas igual porque o sino no terminas la carrera.
14. EX: xx (10. 51) Esta universidad.
15. E2: Sí, pero por eso digo están impuestas en la malla.
16. Todos: (Risas)
17. E3: No sé, como ese rol como investigador, de hecho por eso dije epistemología de las ciencias sociales. Epistemología, no sé, no te tomái el asunto en el año en que lo hacís, pero pasái el siguiente semestre, el siguiente semestre y te das cuenta que todo lo que tiene epistemología tiene que ver con la investigación que estai realizando como docente o como futuro docente. Y lo

mismo que comunidad y sociedad, así como entender razones sociológicas de cómo se estructura nuestra sociedad, igual es como que te da aparte la opción de tener el rol de investigador dentro de un campo pedagógico del cual de un sistema educacional.

18. **Moderadora: Y ya yendo a las prácticas, pero aquí ya considerando que las prácticas son lo que ustedes van a hacer a la escuela, lo que hacen aquí en la universidad y lo que hacen de manera autónoma. De esos aspectos, qué es lo que han considerado más relevante.**
19. E7: Cómo las practicas considerando que...
20. **Moderadora: Entre, por ejemplo, la experiencia de ir a la escuela, de estar aquí en las sesiones de taller y el estudio personal para los trabajos que han hecho, qué es lo importante que hay que rescatar ahí.**
21. E4: Yo no sé si lo más importante pero a mí me pareció súper interesante el taller, la primera práctica, el primer año. O sea es como parte del proceso, pero es súper interesante esa parte que uno tiene que hacerse como el invisible y hacer registros, hacer registros. Porque ahí mismo uno se va sacando cosas que tiene uno mismo escolarizadas y te vai como poniendo en una posición diferente, analizando cosas que para uno eran muy obvias y partir desde ahí creo que es súper positivo. Positivo como para después también ya empezar a hacer las clases o poder opinar un poquito más con fundamentos por qué de repente los profesores que a uno le disgustan las cosas que hacen, lo hacen. Puedes tener las dos aristas, como el sistema en sí y también sacar como lo que tú tenis de todos tus años de escolaridad. Me gustó mucho eso. Partir de ahí, como de la reflexión de la escuela en general. Eso.
22. E3: Al final tienes distintas visiones, si ese es el asunto. Tienes una visión desde fuera del sistema educativo, desde dentro del sistema educativo como un actor invisible y mudo, se podría decir, y como un actor súper participante en las últimas prácticas. Tienes distintas miradas.
23. E4: Pero partir de ahí es interesante, yo no sé cómo serán otras universidades. A lo mejor en otras universidades partís al tiro como ayudante que al final no haces mucho, como de goma. No sé, poh, en otras universidades tienen la práctica el último año.
24. EX: También, claro.
25. E1: Entonces igual es bueno que nosotros vamos viendo así como no sé, pasa un profesor la institución desde tú como estudiante, después al profesor como observador, solamente, ni siquiera participando de la clase. Después a los niños, no sé si fue eso en historia, que fue solo teoría y ahora nuevamente nosotros como dentro del aula. Entonces yo creo que va...
26. E4: In crecendo.

27. E1: Sí. Es como conocer el mundo de la escuela, el aula, todo el sistema y después tú ya tú dentro de eso, conociendo todo eso. Yo creo que eso es como lo interesante, lo que te hace también tomar en cuenta ahora...como que ahora tomái la importancia de las reflexiones dentro de los talleres y la importancia, no sé, de las observaciones, de la observación al profesor, de la conducta del profesor, de la conducta de los niños, de cómo se encuentran los niños, es gracias a toda la observación que tu viste.
28. E4: Y además de cómo implica nuestros propios sentimientos o miradas. No sé, una parte objetiva y subjetiva, igual es interesante.
29. E3: De hecho las mismas bitácoras que en algunos momentos se transforma en tu paño de lágrimas de la práctica. Yo creo así como en la misma bitácora, el asunto de hacer la bitácora es un registro, en algún momento igual demuestra tu visión, tu subjetividad acerca del proceso que estai viviendo o que estai mirando. Y discrepando un poco, creo que para nosotros, los que estuvimos en historia, creo que no fue un retroceso los talleres, no fue así como un parale al asunto porque igual vimos mucha didáctica y eso igual es súper importante dentro de...
30. E1: Sí, pero ¡era teoría!
31. E3: Sí, pero vimos mucha didáctica.
32. E1: Ya pero no la reflexión que uno haces desde la observación del docente pero siempre desde el contenido, desde la didáctica, no desde como uno entra al aula.
33. E3: Sí, sí. Yo creo que fue un receso. Creo que fue una (risas) pero creo que fue una herramienta necesaria, yo creo. Como acceder a otro tipo de mirada de la pedagogía, porque historia tiene una mirada muy distinta de lo que tenemos nosotros en básica.
34. **Moderadora: Y en esa misma línea, lo que ustedes consideran con menos importancia que han hecho en la práctica.**
35. E3: Me van a pegar.
36. **Moderadora: No; eso lo sacaría.**
37. E2: ¿En la práctica?
38. **Moderadora: En la práctica considerando la escuela, los talleres, hasta los trabajos.**
39. E3: Empiezo así como para que me peguen. Sí, yo creo que me van a pegar. Para mí los talleres emocionales no sé si tuvieron una...no sé si no tienen un...no se les da un sentido claro dentro de la carrera, pero a mí, sinceramente, el venir obligatoriamente a tres talleres emocionales fue, no sé...Y creo que, es que no sé si llamarlos inservibles, porque igual suena feo, pero no me sirvieron de mucho. No fue un taller emocional, sin un sentido así

como claro dentro de la misma práctica de ver así como episodios o analizar episodios ficticios en vez de profundizar en un episodio claro, real, como un ejemplo que podríamos haber dado nosotros mismos en los talleres. Creo que no se le da el sentido que debería tener un taller emocional para una carrera como pedagogía en educación básica. En realidad la emocionalidad está en todo lo que hacis dentro de la misma aula, creo que no se le da el sentido a los talleres emocionales como debiese ser, yo sé que algunos van a defenderlos, pero...

40. Entrevistado 6 (E6): Yo estoy de acuerdo con E3. con los talleres de emocionalidad, aunque E2 me pegue patadas. Porque, no sé, creo que si se lograron talleres de emocionalidad quizás real pero en talleres normales cuando reflexionábamos acerca de lo que estábamos viviendo en nuestras prácticas, los problemas a los que nos veíamos enfrentados y reflexionando con los compañeros dando opinión. Quizás eso fue más para mí un taller emocional, que muchas otras actividades que nos hacen venir hasta los sábados, obligatorio, y que en verdad veníamos porque si no íbamos a reprobar el taller por asistencia.
41. E3: Defiéndete (Risas).
42. E2: No, o sea, comparto mucho lo que dijeron ustedes, con un fin claro el taller de emocionalidad, pero nunca va a ser inservible o nunca va a dejar de ser inútil que tu compartas tus emociones con tus compañeros, con personas que son relevantes en tu vida. Nunca va a ser...siempre va a ser fructífero compartir tus emociones. Comparto con un ustedes que tal vez no tenía un sentido muy claro, que la mayoría de las actividades no tenía mucho sentido, pero también hay que hacer una autocrítica. Porque si yo vengo con cero disposición a participar, si yo vengo taimao de la casa un día sábado, ya no tienen sentido. Pero ¡abre un poquito más la mente! O sea, disponete tú a que algo te llegue.
43. E3: Voy a la situación taller emocional, al día x que se dice va a haber un taller emocional, porque creo que talleres emocionales hemos tenido durante toda la línea de talleres de práctica y se han dado mejores talleres emocionales yo creo que en este mismo taller o en talleres anteriores que en la situación de taller emocional.
44. E2: Claro, si compartir uno de los lineamientos importantes para mí es también compartir las emociones. La reflexión tiene mucho que ver con tus emociones, con las cosas que vai sintiendo tú en tu práctica o que sentiste en un momento cuando fuiste estudiante. Pero, claro, si tú venis con cero disposición a participar de algo, claro que la cosa no te va a gustar nunca. También autocrítica con uno.
45. E6: Yo creo que la única vez que el taller emocional se logró, no sé si fue en el segundo o tercero, que lo hizo la profe 2 y que vio que estábamos con cero disposición y que nadie quería estar ahí y empezó a preguntar. Nos sentamos

en círculo y nos empezó a preguntar “qué pasa”, que te pasa a ti, a ti, a ti. Uno por uno y ahí al final se logró el taller emocional, que salvamos hasta a compañeras que estaban hasta con crisis vocacional.

46. Todos: (Risas).
47. E6: Decidieron su futuro en ese momento (risas), pero ese yo creo que fue el único taller emocional que se logró pero no era el objetivo que tenía desde un principio. El objetivo y su sentido cambió totalmente cuando la profe captó que no estábamos ahí.
48. E5: A lo mejor el taller emocional ha servido bastante para uno criticarlo y entender que las emociones son parte de esta profesión y son parte de uno en realidad. Pero el tema es que las actividades a lo mejor no eran apropiadas, porque en realidad “júntense en grupo, invente esta situación”. Por qué mejor no verlo en qué experiencia tuviste tú que a lo mejor fue traumante en tu vida escolar o cómo la comparas ahora. Eso hubiese sido mucho más beneficioso.
49. E4: A parte que, por ejemplo, hay muchas personas. Ya una cosa es que sea impuesto, o sea como poco menos si no vienes te vas a echar el ramo. Mal, porque en realidad no es la forma como para que uno vaya abierto así como a compartir sus emociones. Otra cosa es que por ejemplo, lo que dice E2 igual es verdad. Uno tiene que ir abierto para eso también, pero para que pase eso también hay que pensar que hay gente es más tímida o gente que se incomoda más. Ya quédate con éste, tú quédate con este otro y le da lata abrirse, no puede tan fácil. Entonces, la actividad son, las que a lo mejor, lo que debería haber sido distinta.
50. E2: Más que el taller del sábado, más que las actividades era el caballero que vino.
51. EX: También.
52. EX: Pero sea quién sea que dé el taller.
53. E2: Era desagradable, tengo pesadillas con esa risa. Era desagradable.
54. EX: No me acuerdo.
55. E2: Un caballero canoso.
56. E3: Se parecía a Sandro.
57. E5: No pero el tema de la educación emocional era más interesante verla en el taller mismo y que por lo menos a mí me hizo mucho, mucho sentido este año. El tema de compartir la experiencia, de que tú ya eres parte de una escuela, de un grupo de niños que va a compartir durante todo el año. Y ahí empezó a hacer sentido el decir un día “mira, me pasó esto en la semana, en realidad me choca, no sé cómo actuar” o “actuó de una forma y luego me pilló un poco y dije ¡oye pero si yo no actuó así!”, eso fue mucho más beneficioso que parte del hecho.

58. E1: Yo creo que cuando juntan todos los grupos y cuando ya se han armado esos grupos. No sé si a ustedes les pasó que de repente ya estábamos no sé con el profe 3 o con la profe 4, no sé. Entonces uno ya se acostumbra, no sé, a relacionarse con ese grupo, de cierta forma a relacionarse con el profe y con ese grupo. Después juntarse todos a hablar sobre, no sé, la experiencia x que no tenía relación con nosotros también, no sé, a mí me daba la sensación de...
59. E6: No pero yo creo que en primero es difícil, pero es necesario.
60. E1: Yo creo que deberían integrarse los talleres, o sea, tú como grupo de taller generar esa instancia de taller emocional.
61. E6: A no, yo me refiero a como al juntarse.
62. E2: Al compartir las experiencias.
63. Entrevistado 7 (E7): Si yo creo que el tema del taller emocional está súper bueno que sea parte, que sea entrete, pero yo creo que en ese aspecto la carrera está coartada o aprendiendo, porque se notó mucho las deficiencias, la improvisación, incluso como el trámite, parte de la carrera misma porque tirarlo un día sábado, porque no había tiempo en la semana y porque típico.
64. EX: Era porque tenían para hacerlo.
65. E7: Significa, entonces, una falta de planificación. Yo creo que dentro de la carrera, lo que podemos encontrar malo de la práctica, más bien como estudiante y todo hasta el momento ha sido el tema del taller emocional, pero por esas cosas, porque a lo mejor se está aprendiendo, se tiene que ir construyendo. Pero yo encuentro como también mis compañeros dicen es necesario, es súper necesario porque se puede transversalizar con los talleres.
66. E3: ¿Puedo? Voy a hacer una pregunta, ¿esta pregunta igual está relacionada solamente a la práctica y a los talleres de práctica?
67. Interrupción, cambio de sala
68. **Moderadora: a la práctica del colegio**
69. Loc 62: tía, tiene clases, póngale pausa.
70. Loc 63: les dejamos los pancitos [risas]
71. **Moderadora: Ya chicos y yéndonos también ahora al tema de esta forma de trabajar en las sesiones de taller, esto de trabajar en sesiones grupales, en este círculo que se podría decir, ¿qué les ha pasado con eso?, ¿qué han aprendido?**
72. E4: Primero a hablar porque al principio traíamos muchos que así, claro.
73. EX: Con tirabuzón.
74. E4: A lo mejor tenías todas las ideas adentro pero no las querías decir por miedo, por vergüenza, no sé, un montón de cosas. Igual era incómodo las sesiones de esas. No hablaba nadie.

75. E2: No hablaba nadie.
76. E5: ¡Sí!
77. E2: La profe calla.
78. E4: Hablaban los mismos derepente eso mismo era como “para qué voy a hablar otra vez”. Pero sí, está bien, pero ya con el tiempo, como decía la E1, es súper importante que se puedan compartir las experiencias y que los demás den una retroalimentación y cuenten, también cómo lo ven ellos. Es súper importante, pero al principio también cuesta. Creo que es parte del proceso.
79. E1: También uno se va acostumbrando al hecho de compartir. No sé, uno de repente no tiene los lazos, la confianza para hablar con el otro, pero ya cuando nos conocimos es más fácil eh expresar. No sé, yo estoy con usted y ya es mucho más fácil porque ya los conozco, he estado cinco años con ustedes. Es una experiencia que comparto fuera del aula o fuera del taller, también las comparto adentro. Igual es necesario porque uno las habla afuera como con el afán de contar y como de sacar lo que tiene, pero también cuando uno está dentro del taller es para reflexionar frente a lo que te pasó.
80. E4: Y yo creo que eso ahora si uno se ve enfrentado a un grupo nuevo, ya no le va a pasar lo mismo tampoco. O sea, como de quedarse callado todo el rato.
81. E1: Igual te sirve porque uno empieza a tener la facilidad de expresar lo que está sintiendo, las cosas que vai viendo, no sé con el profe guía, los mismos directivos, UTP, con los otros profes. Entonces uno empieza a generar lazos distintos porque ya empieza a tener esa facilidad para hablar de expresar lo que está sintiendo.
82. E5: Y también escuchar otras críticas, si al final esto es también como ensayo-error. Entonces uno al compartir, al tener estas modalidades de trabajo también es capaz de escuchar críticas con respecto a lo que uno va haciendo. Y también ayudarlo, porque a veces uno se ve enfrentado a situaciones que no sabe cómo va a reaccionar, entonces también, pucha, otros puntos de vista. Escuchar diferentes puntos de vista te ayuda a tomar alguna medida, alguna decisión.
83. **Moderadora: ¿Y qué les pasaba con los silencios, cuando se hacían los silencios?**
84. E2: Eran incómodos. Lo que pasa es que los silencios más eternos eran los de la profe 4.
85. EX: Sí.
86. E2: En primer año creo que eran terribles, en cambio los que estábamos con el profe 3...él se tiraba una tallita.
87. E4: Me acuerdo de repente estábamos veinte minutos y nadie hablaba.
88. E2: No era tan tenso como el de la profe 4, pero los que compartían.

89. E3: Bueno, no sé, yo siempre me he caracterizado por hablar harto en los talleres, de hecho.
90. E5: Harto y bien rápido.
91. E3: Harto y bien rápido, cosa que no se entienda lo que estoy hablando.
92. Todos: (Risas)
93. E3: Ya, el asunto es que si por lo menos yo creo la situación más incómoda de la carrera al final, porque no sé con la profe 4 estaban como obligados a hablar y no hablaban al final. Ni siquiera una opinión, de hecho no sé si les daba vergüenza. No sé, yo llegué nuevo a ese curso, el segundo semestre, igual yo llegué hablando harto y todo el asunto, pero no sé si les daba vergüenza hablar algo.
94. E2: No se habían leído los textos.
95. E5: Oh cuando pasaba eso...
96. E2: No se habían leído los textos y como no se había leído los textos ocurrían las tensiones.
97. E3: El asunto es que la tensión era tan, no sé, alta que al final terminaba la clase y no hablabas nada. Yo de hecho poté por muchas veces hacer clases, dejar la mochila y salir. Y no volvía hasta como las once de la mañana a clases, pero solamente para quedar presente.
98. EX: Reprobaste (risas). Tení que hacer de nuevo taller 1.
99. E3: No, no, si lo hice y lo hice varias veces por lo mismo, porque era incómodo estar.
100. E2: En varias asignaturas hací lo mismo.
101. EX: ¿Ah?, yo sí en varias asignaturas.
102. E1: ya igual de repente, al hecho de que tenías que leer un texto, lo leías, por lo menos para generara esa instancia de conversación.
103. EX: Yo no leía.
104. E1: Si hay uno que ya no leyó, por lo menos, ya, de a poco comenzar a esa instancia de explicar el texto y frente a lo que se explica empezar a conversar. Yo creo que igual se generó eso y creo que fue a uno de los acuerdos a los que se llegó. O sea, explicar el texto, y después empezar, o sea los que no habían leído, empezar a conversar.
105. **Moderadora: ¿y por qué se generaban esos silencios?**
106. E7: Porque la profesora daba la palabra y nadie hablaba, nadie hablaba y nadie hablaba.
107. E6: Por la inseguridad, la timidez, no sé. Veníamos de la escuela, quizás, estábamos acostumbrados al no hablar.

108. E7: Aparte, ¿que era sobre análisis de textos?
109. EX: Sí.
110. E7: Entonces de repente la inseguridad de que a lo mejor lo entendiste mal.
111. E6: Aparte en primer año, cuando tú llegas.
112. E6: Estábamos todos pollos. Menos el E3. que era un bacán (risas).
113. E5: Pero...pero yo creo que el miedo. O sea se producía flojera porque no te habías leído los textos. Yo creo que en más de alguna ocasión.
114. E3: Yo quiero hacer una crítica de eso. Ya porque se puede decir ya, ustedes están viendo lo que puede haber pasado el segundo año, el primer año, el segundo año pasaba lo mismo. Bueno no tanto, yo creo que con la profe 2 no tuvimos tanto ese problema. Pero cuando volvimos a tener clases con la profe 5, en tercero, fue lo mismo. Igual seguíamos callados, igual no compartíamos y ya nos conocíamos yo creo que bien como para poder...
115. E1: Depende del lazo que tenís con el profe. Nosotros con el profe 6 no, nos pasaba, era seguir.
116. E5: Era hablar del marco para la buena enseñanza, todos los semestres (risas). Entonces como que no...qué discusión. Ni siquiera generábamos discusión en torno a lo que nos parecía el marco de la buena enseñanza.
117. E2: Yo una percepción, disculpa compañera, en cuanto a cómo nos sentábamos en taller, era bonito sentarse en círculo, todos mirándose a las caras, no mirar nucas, claro y en los otros ramos mirando en nucas, era como generaba algo especial estar mirando a los ojos cuando uno habla compartir lo que uno quiere decir mirando.
118. E5: Pero ya es como parte de uno.
119. E2: Sí.
120. E1: De hecho te das cuenta, nosotros llegamos y nos sentamos así.
121. E2: Claro a los talleres, siempre llega así. Uno acomoda las sillas, las deja como están.
122. E1: Cuando estamos afuera en el patio, también. No siempre es así, pero por último.
123. **Moderadora: Y sobre esto de aprender a ser profesor. Ustedes han mencionado mucho que en los talleres reflexionaban bastante sobre lo que les iba pasando y hay ciertos trabajos que van intencionando esa reflexión, como las investigaciones que ustedes están haciendo. Qué les ha permitido hacer esas investigaciones, qué han aprendido con eso.**
124. E2: Aprender a hacer (risas).

