



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

**SIGNIFICADOS DE LOS ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA BÁSICA SOBRE SU FORMACIÓN
DOCENTE UNIVERSITARIA**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención en currículum y
comunidad educativa**

MARTA GABRIELA MERA CORREA

**Directora:
MÓNICA LLAÑA MENA**

Santiago de Chile, año 2016

RESUMEN

Esta investigación, reflexiona sobre los significados que otorgan los estudiantes de pedagogía básica a su experiencia de práctica docente.

La comprensión de sus problemas y los desafíos que poseen como futuros profesores son cuestiones que han podido ir reflexionando en los cursos o materialización de la malla formativa. La posibilidad de una investigación cualitativa e interactiva, permite, en consecuencia, acercarse a estos actores, para adentrarse en sus *universos de significados* con el afán de desentrañar las temáticas relacionadas con la preparación docente y la educación de las futuras generaciones.

Es una investigación que pretende ser significativa, no sólo para docentes y estudiantes de la carrera, sino que para la sociedad en su conjunto, pues desde una mirada de futuro, asume el requerimiento del diagnóstico como una oportunidad de mejora. El reconocimiento de los significados elaborados por los estudiantes, en torno a su formación podría ser un insumo de interés para el rediseño de propuestas curriculares en educación superior, para adaptar los perfiles de ingreso y egreso de estudiantes, para evaluar el desarrollo de la carrera en un período que suele ser crítico y para replantear las prácticas de docencia universitaria.

El rol de profesor se ejerce en el aula junto a sus alumnos, propiciando sus conocimientos, habilidades y destrezas como objetivo final; lograr el *saber del alumno* implica planificar, organizar, gestionar todas las metodologías y estrategias necesarias para que los alumnos alcancen los conocimientos de acuerdo a su edad.

En esta tesis se abordará la problemática aludida con el propósito de aportar elementos para sustentar nuevas propuestas y soluciones que involucren a la educación universitaria y sus agentes. Ello implicará, desde luego, un avance en los procesos formativos de los estudiantes de Pedagogía Básica, ya que es un deber societal, formar jóvenes profesores y profesionales que puedan contribuir, con genuino entusiasmo, con nuevas ideas, proyectos y respuestas, a la educación del futuro.

A mi madre, a mis profesores y
alumnos por apoyarme e inspirarme
en este camino de la educación.

A mi amada madre Marta Correa, por su inagotable amor, compañía y comprensión; por su ejemplo como Maestra a través de las hermosas clases que le pude ver en el Liceo Manuel de Salas y que fueron fuente de inspiración a mi vocación como profesora.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar quiero agradecer a *mi querida familia, mis padres Marta, Gonzalo y mi hermano Álvaro* por todo el cariño y apoyo que me brindaron, por esas tardes tranquilas en que todos leíamos o estudiábamos algo, mientras mamá tocaba piano y a veces Alvaro tocaba flauta. Así mi espíritu, se llenó de calma y entusiasmo para estudiar y aprender, y poder finalmente realizarme como persona y como profesora.

A mi querida profesora *Mónica Llaña*, agradezco su constante apoyo, enseñanza, cariño y por su firme confianza en que realizaríamos este trabajo.

Agradezco también a mis profesores de Magister, al Comité Académico, Dirección de Postgrado y Secretaría de Magíster, por su comprensión y apoyo en todos los momentos difíciles que hubo en el camino.

Finalmente declaro mi reconocimiento y gratitud a la *Universidad de Chile*, por más de 20 años de aprendizaje en sus aulas, lo que ha significado un enorme aporte en mi desarrollo personal y profesional.

Queridos niños y futuros maestros:

Llegó el momento maravilloso de poder estar frente a tantos niños que como ustedes necesitan algo grande para vivir y ser felices.

Así que ustedes con amor y con la ayuda de Dios, llevando en su alma un hermoso tesoro; díganles: aquí estamos para guiarlos y mostrarles lo hermosa que es la vida.

Niños los quiero mucho

Marta Correa Buló

*Profesora Escuela Normal 2 Santiago y Profesora de Música
Universidad de Chile*

INDICE

Capítulo I. El problema y su importancia	1
1.1 El contexto	1
1.2 El problema	4
1.3 Importancia de la investigación	6
1.4 Enunciado del problema de investigación	9
1.5 Objetivos de la investigación	9
1.5.1. Objetivo general	9
1.5.2. Objetivos específicos	9
Capítulo II Teoría del currículum	10
2.1 Antecedentes Teóricos	10
2.2 Fundamentos del Currículum	13
2.2.1. Fundamentos filosóficos del currículum	13
2.2.2. Fundamentos psicológicos del currículum	14
2.3 Tipos de Currículum	16
2.4 Currículum y planificación	19
2.5 El Currículum aplicado en Chile	21
2.6 Bases de un diseño curricular	27
2.7 Perspectivas del diseño curricular	28
2.7.1 Componentes del Plan de Estudios	30
Capítulo III Función del docente	35
3.1 Rol e identidad	35
3.1.1. Profesor como gestor de aula	37
3.1.2. Nuevos retos de la función docente	38
3.1.3. Los principales ámbitos de actuación del profesor	39

3.2	Niveles en la actuación del profesor como profesional de la enseñanza.	39
3.3	La metodología del proceso enseñanza/aprendizaje y las relaciones interactivas entre profesor/alumno	41
3.3.1.	Las actividades de clases	41
3.3.2.	Evaluación de procesos y resultados de los aprendizajes.	42
3.4	El profesor como orientador y gestor de la convivencia de un grupo.	43
3.5	El profesor como potenciador del funcionamiento de los grupos	45
3.6	El profesor como miembro de una organización	46
Capítulo IV	Metodología de la investigación	48
4.1	El diseño	48
4.2	Tipo de estudio	49
4.3	La muestra	50
4.4	Técnicas de investigación	51
4.5	La entrevista en profundidad	52
4.6	Técnica de credibilidad	54
4.7	Técnicas de análisis	54
Capítulo V	Resultados	56
5.1	Unidad Temática 1. Proceso de incorporación al mundo escolar desde la mirada de los estudiantes de pedagogía básica en práctica.	56
5.1.1	Construcción del rol docente	56
5.1.2	Significados otorgados al proceso de selección	60
5.1.3	La calidad de la preparación del profesor desde la mirada de los estudiantes de pedagogía básica en práctica.	62

5.2	Unidad Temática 2. La experiencia en la práctica docente.	66
5.2.1	Experiencia en el aula	66
5.2.2	Experiencia con los contenidos.	68
5.2.3	Aspectos relevantes de la formación docente al momento de enfrentar la práctica.	71
5.3	Unidad Temática 3. Situación de diversidad en el aula.	76
5.4	Unidad temática 4. Acompañamiento en la práctica docente.	77
5.4.1.	Opiniones sobre evaluación desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía en práctica.	77
5.4.2.	Efecto de las evaluaciones estandarizadas en los alumnos de colegio.	88
5.4.3.	Relación del profesor practicante con el profesor guía del colegio desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía básica.	90
5.4.4.	Relación entre los estudiantes en práctica y los profesores del colegio.	98
5.4.5.	Relación de los estudiantes de pedagogía en práctica con profesores de la universidad.	101
5.4.6.	Metodología de los profesores de la universidad.	105
5.5	Unidad Temática 5. El deber ser del profesor; la formación valórica de sus estudiantes.	107
5.6	Unidad Temática 6. Proyecto personal e innovación de los estudiantes de pedagogía básica en práctica.	111
5.6.1.	Proyecto personal de los estudiantes de pedagogía básica en práctica.	111
5.6.2	Propuesta de innovación educativa de los estudiantes de pedagogía básica en práctica.	112
Capítulo VI	Conclusiones	115
Capítulo VII	Bibliografía	118
Anexos	Corpus de Entrevistas	132

CAPÍTULO I

El problema y su importancia

1.1 El contexto.

De modo previo a la especificación de la problemática central de esta tesis, es necesario reconocer el contexto que engloba los fenómenos socioculturales y, en específico, la formación de los futuros docentes; entendiendo que aquello no sólo es un enmarcamiento epocal, sino el escenario que genera catapultas, obstáculos y también posibilidades a los jóvenes y actuales estudiantes de pedagogía, junto a las instituciones de educación superior. Dicho contexto tiene que ver con la influencia de la globalización, el impacto de las nuevas tecnologías de la información -las transformaciones que han experimentado- y como corolario de esto, la sociedad.

La globalización es un fenómeno que ha permitido que el mundo se interconecte y se vincule en diversos ámbitos, como el comercial, social, cultural y tecnológico a un nivel planetario (Castells, 1999; Touraine, 1997), bajo el avance veloz y apabullador de los cambios que supone, los cuales se han intensificado durante las últimas décadas. Sin duda, se está ante *un mundo desbocado*, parafraseando a Anthony Giddens (2001). La cuestión radica en esta falta de certezas y la gran cantidad de incertidumbres (Morin, 1999) que se ciernen sobre la sociedad global y, en particular, sobre nuestro país, generando nuevos problemas y desafíos.

Ante esta vorágine de cambios, se experimentan, luego, ciertas tensiones con tendencias de raigambre conservador y de algunas instituciones que, por sus características, se muestran más anquilosadas, desorganizadas y/o confundidas a la hora de comprender y asumir el impacto de este variopinto escenario. De

acuerdo con la clasificación de Giddens (2001), podemos decir que las principales instituciones a nivel local-nacional: entre ellas la Democracia representativa, la familia y la educación, han sido lentas en su adecuación y adaptación a los nuevos tiempos, afectando sus cimientos y los modos en que dialogan o se relacionan entre sí estas mismas instituciones.

Este nivel de conflicto se acentúa con el ingreso de las consecuencias de la globalización en la vida privada, las familias y los sujetos que conviven allí. A modo de ejemplo, el sociólogo francés Alain Touraine (1997) destaca el proceso de *desocialización* que involucra la ambivalencia de la liberación y la angustia. Lo que implica “*la desaparición de los roles, normas y valores sociales mediante los cuales se construía el mundo vivido*” (pp. 45-49). Ello impacta, indudablemente, los códigos de socialización primaria, entre los diferentes jóvenes y sus familias, variando notoriamente entre unos y otros. (Urrutia, 2008).

Esto ha generado que durante los últimos años, arriben al sistema educacional, jóvenes de origen muy diverso en su formación, principios, valores e ideales, unos, permeados por la lógica neoliberal, individualistas y competitivos, y otros enmarcados por la necesidad de diferenciarse generacionalmente de sus padres, ávidos de protagonizar cambios sociales y políticos, con nuevas sensibilidades ciudadanas (Aguilera, 2014). Desde otro punto de vista, observamos que quienes más rápido se integran a este nuevo mundo cosmopolita y globalizado, son precisamente estos jóvenes que disfrutaban de la tecnología, la información y la posibilidad de comunicarse en variadas formas y modos, con diferentes personas en distintas partes del mundo.

En relación a la actual democracia chilena, de tipo representativa, podemos observar que todavía se presenta débil en el ámbito de la participación ciudadana (Moulián, 2009), limitada al sufragio en las urnas, pero renuente aún a generar mecanismos de diálogo y tolerancia entre los diferentes actores sociales, sobre todo en áreas sensibles como la política y la educación (Aguilera, 2014). Como

consecuencia de esto, vemos que la familia, los jóvenes y el resto de la comunidad, presionan y exigen nuevas respuestas.

Ante tal panorama y en razón del contexto descrito líneas más arriba, tanto el sistema educacional como sus espacios de formación, hoy se muestran como entidades anquilosadas o tal como lo indica Giddens (2001) *Instituciones concha*. Este desfase con el devenir y los requerimientos actuales, acrecienta el descontento -especialmente de los jóvenes- que no ven acciones inmediatas a sus demandas y requerimientos. Como consecuencia directa de aquello, estos mismos jóvenes han protagonizado importantes actividades de protesta y liderado los más relevantes movimientos sociales (Aguilera, 2014), desde el llamado “*mochilazo*” hasta las últimas manifestaciones en pos de la defensa de la educación pública y gratuita. Las calles se han transformado en el nuevo espacio público y político, con una participación ciudadana más directa y activa, pues, más allá del voto, las viejas prácticas democráticas no convocan ni son dialogantes.

Por lo tanto, no es extraño ni ajeno que en los últimos años, se pueda constatar que tanto estudiantes como profesores, comiencen a perfilarse como actores sociales deseosos de *participar directamente*, con miras a hacer valer su opinión sobre los temas de educación. Basta revisar publicaciones de autores jóvenes como Mayol (2012) y Orellana (2012) para corroborar estas aspiraciones de cambio profundo, las que determinaron la revisión de viejos esquemas legales (como el paso de la LOCE a la LEGE) o las actuales discusiones sobre el currículum y, ahora último, sobre el tema -no menor- de la carrera profesional docente. No obstante, estos temas siguen siendo resueltos por políticos o tecnócratas en educación, sin considerar la opinión y la participación de estos actores protagónicos. Esto mantiene la permanencia de un sistema educacional que no logra resolver los actuales problemas y no capacita a las nuevas generaciones para una sociedad moderna, integrada, variada y opinante, la cual se transforma cada vez más rápido y necesita enfrentar riesgos desconocidos,

asumiendo nuevas decisiones. Tales fenómenos deben ser atendidos, pues como advierte Morin (1999) *“el impacto de dichos procesos amenaza con poner fin al ordenamiento tradicional de la esfera simbólica”* (pp. 46-47).

En relación directa con el ámbito universitario, resulta preocupante que la problemática de la educación terciaria no haya sido objeto de mayores atenciones. A nivel de su propio contexto, existen regulaciones respecto a su situación formal y económica, las que han sido deficientes, cuestión que ha quedado en el tapete con el tema de la gratuidad, el lucro y otros tópicos que han sido objeto de reclamo de parte del movimiento social (Orellana, 2012). Ello apunta, desde luego, a las incidencias sobre los procesos formativos que allí acaecen y en razón de los escenarios recién aludidos.

1.2 El problema

Un importante elemento de contexto para la educación superior es, sin duda, el aumento de los niveles de matrícula universitaria (Mizala, 2011) y las consecuencias que supone: *“El crecimiento en matrícula que ha experimentado la Educación Superior en Chile ha generado que el foco de la discusión pública haya pasado de la cobertura a temas vinculados con el financiamiento, la equidad en el acceso, la calidad de las instituciones y el rol que éstas deben jugar en la sociedad.”* (Ministerio de Educación, 2013, p. 121)

Este fenómeno es coincidente con el importante número de universidades, tanto públicas como privadas, existentes en nuestro país. Ello ha implicado que un número significativo de jóvenes hoy acceda a los estudios de educación superior. Esta situación se ha transformado, sin duda, en un desafío, ya que se ha diversificado el universo estudiantil: los jóvenes que llegan a las universidades provienen de diversos sectores socioeconómicos, con diferentes realidades en su proceso de formación escolar, primera generación universitaria de sus familias y

detentadores de capitales culturales disímiles. Valga relevar, que para el caso de Pedagogía, la caracterización estudiantil de los postulantes y de quienes finalmente se matriculan es la siguiente:

“Los estudiantes que postulan a educación, los que se matriculan en una carrera universitaria en educación tienen puntajes SIMCE, PSU, notas de enseñanza media y ranking de notas significativamente inferiores en términos estadísticos a los que se matriculan en otras áreas. Además, los padres de los matriculados en carreras de educación tienen niveles educacionales e ingresos familiares significativamente inferiores a los de los matriculados en otras áreas. Finalmente, los matriculados en educación provienen de colegios con menor puntaje PSU, en mayor proporción de dependencia municipal y de rama técnico-profesional que los que se matriculan en otras áreas.”
(Mizala, 2011, pág. 12).

Tal caracterización interpela a los encargados de la docencia universitaria, así como también a los propios estudiantes. Este perfil de entrada, en consecuencia, genera nuevos requerimientos para la docencia universitaria y la preocupación de los propios estudiantes por aprender de mejor modo conforme a este escenario de base.

Por lo mismo y ahora visto como foco de interés investigativo, surgen una serie de inquietudes en torno a cómo se están desarrollando los procesos de formación inicial docente y cómo estos mecanismos son percibidos y significados por los propios actores, en especial los estudiantes de Pedagogía. Se trata de una temática relevante en relación a la educación universitaria, a la carrera de Pedagogía y, desde un plano prospectivo mayor, al proyecto educativo que aspiramos para nuestra sociedad actual.

1.3 La importancia de la investigación

En relación a los cambios vertiginosos de nuestra sociedad, resulta prácticamente imposible abordar la labor educativa sin entender que las y los jóvenes están participando directamente de los avances tecnológicos, de la moda, de la música, entre otras dimensiones culturales y sociales. Este mismo razonamiento también demanda una participación más activa en sus procesos formativos, sobre todo en el ámbito universitario.

Sin embargo, pese a las transformaciones del contexto ya aludidas al comienzo de este capítulo; en las aulas universitarias sigue vigente una relación de enseñanza-aprendizaje dentro de un estilo academicista y con cierta influencia del perennialismo aristotélico, lo cual potencia un aprendizaje de tipo instruccional (Comisión Sobre Formación Inicial Docente, 2005). Se trata de la misma incoherencia que acusaban los propios estudiantes de Pedagogía hace ya un tiempo atrás, al indicar serias deficiencias en el *modelamiento docente* (Cornejo, 2007) por cuanto el formador de profesores manifestaba: “*una escasa coherencia entre su discurso y su propia práctica formadora (el formador habla de constructivismo y de evaluación dinámica, y ello no se refleja en su acción pedagógica), evidenciando así que su visión epistemológica acerca del aprendizaje no se había modificado en lo sustantivo y parecían seguir la línea en que fue formado.*” (Cornejo, 2007, p. 42).

Esto afecta la díada interaccional del profesor-alumno/a y todo lo que ello implica en relación a la enseñanza y el aprendizaje. Se presenta entonces una escasa interacción entre estos actores, ya que en el desarrollo de las clases se proponen pocos debates y discusiones, lo cual no potencia un progreso cognitivo para ninguno de los partícipes de esta relación formativa. Es así como las clases, apuntes y tipos de pruebas se muestran anquilosados, en un claro contraste con los vertiginosos tiempos actuales, donde la información cambia a cada segundo.

De modo indudable es responsabilidad de las instituciones universitarias y de los formadores de docentes, ayudar a las nuevas generaciones de estudiantes a generar un aprendizaje significativo, como resultado de una metodología de enseñanza más activa y participativa a nivel de aula y de la transformación de los conocimientos. Como señala Cisternas (2007) “*Las enormes transformaciones que ha experimentado la escuela suponen un profesor diferente, con compromisos y competencias que superan la tradicional visión del profesor preocupado por transferir conocimiento por una donde el ejercicio profesional promueva conciencia crítica y el desarrollo de cada estudiante.*” (p. 190).

En consecuencia, se hace necesario realizar un diagnóstico profundo y un *desenmascaramiento institucional*, en función de resolver los problemas reales de la formación universitaria, para aspirar luego a generar nuevos proyectos revitalizadores de la pedagogía de educación superior.

Es particular interés de esta investigación, relevar estos fenómenos, por cuanto las indagaciones que se han emprendido sobre formación docente suelen destacar las fases iniciales (Mizala, 2011) y/o terminales del proceso formativo (Ávalos, 2013). Tal como indica Cisternas (2007), es necesario “*reconstruir los discursos y las experiencias*” (p. 190). Ello otorga novedad, vigencia y valía a esta investigación.

Para el caso de esta tesis, se considerarán las percepciones y relatos de las y los estudiantes de pedagogía básica en tercer año de formación profesional, adscritos a una universidad estatal en Santiago. Se escogió dicho nivel de estudio, precisamente por no configurar el punto de partida del proceso formativo ni tampoco el de clausura. Al relevar la mitad de la trayectoria formativa, se recogen informaciones más sustantivas del trayecto, por cuanto las y los jóvenes ya parten de una mirada -en perspectiva temporal- de lo vivido y de lo que aspiran a ser. En efecto, los sujetos en cuestión son poseedores de una mirada retrospectiva de los dos primeros años de la carrera, junto a la mirada prospectiva de lo que esperan

devenga en los años de cierre. La comprensión de sus problemas y los desafíos que poseen como futuros profesores son cuestiones que han podido ir reflexionando en los cursos o materialización de la malla formativa. La posibilidad de una investigación cualitativa e interactiva, permite, en consecuencia, acercarse a estos actores, para adentrarse en sus *universos de significados* con el afán de desentrañar las temáticas relacionadas con la preparación docente y la educación de las futuras generaciones.

Es una investigación que pretende ser significativa no sólo para docentes y estudiantes de la carrera, sino que desde una mirada de futuro, asume el requerimiento del diagnóstico como oportunidad de mejora. El reconocimiento de los significados elaborados por los estudiantes en torno a su formación podría ser un insumo de interés para el rediseño de propuestas curriculares en educación superior, para adaptar los perfiles de ingreso y egreso de estudiantes, para evaluar el desarrollo de la carrera en un período que suele ser crítico y para replantear las prácticas de docencia universitaria.

El rol de profesor se ejerce en el aula junto a sus alumnos, propiciando sus conocimientos, habilidades y destrezas como objetivo final; lograr el *saber del alumno* implica planificar, organizar, gestionar todas las metodologías y estrategias necesarias para que los alumnos alcancen los conocimientos de acuerdo a su edad.

En esta tesis se abordará la problemática aludida con el propósito de aportar elementos para sustentar nuevas propuestas y soluciones que involucren a la educación universitaria y sus agentes. Ello implicará, desde luego, un avance en los procesos formativos de los estudiantes de Pedagogía Básica, ya que es un deber societal, formar jóvenes profesores y profesionales que puedan contribuir, con genuino entusiasmo, con nuevas ideas, proyectos y respuestas, a la educación del futuro.

1.4 Enunciado del problema de investigación

Conforme a la contextualización, problematización e importancia del mismo, la presente tesis se orientará por la siguiente pregunta-problema:

¿Cuáles son los significados que otorgan las y los estudiantes de Pedagogía General Básica de una universidad estatal en Santiago, a su proceso de formación docente a partir de su experiencia de práctica pedagógica?

1.5 Objetivos de la Investigación

1.5.1 Objetivo general

- Comprender los significados que otorgan las y los estudiantes de Pedagogía Básica de una universidad estatal en Santiago, a su proceso de formación docente a partir de su experiencia de práctica pedagógica; desde la perspectiva de los sujetos.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar los elementos que influyen en la formación docente universitaria de las y los estudiantes de Pedagogía Básica desde la perspectiva de los sujetos del estudio.
- Conocer la importancia que le asignan a las competencias recibidas durante su formación docente universitaria las y los alumnos de Pedagogía Básica a partir de sus perspectivas.
- Identificar las fortalezas que reconocen las y los estudiantes de Pedagogía Básica, en su desarrollo formativo docente universitario.
- Identificar las debilidades que reconocen las y los estudiantes de Pedagogía Básica, en su desarrollo formativo docente universitario

CAPÍTULO II

Teoría del currículum

2.1 Antecedentes Teóricos

Etimológicamente Currículum significa: *carrera, andar, recorrer un camino*, y en lo cotidiano los profesores lo entendemos como *selección de cultura*; lo que se realiza de acuerdo a los requerimiento de la sociedad en un contexto histórico determinado; se entiende que también organiza las actividades escolares, su intencionalidad y es una guía para el desempeño de los profesores. El currículum se relaciona con la cultura escolar que comprende las capacidades, destrezas, habilidades, valores, contenidos y procedimientos que implica el aprender por parte del estudiante.

La escuela clásica consideraba que lo principal era la enseñanza, sin embargo actualmente las propuestas de educación proponen un modelo centrado en el proceso de enseñanza /aprendizaje, que se realiza entre profesor y alumno.

El currículo ha tenido diferentes énfasis e intencionalidades, de acuerdo a los expertos del momento y a los aportes de diferentes disciplinas como la psicología, sociología y antropología. Es por eso que al momento de comprender los aportes y propuestas del currículo, podemos encontrarnos con variadas definiciones, pues sus miradas y propósitos se han modificado a lo largo del tiempo, cambiando las intencionalidades educativas de las sociedades, dependiendo de su contexto histórico determinado.

En el ámbito pedagógico, desde la Teoría del Currículum, podemos observar a distintos autores y áreas de estudios que entregan diferentes aportes en relación a la teoría, conceptos, orientaciones y práctica del currículum. Se destaca la Teoría Normativa; con énfasis en los valores y principios sintetizada por

Eisner; la Teoría Descriptiva, con aportes de la psicología de Thorndike, Bloom, J.Dewey. También algunos autores como Eisner, Silva, Porter y Smithson, Goodland, Cuban y Bolívar precisan la importancia de diferentes tipos de currículum: el currículum explícito, implícito, oculto, nulo, probado, aprendido, pensado, evaluado y oficial, entre otros. En cada uno de ellos se refleja la complejidad del quehacer pedagógico y los diferentes aspectos que afectan, influyen y complejizan el proceso enseñanza - aprendizaje.

Por ende, el currículo constituye una de las partes fundamentales de la educación, entendida ésta, como una respuesta a la necesidad que tiene la sociedad de formar a las nuevas generaciones, ayudándolas a construir conocimientos y adquirir herramientas que les permitan insertarse en el mundo adulto. La institución encargada de esto es la escuela, que debe completar la socialización primaria que traen los niños, incorporándolos a procesos de socialización secundaria; que implica ampliar su vocabulario, conocimientos, normas sociales y ejercitarse en el aprendizaje de nuevos roles; tales como alumno, compañero de clases, deportista y estudiante.

Así mismo, a través de los años, el sentido y la definición de *currículo aplicado a la educación*, ha ido cambiando. Eisner (1979) lo define como una serie de eventos planeados cuya intencionalidad es lograr consecuencias educacionales para uno o más estudiantes. Se distinguen una Teoría Normativa, en la cual se acepta que la educación es una actividad intencionada y explícita, que presenta una visión de hombre y de su deber ser que conforma todas sus actividades. También tenemos una Teoría Descriptiva que enfatiza el aporte de otras disciplinas de estudio, destacándose la psicología y los aportes de Thorndike (1927), quien plantea la necesidad de relacionar la conducta observable como evidencia de aprendizaje. Esto nos recuerda los aportes de las taxonomías de Bloom (1957), en los años 50, admiradas y cuestionadas hasta hoy.

Sin embargo, de acuerdo con Eisner (1979) debemos considerar la diferencia entre estas teorías y el proceso mismo del Diseño Curricular, más relacionado con la preocupación de ideas que se transforman por un acto de imaginación educativa. Pensamos que este aspecto es el más integrado al propósito de la educación universitaria y al cual los estudiantes de pedagogía básica deberían tener mayor acercamiento. Sin embargo vemos que esto se objetiva poco en los procesos universitarios de enseñanza-aprendizaje. Es probable que la selección de cultura y contenidos curriculares no haya sido revisada los últimos años en muchas escuelas de educación, presentando una fuerte manifestación de lo que Eisner denomina el Currículum Implícito. Es decir, en la formación universitaria se presentan roles, expectativas y funciones que son internalizados a largo plazo por los alumnos y no son captados a tiempo, ni adecuadamente por los sujetos y educadores, a cargo de su proceso de formación. Otro aspecto delicado y complejo está en relación a la sumisión o la obediencia y el carácter *propedéutico* del currículum implícito, que se internaliza en la educación escolar y se mantiene, readecuada, en la educación universitaria.

Un aspecto relevante es la presencia y complejidad del Currículum Nulo que resalta la importancia de la cognición (en relación al pensamiento y la reflexión), por sobre el desarrollo de habilidades, destrezas y experticias en el ámbito artístico, deportivo y emocional. Como dice Eisner (1979), nos referimos a los ámbitos no verbales y no lógicos de la educación y que exceden el pensamiento discursivo y mediatizado por palabras o números.

Esto nos alerta sobre la importancia de un currículum universitario más integrado, sobre todo en las carreras de educación, donde es primordial propiciar una educación más diversificada y equilibrada de los futuros formadores de la sociedad. Tarea compleja con aristas y complicaciones que trataremos de develar a través de esta investigación.

2.2 Fundamentos del Currículum

2.2.1 Fundamentos filosóficos del currículum

La filosofía y la educación convergen hacia el ser, que es motivo de su acción. La filosofía trata de entregar el conocimiento de la cosas por sus causas últimas. Entonces algunas preguntas serían: ¿cuáles serán esas causas para el proceso educativo?, ¿quién debe ser el autor para la causa eficiente de este proceso?, ¿de qué medios se servirán y qué instrumentos utilizarán?, ¿qué propósito y qué finalidad tendrán en vista?, ¿qué modelo se seguirá en el proceso de formación de un niño, un joven?, ¿qué ser humano queremos formar y para qué sociedad?, ¿qué modelo seguiremos en la formación del mismo educador que formará a esos niños y jóvenes, en su desarrollo espiritual? La filosofía deberá develar con respecto a la educación.

Para Dewey, (1971) la filosofía de la educación no es una aplicación externa de ideas ya hechas hacia un sistema de práctica teniendo un comienzo y propósito radical diferente, es solamente una explícita fórmula o razón mental y hábitos morales con respecto a las dificultades de la vida social contemporánea.

La filosofía ayuda a la educación a orientar sus propósitos y focalizar más su intencionalidad, en definitiva a no perder su *razón de ser*. Es así como presenta aportes en relación a conceptos, teorías, valores e ideales.

En la práctica sus aportes se manifiestan en el Proyecto Educativo de cada colegio, el cual debería declarar el marco filosófico que lo sustenta así como también el proyecto formativo de los alumnos, en relación a toda la comunidad educativa (alumnos, profesores, familia y administrativos). Algunos colegios han integrado en sus currículos escolares elementos de la llamada *filosofía para niños*, implementando los programas *Pixy* y *Ari*, cuya bibliografía contribuye a los procesos de *aprender a pensar* que también responde a la propuesta de *aprender*

a ser de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors- en adelante- Informe Delors (1996):

“Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.” (p. 34)

2.2.2 Fundamentos psicológicos del currículum

El aporte de la psicología al currículum es principalmente en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, están los aportes de distintas corrientes de la psicología del aprendizaje y su influencia en las decisiones curriculares del profesorado; así, como también la interpretación de las formas de aprender de los alumnos, las conductas que presentan, sus experiencias de aprendizaje; integrando hábitos, normas y conocimientos durante el proceso educativo. Se pueden reconocer algunos principios de la psicología en relación a los aprendizajes. Destacamos de Castillo (2003) los siguientes:

a) Las actitudes y las percepciones afectan al aprendizaje

Todas las investigaciones recientes en el área de la motivación estudiantil muestran que las actitudes y las percepciones impactan el aprendizaje. Antes y durante cualquier tipo de aprendizaje, los estudiantes monitorean sentimientos de aceptación, habilidad, seguridad, comodidad, claridad e importancia de las tareas. Durante este proceso ellos reúnen información relacionada con preguntas como: ¿me siento aceptado?, ¿soy capaz de hacer esto?, ¿puedo efectivamente hacer

esto?, ¿me siento seguro?, ¿esta tarea que debo realizar es importante?, ¿lo que estoy aprendiendo es válido para mí?

Si estas preguntas tienen respuesta negativa pueden claramente ser causal de que el proceso de aprendizaje se vea afectado en su desarrollo, tornándose lento, tedioso o sencillamente no se produzca. A menudo es posible que en la realidad esto se produzca y frente al impacto que estas actitudes y percepciones, es conveniente que los docentes monitoreen y regulen continuamente los factores contextuales en el ámbito del aprendizaje.

- b) El aprendizaje involucra la adquisición de información de tipo procedimental y de tipo declarativa

La información que se aprenderá es declarativa o de procedimientos. La información declarativa es descriptiva -el quién, el qué, el dónde y el cuándo- referencial de nuestro mundo. En los subsectores de aprendizaje, los hechos, las secuencias de tiempo, los principios y los conceptos conforman la información declarativa. Por ejemplo en Ciencias Sociales los nombres de personajes, lugares, narración de acontecimientos, conceptos involucrados, los ciclos geográficos e históricos es toda información declarativa.

Por su parte, la información procedimental describe el cómo o la forma en que se hace algo. El proceso usado para conocer y experimentar la dinámica de los fenómenos geográficos, los pasos para confeccionar maquetas que muestren esas dinámicas, son ejemplos del conocimiento de procedimientos en las ciencias sociales. En verdad, todos los subsectores de aprendizaje contienen información declarativa y de procedimientos. Otro ejemplo puede ser el que los estudiantes pueden aprender las diferencias fundamentales entre fugas, redondas y cánones (información declarativa) o el cómo interpretar musicalmente una fuga (información de procedimientos). Los docentes deben tener muy en cuenta esta distinción en la

estructura del conocimiento porque la forma en que se almacena en la memoria la información declarativa es bastante diferente de la forma en que se registra la información procedimental, lo que hace necesario considerar experiencias en ambas esferas del conocimiento.

2.3 Tipos de Currículum

A continuación presentaremos la propuesta de diferentes tipos de currículum según selección de Manuel Silva (2000) en alcances curriculares de la Reforma Educacional:

Currículum Prescriptivo: Se refiere a *lo que debe suceder* según un plan, un programa determinado, lo que debería pasar en el período de estudio y lo que se debería implementar según la opinión de los expertos. Lo cual en la Práctica puede sufrir modificaciones:

En el currículum prescriptivo aplicado en las escuelas, el profesor es la última instancia que decide qué aspectos de la prescripción debe ser seguida. Ahí aparecería el *currículum real* (Glatthorn, 2009); que propone la necesidad de comprender el sentido de la reinención, ilustración, reformulación y concreción del currículum, en cuanto, proceso en desarrollo.

Algunas definiciones de Currículo Prescriptivo serían:

- Una reconstrucción continua que se mueve con la experiencia del actuar del niño. (Dewey, 1971).
- Un completo ramo de experiencias concernientes a las habilidades del individuo y cómo la escuela permite su desarrollo a través los profesores. (Bobbit, 1918).

- Experiencias de los niños guiadas por los profesores. (Caswell y Campbell, 1935).
- Experiencias y aprendizajes planeadas y dirigidas por la escuela para llegar a sus metas educacionales. (Tyler, 1949).
- Estrategias y objetivos específicos. Indica la selección y organización del contenido. Finalmente incluye un programa de evaluación. (Taba, 1962).
- Secuencia de unidades de contenido, establecidas de tal manera que el aprendizaje presente las capacidades descritas. (Popham y Baker, 1970).
- Resultados del aprendizaje planeado como consecuencias de la instrucción. (Schiro, 1978).
- Plan para proporcionar herramientas de aprendizaje para que las personas estén educadas. (Saylor, Alexander y Lewis, 1981).
- Interacciones día a día entre estudiantes, profesores, conocimiento y entorno. (Cornbleth, 1990).
- Plan escrito por medio del cual los alumnos deben ser enseñados a través de los cursos que ofrece la escuela. (McBrien y Brandt, 1997).
- Cuerpo prescrito de conocimientos y métodos que deben ser comunicados. (Bolck, 1998).

Currículum Descriptivo: Se plantea en términos de cómo deben ser las cosas, de acuerdo a *cómo ocurren realmente*. Considera la experiencia proporcionando visiones de los currículum en la acción. Debería responder a dos criterios:

- 1) Debe reflejar entendimiento general del término utilizado por los educadores.
- 2) Debe ser útil a los educadores para establecer distinciones educativas.

Algunas definiciones de Currículo Descriptivo serían:

- Experiencias del niño bajo el apoyo de profesor. (Caswell y Campbell, 1935).
- Aprendizajes y experiencias que cada niño selecciona, acepta e incorpora en sí mismo. (Hopkins, 1941).
- Experiencias del niño de las cuales acepta la responsabilidad de la escuela. (Ragan, 1960).
- Conjunto de experiencias y percepciones actuales, las cuales cada individuo adquiere en su programa educacional. (Hass, 1987).
- Reconstrucción de conocimiento y experiencias que permiten crecer al aprendiz, ejercitando el control de la inteligencia. El conocimiento subsecuente y la experiencia. (Tanner y Tanner, 1995).

El currículo considera experiencias y planes elaborados para el aprendizaje de acuerdo a dimensiones claves del currículo actual:

1) El currículo como experiencia del alumno que toma lugar en un ambiente especial que influye en el aprendizaje. Lo que es usualmente aprendido en el currículo oculto.

2) La instrucción es un componente del currículum planificado y generalmente es visto como menos importante que las metas, objetivos y contenido en el nivel actualizado, pero cuando el currículum planificado y escrito llega a la entrega afectiva, la instrucción adquiere importancia.

2.4 Currículum y planificación

Según John Goodland (1964) y otros autores, según sea el foco que se tenga, hay diferentes formas de abordar la planificación curricular.

- El Currículum Ideológico: Es el currículum ideal, construido por académicos y profesores. Un currículum de ideas que fundamenten el conocimiento.
- El Currículum Formal: Puede señalarse como el currículum aprobado oficialmente por el Estado y por las autoridades educativas; fundaciones o corporaciones. Es el currículum acordado que representa los intereses que tiene la sociedad.
- El Currículo Sancionado: Es aquel que representa los intereses de la sociedad.
- El Currículo Percibido: Es el currículum de la mente, es decir, es la estructura que los profesores, apoderados y otros imaginan o piensan que debería ser.
- El currículum Operacional: Es el que se observa lo que acontece hora a hora en el aula.
- El Currículo Experiencial: Se refiere a lo que los profesores realmente experimentan.
- Currículo Intencional: Integra el currículum escrito, apoyado, pensado y el probado. Es el currículum que comprende el conjunto de aprendizajes que el sistema escolar se propone conscientemente, en contradicción al Currículo Oculto, el cual no es producto de la conciencia y expresa toda la vivencia cotidiana de la realidad educativa escolar.

- El Currículum Recomendado: Es aquel que está recomendado por expertos en forma individual. Éste generalmente es formulado con un alto nivel de generalidad. Están presentados como recomendaciones políticas, listas de objetivos, sugerencias de graduación de requerimientos, y recomendaciones generales sobre el contenido y la secuencia del campo de estudio, como las matemáticas.
- El Currículum Escrito: Tiene como objetivo principal asegurar que se cumplan los objetivos educacionales del sistema. Es un currículum de control del control. Cada vez es más específico y completo que el Currículo Recomendado, indicando una lógica que lo respalda: objetivos generales y objetivos específicos que hay que dominar, la secuencia que estos deberían ser estudiados y los tipos de actividades de aprendizaje. Éste es parte del currículum aprobado por el Estado.
- El Currículum Respaldado: Es el que se refleja en la forma y en los recursos asignados para apoyar o desarrollar el currículum. Cuatro recursos parecen ser los más críticos: El tiempo asignado, el tiempo asignado por el docente, las asignaciones de personal, los textos escolares y otros materiales de aprendizaje. El estado parece ejercer una gran influencia con respecto a estos criterios, mientras que a nivel de escuela, los directores también tienen una influencia importante. Los profesores juegan un papel crucial en designar estos criterios. Este currículum tiene una influencia importante del qué y cuándo se aprende. Se habla también que la cantidad de alumnos en una sala definen un mejor aprendizaje de los estudiantes.
- El Currículum Enseñado: Cada profesor elabora su propio Plan de Estudios, con diferentes actividades para realizar en clases. Las decisiones de los profesores sobre el currículum resultan de la interacción de muchas

variables. Este es el currículum entregado durante la acción de un profesor enseñando en la sala de clases.

- El Currículum Evaluado: Es el conjunto de aprendizajes que se evalúan en las pruebas hechas por los profesores. Muchas veces se centran en evaluar la comprensión de los estudiantes y su memorización de información objetiva, tratando de medir la comprensión de conceptos a través de preguntas múltiples. Los componentes del currículum determinan la correspondencia entre lo que es enseñado y lo que es aprendido.
- El Currículum Aprendido: Se utiliza para referirse a todos los cambios en los valores, percepciones y comportamientos que se producen como resultado de las experiencias de la escuela. Este incluye lo que el estudiante comprende, aprende y conserva, tanto el currículo intencional como el currículum oculto. Los estudiantes aprenden lo que es evaluado y recuerdan los contenidos como discretas respuestas a preguntas, su aprendizaje es un poco desorganizado y desconectado.

2.5. El Currículum aplicado en Chile

A lo largo de los años, el sistema educacional chileno ha ido desarrollando sus currículum, de acuerdo al contexto nacional y a medida que ha implementado de manera obligatoria la confección del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en los colegios, integrando experiencias propias, historicidad y contexto de la realidad de la comunidad educativa, incorporando también los aportes de Eisner, Goodland, Silva y otros autores. A continuación presentamos los tipos de currículum más frecuentes en nuestro país y como se explicitan en las instituciones educacionales chilenas. Según la selección de Castillo (2003) en las instituciones educativas chilenas se manifiestan los siguientes tipos de Currículum: Explícito, Implícito y Oculto.

1) Currículum Explícito

De acuerdo a Castillo (2003) el currículum explícito comprende los elementos claros, directos y enunciados por los agentes educativos, en particular por la escuela. Es todo lo que ofrece y expone claramente cada institución educativa y lo hace hacia toda su propia comunidad: conformada por los padres, los alumnos, los docentes, las familias, como también hacia la sociedad de la que forma parte. Generalmente esto se traduce en el Proyecto Educativo (P.E.I) y en los diversos documentos u otros medios donde da conocer sus ideales, propósitos, sus intenciones y sus estrategias para lograrlo.

También este currículum explícito, comprende el diseño de planes y programas de estudio que cada nivel de enseñanza estructura y desarrolla; haciendo especial énfasis en los objetivos fundamentales, específicos y transversales que se espera logren los alumnos. Estos objetivos, si bien pueden provenir de las normas legales ministeriales, también pueden ser diseñados por las propias unidades educativas, cumpliendo, eso sí, con las normas ministeriales que rigen al respecto y que consideran los principios de libertad y flexibilidad curricular. Detrás de esos objetivos están todos los contenidos que debería aprender el alumno y la alumna. Esos contenidos apuntan a la formación cultural, social, valórica y también procedimental, es decir, en palabras muy precisas *cómo aprender a aprender*.

