



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO

“Significados de docentes acerca del impacto que le atribuyen al uso de planificaciones provenientes de Asistentes Técnicas Educativas”

Tesis para optar al título de
Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa

Jael Andrea Urquiza Espinoza

VÍCTOR MANUEL MARTÍNEZ RAVANAL


Víctor Martínez Ravanal

Santiago de Chile, Marzo de 2023

RESUMEN:

Históricamente, el rol del profesorado se ha relegado del desarrollo del campo curricular. La tarea del docente se ha enfocado principalmente en tareas técnicas, como un “implementador” lo cual afecta su autonomía profesional. En Chile, esto se visualiza en la contratación de Asistentes Técnicas Educativas (ATE) en las escuelas, para que realicen sus planificaciones. Por ello, el objetivo de este estudio es comprender los significados que atribuyen los docentes del ciclo básico de un colegio particular subvencionado, acerca del impacto del uso de planificaciones provenientes de una ATE, en su rol profesional. La metodología que se utilizó es cualitativa, la cual permitió comprender el fenómeno desde el discurso de los actores. Se recolectaron datos a través de un grupo focal que permitió la conversación de ocho docentes de distintas asignaturas del ciclo básico en torno al uso de planificaciones estandarizadas. Estos se analizaron a través de la teorización anclada, lo cual permitió realizar un sistema de categorías para su interpretación y discusión. Se develó que el uso de aquellas planificaciones tiene un impacto negativo en el rol profesional docente ya que los afecta relegándolos a un modelo de profesor técnico, coarta su autonomía y subestima su capacidad profesional.

PALABRAS CLAVE: Rol docente, identidad profesional, Asistente Técnica Educativa, planificaciones estandarizadas, paradigma técnico, paradigma crítico.

Tabla de contenido

1	INTRODUCCIÓN	5
2	CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROYECTO:	6
2.1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
2.2	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:	10
2.3	OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS)	11
2.3.1	<i>Objetivo General:</i>	11
2.3.2	<i>Objetivos Específicos:</i>	11
4	CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	12
4.1	PROFESIONALIDAD DOCENTE	12
4.2	PARADIGMA TÉCNICO- POSITIVISTA O TÉCNICO-RACIONALISTA	12
4.3	PARADIGMA CRÍTICO REFLEXIVO O INTERPRETATIVO	14
4.4	LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE	16
4.5	LA DESPROFESIONALIZACIÓN DOCENTE	17
4.6	ANTECEDENTES DEL ROL DOCENTE EN CHILE	19
4.6.1	<i>Identidad profesional de docentes en Chile</i>	21
4.6.2	<i>La planificación, tarea de profesionales.</i>	26
4.6.3	<i>La planificación estandarizada.</i>	28
4.6.4	<i>Prácticas desprofesionalizantes</i>	29
4.7	ASISTENTES TÉCNICAS EDUCATIVAS (ATE)	31
5	CAPÍTULO III. METODOLOGÍA	33
5.1	DISEÑO	33
5.2	TIPO DE ESTUDIO	33
5.3	TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN	34
5.4	PARTICIPANTES	35
5.5	PLAN DE ANÁLISIS DE DATOS:	36
6	CAPÍTULO IV: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN, RESULTADOS Y CONCLUSIONES.	36
6.1	RESULTADOS:	37
6.1.1	<i>Objetivo: Describir las características que los docentes le atribuyen a su rol profesional.</i>	37
6.1.2	<i>Objetivo: Identificar y describir las características que los docentes le otorgan a planificación de la enseñanza.</i>	39
6.1.3	<i>Objetivo: Describir los aspectos positivos y negativos que los docentes le atribuyen al trabajo con planificaciones estandarizadas.</i>	41

6.1.4	Objetivo: Describir los aspectos positivos y negativos que los docentes le atribuyen al trabajo con planificaciones externas.....	43
6.1.5	Objetivo: Identificar tensiones que le producen las imposiciones pedagógicas de la ATE con la que trabajan.	46
6.2	INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	49
6.2.1	<i>El modelo de profesor inmerso en el rol que ejercen los docentes.....</i>	49
6.2.2	<i>Una planificación que se acomoda las exigencias de la sociedad de mercado</i>	51
6.2.3	<i>La (des)valoración del rol</i>	52
7	CAPÍTULO V. CONCLUSIONES.....	53
8	CAPÍTULO VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
9	ANEXOS.....	59
9.1	ANEXO 1: TRANSCRIPCIÓN DE GRUPO FOCAL	59
9.2	ANEXO 2: MATRIZ DE ANÁLISIS DE GRUPO FOCAL	88

1 INTRODUCCIÓN

Los docentes son profesionales de la Educación, lo que los constituye como tal, desde un paradigma crítico-interpretativo, es su capacidad de reflexión, investigación y crítica del ejercicio pedagógico. Estas habilidades mencionadas de la profesión requieren un proceso, colaboración entre pares, creatividad, y disposición a la transformación de los contextos.

Sin embargo, hay distintos factores que desprofesionalizan al docente, al contrario de las características mencionadas anteriormente, se ha promovido que el docente desempeñe tareas que separan lo teórico de lo práctico, otorgándole así un rol más bien técnico de la Educación. En el área curricular, por ejemplo, han sido otros expertos los que han trabajado en diseño y en desarrollo.

En Chile, los estándares de la Educación promueven a un profesional que sea capaz de reflexionar sobre su práctica, que sea crítico con su realidad, que detecte las necesidades de los estudiantes y realice cambios al respecto, entre otras características, pero no propicia las condiciones para que el perfil profesional del docente se desarrolle como tal, ya que, por ejemplo, ha impulsado el financiamiento de Asistentes Técnicas Educativas (ATE) para la mejora de los resultados de los establecimientos – medidos solamente por la evaluación SIMCE- para que sean ellos los que realicen el trabajo intelectual del profesor.

Esta investigación, se enmarca en un establecimiento que trabaja con una ATE, quienes tienen el rol de desarrollar el área curricular de las escuelas a través de planificaciones, evaluaciones y capacitaciones a los docentes, de modo que afecta directamente al trabajo que ellos desempeñan. Por esto, se pretende comprender desde el relato de los actores, los significados que los docentes le atribuyen al impacto del uso de planificaciones estandarizadas realizadas por una ATE en su rol profesional, ya que este tema, aunque los involucra directamente, nunca les ha sido consultado.

2 CAPÍTULO I. FORMULACIÓN DEL PROYECTO:

2.1 Planteamiento del problema

A nivel mundial, el desarrollo del campo curricular ha sido relegado del profesorado. Éste ha estado en mano de profesionales de otras áreas como economistas, ingenieros, abogados, entre otros. Lo que ha evidenciado, principalmente, la poca participación del cuerpo docente en materias científicas, intelectuales y críticas relacionadas específicamente a lo que debiera ser su expertiz. Según Paulo Freire (1973), “el profesor es: quien educa; quien sabe; quien piensa; quien habla; quien disciplina; quien opta y prescribe la opción; actúa; escoge el contenido programático; identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional; educador es el sujeto del proceso” (p.74).

Shirley Grundy en su libro “Producto o Praxis del currículo” (1998), trabaja la teoría de los intereses cognoscitivos propuestos para Habermas, para aplicarlos a la teoría curricular. Por lo tanto, desde su análisis, comprenderemos qué es currículo y cuáles son estos intereses cognoscitivos, y por ende estadios científicos aplicados a este campo. Primero, es necesario comprender que el currículo “es una construcción cultural (...) Es decir, pensar en el curriculum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (Grundy, 1998, pág. 21), por lo tanto, este cambia, y se aborda de acuerdo con las necesidades que presenta dicha interacción humana.