125. E5: No pero más allá de hacer investigaciones es la observación y a poner el foco en un problema determinado. Por ejemplo, cuando era el registro en segundo año solo a los niños, uno ponía ese foco. Fijarse en los niños, porque uno tendía a fijarse en el profe. Entonces el tema de la investigación tenía que ver con eso: poner el foco en el tema de la investigación que se realizaba.
126. E1: Y yo creo que, o sea, una de las cosas que he aprendido es como conocer a los niños con el taller del semestre pasado, cuando hicimos el cuaderno. Fue una de las cosas que como que ya empezaste a preocuparse, quizás, por qué aprende de esa forma, por qué la conducta es así. Quizás no es solamente dentro de la escuela, también tiene una justificación fuera de la escuela.
127. E5: De hecho mayormente fuera de la escuela.
128. E1: Y uno comprende eso cuando empieza a observar, cuando empieza a conocerlo realmente y uno los conoce cuando empieza a observar. En el recreo, en la sala, cuando hacen las tareas, cómo escribe, por qué hace una tarea y por qué no hace otra, por qué él es así o por qué todavía no aprende a leer. Yo creo que esa es una de las cosas que más he aprendido porque uno al fijarse en los niños, uno comienza a pensar cómo hacer las planificaciones, cómo hacer las clases, cómo pararse frente a ellos, qué actividades hacer, que actividades no hacer.
129. E5: Cómo decirle las cosas.
130. E1: Yo creo que ese ha sido...porque al final el centro no es uno como profesor, es el niño. Entonces cuando uno aprende a observar al niño, uno aprende también a ser profesor. Yo creo que eso es.
131. E7: Ya, si yo igual creo eso. Que nosotros al principio, por ejemplo, yo no me acuerdo bien el orden de los talleres, decíamos; pucha tanto que le damos con la observación de los niños. Y uno como que no entendía mucho, como que mucho a los niños, y uno como que no entendía, después el otro año mucho de los profes y observaba a los profes, como que uno no entendía, pero hoy que podemos mirar hacia atrás, claro, o sea nosotros tenemos esa visión hoy día cuando vamos al colegio. Supongo que tenemos esa capacidad de analizar al profe, a los niños, a la escuela, cómo se comportan en los distintos espacios del colegio, como la micro política que se da, ¿cierto? Entonces yo creo que todos esos talleres, todos los trabajos que hicimos de observación van en la línea, cómo yo de la carrera, de ser profesores como más radicales. Si críticos. Sí, puede ser. Que en cuanto a que nosotros analizamos con quienes trabajamos, al sujeto, y obviamente nuestra misma práctica. Nuestro mismo desempeño dentro de la escuela. Y no solamente analizarlo y que quede ahí, sino que analizarlo y transformar la próxima práctica, cierto. Porque en eso estamos siempre, como analizando lo que hacemos, pero no para analizarlos porque sí, a ya si eso hicimos, sino cómo lo podemos mejorar, qué otras preguntas nos podríamos haber hecho. Entonces, yo creo que en ese marco se ha aprendido a ser como profesor. Va como por esa línea, creo.

132. **Moderadora: Y en las sesiones de taller también se da un momento que es al final de las sesiones: la evaluación. ¿Qué les ha pasado con ese momento?**

133. E1: Otro silencio.

134. EX: Otro silencio.

135. Todos: (Risas).

136. E1: Los tres primeros talleres, bueno los dos primeros, ya después en tercero ya como que empezai hablar un poco más, porque tenis más que contar ya empezai a hacer clases, pero al principio son súper silenciosas.

137. **Moderadora: pero cuando ya no eran tan silenciosas, qué pasaba.**

138. E1: Cuando eran silenciosas era reflexionar acerca del silencio.

139. Todos: (Risas).

140. E1: ¿Se acuerdan? Ya, qué podemos hacer para que todos hablen. Que no sea, siempre lo mismo.

141. E6: Ya, después “¡oh! Hoy estoy bien porque hablé un poco más”.

142. Todos: (Risas).

143. E2: Hola, mi nombre es X y hoy día hable un poquito más, como un taller de autoayuda.

144. Todos: (Risas).

145. E6: Pero si es así o porque habló mi compañera que le cuesta un poco más.

146. E7: Pero analizando eso igual es chistoso. No, pero es importante que en realidad, cuándo, o sea uno no tiene como mucho el espacio de...

147. E2: ¿De silencio?

148. E7: Por ejemplo, ya supongamos que veníamos del colegio altiro, no todos. Pero nosotros no tenemos mucho ese espacio de conversar y expresar lo que uno piensa, lo que uno siente. Entonces, obviamente que fue difícil. Yo me acuerdo que compañeras que les costaba en serio hablar y que no era una cuestión de actitud solamente, sino que era ya como el nerviosismo, el sudor, ¿cachay?

149. E2: Transpiraban helado, era como terrible.

150. E7: Pero si es verdad.

151. E2: Era terrible para algunos.

152. EX: No es solo una cuestión de actitud.

153. E2: Es una especie de tortura.

154. E7: Y luego se vio la mejora, en el tiempo.

155. E1: Es que uno después aprende. O sea con el tiempo le vai tomando el sentido. Es que en realidad es tomarle el sentido, es yo creo que he tratado también de, en realidad muchos hemos tratado de cómo hacer comprender a los que vienen como más atrás que el sentido uno quizás lo toma después. Uno tiene que aprovechar esas instancias porque uno deja para muchas instancias de aprendizaje por el silencio, por el miedo, por la vergüenza, por la flojera.
156. E4: Pero yo creo que eso es parte de un proceso al final. Porque por algo estamos hablando ahora que hemos aprendido y es importante. Pero nosotros fuimos así y igual aprendimos. No podría haber sido de otra manera, quizás. Hubiese sido forzado, de hecho muchos talleres fueron forzados.
157. EX: Muchos.
158. E4: Y nadie quería hablar y por lo mismo, a veces.
159. E5: Pero qué sentiste, pero eso no es sentir.
160. EX: Terrible.
161. **Moderadora: Pero esto de ir mirando semana a semana lo que iban haciendo, qué les pasaba. ¿Les cambiaba, por ejemplo, cuando tenían que ir de nuevo a la escuela? Después de la sesión de taller se...**
162. E1: O sea cuando había reflexión sí, antes de eso, no.
163. E7: Pero ¿en qué taller hubo reflexión de la escuela?
164. E1: En primer año, por ejemplo.
165. E7: En primer año no íbamos al colegio, en segundo.
166. E6: El primero es la familia.
167. E2: En primero era como tú eras como estudiantes, como fuiste de estudiante.
168. E7: No, pero ella dice cuando volvimos de nuevo al colegio.
169. **Moderadora: Si les tocaba una semana práctica, el taller es el martes, iban el jueves a la escuela. ¿Cambian algo de lo que estaban viendo después del taller?**
170. E2: A mí me pasa ahora cuando ya estoy en quinto año, el cuento de la evaluación final lo he tomado en práctica en evaluar mis clases. Cada vez que hago clases, en cuanto a la unidad, más que cada clase. Hago una evaluación, no una cuestión así como...más para compartir lo que sintieron los niños en mi relación a mi desempeño como profesor. Y trato yo también de compartirles a los estudiantes como me sentí yo. Para que ellos también puedan ir desempeñando la habilidad de ir compartiendo sus emociones en el grupo curso. Pero así como ver el cambio semanalmente cuando íbamos al taller, no, como que a mí no me generaba ningún cambio. Ahora que estoy a punto de salir veo como he tomado esas herramientas y ahora pensándolo así he

tomado esa herramienta de evaluar el desempeño mismo y que lo compartan en relación a sus emociones y a las emociones de uno como profesor.

171. E7: Yo siento que en los años anteriores, cuando nos enseñaban más como a registrar, uno como que iba dispuesto a registrar de otra manera, a como lo tenían corregido. No era como, por lo menos a mí me pasaba eso, que podía llegar a taller y decir cómo registré y “no, así no se registra”. Entonces después ir y registrar como me estaban diciendo se registraba. No era una cuestión como de relacionarse más con la escuela, porque aparte, los primeros talleres tenías como una hora para estar registrando, algo así me acuerdo. Mucho, mucho tiempo de estar registrando. Entonces era, del recuerdo que tengo del preocuparme más de eso, cómo hacer los registros, qué tipo de cosas fijarme. No tanto como...
172. E1: Pero igual te servía. Si al final cuando volvías, sabías que no tenís que fijarte en el profe, sino en los niños.
173. E7: Claro.
174. E1: Si al final esta cuestión te ayudó a encontrar los focos de observación y como centrarte en eso. Cosa antes igual faltaba por que uno igual como que se dispersaba, que entre la emoción, la objetividad, la subjetividad, perdías el foco y tú desde fuera.
175. **Moderadora: Y ahí ya hablando del foco, cuando ustedes hay una secuencia en los talleres, como planteaba E2. Cuando, por ejemplo, en el foco que veían a los estudiantes, ¿su visión del estudiante cambió?, ¿de cómo aprende el niño?**
176. E1: Yo creo que sí. O sea, personalmente yo creo que uno empieza a comprender como los procesos del niño. Más que así como cambió mi visión de los niños, no porque igual soy estudiante, yo creo que también tenía esa percepción uno. Pero yo creo cuando ya como que se ve fuera de la escuela, como que necesita, como ya en la pará de voy a ser la profe, tenís que entender quizás que los niños tienen procesos distintos de aprendizaje, tienen ritmos distintos. Y uno tiene que conocer a los niños para poder comprender también sus procesos de aprendizaje, sus ritmos y todo eso. O sea, yo creo que la imagen no cambió, sino la forma de verlo y de comprenderlo.
177. **Moderadora: Y la imagen que ustedes tenían del profesor, que venían del colegio con una imagen del profesor a la que hoy día tienen, ya después de cuatro, cinco años, qué pasa con eso.**
178. E4: Cómo, en qué sentido.
179. **Moderadora: Ustedes se imaginaban al profe que hacia ciertas cosas y que tenía ciertas características, ¿hoy día tienen la misma imagen?**
180. E4: Es que yo nunca me hice un prototipo de profesor ideal, en realidad.
181. E3: E4, tu saliste del colegio hace mucho tiempo.

182. EX: Además.
183. Todos: (Risas).
184. E4: No poh, si poh, pero bueno eso iba a decir, que los profes no hay cambiado. No hay un profesor único en su forma, según la persona que sea.
185. **Moderadora: O de la imagen del profe que quería ser. Cuando se matricularon a estudiar pedagogía, “yo quiero ser profe, porque quiero ser de esta manera”.**
186. E4: Es que no me he sentido así.
187. EX: Ah que eris fome.
188. Todos: (Risas).
189. E4: Si es verdad, poh.
190. E7: Yo como la imagen del profe que observo, lo veo, a la tenía, yo encuentro que veo ahora que tienen mucha pega. Como que por lo menos la profe que estoy observando ahora encuentro que es mucha carga la que tienen los profes en el colegio. Están muy observados siempre. Están bajo presión constantemente, que los están evaluando. Como que los veo...
191. E1: Como que su vida hasta en la casa sigue siendo profe.
192. E7: Ay sí, pobrecito. Y no sé, la otra pregunta no la entendí, de hecho.
193. E1: Y el problema, una de las cosas que como que comentái es que si hubiese sabido de toda la pega que tiene el profe fuera de la escuela, como profe, quizás no hubiese escogido pedagogía (risas) Porque te llevía toda la pega ‘pa la casa. Terminai siendo profe también en tu casa, en tu tiempo libre. No tenís tanto tiempo libre. O sea, igual es cuático, así como ver, que el profe, el profe no es el profe así como en la mala, así como que te va a retar, te va a hacer la clase y tenís que estar pendiente, no. Te diste cuenta que el profe tiene ocho mil responsabilidades. Y aparte, yo aprendí que había que tenerle así como respeto. No sé si respeto, pero esa consideración. No sé, poh, de repente estaba yo misma en la universidad y me quedaba dormida en clases. Igual es penca, que no sé, a mi me pasaba que en octavo ahora, en historia, se me quedaban dormidos en clase. Para mí no era una cuestión así como que me molestara, sino que sentía que igual era como lata para el profe en ese sentido. O mi situación, como que aprendí a generar una distancia así como más amena para los profes. O sea tratar de no conversar, tratar de poner más atención, porque al final igual yo como que me veía en ellos después. La práctica me sirvió para comprender al profe, también. Quizás también cuando yo iba en el colegio. Ahora como que entiendo que llegaba choreado de repente, que llegaba cansado, que no quería tomar pruebas, que de repente no quería hacer la clase. Porque sí, porque es caleta de pega.

194. **Moderadora: ¿Y el rol que el profesor tiene en su labor, en su día a día, cómo lo ven hoy?**

195. E4: Es como de todo, hace de todo. Es psicólogo, asistente social, doctor.

196. E5: Si uno te pones a pensar, el profe es como doctor, es psicólogo, además tiene que ser seco en el contenido que está hablando porque de repente salen con diferentes preguntas, trabajador social. Tiene un montón de funciones. Entonces en eso concuerdo plenamente con la E7, con que el profe tiene demasiada pega. Mucha pega.

197. E1: Y ya en el aspecto psicológicamente a los profes, te termina cagando la psique. Así, literalmente. Porque yo creo que al final uno se apega tanto a los niños que también terminan pescando sus problemas, su situación. O sea, yo creo que, yo lo veo ahora en primero, para mí es cuático saber que no sé, cinco de los veintitrés niños que hay en la sala, van a repetir. Y dada la situación de ellos, que quizás a lo mejor en la casa le van a pegar porque va a repetir. Entonces igual es cuático porque el profe tiene, no sé a lo mejor no tiene que hacerlo repetir, a lo mejor tiene que, él sabe que a lo mejor, no está dentro ya del nivel de primero básico y tiene que pasar a segundo básico. Pero también está generando un conflicto dentro de su casa, psicológico también para el niño. Mucha carga emocional. Toda esa carga laboral y además una carga emocional.

198. **Moderadora: Y volviendo al tema de los años de práctica, los distintos temas. Qué temas los marcó, así como dijera “este es un tema clave”.**

199. E3: Segundo año de carrera, taller cuatro, contextualización del aprendizaje. Cómo el contexto de los estudiantes afectaba los procesos de enseñanza y de aprendizaje dentro del aula y dentro del mismo colegio. Eso es lo que más me marcó. De hecho, da para entender muchas cosas, de hecho da pa entender como el estudiante dentro de su contexto, cómo lleva su contexto, cómo lleva su situación social o su situación familiar al aula y tenís que lidiar con eso también. De hecho yo creo que eso fue lo más significativo que he sacado de todos los talleres de práctica.

200. E1: Eso mismo lo saqué en los talleres de historia.

201. E3: Profe 2.

202. E1: Cuando tuve que pasar los contenidos de historia en el casa azul, trabajé, movimiento obrero, parece. Y hablamos de eso y traté de conectarlo con su realidad. Y su realidad era...o sea el contenido lo comprendieron por medio de su realidad. Aprendí que para que ellos tengan mejores procesos de enseñanza, de aprendizaje, o no sé los contenidos los comprendan mejor o tengan ganas de aprender, quizás, es cuando lo relacionan con su contexto. Con su forma de ver el mundo, cuando se les hace como cercano y necesario y comprenden su realidad. Eso es una de las cosas que aprendí, o sea, fuera de la práctica así como de básica. De básica, no sé, yo creo que el compartir

con las personas así como que están dentro de tu misma...te ayuda. Como, no sé, con la E7 comparto la mayoría de las veces las experiencias porque estamos en el mismo colegio, entonces conocemos esa realidad. Yo creo que es necesaria conocerla porque ella tiene, no sé, el hermano de una de mis niñas en su curso. Y ahora, no sé, comprendemos las actitudes de los niños. No sé, cómo se comporta la mamá, qué pasa en la casa. Entonces yo creo que es necesario, ahí también están los fundamentos del taller, la conversación. Uno tiene que también con sus pares conversar la realidad que está viviendo, los propios problemas dentro de la sala, dentro del colegio, en su contexto. Porque la reflexión así también te lleva a las clases, a la convivencia escolar. Creo que eso es una de las cosas que aprendí, como el compartir las experiencias.

203. **Moderadora: Y ya para ir terminando el tema. Ustedes cuando llegan a esta escuela, como es la escuela hoy día, con hartas exigencias, qué les pasa después de todo lo que han aprendido acá o como se han desarrollado, ¿qué les pasa al llegar a la escuela?**
204. E5: A mí me pasa que en el colegio en que yo hago práctica ahora es un colegio súper limitado. Los niños están adoctrinados de una forma, entonces uno viene con toda esa pachorra del ser diferente y que los niños descubren y se pregunten. Y se da cuenta que en la práctica es muy complicado porque los niños están acostumbrados a ser de una forma y uno trata a veces trata de romperle un poco el esquema y cuesta bastante porque tienen una estructura limitada, porque tú no puedes y llegar y tomarle una fotografía al niño para el recuerdo porque primero tienes que pedirle autorización a vida escolar y de vida escolar tienes que hablar con la jefa de UTP. Entonces todo es muy limitado. Entonces eso también, por lo menos a mí me ha generado algunos conflictos al momento, por ejemplo, de realizar mis planificaciones. Que más allá de pensar en una actividad que fuera así como lúdica para los niños, termino pensando más en cómo trabaja, cómo estructura el colegio. De hecho con una profesora que tuve la oportunidad de conversar, me decía “no es que tú hacis correr a los niños en la sala de clases y te ve la directora, no, grito en el cielo, agarras tus cosas y te vas”.
205. E4: En qué escuela estás tú, perdón.
206. E5: En el XXX.
207. E4: Qué atroc.
208. E5: Es que son súper estructurados. Igual yo no he tenido problemas en ese sentido con profesora. En realidad me han apoyado bastante cuando yo quiero hacer unas actividades que son como más.
209. EX: Más dinámicas.
210. E5: Más dinámicas, más de participación. Pero pasa eso que uno al enfrentarse a estos colegios termina planteándose qué en realidad puedo

hacer yo, cuestionarse qué es lo que quiero ser, por qué debo actuar de esta forma o por qué me presionan tanto. Igual es como conflictivo.

211. E3: Yo creo que...
212. E5: Lo último, antes que se me olvide, y no por ende va a ser negativo. Lo conflictivo no siempre es negativo.
213. E3: No sé ver la escuela, no sé, después de cinco años de carrera, ya debería verla de una manera distinta a toda esa crítica que se puede haber generado durante tu desarrollo como estudiante dentro de la escuela y como estudiante dentro de una universidad. Pero yo sigo viendo la escuela de la misma manera que la he visto siempre. Siempre ha sido el sistema absorbente que tiene así como que está bajo un parámetro establecido al cual tiene que responder y lo he visto dentro de las mismas escuelas donde he estado haciendo práctica. Donde puedes tener un mínimo de libertad, pero ese mínimo de libertad está limitado, está cómo se llama, determinado por no sé si una ideología o por el sistema económico o por un sistema político establecido. Pero al final la escuela siempre ha sido la misma, aunque puede haber cambiado de una forma estructural, estructural así como física, en una forma como dentro de las mentalidades que se mueven dentro de la escuela, sigue siendo la misma escuela que se crea en la modernidad para crear mano de obra especializada.
214. EX: Claro (Risas).
215. E2: O sea estai formando mano de obra barata.
216. EX: Si es verdad, poh.
217. E3: Al final la escuela sigue siendo absorbente.
218. E2: Claro.
219. E3: Si sigue siendo absorbente, si eso te está limitando, cachay.
220. E2: Tú estay creando mano de obra barata.
221. E3: Por eso te digo, esa mínima libertad las podis tener, cachay, pero la escuela como institución es así.
222. E2: Claro, pero responde, tú estás creando mano de obra barata, ¿Si?, ¿no? No estay creando mano de obra barata.
223. E3: Es que yo creo que esas es una de las cosas...yo estoy hablando de la escuela como institución, desde el sistema educativo y desde la escuela, no como profesor. Porque como profesor no creo que querai generar mano de obra barata, cachay.
224. E2: No pero al fin y al cabo la escuela es más grande que tú y te consume. Sería más honesto de tu parte que dijera que creas, al fin y al cabo, mano de obra barata. Yo no tendría ningún problema en que tú me dijera que tú creas mano de obra barata, porque yo comparto en cierto modo tu visión de la

- escuela, claro es así. Pero también tenís que dar la pelea, es igual como romántico, como por decirlo de alguna manera, pero hay que dar la pelea igual poh. Igual es complicado, cachay.
225. E5: Pero si nadie está diciendo que no se va a dar, te estai yendo como en una vola...
226. Todos: (Risas).
227. E2: En la volá pero, no por qué pelear, si reconoce que creai mano de obra barata.
228. E3: Pero en este momento no estoy dentro de un sistema educativo. Puede que...
229. E2: Si estai...
230. E5: Sí, pero no está a tu cargo completamente. Entonces no.
231. E3: Aunque para ti sea niños.
232. E5: Tenis sentimientos, cariño y todo eso, pero en este momento todavía estai pasando por un transe de formación.
233. E3: Y de hecho podis dar la pelea, pero si esa pelea la perdis, no sé, podis estar batallando diez años u la terminai perdiendo, vai a terminar haciendo... puede que te consuma el mismo sistema educativo o puede que lo dejis botao y hasta que te metai en otra cosa porque el sistema educativo te consume, cachai. O la misma escuela te consume.
234. E2: Yo comparto pero acepta que creas mano de obra barata.
235. E3: En este momento no poh, viejo, entiende eso y deja de pelear con eso. Si en este momento no.
236. E2: Pero si creai mano de obra barata.
237. EX: Pero cuál es el concepto de mano de obra barata.
238. E5: Es que el E2 quiere que lo acepte, que lo acepte.
239. E3: Que alguien lo acepto.
240. E2: Si tú dices que la escuela es así y tú participas de la escuela... somos cómplices de alguna manera. Somos cómplices. Claro que hago mano de obra barata, sí no hay ningún problema que sea así, que así sea, pero dilo, reafírmalo. Yo también soy parte de esto.
241. **Moderadora: La educación que ustedes recibieron en esta universidad**
242. E2: Apunta para eso.
243. **Moderadora: ¿O no? Esa es la pregunta**
244. E1: Yo creo que para que tú generes esa reflexión crítica dentro del aula, para que los cabros cuando salgan del colegio tengan un pensamiento distinto.