Otras manifestaciones de explicitud del currículum se presentan en las normas que rigen la convivencia, como los procesos evaluativos y de promoción. En esos documentos oficiales y propios de cada institución se establecen claramente elementos curriculares y que de acuerdo a las normas legales vigentes deben ser conocidas por las comunidades educativas.

Es necesario precisar que varias instituciones, si bien explicitan sus proyectos, no siempre los cumplen a cabalidad. Es decir, *no todo lo que dice se cumple, ni todo lo que hace se dice*. En general las instituciones explicitan su currículum en los siguientes aspectos:

- Metas
- Planes y programas de estudio: disciplinas y cargas horarias
- Objetivos institucionales
- Normas de funcionamiento
- Reglamentos internos
- Creencias religiosas
- Normas de convivencia o mejor conocidas como Normas disciplinarias
- Reglamentos de evaluación y Promoción
- Organismos internos.

La ventaja principal de este currículum explícito, es que da sentido a lo que se propone, clarifica a su comunidad y establece la columna vertebral de su identidad; lo que ayuda a toda la institución a dirigirse con mayor posibilidad de éxito hacia sus fines, teniendo en consideración que siempre debe renovarse, actualizarse y sobre todo, estar en estrecho contacto con todos quienes conforman esa comunidad. (Castillo, 2003)

2) Currículum Implícito:

Corresponde a aquellos elementos que la institución educacional no señala explícitamente, pero que, sin embargo, realiza para beneficio de sus alumnos o los agentes educativos que forman parte de ella, como docentes, personal administrativo y familias. (Castillo, 2003)

En este sentido, este currículum implícito comprende el conjunto de aprendizajes no previstos en forma sistémica, sino que surgen desde lo no intencional, pero que claramente son coadyuvantes en el proceso educativo del escolar. De hecho en este proceso van surgiendo permanentes necesidades de innovación que contribuyen a lograr mejores resultados en la formación del estudiante. Eisner (1979) sostiene que *“la escuela socializa a los niños en un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas, de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículum explícito de la escuela públicamente plantea.”*(p. 75)

La existencia de este currículum implícito nos lleva a considerar que es legítima esa acción del ejercicio de la libertad docente, por cuanto su acción, que no está planificada ni enunciada, tendrá un efecto favorecedor en el aprendizaje de sus alumnos. Siempre que esas innovaciones, estén muy bien pensadas, diseñadas e implementadas.

Entre algunas de las consideraciones a tener en cuenta en el ejercicio docente y que pueden ser parte de este currículum implícito, están la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la publicidad y la historia.

- La multidimensionalidad: Se refiere a los diferentes acontecimientos que ocurren al interior del aula. Las interacciones entre profesor y alumnos, donde se manifiestan los factores psicosociales y personales.

- La simultaneidad: Se refiere a los sucesos que ocurren en el aula de manera simultánea y que no son previsibles, como las inquietudes, intereses y comportamientos que se suceden simultáneamente. Es decir, son acontecimientos simultáneos como podría ser la lectura en voz alta, mientras un alumno copia en su cuaderno.
- La inmediatez: Se refiere al ritmo de acontecimientos que ocurren en el transcurso de una clase.
- La imprevisibilidad: Nos lleva a pensar en aquellos sucesos no previstos, pero que sin embargo ocurren. Por ejemplo preguntas, reacciones, actuaciones, inquietudes.

El currículum implícito se expresa a través de:

- Improvisaciones
- Diseños curriculares que surgen desde la realidad
- Roles de los alumnos, al margen de las normas
- Roles de los docentes, por sobre la descripción formal de sus funciones
- Desarrollo real de los contenidos programáticos
- Organización real de los subsectores de aprendizaje.
- La singularidad del proceso educativo: multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez e imprevisibilidad.

3) Currículum Oculto

El Currículum Oculto, a veces, también se le denomina currículum estudiado o Implícito. Éste considera los aspectos de la enseñanza, con excepción del currículum intencional, que producen cambios en los estudiantes, en sus valores, percepciones y comportamientos (Silva, 2000). Integran otras fuentes distintas al currículum intencional y es influido por tres variables:

- Variable de organización: El término variable organizativa se utiliza para designar todas las decisiones acerca de cómo los profesores serán asignados y los estudiantes agrupados para la instrucción. Incluye cuatro temas en consideración: la enseñanza en equipo, la promoción y las políticas de retención, la capacidad de agrupación y el currículo de seguimiento.
- Variables sociales del sistema: Este concepto se refiere a la dimensión social y a las relaciones formadas de las personas y grupos de la escuela.
- Variables culturales: Son los aspectos sociales relacionados con la creencia de los sistemas, los valores, las estructuras cognitivas y el significado.

Apple (1985) destaca que el currículum real no puede entenderse sin las dimensiones políticas, económicas e históricas y al amplio contexto social en que las escuelas desarrollan su tarea. También señala que desde el ingreso al jardín infantil, el niño aprende nociones sobre juego, trabajo, comportamiento normal o no, que brindan significados sociales profundos que son imprescindibles para el orden social.

2.6. Bases de un diseño curricular

De acuerdo con Manuel Silva (2000) en alcances curriculares de la Reforma Educacional y según la perspectiva de los autores Parkay y Hass (2000), las bases que sostienen la planificación curricular son cuatro: Las fuerzas socioculturales, las teorías del desarrollo humano, la naturaleza del aprendizaje y la naturaleza del conocimiento.

1) Las fuerzas socioculturales: Se refiere al rol que todas las sociedades civilizadas entregan a sus sistemas educativos para inducir a las jóvenes generaciones en la cultura y transmitir la red de significados y el modo de vida de la sociedad, en la que está inserto. Estas fuerzas incluyen: las finalidades políticas y sociales, las concepciones de cultura, la tensión entre uniformidad y diversidad cultural, presiones sociales, los cambios sociales y las planificaciones a futuro.

2) Las teorías del desarrollo humano: El conocimiento acumulado en este plano nos permite comprender que los niños no son adultos pequeños, como lo afirmaba un filósofo del siglo xviii y que los seres humanos son cualitativamente diferentes en sus diversas edades. La comprensión de sus necesidades (Maslow 1968, Maslow 1986) nos hace moldear el currículum desde otra óptica.

3) La naturaleza del aprendizaje: El conocimiento acerca de los mecanismos que regulan los procesos de adquisición, procesamiento y asimilación de las informaciones del entorno ha aumentado significativamente en el último tiempo, sobre todo en los estudios sobre cognición. Este abarca dimensiones neurofisiológicas, psicológicas, sociológicas, antropológicas, geográficas, lingüísticas, entre otras. Desde este ángulo, diversas teorías de aprendizaje pueden orientar el trabajo de diseño de propuestas curriculares.

4) La naturaleza del conocimiento: Autores como Manuel Silva, (2000) sostienen que "*la naturaleza del conocimiento y la cognición deben ser consideradas una de las bases esenciales del currículum*" (p.5). Las preguntas

respecto de qué conocimiento es el más digno y relevante para ser seleccionado, cómo el conocimiento va a ser organizado, cómo el alumno va a procesar la información, cómo aquellos buscan los significados, enmarcan las fases primarias del diseño.

2.7. Perspectivas del diseño curricular

La estructura que adquiere el diseño curricular, entendido como una articulación sistémica de las finalidades educativas, se sostiene en cuatro componentes o elementos sustantivos: Objetivos, Contenidos, Organización y métodos y Evaluación.

Todos estos elementos de la estructura interactúan en función de las finalidades que se buscan, teniendo cada elemento un peso específico diverso, según los énfasis que orientan el diseño.

Desde este punto de vista, la opción de diseño seleccionada debe ser congruente con nuestras creencias básicas concernientes a quiénes van a ser educados, qué van a aprender y cómo van a aprender.

Los autores Ornstein y Hunkins (1998) plantean que los componentes del diseño pueden ser organizados de diversas formas, destacando tres diseños básicos: Centrado en los contenidos, centrado en el alumno y centrado en la resolución de problemas.

1) El diseño centrado en los contenidos: Es el más extendido y se instala en la Orientación curricular que Eisner (1979) denomina *racionalismo académico*. En nuestra cultura el contenido es inherente a la escolaridad. Este diseño se sostiene en la creencia de que la autenticidad y particularidad del ser humano "es *su intelecto*" (Ornstein y Hunkins, 1998, p. 243). Así, la búsqueda y logro del conocimiento son el fin natural del intelecto, esto se refleja en la importancia que

tienen en nuestra escolaridad las evaluaciones del Simce. Tanto así que los colegios realizan reforzamiento a los alumnos, en horas extras ya que los buenos resultados son premiados o castigados, incluso, pecuniariamente por el sistema. Todo esto sin considerar los diversos contextos socioculturales y educacionales que enmarcan los procesos de aprendizaje; se complejiza con la evaluación estandarizada, más aún cuando se presentan diferentes estilos cognitivos en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Al interior de este diseño, se encuentran matices que van desde el tratamiento específico de contenidos hasta el denominado *diseño de procesos*, en donde la atención es puesta en los procedimientos a través de los cuales se accede al conocimiento, orientando el enfoque en la perspectiva cognitiva. El aprender a pensar críticamente está en esta dirección. Como sostiene Adams (1989) *"la certeza fundamental que motiva todos los currícula del desarrollo del pensamiento es que existe un cierto conjunto de destrezas o procesos cognitivos que son comunes al pensamiento en general, independiente de contenidos, dominios o propósitos. La meta común del currículum es enseñar aquellos procesos"* (En Ornstein y Hunkins, 1998, p. 250).

Los procesos como observación y clasificación, es decir, reunir, interpretar y reflexionar sobre un determinado contenido, proveen la estructura central de este diseño curricular. Las unidades en esta serie de pensamiento orientan y comprometen a los estudiantes en el aprendizaje de cómo procesar los contenidos a través de los sectores de aprendizaje.

En este punto se plantea usualmente el dilema de dar más importancia a los procesos o a los contenidos, lo que complejiza el aprendizaje de los estudiantes para alcanzar el "saber aprendido". Ornstein y Hunkins (1998) nos precisan: *"contenidos y procesos adscritos a las asignaturas escolares no proveen a los estudiantes oportunidades para avanzar en los dominios del saber, sino más*

bien proveen oportunidades para descubrir conocimiento que es nuevo para ellos, pero conocido por los investigadores y expertos que están fuera de la escuela" (p. 214).

2) Centrado en el alumno/a. Constituye el movimiento progresista, donde se destacan autores como Rousseau (1972), las hermanas Agazzi (1973) y Froebel y Pestalozzi (En Haywar, 1978), entre otros. Uno de sus énfasis es el concepto negociación (se conversa con el niño en términos de intereses, propósitos, contenidos, actividades, materiales). Este enfoque tiene mayor cercanía a la educación preescolar y básica, en donde el profesor pone de relieve la atención del niño como conjunto.

3) Centrados en problemas. Este diseño se basa en los problemas que enmarcan la vida social, política, económica y cultural de una comunidad. Aquí se destaca los aportes de Eisner (1979), en lo que denominaba de Adaptación o Reconstrucción social.

2.7.1 Componentes del Plan de Estudio

El desarrollo del currículo engloba varias identidades diferentes que pueden ser mejor descritas como componentes del currículo:

- Las políticas curriculares: es el conjunto de normas, criterios y directrices destinados a controlar el desarrollo curricular y su implementación.
- Metas Curriculares: son los resultados generales y a largo plazo que el sistema escolar espera alcanzar a través del currículum. Esta definición incluye tres elementos: i) las metas son indicadas de manera más general que objetiva ii) las metas son a largo plazo iii) las metas son aquellos resultados que se esperan alcanzar en el Sistema Escolar.

- Campos de estudio: es un conjunto de experiencias de aprendizaje, Organizadas, demarcadas y ofrecidas por un periodo de largos años.
- Programas de estudio: Conjunto completo de experiencias ofrecidas por una escuela a un grupo particular de estudiantes, en un periodo de varios años y abarcando varios campos de estudio. A menudo es descrito en una declaración de políticas que señalan cuáles ramos son requeridos y electivos.
- Cursos de estudio: es un subconjunto tanto del programa de estudio como de su campo disciplinar. Se trata de un conjunto organizado de experiencias de aprendizaje, dentro de un campo de estudio, ofrecido durante un periodo determinado de tiempo. El curso entrega un título y un nivel de grado con designación numérica.
- Unidades de estudio: es un subconjunto de un curso de estudio. Se trata de un conjunto organizado de experiencias de aprendizaje relacionadas entre sí, que se ofrece como parte de un curso.
- Lecciones: es un conjunto de experiencias relacionadas con el aprendizaje que normalmente dura entre 20 y 60 min, centrándose en un número pequeño de objetivos.

El sistema de clasificación adicional propuesto por Allan Glatthorn (En Silva, 2000) ha demostrado su utilidad, especialmente en el desarrollo y la mejora en los campos de estudio. Los tres tipos de aprendizaje (maestría, orgánico y enriquecimiento) son del resultado de los siguientes pasos de análisis.

- Dividir aprendizajes entre básicos y de enriquecimiento. *Aprendizajes básicos* serían los esenciales para todos los estudiantes y de *enriquecimiento* serían los conocimientos y habilidades que son interesantes y enriquecedores, pero no son esenciales.

- Se ve cuales aprendizajes deben ser estructurados o no y se dividen nuevamente. La estructuración de un aprendizaje tiene 4 características: secuenciación, planificación, resultados medibles y contenidos claramente delimitados. Los aprendizajes no estructurados, son los conocimientos y habilidades que se pueden dominar sin considerar estas características.
- Los Aprendizajes de Dominio son aquellos básicos y estructurados.
- Los Aprendizajes Orgánicos son aquellos que son básicos pero no requieren de estructuración, estos se desarrollan de forma natural.

En relación al aprendizaje se puede considerar que:

- El aprendizaje concreto es una combinación de experiencias repetidas e imágenes que permiten al cerebro almacenarlas, conectarlas y recordarlas cuando sea necesario.
- Aprendizaje representacional o simbólico. Todos los datos sensoriales están vinculados a través de la asociación y se convierten en parte de la memoria.
- Aprendizaje abstracto, implica que el cerebro usa solamente información abstracta como palabras y números.

Actualmente se entiende que la clave para enriquecer el currículum es la participación de los estudiantes en la comprensión y solución de los problemas de la vida real. Esto, sin olvidar a Lundgren (1992), quien define el Currículum como el proceso de selección y organización de sistemas formales de saber y habilidades cognitivas a ser transmitidos por la escolaridad.

Sin embargo consideramos que el currículum alcanza su mayor expresión en el aula, en la interrelación entre el currículum enseñado y la expresión del currículum oculto. Es en el proceso enseñanza / aprendizaje donde, en definitiva, el currículum es expresado en las prácticas pedagógicas: a través de los modelos de organización escolar, las metodologías y las didácticas implementadas. Donde también, influyen la diferenciación entre los centros educativos y las características propias de la comunidad educativa en el contexto que la rodea.

A partir de los años 90, el proceso enseñanza/aprendizaje amplió su visión y propuesta con los aportes del *aprendizaje constructivo*. El alumno aprende en la medida que construye su propio aprendizaje; y el *aprendizaje significativo*: el alumno aprende cuando encuentra sentido a lo que aprende, de acuerdo a su realidad y contexto de vida. Esto se ha traspasado a las salas de clases, ampliando las metodologías y didácticas, que promueven: el *aprender a aprender*.

Con estos nuevos aportes a la educación, la forma de responder a las preguntas características para la elaboración del currículum también se complejizan:

- ¿Qué enseñar? : Objetivos y contenidos de la enseñanza.
- ¿Cuándo enseñar?: Planificación, orden y secuenciación temporal de los objetivos, contenidos y aprendizajes declarados.
- ¿Cómo enseñar?: Planificación de las metodologías y actividades que implementarán el proceso enseñanza /aprendizaje para alcanzar la efectividad del proceso educativo.
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Se amplían los instrumentos de evaluación que permitan apreciar el logro de los contenidos y aprendizajes declarados.

Responder a estas interrogantes pedagógicas será el desafío continuo de la educación chilena. Considerando nuestra realidad, con las dificultades y la diversificación que presenta nuestro país cada día. Esto nos desafía, como profesores, a desarrollar una capacidad de lectura e interpretación permanente de los requerimientos de nuestros niños y jóvenes, para ayudarlos a que el día de mañana puedan insertarse la sociedad, aportando constructivamente con sus energías y nuevas ideas:

“La educación no puede resolver por sí sola los problemas que plantea la ruptura (allí donde se da) el vínculo social. De ella cabe esperar, no obstante, que contribuya a desarrollar la voluntad de vivir juntos, factor básico de la cohesión social y de la identidad nacional.”
(Informe Delors, 1996, p. 32)

CAPÍTULO III

Función del docente

3.1 Rol e Identidad

El desempeño de la educación ha estado ya por varias generaciones en manos del profesor /educador, que en todo este tiempo ha ido configurando un Rol de acuerdo a la función que desempeña, en este caso en la Institución Educativa, que se caracteriza por ser *transmisora de cultura* a través de un *sentido nómico*.

Tal como hemos dicho anteriormente, el contexto educacional ha cambiado notoriamente en el país, ya que nuestra cultura se ha ido integrando al avance de la información y la tecnológica, potenciado por el avasallador desarrollo de la globalización, lo cual ha influenciado fuertemente la sociedad y también la educación. Como señala Giddens (2000) “*es un error pensar que el efecto globalizador es un fenómeno exclusivamente económico, además es político, tecnológico y cultural.*” (p. 75).

Al cambiar el contexto, también se afecta el desempeño del Rol, ya que estos representan el orden institucional, y posibilitan la existencia de las instituciones, generando una distribución social de conocimiento. Esto ha sido especialmente significativo en la configuración del Rol del Profesor, al menos, en los últimos 25 años, ya que ha significado un cambio respecto de su imagen tradicional, relacionado principalmente con ser un transmisor de la información. Por lo tanto, en esta nueva etapa, la función docente se focalizará en los procesos de enseñanza-aprendizaje y lo relevante será que el profesor integre a sus alumnos en el proceso pedagógico para que sean capaces de discutir, explicar y construir el conocimiento. Shulman (1992) afirma:

“Los profesores llevan a cabo esta hazaña de honestidad intelectual mediante una comprensión profunda, flexible y abierta del contenido; comprendiendo las dificultades más probables que tendrán los alumnos con estas ideas (...) comprendiendo las variaciones de los métodos y modelos de enseñanza para ayudar a los alumnos en su construcción del conocimiento; y estando abierto a revisar sus objetivos, planes y procedimientos en la medida en que se desarrolla la interacción con los estudiantes.” (p. 12)

El profesor se transforma en un investigador permanente del proceso pedagógico, donde, lo más importante es potenciar la interacción del circuito profesor-contenido-alumno, dentro de un proceso enseñanza-aprendizaje que responde a un contexto educacional que se expresa en la comunidad educativa. Así, se interpreta la cotidianidad de la realidad histórica y se comprende la condición humana: *“hay que educar para desarrollar una comprensión que permita aprehender la complejidad de la condición humana”* (Morin, 1999, p. 78).

El proceso educativo (educare/educere) se ha convertido en una realidad en permanente transformación que requiere de la colaboración efectiva entre profesor y alumno para implementar nuevas metodologías, que se revisan y mejoran diariamente. Esto ha diversificado el desempeño docente para enfrentar con una nueva mirada los desafíos pedagógicos futuros, ampliando y modificando la identidad del profesor. Habermas (1992) señala *“la identidad no es algo ya dado, sino también, y simultáneamente, nuestro propio proyecto”* (p. 243)

Es así como el proyecto del profesor focaliza su mirada en el desarrollo de su alumno, para que pueda integrarse y participar en el desarrollo de la sociedad. Ya en los años noventa el Informe Delors (1996) apuntaba a los aspectos principales del quehacer docente en relación a superar la idea de la educación de resultados a cambio de la educación para la realización de la persona que *aprende a ser*.

3.1.1 Profesor como gestor del aula

La actuación del profesor se desarrolla dentro de una organización educativa, que debiera actuar desde una perspectiva de mejora, en relación con los procesos de innovación. En ese ámbito el profesor, empoderado de su Rol, desempeña y construye el sentido de sus prácticas profesionales y desarrolla sus propuestas de cambio, perfeccionándose. Apple (1985), Escudero (2006) y Gimeno (1983), proponen considerar un proyecto cultural y social de *escuelas democráticas*, para la formación de ciudadanos críticos y transformadores.

La tarea del profesorado trasciende lo técnico-instrumental, ya que su actividad implica abordar aspectos valóricos, situaciones imprevistas, en las cuales deberá adoptar una posición y opinión de corte deliberativo, crítico y reflexivo. (Perrenoud, 2004).

Formalmente se define el contexto educativo como un ámbito democrático, por lo tanto la labor docente podría ejercerse como *profesional democrático*, que entiende la educación como un servicio público, igualitario, participativo y colaborativo para todos. Se relaciona con los objetivos educativos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura, en adelante UNESCO:

“La Comisión ha hecho tanto más hincapié en la permanencia de los valores, las exigencias del futuro y los deberes del docente y la sociedad cuanto que cree en la importancia del responsable político. Únicamente él, tomando en consideración todos los elementos, puede plantear los debates de interés general que son vitales para la educación. Es que este asunto nos interesa a todos, ya que en él se juega nuestro futuro y que, justamente, la educación puede contribuir a mejorar la suerte de todos y cada uno de nosotros.”
(Informe Delors, 1996, p. 26).

Es decir, se requiere de una educación para todos, entendiendo la democracia y la participación como un compromiso por el éxito de todos los estudiantes.

3.1.2 Nuevos retos de la función docente.

En estos tiempos la *función docente* está experimentando cambios significativos que tenemos que ubicarlos dentro de coordenadas socioeconómicas y culturales, las cuales generan nuevas incertidumbres respecto a la *profesión docente*.

La actividad del profesor se desarrolla dentro de un contexto social amplio, globalizado; tanto en lo económico, tecnológico, social y postmoderno.

La actual sociedad del conocimiento repercute en las relaciones entre personas y sus roles.

La globalización ha reconvertido la escuela y las relaciones que en ella se presentan, por lo tanto el rol del profesor debe ser entendido, ya no desde el aislamiento y la soledad profesional, sino a partir del desarrollo de habilidades para trabajar en grupo, coordinarse y contribuir en el desarrollo de *comunidades de aprendizaje*.

Según Stoll, Fink y Earl (2004) los profesores deben propiciar un contenido para educar a sus alumnos, que esté focalizado en 7 aspectos fundamentales: comprender el aprendizaje, el conocimiento de contenidos, la comprensión pedagógica, la comprensión de emociones, conocer los fundamentos del cambio, generar un nuevo profesionalismo y un metaaprendizaje.

3.1.3 Los principales ámbitos de actuación del profesor

El profesor Juan Manuel Escudero (2006) nos aporta 4 ejes o dimensiones significativas, en relación a las *competencias docentes*: i) Ideología, valores, creencias, compromisos, justicia, para perseguir una buena educación para todos; ii) Ética profesional, conocimientos y capacidades docentes para facilitar el éxito escolar de todos los estudiantes; iii) ética de la relación educativa basada en el respeto, cuidado, responsabilidad y amor; iv) ética comunitaria democrática entre el centro educativo, colegas, familias y comunidad.

Salvador (1995), por su parte, destaca que el *profesor es el sector especializado* dentro de la comunidad educativa y que actúa en tres ámbitos educativos: ejecutivo, instructivo y formativo. De acuerdo con esto, se pueden establecer tres niveles en la actuación del profesor como profesional de la enseñanza.

3.2 Niveles en la actuación del profesor como profesional de la enseñanza

1) Facilitador del aprendizaje: El profesor dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la planificación y desarrollo de las actividades de enseñanza; pero transmite al alumno la responsabilidad del protagonismo de su propio aprendizaje.

2) Orientador y gestor de la convivencia: Papel formativo del profesor. Debe orientar al alumno en su desarrollo integral, para capacitarlo en aprendizaje autónomo, participación activa, crítica y transformadora en la sociedad.

3) Miembro de una organización: El profesor está integrado a una estructura organizativa, que opera con normas y relaciones jerárquicas. Gairín (1998) establece un ámbito de gestión, con tareas de tipo administrativo, directivo y de representación.

4) El profesor como facilitador del aprendizaje: El profesor como mediador y potenciador de la autonomía en el aprendizaje del alumnado, trata de superar el modelo de profesor como transmisor autorizado de conocimientos para convertirse en tutor del aprendizaje. Debe ser un profesor que motiva a los alumnos en relación a la materia, plantea preguntas, guía en la búsqueda de soluciones y evalúa el aprendizaje. Esto se relaciona con los Principios constructivistas del Aprendizaje, con autores como Vigotsky (1995), Ausubel (1976) y Jerome Bruner (1988) que proponen cambiar al profesor *transmisor de contenidos y calificadores de rendimiento*, para ser un *profesional docente que media en el aprendizaje, investiga y diagnostica* las situaciones dentro del contexto escolar y elabora estrategias de intervención.

Como consecuencia de esto, los alumnos deberán discutir, explicar y construir el conocimiento en un contexto de aprendizaje que les permita alcanzar el éxito escolar. (Escudero, 2006).

En el aspecto curricular, el profesor debe ser un especialista de su materia y de los métodos de enseñanza y evaluación, pero además debe seleccionar y organizar la cultura que enseñará a través de los programas. Lo que se propone es un tipo de Currículum, pensado, con contenidos integrados e interdisciplinarios, para superar el añejo e inflexible Currículum selectivo y elitista.

3.3 La metodología del proceso enseñanza – aprendizaje y las relaciones interactivas entre el profesor y el alumno

La metodología que adopte el profesor debe ser un conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula para generar el aprendizaje en los alumnos. Se debe facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Una Metodología que parte del supuesto de la interacción entre iguales, debe propiciar el trabajo grupal cooperativo con el desarrollo de habilidades sociales y el apoyo de los alumnos entre sí.

3.3.1 Las actividades de clases.

Se pueden analizar desde tres dimensiones básicas:

- Las estrategias de enseñanza sobre el proceso de aprendizaje: Estrategias por descubrimiento (indagación alumno) o por percepción (Expositivas. Formal).
- Medios y recursos didácticos. Lo que importa es la aplicación pedagógica que el profesor hace en ellos para desarrollar una habilidad cognitiva distinta en sus alumnos.
- Organización del entorno de aprendizaje. Aquí se destacan aspectos como: el agrupamiento de los alumnos; la organización del espacio y del tiempo y las relaciones interactivas entre el profesor y los alumnos (estilo cooperativo, individualista y competitivo).

3.3.2 Evaluación de procesos y resultados de los aprendizajes.

La evaluación se entiende como un instrumento de selección por excelencia. Evaluar supone juzgar la calidad de algo. El profesor debe delimitar el objeto de evaluación, establecer criterios de calidad, elaborar instrumentos y procedimientos para recoger información, comprender e interpretar la información recogida y comunicar los resultados de la evaluación. La complejidad de esto provoca que la evaluación del aprendizaje del alumnado sea una evaluación de producto y no de procesos. La evaluación implica *la valoración del progreso de los alumnos y del proceso de enseñanza - aprendizaje.*

Asumimos que la evaluación ha de seguir los siguientes principios clásicos:

- **Formativa:** Tiene función reguladora; para el proceso de enseñanza del profesor y del aprendizaje del alumno, con el objetivo de ser consciente de sus progresos y dificultades.
- **Procesual:** En el proceso educativo, la evaluación tiene un carácter continuo y permanente. Por lo tanto se propone, una evaluación inicial o diagnóstica, del desarrollo y final.
- **Integral:** Requiere una reflexión sobre el qué evaluar. Supone incluir contenidos, en cuanto saberes teóricos, prácticos y valorativos e implica un seguimiento de cómo el alumnado integra el aprendizaje a sus competencias.
- **Sistemática:** En educación, la evaluación se entiende como un proceso intencional y sistemático que requiere orden, cuidado, planificación y secuencia.

- Participativa: Supone asumir que la evaluación es un proceso social de diálogo y de autorregulación, que implica tanto a profesores como a alumnos.
- Sumativa: Centra su atención en los resultados de la programación, una vez concluida. Se trata de conocer si se han conseguido los objetivos en relación con los alumnos y también respecto al diseño y desarrollo de la propia programación.

3.4 El profesor como orientador y gestor de la convivencia de un grupo.

Escudero (2006) entiende el Rol del profesor, también como un orientador; que dentro de la relación educativa práctica el respeto, cuidado, responsabilidad y amor; reconociendo y aceptando al *alumno como persona*. Es así como ejerce un liderazgo dentro de la sala de clases, como *Gestor del aula*. Destacándose como *profesor gestor de la convivencia*; asumiendo el papel de líder de la estructura formal del grupo clase, tratando de potenciar un clima de respeto y seguridad dentro del contexto de aula.

Se trata de facilitar el proceso de aprendizaje y la interacción profesor-alumno, manejando adecuadamente las situaciones de poder y autoridad, empleando: un planteamiento democrático y de negociación entre los actores educativos; fomentando la comunicación y la integración, para reconocer y transformar positivamente los conflictos.

Lo importante es que los alumnos interactúen comprometidamente con sus profesores, evitando actitudes de evasión, confrontación o indiferencia.

Los profesores deben presentarse como líderes fuertes, amigables y comprensivos frente a sus alumnos y no centrar su liderazgo sólo en la autoridad, disciplinamiento, amenazas y castigos.

Torrego y Fernández (2007) proponen tipos de modelo para afrontar la disciplina por parte del profesor, donde se destaca:

- Agresivo/ Dominante: El profesor percibe la indisciplina como una agresión personal y reacciona agresivamente. La meta es el control y el orden. Es una relación entre el daño y la escala del conflicto. Para superar esta situación se hace necesario ganar respeto, cordialidad y confianza con los alumnos.
- Pasivo/ Permisivo: Los profesores por economía de esfuerzo y /o por impotencia, deciden no prestar atención o tratar de mantenerse al margen cuando se produce un comportamiento disruptivo. A veces se confunden los papeles siendo la meta ganarse la amistad. Esta postura acaba produciendo distanciamiento entre las personas y enquistamiento los conflictos. Puede reinar el caos, el desorden, la irritación y el cansancio. Para superar esta situación puede resultar útil establecer límites y ganar en firmeza y orden.
- Asertivo / Democrático: El profesor está atento a las necesidades de los alumnos y puede llegar a consultarlos y hacerlos participar. El profesor afronta la indisciplina con decisión y temple, aplicando las normas acordadas al respecto. La meta es capacitar al alumno en la resolución de los conflictos. Este profesor suele hacer uso del elogio e intenta ser variado en clases. Se establece la autoridad a partir de una construcción social que se basa en planteamientos democráticos.

3.5. El profesor como potenciador del funcionamiento de los grupos

Debido al carácter social y relacional de la enseñanza, es fundamental que el profesor domine las dinámicas relacionales que se producen dentro de un grupo.

La necesidad de crear grupos en los colegios está plenamente justificada, tanto por razones éticas y morales, como también, porque nuestra sociedad es cada vez más plural y diversa.

El profesor puede contribuir a los procesos que permitirán que un curso, pase de una reunión de personas, a constituirse en un grupo; centrado en sus tareas. Esto se puede conseguir a través de los siguientes principios:

- Potenciar las relaciones de afecto, estima y seguridad en el seno del grupo.
- Contribuir a establecer metas grupales conocidas y compartidas.
- Ayudar a la estructuración de roles.
- Fomentar la creación de normas propias dentro del grupo.
- Potenciar una comunicación de calidad.
- Promover el sentido de pertenencia.
- Cuidar los procesos de vida de los grupos.
- Establecer estrategias de resolución pacífica de los conflictos.

Es importante que el profesorado cuente con habilidades para enfrentar adecuadamente los conflictos. La falta de respuesta, puede generar un deterioro del clima de aula, con las consecuencias respecto del rendimiento académico.

El conflicto, además de ser algo natural es inevitable y tiene una serie de potencialidades positivas. En las escuelas es beneficioso afrontar el conflicto de una forma constructiva, aprendiendo a afrontarlos.

Por eso, aprender a detenernos, analizar detalladamente los conflictos y responder de manera constructiva, deberían ser una de las principales tareas educativas del profesorado. También es importante conocer estrategias y programas de mediación escolar (como los sistemas de alumnos-ayudantes y los círculos de amigos) para potenciar el aprendizaje de estrategias de negociación y de gestionar la asamblea de alumnos para la resolución de conflictos.

En la resolución pacífica de conflictos es importante: comprender y aceptar procedimientos de manejo constructivo de los conflictos; reflexionar sobre los reglamentos de convivencia y potenciar los valores de colaboración en el aula, para superar los contextos competitivos e individualistas donde las personas rivalizan.

3.6 El profesor como miembro de una organización

El profesor es responsable y colaborador dentro de una comunidad educativa; su desarrollo profesional está ligado a un planteamiento colectivo orientado a la mejora de la institución y al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Entendemos “*la organización*” como un conjunto de personas agrupadas en torno a unos objetivos comunes, que realizan una serie de actividades, estructurando el trabajo con arreglo a una serie de normas y procedimientos, para alcanzar unos fines específicos. De esta manera, la necesidad de articular la acción de manera colectiva, permite conseguir lo que individualmente costaría un esfuerzo enorme o bien sería prácticamente imposible de realizar. (Coronel, 2004).

Podemos situar los niveles de responsabilidad del profesorado dentro de la organización de un centro con cuatro estructuras u órganos diferenciados:

- Órganos de realización docente y orientación del alumnado.
- Órganos de gestión y gobierno de la institución.
- Estructuras y órganos de coordinación.
- Órganos de estudio y asesoramiento.

Se debe recordar la importancia de las lógicas y los documentos institucionales de planificación. La planificación es una herramienta y un instrumento para favorecer el consenso en la organización, evitando las improvisaciones y las actuaciones descoordinadas. Además, la planificación se refiere esencialmente al proceso de construcción cultural de proyectos, que en definitiva, suponen la elaboración colectiva de objetivos simbólicos comunes. Para lo cual es exigible lealtad con el proyecto del Centro. Éstas son algunas áreas o ámbitos de autonomía dentro de la planificación de un centro:

- Área de definición del centro (Proyecto Educativo PEI).
- Área Pedagógica y Didáctica (Programación Didáctica y Plan de Diversidad)
- Plan de acción Tutorial.
- Área de organización de actividades (Reglamento y Plan anual del Centro).
- Área de evaluación y propuestas (Memoria Anual del Centro).
- Apertura de los centros al entorno comunitario y a las familias.

Todo el trabajo educativo debe estar enmarcado en una concepción democrática que emplee: la sana colaboración dentro de las estructuras formales docentes y que potencie los distintos niveles de participación de un centro.

CAPÍTULO IV

Metodología de Investigación

4.1. El Diseño

La presente investigación se sitúa bajo la impronta del paradigma comprensivo-interpretativo, entendiendo que la comprensión es un principio base del saber cualitativo; (Canales, 2006) especialmente cuando se pretende ingresar en la *traducción* de los discursos de los estudiantes de Pedagogía Básica respecto a su formación inicial, rescatando sus significaciones. Ello implica asumir un diseño de carácter flexible, el cual *se mueve entre los eventos y su interpretación* (Sampieri, Fernández y Baptista, 1991). Diseño que facilita la entrada a las dimensiones discursivas vinculadas con una realidad compleja, rescatando sus singularidades.

Se trata, además, de un diseño de tipo emergente, ya que intenta describir la realidad de modo émico, próximo a los actores. De acuerdo a esto, se adscribe la estrategia de tomar la perspectiva del sujeto, es decir, ver a través de los ojos y posicionarse en el lugar donde se emplaza la gente, para desde ahí aprehender los acontecimientos, acciones, normas y valores, entre otros aspectos. Esto permitirá presentar diversos puntos de vistas y diferentes visiones de la realidad. Bajo este escenario, el investigador/a apartará sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, para aproximarse con el asombro de una *primera vez*. Así, nada se da por sobrentendido y todas las perspectivas se aprecian como valiosas.

En coherencia con lo anterior, en esta tesis se privilegiarán aquellas herramientas y/o técnicas de la investigación cualitativa, con el afán de saturar el universo simbólico en torno a los significados atribuidos por los estudiantes de Pedagogía Básica en su proceso de preparación profesional para la docencia.

El enfoque asociado con este diseño es tributario del interaccionismo simbólico, el cual otorga gran importancia a los *significados sociales* que las personas asignan al mundo que las rodea. Se entiende que *el significado* es aquello que determina la acción. Este proceso, como *producto social*, surge durante la interacción y de las interpretaciones que van gestando las personas. Tal como lo indica Herbert Blumer (1969) no podemos olvidar que “*una persona aprende de las otras personas a ver el mundo*” (En Taylor y Bogdan, 1994, p. 24). Cuestión que resulta aún más relevante en el ámbito de la educación, objeto de estudio central para esta investigación.

Por esto no se debe olvidar que durante el proceso de interpretación se produce una *manipulación de significados*, en la cual “*el actor selecciona, controla, suspende, reagrupa y transforma los significados a la luz de la situación en la que está ubicado y de la dirección de su acción.*” (Taylor y Bogdan, 1994, p.259). Esto influye en el modo de actuar y la acción desempeñada por el actor dentro del marco de una organización, cultura o grupo.

4.2. Tipo de estudio

En consideración a que el problema se focaliza en los estudiantes de un programa formativo docente, es ante todo un estudio de caso. Efectivamente, a partir de un caso concreto, se pretende alcanzar a “*la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*” (Stake, 1999, p. 11). Dicho de otro modo, a la luz de acceder a las voces de los estudiantes de una universidad estatal que cursan Pedagogía Básica, se podrá profundizar en los significados que levantan estos actores en torno a su formación profesional: conocer sus expectativas y comprender la singularidad de su discurso.

Es un estudio de caso, pues atiende a un grupo determinado -los estudiantes- en un escenario específico -la universidad estatal- y en razón de una situación particular -su formación como futuros profesores/as básicos- que van a ejercer en el sistema educacional chileno. Esta focalización facilita el abordaje “*con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual.*” (Vasilachis, 2009, p. 219).

4.3. La muestra

En relación al criterio de selección, la muestra fue estructurada e intencionada, permitiendo seleccionar a los sujetos característicos de una población dada, con el afán de agotar el espacio simbólico sobre los significados que atribuyen los estudiantes de Pedagogía Básica a su formación.

Para la configuración de la muestra se consideró:

- Que los informantes claves fueran estudiantes de la carrera de Pedagogía Básica.
- Que estuviesen matriculados/as en una misma universidad.
- Que estuviesen cursando el 3er año de Pedagogía, coincidiendo con la mitad del trayecto formativo y con la concreción de sus prácticas pedagógicas.

Respecto al escenario institucional se requirió:

- Que la institución de pertenencia fuese una universidad estatal, ubicada en Santiago, considerando como criterio el acceso de la investigadora a dicha organización.

Gracias a la experiencia y a las relaciones sociales de la investigadora, se pudo entablar contacto con una universidad estatal, situada en Santiago y que tiene, en su oferta académica, la formación pedagógica de educación básica. La muestra, finalmente, se constituyó sobre la base de 10 sujetos que coincidentemente fueron estudiantes mujeres. Valga indicar que no se consideró el género como criterio de selección, pues la cohorte seleccionada en dicha institución estaba conformada sólo por mujeres.

4.4. Técnicas de investigación

Para poder recopilar la información necesaria sobre las significaciones de las estudiantes sobre su formación docente en Pedagogía Básica; se escogieron determinadas técnicas de tipo cualitativo, privilegiando aquellas de naturaleza interactiva, en vista a acceder al discurso de estas jóvenes. En atención al paradigma, enfoque y tipo de estudio, se dio especial cuidado a resguardar las voces de los sujetos en cuestión y siendo las técnicas consonantes con modalidades conversacionales, siempre se tuvo presente *“que el conocimiento cualitativo opera como escucha investigadora del habla investigada”* (Canales, 2006, p. 20). Tal como lo indican Delgado y Gutiérrez (1995) *“en toda habla se articula el orden social y la subjetividad”* (p. 289) que es lo que interesa pivotar en esta investigación. Es por ello que la principal técnica de recogida de datos fue la entrevista semiestructurada como se verá enseguida.

4.5 La entrevista en profundidad

En esta investigación interesa obtener la información a través de la entrevista, proceso comunicativo que se realiza entre el investigador y la persona entrevistada. Se considera que este actor debe ser apreciado como un sujeto autopoiético, el cual puede plantearse con libertad e independencia, para poder captar de mejor modo sus percepciones, visiones y opiniones de la forma más auténtica posible (Delgado y Gutiérrez, 1995). La entrevista es una interacción social, un constructo comunicativo en donde el discurso se construye en cada instante por los interlocutores, lo que genera un equilibrio inestable y potencialmente conflictivo. El objeto temático investigado aparece, entonces, a través de la experiencia de los individuos. El narrador parte de la historia que se narra. Se entiende que la entrevista es una narración conversacional entre el entrevistado y el entrevistador, que se desarrollará previo a un acuerdo o negociación temática acorde a la investigación. Esto permitirá explorar un lugar de la realidad social en donde la palabra señala una experiencia personalizada, biográfica e intransferible.

Para el caso que convoca esta tesis, se aplicaron entrevistas semiestructuradas, las que permitieron obtener información de carácter pragmático. Es decir, captar las percepciones sociales de los individuos, respecto a su propia práctica y su experiencia como estudiantes de Pedagogía Básica.

Este tipo de entrevistas favorecen la exploración de la función expresiva o emotiva del lenguaje. Por medio de las preguntas, existe la pretensión de conocer cómo el entrevistado piensa y actúa (exploración diacrónica).

Es importante recordar que la entrevista de investigación, es refractaria a cualquier criterio científicista; ya que no tiene regla fija, no permite generalización discriminada ni universalización (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Para la implementación de este tipo de entrevistas en profundidad y semiestructuradas; previamente se concretó una negociación o acuerdo previo, lo que Delgado y Gutiérrez (1995) denominan *contrato comunicativo*.

Luego, se tuvo presente la configuración de un instrumento para orientar el diálogo entre la investigadora y sus entrevistados, tal como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

CUADRO Nº 1

Pauta Orientadora de la entrevista en profundidad semiestructurada de los estudiantes de Pedagogía Básica:

- Características de la formación docente recibida: fortalezas y debilidades.
- Experiencias educativas de la práctica pedagógica.
- Compromiso con el proceso de formación docente.
- Contextos de influencia en el proceso de formación docente: colegio y familia.