En segundo lugar, el curriculum será conformado según el interés cognoscitivo que influye en la construcción del conocimiento, de los individuos que abordan el currículo. El filósofo Habermas señala tres intereses cognoscitivos básicos; técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica. El interés técnico en curriculum, basado en las ciencias empírico-analíticas, es el interés por el control del medio, control de los objetivos, las metodologías y la evaluación; en él la teoría se valora siempre y cuando pueda sea aplicable a la práctica, sin necesidad de realizar una interpretación de ella, y lo más importante es el producto; el rol del profesor es de implementador o tecnócrata (Grundy, 1998). Por otro lado, el interés práctico, basado en las ciencias histórico-hermenéutica, se enfoca en comprender el medio de modo que el sujeto sea

capaz de interactuar con él, para así encontrar acciones “correctas”, lo más importante es el proceso, no el producto, por lo tanto, el rol del profesor será trabajar para tomar decisiones que contribuyan al “bien” de los estudiantes. Por último, el interés emancipador en el curriculum, basado en teorías críticas, es el interés por lograr la autonomía, autorreflexión y responsabilidad de los individuos en sociedad; en el currículo se manifiesta con la “Pedagogía crítica” donde el profesor y los alumnos aprenden trabajando en problemas reales y sus soluciones. Esto, pronto los llevará a encarar su propia opresión. A pensar en sus problemas de manera crítica, por ende, el rol del profesor es crítico y transformador.

Por años, el interés cognoscitivo predominante en el quehacer docente ha sido el técnico, por ende, su labor se ha limitado a roles técnicos, es decir, replicar en el aula estrategias, metodologías, malla de contenidos que él mismo no ha elaborado o pensado en una investigación fundamentado principalmente en su contexto, junto con la colaboración de otros profesionales de la educación. Bajo este interés, el rol del docente es un implementador de un curriculum “a prueba de profesores”. ¿Por qué ocurre esto? ¿Qué ideología está detrás de mantener el interés técnico en la educación?

El currículo ha sido diseñado por aquellos que quieren asegurar sus intereses y mantener el control social; lo que Aníbal Quijano llama “la colonialidad del poder” en este caso en la esfera del control de la subjetividad y del conocimiento. (Como se citó en Mignolo, 2010). De acuerdo con “Gramsci (1971) (...) la ideología es hegemónica: refleja el poder, la influencia y los intereses de los grupos dominantes en la sociedad (hegemonía) y tiende a reproducir las pautas de vida social que sirven mejor a estos intereses” (Kemmis, 1993, p.116) Al mismo tiempo, la escuela es un aparato ideológico del Estado que “se encuentra al servicio de una ideología concreta, la burguesa” (Sánchez, 1999, p.97) y los docentes, “son agentes a cuyo cargo está el funcionamiento del aparato ideológico del Estado más importante en el capitalismo”.

Acercando la problemática al contexto chileno, es posible observar esta hegemonía del currículo en la construcción de reformas educacionales que tampoco han tenido mayor participación de docentes. Este problema se potencia cuando, además de no haber sido parte de la elaboración de curriculum con el cual se trabaja año a año, los docentes de distintos colegios deben utilizar planificaciones externas, que han sido construidas por

una Asistente Técnica Educativa (ATE), las cuales, situadas en el marco de la ejecución de Políticas de Mejoramiento Educativo y Programas compensatorios, pretenden encargarse de procesos que los establecimientos no son capaces de promover por sí mismos (CIAE, 2009), además son financiadas a través de fondos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que otorga el Estado, por lo que han abierto un nuevo mercado en esta área.

Actualmente existen muchísimas ATE que prestan servicios a colegios, que ofrecen distintos servicios con el fin de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Un estudio realizado para comprobar el cumplimiento de los objetivos de la ley SEP al destinarse a dicho servicio, demostró que la Región Metropolitana es la Región con más oferentes y donde más se contrata este tipo de asistencia; además demostró que, de 4673 ATEs, 2415 (54%) se dedica al área de Gestión Curricular, y un 37% y de esa cantidad 949 (37%) trabaja directamente con la “Acción docente en el aula” (Medrano, 2013). Es decir, el rol docente de esos establecimientos se avoca principalmente a la implementación de lo que, otros profesionales, ajenos y desconocidos, han pensado por él.

Un ejemplo del trabajo de “La acción docente” es las planificaciones que éstos reciben para desarrollar su práctica pedagógica en el aula; más bien son “guiones”, los cuales describen palabra por palabra lo que el docente debe hacer y decir. Se espera que él lo revise previamente y se lo aprenda grosso modo o que lo lea en el momento de la clase. A continuación, un fragmento de lo descrito:

Inicio:

El docente saluda cordialmente a la clase.

En la primera clase se deben acordar las normas que regirán cada clase de matemáticas, se debe consensuar entre los estudiantes y docente, los estudiantes deben comprometerse a ello y puede agregarse un afiche la clase siguiente para recordar las normas acordadas. Se sugiere que las normas incluyan aspectos como: respeto por los demás, guardar el turno para hablar, levantar la mano para hablar, entregar el material en el mismo estado que fue entregado, compartir el material, cuidar el material, etc.

El/la docente dice: Este año vamos a aprender muchas cosas, pero también vamos a repasar algunas cosas que aprendieron el año pasado. Durante el año cada unidad tratará una temática y conoceremos distintos aspectos del mundo que nos rodea. La primera unidad se llama "El mundo está plagado de números": Se realizan preguntas como: dónde podemos ver números, para qué sirven los números, a quién le gusta contar cosas, para qué contamos cosas, etc. Los estudiantes responden libremente. (Aptus, 2020, pág. 3)

En este breve fragmento de la planificación de una clase de Matemáticas para Tercero Básico por la ATE, se evidencia un deseo de control y poder por parte de quienes promueven esta forma de trabajo, lo que Bourdieu denomina "violencia simbólica". Este tipo de violencia se caracteriza por estar presente bajo el nivel de la consciencia y del discurso de los individuos, pasando inadvertida, pese a los efectos que en ellos tiene (Bourdieu y Passeron, 1996) En este caso, aparentemente estas planificaciones buscan "ayudar" al quehacer docente, dirigiendo su discurso palabra a palabra, que es la forma en cómo se desarrolla este tipo de violencia, suele situarse sobre la base del orden y las formas de interacción ya establecidas, por tanto, acomodadas al orden anterior a su propia existencia y reforzado dicho orden por los mismos ciudadanos que lo han pasado por alto. Parte de sus características es utilizar individuos "modelos" como conductores de tales fines, en este caso, a los educadores en los centros educativos, quienes sin ninguna pretensión de que así sea, mantienen esta forma de interacción abusiva y controladora.

Paulo Freire (1972, citado por Grundy) , quien desarrolló una pedagogía para la emancipación en el contexto de enseñanza para adultos obreros, y es el principal ejemplo que expone Grundy para explicar cómo se aplica el interés emancipatorio, profundiza en lo anterior, denominando la opresión como "cultura del silencio" (p.30), en ella las masas se mantienen mudas, donde evidentemente, a pesar de saber comunicarse, se encuentran "alienados del poder responsable por su silencio", se les ha prohibido participar en las transformaciones de su sociedad y, por lo tanto, "ser". En este mismo contexto, surge el cuestionamiento: ¿Cómo enfrentan los docentes esta situación donde se evidencia la hegemonía curricular, control y poder?