245. E7: Yo creo que lo refleja mucho cuántos éramos y que muchos de nuestros compañeros desertaron de la carrera de pedagogía por esto mismo, ¿cierto? Por darte cuenta que estás en una institución que tú vas con todas las ganas de cambiar y te das cuenta que no podis porque es una institución que responde a las necesidades del Estado, del mercado. Pero hay otros quienes seguimos y que estamos con esa idea romántica o no, cursi o no, de aunque sea un poco cómplice y lo que querai hacerlo, de contribuir en lo que uno pueda.
246. E2: Dar un paso
247. E7: Claro, yo por ejemplo, cómo veo la escuela ahora igual la sigo viendo como una institución creada con unos fines específicos que tiene que ver con lo que ya E3. nombró y ahora con esta escuela, yo la veo como pobre escuela. Porque de repente yo me encuentro con gente que no está de acuerdo con el SIMCE, profes, directores, jefes de UTP, porque todo, cero autonomía en la escuela. Es una institución nada de autónoma, cachay. Como una institución totalmente quebrantada por otras cuestiones. Entonces, cuando la moderadora hizo la pregunta, cómo era la escuela, como pobre escuela. De repente no todas deben ser así, pero lo que veo hoy, como lo analizo hoy como es que tienen que responder a las demandas y a hueas así
248. E5: Y cómo te castigan por eso, por no responder a eso.
249. E4: Y pasarse encima en realidad que los niños aprendan, que se supone que a eso van los niños, a aprender.
250. E5: A formarse.
251. E3: Podis tener profes, como dice la E7, muy en contra del SIMCE o que están muy en contra de las estandarizaciones y todo el asunto, pero los locos igual están trabajando para responderle a eso. Por lo mismo, les digo, la cuestión al final no sé si te consume. No sé si a mí me consumirá o voy a decidir dejar la botada en un par de años, después de no poder seguir luchando o voy a luchar toda mi vida, eso depende de cómo se vayan dando las cosas de cada persona, cachai. Pero de que sí te consume, sí te manipula caleta y te absorbe la institución como la escuela.
252. E1: Pero sí a la larga vai a ser parte de eso, si al final es como tú tomes eso a tu favor, cachay.
253. E7: Ya pero ninguno ve la escuela como una institución liberadora y democrática
254. Todos: ¡Nooooo!, ¡nadie! (Risas).
255. E1: El concepto, el concepto.
256. **Moderadora; ya, chicos. Les agradezco, a pesar de las interrupciones y todo y les contaré como en marzo cómo me ha ido.**

Entrevista 1

Fecha: 27 de febrero del 2014.

Hora: 18.00 Hrs.

Cantidad de participantes: 1 persona.

Moderadora: Pilar Guzmán Córdoba.

Titulado año 2012.

1. **Moderadora: Vamos a grabar. Pero, ahora ya, Independiente de los talleres ¿qué es lo que tú rescatarías o los elementos que consideras más importantes de tu formación en la universidad? De los años en qué estuviste en la universidad.**
2. **Entrevistado (E):** si hablamos de universidad especifica en la que estudiaba... Eh.
3. **Moderadora: De la... Del pre grado**
4. **E:** Del pre grado, claro. Yo me quedo con la relación profesor- alumno. Porque, independiente de los talleres, a ver, voy a ser un pequeño recuento. El primer año, que llegué, me di cuenta que el taller profesional docente me salía mucho, porque me explicaban a qué me había plantado al estar en la escuela. Y al estar, uno podía tener conversaciones, he, con lo, comparando primer año, con lo que me había pasado a mí en la escuela, con lo que creía que eran ahora las escuelas, porque hasta ese minuto no tuve práctica. Después me di cuenta, que ese, no era el espacio exclusivo para poder tener, eh, espacios por, lugares donde conversar sobre la situación que se da en la escuela. De hecho, pasó a ser el taller una más de las instancia donde podía conversar con los profesores y contarle mi experiencia, lo que me había pasado, para que me digieran, eh, ya lo he escuchado muchas veces o si, me llama la atención, o mira puedes hacer esto, o, eh, sabes que a tu compañero le pasó algo parecido puedes conversárselo con ella, me lo acaba de contar. Y la instancia, al final, estaba mucho más allá del taller de desarrollo personal docente. Así que, bueno, por eso me quedo con la relación profesor-estudiante que había, más allá del taller
5. **Moderadora: Pero en general, mirando todo lo que hiciste en la universidad**
6. **E:** Mirando todo lo que hizo la universidad... pero así como ta.. ¿Así como asignatura específica?

7. **Moderadora: O cosas importantes... asignaturas o temas o algo que te marcó, que tú lo consideres distintivo.**
8. **E:** Bueno, eso, como yo venía llegando de la universidad, me di cuenta que el... que esa relación que si se daba entre profesor y estudiante era casi de tú a tú. Entonces, la experiencia, como ellos habían visto más experiencia en otros estudiantes, me podían dar ejemplos de situaciones similares de donde yo podía sacar de ahí algo y decir algo limpio y decir... mmm... es posible que me pase. Tal vez, aunque no era la misma situación, si me servía para solucionar ciertos conflictos en los que me había enfrentado en la práctica.
9. También me quedo con... las asignaturas, por ejemplo, de, cuanto asignaturas netamente hablando, de gestión. En gestión aprendí bastante...eh ... también tiene que ver con lo profesora. Es que todo esto, mira, pareciera que estuviera hablando, o sea, que lo estuviera diciendo sólo porque es la única universidad en la que estuve, pero como ya estuve en otra, sé que ese potencial que tiene la universidad de poder conversar con los profesores así, tan de igual a igual, es bastante significativo. Incluso, creo, voy hablar del ramo de gestión ahora, pero que si no existiera ese ramo de gestión, si estuviera hablando de otra asignatura, lo que voy a decir ahora, también se lo voy a dar. Eh... bueno, en la ramo de gestión, me di cuenta cómo funcionaba la escuela a nivel administrativo, con decir lo bastante, para poder decir, eh, cuál era mi rol en la escuela, cuál podía llegar hacer mi rol en la escuela si es que me pedían hacer algo. Y analizar la escuela como, tener la escuela como, como un sujeto de análisis. Cómo decir, esto es lo que voy a analizar, la escuela está allá, yo estoy mirando de afuera, voy analizar la escuela desde afuera. Y eso me sirvió para entender, una vez que ya estaba metido en la escuela, cuál eran los mecanismos que hacían que el sistema funcionara. Entonces, me ayudó harto, tuve a la profesora 1, aprendí bastante. La discusión, sobre todo, las discusiones que se van dando, muy bueno. Recuerdo haber discutido con varios profesores en varias asignaturas. Discusiones que podían haber sido en otra universidad muy fuerte y acá eran todas gratificante, porque llegaba un momento en que, claro, los ánimos se pueden llegar a calentar, pero después de un rato, nos volvíamos a juntar a conversar y lo que se sacaba en limpio era... súper bueno. Con eso me quedo. ¿Algo más específico con respecto al tema?
10. **Moderadora: No, y, ahora ya yendo específico a la línea de desarrollo profesional docente, en este caso los talleres. ¿Qué destacarías tú como lo, lo con mayor relevancia?**
11. **E:** Primero, eh, bueno, voy a ser un resumen también. Los primeros talleres, no enseñaba nada. Aproximar lo más posible a lo que era la, eh, objetividad. Eh, venía de pensar siempre, antes en toda universidad que era ser objetivo. Después de salir de la universidad también sigo pensando que es ser objetivo. Porque eso de que uno entre más sabe, más ignorante se vuelve, es verdad. Eh, mientras más aprendí en la universidad sobre como acercarte a la

objetividad, como analizar, eh, las situaciones, los gestos, eh, lenguaje corporal, el no corporal. Eh, me dado cuenta que me ido aproximado más como a un núcleo de información que está y siempre estuvo, del cual me podía aproximar a ser lo más objetivo posible. Nunca podré ser ciento por ciento objetivo, pero si aproximarme a ese núcleo de información. Al tener ese núcleo de información, podía, eh, primero saber primero lo que estaba realmente pasando, y al tal vez pasando a un taller dos a un taller tres o cuatro. Una vez sabia lo que estaba pasando, podía proponer. No podía proponer desde antes, si no tenía tan claro lo que estaba pasando. Al ser lo más objetivo posible, ya lo entendía y podía proponer situaciones para solucionar lo que estaba pasando. Eh... ¿ y eso a qué llevo?, a que en talleres más adelantados, ya casi terminando la carrera, ya no se estaba analizando ya cuán objetivo era, sino que cuán válida era mi solución a ciertas situaciones que se daban en la escuela. Y eso, eh, servía un montón porque ahora uno que está trabajando se da cuenta que uno puede proponer, lo que uno propone se dan cuenta los colegas, lo toman en cuenta. Como uno viene recién saliendo, eh, lo toman en cuenta y se llevan a cabo cierta cosas y funcionan. En la escuela funcionan. Y tiene que ver con eso, saber qué es lo que está pasando, una vez que lo tengo, empezar a proponer soluciones, ojalá con un equipo de trabajo y el profesor. Incluso, en el taller aprendí que uno tiene trabajar con sus colegas, siempre. No hay estar... emm... no ser tan individualista. Y bueno, una vez que ya se sabe lo que está pasando, tomar ciertas situaciones para solucionarlo y si bueno no funcionan esas, se propondrán otras. El tema es no quedarse ahí y seguir intentando mejorarse.

12. Moderadora: ¿Y lo que menor relevancia en los talleres?

13. **E:** Mmm... A ver, esa está difícil... Lo que tiene menor relevancia... mmm... es extraño porque tal vez suene, llegue a sonar un poco inconsecuente al principio, pero voy a tratar de especificarlo. Para nosotros ser...emm... objetivos, nos hacían analizar, que sé yo... emm... el discurso de otras personas, situaciones entre amigos, incluso el primer año, donde teníamos que sacar la información de ahí. Teníamos que... mmm... este texto que pasaba hacer un texto escrito a codificarlo y sacar una idea de...

14. Moderadora: Texto qué... ¿a qué te refieres con texto escrito?

15. **E:** Por ejemplo, decían, ah, ven a ver con tu amigo, donde quieran ustedes y analicen, mostrando de afuera, graben todo lo que pase y háganlo lo más objetivo posible.

16. Moderadora: El registro, en este caso

17. **E:** Claro, el registro. Anoten los gesto y todo. El registro, exactamente. Y después nos hacían codificar y nos hacían, eh, seleccionar un, eh, unidades de información. Era bueno, si, me servía harto, pero sentí en un minuto que

estuve un año haciendo lo mismo. Eso, es sentir que ya era demasiado ¿por qué? Porque cuando llegó el momento de hacer mi tesis, eh, hacíamos otro tipo de codificación que era, como se llamaba..emmm... ah, no me acuerdo del nombre. Pero apuntaba algo de la codificación social que era como hacer una unidad de información más grande y no por línea. Eh, ahí me di cuenta que habían sido demasiado analizar frase por frase o línea por línea el texto que tenía para sacar una unidad de información, cuando en realidad si podía hacer con un párrafo entero. Entonces, sentí que había hecho mucho eso, mucho, mucho, eso. Fue un año entero haciendo lo mismo. Lo otro, eh, lo de las planificaciones, me acuerdo ahora. Cuando hacían hacer planificaciones, bueno, nos cuestionaban hasta el más mínimo detalle para que cuando fuéramos profesionales no nos pasara, no nos equivocáramos. De repente sentía, que había que buscarle la quinta pata al gato, en realidad, porque no podía haber planificación que podía estar excelente. Siempre hay algo que estaba mal. Pienso en un lado malo. El lado bueno es que nos ayudaba hacer lo más perfeccionistas posible con nuestras planificaciones y lo malo era un poco frustrante, sentir que por más que uno hacía algo bueno, estaba malo jaja. Siempre tenía algún defecto. Eso.

18. Moderadora: ¿Y algo más en términos de ir a la escuela?

19. **E:** Las práctica encontré que siempre estuvieron, que estuvieron buenas, sobre todo porque hayamos empezamos a ir en segundo año al principio dije, o un profesor, no lo recuerdo, un profesor de primer taller, nos dijo que íbamos a tener práctica del primer año. Después nos contó que no íbamos a tener, el argumento fue que teníamos tanta experiencia desde la educación básica porque habíamos estado en la educación básica, que para ir a observar a una escuela, en ese minuto, el primer año, no íbamos a sacar mucho en ir. Al principio pensé que fue una excusa, pero después cuando estuve en el taller dos me di cuenta que había sido el argumento bastante consistente, porque no íbamos hacer mucho el primer año. Así que haber tenido práctica desde segundo año lo encontré bien bueno. No sólo porque supone que la práctica, no porque la practica sea es un lugar donde uno aprende mucho, va a tener que hacerlo de primer año, ahí me di cuenta que no de segundo año estuvo súper bien. Lo encontré súper necesario empezar el segundo y no el primer año.
20. Bueno, y lo que aprendí de la práctica fue, todo muy, me sirvió bastante. Separo sí la práctica profesional, de las demás prácticas, la práctica profesional es algo completamente distinto, ahí uno aprende el sesenta por ciento de las cosas que no aprendió en la universidad. Emm, y lo demás uno lo aprende el primer año de desempeño como profesional.
21. En las prácticas que hacíamos nosotros teníamos que observar, registrar ahí a los profesores, en la práctica profesional ya era hacer clases y no era una sola clase, hacer varias clases. Era vernos enfrentados a lo que realmente era ser un profesor y ahí uno se da cuenta. De hecho, recuerdo compañero que,

incluyéndome, que les tocaron, a veces, cursos conflictivos en algún remplazo, o algo así, y uno se cuestionaba un poco en qué estábamos. Y era extraño cuestionarse en el último año de carrera es lo que quiero o no. Pero al final después de todo lo que hemos aprendido, lo superábamos. Entonces, estábamos bien preparados, la mayoría.

22. **Moderadora: Ya, y ahora ya, volviendo al taller y a lo que pasaba en cada año, tú ya empezaste a contar, ¿tú podrías describir de que se trataba cada uno de estos años? Y ¿cómo eso era importante para ti?**

23. **E:** No recuerdo tan específicamente, voy a intentarlo. El primer año, como decía, tuvimos, nos enseñaban aproximarnos a la objetividad, haciendo registros y cómo se hacía un registro. Mmm ni siquiera analizar, a tan profundidad, la información que había, la unidad de información que había, sino que cómo hacerlo. Porque al principio, yo me acuerdo, que los registros que hicimos eran, que sé yo, uno escribía y mi amigo levanta la mano y da su opinión, y nos preguntaban, qué es dar su opinión, qué fue lo que dijo. Y lo hacíamos mejor, lo mejorábamos, y poníamos mi amigo levanta la mano y dice, dos puntos, ahí colocábamos lo que decía, y después era como levantó la mano, qué mano levanto, porqué y ahí uno comenzaba hacer registros cada vez más específicos. O sea, uno se da cuenta de hacer un registro específico, porque no hacerlo así era colocar demasiada subjetividad en él y era casi analizar lo que estaba pasando en vez de registrar exclusivamente lo que sucedía. Eso, yo diría, fueron los dos primeros años, o sea, el primer año, los dos primeros talleres.

24. **Moderadora: Y eso...¿ de qué te diste cuenta con hacer esto?**

25. **E:** Primero que, había más de lo que uno se percataba a simple vista de lo que sucedía. Uno miraba y decía lo que estaba pasando era esto, pero uno no podía evitar poner su opinión, entonces al final, tal vez ni siquiera está pasando eso. Pero cuando uno analizaba esos registros, o sea hacia un buen registro se da cuenta que levanto la mano izquierda es por algo y movió una ceja, también tiene que ver con algo, que haya sonreído no es gratuito, cuando decía algo serio. Toda esa información, uno decía, ahí está, ahí hay algo. Bueno, en el taller uno y dos, ni siquiera nos interesaba tanto saber que era lo que había, sino que regístralo bien, bien, lo mejor posible. Siento que ya después del taller más adelante era analizarlo y después ver cuál era la unidad de información que había ahí. En el taller tres y cuatro, de segundo año, ya fue analizar esos registros pero también a empezar planificar. Empezamos a planificar. Entonces, era analizar los registros en las clases que hacían, a todo esto, en una etapa nos tocó registrar a los niños, en otra registrar a los profesores.

26. **Moderadora: Y cuándo registraban a los niños ¿qué sucedía sobre todo en el análisis que tuviste, en la codificación?**

27. **E:** Nos dábamos cuenta como aprendían, porque era increíble. O sea, las opiniones que daban, uno las puede tomar a la ligera, si uno cree estar mirando por la ventana. Pero uno está ahí y a la tercera, a la tercera vez que habló un niño me dijo “mm, no es casual, capaz que esté diciendo esto”. Ehh no está concentrado porque si, esta desconcentrado porque el compañero de dijo algo, algo pasó acá. Ese niño no está mirando, no está mirando a otro lado que no sea la pizarra gratuitamente ¿por qué? Porque tal vez ese día comió mal, tenía sueño, el mismo comentaba con un compañero que se había quedado viendo una película hasta tarde y ahí uno entendía que pasaban tantas cosas con los niños. Había tanto ahí que analizar, una vez que iba a ser profesor, y saber cómo detectarlo que era necesario a todo esto yo creo que para eso eran los registros, para saber detectar que era lo está pasando en la sala. Que bueno, llamaba mucho la atención saber exactamente qué era lo que estaba pasando en la sala, llamaba mucho la atención saber cómo era que los niños estaban aprendiendo. También, el registro pasó hacer a todo esto paso a ser de registrar nosotros escrito de lo que pasaba a quedarnos con registros hechos por los mismos estudiantes y en eso también me dí cuenta de un montón de cosas, porque, ellos respondían una cosa en vez de otra, porque habían aprendido mal según nosotros alguna cosa, después nos dábamos cuenta de que si habían aprendido pero otra cosa, de hecho ahí nos quedábamos con la frase que la frase que uno sigue acuñando siempre que dice el niño siempre va a aprender algo, el tema es que lo que está aprendiendo. Entonces, eso nos dimos cuenta con los registros, claro, el niño, cuando analizábamos a un niño, siempre aprendían algo, pero qué. Habían niños que aprendían a no hablar, porque si lo hacían había alguien se reía de ellos. Habían niños que aprendían que bastaba que levantaban la mano antes de saber lo que iban a decir, solo para que el profesor le digiera muy bien. O habían niños que si sabían, pero le decían al de al lado y el de al lado era el que levantaba la mano. Cosas como esas nos dábamos cuenta con registros de los alumnos. Después venía el registro de los profesores y ese era bastante complejo y diría que hasta conflictivo, en algunos casos, porque a ningún profesor le gusta mucho que lo estén registrando mientras está haciendo clases. Eh, se siente cuestionado y ahora que uno, que yo trabajo como profesor lo entiendo. Y al final uno trata de hacer su trabajo lo mejor posible, eso espero de todos mis colegas, pero uno siempre se va estar equivocando. Entonces, es bueno, de repente, estar un poco ojo y hacer una autocrítica ahí, como formalmente se dice la, la (int)...