Durante el desarrollo de las entrevistas a los sujetos de la muestra y a partir de los discursos y experiencias relatadas y representadas por los propios sujetos de estudio, se trató de indagar en la comprensión de los significados que otorgan a su proceso de formación docente.

Las entrevistas fueron realizadas sin contratiempos, respetando el compromiso ético o deontológico de mantener el anonimato de cada una de las estudiantes que aportaron con sus voces a esta tesis.

4.6 Técnica de credibilidad

- Mecanismos de saturación: se trata de establecer, conforme a la naturaleza de las informaciones vertidas por los sujetos entrevistados, el momento en que ya no se podrá obtener nuevos datos. El campo semántico, para el caso de esta investigación, quedó saturado con la 8va entrevista.
- Triangulación teórica: como técnica para contrastar y/o complementar los discursos de los sujetos y sus significados sobre los procesos formativos de la carrera de Pedagogía Básica; se tensionaron los aportes teóricos sobre formación docente (profundizados en el Marco Teórico de esta tesis y luego tensionados en el análisis temático, con autores como Perrenoud, Dewey, Giroux, entre otros), con los elementos del contexto formativo (como el Marco para la Buena Enseñanza) y los aportes del interaccionismo simbólico y la fenomenología (Mead, Berger, Schutz y Luckmann).

4.7 Técnicas de análisis

A partir de la información recogida en las entrevistas, se tomó como decisión para el análisis de los datos, identificar las *ideas-fuerzas* contenidas en el discurso. Luego, éstas fueron agrupadas en grandes ejes temáticos: estos operan como conjuntos discursivos los cuales permitieron ordenar los significados dispersos en el relato de las entrevistas, relevando la lógica de los mismos en pos de la comprensión de los sujetos y de sus percepciones en torno a la formación universitaria recibida.

Las tareas vinculadas con el análisis implicaron:

- Condensación de las ideas fuerzas para generar los ejes temáticos
- Selección de evidencias (citas a las entrevistas) relevantes y coherentes con los ejes levantados.
- Descripción de los ejes y aproximación comprensiva a los sujetos.
- Aproximación interpretativa tensionando las evidencias inductivas con el repertorio teórico de esta tesis.
- Levantamiento de conclusiones en miras a contestar cada uno de los objetivos principales asociados con la presente investigación.

CAPÍTULO V

Resultados

5.1. Unidad Temática 1. Proceso de incorporación al mundo escolar desde la mirada de los estudiantes de pedagogía básica en práctica.

5.1.1 Construcción del rol docente

En este primer análisis, se puede inferir que los alumnos al momento de enfrentarse a su proceso de práctica, toman conciencia de lo que significa el desempeño de su rol; demostrando una actitud de entusiasmo y de responsabilidad que refuerza su compromiso y su sentido de identidad profesional; contribuyendo al deseo de superación de su proceso formativo, a pesar de las dificultades:

FORTALEZAS

“En mi primera práctica, me di cuenta que esto era lo mío, mi carrera.”(E3:41)

“Recuerdo que desde mi primera práctica que entré a la sala y dije: esto es lo que quiero, o sea no me veo en otra cosa. En cambio otros compañeros, también ahí se dieron cuenta, que no era lo que querían y se fueron.”(E3:20)

“Sí, tengo claro que lo mío es la Pedagogía General Básica, me siento segura, cien por ciento. No voy a negar, que sé que me falta mucho por aprender, y que eso se va a lograr en lo que es la práctica, en la escuela.”(E1:14)

“Hay muchas cosas que tenemos que aprender, y que lo importante es tener siempre la conciencia de que siempre uno puede seguir aprendiendo. Nunca darse por satisfecho y pensar, yo ya lo sé todo, estoy preparada, voy a hacer las clases al lote, no.”(E1:14)

“Siempre hay algo por aprender y creo que, sí, me gusta lo que estoy haciendo, y creo que va a ser una carrera, un aprendizaje constante, y eso es lo que más me gusta.” (E1:14)

“Encuentro que nuestra formación ha sido muy positiva, especialmente en cuanto a la persona y a los criterios que debemos tener como profesores.”(E4:1)

“Ahora que estoy en la práctica igual ha mejorado mi perspectiva, mi pensamiento, porque en un primer momento, en los primeros años de la carrera, yo no me sentía tan capacitada o con la idea de hacer clases por mucho tiempo...Haciendo la práctica he estado tan vinculada con el tema del curso, de los niños, que al final ahora estoy con el gustito y digo: en realidad sí quiero hacer clases y para siempre no solamente por un tiempo y después desligarme de la sala de clases.” (E7:6)

“Me gusta enfrentar desafíos encontrarme un día sin recursos y ver cómo voy a salir del paso, porque yo voy a realizar igual la clase, teniendo o no los medios, eso es lo que me gusta.”(E4:35)

Según lo expresado en los discursos podemos inferir que los estudiantes consideran que el proceso enseñanza / aprendizaje debe estar *centrado en los alumnos*; lo que implica un aporte significativo para varios colegios en nuestra realidad educacional. Además se percibe que a través de esa metodología, los estudiantes afianzan el sentido educacional de su Rol docente e incluso comienzan a disfrutarlo.

“De hecho el momento en que yo lo empecé a pasar bien en el colegio fue cuando me metí en el mundo de cada uno de los niños.”(E4:78)

“Ahora que la bajaron a 2º, la niña va feliz al colegio, le gusta jugar con sus amigas, le gusta aprender; entonces toda esa mentalidad que tenía de que: no me gusta el colegio, tú me caes mal, en ella cambió. Entonces por eso veo en esa niña que sí se puede ser feliz estando en el colegio y eso debiera pasar con todos los alumnos.”(E7:7)

“Siento que llegué mucho más que la profesora a los niños, me compartían sus cosas tanto personales como, por ejemplo, si tenían dudas en las pruebas me preguntaban a mí y no le preguntaban a ella.”(E2:15)

“Varios profesores en el colegio han destacado que toda la parte de psicología que debería tener un profesor, encuentran que yo la tengo muy bien desarrollada, cualquier comportamiento que yo observe en un alumno en los recreos, actitudes que ellos tienen, siempre sé cómo enfrentarlo y como detener o como aconsejar a un alumno.”(E4:7)

El ejercicio del docente paulatinamente va generando solidez y seguridad en el desempeño docente del profesor practicante. Es así como va reconociendo sus primeros logros y aciertos, que cobran aún más relevancia cuando hay un reconocimiento por parte de los profesores con más experiencia. En este aspecto, Gysling (1992) confirma que *“La identidad profesional del docente constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores.”* (p. 12).

DEBILIDADES

De acuerdo a los datos obtenidos a través de los discursos, es posible inferir que el estudiante de pedagogía al momento de enfrentarse a su práctica docente; realiza una introspección, una *automirada crítica* que lo lleva a *reconocer* abiertamente los aspectos que debe mejorar en su proceso formativo.

“La encuentro muy débil en cuanto a todo lo que ha sido el contenido; la base teórica me parece débil, creo que no estamos realmente preparados para enfrentarnos al mundo escolar real.”(E4:1)

“A veces uno igual se deprime. Porque uno quisiera dar lo mejor de uno, o sea, dar el máximo potencial. Igual yo creo que trato de verle el lado positivo y las falencias para poder cambiar, mejorar. Pero no siempre es así.”(E3:21)

Los estudiantes, al momento de enfrentar la *realidad de aula*, señalan que requieren más profundización en algunos contenidos. Es así como destacan la necesidad de mayor experticia en la enseñanza de las matemáticas, artes plásticas, música y tecnología. El estudiante de pedagogía aprecia significativamente su proceso de práctica, ya que es en esa instancia donde puede reconocer los elementos esenciales de su Rol Docente: entre los que destaca el buen manejo cognitivo de los conocimientos correspondientes a las asignaturas y la capacidad de generar la didáctica adecuada para enseñarlos.

También es posible inferir que los estudiantes expresan su disconformidad en relación a la mayor o menor importancia que se le da a algunas asignaturas:

“Me parece que hay poca equidad entre los ramos, aquí le dan prioridad a matemáticas lenguaje y nada más, siendo que nosotros vamos a hacer clases en básica y tenemos que tener conocimientos en todas las áreas.” (E4:43)

“Una falencia que aquí se ha visto mucho ha sido la música, nosotros nunca hemos tenido en esta universidad clases de música ni nada relacionado con la formación artística. Y a muchos compañeros en la práctica, les ha tocado que de repente, les piden hacer una clase de música en tal curso.” (E4:43)

“La base teórica me parece débil, creo que no estamos realmente preparados para enfrentarnos al mundo escolar real.” (E4:1)

“Las falencias creo que las tengo en matemáticas, ahí es donde tengo que mejorar.”(E2:25)

“Siento que estoy débil es en Ciencias Naturales, Biología y es de los ramos fuertes que se ven en Educación Básica; Matemática, Lenguaje y Ciencias.”(E7:4)

Los estudiantes también manifiestan su preocupación por la falencia que presentan en la formación de asignaturas artísticas, las que consideran significativas para la formación de los alumnos de enseñanza básica. Estas falencias implicarían cierto grado de inseguridad en relación a su desempeño de práctica docente.

“De hecho música se quitó en la básica ya no es obligatorio. Hay colegios específicos que lo implementan, pero no es un ramo, ya salió de Planes y Programas.”(E2:28)

“Se supone que nosotros de primero a cuarto básico tenemos que hacer música, educación física, arte; que son importantes y yo creo que vamos a tener un fuerte vacío ahí.”(E5:15)

“En la práctica avanzada traté de hacer una clase de Arte, de Tecnología, y ahí me vine a dar cuenta que en Tecnología estaba la diferencia entre Técnico Manual y Tecnología.” (E1:4)

“En el colegio un día tuve que enseñar los colores primarios, los secundarios, cosas que nosotros no hemos visto.”(E4:49)

Eisner (1979) habla del *impacto del tiempo*, haciendo referencia a la percepción que tienen los alumnos de lo esencial en un colegio. Esto también aplica la percepción que los estudiantes tienen de su práctica, en la medida que manejan los contenidos en un tiempo determinado y lo relacionan con el proceso educativo completo de los alumnos de básica en su realidad educativa.

A través de su vivencia escolar los profesores en práctica comprenden mejor la validez de los tiempos destinados a las distintas áreas educativas y la trascendencia de éstas.

5.1.2. Significados otorgados al proceso de selección

La realidad educacional a la que está enfrentado el profesorado, es altamente demandante, tanto en requerimientos cognitivos como emocionales. Además en muchas ocasiones, el profesor no recibe el apoyo necesario por parte de los padres de familia, lo que complejiza más su labor docente frente a los requerimientos de la escuela.

En los discursos de los estudiantes se percibe la preocupación que tienen por la falta de selección más exhaustiva en el ingreso a la carrera de Pedagogía Básica. Mencionan que el proceso es poco riguroso y no genera discriminación y permite el ingreso de personas con carencias; especialmente en relación a lo que ellos consideran *atributos transversales inherentes al Rol de profesor* que permite desempeñarse asertivamente en el trabajo con niños. Destacan aspectos como el manejo de las emociones personales, tener una psicología equilibrada y rasgos de cordialidad, especialmente con los niños. Son atributos que permitirían estar en mejores condiciones para enfrentarse a los sentimientos y actitudes de los alumnos y desempeñarse en los contextos escolares complejos que deben enfrentar.

Los estudiantes mencionan:

“Sinceramente me atrevería a decir que el problema de educación que nosotros estamos enfrentado ahora se debe al mal nivel de ingreso que tienen los jóvenes para entrar a pedagogía, lo único que hacen es un examen psicológico y las persona que lo toman no sé si son los más adecuados para que lo tomen.”(E4:61)

“En el examen psicológico nos hacían una serie de preguntas relacionadas obviamente a los niños, porque uno quería estudiar pedagogía, nos muestran imágenes, y si yo voy a presentarme a una carrera de pedagogía, voy a decir veo niños, una campana, porque la idea es quedar en la carrera, entrar a la carrera.” (E4:61)

“He visto acá en la carrera muchos casos de personas que no están preparadas psicológicamente. De hecho yo tuve un caso muy cercano de una compañera que detestaba que los niños se acercaran a darle besos. Ella llegaba de sus prácticas a contarnos, me dio asco porque un niño me dio un beso y andaba pegado a mí. Entonces esas cosas no me parecen, como que no las tolero.”(E4:61)

“También he visto casos de los que hablamos recién, de personas que yo veo que psicológicamente no están preparadas para ser profesoras... Hay una compañera que cuando habla, sola se va alterando y cuando ella escucha que uno le levanta un poquito la voz, aunque sea mínimo, ella deja la escoba, empieza a alterarse y a gritar.”(E4:61)

A través de los discursos se percibe la preocupación de los estudiantes por responder a los requerimientos de la sociedad y su interés por desempeñarse de manera profesional y efectiva en los requerimientos del mundo escolar, especialmente de sus alumnos. Tanto así que manifiestan explícitamente la necesidad de ser validados en relación a su decisión profesional durante su proceso de formación universitaria.

“Creo que sería bueno contar con un buen método o que tuviésemos un profesor que nos dijera: sabes realmente no sirves para esto o no tienes condiciones. Porque obviamente si nosotros vamos a trabajar y a manejar los sentimientos o actitudes de 45 niños, tenemos que saber nosotros manejarnos emocionalmente, no podemos nosotros ser tan susceptibles, tan emocionales.” (E4:62)

“De hecho lo hemos visto, he escuchado experiencias de acá de que se ponen a llorar los profesores en la sala; un niño le dijo algo y la profesora en práctica se puso a llorar. Eso es netamente un cuento de manejo de grupo, de partida y por otro lado yo veo que es una inestabilidad emocional de ella, no sabe controlarse en el momento y eso a los alumnos igual los desestabiliza porque es como: ahh ya viene la profesora llorona, le decimos algo pesado, se va a poner a llorar y hasta ahí queda la clase... tenemos recreo.”(E4:62)

5.1.3. La calidad de la preparación del profesor desde la mirada de los estudiantes de pedagogía básica en práctica

Los estudiantes tratan de ser consecuentes en relación al compromiso con su docencia, y de acuerdo a lo que observan en sus prácticas y en sus propios compañeros de carrera; van construyendo un mejor sentido profesional de su carrera; logrando una maduración cognitiva y emocional: al relacionar las necesidades de la realidad escolar y la capacidad efectiva del profesor de responder adecuadamente desde su preparación docente.

“Los profesores trabajamos con realidades cambiantes dentro del aula, aun cuando planifiquemos, cada clase presenta algo nuevo, imprevisto, a veces tenemos que parar la clase, en relación a un contenido, por algo que pasa entre los alumnos, que es más importante. Es difícil evaluar con justicia la labor de un profesor.”(E4:84)

“Lo que realmente es importante, es la preparación del mismo profesor, la vocación que él tiene para superarse y mejorar su desempeño, porque en general la universidad entrega algunas herramientas técnicas básicas.”(E1:1)

“Un profesor hoy en día puede estar muy relajado si es que no tiene vocación. Por lo tanto, va a ser un pésimo profesor en cuanto a conocimiento, en cuanto a saber enseñar, no va a estar bien preparado, porque si es un profesor que no tiene la vocación necesaria para estar en un curso, simplemente va a ser un pésimo profesor.” (E1:46)

“He visto acá en la carrera muchos casos de personas que no están preparadas psicológicamente. De hecho yo tuve un caso muy cercano de una compañera que detestaba que los niños se acercaran a darle besos. Ella llegaba de sus prácticas a contarnos, me dio asco porque un niño me dio un beso y andaba pegado a mí. Entonces esas cosas no me parecen, como que no las tolero.” (E4:61)

“También he visto casos de los que hablamos recién, de personas que yo veo que psicológicamente no están preparadas para ser profesoras... Hay una compañera que cuando habla, sola se va alterando y cuando ella escucha que uno le levanta un poquito la voz, aunque sea mínimo, ella deja la escoba, empieza a alterarse y a gritar.”(E4:61)

“El profesor en la sala lleva una carga de 45 personas, 45 mundos diferentes; en donde uno va a ser el modelo del niño y es tan fuerte ser profesor de básica, porque es con lo que ellos se quedan, es su base, con eso ellos se van desarrollando en su vida. Pero por ejemplo acá hay compañeras que tienen problemas psicológicos graves como para hacer clases.” (E4:61)

“He escuchado experiencias de acá de que se ponen a llorar los profesores en la sala; un niño le dijo algo y la profesora en práctica se puso a llorar. Eso es netamente un cuento de manejo de grupo, de partida y por otro lado yo veo que es una inestabilidad emocional de ella, no sabe controlarse en el momento y eso a los alumnos igual los desestabiliza porque es como: ahh ya viene la profesora llorona, le decimos algo pesado, se va a poner a llorar y hasta ahí queda la clase... tenemos recreo.”(E4:62)

Coincidimos con Goble y Porter (1980) en que:

“Las exigencias a las que se enfrenta el cuerpo docente han cambiado radicalmente en los últimos 15 o 20 años, haciendo aumentar las responsabilidades que se acumulan sobre él. Al mismo tiempo, la familia y la comunidad en general han ido aceptando una menor responsabilidad por el bienestar educativo del niño. No obstante, los problemas más serios a los que se enfrenta el profesorado se deben al hecho de que, junto con estos incrementos en la responsabilidad, no se han introducido necesaria o adecuadamente cambios en las instalaciones ni preparación alguna para ayudarles a superar estas nuevas exigencias. Por tanto, el proceso de adaptación no ha sido fácil, y ha generado cierta confusión respecto a cuál es realmente la función de un maestro.” (p.25).

De acuerdo a los discursos de los alumnos, es posible inferir que como profesores en formación, asumen su rol paulatinamente en la medida que se integran a su contexto de desempeño: la escuela, y particularmente el aula. Así, miran de frente al lugar en el cual tienen que desarrollar su ejercicio docente y donde deben ejercer su Rol de profesor. En definitiva, el profesor se confirma en su quehacer pedagógico en el aula. Según los testimonios, vemos que los estudiantes van ejerciendo aspectos de autoridad, liderazgo y control muy vinculados al quehacer tradicional de la escuela.

“Creo que es importante marcar y fortalecer el rol del profesor, nosotros llegamos el primer día al aula, y tenemos que ser capaces de marcar lo que va a ser nuestro trabajo.”(E4:62)

El rol del profesor se ejerce con todas las características intrínsecas al individuo, con defectos y virtudes, temores, falencias, esperanzas y limitaciones. Todo lo cual debe ser administrado al momento de desarrollar sus clases. Los estudiantes también manifiestan esta situación en sus discursos, lo cual resulta significativo en cuanto a la madurez en el desarrollo de su desempeño docente:

“Primero que nada un profesor tiene que tener metas claras, reglas claras, ser bien transparente, transparente claro, mantener una metodología de trabajo frente a los alumnos, yo creo que siempre hay que estar preparado para cada situación, el profesor tiene que ser bien precavido.”(E4:64)

“Pienso que mi liderazgo es bueno, porque siempre he podido manejar la situación que sea en la sala de clases.”(E4:81)

“Algunos profesores los tengo súper marcados, de hecho la mayoría de las cosas que yo realizo ahora y las llevo a la práctica, son ejemplo de esos profesores.”(E4:8)

“Sí, para mí era manejable el curso, para la profesora no tanto, por el tema de que ella era muy conductista en el manejo de curso.”(E2:13)

“Siempre he establecido que el primer día de clases yo tengo que dar a conocer mi metodología de trabajo, cómo soy como persona, dar reglas claras de cómo vamos a tener tiempo para trabajar, para conversar, vamos a tener tiempo para tirar la talla, pero todo va a ser bajo el control mío, del docente, porque así el alumno sabe hasta que parámetro puede llegar con el profesor.”(E4:63)

“Si fuese que cualquier día entraran a tu sala y te van a grabar una clase, ahí es como uno lo hace todos los días nomás, con lo cotidiano, lo bueno, lo malo y la verdad de lo que pasa en clases entre el profesor y sus alumnos.”(E6:22)

“Es difícil porque había niñitos que, como no estaba la profesora que era siempre la que los retaba y estaba yo; entonces tenía que tocar varias veces el pito, pero igual me hacían caso y lo importante es que se cumplió el objetivo de la clase.”(E2:17)

“Al mirar de lejos un profesor podría decir: claro son niños, se molestan, juegan, son traviesos; pero yo creo que no debiera ser así, hay que tratar de captar más las situaciones. En todo caso, hasta este momento en el colegio, nunca he visto un “caso de bullying” de verdad.”(E7:12)

En los discursos de los estudiantes, apreciamos que parte del proceso de profesionalización docente pasa por un *acto permanente de reflexión y raciocinio*. El profesor *se reconoce a sí mismo*, entonces trata de construir en la realidad de lo cotidiano *al profesor eficiente* de acuerdo a los parámetros que considera relevantes, al momento de enfrentarse al grupo curso: claridad, precaución, anticipación, control, liderazgo, entre otros.

Como señala Gordon y Burch (1998), desde la perspectiva constructivista, la enseñanza-aprendizaje debe establecerse bajo cuatro aspectos fundamentales: la transparencia, la preocupación por los demás, respeto a la individualidad y la satisfacción de las necesidades mutuas.

5.2 Unidad Temática 2. La experiencia en la práctica docente

5.2.1 Experiencia en el aula

Dentro de los significados proporcionados por los alumnos en sus discursos, es relevante el aspecto relacionado con *el manejo de grupo* al interior del aula. Los estudiantes se declaran preocupados por aspectos como su falta de voz para que los alumnos los escuchen y el manejo efectivo de desarrollo de la clase. Es así como aún se aprecia la fuerte influencia de la escuela tradicional, que considera que la *buena clase* es la que se desarrolla en absoluto silencio y así el profesor demuestra su dominio y control sobre el curso.

“Creo que es importante marcar y fortalecer el rol del profesor. Nosotros llegamos el primer día al aula, y tenemos que ser capaces de marcar lo que va a ser nuestro trabajo.”(E4:62)

“Me di cuenta que tengo falencias todavía pero aprendí mucho. Me di cuenta que al comienzo llegué con una posición bastante estricta, por lo tanto, el manejo del grupo lo tuve bien firme, pero cuando me relajé un poquito, digamos que fui perdiendo el manejo del grupo, cosa que aprendí, que para la próxima oportunidad no va a ser así, o sea me fui fijando en algunas debilidades que tengo, para trabajar respecto a eso”. (E1:27)

“A pesar de que hemos tomado talleres que tienen que ver con el manejo de la voz, nunca lo hemos aplicado a la realidad del aula, con grupo grande de niños. Con la dinámica de ellos, con los ruidos de los alumnos; porque ellos tienen un ritmo de ruido, un ruido propio de los niños más chicos. Es diferente la realidad en el aula, con cuarenta y cinco niños que gritan y uno habla y no se escucha la voz y trata de manejarlo, hay todo un tema con eso.”(E6:3)

“Con cuarenta y ocho niños dentro de la sala, yo que tengo la voz un poquito despacio entonces trato de hablar fuerte, yo no me escuchaba. Eso generaba un poco el tema del dominio del grupo, que los niños se distraían, uno hacía clases a la mitad del curso y al final era como eso. En el desarrollo que he tenido en mis prácticas he notado lo mismo.”(E3:24)

“Mis falencias me parecen que van por el lado del manejo de grupo, pero por el tema de mi voz. De hecho, en un colegio estuve en una sala con cuarenta y eran cincuenta y tres en lista, a veces tenía cuarenta y ocho en la sala, entonces tenía que gritar mucho.”(E3:22)

“Hice clases de Educación Física, igual fue fácil, en cuanto a contenidos obviamente que no es difícil, pero sí en cuanto a manejo de grupo, porque en un patio con cuarenta y tres alumnos, es difícil. Tenía que tocar varias veces el pito, pero igual me hacían caso y lo importante es que se cumplió el objetivo de la clase de Educación Física.”(E2:17)

“Hoy en día los niños son más alterados, porfiados, traen mala educación desde la familia y los profesores no saben mantener el control.”(E4:87)

“Los profesores trabajamos con realidades cambiantes dentro del aula. Aún cuando planifiquemos, cada clase presenta algo nuevo, imprevisto, a veces tenemos que parar la clase, en relación a un contenido, por algo que pasa entre los alumnos, que es más importante. Es difícil evaluar con justicia la labor de un profesor.”(E4:84)

“Trato que presten atención. Entonces por ese lado yo trato de compensar mi falta de voz, de hacer dinámicas, moverme, de repente no sé, aplaudirle a los niños.”(E3:25)

“Algunos niños hablan mucho más despacio que uno y para hacerlos participar, yo era como una periodista, tenía que pasearme por toda la sala con micrófono en mano para que dieran su opinión; porque si no, no se escuchaba con la bulla que había.”(E3:28)

Sin embargo *la realidad de aula*, desde una perspectiva constructivista, está en permanente movimiento, desafía el ejercicio docente a cada momento, alterando la planificación. Es así como el *currículum oculto* se manifiesta cambiando las prioridades, reflejando la multidimensionalidad, simultaneidad e inmediatez que tiene la labor pedagógica en el aula.

5.2.2 Experiencia con los contenidos

A través de su práctica, los estudiantes van asumiendo mayor conciencia y sentido pedagógico. Mediante la interacción con los alumnos, en la comunidad del aula, se aplica y prueba *su saber de práctica*, que se comunica y se hace efectivo en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

La debilidad en el *saber sabido* de los contenidos, perjudica el *saber enseñado* y dificulta todo el proceso enseñanza aprendizaje en el aula. La inseguridad del profesor puede ser percibida por sus alumnos, afectando el equilibrio en el *clima de aula* ya que puede suceder que los alumnos se distraigan y pierdan los niveles de atención y comunicación con el profesor, obligándolo a generar mayor control y disciplinamiento.

“Encuentro que tenemos falencias de contenidos, ciertos conocimientos en temas como el manejo de grupo. Tal vez es ahí en donde tenemos la falencia más grande en general, en lo formativo, para manejar un curso, igual tratamos de utilizar la psicología para solucionar todos esos problemas y lograr captar la atención de los alumnos.”(E7:1)

En los significados subyacentes a los discurso percibimos que el practicante realiza una reflexión sobre su desempeño docente y busca nuevas soluciones a los desafíos, presentando una *nueva respuesta/estrategia* que implica una *adaptación a la situación escolar*. Esto demuestra más avance y madurez en su proceso formativo, ya que logran enfrentarse a una situación inesperada y tensionante con una buena actitud y disposición personal.

“Quedaba siempre a medias porque yo llegaba con actividades para ellos, un poco más distintas a las del resto, para ayudarlos y como llegaba la Psicopedagoga que los venía a buscar a la sala para llevárselos al reforzamiento, que era el “Proyecto de integración”...ahí quedaba mi actividad, quedaba a la mitad, al final quedaba como tarea para la casa, y no funcionaba mucho el tema.”(E3: 35)

De acuerdo a los discursos de los practicantes apreciamos que mientras *la realidad pedagógica* se presenta con toda su complejidad, el estudiante va *resignificando todos sus conocimientos*, en la medida que reconoce la necesidad de conectar todo lo aprendido teóricamente, con su práctica docente en el aula, y así construir su propio saber pedagógico a través de la experiencia docente.

“Tomé un taller de técnica vocal y encuentro que me sirvió porque antes era más difícil todavía. Creo que va más en la práctica. Como el ir aprendiendo en base a la experiencia. Con los niños que a uno le toquen también, porque todos los cursos son distintos.” (E3:26)

“He sentido la falta de algún taller o asignatura, para ver con más profundidad el tema de lo que es el dominio de grupo con los alumnos, porque eso no se ve, es algo que para los profesores está como más implícito.” (E6:2)

“Puede ser el tema de la voz, me gustaría tener más técnica para saber cómo manejar la voz dentro de la sala de clases...aprender cómo se podría manejar de mejor forma un grupo, ahí mismo en la sala de clases, eso sería ideal.” (E7:2)

“En los semestres finales hemos aprendido más de cómo llevar una sala de clases, cómo enfrentarnos en cuanto a contenidos dentro de la sala de clases, cómo adornar un poco la sala de clases. Igual se hace poco.”(E5:13)

Al ingresar al aula, el profesor en formación, debe vincular todo lo aprendido teóricamente en su carrera, con los requerimientos del proceso pedagógico. Esto implica realizar la transposición didáctica y la planificación adecuada según las características de sus alumnos. La efectividad de este proceso no está asegurada de antemano, ya que la reacción de los alumnos es imprevisible y siempre genera un grado de incertidumbre. El profesor debe estar atento para captar y manejar la receptividad de sus educandos, sus ritmos de atención y emocionalidad que también intervienen en la interacción pedagógica profesor/ alumno.

“Un profesor hoy en día puede estar muy relajado si es que no tiene vocación. Por lo tanto, va a ser un pésimo profesor en cuanto a conocimiento, en cuanto a saber enseñar, no va a estar bien preparado, porque si es un profesor que no tiene la vocación necesaria para estar en un curso, simplemente va a ser un pésimo profesor.” (E1:46)

“Uno también sabe cómo enfocar los distintos ramos, por ejemplo en matemáticas que quizás es un poco más apagado, también trato de verlo de una manera más interactiva o dinámica para que los niños no se aburran, a diferencia no sé, en dibujo que uno los deja solitos y los niños en arte se explayan, dibujan, hacen sus creaciones y todo eso que es distinto.”(E3:2)

“Después de completar una unidad, siempre les tomo una prueba coef 2, en general tengo buen porcentaje de logro en los alumnos. También realizo evaluación en sala incluso a veces pasa un feriado o una clase que no realizaba, yo llegaba a la otra clase a preguntarles a mis alumnos: se acuerdan de esto y eso que son chicos 2º básico, ellos igual siempre lograban acertar la respuesta yo siento oohh... se lo aprendieron, muchas veces me sorprenden y también me emocionan.” (E4:30)

“La TIC es importante usarla para que el niño vaya acostumbrándose y vaya encontrando otras formas de aprender, vaya descubriendo más cosas sobre sí mismo, que a lo mejor él aprende de forma más fácil con lo audiovisual. A lo mejor él descubre que tiene otra forma de aprendizaje, mucho más sencillas para él. Por eso me parecen necesarias, pero no fundamentales las TIC.”(E1:29).

“Bueno igual es un apoyo para el profesor, además depende de cómo uno use las TIC, para que las clases sean un poquito más entretenidas porque igual para los niños es una lata la rutina del dictado o copiar de la pizarra, en cambio cuando uno tiene un apoyo visual, es mucho mejor y a los niños les queda más claro. Los niños captan más con lo audiovisual.” (E5:11)

Se percibe en los discursos, que la preocupación de los estudiantes pasa por sentir seguridad en el manejo de los conocimientos (saber sabido), ya que eso demuestra la capacidad del profesor de aplicar la metodología adecuada frente a sus alumnos (saber enseñado), y es en ese momento pedagógico, donde se confirma la efectividad del proceso enseñanza/ aprendizaje.

“Sin embargo, en la práctica me ha pasado mucho que la profesora me dice: ya Ud pase tal contenido y me cuesta poder llegar abajo, como para que el alumno me entienda, partir de la base, de lo más simple de ese contenido para que los alumnos me lleguen a entender.”(E4:16)

“Tuvimos la asignatura de Arte, pero no la sentí completa para lo que necesitamos realmente en el aula.” (E1:8)

“Tuvimos un semestre de Tecnología y otro de Arte, pero no fue muy focalizado a la enseñanza de los niños en el aula.”(E7:3)

“El contenido tiene que ser presentado en forma didáctica, un contenido se debe seleccionar de acuerdo a las necesidades que yo veo en mis alumnos.”(E4:65)

Esta afirmación coincide con lo señalado por Perrenoud (2008) en el sentido de no olvidar la importancia de mantener firme el objetivo pedagógico de cada clase que se realiza, ya que el progreso de los alumnos debe ser la preocupación fundamental del profesor.

5.2.3 Aspectos relevantes de la formación docente al momento de enfrentar la práctica.

La práctica es la instancia más valiosa para los estudiantes en su proceso de formación docente, pues posibilita oportunidades reales de aprendizaje en el contexto escolar. La construcción del profesor pasa inevitablemente por momentos de ensayo y error; que retroalimentan el aprendizaje en la medida que los estudiantes reconocen; tanto sus fortalezas como debilidades.

Es así como los estudiantes a partir de sus discursos nos señalan aquellos aspectos que han sido más relevantes de acuerdo a su experiencia.

FORTALEZAS

“Mi opinión en cuanto a la formación docente y a la experiencia que yo he ido adquiriendo durante estos cuatro años es positiva. Creo que en esta Universidad nos han entregado varias herramientas, o casi todas, para poder realizar las prácticas, por ejemplo en cuanto a metodología y trato con los alumnos.”(E6:1)

“La práctica yo creo que hace todo y uno aprende más haciendo.”(E5:13)

”Mi práctica ha sido absolutamente fundamental para entender mejor todo.”(E5:14)

“Pienso que cada ramo ha sido importante. Algunos más lateros que otros, pero todos han sido sumamente importantes.”(E5:16)

“El contenido tiene que ser presentado en forma didáctica, un contenido se debe seleccionar de acuerdo a las necesidades que yo veo en mis alumnos, de hecho yo he visto mucho en el colegio que hay contenidos que se piden pasar pero que no van a un 2º básico. Por ejemplo en matemáticas el otro día pasaba la unidad de geometría y le pedían a un 2º básico saber lo que es un obtusángulo un acutángulo, conceptos que un alumno no va a saber, de partida vamos por un tema de concepto.”(E4:65)

“Eh a ver, tomé el electivo de técnica vocal, que para mí fue: éste lo tengo que tomar- por el tema de la voz, yo dije lo tengo que tomar. Tomé otro taller que era sobre Madurez escolar que también me sirvió mucho y lo vi en el colegio, niños con problemas de madurez, y el último, porque tomé tres, fue de Evaluación Diferencial. Fue uno de los primeros electivos que se dio cuando yo entré, así que, esos tres hice.”(E3:40)

“En mi práctica hice clases de historia, básicamente de historia. Pero igual realicé algunas clases de matemáticas, arte, de tecnología y de lenguaje.”(E1:24)

“Fue grata esa clase porque tuve buen material didáctico. La misma profesora me había pedido que hiciera un mapa. Hice un mapa bien grande, como cerca de metro y medio y lo cubrí con mica, entonces fue un buen material didáctico ya que a medida que fui explicando el contenido iba rayando encima del mapa y después lo borré. Entonces después para comprobar los aprendizajes de los alumnos, iba donde cualquier niño y le pedía que me anotara justamente en el mapa dónde estaba un pueblo indígena. “(E1:26)

“La mejor preparación pienso que la tuvimos en Ciencias Sociales, Historia de todas maneras, sí; vimos un recorrido tremendo por todo lo que es la Historia y no tanto sólo en cuanto a contenido sino que en cómo trabajarlo con los niños, las mismas Guías Didácticas para cada curso.” (E6:4)

“Era un primero básico, tampoco había mucho contenido (lenguaje) no fue muy difícil de aplicar, porque era más que todo reforzar contenidos anteriores.”(E2:21).

“Por ejemplo, estábamos hablando de las vocales, igual se pasó una nueva, pero más que todo cómo clasificar cosas, animales, que tenían que ver con una letra.”(E2:22)

“Bueno, en relación al desarrollo de clases, me doy cuenta de que lo que trato de realizar siempre, y es algo que lo hago de manera súper inherente, es tratar de ser bien dinámica, en el sentido de moverme, para que los niños aunque, no les llame tanto la atención la materia, ellos me vean haciendo algo como: dando ejemplos, paseándome por la sala, preguntándoles, acercándome a ellos y todo eso. Y yo creo que eso me ha dado buen resultado en las prácticas.” (E3:1)

“Bueno igual es un apoyo para el profesor, además depende de cómo uno use las TIC, para que las clases sean un poquito más entretenidas porque igual para los niños es una lata la rutina del dictado o copiar de la pizarra, en cambio cuando uno tiene un apoyo visual, es mucho mejor y a los niños les queda más claro. Los niños captan más con lo audiovisual.” (E5:11)

“La mejor preparación pienso que la tuvimos en Ciencias Sociales, Historia de todas maneras, sí; vimos un recorrido tremendo por todo lo que es la Historia y no tanto sólo en cuanto a contenido sino que en cómo trabajarlo con los niños, las mismas Guías Didácticas para cada curso.” (E6:4)

“Sí, uno también sabe cómo enfocar los distintos ramos, por ejemplo en matemáticas que quizás es un poco más apagado, también trato de verlo de una manera más interactiva o dinámica para que los niños no se aburran, a diferencia no sé, en dibujo que uno los deja solitos y los niños en arte se explayan, dibujan, hacen sus creaciones y todo eso que es distinto.”(E3:2)

“En la Universidad en el ramo de Orientación, vimos hartos temas. Yo sé que enfrentarse a la realidad es distinto, pero uno teniendo los contenidos, al momento de enfrentar una situación, vas a saber cómo trabajar con los niños en diferentes temas; sexualidad, familia, dependiendo de la edad; tratando de ser más empáticos con ellos, ya que hay profesores que son muy parcos con los alumnos.” (E6:8)

“Tuvimos el ramo de Orientación y ahí se abarcó toda la temática de Consejo de Curso.” (E6:9)

“Por ejemplo en 2º yo le decía profesora: hay un niño que me escribe todo junto, no separan sílabas me escriben en carril. Entonces yo le decía cómo puede llegar a 2º... me llama la atención que no sean capaces de formar una frase de 2 líneas, a lo más ellos escriben en una línea y escriben a lo más 2, 3 palabras, no son capaces de más. Ahí se nota la falencia en la enseñanza.” (E4:72)

“Para practicar les he hecho trabajos bien simples, cuando me fueron a evaluar mi práctica les hice forrar un tubo de confort hice toda una clase sobre la importancia de reciclar, la contaminación, y le hice forrar con papel lustre un tubo de confort, con diferentes, diseños y colores, la profesora guía me quedo mirando cómo esto

va a ser tu clase, me dijo, es muy simple; pero se dio cuenta de que fue imposible, ellos no fueron capaces de poder pegarlo.” (E4:59)

“En el tema de las prácticas, nos han guiado súper bien, pero igual encuentro que tenemos falencias de contenidos, ciertos conocimientos en temas como el manejo de grupo, ahí es donde tenemos la falencia más grande en general. En lo formativo para manejar un curso, igual tratamos de utilizar la psicología para solucionar todos esos problemas y lograr captar la atención de los alumnos. Sin embargo sería bueno realizar más talleres con simulaciones de manejo de grupo, donde viéramos cómo enfrentar situaciones complejas y generar los conocimientos y metodologías necesarios para desenvolvernos y poder enfrentar bien las distintas situaciones de aula.” (E7:1)

“Ahora haciendo la práctica he estado tan vinculada con el tema del curso, de los niños, que al final ahora estoy con el gustito y digo: en realidad sí quiero hacer clases y para siempre no solamente por un tiempo y después desligarme de la sala de clases.” (E7:6)

“En la práctica avanzada, que es la última, ya tuvimos que realizar clases, planificar con el curso solos, sin la profesora, y bueno también con el apoyo de la profesora y todo tipo de intervención, todo ya como muy, más elaborado. Y la práctica profesional, que es la última, que ya netamente es hacer clases, clases.” (E3:43)

DEBILIDADES

“Obviamente yo me preparaba para hacer las clases por mi cuenta, pero de acuerdo a lo que la profesora me pedía lo que ella quería. Yo no podía hacer mucha modificación. Tenía que leer y hacer lo que se me pedía nomás.” (E2:43)

“Un poco más de complejidad hubiera sido un cuarto básico.” (E2:44)

“Sin embargo en la práctica me ha pasado mucho que la profesora me dice: ya Ud pase tal contenido y me cuesta poder llegar abajo, como para que el alumno me entienda partir de la base, de lo más simple de ese contenido para que los alumnos me lleguen a entender.” (E4:16)

“Uno tiene que improvisar la clase con un contenido que no ha visto ya sea música, arte; tienes que averiguar, investigar por tu cuenta. El problema es cuando te pillan de imprevisto y te dicen anda a hacer la clase a tal curso ahora.” (E4:45)

“A mí me tocó que la profesora me decía , Miss prepare este baile. Y solamente me lo nombraba y era como: ¿qué baile es ése, no baile nortino, no?” (E3:3)

“En básica yo no he tenido la experiencia TIC por un tema de recursos de los colegios. Donde me ha tocado hacer la práctica no hay recursos, no sé, bueno no hay Data para trabajar con imágenes. Con suerte hemos podido pedir televisión para ver películas. En ese sentido no he tenido mucha experiencia y de hecho en la última práctica tampoco se ocupaba la sala de computación.” (E3:3)

“(Primera Práctica) Esa práctica es solo de observación, incluso era súper corta. Íbamos dos horas a la sala de clases, a observar solamente y escribíamos todo lo que veíamos, pero no pasaba nada más allá de eso.” (E3:43)

“(Segunda Práctica) Si observa las clases de hecho creo que nos piden una cantidad de clases a realizar en la práctica, pero no podemos estar a cargo de un curso porque todavía somos alumnos.” (E3:47)

“En la segunda práctica ya teníamos más intervención, pero tampoco podíamos hacer clases. Intervención solamente en que podíamos revisar cuadernos, pasar lista, si el profesor te lo permitía porque en muchos casos no se dio de esa manera.” (E3:43)

“Por lo que tengo entendido, no nos quedamos solo con los niños porque como somos alumnos en práctica, no nos pueden dejar solos con un curso.” (E3:46)

“Tenían como siete computadores. Y eso para un curso de treinta y cinco niños, igual era difícil.” (E3:4)

“Bueno a veces utilizaba la sala de computación, pero no había espacio, la salita era chica. Así que prácticamente no se utilizaba mucho, no trabajamos con las Tics. Pasó casi en todos los colegios diría yo.” (E3:6)

*(Práctica con alumnos con déficit atencional en el curso con “Integración”)
“Siempre quedaba a medias, porque yo llegaba con actividades para ellos, un poco más distintas a las del resto, para ayudarlos y como llegaba la Psicopedagoga que los venía a buscar a la sala para llevárselos al reforzamiento, que era el “Proyecto de integración”... ahí quedaba mi actividad, quedaba a la mitad, al final quedaba como tarea para la casa, y no funcionaba mucho el tema.” (E3: 35)*

5.3 Unidad temática 3. Situación de diversidad en el aula.

El estudiante ingresa al curso de práctica y es insertado, sin mayor información a una realidad escolar nueva e imprevista; que le exige responder con las herramientas que tiene, que claramente son insuficientes para los requerimientos. Los estudiantes en su formación pedagógica no tienen preparación suficiente para desempeñarse con alumnos en integración, quienes presentan discapacidades que requieren de conocimientos y habilidades específicas.