Debido a la hegemonía curricular que se evidencia en las prácticas que promueven establecimientos que trabajan con ATE, las cuales a su vez son financiadas por el Estado, el desarrollo profesional docente se ve afectado. El uso de planificaciones elaboradas incluso con “guion”, deslegitimizan el rol fundamental del docente que es el de la reflexión pedagógica, expresada principalmente en la planificación.

Henry Giroux (1990), postula a los profesores como “intelectuales transformativos”, y para llevar a cabo su misión como tales, ellos han de crear la ideología y las condiciones estructurales que necesitan para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto de poder. La reflexión de estos actores, romper con la cultura del silencio y visibilizar la violencia simbólica que por tanto tiempo se ha normalizado, será aquello que transforme el espacio educativo y otorgue al profesorado el rol que le corresponde, el de intelectuales transformativos.

El problema es ¿Los profesores se conciben a sí mismos como intelectuales transformativos? estos docentes son aquellos que saben que su rol es un aporte político y social, pero bajo el interés técnico no es posible notarlo. Se ha trabajado por años bajo la misma forma de entender la construcción del conocimiento, por años creyendo que la sociedad “es así” ¿Qué podría cambiar? Sin embargo, desde esta mirada, el rol del profesorado será comprender que, como señala Berger y Luckman (1968), se encuentran en una dialéctica donde son transformados como individuos por lo que ya se ha construido socialmente, pero eso que ya se ha construido, puede cambiar a través de la conformación de nuevas interacciones sociales donde evidentemente son protagonistas.

2.2 Pregunta de investigación:

Debido al planteamiento anterior es que surge la pregunta:

¿Cuáles son los significados que atribuyen los docentes del ciclo básico de un colegio particular subvencionado acerca del impacto del uso de planificaciones elaboradas por una Asistente Técnica Educativa (ATE) en su rol profesional?

2.3 Objetivos (generales y específicos)

2.3.1 Objetivo General:

Comprender los significados que atribuyen los y las docentes del ciclo básico de un colegio particular subvencionado, acerca del impacto del uso de planificaciones estandarizadas diseñadas por una ATE, en su rol profesional.

2.3.2 Objetivos Específicos:

- Describir las características que los docentes le atribuyen a su rol profesional.
- Identificar y describir las características que los docentes le otorgan a la planificación de la enseñanza.
- Describir los aspectos positivos y negativos que los docentes le atribuyen al trabajo con planificaciones estandarizadas.
- Identificar tensiones que le producen las imposiciones pedagógicas de la ATE con la que trabajan.

4 CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL

A continuación, se revisarán los elementos teóricos que dan cuenta de los principales conceptos involucrados en esta investigación y permiten orientar el estudio y posterior análisis de la información obtenida relacionada precisamente con la problemática antes planteada.

4.1 Profesionalidad docente

El profesor o docente es aquel profesional de las Ciencias de la Educación que se dedica a enseñar, descrito en términos simples. Pero ¿Qué características o funciones específicas lo constituyen como un profesional de las Ciencias de la Educación? La respuesta a estas preguntas dependerá del paradigma con el cual se observe su rol, de estos se podrá definir si el profesor se constituye como un “profesor técnico” o un “profesor reflexivo” (Domingo, 2021). Estos paradigmas, según postula Domingo (2021) son el paradigma técnico-positivista o técnico-racionalista y el paradigma crítico reflexivo o interpretativo.

4.2 Paradigma técnico- positivista o técnico-racionalista

Bajo este paradigma, el modelo del profesor, como ya se mencionó anteriormente, es el profesor técnico. Su rol profesional consta de responder eficientemente a las exigencias propias de su ejercicio, aplicando sus competencias. Su expertiz es conocer diferentes técnicas que le permitan lograr las metas que se le proponen. “Estamos ante un profesor con saberes aplicables, concretos, medibles, susceptibles de una aplicación casi mecánica que le lleva a resolver las situaciones educativas a partir de recetas prefabricadas” (Domingo, 2021, p.4). Además, la enseñanza que promueve este modelo de profesional es idéntica para todos sus alumnos, y no realiza variaciones según el contexto de aprendizaje o las necesidades individuales de los estudiantes, es decir, es homogeneizador. Se señala que este profesor en aula es como si trabajara en modo "piloto automático"; ya que, sin considerar percances o situaciones emergentes, continúa

con su planificación, replicando un modelo de transmisión de conocimientos en sentido vertical, en otras palabras, él como educador es el que sabe, y los educandos no.

El autor enfatiza en que un profesional bajo este enfoque carece de reflexión en cuanto a las problemáticas del sistema educativo y su propia práctica, alguien que desconoce la teoría que sustenta su quehacer.

Pérez Gómez (1998), también clasifica a los docentes de acuerdo con el enfoque bajo el cual éste se desenvuelva. En este aspecto, reconoce dos enfoques que se relacionan con lo descrito en los párrafos anteriores, donde el profesor realiza una disociación entre teoría y práctica, perdiendo su autonomía profesional; estos son: el enfoque práctico artesanal y el enfoque técnico academicista.

El profesor, bajo el enfoque práctico artesanal, se describe como:

(...) un experto en el contenido de la enseñanza y un artesano en los modos de transmisión, de control de la vida del aula y de las formas de evaluación. No existe conocimiento teórico profesional, ni merece la pena crearlo, es el producto acumulado de la experiencia artesanal del docente. (Pérez Gómez, 1998, p.185)

Por otro lado, bajo el enfoque técnico academicista, el profesor es quien, sin conocimiento experto, ejecuta “un guion diseñado desde afuera” (Pérez Gómez, 1998, p.187). Incluso se compara su autonomía con la de cualquier operario en una cadena mecanizada.

El rol del profesor bajo este paradigma trae consigo que la actividad profesional se reduce a una mera intervención técnica, gobernada por expertos externos que, sin duda, afectan la autonomía tanto del docente como de la sociedad en general, porque manejan códigos científicos, especializados, que enajenan a aquellos que permanecen en la ignorancia (Pérez Gómez, 1998).

4.3 Paradigma crítico reflexivo o interpretativo

Bajo este paradigma, el modelo de docente es “profesor reflexivo” (Domingo, 2021). Varios autores reafirman este modelo haciendo énfasis a distintas características que hacen del profesor un profesional, como la capacidad de investigación (Stenhouse, 1987), de reflexión (Schön, 1987) y de crítica (Sáez, 1999). Incluso, Giroux (1990) nombra al docente como “intelectual transformativo”, ya que considera que la mayor característica de un docente debiera ser su capacidad investigativa con el fin de transformar su entorno o realidad de su contexto. Estas ideas, son compartidas por Smyth (como se citó en Pérez Gómez, 1998). quien denomina de manera similar al profesor, un “intelectual transformador”. Él postula que el docente es un educador y a la vez un activista político “por intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por pretensión de provocar en los estudiantes el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos” (p. 197).