28. **Moderadora: ¿Y qué ibas viendo cuando ibas registrando al profe?**

29. **E:** Nos damos cuenta, por ejemplo, de algunos profes que estaban poco preparados. Por ejemplo, llegaban, y buscaban, siempre lo comentábamos, qué página del libro íbamos y ahí la buscaban y ahí decía ya “página ochenta y cinco” y un niño decía porfe “ochenta y siete” “a ya ochenta y siete”. Y esa era

la clase y, claro, y a uno que le venían enseñando en la universidad hacer más crítico, hacer más preparado y todo y nos criticaban nuestras planificaciones, exhaustivamente, para ver que podían mejorar, decía pero como yo hago mis planificaciones gigantes, me las cuestionan, y un profesor que busca una página del libro y la hace. Entonces, ah! no estoy mal yo por estar aprendiendo mucho, sino que hay muchos profesores acá que se han dejado llevar por esto de estar ahí al frente y si después voy a recibir mi sueldo y los niños algo van a aprender. Porque el niño va a aprender siempre, si aquí el tema es que aprenda mejor, que aprenda sobre lo que estamos trabajando, mejor todavía. Pero si yo le digo a un niño que lea la página setenta y cinco del libro y después me la explique, si, algo aprendió. Pero ¿esa va a ser mi clase? O sea, ¿dejé al niño motivado por seguir aprendiendo? Todos estos cuestionamientos parten con lo que aprendí con la universidad también. Como lo importante que era motivarlo y todo. Y ahí registramos cómo hacía el inicio el profesor, como hacia el desarrollo del profesor, como había sido el cierre, que no estaba casi siempre. El inicio tampoco estaba, a veces. Como podríamos, qué haríamos nosotros, en ese caso, para mejorar. No con el afán de cuestionar al profe, porque esa información la teníamos nosotros, no la tenía nadie más. Habían profesores, incluso, que pensaban que con esa información ponían en riesgo su trabajo, pero no, esa información siempre fue para nosotros. De hecho, en algún momento no poníamos ni los nombres para no complicar a nadie. Se decía al profesor, noma, al profesor o la profesora. Y ahí nos dábamos como habían algunos muy profesionales, para su trabajo, que llegaban muy bien preparados o como habían profesores que llegaban bien preparados y veces no. Qué sé yo, no tuvo tiempo, tal vez no estaba bien preparada para dar esa clase o llegó tarde, incluso. Habían varias cosas que uno sabía porque habían pasado ahí que ahora uno trabajando se da cuenta, pero hacían que la clase no fuera, eh, muy buena. Y los niños, igual, siempre dispuestos a aprender. Le cuestionábamos, en tu sala pasó esto, en tu observación pasó esto. Habían compañeros que contaban que cuando la profesora se sentaba al frente del computador y estaba ahí todo el día, mientras los niños los hacía leer. Leer está bien, si aprenden, pero también quiero que aprendan otras cosas más allá de leer, no más. Entonces, quiero que aprendan a compartir, que aprendan a ser autónomos y eso no los da haciéndolos leer una página. Después habían otro que eran todo lo contrario. Es tan preocupados del que el niño lo pasara bien y de que el niño estuviera feliz que el contenido desaparecía. Y estaban también los que hacían, lo que uno considera correcto, que hacer ese juego entre el contenido y la motivación. Eso.

30. **Moderadora: Y ya pasando a tercer año.**

31. **E:** En tercer año, a ver, de seguíamos con las planificaciones. Las planificaciones que había presentado en segundo año ahora eran nada, comparando con lo que tenía que hacer ahora, porque eran mucho más complejas. Se analizaba más a fondo lo que teníamos que hacer. Em, de repente el material que llevábamos, a todo esto, preparábamos material para

las clases. Eran clases que ya teníamos que hacer en el colegio. Eh, hacíamos, si no mal recuerdo, en tercero hicimos uno o dos clases, uno clase por semestre algo así donde analizábamos como eran esas clases, (inint), como analizaban esas clases. Después nos hacían grabar las clases, teníamos que mostrarla. Eh, recuerdo que me tocó hacer una clase de ciencias naturales, otra de matemática y nos cuestionábamos de darnos cuenta de repente, porque el profesor daba el espacio para que conversáramos sobre las planificaciones de nuestros compañeros. Antes de decir que eso está mal, decía a ver qué opinan y en ese qué opina surgían varias formas, varias maneras de ver nuestra planificación. Era súper gratificante, de repente, que los compañeros estaban súper de acuerdo, pero también cuando había la crítica servía hartito, uno se iluminaba. Pedía hartito que criticar mi planificación y que digieran pero por qué esto, es muy complejo, es muy fácil, estás menospreciando la capacidad de los niños o los estás sobreestimando. Cosas como esas eran buena para saber, eh, si tu planificación se pudiera mejorar o no. También nos dábamos cuenta que habían errores en las planificaciones que nosotros muchas veces criticábamos dentro de lo que habíamos hecho antes, de analizar al profesor, ahora nos veíamos a nosotros. Nos estábamos cuestionando a nosotros mismos donde nos equivocamos en cosas bastante similares. A veces, a veces era de información, contenido, compañeros, de repente, confundían figuras geométricas, (inint). Lo complejo de eso que en esa clase se le había enseñado eso mismo y en estos obstáculos que se le generan a los niños, si ya aprendió una cosa, es difícil que aprenda otra nueva. O sea, no es que difícil, me refiero a que, si a ese niño le quedó súper claro que un óvalo tiene cierta forma, después que cambie, en realidad, el profesor no explicó bien. De otra forma, no es fácil porque ya entró en una confusión. La próxima vez que se le pregunte no va estar seguro de responder, porque no va a saber si fue la una o la otra. Entonces, ahí lo complejo, pero, ah!, también aprendimos con eso que nunca es tarde pa decirle al niño sabe qué, me equivoqué y vamos explicar esto de mejor manera. Eso también aprendí en tercer año, si mal no recuerdo. Más que nada las planificaciones lo que analizamos, entonces. Hacer nuestras clases y revisar nuestras planificaciones.

32. Moderadora: ¿Qué te permitía hacer esa planificación?

33. **E:** Se supone que lo que hemos aprendido, lo años anteriores, ha, el que registramos al profesor y empezamos a saber cuál es la actitud entre las decisiones que teníamos que tenía el profesor cuando hacía clases. Con eso ya nos ganábamos saber como enfrentarnos a un curso. También, nos habíamos dado cuenta, analizando unos niños, eh, lo desordenado que pueden ser algunos, porque les costaba aprender y esas cosas, que también lo poníamos en juego cuando hacíamos las clases. Y que nos habían cuestionado tanto las planificaciones anteriores que teníamos, también nos servía, porque hacíamos las planificaciones lo mejor posible. Aparte la planificación se analizaba antes de hacerla frente al curso y el profesor y una

vez que eso se podía cambiar, ahí se hacía la clase. Y luego, más encima, se analizaba la clase una vez hecha, entonces para ver que se podía mejorar, lo que es bueno, porque también se supone que aprendíamos a reflexionar sobre lo que habíamos hecho nosotros mismos. Una vez que está hecho, no llega ahí. Una vez que la clase está hecha, no se acaba. Una vez que la clase está hecha, viene la parte de decir cuando me equivoqué, qué puedo mejorar o muy buena clase hice, creo que lo voy a seguir haciendo o, tal vez, de decir no, o sea, hay algo aquí que estuvo mal. La mayoría de las veces me di cuenta como profesional que, eh, las cosas no funcionan siempre como uno quiere, o no están ideal. Pero también con esas clases que tuvimos que hacer donde nos grabamos, y todo, nos dábamos cuenta que nos equivocábamos, improvisábamos...mmm... mejorábamos la clase en transcurso de la clase, explicábamos bien algunas cosas, las repetíamos, a veces no mucho, a veces mucho. Y bueno eso es como me ayudó ese taller, como hacer las clases. Como tenía que ser una clase, entre comillas, ideal. No existe una clase ideal porque siempre se puede mejorar. Todo es perfectible, pero, eh, lo mejor posible. Y bueno y bueno y al enfrentarse al curso también es súper distinto, por que enfrentarse al curso como el practicante que está atrás tomando registros, a enfrentarse al curso como el profesor le va enseñar esa clase es distinto. Cómo capto la atención de los niños. Por suerte, como a uno ya lo conocían, como que ya uno ya se había ganado el cariño de los niños, pero también está el otro lado de que ¡va! Si se supone que era el que jugaba con nosotros y ahora hace la clase, por qué ahora hay que hacerle caso. Entonces, eso también era bien conflictivo. Eh, por lo que vi, mis clases y las clases de mis compañeros las grabadas, todas. Todas tenían bastante, eh, bastante cosas buenas, bastante, había bastante potencial ahí. Y todas se podían mejorar, todas.

34. **Moderadora: Y ya cuarto año, si pudieras hacer una síntesis, de qué era la práctica profesional.**
35. **E:** En cuarto era... está la práctica profesional que es completamente distinto. Ya teníamos que planificar, eh, no lo recuerdo pero dieciséis clases de una cosa, dieciséis clases de otra, eh, no, eran planificaciones mensuales o meta clase si no mal recuerdo, un mes entero. Y pasamos de darnos cuenta de lo que nos costaba planificar una clase, que era súper criticada, que era súper analizada, ahora teníamos un mes entero. Eran todas las clases. Teníamos que elegir tres asignaturas yo me quedaba con matemática, lenguaje y otra más que se podía elegir y hacerle la clase entera. Entonces, entonces era estar ahí parado haciendo la clase, la clase. Después venía otra clase de uno mismo. Después venía otra clase uno mismo. Al otro día uno mismo volvía hacer la clase. Entonces, era súper distinto, porque no había tanto tiempo para decir ah bueno me equivoqué aquí porque no, po, porque yo venía de otra clase hay que analizar acá. Y ahí me doy cuenta, ahh el profesor que estaba, que no hacía una clase tan maravillosa, tal vez, era porque el tiempo se le hacía poco. Hicimos un mes clases y el tiempo era, se hacía muy poco.

Analizar en qué me había equivocado, en qué podía mejorar se hacía muy, muy poco. Pero también nos dábamos cuenta que esa hora y media de clase antes del recreo, uno podía enseñar mucho y los niños podían aprender mucho.

36. **Moderadora: Y durante este año ¿sólo fue centrado en la planificación o hubo otros aspectos?**

37. **E:** También nos tocó, em, analizar...emm... registros, bueno, nuevamente, registros escrito de los niños, por ejemplo, se nos pidió pruebas de los niños donde tenía que decir, eh, en qué cree usted señor Rodríguez que se equivocó el niño. Y uno decía porque tal vez confundió esto con esto otro, mm ¿está ciento por ciento equivocado? Y uno empezaba con lo que ya había aprendido, analizar bien y decir mmm puede ser que no. Puede ser que en la clase le explicaron mal, puede ser que está improvisando, puede ser que tal vez lo vio en un monito animado y el monito animado le enseñaron, que sé yo, que un niño pequeñito, le enseñaron que los animales, bueno, hablan, que sé yo. Eh, porque ahí salían hablando. Esos son aprendizajes que tienen los niños y uno tiene que decir ya está lo que tienen los niños, está lo que quiero que aprendan. Entonces, como con lo que tienen los niños voy a conseguir que aprendan esto. Ahí uno se da cuenta. Decir, ah, el niño respondió, siempre decía en una clase que me pasó, el niño respondió que el, la, cuando hablábamos de los inerte y los seres vivos, el niño respondió que el oso era inerte porque nunca habló de un osos normal, sino que habló de un oso de peluche. Y uno, como sabes eso, porque le pregunté. Sino le pregunto voy y pongo que está todo malo y todo esto está malo. Al otro día, el niño sabiendo lo que está respondiendo, va decir ¡ah! Cuando el profe me pregunte le voy a especificar. Porque eso es lo pensó en ese minuto, pero después cuando entrega la prueba, ni siquiera. Hay muchos niños que la reciben y la guardan. No se acuerdan que en ese minuto pusieron eso con cierta intención. Entonces, es mejor darse un tiempo. También nos pasó, darse un tiempo. Analizar lo que uno está entregando y por qué esto y por qué esto otro. No para que lo cambie, sino que para saber porque. Tratar de poner una pequeña notita para saber porque lo escribí. Eso nos dimos cuenta. Nos decía en el registro escrito por qué el niño hizo el cuadrado así, porque hizo el cubo así en qué se habrá equivocado acá, en qué no. Todo eso tenía que ver con un extra de porque se había equivocado y mejorarlo, que por mucho que lo hayamos pasado, en la clase de figuras geométricas, en la clase siguiente, en la que no vamos a explicar figuras geométricas, no se podía dejar pasar ese error que estaba ahí, para que el niño aprenda. Más allá de que en la prueba ya pasó, lo importante es que el niño aprenda. Que aprenda y bueno, que sea feliz. Entonces, conversar con el niño y decir ah que tengo acá por qué pusiste esto. Ni siquiera porque te equivocaste, sino porque pusiste esto. Y tal vez incluso presentárselo al curso entero para que sea más democrático y se den cuenta los demás niños de los errores en que podía haber caído. Todo eso nos fuimos dando cuenta analizando esos registros que hacían de pruebas que nosotros le

hacíamos a los niños o pruebas que nos pasaban los mismos profesores y esas pruebas las llevábamos para analizarlas. Eso es un recuento del taller cuatro. Que más recuerdo, bueno, hacer el portafolio.

38. En el portafolio nos tocaba, en el taller de cuarto año, nos tocaba, eh, hacer registro a los niños en el que incluíamos su relación con la familia. Incluíamos su aspecto físico, lo que lográbamos indicar de su aspecto emocional. Nos tocaba ver como se relacionaba con los demás compañeros que era importante. Cuando uno es profe se da cuenta lo importante que es la relación que tiene con el compañero. O sea, un niño va a recordar más el recreo, tal vez de lo que fue la clase y el recreo es cuando comparte más con sus compañeros. Bueno, a todo esto, lo ideal es que también fuera a la clase. Ya, bueno, siguiendo con la idea entonces, en el portafolio, también nos tocaba hacer, eh, un análisis de lo que era el colegio hasta hoy. Donde está ubicado, eso lo aprendí en gestión. Donde está ubicado, que era parte de eso, donde esta ubicado, como era la relación del espacio con la comunidad, como era la gestión administrativa, como era, bueno, la escala jerárquica que tenía el colegio. También, nos tocó colocar ahí, en el portafolio, las planificaciones que habíamos hecho, todas las planificaciones que habíamos hecho, que te comenté recién. Colocar el material que habíamos ocupado, todos los anexos que tuvimos que colocar ahí.

39. **Moderadora: ¿Y qué te permitió aprender el portafolio?**

40. **E:** Eh, bueno, por un lado, la mitad del portafolio, me enseñó a planificar. De hecho, recuerdo que cuando llegué al colegio, mis planificaciones las usaban para explicarles a los otros profesores cómo se planificaba porque así, parece, que había que hacerlo y a mí me llamó mucho la atención, porque yo las planificaciones que hice estaban más o menos. Sentía como siempre esa idea de que se podía mejorar, que se podían mejorar, pero cuando me di cuenta que así era que se le pedía a los demás profesores que planificaran y ahí uno dice por eso que eran tan grandes las planificaciones que teníamos que hacer, pero al final lo que estábamos haciendo era un resumen de esto y eso es lo que estamos usando. Y ahí uno se da cuenta de todo lo que había aprendido. Eh también me permitió el portafolio, eh, conocer más a los niños. De hecho yo creo sería ideal darse tiempo, yo sé que es difícil, y me ha sido muy difícil, eh, para saber cierta situación de cada niño. Conocerlos más allá que si yo tengo, que sé yo, Antonia sentada al frente, no es la niña, no sólo la niña desordenada y la niña que no le gusta aprender, sino que es la niña desordenada, la niña que le cuesta aprender pero por esto lo que cuesta aprender, esto le pasa en la casa, así comparte con sus compañeros, así aprende más, así le cuesta más. Toda esa información tengo que tenerla de cada niño, más que mal estuve un año con ellos y tengo que aprender lo suficiente. Quizás, la posibilidad de seguir con ese curso, ya sé cuál es su dificultad y saber mejorar en base a eso, pero obviamente apuntando más, cuando digo mejorar me refiero a que bueno el niño aprenda y se sienta más

bien, se sienta más cómodo con las personas que tiene alrededor. Esas cosas tal vez pueden (inint) no, no se centran en eso, pero son importantes. Los niños que tan importante va ser responder una prueba, si tienen problemas con su compañero que dijo que le iba a pegar a la salida, yo creo que es mucho más importante de cualquier niño a esa edad. Nosotros mismos, solucionamos más nuestros conflictos personales, más que los laborales. Bueno, eso la prueba no lo ve.

41. **Moderadora: ¿Y a ti profesionalmente qué te permitió el portafolio?**
42. **E:** Eh, recuerdo sobre una parte la reflexión, la reflexión que hacíamos. A todo esto, teníamos una bitácora de clase a clase, lo que era, lo que fue la práctica profesional y nos dimos cuenta de varias cosas, o sea, eh, siempre habrá un conflicto en la sala, cuando me refiero a conflicto no me refiero a algo negativo, sino que siempre habrá algo que uno no se espera que va haber que solucionar. Eh, siempre va haber una formación que no está considerada. Siempre va haber un apoderado que viene a decirle algo que no sabía. Siempre va haber una pelea entre niños que no estaba considerada. Y ahí uno anotaba lo que pasaba y anotaba lo que se hizo para solucionarlo, y servía porque después el que iba a estar haciendo la clase, el que iba a solucionar el problema iba hacer yo, en ese minuto, era la profesora y nos pedía ayuda a nosotros, como practicantes, pero después iba a ser sólo yo, solo el profesor. Entonces, nos servía para saber cómo se solucionaban ¿para qué? Para decir, cuando me pasa a mí, voy a mejorar esto o tal vez haga lo mismo porque si le funcionó tan bien, también me puede funcionar. Eh, dentro de esta reflexión, o sea, la bitácora era una cosa y la reflexión era otra. Dentro de las reflexiones teníamos, bueno, reflexionar sobre lo que habíamos hecho. Qué pienso yo de lo que hice, qué pienso yo de mi clase, de mi estar en la escuela, de mi relación con los niños, de la relación con los profesores. Y bueno uno se da cuenta, yo creo que esa parte cuando uno redacta esa parte en el portafolio, viene a la cabeza un montón de emociones, sensaciones donde uno decía, eh, hoy ahora me acuerdo de lo que pasó, me acuerdo de esto y viendo las bitácoras y viene esto y esto otro y como solucioné esto. Había que hacer un resumen de las bitácoras y en ese resumen uno colocaba que había pasado, que aprendí de esto y bueno esas reflexiones continuas, siento, que quedaron que siento que todo profesional tiene que tenerlas. Yo creo que se debe resaltar esa idea de la reflexión sobre la propia práctica. La propia práctica, la propia práctica lo que uno hace ahí la clase ya se hizo, pero que se haya hecho no quiere que no se pueda mejorar las cosas después. Entonces, uno aprende eso. Con eso porque de repente dice la vimos que se yo Roma y ahora hay que ver Grecia, no pero porque yo sentí que algo no se pudo mejorar, porque no puedo tomar unos minutitos para aclarar ciertas cosas. Si aquí, como te dicen en la universidad, uno no es un sabelotodo, uno está ahí para. Yo le digo a los niños la diferencia entre tú y yo es que yo tengo más experiencia, porque soy mayor, porque decidí estudiar pedagogía y me preparé para enseñarte a ti. Pero aquí, en ningún momento he dicho que yo he

sido más inteligente que tú. De hecho, a mí me admira, de repente, a niños le he dicho, tu capacidad me sorprende, o sea, tú eres mucho más inteligente yo creo que yo mismo. Pero aquí no estoy porque soy más inteligente que tú, yo estoy aquí porque tengo una información que entregarte, solamente. Y eso varios alumnos lo admiran. Te estoy hablando de segundo básico, porque de repente pueden pensar que estoy hablando de un cuarto medio. Y lo digo ahora, porque si lo estuviera hablando con otras personas, cómo es posible que tuvieras esa conversación con un niño de segundo básico y se me hubiera dicho a mí mismo en el pasado, me hubiera dicho, no puedes estar conversando así con un niño de segundo básico. Pero ahora que soy profesor, me doy cuenta de que si puedo conversar así con un niño de segundo básico y se dan cuenta de lo que uno les está diciendo. Se están dando cuenta que los están tratando de personas súper inteligente y súper capaces y que aquí hay una persona, que simplemente, decidió prepararse para enseñarle y no usarlo todo y se equivoca, lo recordará después y lo mejorará. Y si el mismo niño dice profesor se equivocó y, bueno, uno puede decir si, puede ser y por qué y escucho el argumento y me ha pasado, me ha pasado varias veces, de decir, tiene razón, me equivoqué. Así que como dice su compañera, esto es así y así ¿por qué no? Si son personas súper inteligentes, que sean pequeñitos no significa que no sean capaces. Y bueno, eso aprendo en todas esas reflexiones que hacía.