En los discursos de los estudiantes percibimos la tensión que sienten cuando son interpelados por la *realidad escolar* y deben ser capaces de generar una respuesta inmediata en medio de la incertidumbre de la situación.

“Es complejo con tanto niño. Además de los niños en lista, habían otros niños más, que estaban en el “Proyecto de integración del colegio”, que tenían problemas, y al final la clase no sólo era para los cuarenta y ocho del curso normal, sino también para el resto de los niños de integración. Es decir, más de cincuenta alumnos en sala.” (E3:32)

“En mi sala tenemos dos asperger, dos autismos, un déficit atencional, una afasia, una hiperacucia, incluso tenemos una esquizofrenia.” (E4:73)

“Me acuerdo que trabajé con dos niños, cuando llegué a hacer la práctica, que tenían Síndrome de déficit atencional, sin hiperactividad, pero era muy avanzado o sea en alto grado, porque para ellos pasaba un pajarito y se distraían. Entonces había que estar al lado de ellos, pendientes y con cuarenta y ocho niños usted comprenderá que el profesor no daba abasto. Creo que ellos aprendían más en las horitas que iban con la tía de integración pero el resto, era estar en la sala mirando y no entendían mucho. Era bien complejo ese tema.” (E3:33)

“Cuando entré a la sala a hacer mi práctica, el profesor me pidió inmediatamente que me sentara al lado de los niños, de los dos hermanos Hernández que tenían Síndrome de déficit atencional, claro, para trabajar con ellos en guías, cuadernos, para que hicieran las tareas.” (E3:33)

“El profesor nunca me dijo estos niños tienen síndrome de déficit atencional, no me dijo nada, yo llegué, fui y me senté con ellos y ahí tratando de que aprendieran. Incluso se me generó también problemas, porque como le comentaba, por el hecho de no saber que tenían esas características y

dificultades. Yo creyendo que les costaba un poquitos más, sin saber, un día me pasó que se pusieron a llorar porque yo les explicaba y no entendían. Entonces yo no tenía tampoco las herramientas ni la didáctica quizás, para enseñarles de otra forma, porque no sabía que los niños tenían Síndrome de Déficit Atencional.” (E3:34)

“El profesor jefe tiene que afrontar casos que él no ha visto; es en el aula donde se van a presentar los problemas. Pero creo que en base a conocimientos teóricos, sí, estamos preparados. Ahora, llevarlo a la práctica es distinto.” (E1:15)

“No se aborda de una manera más puntual, más pedagógica, de cómo tratar a los niños, a los grupos grandes, cómo manejarse con cursos grandes y de gran diversidad.” (E6:2)

“A veces, es difícil en el aula desarrollar los tres puntos, inicio, desarrollo y conclusión y cumplir con todo lo planificado. Porque al fin y al cabo todos los niños amanecen de forma distinta todos los días. No vamos a poder esperar que todos los niños amanezcan felices con el ánimo de aprender, por lo tanto, de por sí ese punto, de tener tan marcado, inicio-desarrollo-conclusión en el aula, es un poco complejo. Ya que de nada puede servir una buena Planificación, si ese día los niños amanecen con el pie izquierdo y no quieren aprender.” (E1:46)

5.4 Unidad temática 4. Acompañamiento en la práctica docente.

5.4.1. Opiniones sobre evaluación desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía en práctica.

En las últimas décadas, ha variado la manera de abordar el tema de la *Educación*. Es así como se han ido sucediendo diferentes paradigmas, modelos e ideas que enfatizan algunos aspectos de la enseñanza y del aprendizaje.

En este proceso, una de las propuestas que ha generado más repercusión fue cuando se consideró que lo relevante era buscar la *efectividad de la enseñanza*; lo que implicaba relacionar los aspectos de evaluación con los de aprendizaje; generando la necesidad de sistematizar los aprendizajes de acuerdo

a los objetivos pedagógicos, focalizando y precisando más los procesos de enseñanza/aprendizaje.

Esto también afectó directamente el desempeño del Rol docente, ya que se enfatizó el concepto de profesor como *facilitador del aprendizaje*, siendo su principal función la de potenciar la autonomía y compromiso propio del alumno en su proceso de aprendizaje; complejizando aún más el quehacer cotidiano en el aula.

Sin embargo, el mayor impacto fue en relación a las nuevas políticas públicas que se empiezan a instalar; lo que significó aumentar los requerimientos educativos en los colegios, principalmente en relación al propósito de relacionar los aprendizajes con las evaluaciones pertinentes que los validen.

Con este propósito, de acuerdo a información del Ministerio de Educación (2014), se funda en 1988 el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación, con el propósito de instalar una evaluación externa para proveer de información relevante del quehacer educativo a los distintos actores del sistema. Su principal propósito consiste en propiciar el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículo nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que éstos aprenden.

Desde 2012, el Simce es el principal sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos: midiendo el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje. Para ello se establece una medición a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados.

De este modo, los resultados de las pruebas Simce aportan información clave para que cada comunidad educativa reflexione sobre los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes e identifique desafíos y fortalezas que contribuyan a la elaboración o reformulación de estrategias de enseñanza orientadas a mejorar los aprendizajes. (Ministerio de Educación, 2014)

Sin embargo, la aplicación sistemática de las pruebas Simce, en diferentes áreas; a lo largo de estos años, han transformado los propósitos educativos de las escuelas, que han privilegiado el resultado de las evaluaciones, implementando horas de reforzamiento a los alumnos cuando se acerca el período de evaluación. Esto explica porque, a través de los resultados, se empezó a elaborar un Ranking de Colegios que se pone a disposición de los apoderados, lo que influye en la elección de los colegios.

De acuerdo a los significados subyacentes a los discursos de los estudiantes podemos inferir, que de acuerdo a su experiencia de práctica, no tienen una buena apreciación sobre las evaluaciones SIMCE que además derivan en la clasificación *tipo semáforo* de los colegios. Esto, en definitiva, culmina con los cuestionables Ranking de resultados por establecimiento.

Es así como los estudiantes manifiestan que el SIMCE destaca la apreciación evaluativa en aspectos de medición de conocimientos. Lo que genera un efecto distorsionado y perverso, ya que los colegios realizan clases de reforzamiento para el SIMCE, con lo cual se pierde la veracidad y la espontaneidad de la evaluación y además contamina en cierta forma el real sentido de los procesos de enseñanza/ aprendizaje, que tienen su mayor riqueza en la espontaneidad de la *realidad pedagógica*; que sabe enfrentarse a lo imprevisible:

“Respecto de la evaluación hacia los alumnos, yo creo que la sociedad en sí, ha visto el aprendizaje demasiado ligado al conocimiento. Creo que eso es una gran falencia. Porque es importante que el niño sepa algunos conocimientos básicos, pero encuentro que se está evaluando sólo el conocimiento, y no se está evaluando el crecimiento como persona de los alumnos.” (E1:65)

“El profesor en el aula no solamente se dedica a enseñar conocimientos, el profesor en el aula no es una enciclopedia andando. El profesor en el aula es mucho más que eso. Tiene que ver con el contexto de los alumnos. Tiene que estar pendiente de cómo está aprendiendo, de cómo está creciendo, si es que tiene algún problema familiar que le esté impidiendo mejorar su aprendizaje.” (E1:65)

“Encuentro que el aprendizaje en sí va mucho más allá del simple conocimiento, que es lo que se está evaluando en las pruebas Simce. Por eso, yo creo que el Simce no es completamente adecuado para realizar estas mediciones.” (E1:65)

“En el colegio en cuarto básico están dando harto énfasis al Simce. Pero yo creo que eso no debería ser así. Yo pienso que los niños deben poner lo que aprendieron de primero a cuarto básico. No que en cuarto básico venga un profesor especial y les empiece a enseñar o reforzar lo que ellos ya tienen que haberlo aprendido de primero a cuarto básico; entonces igual es como una mentirilla entre comillas.” (E5:19)

“Por ejemplo, mi curso de práctica todos los martes y miércoles se quedaban a reforzar para el Simce y en el colegio donde estudia mi hijo también. En cuarto básico empiezan a darle más énfasis al Simce y fuera de todos los ramos que tienen los niños, tienen un ramo más del Simce, o sea para poder prepararlos para que ellos tengan un buen puntaje y, como está la evaluación con el tema del semáforo, entonces hay más preocupación.” (E5:20)

Estas constantes evaluaciones, han dado paso a que con el transcurso del tiempo; se haya generado una creciente competencia entre los colegios, lo cual ha alejado del propósito pedagógico inicial, que tenían estas evaluaciones. Ésta problemática se acrecentó a principios del 2010, tal como evidencio CIPER, cuando según sus datos:

“El ministro Joaquín Lavín anunció una controvertida herramienta de información basada en los colores del semáforo para identificar la calidad de los colegios. Se hizo para que los padres pudieran optar por un mejor establecimiento para sus hijos. El estudio de los resultados evidenció que la mayoría de los alumnos de colegios rojos y amarillos viven en comunas populares, donde las familias presentan escasos recursos y no tienen la capacidad de elegir. También se reconoció que los colegios rojos más críticos del Gran Santiago, corresponden a un 20% aproximadamente, donde cerca del 80% de los estudiantes no aprenden lo que enseñan o debieran enseñar en su curso.”
(CIPER, Álvarez y Peña, 2011)

Según los datos, es posible inferir los estudiantes manifiestan las consecuencias negativas de las evaluaciones estandarizadas y más aún con la herramienta del “semáforo”; pues finalmente redundan en una *situación de estigmatización*, tanto del colegio como de profesores y alumnos. Lo grave es que una vez instalada la estigmatización, la escuela y su comunidad educativa quedan vulnerables ante la opinión pública, lo que complejiza aún más su capacidad de reacción y superación de las falencias.

“Creo que este asunto del semáforo es una tontera porque con el reforzamiento están alterando los resultados reales para ser el mejor colegio; pero no es así. Yo creo que el mejor colegio se ve por los resultados normales que tienen los niños de acuerdo a lo que van aprendiendo de primero a cuarto básico; en cuarto básico no van a aprender mucho más de lo que no aprendieron antes, aunque les hagan reforzamiento.” (E5:21)

“Soy totalmente opositora al tema de evaluación del semáforo porque puede estigmatizar tanto a colegios, niños y profesores. Si un colegio está en rojo van a decir ese colegio está mal. O si un profesor o un alumno quiere cambiarse de -colegio o tienes que buscar pega y te dicen en qué colegio estás; en el colegio x, y qué color es, rojo, aah, ya entonces estamos mal. Me parece que eso puede dañar mucho a la educación.” (E7:16)

“Lo del semáforo simplemente es una forma de catalogar a los colegios, para presionarlos y a la vez estigmatizarlos.” (E1:68)

“Van discriminando, se forma una discriminación al calificar los colegios de verde, rojo, amarillo. Porque los verdes se creen superiores a los que no les fue tan bien en el Simce. Entonces como al colegio no le fue bien, eso también, quiere decir que los profesores no hicieron bien su trabajo, o no enseñaron lo que tenían que enseñar. Por ende, ellos se creen inferiores a los colegios que sí les fue bien.” (E5:22)

“En relación al colegio yo considero que el tema de los semáforos no ayuda a que se mejore la calidad de la educación. De hecho es posible que un colegio se estigmatice como malo porque está en color rojo, debería ser una guía para aprender de los errores, corregir lo que está malo, lo que se está haciendo mal en el colegio. Para los alumnos también es negativo que se estigmatice al colegio como malo, porque los niños son sensibles. De hecho, están en un colegio municipalizado, que es considerado que no cumple con los requerimientos del ministerio, que no es un colegio bueno.” (E6:16)

A partir de los discursos, percibimos que los estudiantes manifiestan su preocupación en relación a la efectividad de los resultados de la evaluación semáforo; ya que se da un sentido de estigmatización de la Institución escolar. El énfasis aparece en torno al fracaso y no en cuanto a toda la adversidad que hay que afrontar como: los contextos diversos y vulnerables de las familias y los alumnos; carencias de infraestructura del colegio, y lo paulatino que son todos los proyectos de mejora en esos aspectos. Es así como los colegios presionan a los profesores, quienes se ven excesivamente cuestionados y con falta de apoyo para reaccionar con decisiones pedagógicas; lo que menoscaba su compromiso y eficiencia docente.

“Al profesor lo presionan para que esté preocupado. El profesor se preocupa de por sí de obtener aprendizajes de sus alumnos, pero son justamente los directivos del colegio los que empiezan a realizar presión hacia el profesor para obtener resultados en cuanto al conocimiento. Eso es lo que se presenta una presión hacia el profesor.” (E1:66).

“El semáforo afecta demasiado a un profesor, porque si está trabajando en un colegio malo, en un colegio color rojo, simplemente el resto va a pensar: “ah este profesor no es bueno, porque su escuela no obtuvo buenos resultados.” Por lo tanto, en ese sentido, también se ve afectado el profesor. Aunque el profesor sea muy bueno, ya el hecho de estar trabajando en un colegio en rojo, lo va a dejar en menoscabo frente al resto.” (E1:70)

“Sí, porque van discriminando, se forma una discriminación al calificar los colegios de verde, rojo, amarillo. Porque los verdes se creen superiores a los que no les fue tan bien en el Simce. Entonces como al colegio no le fue bien, eso también, quiere decir que los profesores no hicieron bien su trabajo, o no enseñaron lo que tenían que enseñar, por ende ellos se creen inferiores a los colegios que sí les, sí les fue bien.” (E5:22)

“Si un profesor o alumno quiere cambiarse de colegio o tienes que buscar pega y te dicen en qué colegio estás; en el colegio X, y qué color es, rojo, aahhh, ya entonces estamos mal. Me parece que eso puede dañar mucho a la educación (E7:16)

“Si, porque van discriminando, se forma una discriminación al califica los colegios de verde, rojo, amarillo. Porque los verdes se creen superiores a los que no les fue tan bien en el Simce.” (E5:22)

“No me parece que vaya a mejorar la educación. Eso va a ir en desmedro de los colegios y de los profesores es una estigmatización, va a afectar la movilidad escolar entre colegios tanto para profesores como para alumnos. Esas evaluaciones no aportan a la educación. Incluso grabando un video de clase no se capta todo como para calificar la labor de un profesor.” (E4:84)

“Lo del semáforo lo veo más como estigmatización y problema para la movilidad laboral. En el colegio que estuve, tuvo color naranja, amarillo y se mantuvo, igual era un tema de preocupación.” (E7:17)

Al instalarse fuertemente el concepto de evaluación de aprendizajes en la educación chilena, era cosa de tiempo que para que también abarcara el quehacer pedagógico de los profesores. En este sentido, se instala la Prueba Inicia, que según el Ministerio de Educación (2012) tiene como propósito verificar la calidad de la Formación Inicial Docente; a través de una batería de pruebas que deben rendir los egresados de las carreras de Pedagogía en Educación Media, Pedagogía en Educación Básica y Educación Parvularia.

El objetivo de la evaluación diagnóstica INICIA, es identificar los conocimientos pedagógicos y disciplinarios alcanzados por los egresados de las carreras de pedagogía, para entregar información sobre la calidad de la formación inicial. El propósito es constatar la calidad de los conocimientos recibidos por los docentes en formación al momento de comenzar su ejercicio profesional y además de evaluar las carreras de pedagogía que dictan las instituciones de educación superior del país y que forman a los profesores y educadores de párvulos. (Ministerio de Educación, 2012).

El objetivo central de la Evaluación Inicia, es entregar a las instituciones formadoras de profesores, a la opinión pública y a los propios egresados de estas instituciones; información actualizada acerca del nivel de logro de dichos egresados, en aspectos fundamentales de su futuro desempeño como docentes.

En relación a los contenidos La Prueba Inicia, evalúa conocimientos y habilidades fundamentales para el quehacer docente, que incluyen:

- Conocimientos en el ámbito disciplinario relativos al nivel educacional donde el futuro docente se desempeñará.
- Conocimientos pedagógicos y de didáctica de la disciplina que enseña.
- Además, se evalúan habilidades de comunicación escrita.

La elaboración de preguntas para cada prueba se realiza en base a una tabla de temarios y especificaciones técnicas, en donde se señalan cuáles son los saberes considerados centrales de evaluar y que todo egresado de pedagogía debiera manejar al momento de ejercer su profesión. Estos saberes están en concordancia a los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación. Los estándares describen lo que todo profesor *debe saber* y *saber hacer* en el aula, y las actitudes profesionales que deben desarrollar desde su formación como profesor de Educación de Párvulos, Básica y Media.

Por otra parte, los estándares son una referencia útil y necesaria para las instituciones formadoras de docentes, puesto que transparentan los conocimientos y habilidades que deben ser capaces de enseñar a sus estudiantes durante el transcurso de la carrera. También son un referente para los futuros profesores, ya que facilitan el seguimiento que ellos mismos pueden realizar a sus propios procesos de aprendizaje.

El año 2012, el Ministerio de Educación “invitó” por primera vez a egresados de las carreras de Pedagogía en Educación Media y Educación Básica y Educación Parvularia; para que participaran y rindieran la Prueba Inicia. La incertidumbre y preocupación que generó la instalación de esta prueba en los estudiantes de pedagogía es algo importante de rescatar y reconocer.

A través de los discursos de los estudiantes podemos percibir, cómo aprecian la influencia de ésta evaluación en su proceso de formación docente, considerando que la rendición de la prueba no es obligatoria.

De acuerdo a los discursos de los estudiantes, percibimos que ellos implícitamente consideran que los profesores presentan falencias en relación al manejo de conocimientos; que sería lo más significativo en el *saber enseñado*. Esto refleja la influencia de la escuela más tradicional, que enfatiza el *Rol del profesor* como el que enseña conocimientos y eso sería lo más propio de la *vocación docente*.

“Un profesor hoy en día puede estar muy relajado si es que no tiene vocación. Por lo tanto, va a ser un pésimo profesor en cuanto a conocimiento, en cuanto a saber enseñar, no va a estar bien preparado, porque si es un profesor que no tiene la vocación necesaria para estar en un curso, simplemente va a ser un pésimo profesor, y en este sentido la “Prueba Inicia” aporta, a que los nuevos profesores se esfuercen más y mejoren.” (E1:46)

“Siendo objetiva pienso que la Prueba Inicia debería haberse instalado hace rato, quizás porque si bien enfatiza más el conocimiento, creo que los profesores tenemos que ser evaluados en eso. Tenemos que saber lo que enseñamos, porque del saber sabido llegamos al saber enseñado.” (E6:19)

En este discurso se manifiesta explícitamente que la labor pedagógica del docente es realizada en conjunto con sus propios alumnos. Lo cual debería ser más considerado al momento de evaluar a un profesor. Esto evidencia una cercanía de los estudiantes a un tipo de enseñanza y de relación profesor/ alumno más democrático y dialogante.

(sobre Prueba Inicia) *“Pero en el caso de los profesores que sí tienen vocación, encuentro que resulta medio incómodo y complejo para ellos; porque a veces, es difícil en el aula desarrollar los tres puntos: inicio, desarrollo y conclusión. Y, además, cumplir con todo lo planificado, porque al fin y al cabo todos los niños amanecen de forma distinta todos los días. No vamos a poder esperar que todos los niños amanezcan felices con el ánimo de aprender, por lo tanto: de por sí ese punto, de tener tan marcado, inicio-desarrollo-conclusión en el aula, es un poco complejo. Ya que de nada puede servir una buena Planificación, sí ese día los niños amanecen con el pie izquierdo y no quieren aprender.”* (E1:46)

De acuerdo a los datos, es posible inferir que los estudiantes no se muestran conforme con la enorme cantidad de evaluaciones a las que son sometidos los profesores. Lo ven más como un cuestionamiento, estimándolo perjudicial al desempeño del profesor que no es considerado en su integridad.

“Con todo esto que sale para evaluar al profesor, el semáforo, prueba inicia, y tanta publicidad en los medios, se está perjudicando al profesor. Se destaca lo malo que pasa en las noticias, una pelea entre alumnos y profesores, pero nunca se habla de todo lo bueno que ocurre. A menudo, la misma sociedad está tirando para abajo la labor del profesor.” (E4:86)

“La prueba Inicia tampoco reflejará bien al profesor en formación, ya que se puede poner nervioso y el ámbito de los contenidos es muy amplio.” (E4:85)

En los siguientes discursos apreciamos que los estudiantes de pedagogía no son contrarios a someterse a instancias de evaluación, en la medida que éstas sean evaluaciones de tipo formativa y sirvan para promover el perfeccionamiento del desempeño docente.

“Yo creo que ayuda, en mi caso todavía no he dado la Prueba Inicia, pero creo que tiene que ser algo que me ayude a ver en lo que estoy mal, qué es lo que debo reforzar, pero no creo que sea algo que estigmatice como la mala profesora que no se puede superar, no creo. Bueno, eso es algo que todavía no se sabe bien cómo va a ser.” (E6:20)

“Si la Prueba Inicia es más formativa, no hay problema, pero si tiene un sentido más laboral, más de estigmatización al profesor. Éste es un profesor de 50%, éste de 80%, porque las pruebas no miden todo. Para empezar, después tú tienes que saber el sentido que le das a la evaluación. ¿Para qué se evalúa?, ¿Para estigmatización, para echarte, para cambiarte de colegio, para decirte “mire mejor váyase a otro colegio?” (E6:21)

“Depende de cómo lo mire cada profesor y no hay que sentirse atacado ni ser tan individualista, porque en realidad es un problema del grupo de trabajo, de todos los profesores. En ese sentido hay que ser bien consecuente y reconocer, que hay compañeros profesores que a lo mejor no se la juegan por hacer bien su trabajo, en cambio uno sí.” (E6:17)

“Para los profesores creo que también uno tiene que tomarlo como algo que es de mejoramiento, que es positivo yo creo, porque si uno está haciendo mal el trabajo ver en qué área se está equivocando y tratar de superarlo.” (E6:16)

En los discursos los estudiantes de pedagogía señalan que algunos aspectos de las evaluaciones, cuando se filma en sala, no presentan la espontaneidad que se requiere para captar con veracidad el *clima de aula* en el momento pedagógico; ya que los cursos son avisados previamente a la filmación.

“Se fija una fecha para grabar la clase. Eso hace que se pierda espontaneidad, hasta los niños pueden actuar distinto, claro, para que la profesora esté tranquila y le vaya bien; los niños se comportan distintos ya que nunca son así tan buenos ni tan tranquilitos.” (E6:22)

“En definitiva la evaluación es como la grabación de una Clase Magistral pero si fuese que cualquier día entraran a tu sala y te van a grabar una clase, ahí es como uno lo hace todos los días nomás, con lo cotidiano, lo bueno, lo malo y la verdad de lo que pasa en clases.” (E6:22)

“En las evaluaciones docentes de clases; les dicen a los alumnos “niños tienen que estar tranquilos porque los van a ir a grabar, les van a poner nota del ministerio, los van a ver, los van a evaluar. Entonces condicionan a los niños para que se porten bien y para que a la profesora le vaya bien; y todo eso altera la evaluación y se aleja absolutamente de la realidad de las clases.” (E7:19)

5.4.2. Efecto de las evaluaciones estandarizadas en los alumnos de colegio.

En los últimos años hemos visto una excesiva demanda de evaluaciones estandarizadas por parte del MINEDUC en la enseñanza básica. No han sido pocas las opiniones de directores de colegio, profesores, psicólogos y profesionales ligados al desarrollo de la infancia, que han criticado esta situación.

Tanto así, que este año se eliminaron algunas evaluaciones de Simce básica, (Test de lectura 2° básico, Ciencias de 4° básico y Simce TIC); tal como lo declararon las autoridades:

“La secretaria de Estado, junto a Carlos Henríquez, Secretario Ejecutivo de la Agencia de Calidad de la Educación y Pedro Montt, presidente del Consejo Nacional de Educación, dieron a conocer el plan que entrará en vigencia en marzo de este año, el que contempla el desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación y la reducción de las pruebas censales en un 50 por ciento.” (Ministerio de Educación, 2016)

Con esto, se pretende reducir significativamente el número de pruebas durante los próximos cuatro años, ya que los expertos advirtieron que si bien este sistema permite evaluar las políticas públicas y entrega información valiosa, genera problemas por la cantidad de pruebas y la presión que sufren los estudiantes.

De acuerdo a los significados subyacentes a los discursos, podemos inferir que los practicantes consideran que las evaluaciones que se realizan en este momento. Estas pruebas, de acuerdo a sus experiencias en los contextos de práctica; no aportan efectivamente a la medición de los procesos educativos y a la formación integral de los alumnos; ya que están muy circunscritos a la medición de contenidos (conocimientos), no se realizan en contextos reales, ya que las evaluaciones se avisan con anterioridad lo que predispone a profesores y alumnos.

En definitiva la búsqueda ansiosa de buenos resultados, por parte de los colegios, tiene en lo cotidiano de la vida escolar, un efecto perverso, ya que se intenciona el currículum para mejorar los resultados: a través de clases de reforzamiento en horarios extras; lo que *presiona más allá de lo necesario a los profesores y alumnos*. Quienes además deben lidiar con la estigmatización que trae como consecuencia la publicación de los Ranking de Colegios, que por supuesto no dicen nada en relación a los esfuerzos educativos que realizan los colegios para mejorar los procesos enseñanza/aprendizaje en contextos diversos, desmedrados y vulnerables.

Esta situación también es observada por nuestros estudiantes de pedagogía, quienes expresan sus opiniones y comparten la realidad de sus colegios de práctica.

“Respecto de la evaluación hacia los alumnos, yo creo que la sociedad en sí, ha visto el aprendizaje demasiado ligado al conocimiento. Creo que eso es una gran falencia. Porque es importante que el niño sepa algunos conocimientos básicos, pero encuentro que se está evaluando sólo el conocimiento, y no se está evaluando el crecimiento como persona de los alumnos. Encuentro que el aprendizaje en sí va mucho más allá del simple conocimiento, que es lo que se está evaluando en las pruebas Simce. Por eso yo creo que el Simce, no es completamente adecuado para realizar estas mediciones.” (E1:65)

“En el colegio en cuarto básico están dando harto énfasis al Simce. Pero creo que eso no debería ser así, pienso que los niños deben contestar con lo que aprendieron de primero a cuarto básico. No que en cuarto básico venga un profesor especial y les empiece a enseñar o reforzar lo que ellos ya tienen que haber aprendido de primero a cuarto básico; entonces igual es como una mentirilla entre comillas.” (E5:19)

“Creo que el mejor colegio se ve por los resultados normales que tienen los niños de acuerdo a lo que van aprendiendo de primero a cuarto básico; en cuarto básico no van a aprender mucho más de lo que no aprendieron antes aunque les hagan reforzamiento.” (E5:21)

“Para los alumnos también es negativo que se estigmatice al colegio como malo, porque los niños son sensibles, de hecho están en un colegio municipalizado, que es considerado que no cumple con los requerimientos del ministerio, que no es un colegio bueno.” (E6:16)

“En definitiva la evaluación es como la grabación de una Clase Magistral pero si fuese que cualquier día entraran a tu sala y te van a grabar una clase, ahí es como uno lo hace todos los días nomás, con lo cotidiano, lo bueno, lo malo y la verdad de lo que pasa en clases entre el profesor y sus alumnos.” (E6:22)

“Soy totalmente opositora al tema de evaluación del semáforo porque puede estigmatizar tanto a colegios, niños y profesores. Si un colegio está en rojo van a decir “ese colegio está mal.” (E7:16)

“En las evaluaciones docentes de clases; les dicen a los alumnos “niños tienen que estar tranquilos porque los van a ir a grabar”, les van a poner nota del ministerio, los van a ver, los van a evaluar. Entonces condicionan a los niños para que se porten bien y para que a la profesora le vaya bien; y todo eso altera la evaluación y se aleja absolutamente de la realidad de las clases.” (E7:19)

Como precisa Eisner, la escuela socializa a los niños en un conjunto de expectativas que son profundamente más poderosas -de larga duración- que aquello intencionalmente enseñado o aquello que el currículum explícito de la escuela plantea. (En Castillo, 2003).

5.4.3. Relación del profesor practicante con el profesor guía del colegio desde la perspectiva de los estudiantes de pedagogía básica.

Los alumnos durante su proceso formativo tienen tres niveles de práctica, de acuerdo a los grados de intervención. Sin embargo, a través de los discursos de los estudiantes, podemos inferir que en algunas ocasiones durante la práctica, se exagera el control de parte del profesor guía, reduciendo aún más su capacidad de intervención. Esto hace que sientan y experimenten frustración por no poder implementar sus conocimientos, ni aportar con nuevas ideas o metodologías.

FORTALEZAS

En la experiencia de práctica de los estudiantes, resulta relevante el aporte del profesor guía, su ejemplo y experticias son muy considerado por ellos; ya que van observando al profesor guía, relacionado modelos y experiencias de la *praxis pedagógica*, que son significativas en la construcción de la experiencia del profesor en práctica. Es ahí cuando cobra más valor el dicho: *la práctica hace el maestro*.

“No lo aprendí en la universidad, pero tuve la oportunidad de estar en una reunión de apoderados en la práctica avanzada, donde ahí aprendí de mi profesora guía, cómo hacerlo. Tener las cosas bien claras, dejar los puntos bien claros que se van a ver en el aula y no salirse de un esquema.” (E1:16)

De acuerdo a los discursos, percibimos que uno de los aspectos que más destacan los practicantes está relacionado con el manejo de los alumnos en el contexto de aula. Se resalta la preocupación y el trato hacia los estudiantes, especialmente en cuanto a la *integración escolar*. Este aspecto es un gran aporte de innovación educacional dentro de los colegios; ya que implica un esfuerzo que, muchas veces se realiza sin todos los recursos, pero que finalmente resulta muy significativo para intentar mejorar nuestra sociedad.

“La profesora guía me dijo justamente que ese niño de pronto se alteraba y se descontrolaba inmediatamente y que en esos casos había que afirmarlo, dejarlo que se calmara, y después conversar con él, y hacerle ver su error en el caso de que fuera necesario.” (E1:44)

“Había una buena disciplina, un buen ambiente de aula. Y eso es lo que me fascinó, porque pude ver que no se establecía diferencia entre los niños que tenían integración, entonces eso justamente es lo que se busca, que haya una integración total en el aula. Y que los niños puedan mirar al resto por iguales y no que establezcan diferencias.” (E1:59)

“Me gustó mucho lo que presencié en el cuarto básico donde estuve; vi que la profesora realmente realizó “integración escolar.” Era un curso de cuarenta alumnos y si ella no me hubiese dicho que tales niños tenían algún problema, yo

no me habría dado cuenta. Simplemente porque la profesora realiza una integración tal, que los niños comparten entre ellos, no se burlan cuando a alguno le cuesta más, o a otro le cuesta menos, nadie alega. Sentí que realmente los niños estaban con integración eran parte del curso. Y se sentían así.” (E1:58)

Esto coincide con la idea de Casassus (2006) en relación a que:

“El conocimiento cognitivo es importante. Eso no está en cuestión. Sin embargo, sí podemos afirmar que las emociones están antes y después del conocimiento cognitivo. Están antes pues el dominio emocional es el que facilita u obstruye el aprendizaje. También están después, pues las emociones son las que guían a las personas a lo largo de sus vidas, las que nos motivan a aprender y a relacionarnos con los otros de manera más pacífica y justa en un mundo más sustentable.” (p. 238).

Cada vez es más común en la realidad escolar de nuestro país, que en los cursos de enseñanza básica se presente una importante diversidad cognitiva en el aula. El profesorado realiza un gran esfuerzo por cumplir con las disposiciones de la planificación así como los proyectos de integración.

En los discursos de los estudiantes se aprecia el reconocimiento que hacen al profesor, cuando superando muchos obstáculos, generan el proceso enseñanza/aprendizaje. Es así como destacan aspectos de transposición didáctica, lo cual posibilita el *currículum pensado y enseñado* por el profesor y además evidencia, la importancia del *currículum experiencial*, que en definitiva, es el que genera la profesionalización del docente.

“En cuarto básico había un niño que ni siquiera se sabía la tabla del dos. No trabajaba y la profesora simplemente lo dejaba. Pero también pude ver que ella realizó alguna adaptación curricular en el momento de realizar las pruebas. Había casos en los cuales a niños les costaba mucho aprender, por lo tanto cuando estaban pasando las multiplicaciones, al resto del curso les ponía multiplicaciones por dos números, a este niño le hacía multiplicaciones con un solo número.” (E1:39)

“La profesora tenía un método de enseñanza de distintas tareas para todos ¿ya?, acorde obviamente a su aprendizaje. Por ejemplo con las vocales, con los niños más avanzados iba no sé, por ejemplo en la P, y con los más lentitos, con que les costaba un poco más, iba como hasta en la A, porque también estaba el tema de que habían cinco niños con dificultades de aprendizaje.” (E2:7)

“Mis profesores guías han sido muy buenos en el sentido de que me han apoyado. Me han dicho tu clase está bien, me han aconsejado, incluso me han ayudado a planificar.” (E3:54)

“En la práctica avanzada, que es la última, ya tuvimos que realizar clases: planificar con el curso solos, sin la profesora, y bueno también con el apoyo de la profesora y todo tipo de intervención, todo ya como muy, más elaborado. Y la práctica profesional, que es la última, que ya netamente es hacer clases, clases.” (E3:43)

En un aspecto más general, los discursos de los estudiantes se refieren al escaso uso de TIC en las metodologías de aula, que aún no parecen indispensables en el quehacer pedagógico.

“La profesora ocupó en una oportunidad el proyector, para proyectar justamente una prueba que iba a corregir junto a todos los alumnos, pero no vi mayor uso de la tecnología.” (E1:28)

“Mis clases no fueron con powerpoint. Pero sí yo pude observar una clase de religión que se hizo, donde se mostró un video de la Creación, porque igual hacían religión, era muy católico el colegio. Sobre la creación de Adán y todo eso, los niños se entusiasmaban mucho. De hecho fue un buen enganche que la profesora tuvo y como que innovó. Propuso algo a lo que los niños pusieron mayor atención.” (E2:32)

Uno de los propósitos de la docencia es enseñar de manera efectiva para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos. De acuerdo con esto, Perrenoud (2008) precisa diez nuevas competencias para los docentes que actualmente ejercen en educación y destaca el hecho de que el profesorado debería dirigir todas las fuerzas en la organización y motivación de nuestros alumnos para generar sus aprendizajes. De modo de asegurar que el objetivo logrado en los estudiantes, sean los planificados y trabajados.

DEBILIDADES

De acuerdo a los discursos de los estudiantes, podemos inferir que las prácticas presentan realidades pedagógicas diversas, que no siempre coinciden con las expectativas de los practicantes; quienes se sorprenden por algunas actitudes que presentan los profesores guías. En esta compleja relación docente-profesor practicante, el pedagogo experto en algunas ocasiones no demuestra interés por el aporte que el practicante pudiera hacer, más aún algunas veces lo ven como una amenaza o tal vez no quieren perder el control del dominio del curso: el manejo de los alumnos, o incluso su afecto.

“La profesora guía que era la que estaba a cargo del curso. Fue, fome porque yo tenía todas las iniciativas para poder intervenir, ayudarle en todo y ella con su personalidad tincada, no lo permitía, uno no podía traspasar su límite.” (E2:4)

“Había que hacer lo que la profesora guía quería, sin mayor novedad e innovaciones para los niños. Regirse en base a lo que ella tenía planteado, igual algunas cosas eran buenas, se rescataban, pero a veces tenía maltrato con los niños, un poco psicológico. Era un curso de primero básico y los trataba de tontos, les decía muchas cosas que no corresponden.” (E2:5)

“Esa práctica es solo de observación, incluso era súper corta. Íbamos dos horas a la sala de clases, a observar solamente y escribíamos todo lo que veíamos, pero no pasaba nada más allá de eso.” (E3:43)

“En la segunda práctica ya teníamos más intervención, pero tampoco podíamos hacer clases. Intervención solamente en que podíamos revisar cuadernos, pasar lista, si el profesor te lo permitía, porque en muchos casos no se dio de esa manera.” (E3:43)

“No nos quedamos solo con los niños porque como somos alumnos en práctica, no nos pueden dejar solos con un curso.” (E3:46)

“Obviamente yo me preparaba para hacer las clases por mi cuenta, pero de acuerdo a lo que la profesora me pedía lo que ella quería. Yo no podía hacer mucha modificación. Tenía que leer y hacer lo que ella me pedía nomás.” (E2:43)

El docente en formación realiza su práctica en un contexto de aula que es dominada por el Profesor Guía, quien ejerce su potestad con autoritarismo, bordeando el maltrato y la estigmatización; quizás, como una manera de lograr el control del curso y asegurar la efectividad del ejercicio pedagógico.

“Les decía tontos, no sé, lentos a los niños cuando se demoraban mucho, ni siquiera era un curso muy lento en sí, era bien aplicado el curso. Era un poco disparate porque había niños muy avanzados, con el estímulo de los padres, de la profesora y todo, y había otros que tenían mayores dificultades, pero tampoco tantas; no era algo imposible de poder superar.” (E2:6)

“Si los niños no se quedaban callados la profesora golpeaba la mesa o los trataba de tontos, ahí entraba todo el tema de las ofensas hacia ellos. Los niños por un tema de acción y reacción nomás, hacían caso.” (E2:14)

Los practicantes son instalados (lanzados) en el *mundo escolar* y a partir del impacto de esta situación van reaccionando a partir de sus conocimientos pedagógicos, de manera que se prueban a sí mismo y van dando significados a las situaciones que viven. Es así como presentan una actitud crítica en la medida que aprenden a relacionarse dentro del sistema escolar y al mismo tiempo van construyendo y reconociendo su propio Rol Docente.

“Siento que llegué mucho más que la profesora a los niños, me compartían sus cosas tanto personales como, por ejemplo, si tenían dudas en las pruebas me preguntaban a mí y no le preguntaban a ella. Y ahí estaba un tema también que ella se molestaba con eso. Porque ella tenía obviamente el tema de que yo soy la profesora y ella es la alumna en práctica.” (E2:15)

“Sí, para mí era manejable el curso, para la profesora no tanto, por el tema de que ella era muy conductista en el manejo de curso.” (E2:13)

“Pasaba que cuando ella se iba, yo me quedaba con ellos, igual me hacían caso pero de cierta forma se soltaban un poco más, también en cuanto a sus opiniones, cosa que la profe no aceptaba mucho, por ella tenía ese concepto de que hay preguntas tontas. Que no se debe preguntar todo porque hay cosas que obviamente tú ya debes saber y estamos hablando de un primero básico. Entonces igual para mí fue fome porque yo no tengo mucha tolerancia con profesoras así, y de hecho nunca me había tocado alguien tan extremo.” (E2:14)

El profesor practicante manifiesta una cierta sensación de frustración frente al proceder del profesor guía, que se aleja de lo que él podría requerir; probablemente un profesor guía más apoyador, más seguro, que le brindara espacios de participación con más apoyo y crítica.

El profesor guía se muestra desafiante y controlador, generando frustración en el profesor practicante, que siente que no aporta, pues es insertado de manera imprevista, sin muchas explicaciones, ni suficiente supervisión, al quehacer pedagógico del aula, lo que genera tensión en su proceso de práctica. Tal vez esta actitud del profesor esconde una cierta amenaza en relación al *control de aula* que podría discutir el profesor practicante.

“Obviamente yo me preparaba para hacer las clases por mi cuenta, pero de acuerdo a lo que la profesora me pedía lo que ella quería, yo no podía hacer mucha modificación. Tenía que leer y hacer lo que ella me pedía nomás.” (E2:43)

“Había niñitos que, como no estaba la profesora que era siempre la que los retaba y estaba yo, entonces pasaba que tenía que tocar varias veces el pito pero igual me hacían caso y lo importante es que se cumplió el objetivo de la clase de Educación Física.” (E2:17)

“De hecho, la misma profesora ahora me decía yo no sé cómo lo hacía antes. Porque yo veía, claro que ella no se daba cuenta, pero estaba dejando de lado un curso, ya que se enfocaba en 1º y al 2º como que lo iba dejando de lado; a mí no me parecía porque los contenidos no se aprenden bien porque el alumno de 2 está escuchando lo que la profe le enseña al de 1º.” (E4:72)

El profesor guía se muestra poco colaborativo con el profesor practicante, es poco explicativo, no le da suficiente espacio para desempeñarse en su práctica docente. Sin embargo lo considera como su ayudante/ asistente requiriendo su ayuda para situaciones más complejas (alumnos con requerimientos especiales).

“Cuando entré a la sala a hacer mi práctica, el profesor me pidió inmediatamente que me sentara al lado de los niños, de los dos hermanos Hernández que tenían Síndrome de déficit atencional, claro, para trabajar con ellos en guías, cuadernos, para que hicieran las tareas.” (E3:33)

“El profesor nunca me dijo estos niños tienen síndrome de déficit atencional, no me dijo nada., yo llegué, fui y me senté con ellos y ahí tratando de que aprendieran. Incluso se me generó también problemas, porque como le comentaba, por el hecho de no saber que tenían esas características y dificultades.” (E3:34)

“Un día me pasó que se pusieron a llorar porque yo les explicaba y no entendían, entonces yo no tenía tampoco las herramientas ni la didáctica quizás, para enseñarles de otra forma, porque no sabía que los niños tenían Síndrome de déficit atencional.” (E3:34)

Los discursos muestran que el practicante espera tener un modelo como profesor guía más explicativo, receptivo e integrador en relación al proceso de práctica que está experimentando, ya que de lo contrario siente y experimenta frustración por no poder implementar sus conocimientos, ni aportar con nuevas ideas o metodologías. Por lo cual se siente sometido al control y autoritarismo del profesor guía que se muestra indiferente a lo que el practicante puede aportar.