El modelo, se centra en los procesos formativos de los estudiantes más que en los resultados. El autor lo describe así:

Para este docente, los métodos no son solo medios para lograr unos fines, sino que tienen valor en sí mismos por las situaciones comunicativas que crean. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y siempre abiertos por tener en su centralidad a la persona humana, en nuestro caso, al alumno y al profesor. El docente se encuentra en su trabajo profesional inmerso en unos contextos que ha de analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención y realiza un esfuerzo de contextualización apartándose de la estandarización. Sus diseños son abiertos y, adaptándose al contexto real, se aleja de la aplicación mecánica de estrategias genéricas. (Domingo, 2021, p.6)

Considerando lo descrito, podemos observar que, bajo este paradigma, el rol docente es contrario al profesor técnico; considera las características individuales de los estudiantes, trabajando así modelos didácticos abiertos, contextualizados y significativos para el aprendizaje y para la transformación del contexto.

En relación con lo descrito, Pérez Gómez (1998) también propone un modelo de profesor de acuerdo con el enfoque reflexivo. Él señala que “el docente debe concebirse como un artista, clínico e intelectual que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula” (p.190). Dicho profesional, trabaja en base a la reflexión, desde la cual construye y reconstruye su práctica, de modo que pueda generar experiencias innovadoras y alternativas para los estudiantes, no reproducciones mecánicas y rutinarias. Este modelo promueve una cultura profesional crítica.

En este sentido, también Pérez Gómez (1998) define lo que significaría el concepto de profesionalidad docente, desde su propia opinión, luego de describir los enfoques que lo definen, él argumenta lo siguiente:

“Bien lejos del concepto clásico de profesionalidad docente como posesión individual del conocimiento experto y el dominio de habilidades, la práctica profesional del docente es, a mi entender, un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos, y al reflexionar sobre su intervención ejerce y desarrolla su propia comprensión (p. 198).

Stenhouse (1991) también propuso una definición de profesor, a partir de este paradigma. Él señala que “El profesor **es un artista** cuyo medio consiste en las transacciones interpersonales de conocimientos” (p.11). Profundizando en ello, se explicita que: “Decir que la enseñanza es un arte, no implica que los profesores nazcan y que no se hagan. Por el contrario, los artistas aprenden y trabajan extraordinariamente para ello. Pero aprenden a través de la práctica crítica de su arte” (p.12). Para él también, una característica fundamental del “ser profesional” o dicho en sus palabras “El arte de enseñar” está basado en la práctica reflexiva y crítica de quien educa, y aquel que se dedica a dicho arte y no cambia su práctica e ideas a partir de la reflexión se vuelve alguien estereotipado o negligente, ya que el arte de enseñar no puede separarse del cambio. Por ello, se interpreta que, para este autor, un profesor no debería ser técnico, entendiendo el concepto desde el paradigma anterior.

Concluyendo este apartado, es posible mencionar que hay un concepto clave dentro de las definiciones para describir al profesional de la educación: la autonomía profesional docente. Se analizó que, dependiendo del paradigma que se defina el modelo de profesor, será el nivel de autonomía que éste desarrollará en su práctica. Este concepto es relevante, ya que “la autonomía profesional del docente y la búsqueda de su identidad singular supone evidentemente el respeto a las diferencias y la estimulación de la diversidad en las concepciones teóricas y en las prácticas profesionales, como condición ineludible del desarrollo creativo de los individuos y los grupos de docentes” (Pérez Gómez, 1998, p.168).

Tras la descripción de cada modelo, se observó que el paradigma técnico-positivista/racionalista anula la autonomía del docente, en cambio el paradigma crítico-reflexivo/interpretativo promueve alcanzar el máximo de ella.

4.4 La identidad profesional docente

Ahora bien, luego de describir algunos modelos de profesor bajo diferentes paradigmas, cabe preguntarnos qué modelo es el que propicia la escuela en el siglo XXI, en una sociedad neoliberal, y cómo el profesor desarrolla una autoconcepción del rol o su identidad singular, lo cual termina conformando a su vez a todo el gremio. En la conformación de esta identidad, la cultura escolar, y en consecuencia la cultura docente, juega un papel fundamental, porque allí se desarrollan los discursos o procesos de comunicación que favorecen, inducen o condicionan (Pérez Gómez, 1998).

Todo profesional, independiente del área que se desenvuelva, desarrolla una identidad profesional, la cual puede ser definida como “un conjunto de rasgos que caracterizan a un grupo de individuos que poseen cierto grado de capacitación educativa y especialización que les facilita ejercer una ocupación integral con calidad y compromiso, permitiéndole reconocerse y ser reconocido como un integrante de un gremio profesional” (Muñoz & Arvayo, 2015, p. 98). Este proceso, se conforma con las interacciones sociales, propias de la cultura, más allá de un título profesional, lo que permitirá su desarrollo es la experiencia que se obtiene a partir del ejercicio.

Enfocándolo en el tema de esta investigación, por tanto, se entenderá la **identidad docente** como “la definición que el docente hace de sí mismo y a la vez, de su grupo

profesional, que se extiende desde y hacia sus experiencias personales y sociales en contextos específicos de desarrollo” (Muñoz & Arvayo, 2015, p. 98).

Por lo anterior, se afirma que para el desarrollo de su identidad profesional, el docente requiere trabajar individualmente tanto como colectivamente, asimismo reflexionar en su singularidad tanto como en comunicación y contraste con otros, de modo que “sus procesos de pensamiento y actuación puedan reflejar la autonomía intelectual de sus intuiciones, análisis y propósitos, tanto el acuerdo con sus compañeros para elaborar y desarrollar un proyecto común” (Pérez Gómez, 1998, p.168).

Por su parte, Paulo Freire (2004) señala que es importante que parte de la identidad docente está relacionada con la competencia profesional, la cual se desarrolla con la constante búsqueda de aprender. Él postula: “El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea, no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase” (p. 42)

Es lamentable que, dentro de nuestra sociedad, las tendencias mayoritarias en la cultura escolar inducen un rol docente que se dedica al desarrollo de habilidades técnicas y de gestión, a su vez, promueve un trabajo aislado de los profesores y la desconexión con sus alumnos (Gitlin, 1987, citado en Nemiña, García & Montero, 2009), junto con ello, la identidad docente va arraigándose dentro del paradigma técnico-positivista, las causas de ello se desarrollarán en otro apartado. Aquí esto se señala como “lamentable”, porque en este desarrollo de su identidad, sería ideal que “los profesores se consideraran como aprendices activos que construyen sus propios significados de la participación activa de procesos de desarrollo profesional” (Nemiña, García, & Montero, 2009, p. 10).

4.5 La Desprofesionalización docente

Si bien, existen distintos paradigmas que permiten reconocer diferentes modelos de “profesor”, se piensa que hay actividades que contribuyen a la profesionalización y otras que hacen lo contrario, desprofesionalizan al docente.

Según la RAE (2022), el significado del concepto “desprofesionalizar” es “quitar el carácter profesional a algo o alguien”. Si profundizamos un poco más, es posible conocer que el término “desprofesionalización” como tal, proviene de la sociología y hace

referencia a “la pérdida de estatus que sufren los miembros de una profesión. Esto se produce como consecuencia de la democratización del acceso a la información, que hace más accesible a muchas personas el conocimiento propio de determinados ámbitos” (Muñoz A. , 2021).