43. **Moderadora: Y ya también volviendo con una mirada como a lo que fue la práctica, tú destacas como trabajos o como tareas el tema de los registros de las planificaciones ¿hay otro trabajo que tú releves de los que hiciste en taller que te permitieran aprender ciertas cosas?**
44. **E:** La memoria me ha fallado un poco. Lo que pasa en los talleres no recuerdo mucho lo que haya pasado en práctica, o sea, en los talleres. Eh... qué recuerdo... no sé si lo mencioné, pero esas conversaciones que teníamos con los compañeros. Recuerdo a un profesor que decía que en todos los talleres pasa lo mismo y un compañero decía algo y miraba al profesor y el profesor se quedaba callado, esperando a ver que podían decir los demás compañeros. Esperábamos, a veces, mucho rato, hasta que alguien decidía opinar y ahí empezábamos a opinar todo. Y ese instancia era un aprendizaje era muy bueno, porque aprendíamos que pensaba mis compañero de esto, por qué, qué creían que estaba mal, qué creían que estaba bien, que podías mejorar, qué no. Después de tener una conversación que duraba mucho tiempo, me refiero a la mitad de lo que había en el taller, a veces más, el ochenta por ciento, llega el profesor y decía miren yo lo que he analizado y lo que ustedes mismos han dicho me quedo con esto, esto y esto otro. Eh, me parece muy bien que hayan opinado, que hayan tratado de solucionar el problema de su compañero y eso era una instancia grupal, porque aquí el profesor no era el que llevaba la casa, sino que éramos nosotros mismo y el profesor si iba a intervenir era para dejar en claro o relevar cierto aspectos de nuestras discusiones o cuando se ponía la discusión muy acalorada, ahí también trataba

de solucionarlo. Eh, también me quedo con eso. Desde el primer taller hasta el último taller con ese espacio de dialogo que había con los mismos compañeros que no era un espacio que, incluso algunas veces no se daba naturalmente, yo creo que la mayor parte de las veces no se daba naturalmente, sino que era el profesor el que generaba ese espacio ¿cómo? Apartándose de la conversación y dando espacio para que nosotros fuéramos los que opinábamos. Porque a veces es fácil dejarse llevar, sobre todo cuando uno sabe y tiene experiencia sobre el tema y decir no, aquí yo le voy a enseñar a los niños, aquí le voy a enseñar, incluso hablando de la universidad, el profesor diciéndole yo le voy a enseñar a los estudiantes de pregrado y en el colegio diciendo aquí le voy a enseñar a los niños, ellos no saben. O sea, yo les voy a decir. Es fácil dejarse llevar por eso, pero ahí la universidad, en los talleres, también aprendí que no, que no, si acá puedo decir que no es un sabelotodo. Entonces, debería dar un pie atrás esperar, en este caso los estudiantes, solucionaran y dieran opinión con respecto a lo que está pasando. Y una vez, que tal vez eso comenzara aclarar, el profesor que estaba afuera hacía, entre comillas, registro de lo que estaba pasando y decía ya esto es lo que dicen ustedes, esto es lo que veo yo, esto es lo que me parece que dicen ustedes. Voy hacer un resumen de lo que ustedes prácticamente dijeron. Eso nos servía bastante. Saber que le estaba pasando a tu compañero. Saber que la situación a la que me había enfrentado yo también la había vivido él, a él y a ella. Nos servía bastante. Y qué fue lo que hice yo, yo hice esto. Qué hiciste tú, yo hice esto y ¡ah! Me parece, la próxima vez que me pase lo haré, porque al final éramos todos en prácticas distintas.

45. **Moderadora: Y durante la carrera ¿tú consideras que hiciste investigación en las prácticas?**
46. **E:** Investigación, investigación, no. Me tocó en gestión investigar una situación porque se dio por casualidad en el colegio en el que estaba. Estaba a pasos de quebrar. Y investigábamos, comenzamos investigando un colegio y terminamos investigando el colegio gracias a la motivación que nos daba la profesora Silvia. Por qué el colegio está quebrando. Eso era una investigación.
47. **Moderadora: ¿Pero en los talleres?**
48. **E:** En los talleres... investigación...mmm... la verdad no me acuerdo mucho de haber hecho mucha investigación, más allá, tal vez de ver una situación conflictiva y tratar de ver, de formas de solucionarla. Pero de investigación, no recuerdo mucho.
49. **Moderadora: Y tú cómo describirías hacer que se hace una investigación docente.**
50. **E:** Una investigación siento que...
51. **Moderadora: Una investigación que pueda hacer el profesor para, este caso, como tú lo planteas, su práctica.**

52. **E:** ahh.. ya.

53. **Moderadora:** ¿Qué características tendría que tener?

54. **E:** Bueno, lo primero identificar, eh, lo que se quiere hacer. Un problema o identificar un tema, un objetivo y eso. Bueno, la verdad es bastante complejo identificar el objetivo. Qué es lo que quiero hacer. Una vez que se tiene el objetivo, desglosarlo. Desglosarlo en los objetivos específicos. Desglosarlo y decir ya, para tener mi objetivo principal necesito esto. Entonces, vamos a analizar y voy separar esto. Qué pasó aquí, qué pasó acá, para poder saber esto lo que está pasando que es lo que me interesa y eso creo que es un proceso bastante largo. Toda investigación debería tenerlo. Por eso te dije que hemos investigado poco, porque también la universidad, hasta antes de los trabajos finales de la carrera, no nos vimos, por lo menos no me vi enfrentado a tener que desarrollar objetivos específicos y a trabajar cada objetivo específico por separado para que después llegar al objetivo principal. No hice mucho eso, la verdad. Bueno, una vez que teníamos los objetivos específicos, nos comenzábamos a preocupar de dónde íbamos a buscar la información para poder desarrollar cada objetivo específico. Y ahí si eso lo habíamos hecho harto, que era hacer de registro, de analizar discurso o de analizar situaciones. Ver lo que estaba pasando. Una vez que teníamos toda la información, comenzábamos a... eh... qué sé yo, a analizar cada uno de esos registros. Y con eso teníamos la información del objetivo específico uno, dos, tres y con eso nos aproximábamos a la resolución de nuestro objetivo principal. Una vez que eso está, eh, a eso yo lo consideraría investigación.

55. **Moderadora:** Para que un profesor pudiese mejorar su práctica ¿Cómo tendría que investigar?

56. **E:** Claro, eso es lo complejo, porque ahí viene el tema del tiempo, viene también el tema de las relaciones que uno tiene como profesor, porque uno piensa que ya que planificar es complejo, ya es tiempo. La relación con los apoderados uno nunca se la enseñan igual es complejo. La relación, bueno, con los niños, si nos enseñaron en la universidad, pero uno nunca considera que es un tiempo bastante grande dentro de la escuela. Eh, las situaciones emergentes son muchas. Que hay ensayo de esto...eh, qué sé yo... prueba de esto. Llegó una evaluación de esto y todo esto que no considera que hasta pasar lista es tiempo que uno tiene que considerar. Y después uno dice ya. Un profesor que esta bien preparado debería decir, ya, pero yo también quiero hacer mi investigación con respecto a lo que está pasando. Cómo me hago el tiempo. Como lo hago. Dónde. Entonces, yo creo que ahí lo principal, lo principal resulta saber la opinión de los colegas sobre los objetivos que uno está analizando y también la propuesta del colegio frente a eso. Porque he sabido que hay colegios que dicen vamos a darles espacio para que hagan proyectos. Los proyectos tienen mucha investigación. Saber por qué va a ser este proyecto. Necesito saber, eh, incluso un proyecto hasta de taller. Qué es lo que motiva al estudiante, voy a pasarle una hojita a cada curso a ver qué les

parece el taller. Por qué. Qué me describan ahí algunos niños. Qué les gustaría hacer. Incluso, saber conocer sus intereses tiene mucho de investigación. Eh, bueno entonces, me quedo con que un profesor en la escuela necesita tener buenas relaciones con los compañeros, con los colegas, para saber, para que también opinen con respecto a los objetivos que uno elige. Porque investigar algo que tal vez no se va a llevar a cabo no lo encuentro, por decirlo así, no lo encuentro una muy buena idea. Si uno va a investigar, se va a dar el trabajo de investigar tiene que hacerlo porque cree que es necesario hacerlo en la escuela, pensando obviamente en los niños. Eh, conversarlo con los colegas ver cuáles son los pasos a seguir. Ver cuáles son los pasos a seguir se puede hacer complejo porque, como va a ser largo, tomarse los objetivos también en plazos reales. Por ejemplo, un practicante llega y podría decir mi investigación va a ser esta, esta y esta y el plazo van hacer dos meses. Uno como profesor que está ahí y tiene menos tiempo puede decir, mmm, cómo lo voy hacer. Me gustaría hacerlo en dos meses, sería ideal, pero como sé que me voy a demorar en este proyecto voy a poner fechas reales, voy a poner tiempos reales y sé que van a ser, incluso modificables en el tiempo. Como va a ser mi propia investigación, mi propia investigación, mi propio objetivo también me puedo plantear mis propios tiempos. Eso es distinto cuando me están pidiendo que investigue algo, en cambio aquí tengo mis propios tiempos. Entonces, ya, el profesor debiera decir voy a comenzar una investigación porque es necesario hacerlo, quiero mejorar ciertos aspectos de la escuela o relación de ciertos niños que no se están dando o con la gestión, etc. Me voy a dar ciertos tiempos, pero tiempos reales. No importa que sean extendidos, que sean largos, y puedo modificarlos ¿por qué? Porque es mi investigación. En

57. Entonces, no frustrarse porque todavía no pasa nada. Llevo tres meses y aún no pasa nada, porque aún no logro responder un objetivo que me planteé, ni siquiera uno específico. No, po, porque la diferencia de estar estudiando a estar ahí es que mi proyecto, mi objetivo y la presión final, siempre y cuando no haya un agente interno que me pida hacer la investigación, la presión la pongo yo. Entonces, no decaer, seguir investigando cuando uno tenga tiempo. Eh, tiempo hay. Por ejemplo, cuando comencé hacer clases, decía: ahora entiendo porque hay tan poco profesor que investiga. Porque el tiempo es poco, pero después me puse a pensar. Sí, es poco, si lo quiero hacer a corto plazo. Pero si quiero hacer una investigación a más largo plazo qué me está limitando los tiempos. No es una tesis que la tengo que tener en un año. No es un trabajo que tengo que tener un mes ¿por qué no puedo hacerlo más largo? Si es mi proyecto. Y ahí entendí, claro, el profesor que no investiga es porque considera que tiene poco tiempo, la mayoría de lo que escuchado.
58. **Moderadora: ¿Y la formación en la línea de práctica te permite desarrollar esa investigación que tú planteas?**

59. **E:** Yo diría que gran parte de lo que me sirve para desarrollar mi investigación fue en la tesis. En la tesis aprendí bastante en hacer investigación (inint)...Siento que en la formación. En los talleres se hablaba harto de investigación, pero hacíamos poco, encuentro que hacíamos poco. Poca investigación. O sea, hacíamos trabajo y todo, pero siento que como nos aproximaban a lo que era una investigación, pero... al fin y al cabo, no era investigación. Lo que hicimos en gestión, como te contaba hace un rato, si fue una investigación porque coincidió también con una investigación específica de que el colegio estaba en quiebra y no sabíamos por qué. De hecho, el trabajo había quedado de lado y nos interesaba más saber que era lo que estaba pasando ahí. Eh, eso también habla de nuestro desarrollo personal de que era más importante nuestro objetivo que la nota. Siento que en la universidad, la verdad se investigaba poco.
60. **Moderadora: La línea en la práctica.**
61. **E:** Si, se hubieran hecho más cosas. Más espacios, para que al final esto es un mea culpa de nosotros mismos los estudiantes de pregrado cuando estábamos, porque los espacios están. Uno debería decir, eh, voy a investigar este tema. No esperando que la universidad te diga. Si.
62. **Moderadora: Qué te pasa a ti ¿Por qué en ese momento de tu formación no te llamaba investigar o profundizar en una investigación?**
63. **E:** Me pasaba lo mismo que me está pasando ahora. O sea, que critico ahora. Que cuando un profesor dice que quiere investigar y no lo hace. De repente dice que es por el tiempo. Al verse con tan poco tiempo dice: a no voy a poder, no, tengo muy poco tiempo, pero no lo ve a largo plazo. Y uno como estudiante de repente dice. Me pasó de repente el primer año me di cuenta que mal no redactaba, pensando que venía de otra carrera y pensando que ni sabía redactar. El segundo año me di cuenta que había un potencial ahí que podía aprovechar. El segundo y tercer año empecé a decir ¡ah! Podía pensar ahora, porque era tanto lo que la universidad me hablaba de la investigación, de lo importante de la investigación, que empecé a decir: Igual podría estudiar algunas cosas, tener una información ahí. Ta vez buscar algo y hago un tema interesante. Después quién era el que se limitaba, era yo mismo al decir, es que después en dos meses no alcanzo. Estoy preocupado de entregar aquí este trabajo acá, trabajo acá. Que todo esto, no, no alcanzo. Y al final me limitaba diciendo. Tampoco porque no tenía a largo plazo ¿por qué tenía que entregar ese año? ¿Por qué tenía entregárselo a alguien? Si es mi proyecto, podría haberlo hecho a mucho más largo plazo. Y tal vez, incluso, habría salido mi tesis. De hecho decía siempre dije, en segundo año, empiezo a preparar mi tesis, elijo el tema. El tercer año comienzo a desarrollarlo. El cuarto año ya tengo un trabajo más profundo y a final de año ya tengo la tesis lista y me la han revisado cincuenta veces. (inint)

64. **Moderadora: Si, pero por ejemplo con los trabajos que tu hiciste en primero, en segundo y tercero, eh ¿no te permitió llegar a tu tesis o definir tu tema de tesis lo que estuviste analizando o codificando?**
65. **E:** Eh, nos pasó... o sea, si ayudó un poco sobre la tesis, pero me di cuenta cuando ya cuando estaba haciendo la tesis, que me servía todo lo que había aprendido ahí. Pero sentía, a ver, quiero que se entienda esto porque yo les decía a mis compañeros: si fuéramos nosotros más, eh más pro activos y dijéramos qué me interesa de la escuela y me empiezo a cuestionar lo que me está interesando de la escuela, o lo que quiero mejorar, porque quiero cambiar de la escuela. Tal vez, en segundo año, ya habría presentado ideas que habían sido cuestionadas por profesores y compañeros en segundo año. La habría mejorado para tercero, hubiera seguido trabajando en tercer año donde me enseñaron como, por que tenía ramo de investigación, donde me enseñaban como se hace una investigación. Vuelvo a decir, investigábamos poco, pero si enseñaban el proceso de investigación. Y como ya nos enseñaban eso podía mejorar el trabajo y así, también, llegar a final de año, al final de la carrera con un trabajo muy bien desarrollado que ya ha sido planificado, que ya ha sido conversado, que ya ha sido. Yo recuerdo que te decían: elijan un tema o propongan que trabajen en la tesis a futuro. Uno elige cualquier cosa y al final la cambia. La mayoría. Pero uno de repente dijera: no, yo quiero mi tema, lo quiero para un trabajo serio. No para la asignatura, quiero que sea para mí, después me voy a enfrentar a final de año, al final de la carrera y decir: ah está aquí el tema. Cómo, cuándo, dónde.
66. **Moderadora: Y a tu modo, eso aparece en la práctica en los talleres o**
67. **E: A** mi modo de parecer, debe aparecer a uno como estudiante, pero no estaría malo, de repente, que a uno le dieran un empujoncito y decirle vean bien lo que van hacer. Porque después se van a enfrentar al último año. Tener que elegir un tema para su tesis. Trabajar un tema que tal vez no les acomode tanto. Eh, por ejemplo, me doy a mí como ejemplo la tesis que hice con mi compañera, que hicimos. Me gustó pero cuando estaba haciendo la tesis decía: podría haber investigado tantas cosas más interesantes de lo que estoy haciendo...
68. **Moderadora: Qué ya son los temas que tocaste antes.**
69. **E:** Que eran temas que ya había considerado, pero no. Habían quedado ahí en el trabajo. De repente, me ponían nota por eso y eso quedaba ahí y me ponía hacer otra cosa. Y como habían tanto, como particularmente, yo creo que le pasa a todos, que hay tantas cosas que cuando me toca un tema que me interesa y ya tuve una nota con eso, me interesa otro tema y escribir sobre tal cosa y escribo sobre eso(inint) (puros trabajos). Y siempre preguntarme algo distinto. Tal vez si hubiese elegido el mismo tema, pero desarrollado de otra manera, más en profundidad, otro aspecto de este tema, tal vez hubiese desglosado el objetivo específico, me hubiera visto al final de la carrera con

una cantidad de objetivos específicos tremenda que se hubiera juntado con el objetivo final.

70. **Moderadora: Muchas gracias**

Entrevista 2

Fecha: 14 de marzo del 2014.

Hora: 19.00 Hrs.

Cantidad de participantes: 1 persona.

Moderadora: Pilar Guzmán Córdoba.

Titulado año 2010.

1. **Moderadora: Ya, como te contaba, la tesis tiene que ver con la línea de práctica de la universidad y específicamente con la línea de talleres.**
2. **Entrevistado (E): Ya.**
3. **Moderadora: Pero con la sesiones de los talleres**
4. **E: Los talleres profesionales docente...**
5. **Moderadora: Taller de profesional docente. Entonces por ahí está... está. Emm.. El destino de investigación. Voy hacer... ah... profundizar en cómo, ustedes titulados, vivieron esa experiencia.**
6. **E: Ya**
7. **Moderadora: Y para comenzar, me gustaría que destacaras cuáles fueron los aspectos más relevantes de esa línea de tu formación ¿qué es lo que tu destacarías, tanto de primero a la práctica profesional?**
8. **E: Bueno, yo en particular, lo que valoraba mucho es que... era un lugar de convergencia, de diálogo y de cuestionamiento respecto de lo que nosotros estábamos recién comenzando a palpar, desde la educación formal, más allá si hubiéramos tenido experiencia educativa o no, era eso. De ... que finalmente igual era, era propicio. Se daba un clima en cual te permitía cuestionar las prácticas que uno estaba teniendo. Los conceptos previos con los que venía, desde, propio de la universidad, también, Y que probablemente, también, con la rapidez que tenían los otros módulos, también dentro de la universidad, no se permitían no se daba el espacio. Entonces, eh, yo creo que el tema de estar reflexionando en torno a las prácticas que se daban, eh, eh, en los colegios los cuales uno participaba yo creo que eso era lo más significativo, por lo menos para mí. Eso.**
9. **Moderadora: Eso, y... en esa reflexión de esas prácticas ¿cómo se miraban esas prácticas dentro del taller? ¿Qué era en lo que tú te fijabas al compartir las prácticas?**
10. **E: ¿Al compartir las prácticas que había tenido en los colegios?**

11. **Moderadora: En los colegios.**

12. **E:** A ver en qué me fijaba... bueno algo que era recurrente, yo creo que también era transversal, era el hecho de que nosotros de algún modo lo disociábamos del profesor que íbamos a ver. Ocurría mucho eso, finalmente. O sea, nosotros sentíamos, de algún modo, que éramos profesores diferentes a lo que íbamos a ver.