“Hay profesores guías en el colegio que simplemente no ayudan y dicen tú hace tu clase nomás. Y si es que dejan hacer la clase también, que fue el caso de algunos compañeros que no pudieron hacer clases, a pesar de que estaban en práctica avanzada y teníamos que tener intervenciones y hacer una clase. Sin embargo no se lo permitieron, porque era: su clase, su colegio o sea, su curso y no había permiso.” (E3:54)

“Las prácticas quedan al interés y voluntad del profesor y del colegio y a veces no nos colaboran mucho.” (E3:55)

“Eso sería algo que tiene que mejorar la universidad; deberían establecer los parámetros, un protocolo con el colegio, para que se precise todo lo que el alumno en práctica debe hacer. Y no qué sea lo que el profesor del colegio deja o no deja hacer, porque ahí se produce la confusión y la diferencia en la calidad de la práctica.” (E3:54).

El practicante asume un rol pasivo, sumiso y obediente frente al profesor guía, aún cuando se reconoce crítico y disconforme. Sin embargo no lo expresa directamente al profesor guía.

5.4.4. Relación entre los estudiantes en práctica y los profesores del colegio

FORTALEZAS

De acuerdo a los discursos, percibimos que los practicantes observan el contexto escolar con mucha acuciosidad especialmente todo lo relacionado con las relaciones interpersonales. *Las relaciones entre pares profesores* evidencian la realidad y ejemplifican lo cotidiano. Al parecer una buena inserción y una mejor compenetración en los lugares, pasa por la mayor percepción del *otro generalizado*, del cual se quiere aprender. Así, los estudiantes señalan que:

“La relación entre profesores encuentro que es buena, hay cordialidad, en los desayunos conversan se dan consejo: qué hiciste hoy día, este contenido cómo lo vería, comparten harto. La idea es cuidar a los niños, que los profesores conozcan a sus alumnos, cada profesor conoce el mundo de sus alumnos. De hecho el momento en que yo lo empecé a pasar bien en el colegio fue cuando me metí en el mundo de cada uno de los niños.” (E4:78)

“Entonces en mi colegio es libre elección, el profesor es el que, a medida que va avanzando con el curso, va seleccionado el contenido que va a pasar.” (E4:66).

“Era un consejo de profesores en el que abordaban diferentes temas; donde en alguna oportunidad llegaban entidades externas para presentar alguna exposición de cómo realizar mapas conceptuales. También se hacían jornadas de reflexión en torno a lo que era el Simce.” (E1:64)

“Me pareció muy interesante, porque en estas jornadas se hablaba sobre la práctica docente; se destacaba cuando un curso determinado tenía progreso en la velocidad lectora; entonces después se le preguntaba al profesor cuál era la estrategia que había utilizado, para que la compartiera con sus colegas y ellos pudiesen aplicarla, y así obviamente mejorar el rendimiento de la escuela en general. Entonces encontré que era muy buena la relación que había entre los profesores y cómo se apoyaban en lo pedagógico.” (E1:61)

“Si, generalmente esto se ve en los consejos, todo básica, en el consejo un profesor dice: este contenido me lo salté porque no está de acuerdo a mis alumnos. Es como eso, cada profesor lo hace de acuerdo a lo que él cree, es que en mi colegio se trabaja un curso por nivel, por eso cada profesor maneja su curso.” (E4:67)

Cuando el practicante se siente reconocido e integrado en el contexto escolar, adquiere mayor seguridad y confianza en su propio proceso de formación docente. Percibe el apoyo entre los pares profesores, lo que en definitiva refuerza su entendimiento sobre el *Rol Docente*.

FORTALEZAS

“Me fascinó el apoyo que tuve dentro del colegio, los profesores. La misma jefa de UTP en un momento me orientó con una planificación, eso yo lo encontré excelente, porque encontré un gran apoyo por parte del colegio.” (E1:18)

“La relación entre profesores me pareció bastante buena, a veces se producían roces, pero en general era buena. Tanto la directora como la jefa de UTP, establecían un buen ambiente entre los profesores, principalmente en las jornadas de reflexión que se realizaban los días jueves, donde yo también tuve oportunidad de estar ahí escuchando.” (E1:61)

“En general yo creo que los profesores de colegio agradecerían más talleres de manejo de grupo para enfrentar situaciones complejas. El ampliar conocimiento de psicología de los niños y también tener más apoyo de las familias. Todo esto en un ambiente de colaboración.” (E4:88)

DEBILIDADES

De acuerdo a los significados otorgados a los discursos inferimos que los practicantes observan críticamente el contexto escolar: es así como señalan la falta de trabajos colaborativos, efectivos, entre profesores.

“No hay articulación entre un ramo y otro. No hay sentido de equipo, de relacionar los contenidos, pero sí en cuanto a que los profesores conocen a sus alumnos en el área más de relaciones personales, pero en cuanto a trabajo colaborativos entre los profesores no se ve mucho.” (E6:18)

“Ahora cuando yo llegué le decía profesora me llama la atención que no sean capaces de formar una frase de 2 líneas, a lo más ellos escriben en una línea y escriben a lo más 2 o 3 palabras, no son capaces de más. Ahí se nota la falencia en la enseñanza.” (E4:72)

“Por ejemplo en 2º yo le decía profesora hay un niño que me escribe todo junto, no separan sílabas me escriben en carril. Entonces yo le decía cómo puede llegar a 2º. Claro ella me decía es que yo me dedicaba a pasar el contenido, darles actividades realizar las actividades, pero yo no era tan exigente en revisar la ortografía, cómo escribían o la letra.” (E: 472)

Los discursos también destacan el escaso compromiso pedagógico por parte de los jefes de UTP que se comportan como unos controladores de los profesores; para que éstos entreguen las planificaciones, llenen el libro y cumplan con actividades administrativas, pero que no propician ningún trabajo colaborativo en el proceso enseñanza/aprendizaje. Alejándose del compromiso docente, en relación con la institución educativa. Según Gairín (1998) el desarrollo profesional del profesor está ligado a un planteamiento colectivo, orientado a la mejora de la institución.

(Sobre los jefes de UTP) “Preferiría que viera mi planificación, que observara mi clase, y que me dijera esto está mal, esto hay que mejorarlo, que me ayudara trabajando a la par conmigo para mejorar las clases, la metodología.” (E4:83)

(Sobre los jefes de UTP) “Ellos, como profesores, deberían realizar clases y aportar con ideas innovadoras, materiales, didácticas, ver cómo se están realizando las clases. En cambio están encerrados en su oficina, a veces revisan los libros, la asistencia, sólo les interesa la subvención o si no, vamos descontando.” (E4:82)

“Lo otro que está generando problemas son los jefes de UTP. Se dedican a apurar al profesor con las planificaciones, pero no se dan el trabajo de revisar el libro y ver la planificación de la clase que se hizo, etc. No se involucran ni aportan, están lejanos al aula.” (E4:81)

“Al profesor lo presionan para que esté preocupado. El profesor se preocupa de por sí de obtener aprendizajes de sus alumnos.” (E1:66).

Los estudiantes preferirían una mayor crítica pedagógica por parte de los jefes de UTP, en vez de tanto control burocrático en relación a los pagos, que los aleja del sentido de la educación.

5.4.5. Relación de los estudiantes de pedagogía en práctica con profesores de la universidad.

Los practicantes manifiestan explícitamente su reconocimiento a los profesores universitarios, en relación a su experiencia, enseñanza, ejemplo y su adquisición de las herramientas necesarias para desempeñarse con conocimiento y seguridad en su práctica docente. Ellos consideran un aprendizaje significativo cuando pueden relacionar bien los contenidos con la didáctica para enseñar efectivamente a los alumnos. El profesor universitario también se transforma en una proyección de lo que los estudiantes de pedagogía quieren realizar.

FORTALEZAS

“Pienso que cada ramo ha sido importante. Algunos más lateros que otros, pero todos han sido sumamente importantes. A mí me gustó mucho Lenguaje, aparte yo estoy estudiando para ser profesora de Lenguaje. Me gustó mucho lo que nos enseñó el profesor en Didáctica del lenguaje, que la relacionaba con la Literatura Infantil. Eso ha sido un buen apoyo para mí, ya que me sirvió mucho al momento de enseñarles a mis alumnos en la práctica.” (E5:16)

“Algunos profesores los tengo súper marcados, de hecho la mayoría de las cosas que yo realizo ahora y las llevo a la práctica, son ejemplo de esos profesores.” (E4:8)

“El área de currículum me fascinaba, el profesor llegaba a la clase y nos dejaban a nosotros la intriga de seguir investigando. Nosotros debíamos seguir descubriendo nuevas cosas.” (E4:9)

“La mejor preparación pienso que la tuvimos en Ciencias Sociales, Historia de todas maneras, sí. Vimos un recorrido tremendo por todo lo que es la Historia y no tanto sólo en cuanto a contenido sino que en cómo trabajarlo con los niños, las mismas Guías Didácticas para cada curso.” (E6:4)

“Recuerdo muy bien en Ciencias Sociales, todas las clases eran algo distinto, hacíamos cosas diferentes. Nosotros trabajábamos todas las clases, nosotros preparábamos un tema y lo exponíamos adelante, cosa que nos servía para desarrollarnos en aspectos como el habla, los gestos, y aparte la profesora nos hacía ahí mismo las correcciones, por ejemplo esto deberían mirarlo así o esto en

el aula debería ser así. Entonces siento que esas clases nos dejan más, ya que se aprendían cosas más concretas que estar viendo un power dos horas y después el profesor no nos sabe entregar nada en sus respuestas.” (E4:12)

“Nosotros necesitamos que los profesores nos dejen con las ganas de seguir descubriendo.” (E4:10)

A través de los discursos apreciamos que los alumnos otorgan una importancia significativa a toda la Experiencia Formativa recibida, destacando y reconociendo todos los aprendizajes que han resultado útiles durante su práctica.

“Ahora estoy haciendo la tutoría de matemáticas porque me eché el ramo. Entonces veo los parámetros tanto del profesor y de la profesora, y veo las diferencias; que la profesora es mucho más clara y explícita para enseñar la matemática y entiendo más, no sé si es porque es el mismo contenido y ahora estoy repasando dentro de ese mismo contenido y ahora estoy repasando, o simplemente la profesora tiene otras estrategias para realizar las clases.” (E2:24)

“Destacar como algo positivo que nos han hecho como 2 o 3 talleres de técnica vocal hay uno que fue muy práctico, el profesor nos enseñaba a respirar por el estómago, puros ejercicios y en eso consistía la evaluación del semestre.” (E4:50)

“En la Universidad los profesores recomendaban trabajar los colores, no hacer presentaciones que sean tan opacas sino que sirvan para que uno pueda captar la atención de los alumnos. Tienen que ser entretenidas, que se ocupe el sonido, videos, no solamente el powerpoint y que el profesor no esté adelante sólo leyendo porque así, en el fondo, es casi lo mismo que si les dieran una guía.” (E3:10)

“Otros profesores que sí lo hacían más dinámico. De hecho nos enseñaron a trabajar TIC, este tipo de material y aplicarlo bien, hacerlo bien, para que llame la atención, no sólo leer.” (E3:9)

“En ese aspecto positivo, mi profesor guía de la universidad me orientó, porque como eran niños en riesgo social, me recomendó trabajar con ellos de manera un poquito más cariñosa, no como quizás lo haríamos en otro colegio. Porque había niños que tenían todo tipo de problemas, familiares, entonces se apegaban mucho a uno, como profesor, y más como tía en práctica entonces. También fue súper positivo, en esta práctica estar con los niños y el apoyo con los profesores.” (E3:36)

“Me parece que en el tema de las prácticas nos han guiado súper bien” (E7:1)

“Lo que hace el profesor guía de la universidad es supervisar por ejemplo, si hemos asistido a clases, vernos hacer la práctica, cómo es nuestro comportamiento, cómo nos desenvolvemos, el feelling que tenemos con los niños, todo eso, más que contenidos. Más que revisar planificaciones.” (E3:50)

“Yo me puedo acercar al profesor guía de la universidad y plantearle mi inquietud.” (E3:52)

En los discursos de los estudiantes se percibe la importancia que le otorgan al acompañamiento del profesor guía durante la práctica. Especialmente en el sentido de apoyar, fortalecer e iluminar su desempeño docente; más que en ejercer supervisión específicamente en aspecto de contenidos o planificación. Al parecer en el momento del ejercicio de la práctica docente, requieren más apoyo en aspectos transversales y actitudinales.

DEBILIDADES

A través de los discursos de los estudiantes, percibimos una crítica en relación a la enseñanza de algunos contenidos que consideran que no fueron bien aprovechados en el proceso pedagógico. Especialmente destacan la necesidad de que los contenidos se enseñen considerando expresamente que ellos van a implementar las metodologías aprendidas, al momento de realizar sus clases.

“Con respecto a los ramos que considero que nos pudieron haber hecho más falta, a ver, por ejemplo el de psicología. Tuve un ramo de desarrollo del niño pero no psicología infantil. Considero que la profesora no supo aprovechar el ramo. Porque era un ramo donde uno veía todas las etapas del niño, como los inicios y todo eso y como que no se aprovechó mucho para aterrizarlo a las clases.” (E2:24)

“Aprender arte como para enseñar Artes plásticas no; en el colegio un día tuve que enseñar los colores primarios, los secundarios, cosas que nosotros no hemos visto; uno se recuerda algo de las clases de básica, que uno tuvo en el colegio, pero no son contenidos que acá se hayan enseñado.” (E4:49)

“Pero hay otros profesores que no motivan, siento que realmente en algunas clases hemos perdido el tiempo. Por ejemplo, ahora mismo nosotros que estamos en mención siento que todo lo que es el área del lenguaje estamos súper débil.” (E4:9)

“Como que todos los lenguajes y algunas didácticas de acá se perdieron. De hecho yo siento que en algunas asignaturas solamente hemos leído, así una clase es súper monótona y fría; nos llevan un power, que los profesores que lo leen y ni siquiera se dan el tiempo de explicarnos, entonces yo veo que algunos profesores tienen un problema de mal manejo de la tecnología.” (E4:9)

“Mi nivel de aprendizaje me parece muy básico, muy mínimo. De hecho muchas cosas las he descubierto porque después nos ponemos a investigar. Hay ciertas asignaturas que nosotros como que ya sabemos a lo que vamos y empezamos a investigar por otro lado.” (E4:15)

Otra crítica importante que subyace a los discursos, está relacionada con las evaluaciones de su proceso universitario; ya que muestran disconformidad por pruebas que se hacen con documentos en mano, en grupo y a partir de documentos que no son estudiados adecuadamente en clases. Apreciamos que los estudiantes consideran que esas metodologías son poco exhaustivas para evaluar los contenidos. Además no quedan tranquilos con tener los documentos de estudio; sino que consideran que deben ser estudiados y sistematizados por sus profesores; acercándose más a una metodología más dialogante e interactiva entre profesor y alumno, donde el profesor es un facilitador del aprendizaje.

“Otra cosa que me ha molestado mucho en el último tiempo acá y ya a las alturas de que nosotros estamos casi terminando, son las pruebas, las evaluaciones que nos hacen. A nosotros en las evaluaciones nos dan una serie de contenidos que debería ser lo que el programa da. Lo cual siento que eso ya no se refleja, por otro lado lo que nos ha pasado como en tres asignaturas es que nos mandan al correo documentos extensos sobre las tics y de eso nos hacen la prueba, pero la evaluación de partida es con documento en mano, todo el documento que queramos, computador en mano, de dos a tres personas y eso es la prueba y esa prueba nos consta de un 30 a 35 %.” (E4:13)

“No me gustan mucho las evaluaciones en grupo, sobre todo como lo hacen. De partida la entrega de información con las Tics, nos tienen saturados porque nos envían varios documentos y power que no se revisaron en clases; con puntos de vista de distintos autores y en eso basan nuestra evaluación de todo el semestre.”
(E4:14)

Como señala Gairín (1998) la metodología que adopte el profesor debe ser un conjunto articulado de acciones que se desarrollan en el aula para generar el aprendizaje en los alumnos. Se debe facilitar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación se entiende como un instrumento de selección por excelencia, evaluar supone juzgar la calidad de algo. El profesor debe delimitar el objeto de evaluación, establecer criterios de calidad, elaborar instrumentos y procedimientos para recoger información, comprender e interpretar la información recogida y comunicar los resultados de la evaluación.

La complejidad de esto provoca que la evaluación del aprendizaje del alumnado sea *una evaluación de producto y no de procesos*. En educación la evaluación implica la valoración del progreso de los alumnos y del proceso de enseñanza – aprendizaje.

5.4.6 Metodología de los profesores de la universidad.

En los discursos de los estudiantes, se aprecia una crítica en relación a la falta de compromiso por parte de algunos profesores al momento de realizar las clases y también a la metodología didáctica de los profesores universitarios. Señalan que algunos profesores se limitan a pasar el contenido en ppt y omiten la importancia de su propia explicación. Manifiestan la necesidad de ser motivados por sus profesores y recibir sus aportes, en relación a la experiencia pedagógica y la transposición didáctica para aplicar los contenidos en las clases.

“Nosotros necesitamos que los profesores nos dejen con las ganas de seguir descubriendo. Sin embargo hay muchas clases que nos muestran un power que se lo leen y listo terminamos la clase y lo damos por aprendido. Entonces si hay alumnos que no se entusiasman por ellos mismos de seguir descubriendo, se quedaron sólo con lo que vieron.” (E4:10)

“Había profesores que se apoyaban mucho en el tema de leer el material y yo sé que estamos en la universidad y que uno lo ve como más teoría y es más escuchar. Pero igual se hace poco llevadero porque el profesor está leyendo y no da sus explicaciones, sus ejemplos, sino que revisa.” (E3:9)

“En la Universidad había profesores que prácticamente dependían de trabajar con material tecnológico. Si uno les quitaba como se dice el powerpoint, los dejaba en blanco. Se sabían desenvolver, pero ése era su material de apoyo. O sea, no trabajaban de otra manera.” (E3:8)

“Mi nivel de aprendizaje me parece muy básico, muy mínimo. De hecho muchas cosas las he descubierto porque después nos ponemos a investigar...porque sabemos el problema, y hemos tratado de remediarlo, pidiendo cambio de profesor: “no, no hay nos dicen”. Entonces como que ya nos adaptamos a que esa es nuestra realidad, la cosa es así nomás.” (E4:15)

“La profesora guía de la universidad, después que yo había terminado mi práctica avanzada, me entregó los documentos para que me evaluara el profesor del colegio. Entonces me parece que esa evaluación no fue la correcta porque esos documentos debieron haberse entregado al inicio de la práctica, para tomar conciencia de lo que se me iba a evaluar. Y haber tomado énfasis y haber tenido una buena evaluación por parte del establecimiento. Por lo tanto, cuando yo recibí esa evaluación, no quedé conforme porque había aspectos que yo no sabía que debía realizar.” (E1:21)

“Encontré que estuvo muy distanciada la profesora guía de la universidad con el colegio.” (E1:18)

5.5 Unidad Temática 5. El deber ser del profesor; la formación valórica de sus estudiantes.

En los significados subyacentes a los discursos, vemos un avance en su proceso de profesionalización al tratar de aplicar sus conocimientos de acuerdo a la realidad de sus alumnos en aula; a quienes ven de una manera integral, comprometiéndose con su desarrollo tanto cognitivo como personal y ético.

José Antonio Marina (2009) plantea que un rasgo esencial del *profesor moderno*, debe ser concebir la educación como un proyecto ético que se plasma en la formación de los educandos para construir una sociedad mejor y también se transforma en el proyecto profesional del docente.

“En cuanto a formar a los alumnos como persona siento que me han enseñado muchísimo.” (E4:2)

“El aspecto de enseñar valores. Enseñar el respeto. Encuentro que eso es lo fundamental para la sociedad. Si bien es importante el conocimiento, pero encuentro que de nada sirve un conocimiento si es que el alumno no tiene valores, no sabe manejarse en la sociedad. Si es que el niño no aprende a aprender, si es que él no descubre el gusto por el saber, no va a servir de nada.” (E1:34)

“Quiero que mis alumnos aprendan más que contenidos, que es como lo que se va a aprender al colegio, que aprendan valores y disciplina ya que a veces no se trabaja mucho eso.” (E7:8)

“Quiero que los niños practiquen el respeto, el escucharse. Yo creo que eso es lo más importante, saber escuchar y respetar al otro, de no burlarse porque el otro se equivocó o da una respuesta errónea.” (E7:9)

“Me preocupa entregarles herramientas desde el punto de vista de la orientación, para que ellos se desenvuelvan en la vida, porque uno no sólo es profesor para entregar los contenidos de matemáticas, etc sino también para darles valores, para que aprendan a enfrentarse con sus pares y más adelante en el trabajo.” (E6:12)

En los discursos de los profesores en práctica, percibimos su preocupación por la formación valórica de sus alumnos y su desarrollo como personas, lo que influirá en todo el proceso enseñanza/ aprendizaje. Como señala Casassus (2006):

“La comprensión emocional que surge cuando los docentes en su relacionamiento con sus alumnos establecen vínculos, y hacen de esos vínculos el soporte del aprendizaje, entonces se crean condiciones propicias para el aprendizaje y resultados académicos de alto nivel, generando sentimientos de satisfacción y bienestar profesional en los docentes.” (p. 250).

“El profesor en el aula no solamente se dedica a enseñar conocimientos. El profesor en el aula no es una enciclopedia andando, el profesor en el aula es mucho más que eso. Tiene que preocuparse del contexto de los alumnos, tiene que estar pendiente de cómo están aprendiendo, de cómo están creciendo, si es que tienen algún problema familiar que les esté impidiendo mejorar su aprendizaje.” (E1:65)

“Cualquier comportamiento que yo observe en un alumno en los recreos, actitudes que ellos tienen, siempre sé cómo enfrentarlo y como detener o como aconsejar a un alumno.” (E4:7)

“Se busca, que haya una integración total en el aula. Y que los niños puedan mirar al resto por iguales y no que establezcan diferencias.” (E1:59)

El profesor en el aula moviliza las relaciones humanas, construyendo junto a sus alumnos, el clima emocional más adecuado y pertinente a la realidad del grupo curso. Gracias al cual, se propiciarán buenas instancias de aprendizaje para los alumnos, en cuanto a niveles de confianza, imaginación y participación. Todo este conjunto ayuda a propiciar conexiones cognitivas. Phillippe Perrenoud (2008) destaca la importancia de desarrollar las competencias relacionadas con los objetivos fundamentales transversales del currículo como: responsabilidad, solidaridad, respeto y proyecto de vida, que deben ser incorporados al aula.

“Para mí, por lo menos, eso es lo que trato de inculcarle a los niños, que todos aprendemos del error y para eso necesitamos escucharnos y respetarnos mutuamente.” (E7:9)

“Si sacas a la pizarra a un niño y los demás se burlan porque él se equivocó, entonces yo creo que también puedes provocar bullying. Por eso el profesor tiene que tener mucho cuidado con las actividades que realiza y tratar de promover un clima de colaboración y respeto en el aula.” (E7:13)

“Al mirar de lejos, un profesor podría decir: claro son niños, se molestan, juegan, son traviesos; pero yo creo que no debiera ser así. Hay que tratar de captar más las situaciones. En todo caso, hasta este momento en colegio, nunca he visto un caso de bullying de verdad.” (E7:12)

El profesor se plantea frente a sus alumnos con todo su ser: su carácter, sus sentimientos, expectativas, esperanzas, temores y limitaciones. La interacción profesor-alumno es un *acto de confianza*, ya que cada uno aporta a la realidad pedagógica que se construye en aula. Para esto, es fundamental generar una *enseñanza dialogante*, basada en el respeto mutuo y en una comunicación transparente, donde todas las opiniones son válidas. Waskman y Kohan señalan:

“Las personas somos seres sociales por naturaleza. Es por eso que la educación debe reconocer esa característica de la persona y constituirse en una práctica dialógica pues la práctica pedagógica colectiva caracterizada por un diálogo cooperativo, tolerante, democrático, pluralista, basado en razones, tendrá más posibilidades, una vez internalizada, de formar a las personas en estos valores.” (Acuña-Astorga et al., 2006, p. 42).

Se manifiesta en los discursos de los estudiantes de pedagogía que el compromiso con su *rol de profesor se refuerza en relación a sus alumnos*. Se puede percibir que asumen una condición de ejemplo, como de *espejo*, y/o *modelo* en relación a sus alumnos.

“Siempre les digo a los niños “aquí estamos en el colegio para aprender”, de hecho cada vez que hacíamos una actividad. Cada vez que hacíamos una actividad, les decía yo también me puedo equivocar y ustedes me pueden enseñar. Ustedes me pueden corregir y yo también estoy aquí para ayudarlos. Hay que demostrarles apoyo y confianza. Así van escuchando y comprendiendo que todos tenemos que ayudarnos en la sala de clases.” (E7:10)

“El profesor también enseña con lo que hace, si los alumnos ven que hay profesores que se la pasan peleando, que se llevan mal y suceden situaciones incómodas, ellos lo van a ver como algo normal: “si los profesores también pelean, no está mal”. Entonces uno tiene que educar también con el ejemplo.” (E6:15)

“Creo que tengo que ser empática con los alumnos, con una buena relación; siempre manteniendo la distancia entre profesor y alumno, que no se pierda eso y no ser el profesor buena onda al que se le pierde el respeto.” (E6:10)

“También pienso que es importante la comunicación con los alumnos, cómo convencer a los alumnos con la palabra. Es decir, tener el don de la palabra motivar al alumno, diciendo cosas importantes, explicar por qué vamos a trabajar así, motivarlos, incentivarlos, que ellos digan ohh nos toca esta clase, yo creo que esa es la gracia de la educación.” (E4:59)

“El profesor en la sala lleva una carga de 45 personas, 45 mundos diferentes; en donde uno va a ser el modelo del niño y es tan fuerte ser profesor de básica, porque es con lo que ellos se quedan, es su base, con eso ellos se van desenvolviendo en su vida.” (E4:61)

“Mi profesor guía de la universidad me orientó, porque como eran niños en riesgo social, me recomendó trabajar con ellos de manera un poquito más cariñosa, no como quizás lo haríamos en otro colegio. Porque había niños que tenían todo tipo de problemas, familiares, entonces se apegaban mucho a uno, como profesor, y más como tía en práctica. También fue súper positivo, en esta práctica estar con los niños y el apoyo con los profesores.” (E3:36)

Sobre el rol y las competencias del docente, Fernández (2003) menciona que los paradigmas que existían en los modelos tradicionales o clásicos han sido desplazados y hoy en día un profesor no sólo debe ser capaz de instruir a sus estudiantes; además, debe ser un *profesor mediador*, que acompaña y guía al alumno con una buena comunicación.

5.6. Unidad Temática 6. Proyecto personal e innovación de los estudiantes de pedagogía básica en práctica.

5.6.1. Proyecto personal de los estudiantes de pedagogía básica en práctica.

El profesor en formación, a medida que va desempeñando su práctica, enlaza su rol docente con su vida en cuanto ciudadano y persona. Ambos elementos se unen, construyendo el proyecto de vida que va a ir recorriendo y desarrollando.

“Ahora que estoy en la práctica igual ha mejorado mi perspectiva, mi pensamiento, porque en un primer momento, en los primeros años de la carrera, yo no me sentía tan capacitada o con la idea de hacer clases por mucho tiempo...Haciendo la práctica he estado tan vinculada con el tema del curso, de los niños, que al final ahora estoy con el gustito y digo: en realidad sí quiero hacer clases y para siempre no solamente por un tiempo y después desligarme de la sala de clases.” (E7:6)

“A mí me gustó mucho Lenguaje, aparte yo estoy estudiando para ser profesora de Lenguaje.” (E5:16)

“Quiero terminar la carrera y me gustaría hacer clases en una nocturna.” (E5:24)

“Porque así en la nocturna tengo tiempo para ser mamá, buena mamá, y así me ganaría mi sueldo; yo le digo a mi esposo que hace clases en dos colegios en nocturna que después me deje ese trabajo. Además está haciendo su magister, así que nos ayudamos hartito.” (E5:25)

“Relacionándolo con la experiencia de práctica, veo mi proyecto bien enfocado hacia la parte de orientación con los alumnos, de trabajar el tema de los Consejos de Curso, la parte social de relaciones interpersonales, toda esa área porque creo que es algo súper importante que no se puede evitar, que está inserto en la vida de todos los niños desde que entran a la escuela hasta que se van, incluso en sus casas.” (E6:7)

“Sí me gusta ser profesora, pero también me gustaría complementarlo con otras cosas que me gustaría hacer. Por ejemplo psicopedagogía. Me gusta mucho el área de la psicología.” (E2:66)

5.6.2 Propuesta de innovación educativa de los estudiantes de pedagogía básica en práctica.

Hoy en día es imprescindible que los profesores en formación de Pedagogía Básica; se sientan comprometidos en aportar al perfeccionamiento de su carrera, para mejorar el quehacer docente y la docencia en los diferentes ámbitos de desempeño escolar. A continuación, presentamos distintas propuestas que los practicantes presentaron en sus discursos:

“Como propuesta innovadora yo enfatizaría la metodología del profesor, la variedad de metodologías que el profesor va a tener para trabajar con sus alumnos.” (E4:58)

“Sin duda mejorar el material didáctico que sea un material entretenido, novedoso para los alumnos, pero también pienso que es importante la comunicación con los alumnos, cómo convencer a los alumnos con la palabra. Es decir, tener el don de la palabra, motivar al alumno, diciendo cosas importantes, explicar por qué vamos a trabajar así, motivarlos, incentivarlos, que ellos digan ohh nos toca esta clase, yo creo que esa es la gracia de la educación.” (E4:59)

“También pienso que hay que mejorar aspectos de la motricidad de los alumnos, han sido muy poco motivados en su casa, incluso en educación física siempre noto todo lo que es el problema de direccionalidad desde el lado izquierdo, las manos las manejan de manera torpe, los dedos no logran hacer nada con los dedos. Si yo les hiciera algún trabajo, colocar las manos en la mesa y que levanten solamente un dedo sería imposible.” (E4:59)

“Para practicar les he hecho trabajos bien simples. Cuando me fueron a evaluar mi práctica les hice forrar un tubo de confort hice toda una clase sobre la importancia de reciclar, la contaminación, y le hice forrar con papel lustre un tubo de confort, con diferentes, diseños y colores. La profesora guía me quedo mirando cómo esto va a ser tu clase, me dijo, es muy simple; pero se dio cuenta de que fue imposible, ellos no fueron capaces de poder pegarlo.” (E.4:59)

“Mi Tesis trata sobre metodologías para trabajar con niños asperger en aula, cómo el profesor puede trabajar con un niño asperger en sala. Porque yo he visto como que los dejan ser, entonces es como que el profesor no está capacitado, no se le prepara, no tiene las herramientas para trabajar con un niño asperger.” (E4:76)

“Nuestra Tesis la basamos en un síndrome, porque nos ha tocado ver muchos trastornos que no se han tomado en cuenta. Por ejemplo el autismo y el asperger es un tema que todos tratan de evitar hablar. Entonces el niño que entra a

escuelas normales, lo común es que es dejado de lado porque el asperger, de por si tienen varios síntomas que los hacen diferentes; se pegan; cualquier cosa los desestabiliza o descontrola.” (E4:75)

“Sería bueno realizar más talleres con simulaciones de manejo de grupo, donde viéramos cómo enfrentar situaciones complejas y generar los conocimientos y metodologías necesarios para desenvolvemos y poder enfrentar bien las distintas situaciones de aula.” (E7:1)

“Sinceramente me atrevería a decir que el problema de educación que nosotros estamos enfrentado ahora se debe al mal nivel de ingreso que tienen los jóvenes para entrar a pedagogía. Lo único que hacen es un examen psicológico y las personas que los toman, no sé si son los más adecuados para que los tomen. En el examen psicológico nos hacían una serie de preguntas relacionadas obviamente a los niños, porque uno quería estudiar pedagogía. Nos muestran imágenes, y si yo voy a presentarme a una carrera de pedagogía, voy a decir veo niños, una campana, porque la idea es quedar en la carrera, entrar a la carrera.” (E4: 61)

“He visto acá en la carrera muchos casos de personas que no están preparadas psicológicamente. De hecho yo tuve un caso muy cercano de una compañera que detestaba que los niños que se acercaran a darle besos. Ella llegaba de sus prácticas a contarnos, me dio asco porque un niño me dio un beso y andaba pegado a mí. Entonces esas cosas no me parecen, como que no las tolero. También he visto casos de los que hablamos recién, de personas que yo veo que psicológicamente no están preparadas para ser profesoras... Hay una compañera que cuando habla, sola se va alterando y cuando ella escucha que uno le levanta un poquito la voz, aunque sea mínimo, ella deja la escoba, empieza a alterarse y a gritar.” (E4: 61)

“El profesor en la sala lleva una carga de 45 personas, 45 mundos diferentes; en donde uno va a ser el modelo del niño y es tan fuerte ser profesor de básica, porque es con lo que ellos se quedan, es su base, con eso ellos se van desarrollando en su vida. Pero por ejemplo acá hay compañeras, que tienen problemas psicológicos graves como para hacer clases. Hay una compañera que cuando habla, sola, se va alterando y cuando ella escucha que uno le levanta un poquito la voz, aunque sea mínimo, ella deja la escoba, empieza a alterarse y a gritar.” (E4:61)

“En general yo creo que los profesores de colegio agradecerían más talleres de manejo de grupo para enfrentar situaciones complejas, ampliar conocimiento de psicología de los niños y también tener más apoyo de las familias. Todo esto en un ambiente de colaboración.” (E4:88)

“Encuentro que tenemos falencias de contenidos, ciertos conocimientos en temas como el manejo de grupo. Tal vez es ahí en donde tenemos la falencia más grande en general, en lo formativo, para manejar un curso. Igual tratamos de utilizar la psicología para solucionar todos esos problemas y lograr captar la atención de los alumnos. Sin embargo sería bueno realizar más talleres con simulaciones de manejo de grupo, donde viéramos cómo enfrentar situaciones complejas y generar los conocimientos y metodologías necesarios para desenvolvemos y poder enfrentar bien las distintas situaciones de aula.” (E7:1)

“No hay articulación entre un ramo y otro, no hay sentido de equipo, de relacionar los contenidos, pero sí en cuanto a que los profesores conocen a sus alumnos en el área más de relaciones personales, pero en cuanto a trabajo colaborativos entre los profesores no se ve mucho.” (E6:18)

CAPÍTULO VI

Conclusiones

Este trabajo de investigación se enmarca en la necesidad que tiene nuestro país de actualizar y modernizar la implementación de las carreras de Pedagogía Básica. El perennialismo aristotélico y la relevancia que aún tiene el aprendizaje instruccional en nuestras aulas universitarias; debe ser modificado con nuevos modelos, perspectivas y metodologías pedagógicas, que respondan a los requerimientos de nuestra sociedad, de los niños que deben ser educados y de los jóvenes que aún quieren ser profesores.

Es nuestro deber como profesores en antiguo ejercicio, considerar la opinión que tienen nuestros jóvenes aprendices de pedagogía; escuchar su requerimientos, necesidades y críticas; ya que son una voz fresca y actualizada que viene desde los mismos contextos escolares y aula pedagógicas en las que debemos desempeñar el ejercicio docente.

Esta investigación trata de ser un aporte a los estudios cualitativos sobre docencia, ya que las indagaciones que se han emprendido sobre formación docente suelen destacar las fases iniciales (Mizala, 2011) y/o terminales del proceso formativo (Ávalos, 2013). Por eso, tal como indica Cisternas (2007) es necesario *“reconstruir los discursos y las experiencias”* (p. 190). Ello otorga novedad, vigencia y valía a esta investigación.

Este estudio se enmarca en un tipo de investigación cualitativa descriptiva en base a entrevistas abiertas. A través de las cuales, se trata de captar el relato de los estudiantes de pedagogía del 2º y 3º año de carrera; para adentrarnos en la construcción de los significados y representaciones que otorgan al proceso de formación inicial docente.

Es así como surgen seis unidades temáticas, desde la mirada de los estudiantes de pedagogía básica en práctica, que nos permiten responder a los objetivos planteados en la investigación. Estas unidades temáticas son: proceso de incorporación al mundo escolar; la experiencia en la práctica; situación de diversidad en el aula; acompañamiento de la práctica docente; el deber ser del profesor, la formación valórica de sus estudiantes; y el proyecto personal e innovación de los estudiantes de pedagogía básica en práctica. En relación a los elementos que influyen en la formación docente se destacan:

1) *Aspectos formativos* como son la comprensión y efectividad de los conocimientos disciplinarios del currículum de enseñanza básica. Se destaca la necesidad de adquirir también los contenidos de asignaturas artísticas como música, arte y tecnología. Destacan la percepción de debilidades, especialmente en áreas de matemáticas y ciencias.

2) *Aspectos Metodológicos*: Destaca la importancia de conocer y aplicar efectivamente metodologías adecuadas para desarrollar su desempeño docente con mayor efectividad. Especialmente, se destacan la necesidad de mejorar habilidades como manejo de aula, impostación de la vos, manejo de grupo, actividades TIC, y trabajo con alumnos con necesidades especiales. Los discursos revelan la necesidad de que ellos, en cuanto docentes en formación, sean enseñados con metodologías activas, que les permitan ver en su propio profesor universitario: la manera de implementarlas, lo que les daría más seguridad en su futura docencia. No basta la entrega de documentos on line o Ppt, lo más importante sería generar el proceso de reflexión crítica en el aula.

3) *Experiencia de práctica*: En relación a este ítem, observamos a través de los discursos, que el alumno es arrojado al mundo escolar. Aunque, él sea colaborativo en el proceso de práctica; esta experiencia se le presenta hostil; con una institucionalidad construida sobre elementos de fuerte autoritarismo, control y obediencia. Es así, como los docentes practicantes mencionan que los profesores

guías del colegio, demuestran excesivo control de sus prácticas, en relación a aspectos de contenido y manejo de curso; lo cual no es suficientemente regulado por la universidad.

4) *Rol docente y proyecto de vida*: El alumno en su proceso de práctica, trata de implementar todo lo aprendido y aterrizar los conocimientos abstractos de su aprendizaje, a la realidad pedagógica que tiene que enfrentar. Sin embargo, ese no es el único desafío, ya que también es relevante para ellos construir simbólicamente su *rol* y afianzar su *vocación*.

Este es un proceso complejo que se realiza en un contexto cambiante y diverso. Sin embargo, realizan un acopio de significados a través de los cuales van afianzando su vocación docente de *esto es lo que quiero ser*, y también van construyendo *el deber ser del profesor*. Ahí, es relevante el ejemplo de sus profesores universitarios; de quienes destacan una buena formación en aspectos de psicología y trato con los alumnos. Obviamente, influye la institucionalidad del colegio y principalmente el desempeño adecuado de su *práctica docente*, donde son reconocidos por otros profesores, recibiendo su ejemplo y apoyo. Así mismo, es muy importante la respuesta de sus alumnos, tanto en relación al contenido, como en aspectos de confianza y afectividad.

Por eso, su mayor preocupación es en relación al *deber ser del profesor*, destacando la preocupación por la formación de sus alumnos como futuros ciudadanos y adultos íntegros. Esto muestra una gran fortaleza de estos futuros profesores y es una luz de esperanza para nuestra sociedad, ya que asumen responsablemente y con gran sentido profesional y personal, su disposición en la formación valórica y personal de sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Acuña, L., Astorga, V., González, D., Montecinos, M., E. Muñoz, C. y Veas, A. (2006). Valoración de la diversidad sociocultural desde el quehacer docente, en el marco de la convivencia escolar: un estudio de caso. (Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales). Universidad de Chile. Santiago.

Agazzi, E. (1973). La lógica simbólica. Barcelona: Herder.

Aguilera, O. (2014). Generaciones: movimientos juveniles, políticas de la identidad y disputas por la visibilidad en el Chile Neoliberal. Buenos Aires: CLACSO.

Apple, M. (1985). Social crisis and curriculum accords. Educational Theory. (Numero 38). pp. 191-201.

Ausubel, D.P. (1976). Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Ávalos B. (2013). ¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile. Santiago: Editorial Universitaria.

Berger, P. (2002). Globalizaciones múltiples: la diversidad cultural en el mundo contemporáneo. Barcelona: Paidós.

Bloom, T. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goal. New York: David Mackay.

Bobbit, J. (1918) *The Curriculum*. Boston: Boston Houghton Mifflin.

Bolck, A. (1998). *Curriculum as Affichiste: Popular Culture and Identity*. En Pinar, W. (Ed.) *Curriculum: Toward New Identities*. New York: Garland Publishing.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago: Lom Ediciones.

Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago: Cuarto Propio.

Castells, M. (1999). *La era de la información: Economía Sociedad y Cultura*. México: Siglo XXI Editores.

Castillo, L. (2003) *Apuntes de Clases sobre educación y pedagogía*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.

Caswell, H. L. y Campbell, D. S. (1935). *Curriculum Development*. New York: American Book Company.

CIPER. Álvarez G. y Peña, C. (2011). *Las desigualdades sociales que desnudó el controvertido semáforo del mapa SIMCE*. ciperchile.cl. Consulta: 14 de septiembre de 2014. Recuperado:

<http://ciperchile.cl/2011/03/03/las-desigualdades-sociales-que-desnudo-el-controvertido-semaforo-del-mapa-simce/>

Cisternas, T. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación sobre formación docente en Chile. *Revista Pensamiento Educativo*, Volumen 41 (número 2), pp. 189-206.

Clark, C. M. y Peterson, P.L. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock (Ed.) *La investigación de la enseñanza*. Volumen III. Barcelona: Paidós.

Cornbleth, C. (1990) *Curriculum in Context*. Londres: Falmer Press.

Comisión Sobre Formación Inicial Docente. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario. Santiago: Comisión FID, Litografía Valente Ltda.