Según antecedentes históricos, la desprofesionalización del profesorado tiene indicios desde comienzos del siglo XX donde el saber científico pedagógico dejó de estar en manos del profesorado para pasar a manos de la psicopedagogía científica. A comienzos del siglo XXI ese saber se constituye de dos campos en ascenso, ya que comenzaron a mostrar prestigio y científicidad, estos fueron los técnicos informáticos y el de la neurociencia. (Viñao, 2018) Desde allí, entonces, toda la novedad educativa, que pretenda ser tal, busca una fundamentación neurológica. Ante esto, el autor opina:

No sabría decir cuál de los dos saberes, por otra parte, tan necesarios, desprofesionaliza más la docencia. En especial, cuando ambos pretenden ofrecer, sin tenerlas, las recetas para resolver los problemas de la educación, o se presentan como los que han de establecer sus fines y marcar el día a día de una tarea tan ligada al contexto como la docencia. (Viñao, 2018, p.17)

Aunque por definición, la desprofesionalización ocurre a que el conocimiento se relega a otros campos de la ciencias o más accesible a otros ámbitos y es posible afirmarlo con algunos antecedentes históricos, Pérez Gómez (1998) postula que, desprofesionalizar al docente está relacionado directamente con la orientación técnica y mecánica que tienen sus funciones, él señala que “reducirse a la dimensión técnica o de gestión administrativa le convierte en un títere ingenuo o cínico al servicio de fuerzas externas (Administración, políticos, clientes o capital) que ahogan su iniciativa en demandas contradictorias” (p. 183)”. Pero, añade que también es desprofesionalizante la falta de oportunidades a la hora participar en la toma de decisiones sobre finalidades, objetivos o formas de trabajar los procesos de enseñanza aprendizaje.

En un estudio realizado para conocer las razones por las cuales los docentes abandonan la profesión, se observó, a nivel internacional, que una de ellas es la percepción de desprofesionalización de la labor docente:

a) Percepción, por parte de los profesores en servicio, de una desprofesionalización de la labor docente, asociada a una sensación de falta de confianza en ellos en tanto profesionales de la enseñanza y a una escasa autonomía para la toma de decisiones; por ejemplo, en la imposición de actividades, contenidos o programas (MacBeath, 2012, como se citó en Gaete, Castro, Pino, & Masilla, 2017)

Esta razón detectada en el estudio se relaciona con lo postulado por Pérez Gómez (1998), quien hace énfasis en la falta de autonomía como principal factor de la desprofesionalización. Además, se verifica que, aunque los docentes entrevistados desarrollan su labor bajo el paradigma técnico-positivista, no están cómodos con el modelo de profesor técnico, y esto finalmente causa su abandono de la profesión.

4.6 Antecedentes del rol docente en Chile

En este apartado, abordaremos los conceptos descritos anteriormente, aplicados a la realidad nacional, partiendo por antecedentes históricos del rol docente en Chile, la conformación de la identidad de los profesores chilenos, y las causas de desprofesionalización que se han detectado debido a las prácticas sociales que legitiman el rol.

En la revisión de los antecedentes históricos de la conformación del rol docente y su identidad en la educación chilena, se han distinguido cuatro visiones: 1) El docente como trabajador; 2) El docente como funcionario; 3) El docente como técnico y; 4) El docente como profesional (Núñez, 1989).

El docente como trabajador se concibe a comienzos del siglo XX, haciendo referencia a que mantiene una relación de dependencia con un empleador, éste es un servidor del Estado o de privados, y como tal recibe un salario por sus funciones. Aunque esto suene

simple y básico, no todos, dentro y fuera del gremio, lo asumían como tal, pero poco a poco se fue normalizando esta concepción (Núñez, 1989).

Junto con la visión del docente como trabajador, surge el término “funcionario” para acotar que el docente le debe lealtad a su empleador, en este caso primordialmente al Estado. Así lo describe el autor:

La identidad funcionaria no se refiere a la condición contractual del educador con el Estado, sino más bien al hecho que en este sistema contractual se generan lealtades y conductas que se caracterizan por ser formalistas, sumisas a las jerarquías y propensas a una definición limitada de la responsabilidad. (Núñez, 1989, p.33)

En el desarrollo de la historia, la principal visión del rol docente fue como técnico, de hecho, esta visión convive con las anteriores de trabajador y funcionario. Esto se refiere a que, si bien el docente es un funcionario del Estado, tiene una expertiz que requiere destrezas específicas y formación. Sin embargo, lo que se potencia es la eficiencia en tareas específicas, y para ello se le capacita de manera básica simplificando la tarea docente. El docente como técnico tenía una autonomía muy restringida, ya que debía ejercer guiándose por “recetas metodológicas” y una transmisión vertical de los conocimientos (Núñez, 1989).

Aunque el saber se actualizó con teóricos como Bloom, Tyler y otros expertos, el cambio solo se vio reflejado en “nuevas recetas metodológicas”, lo que amplió el conocimiento de los profesores, pero no a un nivel profesional, sino que a uno “semi-profesional”. Como el profesor se concebía como técnico, la historia describe:

Estarán más distantes aún de la investigación, la experimentación y la innovación educacional. La enseñanza de las disciplinas culturales, de las especializaciones, no va acompañada de práctica científica, reflexión filosófica o creación; como pudo serlo en la Facultad de Filosofía y

Educación. El resultado, no querido y no expreso, es la reducción de la calidad del producto: el profesor secundario preparado como técnico.

Así el trabajo docente en Chile ha venido, en el fondo, homogeneizándose de modo negativo, frustrando los procesos de auténtica profesionalización y abriendo cauce a la conversión del educador en un operador eficiente de programas instruccionales. (Núñez, 1989, p. 29)

Desde el comienzo de la historia del rol docente, se pretendió promover la visión del profesor como profesional, con varios intentos fallidos. A mediados de la década de los 50' gracias a la conformación de Asociación de Profesores de Estado esta identidad comenzó a tomar un poco más de fuerza. Luego, con el aumento de estudiantes de Universidades, la formación del Colegio de Profesores y la Política del reconocimiento simbólico de la dignidad del profesorado, se fortalecía la visión del docente como un profesional, pero construyendo esta identidad en torno a la formación superior requerida para ser profesor – generalmente universitaria- más que en torno a la autonomía y desempeño libre del rol. La Asociación hizo hincapié en el desarrollo de la capacidad de los docentes para enfrentar innovadoramente su propia práctica, se anhelaba recuperar principalmente la autonomía, así que una de las reformas consistía en quitar la obligatoriedad de seguir el programa de estudios vigentes para dar paso a la experimentación (Núñez, 1989).

Una de las conclusiones que refiere Núñez (1989) en su libro “La historia del trabajo docente”, es justamente que clasificar a los profesores como profesionales sigue y seguirá siendo un asunto de debate. No hay un acuerdo al respecto, sobre todo porque “los profesores no se identifican fácilmente con un estatus profesional” (p.32). Por ello, cabe el cuestionamiento si este aspecto era un debate o sigue siéndolo.

4.6.1 Identidad profesional de docentes en Chile

Hace 30 años, Gysling (1992) realizó un estudio acerca de la identidad social de los docentes, se le preguntó acerca de lo que es ser buen profesor, a lo que ella contestó que “el buen profesor es capaz de verse a sí mismo como un profesional” (p. 81), por lo cual se le pidió que explicara qué entiende ella por profesional, a lo contesto:

"Que valore lo que hace, que tenga un nivel también de autonomía, que tenga la preocupación constante por la perfección, que se preocupe por ir mejorando. Un profesional que se contacte con sus iguales. Yo ahí le tengo una crítica a mi gremio, los profes dicen "soy profesor no más". No he visto a ningún otro profesional decir "soy abogado no más", "soy médico no más".
(p.81)

Parte de las conclusiones del estudio realizado están relacionadas con la falta de autonomía del trabajo docente debido a la serie regulaciones obligatorias realizadas por el Ministerio de Educación hacia su trabajo docente (Gysling, 1992).