13. Bueno, por ejemplo, porque lo que se rescataba siempre, era el profesor que tenía buena didáctica. Por ejemplo, dentro del aula. Y no así los elementos que probablemente nosotros lo visualizábamos como más negativos y eran los elementos más normativos dentro del aula que nosotros nos fijábamos en algunos, que no sé si son detalles, pero el hecho de que, que forma generamos un clima apropiado dentro del aula. Yo creo que ahí había como una diferencia y ahí nosotros hacíamos, eh. Nos separábamos un poco de los profesores por el hecho de que normas, por ejemplo, de las cuales, los chiquillos, no participaban, los estudiantes no participaban. Eran procesos más autoritarios, desde el punto de vista de nosotros. Yo creo que como ese era uno de los elementos como transversales: La disociación entre lo que nosotros creíamos que nos perfilaba, como común, como grupo común y lo que veíamos en los profesores en los que también sentíamos como profesores tradicionales. Más allá de que muchas veces utilizábamos y... términos más específicos como el tema, eh, profesores conductistas, que hasta mal lo utilizábamos, en ocasiones, pero salía. Era muy recurrente eso. Esa disociación. Eso.

14. **Moderadora: Y dentro de estas sesiones lo que tu consideras, que, con menor relevancia.**

15. **E:** Con menor relevancia.

16. **Moderadora: De lo que hacían de primero a cuarto, ya podría ser de lo que hacían dentro del taller: los trabajos.**

17. **E:** A ver... mira, yo recuerdo. Mira, es que yo no tengo la certeza. No logro asociar tiempo y profesor, en este momento. Hay algunos que me son más significativos, pero no logro hacer esa asociación correcta. Pero por ejemplo, a ver, creo que en los últimos años estuvimos trabajando, por ejemplo, en las mismas clases que nosotros hacíamos. Hicimos un par de planificaciones, por ejemplo, y esa como que las mirábamos entre todos, en el grupo. Entonces, habían elementos, que creo, podrían haberse, se podrían haber acogido a un espacio de aprendizaje específico. Por ejemplo, como planificar y que, más que la planificación en taller, hubiéramos tomado ya como, eh, ramo incorporado. Nos hubiéramos incorporado a la clase, entendiendo ya la planificación y no que estuviéramos cuestionando, en ese momento, la planificación, sino los resultados de ella, por ejemplo. Porque muchas veces teníamos que parar mucho en el hecho de que, bueno, de qué forma planificamos, cómo hacemos esto. Entonces perdíamos tiempo yo creo de la

reflexión en torno a esto, que pueden ser más estructurales. Eso se me ocurre, por un lado. Eh, pero lo demás no tengo.... No.

18. **Moderadora: Por ejemplo, de que en primero y en segundo hacían registro**

19. **E:** No registro, yo creo que, para mí, en lo personal, estoy seguro que pueden hablar con mis pares y van encontrar de que, quizás, era pérdida de tiempo, pero para mí fue relevante. Fue significativo el hecho de... por ejemplo, nosotros hicimos muchas observación con profesor 1, que a él lo recuerdo harto, y ahí nosotros, de hecho, nos dimos cuenta, de la mochila también que llevábamos. De la mochila que llevábamos, en torno a cómo uno puede generar el prejuicio más allá si lo lleva o no, porque finalmente.

20. **Moderadora: ¿Eso fue en primer año?**

21. **E:** Sí. Estuvimos, eh, en algún momento... (Pausa extendida) Una vez que visualizábamos el hecho de que estábamos impregnados de algunos elementos culturales que nos hacían, finalmente, predisponer la situación en frente de alguien o visualizar la situación. Hacer conjeturas y todo eso. Yo creo que, esa, ese elemento de cuestionamiento, para mí, fue importante. No te puedo decir tampoco fue el más trascendental, pero si fue importante.

22. **Moderadora: ¿Qué permitió darte cuenta en ese primer año?**

23. **E:** ¿Eso específicamente? De qué me permitió darme cuenta... Bueno creo que por lo menos recibí un marco. Un marco referencial de lo que estaba entendiendo de antes. El hecho de como uno se predispone finalmente con las personas, por un lado. Lo otro, es que uno también, culturalmente está llevando una línea de acción. Entonces, eso nosotros... Yo me acuerdo que estuvimos trabajando ahí con Berger y Luhmann, estuvimos trabajando un tiempo. Entonces, ese, esos textos que leíamos de la construcción social de la realidad, yo creo, de hecho es una lectura que hasta el momento sigo rescatando ocasionalmente. Y por ejemplo, estos elementos, te hacían, te permitían por lo menos, eh, personalmente, a mí en lo personal me permitían tener un sustento más teórico de lo que yo podía entender o podría, o de alguna forma, y... y... claro, más inexperto también en el tema, sentir de alguna forma que podían haber como ciertos cuestionamientos que yo ya me estaba haciendo. Sentía que las cosas podían ser diferentes, de cierto modo. Entonces, estos elementos que, aparte de entregarlo en un papel, en un texto que nos daba referencia para leer, hacíamos una observación, un registro, etc. Etc. Eh, nosotros finalmente, concluíamos con los compañeros que eso era parte lo que llevábamos nosotros. Nos servía finalmente para poder tener certeza de que estábamos impregnados de ciertos elementos culturales que nos hacían generar muchos prejuicios, respecto a las situaciones que enfrentábamos. Yo creo que eso es importante, igual. Porque más allá de la emoción que tenga, previo a eso, encontraba un marco lógico. Entonces, dentro del ámbito universitario yo creo que eso también se vinculaba mucho

con los elementos de percepción que ya tenía. Yo creo que eso era, para mí, fue como importante.

24. **Moderadora: Y ya en segundo año que ya empiezan a ir a la escuela y continúan con registro**

25. **E: Si.**

26. **Moderadora: Hay recuerdas, más o menos, lo que.**

27. **E: Si, es que recuerdo...** De hecho, en segundo año, eh, eh, hice la práctica en el colegio donde estaba. Entonces, mmm, como que se me refrescó la mente hace poco cuando estuve allí, porque estaba la profesora todavía. Con la que fue mi profesora guía... y... sí, creo fue significativo el hecho de formalizar todos estos elementos que uno entendía como culturales. Culturales, ahora, desde la escuela, porque la observación, finalmente podía ser... De hecho, nos decían: ustedes párense en cualquier lado y observen y esto ya era finalmente visualizar lo que sucedía en la escuela. De qué forma y de qué tratamiento tenía el profesor, desde su gesticulación física, hasta los elementos que probablemente podían ser más inconscientes y que uno entendía como más inconscientes de él que finalmente eran parte de su cultura y... creo que ahí, claro, me sirvió harto por el hecho de que nosotros, en algún momento, eh, solamente le estábamos visualizando situaciones cotidianas, comunes. Y esto nos llevó a la práctica y nos permitió también, y ahí no sé qué tan significativo habrá sido eso, porque finalmente uno tenía percepción de que las cosas, de que los profesores estaban cargado de una cultura, que probablemente, uno creía que no era la apropiada. Pero eso también te servía formalizar estos elementos. Hacer conjeturas a través del registro, eh... de algunas formas, hacer, eh... hacer como un proceso un poco más científico desde ese punto de vista. Ya no tanto al voleo, a la percepción común de la uno puede tener. Entonces, yo creo que, eso de alguna forma permitió formalizar todo esto, porque, yo insisto, el tema va en que yo creo que nosotros compartíamos la percepción más allá si era informal.

28. **Moderadora: En la sesiones.**

29. **E: Si, eh, compartíamos las percepciones. Había ese elemento que era común.**

30. **Moderadora: Y este otro trabajo de ir y de mirar les permitía hacer esto que tú mencionas.**

31. **E: Yo creo que nos permitía, de alguna forma, asegurarnos de eso que entendíamos.**

32. **Moderadora: Que conversaban.**

33. **E: Claro, si... yo creo que eso. O sea, asegurarse por el hecho, o sea que tampoco te lo dice todo. Pero te permitía por lo menos hacer conjeturas que, probablemente eran mucho más validas, porque tú formalizabas estructurabas algo, en base a la petición del profesor, pero estructurabas algo. Y en base a**

esa observación, que tú intentabas hacer objetiva, que el profesor te pedía que fuera objetiva, hacías conjeturas que ya entraban en la subjetividad. Entonces, eh, yo creo que ya tenías la herramienta de observación. Ya sabías como se construía. Entonces, esto finalmente, yo creo, te permitía finalmente sentirte un poco más seguro con la percepción que uno tenía y no solamente proyectarse como profesor, sino en la escolaridad en la que estuvo, que de ahí nosotros sacábamos ... ese era nuestro acervo de percepciones de escuela que teníamos, porque en ese momento no hacíamos docencia. Entonces, se hablaba de nuestra experiencia.

34. **Moderadora: Y ahí si tu pudieras describir el foco del segundo año ¿qué es lo que pretendía el segundo año con ustedes?**
35. **E:** Pero es que, ah... ahora que tú me... dices, tú me haces esta pregunta no sé si podría responderla con certeza, porque lo que tú misma me dijiste y que probablemente ni siquiera me hubiera acordado. Esto de los registros de escuela. No sé cuántos más elementos había en ese momento. Si los tuviera yo creo que podría hacer una evaluación con más certeza, pero ahora sería como un poco aislado porque acuerdo lo que tú me dijiste, me refrescaste la memoria, pero no sé qué otras cosas se trabajaban ¿te acuerdai de algo más que se hacía?
36. **Moderadora: No, nomás lo que tú me dijiste.**
37. **E:** Ya...
38. **Moderadora: Y en tercero, pasando a esto que tú lo recordaste. El tema de las planificaciones.**
39. **E:** Si... yo creo que ahí la... a ver... yo creo que el foco ahí era finalmente era estructurar la labor docente, de algún modo. Porque antes era, claro, un poco jugar con estos elementos que uno entendía que podía cuestionar y que son importantes, siempre. Eh, pero ahora era, emm, introducirse en el sistema escolar, finalmente. El tema de generar una planificación tiene que ver con que va haber un requisito. Va haber un requisito por parte del sistema escolar y que te va, bueno, y te va decir existen planificaciones de este tipo, de este tipo y tú tienes que presentar de esta forma. Entonces, nos estaban entregando las herramientas para contextualizar la labor de acá, po, Chile. De esta forma, de esta planificación. Entonces, yo creo que taller, no si te puedo decir de tercer año, tú me dices que de tercer año y yo no me acordaba ni siquiera de que año era. Emmm, yo creo que por ahí iba. Yo creo que focalizaban, se direccionaban hacia... incorporarse a la estructura docente. Ciertos lineamientos que probablemente son básicos del ejercicio docente.
40. **Moderadora: Y podrías recordar como desde donde hacía ese.**
41. **E:** ¿Cómo desde dónde?
42. **Moderadora: Desde dónde reflexionaban, cuando conversaban desde el grupo.**

43. **E:** Bueno, si, si voy de nuevo al hecho de esto mismo de las planificaciones recuerdo que eran a partir de las planificaciones de los pares. Porque lo que recuerdo es que ya.... Te pedía cómo requisito, ya, hay que hacer esto. Hay que hacer esta planificación, me puedo equivocar. Hay que hacer esta planificación y esta planificación se va a ejecutar en este rango de... en este período del año. Usted se lo presenta al profesor. El profesor tiene que revisar la planificación si está bien. Yo te la voy a revisar y bla bla bla y después de eso la, la clase se va hacer, y antes de hacer la clase recuerdo que se cuestionaba ese hecho. Qué tan bien estaba estructurada, qué tan bien formalizada, si cumplía los requisitos básicos, si es que era apropiada para el contexto que se contaba. Entonces, eh, uno finalmente igual generaba un gesto de empatía, porque tenía que entender el contexto de la persona que estaba exponiendo su planificación, para entender si era apropiada y si contextualizaba a su grupo. Yo creo que eso.
44. **Moderadora: ¿Y el último año que ya estabas haciendo la práctica profesional?**
45. **E:** Ya... pero dentro de taller, es que ni siquiera. Es que ahí nos juntábamos de par, no ma, po. Nos juntábamos de a cuatro.. a ver quién estaba haciendo la práctica profesional.
46. Ahh ya!! Parece que estuve... Estuve con mi compañero con en el en cerro Navia en el...
47. **Moderadora: En el escuela**
48. **E:** Claro, en la escuela, exacto. ¿Cómo lo recuerdo? A ver... yo creo que en ese momento... fue como llevar los pies a la tierra, de ir y ya empezar a hacer un poco de ejercicio. Igual uno no siente lo mismo que el, eh, eh, lo mismo que uno va tener. La presión uno puede tener después dentro de una escuela o la rigurosidad probablemente, porque finalmente uno entiende que uno está de visita en el lugar. O sea, no existen todos los condicionantes y el marco referencia, el cual donde uno está en una escuela. Tampoco alcanza a impregnarse mucho de la cultura, de alguna forma, si porque se presenta, sabe cuáles son las personas con las que habla, el grupo y todo. Pero no pasa tiempo con los profesores. Entonces, yo creo que, claro, era en pocas palabras como poner los pies en la tierra y... y, de algún modo, poner en ejercicios estos elementos como de estructurales, básicos, que nos permitían plantarnos en una escuela y hacer clases, que tampoco fueron tantas y que no estoy seguro que... no estoy seguro que tanta asociación tuvo un marco teórico quizás o... o, formativo dentro de la universidad. No sé, lo primero que se me viene a la cabeza, es que era más práctica que... que... más que juntarse a reflexionar en torno a eso. No recuerdo esa parte.
49. **Moderadora: Porque lo que hacían, por ejemplo, ya, iban a la escuela y lo qué hacía en la universidad cuando se juntaban todos.**

50. **E:** Es que eso no me acuerdo. No me acuerdo. No me acuerdo si es que compartíamos experiencias, no, de esa parte. De hecho, imagínate que me acuerdo de lo que hacíamos con el profesor y no me acuerdo lo que hacía en cuarto que con el profesor estábamos en primero. Eh... no me acuerdo. No me acuerdo si lo primero que se me viene a la mente fue que podría haber sido como una rendición de cuenta, así casi como hice esto... no me acuerdo. Tú me podrías dar un dato. jeje
51. **Moderadora: Y no sé ni con qué decirte ajajaja**
52. **E:** Es que ahí puede haber sido la profesora.
53. **Moderadora: La profesora**
54. **E:** Sí, sí. Ella estuvo en un taller conmigo, no recuerdo en cual, pero estuvo conmigo.
55. **Moderadora: Y, ya, volviendo a estas sesiones aquí en la universidad, ya en términos de primero a cuarto año, haciendo una mirada global ¿qué te pasa a ti con esta forma de trabajar en grupo?**
56. **E:** En lo personal creo que fue fundamental. Trabajar con una estructura transversal y que te permita estar cuestionando elementos desde los más básicos a los más complejos, aún si tanto sustento teórico, ni científico. Creo que cuestionar hasta las percepciones que uno tenía era importante. Yo creo que la práctica de algún modo debería haber empezado, de alguna forma, en observación, pero ¿en segundo cierto?
57. **Moderadora: Si**
58. **E:** Ya... Yo creo que la de observación podría haber empezado, hasta, en primero. Yo creo que hubiera servido más todavía. Por dos cosas, una por el hecho de que, finalmente, el ejercicio docente se entiende, o sea, te puede marcar la primera práctica, el primer año que hiciste y quizás lo que hiciste lo pasaste tan mal que no quisiste hacer. Pero creo que lo que no te puede pasar es que tu primera práctica al cuarto, en el cuarto año, te pueda marcar y decir no quiero hacerlo, no quiero seguir en esto y lo he visto. Entonces, yo creo que el profesor tiene que entenderse como docente desde el primer año, porque es difícil generar la asociación entre el estudiante y el docente en primer año. Uno se siente estudiante todavía. No... no...
59. **Moderadora: Y el proceso que hacían en toda la trayectoria, en taller ¿tú dices que a ti te permitió hacer esta... sentirte más docente? ¿o hacer este paso de estudiante a docente?**
60. **E:** Si, mira que no hubiese existido, la práctica, la última donde pasamos más tiempo en aula y compartiendo dentro de una escuela, probablemente las percepciones hubiesen sido eso, percepciones o quizás conjeturas. Eh, eh, no había un hecho palpable tampoco, sin que hubiese existido eso. Yo creo que sí, de algún modo, eh, te hace enrolarte en una figura, en este caso, la del

docente. Porque finalmente, eso que te decía de hacer esa disociación entre lo que yo soy lo que puede ser el profesor casi de las cavernas, que se hace mucho ese ejercicio. Eh, mmm, también hace que tú te aparte de, en no sentirte tanto como un docente por lo menos. Yo creo que hasta el primer año que uno hace el ejercicio. Pero si es importante, yo creo que es fundamental que haya esta estructura vertebral dentro de la formación.

61. **Moderadora: Y ahí en la relación con los profesores que estuviste.**
62. **E:** Ah, yo creo que uno de las más cercanas. Porque, de cierto modo, se estructura bien pero existen elementos de informalidad que uno igual, eh, aprecia y agradece.
63. **Moderadora: ¿Cuáles son esos elementos?**
64. **E:** De que finalmente se puede flexibilizar el tiempo con el que uno trabaja. Hay como harto tiempo para la discusión y la conversación.
65. **Moderadora: ¡Ah! ¿Dentro de la sesión?**
66. **E:** Si... y eso probablemente no existe... eh, eh, esta, eh. Yo creo que finalmente esta flexibilidad está en función de lograr estos puntos de reflexión etc. Y en otros lugares no lo es tanto. Existe una rigurosidad y una velocidad, respecto del módulo, que no te permite sentarte a conversar tanto y eso se agradecía. Yo creo que igual, de cierto modo, existía como un descanso, no así como un descanso físico, pero si entendiéndose que, eh... vamos poder socializar lo que nosotros queremos hacer después, porque habían poco lugares como para poder hacerlo. Eso.
67. **Moderadora: ¿Y el rol que tenía que conducía estos talleres?**
68. **E:** Pero ¿qué? No entendí esa.
69. **Moderadora: ¿Cómo veías, tú, a tu profesor?**
70. **E:** Bueno, yo, ahora, ahora, te lo digo en este momento, porque podía haber tenido otra percepción, creo que él propiciaba, en este caso, la discusión. Yo creo que se podría haber puesto en un frente de, algún modo, de... no sé... de facilitador de la discusión. De un interlocutor quizá para poder guiar hasta qué punto podíamos llegar, finalmente. Yo creo que los elementos de discusión eran fundamentales. Entonces, yo creo que, el profesor ahí tenía el rol de direccionar lo que estaba sucediendo. Yo creo que eso era. Porque finalmente, dentro de una estructura teórica igual se hacía. Se discutía en base a textos, pero eso era finalmente lo que se buscaba, la reflexión, en mi opinión, por lo menos.
71. **Moderadora: Y en... tú aquí hablas de la reflexión que dentro de las horas de taller ustedes reflexionaban harto. Eso les permitía levantar ciertos puntos ¿tú eso lo podrías caracterizar? en términos más teóricos como dices tú ¿cómo lo podrías describir?**

72. **E:** ¿La observación?
73. **Moderadora:** **Si... ¿qué procesos llegaban hacer ahí? O ¿Qué aprendían con eso?**
74. **E:** (silencio)... es que no sé. Yo creo que te respondería más de lo mismo, respecto de lo que estábamos aprendiendo porque... finalmente era una propuesta. Una propuesta de reflexión que permitía visualizar, por ejemplo, una dualidad de realidades diferentes. Te permitía por lo menos, visualizar alternativas que probablemente uno con el pasar del tiempo y la cotidianidad, no se paraba, tampoco, a pensarlo. Entonces, el solo hecho, de que está esto pero que puede emerger otra realidad que también está al ladito y otra más. Yo creo que ese era el aprendizaje, de abrir el abanico, así como de posibilidades que, probablemente, antes eran únicas.
75. **Moderadora:** **Y hoy en día viéndote profesional, con experiencia y otros estudios ¿qué, ese paso por la universidad y por los talleres, te permitió a ti como aprendizaje?**
76. **E:** ¿Pero me estás preguntando del todo?
77. **Moderadora:** **No, de los talleres.**
78. **E:** Ah... sólo de los talleres. De los talleres.
79. **Moderadora:** **¿Qué aportaron en ti como profesional hoy en día?**
80. **E:** Yo creo que fue un inicio formal, institucional, eh y estructurado de cuestionamiento y reflexión. De... como te decía, de visualizar, de visualizar diferentes realidades. De iniciarte en elemento, que no estoy seguro que todos pueden conservar también, si finalmente uno igual entra en el sistema y puede que se lo coma al tiro. Eh, pero por lo menos te permite tener un inicio y perfilarte como docente, en este caso, de tal universidad. Yo creo que eso es una impronta de la universidad. No he estado en otras universidades, y puedo conocer sus mallas etc, etc... pero creo que le permitían dar un perfil de inicio.
81. **Moderadora:** **Y esa impronta cómo la describirías tú...**
82. **E:** Si, pero estoy abusando por ejemplo de la reflexión de la crítica etc, etc... pero yo creo que la impronta va por el hecho de... (Silencio)... de que los estudiantes finalmente puedan comprender alternativas. Que puedan visualizar alternativas. Que puedan, eh.... Que puedan finalmente cuestionarse también a sí mismos, lo que han pensado, su pre conceptos.
83. **Moderadora:** **Y a estudiante te refieres a ustedes como profesionales...**
84. **E:** Si, a nosotros. Yo pienso que la impronta va por ese lado, porque finalmente por el tema de que es la universidad crítica. Más allá del lema que tengan, yo creo, que en particular, lo que sucedía, esto finalmente también puede ser una isla de todo lo que sucede en la carrera, pero igual creo que era un hilo

conductor que unificaba criterios. Un lugar de convergencia, eh, que te perfilaba como un docente que veías alternativas que podía compartir, reflexión y ver: empatizar con lo que probablemente no te había tocado a ti. Entonces yo creo que había una apertura. Una apertura de percepciones y de visualizaciones. Creo que eso era importante, el tema de cuanto una visualizaba y proyectaba. Pero así como darte casi como un lema de su impronta, no sé. Yo creo que son hartas cosas.