Cornejo, J. (2007) La formación de los formadores de profesores: ¿Para cuándo en Chile? *Revista Pensamiento Educativo*. Volumen 41 (Número 2), pp. 37-55.

Coronel, J.M. (2004). Contextos de la Enseñanza. En Salvador, F. (Ed.). *Diccionario Enciclopédico de la Didáctica*. Málaga: Aljibe.

Delgado, J.M. y Gutiérrez J. (Ed.) (1995) *Teoría de la Observación*. En *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.

Dewey, J. (1971) *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Eisner, E. (1979) *The Educational Imagination*. London: MacMillan.

Escudero, J.M. (2006). Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*. (Número 339), pp.19-42.

Fernández, A. (2003). Educación inclusiva: Enseñar y aprender entre la Diversidad. *Revista Digital Umbral 2000*. (Número 13). Consulta 7 de septiembre 2014. Recuperado:
http://www.portal.perueduca.edu.pe/basicaespecial/articulos/art01_01-09-06.pdf

Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos*. (Número 1). pp. 125-154.

Giddens, A. (2000). *Mundo desbocado: La globalización como proceso Complejo*. Madrid: Tauru.

Giddens, A. (2001). *En el límite: la vida en el capitalismo global*. Barcelona: Tusquets Editores

Giroux, H. y McLaren, P. (1999). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.

Gimeno, J. y Pérez Gómez. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.

Glatthorn, A. (2009) *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation*. Londres: SAGE.

Goble, N. y Porter, J. (1980). *La cambiante función del profesor. Perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea.

Goodland, J. (1964). School curriculum reform. New York: The Fund for the Advancement of Education.

Gordon, T. y Burch, N. (1998). Programa do ensino eficaz. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.

Gysling, J. (1992). Profesores: un análisis de su identidad social. Santiago: CIDE.

Habermas, J. (Ed.). (1992). The limits of Neo-Historicism. Entrevista con J.M. Ferry. En *Autonomy and Solidarity*. London: Verso.

Hass, G. (1987). Curriculum Planning: A new approach. Boston: Allyn & Bacon.

Haywar, F.H. (1978) The educational ideas of Pestalozzi and Froebel. London: Greenwood Publishing Group.

Hopkins, T. (1941). Interaction: The Democratic Process. Washington DC: Heath and Company.

Lundgren, U.P. (1992). Teoría del curriculum y escolarización. Madrid: Morata.

Marina, J. A. (2009). La recuperación de la autoridad, crítica de la educación permisiva y de la educación autoritaria. Barcelona: Versatil.

Maslow, A. (1968). Toward a psychology of beign. New York: Van Nostrand.

Max-Neef, M. (1986) Desarrollo a escala humana: Conceptos, aplicaciones y reflexiones. Barcelona: Icaria.

Mayol, A. (2012). El retorno de la educación a las polis: la obra del movimiento estudiantil. En Del Río, Matías (Ed.). Es la educación, estúpido. Santiago: Planeta.

McBrien L. y Brandt, R. (1997) The Language of Learning. A guide to education terms. Alexandria: Association for Supervision & Curriculum Deve.

Mead, G. (1993). Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social. Barcelona: Paidós.

Moulian, T. (2009). Contradicciones del desarrollo político chileno, 1920-1990. Santiago: Lom Ediciones

Morin, E. y Le Moigne(1999). La inteligencia de la complejidad. París: L' Harmattan

Moreno, M. y Azcárate, G. Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las educaciones diferenciales. Enseñanza de las Ciencias. Volumen 2 (Número 21), pp. 265-280.

Ministerio de Educación (2008). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Marco para la buena enseñanza. Santiago: MINEDUC-CPEIP

Ministerio de Educación (2012). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Programa de Fomento a la Calidad de la Formación Inicial de Docentes. Enfoque Género Evaluación Inicia 2012. portales.mineduc.cl. Consulta 25 de septiembre de 2014. Recuperado:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/informegeneroiniciaok.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). Centro de Estudios Mineduc. Evidencias para políticas públicas en educación. Compilación serie evidencias 2012-2013. Santiago: MINEDUC - Impresión Gráfica Marmor.

Ministerio de Educación. (2014) Agencia de la Calidad de la Educación. Sistema de Aseguramiento de la calidad. portales.mineduc.cl. Consulta 14 de septiembre de 2014. Recuperado:

http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=53&id_seccion=4829&id_contenido=27385

Ministerio de Educación (2016). Noticias. Ministra de Educación presenta el plan de evaluaciones para el periodo 2016-2020. Mineduc.cl. Consulta 28 de marzo de 2016. Recuperado:

<http://www.mineduc.cl/2016/01/07/ministra-de-educacion-presenta-el-plan-de-evaluaciones-para-el-periodo-2016-2020/>

Mizala, A. (2011). Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación. Proyecto FONIDE N° F511059. Santiago: Ministerio de Educación.

Oyarzú, H. (2010). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar chileno: aproximaciones a sus logros y proyecciones. Revista Iberoamericana de Educación. Número 51 (Volumen 2). Consulta 02 de julio de 2012. Recuperado:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/3495Rival.pdf>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura; Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI presidida por Delors. (1996). Informe. La Educación encierra un tesoro. París: Unesco-Informe Delors.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. UNESCO. Consulta 09 de mayo de 2014. Recuperado: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura. (2008). ICT Competency Standards for Teachers. UNESCO. Consulta 13 abril de 2010. Recuperado: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). PISA 2009 Results: Students on Line: Digital Technologies and Performance (Volume V). OECD. oecd.org. Consulta 14 de septiembre de 2014. Recuperado: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264112995-en>

Olive, L. (2004). Multiculturalismo y pluralismo. Consulta 11 de junio de 2014. Recuperado: <http://trabajaen.conaculta.gob.mx/convoca/anexos/Multiculturalismo%20y%20pluralismo.PDF>.

Orellana V. (2012). Sobre el malestar social con la educación y la energía del movimiento social: El primer paso del Chile del siglo XXI. En Del Río, Matías (Ed.). Es la educación, estúpido. Santiago: Editorial Planeta.

Ornstein, A. y Hunkins, F. (1998). Fundamentos, principios y temas de Currículum. Boston: Editorial Allyn Bacon.

Organización Internacional del Trabajo (1989). Convenio Sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. OIT. oitchile.cl. Consulta 31 de octubre de 2009. Recuperado:
<http://www.oitchile.cl/pdf/Convenio%20169.pdf>. p.16.

Panel de expertos para una educación de calidad (2010). Informe Final. Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno. Santiago.

Parkay F. y Hass G. (2000). Curriculum Planning: A Contemporary Approach. Boston: Allyn and Bacon.

Peré Márquez, (2000). Impacto de las TIC en Educación: Funciones y Limitaciones. Facultad de Educación Universidad Autónoma de Barcelona. Consulta 29 de julio de 2012. Recuperado:
<http://www.peremarques.net/competen.htm>.

Pérez, A. (1992). Las funciones sociales de la Escuela. En Gimeno, S. (Ed.). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Editorial Graó.

Perrenoud (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Buenos Aires: Coligüe.

Pizarro, R. (2005). Desigualdad en Chile: desafío económico ético y político. *revistapolis.cl*. Consulta 14 de julio de 2010. Recuperado: <http://www.revistapolis.cl/10/piza.htm>.

Posner, G. (1998). *Análisis del Currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.

Pozo, I. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.

Popham, J. y Baker, E, (1970). *Systematic Instruction*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants. On the Horizon*. New York: University Press.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2006). *Desarrollo Humano en Chile. Las nuevas tecnologías: ¿un salto al futuro?*). PNUD. Consulta 14 de septiembre de 2014. Recuperado: <http://desarrollohumano.cl/idh/informes/2006-las-nuevas-tecnologias-un-salto-al-futuro/>

Ragan, W. (1960). *Modern Elementary Curriculum*. New York: Holt.

Rousseau, J. (1972) *Emilio*. París: Librairie Larousse.

Ritzer, J. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. D. F. México: Editorial McGraw Hill.

Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la Educación*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Rojas, M. (2008) Paradigmas de la investigación. Apuntes de clases. Plataforma Intranet Fundación Equitas.

Salvador, F. (1995). Profesorado: departamentos y equipos docentes. En Lorenzo, y Sáez (Ed.). Organización Escolar. Una perspectiva ecológica. Alcoy: Marfil.

Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). Metodología de la Investigación. México D.F: Editorial Mc. Graw–Hill.

Saylor, J. Alexander W. y Lewis, A. (1981).Curriculum Planning for Better Teaching and Learning. New York: Holt Rinehart & Winston.

Schiro, M. (1978). Curriculum for better schools: the great ideological debate. Nueva Jersey: Educational Technology Press.

Silva, M. (2000) Alcances curriculares de la reforma educacional. Estudios Pedagógicos (Número 26), pp. 69-77.

Shulman, L.S. (Julio, 1992) Renewing the Pedagogy of Teacher Educator: The impact of Subject Specific Conceptions of Teaching. En Primer Congreso Internacional sobre las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Santiago de Compostela.

Schutz, A. y Luckmann, T. (1977). Las estructuras del mundo de la vida. Buenos Aires: Amorrortu.

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

Schutz, A. (1993). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona: Ediciones Paidós.

Silva, M. (2001). Cambio y difusión curricular. Aspectos Centrales. Revista Enfoques Educativos. Volumen 3 (Número 1), pp. 1-17.

Silva, M. (2009). Nuestras Universidades y La Educación Intercultural. Santiago: Facso-Lom.

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de caso. Madrid: Editorial Morata.

Stoll, E., Fink D. y Earl, L. (2004). Sobre el aprender y el tiempo que requiere. Implicaciones para la escuela. Barcelona: Octaendro.

Steinhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Ediciones Morata.

Taba, H. (1962) Curriculum. Development Theory and Practice. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Tanner, D. y Tanner, L. (1995). Curriculum development: Theory into practice. Columbus: Prentice Hall.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Thorndike, T. (1927). Educational Psychology briefer course. New York: Columbia University

Torrego, J.C. y Fernández, I. (2007). Ámbito escolar. Protocolo de actuación urgente ante conflictos: violencia grave, acoso escolar, interrupción. En Luengo, F. y Moreno J. M. (Ed.). Protocolo de convivencia. Gestión de la prevención y urgencia en los conflictos escolares. Madrid: Proyecto Atlántida.

Touraine, A. (1997). ¿Podemos vivir juntos? D.F. México: Editorial F.C.E.

Tyler, R. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: The University of Chicago Press.

Tyler, R. (1957). The Curriculum then and now. In Proceedings of the 1957 Invitational Conference on Testing Problems. Nueva Jersey: Princeton Educational.

Urrutia, C., Mercado, M., Elgueta, D. y Cárcamo H. (2008). El compromiso familiar frente al desempeño escolar de niños y niñas de educación general básica en la ciudad de Chillán. Horizontes Educativos. Volumen 13 (Número 1), pp. 11-21.

Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategia de Investigación Cualitativa. Barcelona: Editorial Gedisa.

Vigotsky, L. (1995). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Zemelman, M. y Jara, I. (2006). Seis Episodios de la Educación Chilena, 1920-1965. Santiago: Ediciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

ANEXOS

Corpus de Entrevistas

Entrevista 1

Alumna: Ximena

1. Cómo ha sido la preparación que recibiste en la universidad, para enfrentar tu práctica avanzada? Lo bueno, lo malo.

R: En sí, la universidad, lo que brinda son algunos conocimientos de base pero no prepara completamente. Lo que realmente es importante es la preparación del mismo profesor, la vocación que él tiene para superarse y mejorar su desempeño, porque en general la universidad entrega algunas herramientas técnicas básicas, ya sea, saber planificar, la evaluación, pero no entrega mayor conocimiento para el desempeño del aula.

2. Pero qué encuentras que te faltó. ? Qué asignaturas ves más débiles, que hubieras necesitado que fuera mejor para tu trabajo. ?

R: En evaluación yo encuentro que nos faltó mucho más trabajo, porque a nosotros no nos entregaron tanto conocimiento teórico en base a eso. La asignatura de evaluación ni siquiera fue enseñarnos a realizar pruebas. Nosotros en otras asignaturas hemos aprendido a realizar pruebas y a usar tablas de especificaciones, pero exactamente en la asignatura de Evaluación, no.

3. ¿Qué les hicieron en evaluación. ?

R: Tuvimos que preparar algunas clases, si no me equivoco, nos enseñaron algunos métodos de enseñanza, pero no ligados directamente a la evaluación.

4. ¿Qué otro ramo sentiste débil también. ?

R: Arte y Tecnología son asignaturas que se explicaron en forma teórica, pero que en ningún momento lo llevamos a lo que era Planes y programas. A lo que era el trabajo en el aula completamente. Esas asignaturas las presentaron al comienzo de la carrera, que se dio muy relajado, pero a la vez no se le dio la importancia necesaria. En la práctica avanzada traté de hacer una clase de Arte, de Tecnología, y ahí me vine a dar cuenta que en Tecnología estaba la diferencia entre Técnico Manual y Tecnología. Tecnología es considerado como un ramo más, donde se pasa materia y se ve ligado a lo que es la actividad manual, como técnico manual.

5. Y Tecnología propiamente tal, ¿qué enseña. ?

R: Tecnología, es sobre enseñar elementos básicos como sea el uso de la rueda, el uso de la palanca...usos tecnológicos.

6. Ah. Perfecto. Y por ejemplo música, tienen ustedes preparación en música.

R: No. Música exactamente no. No nos pasaron música, posiblemente el profesor que ahora quiera enseñar música, va a tener que empezar a averiguar por Internet, va a tener que empezar a buscar estrategias para enseñar. Música, en esta universidad no enseñan.

7. ¿Y Artes plásticas. ?

R: No. Artes plásticas solamente fue Arte, muy poco relacionado con el dibujo. Un día tuvimos que hacer una silla, un plano en 3D, dibujarlo y después pasarlo a algo concreto eso fue.

8. Y qué opinas de eso. ?

R: Tuvimos la asignatura de Arte, pero no la sentí completa para lo que necesitamos realmente en el aula.

9. En relación al currículum de básica. ?

R: Sí, porque creo que Artes Plásticas debió haberse enseñando en base a lo que era, con planes y programa en mano.

10. Para entender bien de acuerdo a lo que piden los planes y programas.

Claro, vimos Arte en forma general, lo importante es que hubieran enseñado la asignatura con planes y programas en mano, para ir a lo concreto, a lo que íbamos a usar realmente en el aula.

11. Y en cuáles ramos encuentras que estabas mejor preparada, que sientes que tienes más seguridad para hacer clases. ?

R: Bueno, la mención que yo elegí Matemática. Creo que hemos tenido una variedad de profesores, este semestre especialmente, donde hemos aprendido distintas formas de hacer clases. Un profesor que nos habla, más allá de las matemáticas, que nos hace pensar y plantearnos las matemáticas de forma distinta. No como simple algoritmo que es una simple fórmula para realizar los ejercicios, si no que, nos ha enseñado a mirarlo desde otro punto. Nos enseña muchas formas, desde muchos puntos, la misma materia. Por esa razón, ahora hemos aprendido, a darle sentido a la transposición didáctica.

12. ¿Y en Historia cómo te sentiste. ?

R: Bien.

13. ¿Cómo te manejas en esa asignatura. ?

R: Me parece que en Historia también me manejo bien porque justamente la profesora nos ayudó a realizar esta transposición didáctica. Creo que eso es una de las cosas fundamentales que debería presentarse en la universidad; que es llevar el saber sabido, al saber enseñado. Porque de nada me sirve a mí tener una cantidad grande de conocimientos si no sé explicarlo y no sé llegar con este conocimiento al alumno para que lo entienda, para que lo aprenda. Por eso yo creo que es importante, que a nosotras nos enseñaron a crear esta transposición didáctica, justamente en el ramo de Historia, donde vimos, no solamente conocimientos, sino que vimos didáctica. Me gustó mucho. Ahí aprendí exactamente lo que era la transposición didáctica y hasta el día de hoy no se me olvida.

14. ¿Estás contenta con tu práctica, te sientes segura de ser profesora, te sientes clara con la profesión. ?

R: Sí, tengo claro que lo mío es la Pedagogía general básica, me siento segura, cien por ciento. No voy a negar, que sé que me falta mucho por aprender, y que eso se va a lograr en lo que es la práctica en la escuela. Que hay muchas cosas que tenemos que aprender, y que lo importante es tener siempre la conciencia de que siempre uno puede seguir aprendiendo. Nunca darse por satisfecho y pensar, yo ya lo sé todo, estoy preparada, voy a hacer las clases al lote, no. Siempre hay algo por aprender y creo que, sí, me gusta lo que estoy haciendo, y creo que va a ser una carrera, un aprendizaje constante, y eso es lo que más me gusta.

15. En relación a la preparación para Profesor jefe. Aprendiste algo para ser profesor jefe, cómo te sientes en relación a esa, a esa, a esa responsabilidad. ?

R: En la universidad, para ser profesor jefe, claro, tuvimos un ramo que era Orientación y ahí se habló un poco de las actitudes que debe tener el profesor jefe. Pero también en la práctica pude ver que igual es complejo, porque ahí el profesor jefe no solamente debe preocuparse de que estén bien las asignaturas, sino que tiene que preocuparse de los alumnos en general. Especialmente como estuvimos en la práctica avanzada hasta cuarto básico, yo creo que es más complicado en el segundo ciclo básico, de quinto hasta octavo, porque ahí el profesor jefe es justamente el profesor de asignatura y a la vez es profesor. El profesor jefe tiene que afrontar casos que él no ha visto, es en el aula donde se van a presentar los problemas. Pero creo que en base a conocimientos teóricos, sí, estamos preparados. Ahora, llevarlo a la práctica es distinto.

16. Y en relación al manejo de apoderados, la parte más de familia. ?

R: Sobre manejo de apoderados, en la práctica tuve la oportunidad de estar en una reunión de apoderados, ahí aprendí de mi profesora guía, cómo hacerlo.

Tener las cosas bien claras, dejar los puntos bien claros que se van a ver en el aula y no salirse de un esquema.

17. Y en relación al apoyo que tienes en la práctica del profesor guía, de la universidad y del colegio, cómo fue esa relación?

R: Pésima, no me gustó.

18. ¿Cuál situación. ?

R: “Me fascinó el apoyo que tuve dentro del colegio, los profesores. La misma jefa de UTP en un momento me orientó con una planificación, eso yo lo encontré excelente, porque encontré un gran apoyo por parte del colegio. Sin embargo encontré que estuvo muy distanciada la profesora guía de la universidad en relación con el colegio.

19. Qué pasó. ?

R: Yo estoy estudiando la mención matemática fue con una profesora X que yo elegí. Pero no tenía ninguna una asignatura conmigo esta profesora, así que mayor contacto no hubo.

20. ¿Qué asignatura hacía la profesora.?

R: Hacía justamente la asignatura de práctica avanzada.

21. No le sentiste mucha conexión, mucho apoyo pedagógico. ?

R: No, incluso, en mi caso, la profesora guía de la universidad después que yo había terminado mi práctica avanzada, me entregó los documentos para que me evaluara el profesor del colegio. Entonces me parece que esa evaluación no fue la correcta porque esos documentos debieron haberse entregado al inicio de la práctica, para tomar conciencia de lo que se me iba a evaluar. Y haber tomado énfasis y haber tenido una buena evaluación por parte del establecimiento. Por lo tanto, cuando yo recibí esa evaluación, no quedé conforme porque había aspectos que yo no sabía que debía realizar.”

22. ¿Por ejemplo qué. ?

R: Por ejemplo que yo como alumna en práctica debía establecer una conexión con entidades externas al colegio.”

23. ¿Cómo cuáles, cómo qué. ?

R: Durante la práctica debí haber llevado a un carabinero al colegio para que compartiera con los niños. Eso, haber realizado conexión entre el colegio y la

comunidad, debí haber hecho eso. Pero yo no lo sabía, a mí en ningún momento me informaron esas condiciones.

24. ¿Qué clase realizaste en la práctica. ?

R: En mi práctica hice clases de historia, básicamente de historia. Pero igual realicé algunas clases de matemáticas, arte, de tecnología y de lenguaje.

25. En historia ¿qué hiciste?

R: Pasé los pueblos precolombinos en cuarto básico.

26. Indígenas de Chile. ?

R: Si, fue grata esa clase porque tuve buen material didáctico. La misma profesora me había pedido que hiciera un mapa. Hice un mapa bien grande, como cerca de metro y medio y lo cubrí con mica, entonces fue un buen material didáctico ya que yo a medida que fui explicando el contenido iba rayando encima del mapa y después lo borré. Entonces después para comprobar los aprendizajes de los alumnos, iba donde cualquier niño y le pedía que me anotara justamente en el mapa dónde estaba un pueblo indígena.

27. Que bien, sentiste que los niños aprendieron. En relación a los alumnos, al manejo de los alumnos, cómo te fue en ese aspecto. ?

R: Me di cuenta que tengo falencias todavía pero aprendí mucho. Me di cuenta que al comienzo llegué con una posición bastante estricta, por lo tanto, el manejo del grupo lo tuve bien firme, pero cuando me relajé un poquito, digamos que fui perdiendo el manejo del grupo, cosa que aprendí, que para la próxima oportunidad no va a ser así, o sea me fui fijando en algunas debilidades que tengo, para trabajar respecto a eso.

28. Y el manejo de Tics, cómo lo viste en la realidad del colegio. ?

R: En la realidad del colegio, muy poco, ya que si bien el establecimiento es municipal, vi que la profesora ocupó en una oportunidad el proyector, para proyectar justamente una prueba que iba a corregir junto a todos los alumnos, pero no vi mayor uso de la tecnología.

29. Encontraste que era muy necesario o no, o con el tipo de didáctica que tienen ellos, se manejan bien. ?

R: Yo encuentro que está bien usar la tecnología en el aula para que el niño se vaya adaptando a ella. Pero no encuentro que sea fundamental usarla. Si el profesor tiene una buena didáctica sin ella una buena forma de enseñar, no es tan necesaria, tan urgente usarla. La TIC es importante usarla para que el niño vaya acostumbrándose y vaya encontrando otras formas de aprender, vaya

descubriendo más cosas sobre sí mismo, que a lo mejor él aprende de forma más fácil con lo audiovisual. A lo mejor él descubre que tiene otra forma de aprendizaje, mucho más sencillas para él. Por eso me parecen necesarias, pero no fundamentales las TIC.

30. ¿Y para hacer las pruebas, tú dijiste falencias en la formación, pero en el resultado de las pruebas quedaste conforme, tomaste evaluaciones a los alumnos de la materia que les enseñaste, o no alcanzaste?

R: No, no realice ninguna prueba formativa.

31: No realizaste pruebas. ?

R: No.

32. Y evaluaciones formativas. ?

R: En las formativas sí, pude ver que los niños aprendían.

33. Y qué aspecto te interesa más respecto a la formación de los alumnos, qué te interesa destacar o reforzar en la formación de los alumnos. ?

R: A mí me fascina lo que es la formación de la persona en sí.

34. Como qué aspectos. ?

R: El aspecto de enseñar valores. Enseñar el respeto. Encuentro que eso es lo fundamental para la sociedad. Si bien es importante el conocimiento, pero encuentro que de nada sirve un conocimiento si es que el alumno no tiene valores, no sabe manejarse en la sociedad. Si es que el niño no aprende a aprender, si es que él no descubre el gusto por el saber, no va a servir de nada.

35. Cuántos alumnos eran en tu sala. ?

R: Cerca de cuarenta.

36. Para ti fue manejable ese número de alumnos. ?

R: Sí, era manejable.

37. Había alguno que tuviera algún tipo de condición especial.

R: Sí, esta era una escuela con proyecto de integración, habían casos y casos...

38: Qué tipo de colegio es. ?

R: Municipal.

39: En qué comuna. ?

R: Pedro Aguirre Cerda. Sí, ahí me encontraba con niños que simplemente no estudiaban, no querían trabajar. En cuarto básico había un niño que ni siquiera se sabía la tabla del dos, no trabajaba y la profesora simplemente lo dejaba. Pero también pude ver que ella realizó alguna adaptación curricular en el momento de realizar las pruebas. Había casos en los cuales a niños les costaba mucho aprender, por lo tanto cuando estaban pasando las multiplicaciones, al resto del curso les ponía multiplicaciones por dos números, a este niño le hacía multiplicaciones con un solo número.

40. Había algún niño con autismo, o déficit atencional. ?

R: No.

41. Qué otra situación observaste. ?

R: Había un niño que tenía un problema, que no sabía controlarse a sí mismo, que de pronto le venía la furia y tiraba cosas, tendía a golpear inmediatamente. Fue un caso que se presentó.

42. Y él tenía alguna enfermedad en especial. ?

R: Sí, pero en este momento no recuerdo cuál era.

43. Tenía algo como nervioso. ?

R. Sí.

44. Y te lo comunicaron antes, la profesora del curso te lo comunicó. ?

R: La profesora guía me dijo justamente que ese niño de pronto se alteraba y se descontrolaba inmediatamente y que en esos casos había que afirmarlo, dejarlo que se calmara, y después conversar con él, y hacerle ver su error en el caso de que fuera necesario.

45. Pasando a otro tema. Qué opinas de la prueba Inicia, y toda esta situación en la que se encuentran los profesores en este momento, o los proyectos que hay para ellos.

R: Es que todo depende del punto de dónde se quiera ver.

46. ¿Cómo lo ves tú?

R: Un profesor hoy en día puede estar muy relajado si es que no tiene vocación. Por lo tanto, va a ser un pésimo profesor en cuanto a conocimiento, en cuanto a saber enseñar, no va a estar bien preparado, porque si es un profesor que no tiene la vocación necesaria para estar en un curso, simplemente va a ser un pésimo profesor, y en este sentido la “Prueba Inicia” aporta, a que los nuevos

profesores se esfuercen más y mejoren Pero en el caso de los profesores que sí tienen vocación encuentro que resulta medio incómodo y complejo para ellos; porque a veces, es difícil en el aula desarrollar los tres puntos, inicio, desarrollo y conclusión y cumplir con todo lo planificado, porque al fin y al cabo todos los niños amanecen de forma distinta todos los días. No vamos a poder esperar que todos los niños amanezcan felices con el ánimo de aprender, por lo tanto, de por sí ese punto, de tener tan marcado, inicio-desarrollo-conclusión en el aula, es un poco complejo. Ya que de nada puede servir una buena Planificación, si ese día los niños amanecen con el pie izquierdo y no quieren aprender.

47. En tu familia están contentos de que tú seas profesora, tu mamá, qué dicen ellos. ?

R: Sí.

48. ¿Ellos trabajan. ?

R: Sí.

49. Qué actividad realizan. ?

R: Mi mamá es Contadora auditora, mi papá es vendedor de AFP.

50: Los dos son egresados de cuarto.

R: Sí.

51. ¿Y qué opinan de que tú seas profesora. ?

R: En relación a ser profesora mi mamá se da cuenta que es sacrificado pero a la vez se tranquiliza, dice que las vacaciones de verano por lo menos me van a ayudar mucho para relajarme. Ella fue justamente la que me apoyó con la pedagogía básica. A mi papá, básicamente le da lo mismo, no le afecta...

52: Pero él te apoya. ?

R: Sí

53: No hay problema. ?

R: En la familia no me molestan, me apoyan. Y cuando veo que tal vez no me entienden, yo les hago ver, que a mí me gusta la pedagogía.

54: Y en qué no te entienden?

R: La familia no entiende que a veces uno puede estar hasta tarde haciendo trabajos, que tal vez se buscan muchas estrategias para realizar en el aula y bien innovadoras para que los niños aprendan. Entonces a veces no entienden que

algo tan simple como un trozo de cartulina puede ser súper importante para un profesor y te la botan.

55. Ahh y te botan tus cosas. ?

R: Si, a los papás a veces les molesta, cómo yo puedo estar tan metida en Internet buscando nuevas ideas para realizar, aplicar en el aula.

56. Cómo se dan cuenta que buscas materia?

R: Porque a veces me quedo hasta tarde en el computador trabajando.

57. El ritmo de estudio, no lo entiende mucho. ?

R. Justamente.

58. Hay algo que me quisieras contar sobre tu práctica que te haya llamado la atención. ?

R: Me gustó mucho lo que presencié en el cuarto básico donde estuve; vi que la profesora realmente realizó integración escolar. Era un curso de cuarenta alumnos y si ella no me hubiese dicho que tales niños tenían algún problema, yo no me habría dado cuenta. Simplemente porque la profesora realizaba una integración tal, que los niños comparten entre ellos, no se burlan cuando a alguno le cuesta más, o a otro le cuesta menos, nadie alega. Sentí que realmente los niños estaban con integración eran parte del curso. Y se sentían así.

59. Cómo era la disciplina en aula. ?

R: Había una buena disciplina, un buen ambiente de aula. Y eso es lo que me fascinó, porque pude ver que no se establecía diferencia entre los niños que tenían integración, entonces eso justamente es lo que se busca, que haya una integración total en el aula. Y que los niños puedan mirar al resto por iguales y no que establezcan diferencias.

60: ¿Y esta profesora era joven, más o menos qué edad tenía. ?

R: Joven. Tenía 28 años.

61: Cómo viste en el colegio la relación entre los profesores. ?

R: La relación entre profesores me pareció bastante buena, a veces se producían roces, pero en general era bien buena. Tanto la directora como la jefa de UTP, establecían un buen ambiente entre los profesores, principalmente en las jornadas de reflexión que se realizaban los días jueves, donde yo también tuve oportunidad de estar ahí escuchando. Me pareció muy interesante, porque en estas jornadas se hablaba sobre la práctica docente; se destacaba cuando un curso determinado

tenía progreso en la velocidad lectora; entonces después se le preguntaba al profesor cuál era la estrategia que había utilizado para que la compartiera con sus colegas y ellos pudiesen aplicarla, y así obviamente mejorar el rendimiento de la escuela en general. Entonces encontré que era muy buena la relación que había entre los profesores y cómo se apoyaban en lo pedagógico.

62. ¿Y esas jornadas las hacían todos los jueves. ?

R. Todos los jueves.

63 ¿De qué hora a qué hora. ?

R: De una y media como hasta dos y media, tres de la tarde.

64. Era como un Consejo de Profesores o más como una jornada. ?

R: Era un consejo de profesores en el que abordaban diferentes temas donde en alguna oportunidad llegaban entidades externas para presentar alguna exposición de cómo realizar mapas conceptuales. También se hacían jornadas de reflexión en torno a lo que era el Simce.

65. Y qué opinión tienes en relación al Simce, como prueba de medición. Porque tú estás trabajando con un cuarto básico, que tiene que dar Simce, o no dan Simce?

R: Sí. Bueno respecto de la evaluación hacia los alumnos, yo creo que la sociedad en sí, ha visto el aprendizaje demasiado ligado al conocimiento. Creo que eso es una gran falencia. Porque es importante que el niño sepa algunos conocimientos básicos, pero encuentro que se está evaluando sólo el conocimiento, y no se está evaluando el crecimiento como persona de los alumnos. Y el profesor en el aula no solamente se dedica a enseñar conocimientos, el profesor en el aula no es una enciclopedia andando, el profesor en el aula es mucho más que eso. Tiene que preocuparse del contexto de los alumnos, tiene que estar pendiente de cómo están aprendiendo, de cómo está creciendo, si es que tienen algún problema familiar que les esté impidiendo mejorar su aprendizaje.

Encuentro que el aprendizaje en sí va mucho más allá del simple conocimiento, que es lo que se está evaluando en las pruebas Simce. Por eso yo creo que el Simce, no es completamente adecuado para realizar estas mediciones.

66. Y en relación a los profesores que viste, están muy preocupados por esta prueba, viste mucha aprehensión por los resultados del Simce. ?

R: Al profesor lo presionan para que esté preocupado. El profesor se preocupa de por sí de obtener aprendizajes de sus alumnos, pero son justamente los directivos

del colegio los que empiezan a realizar presión hacia el profesor para obtener resultados en cuanto al conocimiento. Eso presenta una presión hacia el profesor.

68. ¿Y esto de evaluar los colegios con los semáforos, que están en rojo, qué opinión te parece, en relación a los profesores. Cuando tú hiciste la práctica todavía no se hablaba de los semáforos, pero qué te parece eso ahora. ?

R: Lo del semáforo simplemente es una forma de catalogar a los colegios, para presionarlos y a la vez estigmatizarlos.

70. Y eso afecta a los profesores. ?

R: El semáforo afecta demasiado a un profesor porque si está trabajando en un colegio malo, en un colegio color rojo, simplemente el resto va a pensar -ah este profesor no es bueno- porque su escuela no obtuvo buenos resultados. Por lo tanto en ese sentido también se ve afectado el profesor. Aunque el profesor sea muy bueno, ya el hecho de estar trabajando en un colegio en rojo, lo va a dejar en menoscabo frente al resto.

Muchas gracias por tu colaboración y dedicar tiempo para esta entrevista.

Entrevista 2

Alumna: Carolina

1. ¿Cómo fue tu experiencia en la práctica avanzada, qué aspectos encontraste que resultaron bien o mal, qué falencias tuviste en relación a tu formación. ?

R: No tuve una buena experiencia de práctica, más que todo por un tema de la institución, me tocó en el Colegio San Andrés de Peñaflores, particular subvencionado.

2. ¿Cuántos alumnos por sala?

R: En sala, cuarenta y tres, por ahí.

3. ¿Qué fue lo que no te gustó, qué pasó?

R: El trato con la profesora.

4. Del colegio o de acá de la universidad.

R: La profesora guía que estaba a cargo del curso. Fue, fome porque yo tenía todas las iniciativas para poder intervenir, ayudarle en todo y ella con su personalidad tincada no lo permitía, uno no podía traspasar su límite.

5. Cuál era el límite que ella te ponía. ?

R: Había que hacer lo que la profesora guía quería, sin mayor novedad e innovaciones para los niños. Regirse en base a lo que ella tenía planteado, igual algunas cosas eran buenas, se rescataban, pero a veces tenía maltrato con los niños, un poco psicológico. Era un curso de primero básico y los trataba de tontos, les decía muchas cosas que no corresponden.

6. Qué más les decía. ?

R: Les decía tontos, no sé, lentos a los niños cuando se demoraban mucho, ni siquiera era un curso muy lento en sí, era bien aplicado el curso. Era un poco disparejo porque había niños muy avanzados, con el estímulo de los padres, de la profesora y todo, y había otros que tenían mayores dificultades, pero tampoco tantas; no era algo imposible de superar.

7. Ya, entonces la profesora no tenía mucha paciencia con los alumnos. ?

R: La profesora tenía un método de enseñanza, de distintas tareas para todos ¿ya?, acorde obviamente a su aprendizaje, por ejemplo con las vocales, con los niños más avanzados iba no sé, por ejemplo en la P, y con los más lentitos, con

los que les costaba un poco más, iba como hasta en la A, porque también estaba el tema de que habían cinco niños con dificultades de aprendizaje.

8. ¿Qué casos tenías tú. ?

R: Había un niño hiperactivo, otros con inmadurez, bueno más que todo eso, como inmaduros, todavía querían jugar, todavía no se adaptaban a estudiar.

9. Ya, como inmadurez de conducta por decirlo así. ?

R: De conducta claro.

10. No tenían nada grave, nada como hiperactivo. ?

R: Hiperactivo sí. Pero igual él no era mal alumno, tan mal alumno.

11. ¿Tomaba Ritalín o algo así. ?

R: No, nunca tan extremo. Pero sí estaba con psicopedagogo.

12. Qué otros caso había. ?

R: Había niñitos también con el tema de la motricidad fina y también, había tres niñitos con psicopedagogos.

13. El curso era manejable desde el punto de vista de clima de aula. ?

R: Sí, para mí era manejable el curso, para la profesora no tanto, por el tema de que ella era muy conductista en el manejo de curso.

14. La profesora del curso. ?

R: Si los niños no se quedaban callados la profesora golpeaba la mesa o los trataba de tontos, ahí entraba todo el tema de las ofensas hacia ellos. Los niños por un tema de acción y reacción nomás, hacían caso. Pasaba que cuando ella se iba yo me quedaba con ellos, igual me hacían caso pero de cierta forma se soltaban un poco más, también en cuanto a sus opiniones, cosa que la profe no aceptaba mucho, porque ella tenía ese concepto de que hay preguntas tontas. Que no se debe preguntar todo porque hay cosas que obviamente tú ya debes saber y estamos hablando de un primero básico, entonces igual para mí fue fome porque yo no tengo mucha tolerancia con profesoras así, y de hecho nunca me había tocado alguien tan extremo.

15. ¿Y tú cómo tratabas a los alumnos. ?

R: Siento que llegué mucho más que la profesora a los niños, me compartían sus cosas tanto personales como, por ejemplo, si tenían dudas en las pruebas me preguntaban a mí y no le preguntaban a ella, y ahí estaba un tema también que

ella se molestaba con eso. Porque ella tenía obviamente el tema de que yo soy la profesora y ella es la alumna en práctica.

16. ¿Y tuviste que hacer una clase sola con el curso. ?

R: Sí.

17. ¿De qué fue la clase. ?

R: Hice clases de Educación Física, igual fue fácil, en cuanto a contenidos obviamente que no es difícil, pero sí en cuanto a manejo de grupo, porque en un patio con cuarenta y tres alumnos, es difícil. Es difícil porque había niñitos que, como no estaba la profesora que era siempre la que los retaba y estaba yo, entonces tenía que tocar varias veces el pito, pero igual me hacían caso y lo importante es que se cumplió el objetivo de la clase de educación física

18. Sentiste que cumpliste tu objetivo. ?

R: Sí, que no era muy difícil de llevarlo con ellos.

19. ¿Esa clase nomás te tocó hacer. ?

R: No, también hice clases de lenguaje.

20. Y cómo te fue ahí, dentro del aula. ?

R: Bien. Sí, bien.

21. Cómo fue el manejo de contenidos, ¿te manejaste bien?

R: Sí, es que igual era un primero básico, tampoco había mucho contenido, (lenguaje) no fue muy difícil de aplicar, porque era más que todo reforzar contenidos anteriores.

22. Era una clase de repaso propiamente tal. ?

R: Yo creo, por ejemplo, estábamos hablando de las vocales, igual se pasó una nueva, pero más que todo como clasificar cosas, animales, que tenían que ver con una letra.

23. No tenía mucha complejidad. ?

R: No.

24. Y en relación a la formación que tuviste en la universidad, en qué ramos encuentras que estás mejor preparada, o cuáles no, qué te faltó aprender. ?

R: A ver, con respecto a la universidad, siento que hay mucha debilidad en algunas asignaturas, por un tema personal quizás matemáticas, porque a mí me cuesta, pero no sé si como para evaluar que los profes hacen mal las clases de matemáticas, no sé si es tan así. Ahora, igual yo puedo ver una diferencia. Por ejemplo ahora estoy haciendo la tutoría de matemáticas porque me eché el ramo, entonces veo los parámetros tanto del profesor anterior y de la profesora de ahora, y veo las diferencias; que la profesora es mucho más clara y explícita para enseñar la matemática y entiendo más, no sé si es porque es el mismo contenido y ahora estoy repasando, o simplemente la profesora tiene otras estrategias para realizar las clases.

Con respecto a los ramos que considero que nos pudieron haber hecho más falta, a ver, por ejemplo el de psicología, tuve un ramo de desarrollo del niño pero no psicología infantil. Considero que la profesora no supo aprovechar el ramo. Porque era un ramo donde uno veía todas las etapas del niño, como los inicios y todo eso y como que no se aprovechó mucho para aterrizarlo a las clases.

25. ¿Por qué?

R: No lo aterriza a la realidad de aula pero no me siento con falencias en ese aspecto, las falencias creo que las tengo en matemáticas, ahí es donde tengo que mejorar.

26. En las asignaturas artísticas como profesora básica; en música, arte, cómo te sientes. ?

R: En las asignaturas artísticas tenemos cero contenido por ejemplo si me mandan a hacer una clase de música estoy nula. O sea a lo mejor manejaría los conceptos que uno aprendió en el colegio pero nada, o sea es como muy básico, y yo en mi colegio tampoco tuve mucha música. Hay una falencia ahí.

27. Qué opinas de eso. ?

R: Está el tema de que hay niños a los que les gusta lo artístico, entonces sería quizás como una forma de enganchar con ellos en otras cosas, y si uno no lo maneja, se van a aburrir.

28. ¿Ellos tienen asignatura de música. ?

R: No. De hecho música se quitó en la básica ya no es obligatorio. Hay colegios específicos que lo implementan, pero no es un ramo, ya salió de Planes y Programas.

29. En relación a ser profesora jefe, cómo te sientes en cuanto a la preparación para trabajar los temas de jefatura, el trato con los apoderados, cómo te sientes en ese aspecto. ?

R: En el trato con los apoderados nunca me ha tocado estar sola con ellos, hablar con ellos, manejar las situaciones como- es que me falta la prueba, lo que si he visto es un poco de disconformidad en los apoderados en una reunión que estuve pero no sola.

30. Te sientes preparada para eso. ?

R: Sí, sí, porque pasa... igual hay que tener manejo pero también es un tema de personalidad.

31. Y tú no sientes falencias ese aspecto. ?

R: En ese aspecto no.

32. En relación al colegio, al manejo de Tics, cómo te fue en ese aspecto. Uso de power cosas así, es muy imprescindible, cómo manejaste la didáctica. ?

R: Es que por ejemplo mis clases no fueron así power. point. Pero pude observar una clase de religión que se hizo, donde se mostró un video de “la Creación”, porque igual hacían religión, era muy católico el colegio; sobre la creación de Adán y todo eso, los niños se entusiasmaban mucho. De hecho fue un buen enganche que la profesora tuvo y como que innovó. Propuso algo a lo que los niños pusieron mayor atención.

33. Era habitual en las clases el manejo de tecnología, pizarrón electrónico. ?

R: De Tic nada, todo lo contrario. La única novedad fue una vez que la profesora usó power point pero en realidad fue para ver un video, no un power.

34. En otro tema; cómo encontraste la relación de los profesores entre sí, cómo viste eso. ?

R: Súper dividida, en el sentido de que cómo el colegio era súper chico, era de primero a cuarto, ¿ya? Estaba recién iniciando, se había creado de hecho recién el 2006, 2007...