El docente es responsable por su dominio profesional. Todo lo que pueda llevar a cabo con el grupo curso, es parte de las decisiones que él debe tomar, ya sea el contenido curricular, la metodología, la gestión de aula, los materiales a utilizar, el ejercicio de la disciplina, etc. Sin embargo, hacia todo su dominio se ejercen controles, se exigen planificaciones, se exigen evaluaciones, se exigen resultados, y los docentes rechazan ampliamente estos controles, por su anhelo de poder controlar autónomamente su trabajo a nivel de la sala de clases, así lo describe:

Relatando experiencias laborales anteriores, las profesoras entrevistadas, señalan que la irrupción de los directivos en las salas, o en la definición de las metodologías, o en las calificaciones, son las cosas que les hacen intolerables algunos lugares de trabajo, al punto de sentirse agredidas en su dignidad, y buscar la salida de esos colegios. (Gysling, 1992, p. 85)

Por otro lado, están los documentos oficiales, como el Marco Para la Buena Enseñanza (MBE) (MINEDUC, 2008) que brindan una definición de lo que conciben como parte de lo que idealmente debiera ser la identidad de los profesores y profesoras chilenas. En este documento, declaran reconocer las necesidades del profesorado:

"Que los docentes sean considerados y se perciban como profesionales implica una valorización, tanto de su formación inicial y continua, como de su acervo de saberes y de su experiencia. Significa también que la autonomía profesional es a la vez una condición, un principio y una demanda que hacen los docentes para poner en juego sus capacidades. (P.40)

El documento mencionado, se utiliza para definir los estándares de la profesión docente, entre ellos está el criterio D.1 “El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica”, lo que hace referencia a una cualidad de un modelo de profesor crítico, la fundamentación e indicadores de logro son:

CRITERIO D.1:

El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

Fundamentación: El profesor está comprometido con los resultados de aprendizaje de sus alumnos y está consciente de la significativa incidencia que ejercen sus propias prácticas o estrategias de enseñanza en dichos resultados, sin atribuirlos solamente a factores externos o ajenos a su responsabilidad.

Por este motivo, el docente reflexiona críticamente sobre las estrategias desarrolladas y sus efectos en los aprendizajes de los alumnos, evaluando cómo se cumplieron los objetivos propuestos y si los alumnos se comprometieron con las actividades de aprendizaje. A partir de este análisis, el profesor reformula sus estrategias de enseñanza para hacerlas más efectivas, de manera que respondan a las necesidades de aprendizaje de todos sus estudiantes.

En el mismo sentido, el profesor está comprometido con su desarrollo profesional permanente, por lo cual identifica y busca satisfacer sus necesidades de aprendizaje y formación, a través del intercambio de experiencias, consulta a materiales de diferentes fuentes y su participación regular en oportunidades de perfeccionamiento pertinentes.

Descriptor D.1.1:

Evalúa el grado en que los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.

Explicación: Como parte de sus prácticas regulares, el profesor recoge evidencias de los aprendizajes de sus estudiantes, a partir de los productos de sus trabajos y de procedimientos específicos de evaluación, que le permiten establecer el nivel de logro de los aprendizajes esperados.

Descriptor D.1.2:

Analiza críticamente su práctica de enseñanza y la reformula a partir de los resultados de aprendizaje de sus alumnos.

Explicación: El profesor analiza críticamente las fortalezas y debilidades de sus prácticas, con relación a sus efectos sobre los aprendizajes de sus alumnos, lo que le permite reformularlas para hacerlas más efectivas y pertinentes.

Descriptor D.1.3:

Identifica sus necesidades de aprendizaje y procura satisfacerlas.

Explicación: A partir de la evaluación de sus prácticas, el profesor busca de manera sistemática identificar sus necesidades de actualización y de desarrollo profesional. Revisa material bibliográfico atinente a su profesión y a las disciplinas que enseña. Aprovecha las oportunidades de desarrollo profesional ofrecidas por el establecimiento y el sistema educativo.

(Mineduc, 2008, p.33)

Incluso, en la actualización que se realizó el año 2021 del MBE, se detalla y hace hincapié aún más la característica reflexiva, crítica colaborativa que deben ser parte de la identidad docente, señalando que: “Un elemento clave del aprendizaje docente es la reflexión, que está íntimamente ligada a la indagación sobre la práctica (práctica reflexiva), con apoyo del diálogo con otros” (MINEDUC, 2021 p. 57). Además, se describe que:

Como consecuencia, los/as docentes pueden conceptualizar y discutir lo que hacen, entender el cómo, el por qué y el para qué, así como el impacto de sus prácticas en el aprendizaje de sus estudiantes. En este proceso es importante la integración del conocimiento teórico con el conocimiento basado en la práctica (situado), ya que ambos son una fuente relevante para lo que se conoce como “el juicio del docente”, que está en la base del ejercicio de su autonomía profesional (Verloop, Van Driel y Meijer, 2001 como se citó en MINEDUC, 2021, p. 57).

De acuerdo con los paradigmas presentados, las características profesionales del docente que promueven los Estándares de la Educación chilena en el MBE, como la

autonomía profesional, la capacidad de reflexión, crítica y transformación de la práctica, corresponden al modelo de “profesor crítico” del paradigma crítico- reflexivo. Pero, cabe preguntarse si la cultura social, escolar y docente fomentan el desarrollo de este modelo de profesor.

También, el Estatuto Docente, del cual otorga un marco legal para el trabajo de los profesores, describe en el Artículo N°8 y N°16, algunas características de la identidad del docente chileno, así:

Artículo 8º: Las funciones técnico-pedagógicas son aquellas de carácter profesional de nivel superior que, sobre la base de una formación y experiencia docente específica para cada función, se ocupan respectivamente de los siguientes campos de apoyo o complemento de la docencia: orientación educacional y vocacional, supervisión pedagógica, planificación curricular, evaluación del aprendizaje, investigación pedagógica, coordinación de procesos de perfeccionamiento docente y otras análogas que por decreto reconozca el Ministerio de Educación, previo informe de los organismos competentes.

Artículo 16: Los profesionales de la educación que se desempeñen en la función docente gozarán de autonomía en el ejercicio de ésta, sujeta a las disposiciones legales que orientan al sistema educacional, del proyecto educativo del establecimiento y de los programas específicos de mejoramiento e innovación. Esta autonomía se ejercerá en:

a) El planeamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que desarrollarán en su ejercicio lectivo y en la aplicación de los métodos y técnicas correspondientes (...).

(Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2023)

Ambos Artículos, describen las tareas que los docentes deben llevar a cabo, también parte de sus competencias como profesional, grosso modo, pero implícitamente también allí se encuentran establecidos aquellos controles que los docentes rechazan porque coartan la autonomía profesional.

4.6.2 La planificación, tarea de profesionales.

En el contexto educativo, es necesario la tarea de planificar, programar o proyectar la enseñanza, concepto que data de una larga historia y bibliografía, el cual describiremos someramente en este apartado. Es posible entenderse como la previa selección y organización de las actividades curriculares de la institución, en función de objetivos y con base en los recursos humanos, económicos y materiales, el interés y las necesidades de la comunidad educativa, el tiempo disponible y la correlación de fallas de años anteriores (Carriazo, Pérez, & Gaviria, 2020) Pero, si profundizamos en el término descubriremos que no es cualquier tarea, no todos la pueden hacer, requiere de un profesional.