85. **Moderadora: Y, ya, has hablado de algunos elementos ¿tú podrías decir que durante tu formación en línea de práctica hiciste investigación?**

86. **E:** Si llamamos investigación a poder finalmente introducirse en un contexto, recabar datos, cuestionarlos, más allá si los ratificas después, porque también pa el lineamiento científico nos quedábamos cortos, pero yo creo que indagábamos, o sea, teníamos la posibilidad de recabar datos y de generar y conjeturas. Yo creo que si le podíamos decir investigación, lo hacíamos, en ese punto, por lo menos. Hasta hacer registro, eh, hacer conjeturas. Yo creo que... que... reflexión en torno a eso. Y además, hacíamos propuestas, si eso es lo otro, si al final, como te decía, hacíamos visualización, pero había una proyección. Entonces, había propuestas también. Eh, no se formalizaba quizá de la forma que podría haber sido, en su momento. Pero si eso puede haber sido una investigación, por lo menos en esos términos, yo creo que sí.

87. **Moderadora: Y tú después ya de salir ¿cómo describirías una investigación? Una investigación del docente.**

88. **E:** Si, es que yo creo que ahí por ejemplo podríamos entran en un nivel más academicista, quizás, y más estructurado, mas secuenciado, más sistematizado dentro de lo que se puede hacer, dentro de una escuela y creo que en esto tiene que haber elementos propiamente tales de este academicismo. Finalmente, trabajar con instrumentos correctos, eh, proyectar un objetivo que finalmente tenemos que ver de qué forma llegamos a él. Crear una estructuración de acciones que ya están definidas, casi, inicialmente, y que se proyectan y que de algún modo, te hacen tener un recorrido seguro que te hace llegar a un objetivo y a partir de ese objetivo hacer una conjetura, quizás, hacer una proyección, pero una estructura que considero que bastante rígida igual. Eso para mí sería una investigación hoy. Por eso te digo que, hoy, que decirlo de algún modo, esa precariedad que existía en ese momento para la investigación, yo creo que también había. Y yo apelo de hecho más a esa investigación, a la preparación, probablemente, más allá de que sea intuición o no, de los elementos que probablemente son más comunes y al alcance de la mayoría de la gente.

89. **Moderadora: ¿De la mayoría de los profes, en este caso?**

90. **E:** Si, exactamente. Y no solamente los profes, sino involucrar, por ejemplo, desde una escuela, ya que estamos en un ámbito, a una comunidad de investigación. Una comunidad que se involucra sobre sus procesos y los

observa. Se involucra, lo observa. Eh, los pone a prueba, proyecta y los vuelve a poner a prueba de nuevo. Eso.

91. **Moderadora: Y en términos... (Suena el celular del E)**

92. **E:** Espérame un poquito... ¿puedo contestar? ¿no hay problema?... aló...

93. **Moderadora: Y volviendo al tema de la investigación, tú ya viéndote profesor ¿al profesor le sirve investigar? ¿Por qué y para qué le sirve investigar?**

94. **E:** Ya, para mí el profesor tiene que ser un investigador. Tiene que ser, un iba decir un ente, tendría que ser una persona dentro de la escuela que está reflexionando, que está indagando, que está mirando su propia práctica, primero. Eso tiene que suceder siempre. Yo creo que el tema de poder estructurar investigaciones dentro de la escuela, hace que también se puedan proyectar elementos propios y contextualizados y que respondan a la realidad y particularidad de cada una. De hecho, las comunidades educativas que se están haciendo, por ejemplo, dentro de mi experiencia, por lo menos, dentro de España y que se están direccionando hacia un aprendizaje dialógico, están apelando hacia la investigación comunitaria. Eh, creo que para mí por lo menos esta. Utilizar, por ejemplo, herramientas que probablemente están desgastadas, dentro del ámbito educacional, que probablemente ni siquiera como la investigación-acción. Son elementos que son apropiados para poder buscar lineamientos propios que los hacen diferenciados de la escuela que está una cuadra más allá y que lo hacen tener también una significación para el estudiante. Yo creo que eso finalmente es una escuela que se mira hacia adentro. Una escuela que se mira hacia dentro responde sus propias necesidades y si esto lo puedes hacer por conductos que pueden ser formales, y que puedan ser estructurados y sistematizados, creo que les permite, por un lado dos cosas. Por un lado, poder mirar su propio recorrido qué cosa hice, que no. El tema de estar escribiendo, de estar formalizando todos estos elementos, lo hace finalmente que la conclusión de ese proyecto no quede en la conjetura, no quede en la percepción. O sea, perdón no digo la conjetura, que no quede en la percepción de cada uno o la del colectivo. De cierto modo, los datos permitan.... (suena nuevamente el celular).

95. Interrupción

96. Ya, no me acuerdo en qué quede puntualmente, se me fue el hilo. Ya, si... se apagó, por lo menos no habrá interrupciones.

97. Eh, bueno yo creo que, que el tema es que, a mi parecer, por lo menos, eh, la escuela no tenido (inint) dentro del contexto macro escolar que existe, porque finalmente existen miles de lineamientos de forma directa restringen, cierto, elementos, que a mi parecer, son importantes. Y el hecho de que la educación tiene que estar en función de lo contextos de los cuales se genera una escuela, finalmente. Entonces, una escuela que investiga, una escuela que es capaz de

generar sus propios planes y programas, una escuela que es capaz de proyectarse en función de sus propias necesidades, a mi parecer, es una escuela que es significativa con lo que trabaja y que realmente es imprescindible. Yo creo a eso que finalmente yo creo que deberían llegar las escuelas. Yo creo que la persona que participara dentro de una institución educativa, dentro de un colectivo, una comunidad educativa, sintiera que lo que está haciendo ahí es necesario, no solo por un tema monetario, sino que sintiera que es una escuela necesaria por tal cosa. Es necesaria en ese lugar. Yo creo que, desde ese punto de vista, esa profesionalización, a la cual yo por ejemplo apelo, es necesaria por eso. El profesor tiene que tener las herramientas de investigación para poder también generar conocimiento. Yo creo que, lo mismo de lo que hablabamos hablando hace un rato, el hecho de la escuela en la que estoy trabajando esté tan polarizada y de cierto modo extrema en un contexto en el cual, probablemente, no existe tanta instituciones similares, es un contexto único y que probablemente se ve tan extremo realmente cualquier persona diría esto es único y probablemente irá a otra escuela y dirá esta es otra más y sin embargo, tiene que igual debe responder al grupo con el que está trabajando. Se tiene que perfilar hacia algún lugar el que quiero. Finalmente, lograr con esto, en la formación con los estudiantes. Qué quiero hacer y hace dónde voy. Quiero incidir sobre un sistema social o quiero incidir sobre la población cercana en ámbitos económicos, de trabajo, etc, etc... Y para eso lo profesionales creo que tiene que involucrarse en estos elementos de investigación, porque es el inicio, finalmente de la estructuración y planificación que uno puede hacer después.

98. **Moderadora: Y tú dirías que la línea de práctica te permitió a involucrarte en estas líneas.**
99. **E:** Yo creo que me entregó nociones que finalmente yo creo que uno después opta, porque en un momento también es una opción de decir yo también quiero estar en este lugar y creo que realmente para mí, es esto. Este lineamiento de acción más indagatoria etc, etc... creo que la universidad te puede dar una noción, pero finalmente es una inquietud y una necesidad propia. Yo creo que no te la va dar nunca una institución. Yo creo que te puede perfilar y dar una noción y ,claro, esto es una opción y que probablemente esta opción no la verás en otra universidad. En otra universidad, vas a ver otra y en otra universidad no vas a ver nada. Vas a ver una ambigüedad. Yo creo que, sí, te da como el perfil, pero tampoco es tan decidora como para que tú digas esto me lo dio la academia. No. Yo ahí lo dudaría. Yo creo que finalmente tienen que ver con la inquietud y proyección propia con la que uno hasta entre y hasta ingresa finalmente a la carrera. Yo creo que, en cierto modo, tiene la seguridad al momento de entrar, más allá de si le entiende que le queda un mundo por recorrer antes de entrar a una clase. Finalmente, decir con bases que realmente se puede hacer esto o no se puede hacer. Me puedo proyectar más en lo que quiero y no. Pero uno tiene esa noción. Esa noción, esa energía o el amor por algo finalmente es el que te hace moverte. No, no, decidora no es. Yo

creo que si te perfila de algún modo, puede ser, de alguna parte. Te abre el abanico, yo creo que sí. Te lo digo en términos más metafóricos pero es un abanico siempre. Finalmente, es una posibilidad y te abre el abanico en otra, otro elemento más y así se va abriendo el abanico. Yo creo que la academia te abre uno yo creo que probablemente mucho de lo que conversábamos y dialogábamos harto antes de tener estos sustentos más teóricos uno lo percibía, pero ellos finalmente te dieron una opción universitaria, academicista finalmente. Eso.

100. **Moderadora: ¿Y este sustento más teóricos los adquiriste después de haber salidos de la universidad?**

101. **E:** Es que igual es una pincelada. Finalmente, también es poco lo que uno ve. Yo creo que uno después, finalmente, ya sea por tiempo por gusto, por inquietud o por amor, que es lo que hablo, llega un momento a decir, bueno esto me tiene que servir y lo voy a leer más que por, eh, mi caso, por un gusto así porque me gusta la lectura, porque debo hacerlo, porque siento ahí hay gran parte del sustento que... que... casi por casualidad, en ocasiones, he pensado. O sea, ha aflorado ha emergido en mí, entonces, si, te da algunos elementos que pueden ser significativos, pero es poco para el universo que existe. O sea, siempre va a ser poco, también, sobre todo viendo la estructuración temporal que existe.

102. **Moderadora: ¿Qué elemento te permitió o te dio la línea de práctica par tu profesionalización como tú le llamas?**

103. **E:** Yo creo que mi experiencia no más, mi experiencia de vida.

104. **Moderadora: ¿Tu experiencia de vida te permitió profesionalizarte?**

105. **E:** ¡Ah! Profesionalizar... yo creo que ahí... de todo un poco. Finalmente tiene que ver con la rigurosidad que uno se auto impone. Por un lado. Porque yo creo eso finalmente te da... no puede ser, no creo que todo sea un incentivo intrínseco, por decirlo de algún modo. Yo creo que tiene que ver con cuánto uno, uno se impone o pretende llegar, que te permite tomar algunos elementos y decir bueno esto debe ser así, esto no.

106. **Moderadora: Momentos que te daban de la práctica, en este caso.**

107. **E:** Si, pero a eso es lo que voy, finalmente esto termina siendo, puede ser una base inicial, que tampoco le llamo base porque no creo que sea la base. Una base inicial puede ser. Puede ser parte del recorrido, también. Pero yo creo que de ningún modo, por lo menos en mí, me marca de una forma tan sustancial como para decir, porque se supone que yo también tengo una mirada de la universidad, como para decir si la academia me hubiera entregado otra mirada yo hubiera salido con otra, yo hubiera sido otra persona ahora. No, no creo. Yo creo que te reafirma lo que tú estás pensando, en el caso que tuvieras concordancia con lo que te entrega ella. Eso.

108. **Moderadora: Ya, pues. Muchas gracias.**

Entrevista 3

Fecha: 20 de marzo del 2014.

Hora: 19.00 Hrs.

Cantidad de participantes: 1 persona.

Moderadora: Pilar Guzmán Córdoba.

Titulado año 2011.

1. **Moderadora: Ya, para empezar ¿Qué valores tú de tu formación en la universidad? Mirándola completa, no distinguiendo solo la línea de práctica, sino qué es lo que tú más recuerdas de tu paso por la universidad.**
2. **Entrevistado (E):** Bueno, el primer año fue como la introducción a la pedagogía, porque, o sea, de la pedagogía no sabía mucho. Sabía de la maestra Ximena, como que ese era, antes, mis recuerdos en pedagogía. Entonces, me sirvió bastante el primer año. Ahí ya me introduje en lo que ya me estaba metiendo, porque hasta esa instancia, más o menos, no sabía. Y, si po, me gustó hartito la visión que tenía la universidad, a parte que era accesible. Entonces, siento que salimos.
3. **Moderadora: Pero qué parte de esa visión.**
4. **E:** Qué parte de esa visión... Por ejemplo, tú podías equivocarte y ellos te apoyaban. No que te daban libre albedrío de que la pedagogía no así como cuadrada, como es en realidad en los colegios, sino que ellos te decían que podías cambiar, en algún momento. Claro, que después te das cuenta en la realidad que mucho, tampoco, puedes cambiar. Sino que si estay dentro de un colegio, sobre todo como en el que estoy yo que es tradicional, muchas cosas no puedes cambiar. De hecho, de repente day una opinión y dicen no es que usted es nueva, entonces usted no sabe cómo se trabaja aquí. Pero en la universidad sí. Me gustó el tema de la visión y de la visión y la misión que ellos te daban y como la estructura macro. Lo que no me gustaba jajajajjaa.... Que en algunos ramos más humanistas, eran como dirigidos a lo que pasó en el tiempo del setenta y tres, por ejemplo. Tuve hartos ramos así. Esos ramos los pasé, pero, no, siento que eso no me sirvió, porque yo tenía mi visión y ellos daban un puro lado. Entonces como que no. Los pasé porque estaban en la malla, pero siento que no me sirvió, para mí, como profesora. A lo mejor como profesor de historia podría haber sido, pero no sé si tanto, porque era sólo una visión. No eran las dos partes. Eso.

5. **Moderadora: Y específicamente en la línea de práctica ¿qué recuerdas de las prácticas?**
6. **E:** O sea, te mandan a cualquier parte. O sea, mi primera práctica yo tenía... era en Conchalí. No, la primera práctica fue en la Florida, Valle Verde así se llamaba el colegio. Eh, era un colegio chiquitito. Eh, muy bien no me acuerdo quién fue mi primer tallerista, si. No, no recuerdo bien eso. Pero también me tocó una profesora que también había salido de, no sé si era de la universidad o de una que había salido hace muy poco. Entonces, ella estaba con un primero básico y yo recién llegada. Entonces, ella dijo, ah, como a los dos meses, tiró licencia y después volvió y me dijo es que cuando estudié pedagogía jamás pensé que iba a ser así, porque el curso era desordenado pero no a comparación de los otros que yo vi más adelante y tiró licencia todo el año y llegó otra niña que era de la universidad, que ya estaba titulada, y tomó el curso. Y yo tuve que apoyar, todo el año, el mismo curso y el mismo colegio. Eh, sentí que hubo apoyo en el tema de la práctica, por ejemplo, si tú decías que no, no puedo hacer esto, ellos te apoyaban. Pero mis supervisoras no iban mucho al colegio, sino que ella iba a supervisar más las prácticas profesionales. Entonces, las intermedias, sentí que le quitaban un poco de valor en comparación a las otras prácticas. Entonces, de hecho no me veían las firmas. Yo firmaba cuando quería. Si quería yo no iba. El colegio tampoco estaba muy pendiente de los practicantes, entonces si ibas bien y si no decías que no fuiste noma po, porque tuviste algún problema. Y no te hacían recuperar porque la supervisora de práctica no estaba pendiente de eso, po.
7. Después tuve la práctica en Conchalí y ahí estuve con la profesora 3. Ahí, no po, ahí fue distinto, ella estaba... ella no iba, si bien al colegio, pero me hacía el taller. Entonces, cualquier cosa que yo tenía lo planteaba. Me tocó un buen profesor guía. El curso era complicado y él lo sabía dominar pero al revés y al derecho. Entonces... él como que no le pegaba mucho al baile, como pa el dieciocho yo tuve que hacer el tema del baile y tuve que bailar con el profe, porque si no, no, no bailaban los niños. Entonces, ya, con mi traje tuve que ir y bailar. Esa vez también hubo un problema con mi compañera, te acuerdas qué yo estaba con ella...
8. **Moderadora: Si**
9. **E:** Ya, pero ella tuvo un problema pero con la profesora y con el curso en sí. Y decidieron integrarla a mi curso con mi profesor. Entonces, terminamos bien la práctica las dos.
10. Y la profesora 3, si, no, bien preocupada. Pero si sentí yo, que en general los talleristas, ven las clases como súper subjetivas, porque tú le puedes plantear una clase, si decir si es buena y todo. Pero yo lo haría de otra forma, entonces cada uno tiene su manera de ser, po. Me pasó más en la práctica profesional, que a mí me discutían todo. Entonces, es que yo lo haría de esta forma que tú, o sea, está bien pero tienes que hacer otras cosas. Y después vi, a esa misma

profesora, haciendo la práctica profesional, aquí mismo en esta escuela, pero no conmigo sino que con un colega. Entonces, de repente, ellos también yo también estaba en sala, porque estaba haciendo apoyo en SIMCE, en los cuartos, y llegaron estas alumnas, que sabí que eran un tiro al aire. No controlaban el curso. Cuando hacían sus clases, no se le entendía bien y la profesora venía a verlas, y aun así, creo que a las niñas las tituló. O sea, les aprobó la práctica. Y siento que a mí me puso muchas trabas y al final yo quedé trabajando aquí jajaja y las alumnas, no sé, se fueron. Y apoyo de ella, o sea, si aquí, no sé, pasaba algo, ella igual venía, pero no era muy constante. Como no era lo que yo a lo mejor, en ese momento, necesitaba, porque habían otras colegas que llegaron aquí hacer la práctica, el año antes pasado, y ella fue su profesora guía, las de lenguaje ¿Te acuerdas de ellas?

11. **Moderadora: Si.**

12. **E:** Entonces, ellas vinieron en lenguaje y la supervisora nunca vino hablar con las supervisoras de aquí en la escuela y aquí quedaron súper mal, la universidad. Entonces, la universidad en sí, porque la profesora no vino. Porque ella no venía, por que trabajaba en otro lugar en la mañana, entonces ella venía sólo venía en la tarde y los profesores de la tarde la ubicaban. Y tampoco había como una retroalimentación de hablar con el profesor de, de.

13. **Moderadora: De la conversa.**

14. **E:** De la conversa, claro. De lo que se necesita. Por ejemplo, la profesora 3 vino ayer, antes de ayer, a dejar a las alumnas y ella ya me pidió hablar conmigo, porque yo voy hacer una guía de una de ellas. Entonces, no es lo mismo lo que hizo la supervisora. Pero no conmigo, sino que con las otras. Con los otros cursos que se vio aquí. Entonces, a parte de mi práctica he visto como ella, o la universidad, porque ella la cara visible de la universidad, como la universidad ha hecho las prácticas. De hecho, el año pasado, esta escuela no le recibió prácticas a la universidad.