35. Un colegio nuevito.

R: Si, era un colegio nuevito y los profesores súper divididos. Las profesoras de tercero y cuarto eran las amiguis entre comillas, al menos eso veía yo, al menos conmigo, aunque pude conversar poco con ellas, igual me preguntaban cómo me sentía, como que había más preocupación de parte de ellas, que de la profesora guía que yo tenía; de los profesores de primero y segundo tampoco no había ningún respaldo.

36: Se puede decir que encontraste poco apoyo en el colegio. ?

R: Si, me sentí apartada en el colegio en práctica.

37. Cómo fue el apoyo de tu profesor guía de la universidad. ?

R. ¿Conmigo? Ah bueno. Súper bueno.

38. Quién te guió. ?

R: El profesor Raúl Quiroz.

39: De qué asignatura es él. ?

R: Orientación, me hizo orientación profesional

40: Él quedó a cargo de tu práctica. ?

R: Mi profesor guía de la Universidad era el profesor de Orientación. Yo lo elegí fue súper bueno, no me puedo quejar porque de hecho él me orientó mucho con respecto a lo que era la práctica, el ramo práctica. Porque el profesor de práctica no sabía nada.

41. En qué aspectos te orientó más. ?

R: Mi profesor guía de la Universidad me orientó en todos los sentidos. En cuanto a contenidos, en cuanto a manejo, con uno mismo también.

t42. Te parece que manejabas bien el contenido, preparabas las clases antes de realizarlas. ?

R: Es que no hubo muchas ocasiones de hacer tanta clase en la práctica

43. Pero cuando te tocaba. ?

R: “Obviamente yo me preparaba para hacer las clases por mi cuenta, pero de acuerdo a lo que la profesora me pedía lo que ella quería, yo no podía hacer mucha modificación. Tenía que leer y hacer lo que ella me pedía nomás.

44. Tú entendías todos los contenidos, no tuviste problema. ?

R: No. Es que igual era un primero, quizás un poco más de complejidad hubiera sido un cuarto básico.

45. Qué te parece la importancia que se le da a la prueba Simce, qué opinión tienes y cómo lo viste en relación al colegio. Hay mucha aprehensión con eso. ¿

R: En el colegio no se daba Simce. Esa era una de sus desventajas.

46. No presentaba Simce. ?

R: No presentaba Simce, de hecho se estaba trabajando para poder hacerlo.

47. Por qué, pero no es obligatorio el Simce. ?

R: Se supone que sí.

48. Y por qué no lo daban. ?

R: Me imagino que porque era muy nuevo, partió el 2008 se hizo, llevaba como tres o cuatro años, a lo más, no llevaba más de eso. Además era rural.

49. De Qué zona. ?

R: Peñaflo.

50. Qué te parece la propuesta de los semáforos, colegios con semáforos, con colores, qué opinión tienes al respecto. ?

R: Sobre la evaluación de los semáforos no me parece tan mala, si la idea es que colegios, obviamente se puedan fortalecer en sus falencias, porque hay colegios que son malos, hay que decirlo, o sea profesores que no se han preparado bien o instituciones que no están bien administradas y todo ese tema. Entonces tampoco hay que esconder mucho lo que es en sí la realidad de la educación en Chile.

51. Y en relación a la prueba Inicia qué opinión tienes. ?

R: A ver, la prueba inicia, por ejemplo, yo no tengo problemas con el tema de evaluarnos. Obviamente que hay un poco de temor yo creo, para todos los estudiantes que nos vaya mal, o no tengamos los resultados que uno espera. Porque obviamente eso perjudica e incide en cuanto al porcentaje en cuanto a dinero y todo eso. No considero que sea una prueba como tan necesaria. A lo mejor, claro, el tema de los contenidos igual es importante aplicarlo, o sea un profesor bien preparado igual tiene que saber manejar como lo básico, o sea, los contenidos súper bien. Pero igual eso se aprende también. O sea si uno estudia, porque uno como profesor recién egresado no lo va a saber todo en cuanto a contenido.

52. Sobre todo al comienzo del trabajo profesional, puede haber falencias que se pueden ir recuperando. ?

R: Sí. Obviamente que hay que partir por una base, lo mínimo que debe saber un profesor, obviamente tiene que haber un manejo de contenido. Pero no creo que realmente sea solo el manejo de contenidos lo que haga "la mejora" en la educación. Si no que es un tema de afectividad por ejemplo yo en mi caso de la última práctica que hice, la profesora ya, sí manejaba el contenido, porque ya llevaba diez años en el tema de lo que es la educación y un poco más de lo mismo, pero sí en cuanto a lo afectivo quizás, cero manejo; pienso que los

contenidos, el saber, sí está bien, pero no es lo más importante para una mejora en la educación, eso yo creo.

53. Cómo profesora qué te interesa más formar en tus alumnos. ?

R: En relación a mis alumnos me interesa mucho poder ayudarlos en cuanto a sus debilidades tanto cognitivas como en todo lo que más se pueda. Obviamente que uno como profesor debe plantearles y entregarles las herramientas para que ellos puedan enfrentarse en un futuro. Tanto en lo personal, lo afectivo, como también en cuanto a los contenidos.

54. En cuanto a valores o aspectos así, qué te interesa más que sean tus alumnos, como personas, cómo te gustaría que ellos fueran. ?

R: Por ejemplo a mí lo que más me gustaría lograr con los alumnos es que sepan tomar decisiones, que sepan para dónde van, que no tengan confusión cuando en cuarto medio estén saliendo y no saber qué estudiar. Que sean personas con un carácter bien decidido y formado. Que puedan enfrentarse a la vida que se les viene que obviamente es difícil.

55. Tu familia está contenta de que seas profesora. ?

R: Sí, a todos les gusta que yo sea profesora y mi mamá es de: “estudien lo que ustedes quieran.”

56. Tus papás son profesionales, tienen carreras, ¿Qué hace tu mamá. ?

R: Mi mamá técnico profesional. Mi mamá estudió Párvulo y también Trabajo social.

57. Hay una ligación con el trabajo con niños.

R: Sí.

58. ¿Y tu papá?

R. No, mi papá mecánico. Él sólo llegó hasta cuarto medio.

59. Tú eres la primera persona que estudia en la universidad de tu familia. ?

R: No.

60. Y tú tienes más hermanos.

R: Sí, somos cinco. Tengo cuatro hermanos más.

61. Hombres.

R: Una mujer y tres hombres.

62. Y ellos qué estudiaron. ?

R: Ah es que están en proceso.

63. Son más chiquititos.

R: No son más grandes pero, yo soy la más chica de hecho, pero por un tema de que hay que congelar, por un tema de la plata.

64. Y qué estudian ellos.

R: Uno estudia Comunicación audiovisual y el otro Diseño gráfico, los otros se dedican como a trabajar. Bueno mi hermana estudió algo con computación. Analista...

65. Analista técnico. ?

R: Pero no se tituló por un tema de que a última instancia se dio cuenta que no le gustaba.

66. Te gusta ser profesora, estás convencida de hacer esto en los próximos años. ?

R: Si me gusta ser profesora pero también me gustaría complementarlo con otras cosas que me gustaría hacer. Por ejemplo psicopedagogía. Me gusta mucho el área de la psicología.

68. Gracias por su colaboración y tiempo en esta entrevista.

Entrevista 3

Alumna: Paola

1. Cómo haces tus clases. ?

R: Bueno, en relación al desarrollo de la clase, me doy cuenta de que lo que trato de realizar siempre, y es algo que lo hago de manera súper inherente, es tratar de ser bien dinámica, en el sentido de moverme, para que los niños aunque, no les llame tanto la atención la materia, ellos me vean haciendo algo como: dando ejemplos, paseándome por la sala, preguntándoles, acercándome a ellos y todo eso. Y yo creo que eso me ha dado buen resultado en las prácticas.

2. Y la didáctica que estudiaste te sirvió para eso. ?

R: Sí, uno también sabe cómo enfocar los distintos ramos, por ejemplo en matemáticas que quizás es un poco más apagado, también trato de verlo de una manera más interactiva o dinámica para que los niños no se aburran, a diferencia no sé, en dibujo que uno los deja solitos y los niños en arte se explayan, dibujan, hacen sus creaciones y todo eso que es distinto.

3.Cuál es tu opinión sobre el uso de Tics en la básica. ?

R: En básica yo no he tenido la experiencia TIC por un tema de recursos de los colegios, donde me ha tocado hacer la práctica no hay recursos, no sé, bueno no hay Data para trabajar con imágenes. Con suerte hemos podido pedir televisión para ver películas. En ese sentido no he tenido mucha experiencia y de hecho en la última práctica tampoco se ocupaba la sala de computación.

4. Cómo era la sala de computación. ?

R: Tenían como siete computadores. Y eso para un curso de treinta y cinco niños, igual era difícil. Además la instancia que tenía yo como alumna en práctica, es un poco diferente.

5. No tenías acceso a esa sala. ?

R. Claro.

6. Por qué no te prestaban la sala. ?

R: Bueno a veces utilizaba la sala de computación pero no había espacio, la salita era chica. Así que prácticamente no se utilizaba mucho, no trabajamos con las Tics. Pasó casi en todos los colegios diría yo.

7. Y en tus clases en la Universidad, ocupaban Tics. ?

R: ¿Los profesores?

8. Sí. ?

R: En la Universidad había profesores que prácticamente dependían de trabajar con material tecnológico, si uno les quitaba como se dice el power point los dejaba en blanco. Se sabían desenvolver, pero ése era su material de apoyo. O sea, no trabajaban de otra manera.

9. Y eso como alumna te servía para tus aprendizajes. ?

R: Había profesores que se apoyaban mucho en el tema de leer el material y yo sé que estamos en la universidad y que uno lo ve como más teoría y es más escuchar pero igual se hace poco llevadero porque el profesor está leyendo y no da sus explicaciones, sus ejemplos, sino que revisa, pero otros no, otros profesores que sí lo hacían más dinámico, de hecho nos enseñaron a trabajar TIC, este tipo de material y aplicarlo bien, hacerlo bien, para que llame la atención, no sólo leer.

10. Y qué te recomendaban ellos, cómo tenía que ser el asunto. ?

R: En la Universidad los profesores recomendaban trabajar los colores, no hacer presentaciones que sean tan opacas sino que sirvan para que uno pueda captar la atención de los alumnos. Tienen que ser entretenidas, que se ocupe el sonido, videos, no solamente el power point y que el profesor no esté adelante sólo leyendo porque así, en el fondo, es casi lo mismo que si les dieran una guía.

11. El power es como una guía en la pantalla nomás. ?

R: Claro. La diferencia es que la pueden ver pero, aquí en la Universidad se daban las dos situaciones.

12. Una situación intermedia podría ser. ?

R: Claro, intermedia.

13. Tú familia está contenta con que seas profesora. ?

R: Sí.

14: Tus padres son profesionales. ?

R: No, de hecho en mi familia yo soy, de todos mis hermanos, la única que siguió estudios superiores.

15: Tus padres hasta qué curso llegaron. ?

R: Terminaron media.

16. ¿Tus hermanos también. ?

R: Sí, también, pero yo fui la única que siguió con los estudios superiores.

17. Cuántos hermanos son ustedes.

R: Tres.

18. Eres un orgullo para tu familia. ?

R: Si, mi familia está orgullosa de mí, yo siempre que converso con ellos les cuento mi experiencia aquí en la universidad, que es súper enriquecedora y ven que a mí me gusta la carrera, o sea que esta es mi carrera y que yo no me veo en una oficina para nada.

19. Te sientes cómoda en esta profesión. ?

R: Sí, totalmente.

20. Sientes que te gusta. ?

R: Sí. Yo recuerdo que desde mi primera práctica que entré a la sala y dije, esto es lo que quiero, o sea no me veo en otra cosa. En cambio otros compañeros, también ahí se dieron cuenta que no era lo que querían y se fueron.

21. Y las dificultades en la práctica, siempre hay días malos, días buenos, cuando hay dificultades, cómo asumes esas dificultades. ?

R: Bueno. A veces uno igual se deprime. Porque uno quisiera dar lo mejor de uno, o sea, dar el máximo potencial. Igual yo creo que trato de verle el lado positivo y las falencias para poder cambiar, mejorar. Pero no siempre es así.

22. Y las falencias en el caso tuyo, son de manejo pedagógico, aspecto emocional, va más por ti, cómo las ves. ?

R: Mis falencias me parecen que van por el lado del “manejo de grupo,” pero por el tema de mi voz, de hecho, en un colegio estuve en una sala con cuarenta y eran cincuenta y tres en lista, a veces tenía cuarenta y ocho en la sala, entonces tenía que gritar mucho.

23. Qué curso era. ?

R: Tercero básico, en un colegio Puerto Futuro, que era municipalizado.

24. Dónde está ubicado. ?

R: En Pudahuel. Y ahí no se podía, era imposible con cuarenta y ocho niños dentro de la sala, yo que tengo la voz un poquito despacio entonces trato de

hablar fuerte, yo no me escuchaba. Eso generaba un poco el tema del dominio del grupo, que los niños se distraían, uno hacía clases a la mitad del curso y al final era como eso. En el desarrollo que he tenido en mis prácticas he notado lo mismo.

25. Y cómo lo has ido superando. ?

R: Por eso recién hablaba del tema de hacer dinámicas, porque a lo mejor, si no hablo muy fuerte, y no me escuchan o no me escucho, porque son muchos niños, trato de hacer dinámicas, moverme, de repente no sé, aplaudirle a los niños para que presten atención. Entonces por ese lado yo trato como de compensar mi falta de voz.

26: Tuviste talleres de voz. ?

R: Sí, yo tomé un taller de técnica vocal y encuentro que me sirvió porque antes era más difícil todavía. Creo que va más en la práctica. Como el ir aprendiendo en base a la experiencia. Con los niños que a uno le toquen también, porque todos los cursos son distintos.

27. Y los demás profesores tienen ese problema. ?

R: En el colegio Puerto Futuro, con esa cantidad de niños, cuarenta y ocho niños más o menos, el profesor tomó la medida de trabajar con micrófono y con parlantes dentro de la sala, entonces al comenzar la clase se prendía el micrófono, los niños sabían de hecho que tenían que prender los parlantes y había un niño que era como el encargado de esa función y, si no, no se podía hacer clases.

28: Y eso ayudaba igual. ?

R: Sí, ya que algunos niños hablan mucho más despacio que uno y para hacerlos participar, yo era como una periodista, tenía que pasearme por toda la sala con micrófono en mano para que dieran su opinión; porque si no, no se escuchaba con la bulla que había.

29. Y había más atención por parte de ellos. ?

R: Sí, porque se escuchaba más fuerte, de hecho al prender el micrófono ya era todo un cambio.

30. Y no molestaba a las otras salas.

R: Creo que no, nunca nos dijeron...

31: No alcanzaba a molestar.

R: Pero era la única forma de hacer clases, para el mismo profesor, que era el profesor jefe.

32. Dificil atender a cuarenta y ocho niños.

R: Es complejo con tanto niño, además de los niños en lista, habían otros niños más, que estaban en el "Proyecto de integración del colegio", que tenían problemas, y al final la clase no sólo era para los cuarenta y ocho del curso normal, sino también para el resto de los niños de integración., es decir más de cincuenta alumnos en sala.

33: Y qué problemas observaste en los niños con integración. ?

R: Me acuerdo que trabajé con dos niños, cuando llegué a hacer la práctica, que tenían Síndrome de déficit atencional, sin hiperactividad, pero era muy avanzado o sea en alto grado, porque para ellos pasaba un pajarito y se distraían, entonces, había que estar al lado de ellos, pendientes y con cuarenta y ocho niños usted comprenderá que el profesor no daba abasto. Creo que ellos aprendían más en las horitas que iban con la tía de integración pero el resto, era estar en la sala mirando y no entendían mucho. Era bien complejo ese tema. Cuando entré a la sala a hacer mi práctica, el profesor me pidió inmediatamente que me sentara al lado de los niños, de los dos hermanos Hernández que tenían Síndrome de déficit atencional, claro, para trabajar con ellos en guías, cuadernos, para que hicieran las tareas.

34: Y el profesor te preparó para trabajar con ellos. ?

R: No, el profesor nunca me dijo estos niños tienen síndrome de déficit atencional, no me dijo nada., yo llegué, fui y me senté con ellos y ahí tratando de que aprendieran. Incluso se me generó también problemas, porque como le comentaba, por el hecho de no saber que tenían esas características y dificultades, yo creyendo que les costaba un poquitos más, sin saber, un día me pasó que se pusieron a llorar porque yo les explicaba y no entendían, entonces yo no tenía tampoco las herramientas ni la didáctica quizás, para enseñarles de otra forma, porque no sabía que los niños tenían Síndrome de déficit atencional.

35. Pudiste conseguir algún avance con esos niños. ?

R: Siempre quedaba a medias porque yo llegaba con actividades para ellos, un poco más distintas a las del resto, para ayudarlos y como llegaba la Psicopedagoga que los venía a buscar a la sala para llevárselos al reforzamiento, que era el "Proyecto de integración"... Yo estaba con ellos en clases y la Psicopedagoga llegaba y se los llevaba. O sea ahí quedaba mi actividad, quedaba a la mitad, al final quedaba como tarea para la casa, y no funcionaba mucho el tema.

36 El apoyo de tu profesor guía de la universidad en relación a tu práctica, cómo lo evaluarías. ?

R: En ese aspecto positivo, mi profesor guía de la universidad me orientó, porque como eran niños en riesgo social, me recomendó trabajar con ellos de manera, un poquito más cariñosa, no como quizás lo haríamos en otro colegio. Porque había niños que tenían todo tipo de problemas, familiares, entonces se apegaban mucho a uno, como profesor, y más como tía en práctica. También fue súper positivo, en esta práctica estar con los niños y el apoyo con los profesores.

37. Ustedes en la Universidad tienen talleres para trabajar con niños en integración o en riesgo social. ?

R: Sí, hay talleres, pero son talleres de formación electivos, no son obligatorios.

38. Y de qué tratan generalmente. ?

R: En la Universidad hay un taller de formación sobre “Vulnerabilidad Familiar, escolar”, algo así creo que se llama. Y que apunta un poco a los niños que están en riesgo social; cómo tratarlos, cómo evaluarlos, cómo hacerles clase. Pero son talleres, no son de formación obligatoria.

39: Son electivos. ?

R: Claro.

40. Qué electivos tomaste en la universidad. ?

R: Eh a ver, tomé el electivo de técnica vocal, que para mí fue-éste lo tengo que tomar- por el tema de la voz, yo dije lo tengo que tomar. Tomé otro taller que era sobre “Madurez escolar “que también me sirvió mucho y lo vi en el colegio, niños con problemas de madurez, y el último, porque tomé tres, fue de “Evaluación Diferencial”. Fue uno de los primeros electivos que se dio cuando yo entré, así que, esos tres hice

41. Háblame de otro aspecto, que tú quieras resaltar de tu experiencia, en tus prácticas.

R: En relación a mí experiencia, bueno, en mi primera práctica, me di cuenta que esto era lo mío, mi carrera.

42. Eso fue en la práctica inicial. ?

R: Si inicial.

43. Es de observación y con intervención. ?

R: No, esa práctica es solo de observación, incluso era súper corta, íbamos dos horas a la sala de clases, a observar solamente y escribíamos todo lo que veíamos, pero no pasaba nada más allá de eso. En la segunda práctica ya teníamos más intervención, pero tampoco podíamos hacer clases, intervención solamente en que podíamos revisar cuadernos, pasar lista, si el profesor te lo permitía porque en muchos casos no se dio de esa manera. Y en la práctica avanzada, que es la última, ya tuvimos que realizar clases, planificar con el curso solos, sin la profesora, y bueno también con el apoyo de la profesora y todo tipo de intervención, todo ya como muy, más elaborado. Y la práctica profesional, que es la última, que ya netamente es hacer clases, clases.

44. En ese nivel estás tú ahora. ?

R: Vamos, el próximo semestre.

45. Entonces ahora terminaste la práctica avanzada. ?

R: Si avanzada y después en la profesional tenemos que preparar y hacer clases.

46. Ahí te dejan a del curso.

R: Más o menos, por lo que tengo entendido, no nos quedamos solo con los niños porque como somos alumnos en práctica, no nos pueden dejar solos con un curso.

47. El profesor del curso te observa. ?

R: Si observa las clases de hecho creo que nos piden una cantidad de clases a realizar en la práctica, pero no podemos estar a cargo de un curso porque todavía somos alumnos.

48. Es decir hacen la clase supervisadas. ?

R: Sí, eso

49: Cuando ustedes hacen la planificación de la clase los chequea el profesor guía de la universidad o no. ?

R: El de la universidad no.

50. Qué es lo que hace el profesor guía de la universidad. ?

R : Lo que hace el profesor guía de la universidad es supervisar por ejemplo, si hemos asistido a clases, vernos hacer la práctica, cómo es nuestro comportamiento, cómo nos desenvolvemos, el feelling que tenemos con los niños, todo eso, más que contenidos. Más que revisar planificaciones.

51. No hay un apoyo metodológico; en la didáctica. ?

R: No, eso ya se supone que nosotros tenemos que saberlo.

52. Pero si tienes alguna duda, alguna consulta, puedes hacérsela a él. ?

R: Ah sí. Yo me puedo acercar al profesor guía de la universidad y plantearle mi inquietud.

53. Pero no hay un seguimiento en eso. ?

R: No está establecido que el profesor guía diga: “tienen que hacer la clase así...”, yo creo que es porque todos los colegios son distintos y de hecho, aunque se quisiera es difícil que se pudiese hacer así.

54. ¿Te gustaría que hubiera más apoyo en tu práctica, por parte del profesor guía? .Algo que a ti te gustaría que fuera mejor.

R: Por parte del profesor guía de la universidad, yo creo que está bien lo que hace, hasta ahí tiene que llegar, pero sí por parte del profesor guía del colegio, porque a veces, bueno, yo no he tenido malas experiencias porque mis profesores guías han sido muy buenos en el sentido de que me han apoyado, me han dicho tu clase está bien, me han aconsejado, incluso me han ayudado a planificar. Pero no ocurre así en todos los casos, hay profesores guías en el colegio que simplemente no ayudan y dicen:” tú hace tu clase nomás” y si es que dejan hacer la clase también, que fue el caso de algunos compañeros que no pudieron hacer clases, a pesar de que estaban en práctica avanzada y teníamos que tener intervenciones y hacer una clase, sin embargo no se lo permitieron, porque era: “su clase, su colegio o sea, su curso” y no había permiso. Eso sería algo que tiene que mejorar la universidad; deberían establecer los parámetros, un protocolo con el colegio, para que se precise todo lo que el “alumno en práctica” debe hacer y no qué sea lo que el profesor del colegio deja o no deja hacer, porque ahí se produce la confusión y la diferencia en la calidad de la práctica.

55. Tú dices que lo mejor es que estuviera determinado antes el nivel de intervención en la práctica. ?

R: Claro, yo creo que eso es una falencia en este momento; se necesitan más directrices para la práctica, porque en este momento quedan al interés y voluntad del profesor y del colegio y a veces no nos colaboran mucho.

Muchas gracias por tu colaboración y dedicar tiempo para esta entrevista.

Entrevista 4

Alumna: Jocelyn

1. Qué opinas de la formación docente que has recibido. ?

R: Encuentro que nuestra formación ha sido muy positiva, especialmente en cuanto a la persona y a los criterios que debemos tener como profesores. La encuentro muy débil, en cuanto a todo lo que ha sido el contenido; la base teórica me parece débil, creo que no estamos realmente preparados para enfrentarnos al mundo escolar real.

2. En qué contenidos encuentras que estás más débil. ?

R: Me parecen que nos dan mucha bibliografía, pero se han olvidado de todos los conceptos o conocimientos básicos. Nosotros vamos a ser profesores de básica necesitamos de por sí tener todos los elementos; por ejemplo en matemáticas, deberíamos manejar al revés y al derecho las 4 operaciones básicas. Siento que en cada ramo en cada asignatura eso se desvía, lo dan como que los alumnos eso ya lo traen y no parten de la base, de que cada alumno viene de colegios diferentes, que tuvo una formación distinta. Creo que eso es como la gran falencia que nosotros tenemos. Pero en cuanto a formar a los alumnos como persona siento que me han enseñado muchísimo.

3. En qué aspecto. ?

R: Nos enseñan Desarrollo personal, Psicología del aprendizaje; siento que esos contenidos si nos ayudan porque yo trabajo en un colegio con algunos niños con dificultad.

4. Estás haciendo la práctica en este minuto. ?

R: Si la práctica y trabajando en un colegio.

5. Empezaste a trabajar después de la práctica. ?

R: Sí, Me dejaron ahí mismo en el mismo colegio de la práctica, trabajando.

6. Están esperando que termines. ?.

R: Claro pero de hecho ya me tienen la propuesta de una jefatura para el próximo año.

7. A ¡¡qué bueno!!

R: Yo creo es que es por lo mismo porque varios profesores en el colegio han destacado que toda la parte de psicología que debería tener un profesor,

encuentran que yo la tengo muy bien desarrollada, cualquier comportamiento que yo observe en un alumno en los recreos, actitudes que ellos tienen, siempre sé cómo enfrentarlo y como detener o como aconsejar a un alumno. Siento que en parte eso se lo debo a la universidad porque tuvimos como dos psicologías y yo siento que acá que le sacamos provecho a la psicología.

8. Qué opinas de los profesores que te hicieron clases. ?

R: Algunos profesores los tengo súper marcados, de hecho la mayoría de las cosas que yo realizo ahora y las llevo a la práctica, son ejemplo de esos profesores.

9. Por ejemplo cuáles. ?

R: Por ejemplo en currículum, todo lo que es el área de currículum me fascinaba, el profesor llegaba a la clase y nos dejaban a nosotros la intriga de seguir investigando, nosotros debíamos seguir descubriendo nuevas cosas. Pero hay otros profesores que no motivan, siento que realmente en algunas clases hemos perdido el tiempo .Por ejemplo ahora mismo nosotros que estamos en mención siento que todo lo que es el área del lenguaje estamos súper débil. Como que todos los lenguajes y algunas didácticas de acá se perdieron. De hecho yo siento que en algunas asignaturas solamente hemos leído, así una clase es súper monótona y fría; nos llevan un power, que los profesores que lo leen y ni siquiera se dan el tiempo de explicarnos, entonces yo veo que algunos profesores tienen un problema de mal manejo de la tecnología.

10. Qué opinas de eso. ?

R: Sin duda que en el plano universitario las clases son diferentes pero también nosotros necesitamos que los profesores nos dejen con las ganas de seguir descubriendo. Sin embargo hay muchas clases que nos muestran un power que se lo leen y listo terminamos la clase y lo damos por aprendido, entonces si hay alumnos que no se entusiasman por ellos mismos de seguir descubriendo, se quedaron sólo con lo que vieron.

11. Ustedes no preguntan, no interpelan al profesor en esas circunstancias. ?

R: En algunas asignaturas nosotros vamos preguntándole al profesor y las respuestas son como, que vuelva a leer la misma parte del power porque ni siquiera tratan de responder desde otro punto de vista, sino que leen de nuevo la misma parte y preguntan: lo entendieron. ? .Entonces por ese lado yo encuentro que estamos con gran falencia y por otro lado siento que nos hace falta aprender cosas más concretas.

12. Cómo cuáles por ejemplo. ?

R: Recuerdo muy bien en Ciencias Sociales, todas las clases eran algo distinto, hacíamos cosas diferentes. Nosotros trabajábamos todas las clases, nosotros preparábamos un tema y lo exponíamos adelante, cosa que nos servía para desarrollarnos en aspectos como el habla, los gestos, y aparte la profesora nos hacía ahí mismo las correcciones por ejemplo: esto deberían mirarlo así o esto en el aula debería ser así. Entonces siento que esas clases nos dejan más, ya que se aprendían cosas más concretas que estar viendo un power dos horas y después el profesor no nos sabe entregar nada en sus respuestas.

13. En clases cómo se daba la interacción entre profesor y alumno. ?

R: Con algunos profesores hay muy poca interacción, de hecho es: " doy mi clase y me voy o explico algún trabajo y me voy".

Otra cosa que me ha molestado mucho en el último tiempo acá y ya a las alturas de que nosotros estamos casi terminando, son las pruebas, las evaluaciones que nos hacen. A nosotros en las evaluaciones nos dan una serie de contenidos que debería ser lo que el programa da, lo cual siento que eso ya no se refleja, por otro lado lo que nos ha pasado como en tres asignaturas es que nos mandan al correo documentos extensos sobre las tics y de eso nos hacen la prueba, pero la evaluación de partida es con documento en mano, todo el documento que queramos, computador en mano, de dos a tres personas y eso es la prueba y esa prueba nos consta de un 30 a 35 %.

14. No te gustan las evaluaciones en grupo. ?

R: No me gustan mucho las evaluaciones en grupo, sobre todo como lo hacen, de partida la entrega de información con las Tics, nos tienen saturados porque nos envían varios documentos y power que no se revisaron en clases; con puntos de vista de distintos autores y en eso basan nuestra evaluación de todo el semestre.

15. Desde el punto de vista del aprendizaje como alumna universitaria. Cómo lo calificarías. El nivel de aprendizaje que logras. ?

R: Mi nivel de aprendizaje me parece muy básico, muy mínimo. De hecho muchas cosas las he descubierto porque después nos ponemos a investigar; hay ciertas asignaturas que nosotros como que ya sabemos a lo que vamos y empezamos a investigar por otro lado, empezamos a hablar con profesores de nuestro paralelo, averiguamos qué está pasando y el otro profesor nos dice deberían ver esto y esto y empezamos a investigar por ese lado. Porque sabemos el problema, y hemos tratado de remediarlo, pidiendo cambio de profesor: "no no hay nos dicen"; entonces como que ya nos adaptamos a que esa es nuestra realidad, la cosa es así nomás.

16. La preparación que has tenido te da un buen soporte profesional, ahora que estás haciendo la práctica. Que falencias sientes. ?

R: Siento que estamos súper débil en profundizar contenidos porque nosotros pasamos contenidos aquí en la universidad ,pero sin duda lo vemos sólo a grandes rasgos. Sin embargo en la práctica me ha pasado mucho que la profesora me dice: ya Ud pase tal contenido y me cuesta poder llegar abajo, como para que el alumno me entienda partir de la base, de lo más simple de ese contenido para que los alumnos me lleguen a entender.

17. De los contenidos aprendidos en la Universidad, en cuál te has sentido más segura para hacer tus clases. ?

R: Me siento muy segura en historia; Ciencias Sociales, es el área que más me gusta de todos los contenidos aprendidos y siento que les he dado un buen uso al momento de preparar las clases en la práctica. De hecho tengo todas las ciencias en mi colegio en tres cursos primero, segundo y tercero les hago Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

18. Y te han resultado bien las clases. ?

R: Si me he sentido muy bien, de hecho en esta semana les hice clases sobre el sistema solar a 4 cursos juntos, una profesora me dijo te puedo agregar a mi curso?, al final eran 4 cursos en la sala.

19. Y por qué te agregaron más cursos. ?

R: Porque en mi colegio cuando se realiza una actividad nueva o novedosa tratan de incluir a toda la básica. Ellos están separados por patio, en el patio en que yo me encuentro están de kínder a 4º básico, entonces claro. Mi clase era como una actividad innovadora porque de partida, yo llegué a mi colegio instalando todo lo que es el uso de Data, cuando llegué ni siquiera había Data, eso que es un colegio particular súper bueno en Las Condes.

20. Así que por ti lo compraron. ?

R: Si, cuando llegué al establecimiento empecé a preguntar: pero cómo no hay Data ?; como a las dos semanas después me dijeron: ya compramos Data. Algunos profesores me dicen: te lo debemos. Entonces gracias al Data, yo le ofrecía a la profesora hacer una clase del sistema solar, con los ruidos, los planetas, los videos.

21. De dónde conseguiste ese material. ?

R: Todo de internet.

22. Pero tú armaste la estructura de la clase la planificación de la clase todo eso.

R:Si y también de acuerdo a los libros, nosotros trabajamos con SM, de acuerdo a lo que el libro pedía, que lo veía así como a grandes rasgos que era el día y la

noche, porque los 365 días del año, entonces de ahí me fui armando y le agregué algunas cosas que también deberían saber, de hecho cuando les hice esta presentación, muchos me decían: profesora porque agregó a Plutón si Plutón ya no es un planeta. Yo les decía claro, esa es la gracia que uds también aporten información, ahora que saben que Plutón no pertenece al Sistema Solar lo discutimos en clases. Además tuve la experiencia de hacerle clases a cuatro cursos y estar con 4 profesoras que me estaban mirando.

23. Qué cursos eran. ?

R: Eran de kínder a 4º básico.

24. Fue como una Clase Magistral. ?

R: Si como una clase magistral; yo veía que todas las profesoras me miraban pero yo estaba segura así como en mi mundo, yo hablaba y les explicaba de repente el video y les decía esto nos dice por acá. Entonces yo siento que Historia y Ciencias Sociales son mi fuerte.

25. Cómo es tu metodología para el uso de las Tic. ?

R: Primero siempre busco todo lo que hay de power point, busco varios power point sobre el tema.

26. Cualquier power, no una página en especial. ?

R: Veo cualquier power point del tema, por ejemplo sobre el Sistema Solar y lo descargo todo en mi computador. Y de ahí voy sacando ideas, y organizando las Diapo, descarto lo que podría confundir a mis alumnos y ahí empiezo a estructurar mi propio power, y para complementar siempre estoy descargando videos de youtube .Por ejemplo les coloco videos de Discovery Kids donde utilizan animales que hablan, canciones, etc.; eso resulta bien; el contenido presentado con canciones. En la clase que le conté, sobre el Sistema Solar, me acuerdo que les puse videos con una canción sobre “mi planeta “.

Además siempre realizo Guías de Trabajo de acuerdo a los contenidos, trato de todas las clases llevarles un material, una guía, o a veces se las anoto en la pizarra y ellos la van escribiendo lo que también sirve para que mejoren su ortografía y letra.

27. Las Guías tienen contenido y desarrollo. ?

R: Si, Todas las guías llevan contenido. Por ejemplo si yo tengo un ítem sobre la galaxia. Yo ahí digo galaxia es....y empiezo a estructurarles preguntas, buscando la forma de que el alumno ese contenido lo aborde de varias formas. Hacen desarrollo de preguntas, V y F, etc,

28. Que aprendizajes tratas de potenciar en tus alumnos. ?

R: Trato de que entiendan como el contenido en sí, pero también trato de que ellos puedan darlo vuelta y puedan manejarlo de varios ámbitos.

29. Cómo definirías ese Aprendizaje. ?

R: Diría que potencio un Aprendizaje Significativo porque a partir del proceso enseñanza- aprendizaje los alumnos integran sus experiencias y es un trabajo complementario con el alumno.

30. Cómo realizas las evaluaciones de tus alumnos. ?

R: Después de completar una Unidad, siempre les tomo una prueba coeficiente 2, en general tengo buen porcentaje de logro en los alumnos. También realizo evaluación en sala incluso a veces pasa un feriado o una clase que no realizaba, yo llegaba a la otra clase a preguntarles a mis alumnos: se acuerdan de esto y eso que son chicos 2º básico, ellos igual siempre lograban acertar la respuesta yo siento oohh... se lo aprendieron, muchas veces me sorprenden y también me emocionan.

31. Cuántos alumnos tienes por curso. ?

R: Son entre 15 y 20 alumnos por curso.

32. Te parece un buen N° para hacer clases. ?

R: En parte sí, pero yo prefiero los de 45 porque me gustan las situaciones complicadas que me desafían como profesora; donde no se callan, etc, con esos alumnos me gusta trabajar. Pero llegué a un colegio donde es todo lo contrario, tengo 15, 20 alumnos, que son como todos tranquilos.

33. Es decir para ti no es una complicación el número de alumnos en la sala de clases.

R: No. al contrario me gusta trabajar con más alumnos.

34. Qué desafíos te presenta desde el punto de vista pedagógico. ?

R: Lo relaciono con el manejo de grupo, a las situaciones, a parte que en 45 alumnos la diversidad es muy grande es como meterse en 45 mundos diferentes, donde voy a tener un estrato social diferente, todas esas cosas situaciones me presentan desafíos.

35. Eso no te estresa como profesora. ?

R: No; ya que he trabajado en colegios de 45 alumnos en Pudahuel y era bien crítico, ya que nunca habían muchos recursos, pedía materiales y no llegaban, tampoco contabas con mucho apoyo de los papás. Ahora estoy en un colegio particular que tiene Básica y Media donde hay otro tipo de problemas.

Me gusta enfrentar desafíos encontrarme un día sin recursos y ver cómo voy a salir del paso, porque yo voy a realizar igual la clase, teniendo o no los medios, eso es lo que me gusta. En cambio acá en este colegio si necesito un material, me encuentro con que cada sala de clases tiene 4 cajas con todo tipo de material. Eso facilita mucho el trabajo, cualquier idea surge rápido porque te apoyan en todo. En cambio en la realidad del Colegio Municipal más pobre, es distinto.

36. Entonces como profesora te sientes realizada en la formación de tus alumnos.

R: Si, me siento realizada.

37.Cuál es tu propósito en la formación de tus alumnos. ?

R: Siempre me enfoco en dos cosas, primero lograr un buen desarrollo de ellos como persona, que tengan buenos hábitos, valores que les sirvan porque lo más importante es como son ellos como persona.

38. Qué destacarías por ejemplo. ?

R: Que sean respetuosos, que siempre anden limpios, que tengan modales, cómo deben comer, hasta lo más mínimo; los zapatos, les insisto en el cuidado de las uñas, los zapatos; la presencia de ellos como persona, que anden siempre impecables, les digo: a uds los van a mirar y se va a hacer una imagen de cómo son.

39. Y del punto de vista del desarrollo intelectual que te interesa más. ?

R: Espero que sepan contenidos y que el contenido que ellos sepan lo puedan utilizar en su diario vivir que lo sepan manejar que lo sepan dar vuelta para aplicarlo.

40. En relación a la formación, a la educación para la vida, cuál es tu proyecto de ellos, cómo los proyectas como ciudadano chileno, como adulto. ?

R: Espero que ojalá sean profesionales que tengan estudio, que sigan estudiando que se motiven por algo.

41 Desde el punto de vista de tu profesión te sientes realizada. ?

R: Si yo encuentro que sí.

42. Tu idea es seguir en este proyecto de ser profesora. ?

R: Si sin duda, de hecho pretendo salir de acá y el próximo año o el siguiente meterme al tiro a un Magister en educación, quisiera estudiar todo lo que se relacione con gestión educacional.

43. En relación a tu formación docente que propondrías mejorar. ?

R: Me parece que hay poca equidad entre los ramos, aquí le dan prioridad a matemáticas lenguaje y nada más, siendo que nosotros vamos a hacer clases en básica y tenemos que tener conocimientos en todas las áreas. Por ejemplo una falencia que aquí se ha visto mucho ha sido la música, nosotros nunca hemos tenido en esta universidad clases de música ni nada relacionado con la formación artística. Y a muchos compañeros en la práctica, les ha tocado que de repente les piden hacer una clase de música en tal curso.

44. Les piden hacer clases de música. ?

R: Claro, y no tenemos la formación pedagógica para hacer la clase música.

45. Y cómo lo hacen entonces. ?

R: Uno tiene que improvisar la clase con un contenido que no ha visto ya sea música, arte; tienes que averiguar, investigar por tu cuenta .El problema es cuando te pillan de imprevisto y te dicen anda a hacer clase a tal curso ahora.

46. Pero la materia de música es compleja...

R: Si hay una parte sobre todo lo de las corcheas, la parte teórica en música es compleja, cuesta mucho. Ahora mismo para todo lo que han sido las fiestas, el del 18, no sabemos nada de folklore, no sabemos los bailes. A mí me tocó que la profesora me decía: Miss prepare este baile y solamente me lo nombraba y era como qué baile es ése? es baile nortino?, no. Entonces eso nos ha pasado a varios, siempre lo hemos discutido con los compañeros.

47. Y uds no ha planteado eso aquí en la carrera. ?

R: Si se intentó, tratamos de hacer un taller, pedimos que por último nos hicieran un taller de música pero no, nunca se dio, según ellos por falta de tiempo. Tuvimos arte y tecnología, no es lo mismo en el fondo, pero algo pudimos sacar.

48. Y arte y tecnología que perspectiva tiene ese ramo. ? Qué sentido tiene. ?

R: En clases de Tecnología investigamos autores, distintas pinturas y siempre teníamos que construir algo utilizando diversos materiales como yeso. Siempre estábamos creando algo, fue bueno de hecho me acuerdo en una clases tuvimos que crear un aparato tecnológico.

49. Pero de arte propiamente tal no aprendieron. ?

R: Aprender arte como para enseñar Artes plásticas no; en el colegio un día tuve que enseñar los colores primarios, los secundarios, cosas que nosotros no hemos visto, uno se recuerda algo de las clases de básica, que uno tuvo en el colegio, pero no son contenidos que acá se hayan enseñado.

50. Qué destacarías de tu formación docente. ?

R: Destacar como algo positivo que nos han hecho como 2 o 3 talleres de técnica vocal hay uno que fue muy práctico, el profesor nos enseñaba a respirar por el estómago, puros ejercicios y en eso consistía la evaluación del semestre. El último que dieron fue más técnico, para ver la importancia de la voz. Pienso que los talleres que han dado han sido provechosos yo he tomado la mayoría.

51. Cuáles tomaste. ?

R: Tomé talleres de psicopedagogía familiar, ideas innovadoras, gestión de personas.

52. En ideas innovadoras que vieron. ?

R: El de Ideas Innovadoras era un taller muy dinámico, todas las clases la profesora anotaba un contenido sobre creatividad, entregaba documentos de creatividad y nosotros en bases a los factores que se destacaban, teníamos que crear un juego, entonces siempre estábamos creando actividades para el aula, cómo haríamos esto con los niños, hacíamos juegos.