La planificación como tal es concebida como un género discursivo, el cual lleva consigo múltiples actos de habla como argumentar, narrar, informar, instruir, ejemplificar, justificar, entre otros, por demás es polifónico, polimorfo y pluridestinado (Molina & Monetti, 2021) También es concebida, descrita por Giacone & Baraldi (2019), como un proceso psicológico y una actividad práctica; como un instrumento y vínculo de comunicación; como tarea, vínculo intelectual, ético y reflexivo; como práctica y política institucional, o; también señalado como un elemento técnico y ético que realiza el adulto o varios de ellos (Manhey, 2021).

Dentro de las descripciones que realizan los autores mencionados en el párrafo anterior se destaca una cualidad muy importante de la planificación: situar o contextualizar este instrumento, utilizando reflexión como base de ello. Salinas (1994) hace énfasis en que no se puede realizar esta tarea deliberativa sin considerar las situaciones cotidianas, las personas, sus características, la expresión del rostro de los estudiantes, lo que hacen en el recreo, sus intereses, entre otros. Por otro lado, Manhey (2021) descarta la posibilidad de que la planificación pueda realizarse como una receta, un procedimiento rutinario o acto mecánico, ya que ella debe reflejar a sus integrantes: estudiantes, familias y la comunidad a la cual ellos pertenecen, y sustentarse en su conocimiento teórico y empírico.

Dado lo descrito anteriormente, cabe preguntarse quién o quiénes debieran estar a cargo de la planificación. La respuesta corta a ello es “el educador en conjunto con otros

educadores” (Manhey, 2021). Pero, ¿Por qué? Porque las planificaciones avanzan un argumento, expresan la perspectiva epistemológica y teórica del docente y desde allí otorgan la información de una propuesta de enseñanza específica, de acuerdo con esta perspectiva (Molina & Moneti). Son los docentes – en particular- protagonistas de las experiencias de aprendizaje que en la planificación logran objetivar, analizar y reflexionar consiguiendo a través de ese relato una transformación de su práctica en beneficio del contexto en específico en el cual trabajan, ya que al explicitar y sistematizar sus ideas, opiniones y vivencias únicas e intransferibles logran evitar que se diluyan, las organizan y comparten con otros docentes (Giacone & Baraldi, 2019)

Según las descripciones que entregan los autores, es posible señalar que la planificación es fundamental para la profesionalización docente, ya que promueve las características de un profesor crítico-reflexivo, otorgándole y potenciando la autonomía profesional de la cual ya hemos hablado. Molina & Moneti (2021) señalan que “La planificación didáctica, en tanto género profesional y de formación, configura una parte sustancial del hacer docente y de la enseñanza como acción intencional que se proyecta, efectúa y reflexiona siempre en relación con y para otro” (p. 199). Es el docente quien – a partir de sus conocimientos y experiencias- ejerce su rol intelectual para definir una perspectiva que combina concepciones en torno a la disciplina, al aprendizaje, enseñanza, etc. En la planificación, lo cual la ubica, por un lado, en un contexto institucional y, por otro, en un contexto de praxis reflexiva (Molina & Moneti, 2021). Manhey (2021) También reafirma el rol trascendente de la planificación en la práctica pedagógica, argumentando que este es el instrumento que permite “anticipar y finalmente concretar en experiencias de aprendizajes los imaginarios(as) de los educadores(as)” (p. 58).

Ahora bien, siguiendo esta idea, es en el ejercicio de la reflexión pedagógica a través de la planificación que el docente va construyendo un pensamiento profesional sobre su trabajo, Salinas (1994) lo señala así:

El problema, pues, del profesor cuando planifica su enseñanza no es el de concretar teorías que ya se definieron en otros niveles, sino el de ir elaborando, debatiendo, poniendo a prueba y mejorando una teoría, un pensamiento organizado sobre su enseñanza que le permitirá tomar decisiones que tienen carácter ético o moral, derivar qué objetivos ha

alcanzado aunque no estuvieran escritos con antelación, le permitirá trabajar en equipo, le permitirá en suma, ir construyendo un pensamiento profesional sobre su trabajo. (p. 145)

Anteriormente, se revisó que no basta con que el docente tenga un título para concebirse a sí mismo como profesional, mucho menos para que otros lo reconozcan y valoren como tal. Giacone & Baraldi (2019) señalan que es en la complejidad que entraña el proceso de la planificación que los docentes dejan de verse a sí mismos como técnicos, reproductores de discursos e ideas, a través de ella comienzan a transitar hacia el camino de la autonomía profesional solidaria, la cual es la base de la profesionalización.

4.6.3 La planificación estandarizada

Si nos remitimos al contexto nacional para observar el aspecto de las planificaciones, podremos conocer que éstas deben guiarse por las bases curriculares vigentes, las cuales proponen Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT) para sustentar el trabajo de la planificación. Respecto a la tarea de planificar el MINEDUC (2012) propone planificar considerando las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta el tiempo real con el que se cuenta para así optimizar, utilizar prácticas pedagógicas que hayan evidenciado éxito anteriormente y el uso de los recursos de aprendizaje disponibles como la Biblioteca, Textos de estudio, computadores, etc.

Si bien, como se mencionó, la tarea de planificar debieran llevarla a cabo los docentes de cada colegio, en nuestra realidad nacional existen Redes de Colegios que han externalizado sus planificaciones, de modo que puedan ser usadas las mismas en todos los colegios pertenecientes a la Red, es una planificación estandarizada que se distribuye por igual en cada institución.

Además, parte de la externalización de las planificaciones ha estado a cargo de algunas ATE que venden sus planificaciones estandarizadas a los colegios para promover el éxito en el desarrollo del área de enseñanza-aprendizaje, y los establecimientos, sea cual sea su sostenedor, tienen libertad para comprarlas ya que pertenecen al mercado de insumos

para “la mejora educativa”. A continuación, observaremos parte de lo que constituye la descripción de estos insumos, como *Marketing*:

“Nuestras planificaciones de clase son propuestas de trabajo diario y sistemático cuyo principal referente son los objetivos de aprendizaje priorizados definidos en las bases curriculares, que integran conocimientos, habilidades y actitudes. Las clases han sido diseñadas para que el docente promueva el desarrollo de aprendizajes significativos en sus estudiantes” (APTUS, 2023).

En la promoción, señala que al comprar las planificaciones estandarizadas, es decir, no contextualizadas a la realidad del colegio en el cual se utilizarán, se le brindará un insumo a los docentes que les servirán para desarrollar aprendizajes significativos en sus estudiantes. Esto, se contrapone a lo señalado en el apartado anterior, ya que una tarea tan trascendental como la planificación debe ser situada al contexto, desarrollada por cada profesional que pertenece a este.

El concepto de planificación estandarizada será bastante utilizado en este estudio.

4.6.4 Prácticas desprofesionalizantes

Anteriormente se mencionó un estudio realizado el año 2017 para conocer las causas del abandono de la profesión docente y también qué condiciones pondrían los profesores para volver al sistema educacional (Gaete, Castro, Pino, & Masilla, 2017). Dentro de los resultados se mencionan varias causas como el desarrollo de otros intereses, bajas remuneraciones, insatisfacción laboral, sobrecarga de trabajo, falta de oportunidades de perfeccionamiento y la desprofesionalización. Esta última causa “se asocia al hecho de no poder tomar decisiones de manera autónoma y a no contar con la confianza de los directivos o los sostenedores” (p. 129) Algunos relatos de los profesores describen con claridad las situaciones donde ellos evidencian esta desprofesionalización:

"Sentía que no me consideraban un profesional. Porque yo creo que, si al profesor tú lo consideras un profesional de la educación, lo mínimo que le

puedes dar son las herramientas [como la información disponible]" (mujer, 20 años dentro, 3 años fuera).