15. **Moderadora: No, de hecho, al final no.**

16. **E:** Si, no le recibió práctica por el tema de cómo fue guiada la práctica de estas alumnas de lenguaje en la mañana. Porque aquí se corre la voz y se habla en consejo. Entonces, igual quedó como mal la universidad. Igual me dio como pena el tema, porque yo vengo de esa universidad, pero si les encontré la razón.

17. **Moderadora: ya, pero ya, volviendo a las sesiones con los talleristas que ahí fueron cuatro años distintos ¿cómo lo ves a esas sesiones ya en la universidad?**

18. **E:** O sea, fue de menos a más. Fue como el comienzo que tú no sabes para que te sirve el taller, cachay. O sea, que venga a conversar. De qué. Me tocó con el profe uno de barbita, cómo se llamaba.

19. **Moderadora: El profesor 1**

20. **E:** El profesor 1 que nos contaba de su vida. Entonces, nos contaba de su vida, qué le pasó en tal parte y todo. Entre eso mezclaba como lo otro. Entonces, como que nosotros no entendíamos muy bien para donde iba el taller.
21. Después me tocó con la profesora 2, que ella era súper estricta, o sea, mandarle el trabajo y el trabajo te llegaba con muchos problemas. O sea, tú decías cómo le hago, cómo le doy en el gusto para que quede mejor. Eh, también, ella... Me recuerdo un caso puntual que pasó, en un taller que estaba con una alumna que no era de mi generación, era más antigua ella. No sé si tú sabes lo que ahí pasó con ella... eh, llegó tarde. A ella no le gustaba que llegaran tarde. Entonces, llegó tarde, tarde a las nueve. O sea, que yo vivía más lejos, yo llegaba más temprano que ella. Entonces, llegó a las nueve y los talleres como que nunca empezaban a la hora. Entonces, llegó y pasó. Dijo permiso y la profe le dijo que no podía entrar. Dijo no porque yo estoy pagando. Uhhh la profesora 2 se indignó. Se indignó porque le estaban refregando que ella estaba prestando un servicio y que estaba pagando y dijo no. Pesco su bolso, su cartera y dijo yo me voy- o ella sale de la sala o me voy yo-. Nosotros quedamos como helados porque ella siempre fue buena onda, o sea estricta pero buena onda, entonces no sabíamos qué hacer porque a ella le subió la presión, se empezó a poner mal y nosotros le dijimos a la mina que saliera porque ni siquiera era de nuestra generación era una generación más atrás. Así que salió. Ella finalmente se cambió de taller y nunca más pasó nada. Pero, por ejemplo, allá en la universidad se decía no tomes un taller con la profesora 2, mejor toma con el profe 4 porque tu cachabas qué iba a pasar, po. Porque los trabajos eran más light... Eso el (inint). Tenías más accesibilidad, por ejemplo, tú te atrasabas en un trabajo, ya, lo podías entregar después. Él igual te lo iba a recibir. Entonces, en cambio la profesora 2 no te lo recibía, o sea, de una no te lo recibía y ya te iba mal. Entonces, ella notaba quién era responsable y quién no, a quién le costaba. Ella se dedicaba hacer eso.
22. La profe 3, claro, se empezó con el tema de las clases grabadas. Entonces, eso fue un tema mostrarte porque te da vergüenza. Tú te veías antes entonces, tu tampoco podí mostrarla editada, porque en otras universidades tu tienes que mostrar la...
23. **Moderadora: Se hace una selección.**
24. **E:** Si po, se seleccionan las partes. Entonces, claro, así fácil, tú muestras lo mejor. En cambio acá no, po, tú pasabas el video y ella decía- adelante y atrás- todos viendo el video. Entonces, ¡oh no! Que pasó esto, que paso lo otro. Entonces, yo creo, que eso nos sirvió. Siento que eso nos sirvió bastante porque empezamos a ver- no en realidad mi voz sale bien así- o – estoy mal parada o no le tomé la atención a la pregunta que hizo esta niña o este niño. Eso nos sirvió bastante y ella nos guio bastante en el tema de como hace las clases y como hacer el material, porque ella nos revisaba mil veces como hacer el material- ¡no! Que le falta esto, que le falta lo otro- pero no era como

hacer una clase a la pinta de ella, sino que igual te dejaba innovar, no como me pasó en la práctica.

25. **Moderadora: En la práctica profesional.**
26. **E:** Si, po, es que ahí era lo que ella decía y yo choqué bastante con ella. Bueno, ella le hizo la práctica profesional a mi hermana, que también salió de ahí, pero nunca tuvo un problema. No, no fue lo mismo. Yo creo que ahí hubo una mala conexión jajajaaja.
27. **Moderadora: Un problema de entendimiento jajajaja.**
28. **Moderadora: Y respecto de los foco en que se conversaba, o de los que aprendiste en cada año ¿tú podrías así como identificar?**
29. **E:** Mira, en primer año aprendí como era, porque te hacían leer estos textos de cómo era la pedagogía antiguamente, unos textos súper antiguos de repente que tú no entendías nada..
30. **Moderadora: Ya, pero en el taller.**
31. **E:** En el taller tenías que analizarlos, po. Entonces, ahí todos hablaban: quién leyó el texto. Bueno, mi generación no era muy responsable entonces casi nadie leía el texto. Entonces, los poco que lo leíamos empezábamos a hablar: es que yo no entendí esto y lo otro. Y ahí el profe empezaba a como dar experiencias propias de él para integrar el texto, para así fuera más comprensible para nosotros, po. Pero el primer taller fue como eso, el segundo ya te veía tu práctica. Te veían tu práctica en que tú fueras. Hablaban de la profe guía, más de como hacías tú tus clases. Entonces, era la profe guía del curso, de que si tenías algún conflicto, si tenías que ir al colegio.
32. **Moderadora: Y los recuerdos que iban haciendo cada año ¿más o menos los recuerdas?**
33. **E:** Pucha, no me acuerdo mucho.
34. **Moderadora: En la primera haciendo investigación protagónica.**
35. **E:** Si, si, así como en primera persona, las investigaciones que íbamos haciendo de acuerdo a los textos.
36. **Moderadora: Y de ahí ¿tú te acuerdas de algo que te haya quedado de esa investigación?**
37. **E:** A ver... No, no me acuerdo mucho de esa.... Con el profesor 1 estuve, pero no me acuerdo de las investigaciones que hice. Es que las investigaciones eran en base un texto, entonces de acuerdo al texto, era lo que tenías hacer como...
38. **Moderadora: Como de trabajo.**
39. **E:** ¡Ah! Mira... Me estoy acordando de... íbamos al patio y nos poníamos a escuchar conversaciones de otras personas. Entonces ahí empezábamos a

investigar y como se portaron y como lo hicieron, qué hicieron. Entonces teníamos que hacer eso mismo pero en la casa con tu núcleo familiar. Entonces, tu de repente agarrabas el cuaderno todos conversando y tu escribiendo. Todos mirando – qué estás haciendo, así. No, y después tenías que leerlo, po. O con grupos de niños tenías que hacerlo y yo juntaba primos, tengo hartos primos, entonces se juntaban mis primos y lo hacíamos ahí. Claro, si, de esas investigaciones.

40. **Moderadora: Y haciendo esos ejercicios ¿Qué te permitió ver?**

41. **E:** El comportamiento humano, si, po, de cómo se comportan, qué es lo que hablan, cuáles son los focos de interés, que yo antes no hubiera cuestionado. Entonces, como las interacciones que ellos hacían. Eso, ahora lo veo en la realidad, claro, si yo ahora le pongo a mi curso, por ejemplo, cuando ella, yo estoy en el libro, entonces yo igual estoy atenta a lo que conversan, sus intereses, sé lo que conversan y ellas creen que uno las escucha po. Entonces, ahí, ya, te permite un conocimiento más acabado del curso o de las niñas que están trabajando.

42. **Moderadora: Y en segundo con la profesora 2, que ya iban a escuela pero tú dices que veían más al profesor, que también tomaban registros.**

43. **E:** Si, o sea, veíamos, haciendo registro del profesor y del curso en sí, de cómo se comportaban, de cómo era también el ambiente de los colegios, porque hay ambientes más complicados, hay ambientes más amistosos. Entonces, eso era más menos la investigaciones que hacían

44. Y ahora, claro, yo en la realidad, veo que, claro, hay grupos que se juntan que se unen. Por ejemplo, en esta misma escuela, en la mañana cada uno anda en su onda, en la tarde no, po. Son de fiesta, de conversar, de tirar la talla.

45. **Moderadora: ¿Los profes?**

46. **E:** Los profes, sí. Pero en la mañana como que no. No pescan mucho y a la dos dos, se quieren ir, porque además son profes de más edad, po, y los profes de la tarde son más jóvenes. Entonces ahí hay como más.

47. **Moderadora: Se relajan más.**

48. **E:** Claro, es otra onda. Entonces en ese taller, ahora que lo llevo a la realidad, eso permite ver, po.

49. **Moderadora: ¿Cómo las cosas que se generan en la escuela?**

50. **E:** Claro, si, la cultura que hay en la escuela. Las micros culturas que hay, dentro de todas la cultura escolar que hay acá o que hay en las escuelas en general.

51. **Moderadora: Ya, pasando a tercero, cuando ya pasaste hacer las clases.**

52. **E:** Ahí no, po. Ahí me veían a mí. Me veían a mí de como yo hacía las clases, de cómo contestaba, de cómo hacía el material, de cómo empezaba a

planificar. Que eso yo encuentro que nos costó bastante el tema de planificar, porque no teníamos como- ya se planifica así. Una plantilla-. No teníamos eso entonces como nos decían ya planifique. Y qué es planificar, cómo planificamos. Entonces no teníamos como un taller o alguien que nos decía, ya sabe que, se planifica así y esta plantilla y la otra. Escoja usted cuál es la que la acomoda-. Eso no, no lo hicimos, o por lo menos yo no me acuerdo de haberlo hecho.

53. Y claro, como que eso me costó. El tema de poder planificar y como ver cómo se podía hacer. Yo no sé si ahora lo hacen.
54. **Moderadora: Y las conversaciones que hacían en el grupo revisándola o se iban viendo.**
55. **E:** Ah, nos reíamos. Nos reíamos. Hacíamos la retro alimentación. Nos daba vergüenza- no, no muestre lo mío- que lo otro se reía- no, no yo primero- entonces... Esas clases igual eran largas, siento yo, por eso eran grupos más menos reducidos. Entonces, claro que también habían profesora o alumnas, en ese caso, que se ponían más como a pelar en el cuento- no, no que mi profesora es que aquí que allá- entonces, en algún momento, lo sentí que no era una retro alimentación lo que te estaban contando, sino que te estaban pelando.
56. **Moderadora: Estaban pelando a la profe.**
57. **E:** A la profe o al lugar. Porque yo de repente conocía a los profes y tenían otra visión, ellos, de nosotros o ellos, o mis propios compañeros del profe que yo conocía.
58. **Moderadora: Y a ti como profe hoy en día hacer ese ejercicio.**
59. **E:** ¿Cómo haber hecho el ejercicio?
60. **Moderadora: Haber hecho... haberte formado mirándote.**
61. **E:** Ah, Claro, por ejemplo, ahora que voy a tener una alumna en práctica, ahora me van a pelar en el taller. Yo ya sé todo lo que tienen que hacer, po, entonces trato de hacer lo mejor posible porque me están observando, aparte de eso, porque ya lo viví. Uno aprende también de los profes guía. Entonces, yo voy sacando lo mejor de los profes guía y lo peor lo dejé ahí nomás po. Entonces de cierta forma tú empiezas a formar tu propia personalidad como profe y, claro, entonces me toca a mí. Yo he tenido alumnas guías pero así un tiempo corto. Ahora me va a tocar todo el año.
62. **Moderadora: Pero esto de ir revisándote y viéndote en las planificaciones de que te ha servido.**
63. **E:** De ser auto crítica... si po ahora sí, po, de hecho yo lo hago. Hago el tema – no, sabes que yo me equivoqué, yo debería haber hecho de otra forma- entonces, porque me es más fácil el tema de criticarme porque hay otras personas que no se critica, porque a lo mejor no tuvieron el ejercicio o por que

se creen perfectos, que ellos son los mejores. Entonces, yo creo que no. No, no siempre una es la mejor. Una siempre tiene que aprender, ya sea de alguien mejor o de alguien peor, pero siempre tienes que sacar algo positivo.

64. **Moderadora: Y en el último año, que tú tienes ese recuerdo de tu profesora, pero ya en las sesiones que tenían en el taller**

65. **E:** Mira, sabes, yo no encontré que eran, aproveché mucho de todos mis talleres, como que ese taller, como que no lo aproveché mucho que digamos. Porque eran muy breve. Éramos muy poco. De hecho éramos como cuatro y cada uno hablaba su experiencia, entonces como que ya se retro alimentaba un poco y ya después todos para la casa. Entonces, era como un trámite. De repente, como que nos daba lata ir, porque no había mucha motivación por parte de la profesora que me tocó, no sé si habrá sido en otros aspectos. Pero, yo creo que nos apoyo, no, si, yo creo que hizo su trabajo, más allá no hizo vinculación.

66. **Moderadora: Y ya volviendo a recordar estas formas de trabajo en los talleres. El trabajar de esta forma, en este grupo pequeño, en este círculo ¿qué te pasaba a ti con eso?**

67. **E:** O sea, primero lo encontraba extraño, po. Yo estaba acostumbrada a sentarme mirando a la pizarra, el profesor parado y tú no te puedes parar, si quieres decir algo tienes que levantar la mano y no, po, pides la palabra y es más cercano y hay una retro alimentación mejor, siento yo. De hecho yo, si tengo un curso pequeño, lo hago. Acá en la escuela lo hemos hecho cuando hemos hecho taller de Bullyng. Entonces, lo hacemos y como que todas las niñas le da vergüenza hablar, chachai. Hablamos más bajito. No quieres opinar mucho, de primera y después como que te empiezas a sentir integrado y ahí vai hablando y cada día te vas soltando.

68. **Moderadora: Y esta relación con tus compañeros.**

69. **E:** Con mis compañeros de taller... bien sí, siempre tuve buena relación con mis compañeros. Como que nos escuchábamos. Sentíamos que había un respeto. No era como que decías algo y no estay loca. Se ponían a reír. No, no, si era algo chistoso, nos reíamos, pero no era que te reías de la persona, sino con la otra persona.

70. **Moderadora: Ya, y eso se daba en el taller y no se daba en otros espacios de la...**

71. **E:** O sea, cuando nos juntábamos igual: en el patio porque en ese patio se tomaba, se fumaba. Entonces ahí también hacías los mismos y seguías haciendo como lo del taller porque, aparte nos sentábamos en círculos para no darnos la espalda, entonces seguías como con la misma dinámica.

72. **Moderadora: Que es como un aprendizaje para la vida.**

73. **E:** Claro, sí, sí. De hecho, aquí en la escuela el año pasado, antes pasado, hicimos un curso de liderazgo. Un curso breve que vinieron hacer acá y nos sentaban así. Entonces, yo me acordé harto ah! El taller ajajajaja y nos sentábamos así en círculo y conversábamos y todo.
74. **Moderadora: Y de esas conversaciones que se daban en los talleres ¿Qué era lo que más valorabas tú?**
75. **E:** El tema de que la, de que tu opinión igual valía, estuvieras bien o estuvieras mal, pero le gustaba al profe escuchar tu opinión más que ellos hablar donde hicieran una clase normal, donde hablaban ellos y no hablara nadie más. Entonces, eso lo valoro.
76. **Moderadora: Y hoy que eres profesora trabajando varios años ¿Tú como podrías decir que te sirvieron los talleres? ¿En qué te sirvió, tú profe, tener esa información?**
77. **E:** En el que yo, por ejemplo, puedo hacer lo mismo con mis alumnos y lo he hecho con los colegas y los colegas se cohíben po y yo no. Entonces, yo siento que tengo una cultura ya establecida que otras personas no las tienen, po, y que, incluso, con un grupo de amigos también lo puedes hacer y ya no estás solamente pendiente sólo de la conversación, sino que de los gestos y como pone las manos. Entonces, ya, como que los voy como analizándolos un poco, porque te enseñan a analizarlos, entonces inconscientemente lo haces.
78. **Moderadora: Y en tu práctica como profesora ¿Te sirvió los talleres para mirarte a ti como profe?**
79. **E:** Ah, si, po. A cuestionarme, a ver si la estoy bien, si la estoy haciendo mal, hoy día me equivoqué. Soy más reflexiva ahora. Si, po, de todas maneras.
80. **Moderadora: Y hablando en algún momento de la investigación que ustedes hacían en los talleres, o los trabajos que hacían ustedes en los talleres ¿Esos trabajos tú podrías decir que eran investigaciones?**
81. **E:** O sea, claro, porque nosotros nos dedicábamos a dabamos un tiempo específico a investigar. Primero registrar. Después comparábamos y después hacíamos un texto extra. Entonces, para nosotros, no siendo investigadores, hacíamos una investigación. O sea, de hecho yo estudie en un colegio municipal y yo jamás había hecho un ensayo, por ejemplo, y llegué a la universidad y tuve que aprender hacer un ensayo. Llegué a la universidad y tuve que aprender hacer un power. Entonces, hay cosas que yo no sabía y ahí lo aprendí y ahora, bueno, no se me ha olvidado más.
82. **Moderadora: Y eso que te dijiste de que hacíamos registro y levantábamos o hacíamos otro texto ¿Ese otro texto que construían para qué te servía a ti?**
83. **E:** O sea, era escrito con nuestras propias palabras. O sea, nosotros veníamos a interpretar. Ahí éramos nosotros el autor. Entonces, claro, ahora nos sirven,

porque yo ahora yo soy capaz de interpretar un texto o de interpretar un hecho, un lugar, o algo que está sucediendo y poder investigarlo y analizarlo, que antes yo no tenía idea como hacer eso.

84. **Moderadora: Y, ya, para ir terminando, en términos generales ¿Qué recomendarías, en términos de la práctica, hoy mirándola como tú profesora?**
85. **E:** Qué recomendaría... O sea, que haya una supervisión más exhaustiva, porque, por ejemplo, como te digo, las practicantes que vinieron de repente faltaban y no recuperaban. O sea, yo jamás falté a una práctica. Entonces... no sé puede ser que sea por mi cultura responsable, pero que estuviera enferma yo venía igual. De hecho, habían días que llegaba enferma y los profes decían ándate, los profes guías de acá, y yo no, no, no yo me voy a ir hasta el final. Yo me quedaba aunque estuviera mal. Entonces, gente que no venía, que echaba el cuento – no que a mí no me enseñan esto, que no tengo que hacer esto-entonces, tu sabes que lo tienes que hacer, po. Y en la presentación sale y yo me acuerdo como era la carta que te entregan. Ahora la profesora 3 me la volvió a entregar y era lo mismo. Yo lo leo cuatro años atrás y ahora es la misma. Han cambiado un par de palabras, pero en el fondo es lo mismo.
86. **Moderadora: Y en las sesiones de taller en lo que se da en la universidad, después que ustedes vienen de la escuela a lo que sea a la universidad.**
87. **E:** Igual es un poco. Bueno, igual te acercan un poco a la realidad pero no es toda la realidad. Acá te das cuenta si realmente se...
88. **Moderadora: Ya trabajando.**
89. **E:** Si, ya trabajando. Trabajando te das cuenta de hartas cosas. Por ejemplo, una de las cosas, es que jamás nos mostraron un libro de clases. No tienes idea como llenar un libro de clases. Entonces, el primer año que trabajé, la jefa de UTP me enseñó y ahí echando a perder se aprende. Entonces de repente yo me equivocaba y ella me ayudaba. Ahora, por ejemplo, cambiaron los libros y son otros, así que aprender de nuevo. Bueno, nos juntamos, todos hicimos un consejo, nos enseñaros y todo. Pero es más o menos la misma metodología pero en la universidad no te la enseñaron. Nunca me enseñaron a planificar en sí, cómo se hace, ni hacer el libro, por ejemplo, que eso fue para mí un caso.
90. **Moderadora: Un caso.**
91. **E:** Sí.
92. **Moderadora: Un choque con la realidad.**
93. **E:** Si, de todas maneras
94. **Moderadora:** Ya, muchas gracias, te pasaste.