53. Aplicando diferentes contenidos.

R: Claro; pero siempre trabajamos en base a un documento que nos hablaba sobre la importancia de la creatividad que teníamos que desarrollar en el niño. Entonces ahí nos hacía un ejercicio, de qué actividad podíamos hacer, para desarrollar esa habilidad en el niño, por ejemplo en motricidad fina, motricidad gruesa, también lo cognitivo, lo verbal.

54. Qué otro taller te interesó. ?

R: Otro taller interesante fue el de psicopedagogía familiar, porque ahí vimos todos los parámetros de: cómo están las familias, cómo influía la familia en el niño, cómo podíamos trabajar con los padres efectivamente, para lograr el buen aprendizaje en el niño.

55. Cómo encuentras que ha sido tu preparación para desempeñarte como profesor jefe. ?

R: Para profesor jefe? me parece buena formación, de hecho tuvimos Orientación que fue provechoso porque la profesora era aterrizada para aplicar los contenidos; nos decía en tal situación, cómo nos enfrentamos al papá, cómo hacer una

reunión de curso buena, acorde al nivel de los padres, era como todo bien claro, estructurado. Siempre teniendo una buena relación entre los apoderados y el profesor.

56. Les enseñaban temas para trabajar en el Consejo de Curso. ?

R: Para consejo de curso se ve poco. Veíamos orientación, la profesora nos enseñaba metodologías para solucionar problemas, enfrentarnos a ciertas realidades.

57. Qué actividades hicieron. ?

R: en orientación nos basamos en un libro "Orientación vocacional ", no recuerdo el autor, entonces en todas las clases íbamos leyendo capítulos y el libro nos daba situaciones, como qué hacía el profesor en un determinado caso o cómo tratar una situación, también habían temas de cómo tratar la drogadicción, cómo tratar el maltrato familiar, cómo nosotros podíamos enfrentar esa situaciones y también hasta qué punto nosotros nos podíamos meter en ciertos casos.

58. Desde el punto de vista de la innovación en educación. Qué propuesta tendrías en este minuto como profesora básica. ?

R: Como propuesta innovadora yo enfatizaría la metodología del profesor, la variedad de metodologías que el profesor va a tener para trabajar con sus alumnos.

59. Por ejemplo. ?

R: Sin duda mejorar el Material Didáctico que sea un material entretenido, novedoso para los alumnos, pero también pienso que es importante la comunicación con los alumnos, cómo convencer a los alumnos con la palabra, es decir tener el don de la palabra, motivar al alumno, diciendo cosas importantes, explicar por qué vamos a trabajar así, motivarlos, incentivarlos, que ellos digan ohh nos toca esta clase, yo creo que esa es la gracia de la educación.

También pienso que hay que mejorar aspectos de la motricidad de los alumnos, han sido muy poco motivados en su casa, incluso en educación física siempre noto todo lo que es el problema de direccionalidad desde el lado izquierdo, las manos las manejan de manera torpe, los dedos, no logran hacer nada con los dedos si yo les hiciera algún trabajo colocar las manos en la mesa y que levanten solamente un dedo sería imposible.

Para practicar les he hecho trabajos bien simples, cuando me fueron a evaluar mi práctica les hice forrar un tubo de confort hice toda una clase sobre la importancia de reciclar, la contaminación, y le hice forrar con papel lustre un tubo de confort, con diferentes, diseños y colores, la profesora guía me quedo mirando cómo esto

va a ser tu clase, me dijo, es muy simple; pero se dio cuenta de que fue imposible, ellos no fueron capaces de poder pegarlo.

60. Qué curso era. ?

R: 2º básico. Niños de 7 años algunos más chicos, otros más grandes, incluso en 3º he visto lo mismo, casi siempre les hago música, o lenguaje y he visto lo mismo, tienen graves problemas de motricidad fina.

61. En relación a la formación en la universidad, cómo ves el nivel de los compañeros que llegan a estudiar pedagogía básica. ?

R: Sinceramente me atrevería a decir que el problema de educación que nosotros estamos enfrentado ahora se debe al mal nivel de ingreso que tienen los jóvenes para entrar a pedagogía, lo único que hacen es un examen psicológico y las persona que lo toman no sé si son los más adecuados para que lo tomen. En el examen psicológico nos hacían una serie de preguntas relacionadas obviamente a los niños, porque uno quería estudiar pedagogía, nos muestran imágenes, y si yo voy a presentarme a una carrera de pedagogía, voy a decir veo niños, una campana, porque la idea es quedar en la carrera, entrar a la carrera.

Pero yo he visto acá en la carrera muchos casos de personas que no están preparadas psicológicamente. De hecho yo tuve un caso muy cercano de una compañera que detestaba que los niños se acercaran a darle besos. Ella llegaba de sus prácticas a contarnos, me dio asco porque un niño me dio un beso y andaba pegado a mí. Entonces esas cosas no me parecen, como que no las tolero. También he visto casos de los que hablamos recién, de personas que yo veo que psicológicamente no están preparadas para ser profesoras.

El profesor en la sala lleva una carga de 45 personas, 45 mundos diferentes; en donde uno va a ser el modelo del niño y están fuerte ser profesor de básica, porque es con lo que ellos se quedan, es su base, con eso ellos se va desarrollando en su vida. Pero por ejemplo acá hay compañeras, que tienen problemas psicológicos graves como para hacer clases. Hay una compañera que cuando habla, sola se va alterando y cuando ella escucha que uno le levanta un poquito la voz, aunque sea mínimo, ella deja la escoba, empieza a alterarse y a gritar.

62. Te parece que no hay un buen control o una buena detección del manejo emocional del profesor en formación. ?

R: Exacto no hay ningún ramo que apunte a ese aspecto tampoco Yo creo que sería bueno contar con un buen método o tuviésemos un profesor que nos dijera: sabes realmente no sirves para esto o no tienes condiciones. Porque obviamente si nosotros vamos a trabajar y a manejar los sentimientos o actitudes de 45 niños, tenemos que saber nosotros manejarnos emocionalmente, no podemos

nosotros ser tan susceptibles tan emocionales, si de hecho lo hemos visto, he escuchado experiencias de acá de que se ponen a llorar los profesores en la sala; un niño le dijo algo y la profesora en práctica se puso a llorar.

Eso es netamente un cuento de manejo de grupo, de partida y por otro lado yo veo que es una inestabilidad emocional de ella, no sabe controlarse en el momento y eso a los alumnos igual los desestabiliza porque es como: ahh ya viene la profesora llorona, le decimos algo pesado, se va a poner a llorar y hasta ahí queda la clase... tenemos recreo.

Entonces yo creo que es importante marcar y fortalecer el rol del profesor, Nosotros llegamos el primer día al aula, y tenemos que ser capaces de marcar lo que va a ser nuestro trabajo.

63. Según tu cuál sería el rol del profesor. ?

R: Siempre he establecido que el primer día de clases yo tengo que dar a conocer mi metodología de trabajo, como soy como persona, dar reglas claras de cómo vamos a tener tiempo para trabajar, para conversar, vamos a tener tiempo para tirar la talla, pero todo va a ser bajo el control mío, del docente, porque así el alumno sabe hasta que parámetro puede llegar con el profesor.

64. Qué aspectos importantes del rol del profesor destacarías. ?

R: Primero que nada un profesor tiene que tener metas claras, reglas claras, ser bien transparente, transparente claro, mantener una metodología de trabajo frente a los alumnos, yo creo que siempre hay que estar preparado para cada situación, el profesor tiene que ser bien precavido.

65. Y en relación al contenido. ?

R: El contenido tiene que ser presentado en forma didáctica, un contenido se debe seleccionar de acuerdo a las necesidades que yo veo en mis alumnos, de hecho yo he visto mucho en el colegio que hay contenidos que se piden pasar pero que no van a un 2º básico. Por ejemplo en matemáticas el otro día pasaba la unidad de geometría y le pedían a un 2º básico saber lo que es un obtusángulo un acutángulo, conceptos que un alumno no va a saber, de partida vamos por un tema de concepto.

66. El programa no estaba muy adecuado al alumno. ?

R: Puede ser, pero depende del caso porque mi colegio, que es particular trabaja con una editorial específica (SM).La editorial, claro, tiene contenidos muy avanzados, si yo converso con compañeros de acá ellos me dicen, oye pero eso yo lo estoy pasando en 4º básico. Entonces en mi colegio es libre elección el

profesor es el que a medida que va avanzando con el curso va seleccionando el contenido que va a pasar.

67. Se ponen de acuerdo los profesores de cursos en relación a los contenidos.

R: Si, generalmente esto se ve en los Consejos, todo básica, en el Consejo un profesor dice: este contenido me lo salté porque no está de acuerdo a mis alumnos. Es como eso, cada profesor lo hace de acuerdo a lo que él cree, es que en mi colegio se trabaja un curso por nivel, por eso cada profesor maneja su curso.

68. Es un colegio chico entonces.

R: Si porque si tiene 15, 20 alumnos por curso en cada nivel. De hecho algo sorprendente, cuando yo llegué en mi colegio 1 y 2º estaban juntos.

69. En un mismo curso. ?

R: Si, en un mismo curso.

70. Y eso se puede, lo permite el ministerio. ?

R: No sé si lo permite el ministerio pero el colegio trabajaba esa metodología 1º y 2º iban juntos, porque generalmente 1 y 2 son 10. 12 alumnos.

71. O sea hay un criterio más numérico que en relación al aprendizaje. ?

R: Si yo veo que va netamente por un cuento más numérico. Porque si lo vemos por discapacidad, en 1º y 2 se encuentran varias discapacidades y se hace más complejo para un solo profesor trabajar los dos cursos.

72. Encuentras que desde el punto de vista de la metodología eso no te ayuda. ?

R: De hecho la misma profesora ahora me decía yo no sé cómo lo hacía antes. Porque yo veía, claro que ella no se daba cuenta, pero estaba dejando de lado un curso, ya que se enfocaba en 1º y a 2º como que lo iba dejando de lado; a mí no me parecía porque los contenidos no se aprenden bien porque el alumno de 2 está escuchando lo que la profe le enseña al de 1º.

Y después empezó en el libro de clases, la asistencia se tomaba tarde mal y nunca, faltaban notas, ahhh no era todo un cuento así como mal. Yo pensaba esto no sigue ninguna regla si vienen a evaluar a este colegio saldría mal. Incluso el horario es distinto, ellos trabajan 3 horas seguidas y después tienen recreo.

Entonces cuando yo llegué al colegio, después de un tiempo, separaron 1º y 2º, 2º paso a ser mío y ella se quedó con 1º. Ahora la profesora ve la diferencia y me dice claro, ahora yo me doy cuenta que dejaba de lado al 2º. Por ejemplo en 2º

yo le decía profesora hay un niño que me escribe todo junto, no separan sílabas me escriben en carril. Entonces yo le decía cómo puede llegar a 2º. Claro ella me decía es que yo me dedicaba a pasar el contenido, darles actividades realizar las actividades, pero yo no era tan exigente en revisar la ortografía, cómo escribían o la letra. Y ahora cuando yo llegué le decía profesora me llama la atención que no sean capaces de formar una frase de 2 líneas, a lo mas ellos escriben en una línea y escriben a lo más 2, 3 palabras, no son capaces de más. Ahí se nota la falencia en la enseñanza.

73. Y de esos niños algunos presentan trastornos de aprendizaje. ?

R: En mi colegio hay muchos, En mi sala tenemos 2 asperger, 2 autismos, déficit atencional, una afasia, una hiperacucia, incluso tenemos una esquizofrenia.

74. En qué curso. ?

R: En lo que era 1ºy 2º juntos.

75. Ahora tienes el 2º nomás. ?

R: Si y en ese 2º yo me quedé con asperger, déficit atencional y afasia son como 10, la mitad del curso prácticamente.

75. Te interesan esos casos. ?

R: Si, de hecho nuestra tesis la basamos en un síndrome, porque nos ha tocado ver muchos trastornos que no se han tomado en cuenta .Por ejemplo el autismo y el asperger es un tema que todos tratan de evitar hablar, entonces el niño que entra a escuelas normales, lo común es que es dejado de lado porque el asperger, de por si tienen varios síntomas que los hacen diferentes; se pegan; cualquier cosa los desestabiliza o descontrola.

76. Entonces de qué se trata tu tesis. ?

R: Mi tesis trata sobre metodologías para trabajar con niños asperger en aula, cómo el profesor puede trabajar con un niño asperger en sala. Porque yo he visto como que los dejan ser, entonces es como que el profesor no está capacitado, no se le prepara, no tiene las herramientas para trabajar con un niño asperger.

77. Volviendo a tu colegio de práctica, encuentras que han mejorado algunas cosas. ?

R: Si, la UTP empezó a preocuparse de que los libros estuvieran llenos, con los datos del alumno, que se anoten los contenidos, etc,

78. Cómo es la relación entre los profesores. ?

R: Encuentro que es buena, hay cordialidad, en los desayunos conversan se dan consejo: qué hiciste hoy día, este contenido cómo lo verías, comparten arto. La idea es cuidar a los niños, que los profesores conozcan a sus alumnos, cada profesor conoce el mundo de sus alumnos. De hecho el momento en que yo lo empecé a pasar bien en el colegio fue cuando me metí en el mundo de cada uno de los niños

79. Qué crees que hace falta en educación, de lo que has observado en los colegios de tu práctica. ?

R: Creo que hace falta más fiscalización en los particulares y municipales sobre todo en relación al quehacer de los directores, algunos tiene una pésima imagen, incluso el vocabulario, lo que no me parece de acuerdo a la gestión que deben hacer y lo que significa su presencia en el colegio para profesores, alumnos, apoderados. Además no parecen estar preparados para guiar a los profesores, para llevar la batuta.

80. No se ve un buen liderazgo educacional por parte de los directores. ?

R: Los directores no ejercen un buen liderazgo. A veces se logra un acuerdo y aparece una profesora que da vuelta al Director y se pierde el acuerdo.

81. Y cómo es tu liderazgo como profesora. ?

R: Pienso que mi liderazgo es bueno, porque siempre he podido manejar la situación que sea en la sala de clases.

R: Lo otro que está generando problemas son los jefes de UTP, se dedican a apurar al profesor con la planificaciones, pero no se dan el trabajo de revisar el libro y ver la planificación de la clase que se hizo, etc. No se involucran ni aportan, están lejanos al aula.

82. Cómo piensas que deberían aportar por ejemplo. ?

R: Ellos, como profesores, deberían realizar clases y aportar con ideas innovadoras, materiales, didácticas, ver cómo se están realizando las clases. En cambio están encerrados en su oficina, a veces revisan los libros, la asistencia, sólo les interesa la subvención o si no, vamos descontando.

83. Es decir no aportan a la labor docente desde lo más pedagógico. ?

R: Para mí no, yo preferiría que viera mi planificación, que observara mi clase, y que me dijera esto está mal, esto hay que mejorarlo, que me ayudara trabajando a la par conmigo para mejorar las clases, la metodología.

84. Qué opinas de evaluar los colegios, con sistemas como el semáforo. ?

R: No me parece que vaya a mejorar la educación. Eso va a ir en desmedro de los colegios y de los profesores es una estigmatización, va a afectar la movilidad escolar entre colegios tanto para profesores como para alumnos. Esas evaluaciones no aportan a la educación. Incluso grabando un video de clase no se capta todo como para calificar la labor de un profesor. Los profesores trabajamos con realidades cambiantes dentro del aula, aun cuando planifiquemos, cada clase presenta algo nuevo, imprevisto, a veces tenemos que parar la clase , en relación a un contenido, por algo que pasa entre los alumnos, que es más importante .Es difícil evaluar con justicia la labor de un profesor.

85. Y a propósito de evaluar, qué opinas de la Prueba Inicia. ?

R: La prueba Inicia tampoco reflejará bien al profesor en formación, ya que se puede poner nervioso y el ámbito de los contenidos es muy amplio.

86. Te parece que va a ayudar al profesor en su formación. ?

R: Con todo esto que sale para evaluar al profesor, el semáforo, prueba inicia, y tanta publicidad en los medios, se está perjudicando al profesor, se destaca lo malo que pasa en las noticias, una pelea entre alumnos y profesores, pero nunca se habla de todo lo bueno que ocurre, a menudo. La misma sociedad está tirando para abajo la labor del profesor.

87. El manejo de aula hoy en día es más complejo. ?

R: Claro, hoy en día los niños son más alterados, porfiados, traen mala educación desde la familia y los profesores nos saben mantener el control. Por eso hay que apoyarlos con más talleres de perfeccionamiento y no hostigarlos con tantas evaluaciones.

88. Qué tipo de talleres les serviría. ?

R: En general yo creo que los profesores de colegio agradecerían más talleres de manejo de grupo para enfrentar situaciones complejas, ampliar conocimiento de psicología de los niños y también tener más apoyo de las familias. Todo esto en un ambiente de colaboración.

Gracias por tu colaboración y dedicar tiempo para esta entrevista.

Entrevista 5

Alumna: Vilma.

1. Dónde hiciste tu práctica, cómo fue tu experiencia. ?

R: En una Escuela básica municipal en la comuna de San Miguel, fue extraña esa práctica porque este año yo tenía ganas de retirarme de la carrera.

2. Por qué?

R: Por mi hijo, chiquitito, porque le ha costado el colegio entonces yo de cierto modo me siento responsable de que no logre un buen aprendizaje porque no lo puedo reforzar. Hablé con el Director y le dije que tenía ganas de retirarme de la práctica avanzada pero la profesora que me tocó como guía fue un gran apoyo para mí.

3. En el colegio o acá en la universidad?

R: No, en el colegio.

4. Cómo te apoyó la profesora. ?

R: Era una persona mayor que este año jubila, era como mañosita y todo, pero me apoyó en todo, me dio todas las facilidades para que pudiera desenvolverme en mis clases. Me aconsejó cualquier cantidad y me ayudó mucho.

5. Qué destacarías de su ayuda. ?

R: Me ayudó con las planificaciones, con el contenido, con todo. De hecho la primera clase me evaluó bien, ella no creía que era mi primera clase. Fue bien rico sí, me tocó un Tercero básico y era tremendo ese Tercero básico.

6. Cómo era. ?

R: Terrible, habían como unos diez niños que tenían problemas de conducta.

7. Cuántos eran en total. ?

R: Habían como cuarenta cuando yo llegué y cuando terminé mi práctica quedaban como treinta y cinco. .

8. Qué problemas presentaba el curso. ?

R: Problemas conductuales, no respetaban a ningún profesor. Agredieron a un profesor, le pegaron y el profesor se fue; una niña tenía problemas familiares serios porque no vivía con su mamá, sino solamente con el papá. Supuestamente el papá era abogado, no sé, no me consta, pero ella le cortó un dedo cerrándole la

puerta a un niño...ese tipo de agresividad, era súper agresiva, le pegaba a todos los niños, no, era terrible la niña. Así que yo, más encima que me quería ir, el curso era sumamente desordenado, uno se paraba adelante y era como si nada, no pescaban. Pero de a poco se fueron dando las cosas, yo ayudé hartito a la profesora en cuanto a la disciplina porque ella hacía sus clases, yo los hacía callar o cuando yo estaba haciendo mi clase ella se quedaba a cargo de los niños, de la disciplina de los niños. Por suerte también sacaron los malos elementos, se fueron como cinco niños que eran los peores, y ahí los otros niños empezaron a cambiar: "tomaron sus dulces" como decía la profesora y ahí empezó a mejorar la conducta y también empezaron a aprender, porque antes los niños, de verdad, no aprendían nada.

9. El colegio también colaboró con tu práctica. ?

R: Sí de hecho nos dieron las facilidades para sacar fotocopias, incluso yo me quedé sola con el curso porque la profesora se enfermó y me quedé solita con ellos. Entonces yo saqué unas guías, improvisando ahí, saqué unas guías y fui a sacar fotocopias. La jefa de UTP me dijo: Vilma la sala es tuya, tú has con los niños todo lo que tú sepas y cualquier cosa me llamas.

10. Usaste Tic durante tus clases. ?

R: Los apoyos visuales, sí, igual hice power point, trabajé con los niños.

11. Qué importancia le otorgas a las Tic.

R: Bueno igual es un apoyo para el profesor, además depende de cómo uno use las Tic, para que las clases sean un poquito más entretenidas porque igual para los niños es una lata la rutina del dictado o copiar de la pizarra, en cambio cuando uno tiene un apoyo visual, es mucho mejor y a los niños les queda más claro. Los niños captan más con lo audiovisual.

12. Sientes que tu formación docente te sirvió para la práctica. ?

R: Si, me han servido los contenidos y también la experiencia que uno tiene al pararse frente a sus compañeros, eso igual sirve. Uno le va perdiendo un poco el miedo al ridículo tal vez, pero acá en la universidad somos todos adultos. Pero trabajar con niños igual es complicado; tienen diferente carácter, tienen problemas emocionales y también en nivel socio cultural son muy diversos; entonces es súper complicado hacerles clases.

13. Encontraste que te hacía falta algún ramo formativo para ser profesora jefe. ?

En los semestres finales hemos aprendido más de cómo llevar una sala de clases, cómo enfrentarnos en cuanto a contenidos dentro de la sala de clases, cómo

adornar la sala de clases. Igual se hace poco. Pero la práctica yo creo que hace todo y uno aprende más haciendo.

14. Sientes que ha sido importante tu práctica?

R: Mi práctica ha sido absolutamente fundamental para entender mejor todo.

15. Durante tu formación hay algún ramo que no tuviste y que tú encuentres que es necesario para tu desempeño como profesora básica. Los ramos de arte por ejemplo, música. ?

R: Bueno, a diferencia de mis compañeros, yo tengo a quien pedir que me ayude en música, porque mi esposo es profesor de música y hace clases en la universidad de música, hace didáctica de música. Está aquí en Santiago, en el Chileno Británico, en el Instituto Ipege y en la Santo Tomás también hace clases a futuros profesores. Entonces yo tengo a dónde acudir, mis compañeros no. A ellos les faltó eso porque se supone que nosotros de primero a cuarto básico tenemos que hacer música, educación física, arte; que son importantes y yo creo que vamos a tener un fuerte vacío ahí.

16: De los ramos que tuviste, cuál te sirvió más para tu práctica. ?

R: Bueno yo pienso que cada ramo ha sido importante. Algunos más lateros que otros, pero todos han sido sumamente importantes. A mí me gustó mucho Lenguaje, aparte yo estoy estudiando para ser profesora de Lenguaje. Me gustó mucho lo que nos enseñó el profesor en Didáctica del lenguaje, que la relacionaba con la Literatura Infantil, eso ha sido un buen apoyo para mí ya que me sirvió mucho al momento de enseñarles a mis alumnos en la práctica.

17. Algo más que quieras comentar sobre tu práctica. ?

R: En realidad es como bien irónico. Todo lo que he aprendido se lo voy a enseñar o traspasarle a otros niños, y no puedo hacer mucho con mi hijo porque por su horario él conmigo no estudia. Le tengo que contratar a un profesor.

18. Como en casa de herrero...

R: Casa de herrero cuchillo de palo, es verdad. Además conmigo no estudia, hace pataletas, todo.

19. En otro tema. Qué piensas en relación al Simce. ?

R: En el colegio en cuarto básico están dando harto énfasis al Simce. Pero creo que eso no debería ser así, pienso que los niños deben contestar con lo que aprendieron de primero a cuarto básico. No que en cuarto básico venga un profesor especial y les empiece a enseñar o reforzar lo que ellos ya tienen que

haber aprendido de primero a cuarto básico; entonces igual es como una mentirilla entre comillas.

20. Es decir, les hacen preparación especial para el Simce. ?

R: Sí porque por ejemplo, mi curso de práctica todos los martes y miércoles se quedaban a reforzar para el Simce y en el colegio donde estudia mi hijo también. En cuarto básico empiezan a darle más énfasis al Simce y fuera de todos los ramos que tienen los niños, tienen un ramo más del Simce, o sea para poder prepararlos para que ellos tengan un buen puntaje y, como está la evaluación con el tema del semáforo, entonces hay más preocupación.

21. Qué opinas de esto del semáforo, en relación a los alumnos, al colegio, cómo ha afectado. ?

R: Creo que este asunto del semáforo es una tontera porque con el reforzamiento están alterando los resultados reales para ser el mejor colegio; pero no es así, yo creo que el mejor colegio se ve por los resultados normales que tienen los niños de acuerdo a lo que van aprendiendo de primero a cuarto básico; en cuarto básico no van a aprender mucho más de lo que no aprendieron antes aunque les hagan reforzamiento.

22. Crees que lo del semáforo va a afectar a los profesores. ?

R: Si, porque van discriminando, se forma una discriminación al calificar los colegios de verde, rojo, amarillo. Porque los verdes se creen superiores a los que no les fue tan bien en el Simce. Entonces como al colegio no le fue bien, eso también, quiere decir que los profesores no hicieron bien su trabajo, o no enseñaron lo que tenían que enseñar, por ende ellos se creen inferiores a los colegios que sí les fue bien.

23. Y va a ayudar a mejorar. ?

R: No. Yo creo que va a ser una competencia más que una ayuda.

24. Y en este momento después de hacer tu práctica estás segura de seguir como profesora. ?

R: Sí, quiero terminar la carrera y me gustaría hacer clases en una nocturna.

25. ¿Por qué en nocturna. ?

R: Porque así en la nocturna tengo tiempo para ser mamá, buena mamá, y así me ganaría mi sueldo; yo le digo a mi esposo que hace clases en dos colegios en nocturna que después me deje ese trabajo. Además está haciendo su magister así que nos ayudamos arto.

26: Cuéntame de tu familia

R: Tengo dos hermanas y un hermano, pero él es mucho mayor que yo, entonces se fue mucho antes de la casa; él trabaja en una mini empresa que se está haciendo. Mis papás terminaron cuarto medio porque antiguamente era más difícil estudiar no daban tanto la facilidad como ahora.

27: Y ellos están contentos de que tú seas profesora, te apoyan. ?

R: Si, bueno de hecho mi mamá me ve a mi hijo casi todo el día, cuando yo estoy clases, entonces es un gran apoyo para mí. Mi papás creo que igual se sienten orgullosos, piensa que mis hermanas secretarias, yo soy la primera que está en la universidad.

Gracias por tu colaboración y dedicar tiempo para esta entrevista.

Entrevista 6

Alumna: Paula

Qué piensas de la formación docente que has recibido en la universidad, en relación a tu experiencia. ?

R: Mi opinión en cuanto a la formación docente y a la experiencia que yo he ido adquiriendo durante estos cuatro años, es positiva. Creo que en esta Universidad nos han entregado varias herramientas, o casi todas, para poder realizar las prácticas, por ejemplo en cuanto a metodología y trato con los alumnos.

Has sentido alguna falencia, algo que te haya faltado que tú encuentres que pueda haber sido mejor o más detallado. ?

R: He sentido la falta de algún taller o asignatura, para ver con más profundidad el tema de lo que es el dominio de grupo con los alumnos, porque eso no se ve, es algo que para los profesores está como más implícito; no se aborda de una manera más puntual, más pedagógica, de cómo tratar a los niños, a los grupos grandes, cómo manejarse con cursos grandes y de gran diversidad.

Cuándo estás frente a un curso, qué sientes que te falta. ?

R: A pesar de que hemos tomado talleres que tienen que ver con el manejo de la voz, nunca lo hemos aplicado a la realidad del aula, con grupo grande de niños. Con la dinámica de ellos, con los ruidos de los alumnos; porque ellos tienen un ritmo de ruido, un ruido propio de los niños más chicos. Es diferente la realidad en el aula, con cuarenta y cinco niños que gritan y uno habla y no se escucha la voz y trata de manejarlo, hay todo un tema con eso.

4. Dentro de los contenidos que tuvieron cuál dirías que fue el de mejor preparación y el de menor preparación. ?

R: La mejor preparación pienso que la tuvimos en Ciencias Sociales, Historia de todas maneras, sí; vimos un recorrido tremendo por todo lo que es la Historia y no tanto sólo en cuanto a contenido sino que en cómo trabajarlo con los niños, las mismas Guías Didácticas para cada curso. Tratando de enfocarlo bien en ese sentido, y el de menor preparación, puede ser Educación Tecnológica, Educación Física, por ahí va, entre esas dos asignaturas.

5. Tienen preparación para asignaturas artísticas, música. ?

R: No, eso no, no tuvimos ni música ni tampoco folclore. De hecho mis compañeros pidieron que nos incluyeran al menos un taller de música.

6. Y el profesor de Educación Física no les hizo folclore. ?

R: Sí pero fue algo como muy mínimo.

7. Cómo visualizas tu proyecto profesional, de acuerdo a lo que estudiaste y a lo que ahora estás experimentando. ?

R: Relacionándolo con la experiencia de práctica, veo mi proyecto bien enfocado hacia la parte de orientación con los alumnos, de trabajar el tema de los Consejos de Curso, la parte social de relaciones interpersonales, toda esa área porque creo que es algo súper importante que no se puede evitar, que está inserto en la vida de todos los niños, desde que entran a la escuela hasta que se van, incluso en sus casas.

8. Te sientes bien preparada en esas temáticas. ?

R: Yo creo que sí, aquí en la Universidad en el ramo de Orientación, vimos hartos temas. Yo sé que enfrentarse a la realidad es distinto, pero uno teniendo los contenidos, al momento de enfrentar una situación, vas a saber cómo trabajar con los niños en diferentes temas; sexualidad, familia, dependiendo de la edad; tratando de ser más empáticos con ellos ya que hay profesores que son muy parcos con los alumnos.

9. Tuvieron Metodología de Consejo de Curso como ramo. ?

R: No, tuvimos el ramo de Orientación y ahí se abarcó toda la temática de Consejo de Curso.

10. Entonces en esa temática te sientes tranquila. ?

R: Sí, además creo que tengo que ser empática con los alumnos, con una buena relación; siempre manteniendo la distancia entre profesor y alumno, que no se pierda eso y no ser el profesor buena onda al que se le pierde el respeto.

11. Qué sientes tú que es ser un buen profesor. ?

R: A parte de entregar todos los contenidos, conocer a mis alumnos, no verlos como el número de la lista; conocerlos, preocuparse por qué no vino un día al colegio, estar en contacto con los apoderados.

12. Como profesora en relación a la formación de tus alumnos, cuál es tu propósito con ellos. ?

R: Me preocupa entregarles herramientas desde el punto de vista de la orientación, para que ellos se desenvuelvan en la vida, porque uno no sólo es

profesor para entregar los contenidos de matemáticas, etc sino también para darles valores, para que aprendan a enfrentarse con sus pares y más adelante en el trabajo.

13. Qué valores, actitudes te interesa que ellos desarrollen. ?

R: Me interesa que se relacionen bien en la vida, que sean honestos con sus compañeros que sean personas de bien, responsables, que aporten al país.

14. A qué curso le hiciste práctica. ?

R: A 3º básico.

15. Crees que lo que hace un profesor en el aula influye en los procesos de bullying. ?

R: Sí porque debe formar parte de la preocupación del profesor.

Además el profesor también enseña con lo que hace, si los alumnos ven que hay profesores que se la pasan peleando, que se llevan mal, y suceden situaciones incómodas, ellos lo van a ver como algo normal: "si los profesores también pelean, no está mal". Entonces uno tiene que educar también con el ejemplo.

16. Qué opinas de la evaluación de los colegios mediante "semáforo". ?

En relación al colegio yo considero que el tema de los semáforos no ayuda a que se mejore la calidad de la educación. De hecho es posible que un colegio se estigmatice como malo porque está en color rojo, debería ser una guía para aprender de los errores, corregir lo que está malo, lo que se está haciendo mal en el colegio. Para los alumnos también es negativo que se estigmatice al colegio como malo, porque los niños son sensibles, de hecho están en un colegio municipalizado, que es considerado que no cumple con los requerimientos del ministerio, que no es un colegio bueno. Para los profesores creo que también uno tiene que tomarlo como algo que es de mejoramiento, que es positivo yo creo, porque si uno está haciendo mal el trabajo ver en qué área se está equivocando y tratar de superarlo.

17. Y puede afectar la carrera del profesor. ?

R: Depende de cómo lo mire cada profesor y no hay que sentirse atacado ni ser tan individualista, porque en realidad es un problema del grupo de trabajo, de todos los profesores. En ese sentido hay que ser bien consecuente y reconocer, que hay compañeros profesores que a lo mejor no se la juegan por hacer bien su trabajo bien, en cambio uno sí.

18. Y según tu experiencia .En los colegios hay sentido de cooperación entre los profesores. ?

R: Yo creo que no, no hay articulación entre un ramo y otro, no hay sentido de equipo, de relacionar los contenidos, pero sí en cuanto a que los profesores conocen a sus alumnos en el área más de relaciones personales pero en cuanto a trabajo colaborativos entre los profesores no se ve mucho.

19. Qué opinas de la Prueba Inicia. ?

R: Siendo objetiva pienso que la Prueba Inicia debería haberse instalado hace rato, quizás porque si bien enfatiza más el conocimiento, creo que los profesores tenemos que ser evaluados en eso, tenemos que saber lo que enseñamos, porque del saber sabido llegamos al saber enseñado.

20. Te parece adecuada cómo evaluación docente. ?

Igual la Prueba Inicia es como cuando uno da una prueba y no te sacaste una buena nota, pero uno sabe que estudió y que maneja los contenidos. El hecho de transcribirlo, ahí estuvo el error, pero a veces la nota no refleja el conocimiento.

21. Qué te preocupa en relación a su aplicación. ?

,R: Si la Prueba Inicia es más formativa, no hay problema, pero si tiene un sentido más laboral, más de estigmatización al profesor: éste es un profesor de 50%, éste de 80%. Porque las pruebas no miden todo, para empezar, después tú tienes que saber el sentido que le das a la evaluación, para qué se evalúa, ¿para estigmatización, para echarte, para cambiarte de colegio, para decirte “mire mejor váyase a otro colegio. ?

22. En el caso de la evaluación docente las grabaciones de clases se avisan previamente. ?

R: Por lo que yo tengo entendido sí, les dicen, ya vamos a ir tal día, se fija una fecha para grabar la clase. Eso hace que se pierda espontaneidad, hasta los niños pueden actuar distinto, claro, para que la profesora esté tranquila y le vaya bien; los niños se comportan distintos ya que nunca son así tan buenos ni tan tranquilos.

En definitiva la evaluación es como la grabación de una Clase Magistral pero si fuese que cualquier día entraran a tu sala y te van a grabar una clase, ahí es como uno lo hace todos los días nomás, con lo cotidiano, lo bueno, lo malo y la verdad de lo que pasa en clases, entre el profesor y sus alumnos.

23. Muchas gracias por su tiempo colaboración en esta entrevista.

Entrevista 7

Alumna: Karina

1. Has sentido alguna falencia en tu formación, algo que te haya faltado, que pudo haber sido mejor. ?

R: Me parece que en el tema de las prácticas nos han guiado súper bien, pero igual encuentro que tenemos falencias de contenidos, ciertos conocimientos en temas como el manejo de grupo, ahí es donde tenemos la falencia más grande en general. En lo formativo, para manejar un curso, igual tratamos de utilizar la psicología para solucionar todos esos problemas y lograr captar la atención de los alumnos. Sin embargo sería bueno realizar más talleres con simulaciones de manejo de grupo, donde viéramos cómo enfrentar situaciones complejas y generar los conocimientos y metodologías necesarios para desenvolvernos y poder enfrentar bien las distintas situaciones de aula.

2. Cuándo estás con un curso, qué sientes que te hace falta. ?

R: Puede ser el tema de la voz, me gustaría tener más técnica para saber cómo manejar la voz dentro de la sala de clases.

Hemos practicado solamente con nuestro curso, más allá de ir a las prácticas, claro que ahí implementamos todo lo que nos enseñan, pero tener la experiencia de aprender cómo se podría manejar de mejor forma un grupo, ahí mismo en la sala de clases, eso sería ideal.

3. En relación a los contenidos, tienen preparación para asignaturas artísticas, música. ?

R: Tuvimos un semestre de Tecnología y otro de Arte, pero no fue muy focalizado a la enseñanza de los niños en el aula; fue: aprendamos a dibujar, repasemos los colores, pero más allá, como asignatura para enseñarles a los niños, no. Tampoco tuvimos un ramo de música, nada de eso, ni como taller ni como asignatura dentro de la malla. Me acuerdo que para “el 18 Fiestas Patrias”, tuvimos que aprender a bailar cueca. Pero fue eso, nada más.

Cuál fue la asignatura en qué más aprendiste. ?

R: En Historia fue donde más aprendí, lejos... donde más aprendí. Y donde siento que estoy débil es en Ciencias Naturales, Biología y es de los ramos fuertes que se ven en Educación Básica; Matemática, Lenguaje y Ciencias.

En qué curso le hiciste práctica. ?

R: En 3º básico.

De acuerdo a tu práctica. Qué opinas de la formación docente que has recibido. ?

R: Ahora que estoy en la práctica igual ha mejorado mi perspectiva, mi pensamiento, porque en un primer momento, en los primeros años de la carrera, yo no me sentía tan capacitada o con la idea de hacer clases por mucho tiempo. De hecho yo quería trabajar, no sé, algún tiempo haciendo clases y después dedicarme a otra cosa; siempre ligada a la educación obviamente, pero ahora haciendo la práctica he estado tan vinculada con el tema del curso, de los niños, que al final ahora estoy con el gustito y digo: en realidad sí quiero hacer clases y para siempre no solamente por un tiempo y después desligarme de la sala de clases.

De acuerdo a tu rol como profesora ¿qué aspectos te interesa formar en tus alumnos? .Cuál es tu proyecto en relación a ellos. ?

R: Suena como una frase cliché pero quiero que ellos sean felices estando dentro del colegio. Me tocó ver una niña que tenía un problema de aprendizaje, con inmadurez neurológica y no aprende al mismo nivel de sus compañeros. Entonces por eso la profesora tuvo que bajarla a 2º y ella está súper feliz, de hecho hasta hace un tiempo estaba llena de granos, tenía alergia y solamente por los nervios, por el estrés porque ella no estaba haciendo bien su trabajo en el curso. Ahora que la bajaron a 2º la niña va feliz al colegio, le gusta jugar con sus amigas, le gusta aprender; entonces toda esa mentalidad que tenía de que: no me gusta el colegio, tú me caes mal, en ella cambió .Entonces por eso veo en esa niña, que sí se puede ser feliz en el colegio, y eso debiera pasar con todos los alumnos.

Y desde el punto de vista de los valores en su formación, mirando al futuro ¿qué te gustaría que ellos aprendieran contigo. ?

R: Quiero que mis alumnos aprendan más que contenidos, que es como lo que se va a aprender al colegio, que aprendan valores y disciplina ya que a veces no se trabaja mucho eso.

Cuáles valores o actitudes te interesa que ellos tengan. ?

R: Que los niños practiquen el respeto, el escucharse, yo creo que eso es lo más importante, saber escuchar y respetar al otro, de no burlarse porque el otro se equivocó o da una respuesta errónea. Para mí, por lo menos, eso es lo que trato de inculcarle a los niños, que todos aprendemos del error y para eso necesitamos escucharnos y respetarnos mutuamente.

Y eso lo pudiste abordar desde tu práctica, o es algo difícil de captar por los alumnos. ?

R: Siempre les digo a los niños “aquí estamos en el colegio para aprender”, de hecho cada vez que hacíamos una actividad, les decía yo también me puedo

equivocar y ustedes me pueden enseñar, ustedes me pueden corregir y yo también estoy aquí para ayudarlos. Hay que demostrarles apoyo y confianza así van escuchando y comprendiendo que todos tenemos que ayudarnos en la sala de clases.

Relacionas alguna responsabilidad del profesor en relación al bullying.?

R: Yo creo que sí.

En qué aspecto. ?

R: A veces puede pasar que un profesor no le tome mayor peso, a la situación de que un niño que esté siendo acosado, agredido por otro compañero. Al mirar de lejos un profesor podría decir: claro son niños, se molestan, juegan, son traviosos; pero yo creo que no debiera ser así, hay que tratar de captar más las situaciones. En todo caso, hasta este momento en colegio, nunca he visto un caso de bullying de verdad.

Y lo que hace un profesor en el aula puede influir en los procesos de bullying. ?

R: Claro, por ejemplo si sacas a la pizarra a un niño y los demás se burlan porque él se equivocó, entonces yo creo que también puedes provocar bullying. Por eso el profesor tiene que tener mucho cuidado con las actividades que realiza y tratar de promover un clima de colaboración y respeto en el aula.

Has visto situaciones de estigmatización de profesor a alumno en los colegios. ?

R: La verdad es que no,

En qué colegio hiciste la práctica. ?

R: Estuve en un colegio particular en Macul (Florence Nightingale).

Qué opinas de la evaluación de los colegios mediante “semáforo”. ?

R: Soy totalmente opositora al tema de evaluación del semáforo porque puede estigmatizar tanto a colegios, niños y profesores. Si un colegio está en rojo van a decir “ese colegio está mal.” O si un profesor o un alumno quiere cambiarse de colegio o tienes que buscar pega y te dicen en qué colegio estás; en el colegio x, y qué color es, rojo, aah, ya entonces estamos mal. Me parece que eso puede dañar mucho a la educación.

17. No lo ves muy formativo para el profesor. ?

R: Lo del semáforo lo veo más como estigmatización y problema para la movilidad laboral. En el colegio que estuve, tuvo color naranja, amarillo y se mantuvo, igual era un tema de preocupación.

Y en relación a la Prueba Inicia, qué opinas. ?

R: Empezando, creo que ninguna prueba es cien por ciento objetiva para demostrar los conocimientos, entonces no refleja el cien por ciento de todo lo que realmente maneja un profesor.

Presentan pauta de contenido para la Prueba Inicia. ?

R: Sí, dan una pauta de contenido, me parece que en la página del Mineduc, están los contenidos de la Prueba Inicia. Es un asunto complejo, igual que en las evaluaciones docentes de clases; les dicen a los alumnos “niños tienen que estar tranquilos porque los van a ir a grabar, les van a poner nota del ministerio, los van a ver, los van a evaluar. Entonces condicionan a los niños para que se porten bien y para que a la profesora le vaya bien; y todo eso altera la evaluación y se aleja absolutamente de la realidad de las clases.

Muchas gracias por su tiempo y colaboración en esta entrevista.