Otra profesora dice: "Yo creo que mi problema era más como por las instituciones: que eran colegios súper estructurados, en donde tenía que responder a ciertas formas de hacer clases [...] Yo siempre sentía que mi techo estaba muy abajo [...] No podía llegar con toda mi creatividad a dar clases, tenía que hacer clases de una forma determinada [...] Lo que me faltó fue confianza, [que me dijeran] oye, nosotros como colegio confiamos en ti, dale, echa a volar tu imaginación, crea el vínculo con tus alumnos como tú quieras, trabaja con ellos como tú quieras [...]: es *tu* clase".

La figura del "techo bajo" vuelve a aparecer en otro relato: "Encontraba que era poco proyectivo estar dentro de una sala de clases. Encontraba que tenía un techo como muy encima y muy aplastador. Nosotros no reflexionábamos, no pensábamos: cada vez que nos poníamos a discutir [y] a pensar en la sala de profesores, nos interrumpían para ir a hacer clases" (mujer, 10 años dentro, 15 años fuera). La misma profesora agrega más adelante: "Tú vas a hacer clases, sabes lo que tienes que hacer, sabes cómo te lo indican otros, te llevan como en un camino bien ordenadito, con hartas barreras [...] por los lados para que no te vayas a desbocar tratando de ser genial, creativa, ocurrente [...] Yo sentía que uno tocaba el techo sin pegar ni un salto. Y si tú lo miras, yo hoy día [...] veo a mis excolegas que se han quedado todavía ahí, casi ninguno está haciendo clases. Casi todos aspiraron a otras cosas, que les permitieran mirar el mundo un poco más. No sé, tener más amplitud.". (Gaete, Castro, Pino, & Masilla, 2017, p. 129).

Según estos relatos, entre las causas de desprofesionalización se encuentran la falta de autonomía, la falta de confianza en las capacidades del profesional, sistemas rígidos que no permiten una toma de decisiones libre, expectativas bajas del rol mencionado como "un techo bajo, donde no se puede dar un salto". En estos relatos se reconoce la gran necesidad de los docentes de ser valorados por su carácter profesional.

En este estudio, además, se investigó cuáles serían las condiciones que solicitarían los docentes para retomar la docencia, y entre las respuestas se desarrolla la categoría de

“Ser tratado como profesional” (Gaete, Castro, Pino & Masilla, 2017, p.133) con ello se refieren a la confianza por parte de directores y sostenedores para permitirles tomar decisiones relacionadas no tan solo con qué hacer o no en clases, sino también a las áreas de desempeño según sus intereses y expertiz. Ellos consideran que deberían trabajar en conjunto con quienes lideran los proyectos, ya que ambos son profesionales de la Educación con criterio pedagógico.

4.7 Asistentes Técnicas Educativas (ATE)

Un concepto central en esta investigación es el de Asistentes Técnicas Educativas (ATE), por ello se definirá, describirá y expondrán algunos estudios realizados en torno a su función en la tarea educativa.

En el marco de la mejora de los procesos educativos, a partir de la década de los 90' surgen programas que buscan apoyar la tarea educativa en diferentes áreas como la convivencia escolar, el liderazgo educativo, etc. Las cuales se conocieron como ATE, pero eran muy pocas, provenientes principalmente del Ministerio de Educación. (Barrera, y otros, 2014)

Pero, en 2008 surge la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) la cual contempla la entrega de recursos adicionales a la subvención. Los montos de esta Ley y el grado de autonomía para gastar los varían según el tipo de escuela, las cuales se clasifican según los resultados SIMCE (Medrano, 2013).

La relación de esta Ley con las ATE es que contempla que los establecimientos destinen fondos para contratar una de ellas, ya que en el marco del diseño y ejecución efectiva de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), las ATE son presentadas como el principal mecanismo de apoyo técnico-pedagógico para las escuelas, consideradas como una herramienta de fortalecimiento para ellas.

Este servicio impulsado por la Ley se define como:

(...) un apoyo externo, específico, transitorio y especializado, dirigido a sostenedores, equipos directivos, equipos técnico-pedagógicos, docentes, asistentes de la educación y equipos administrativos con el objetivo contribuir a la adquisición, actualización o profundización de conocimientos y favorecer el desarrollo de competencias, aptitudes, habilidades y destrezas, para el desarrollo profesional y la mejora continua de los saberes y competencias pedagógicas, de gestión institucional, en la perspectiva de generar impacto en el mejoramiento de los aprendizajes y formación integral de las y los estudiantes. (MINEDUC, 2008)

Debido a que, desde el 2008, las ATE son parte del PME, solo contempla 4 áreas de desempeño: Gestión Curricular, Liderazgo, Convivencia Escolar y Gestión de recursos. Por esta misma razón, la oferta de estas Asistentes aumentó considerablemente, encontrándose en el año 2014 910 oferentes de sus servicios a los establecimientos. (Barrera, y otros, 2014)

Entre los años 2013 y 2014 se realizaron dos estudios que investigaron las experiencias de los establecimientos con las ATE y la gestión de los recursos de la Ley SEP. Dentro de los resultados que es posible destacar, podemos encontrar que la mayoría de los oferentes y a su vez de las contrataciones son del Área de Gestión curricular (81,8%) (Barrera, y otros, 2014) Ésta area se compone por las dimensiones de Gestión curricular, Enseñanza y Aprendizaje en el Aula y Apoyo al Desarrollo de los Estudiantes. (MINEDUC, 2015) Esta área se relaciona directamente con el ejercicio docente, ya que incluye la realización de planificaciones, evaluaciones, implementación de rutinas para la gestión de aula, metodologías de enseñanza, entre otros.

Si bien los resultados arrojan un balance positivo respecto a la conformidad de los servicios que entren las ATE por parte de Sostenedores y Directivos, por la posibilidad de aprender nuevas estrategias, perfeccionarse o solucionar problemas específicos de la escuela, ellos critican la descontextualización de las herramientas por ser un apoyo externo, además los altos valores que podrían servir para contratar otros profesionales necesarios en los establecimientos como psicólogos, abogados, fonoaudiólogos, etc. O pagarle más a los profesores que también son profesionales en los aspectos que ellos contratan. (Barrera, y otros, 2014)

Es interesante señalar que, aunque el trabajo con las ATE que se encargan de la Gestión Curricular es directamente con los equipos docentes y su ejercicio, en los estudios realizados no se consultó a ninguno de ellos respecto a la implementación de sus programas externos, solo fueron consultados Directivos y Sostenedores.

5 CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

A continuación, se describirá la metodología a utilizada para llevar a cabo esta investigación:

5.1 Diseño

Esta investigación se llevará a cabo bajo el paradigma cualitativo, ya que este busca comprender las experiencias subjetivas de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente sobre un fenómeno (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), pero específicamente bajo un **enfoque naturalista** ya que se parte de premisa de que “No existe una realidad objetiva e independiente de su comprensión y conceptualización; más bien contamos con realidades múltiples construidas a través del lenguaje y limitadas al discurso sobre las mismas” (Rodríguez Sosa, 2003, p. 28). Es por ello por lo que esta investigación busca comprender a través del discurso de profesores y profesoras de un colegio particular subvencionado, su experiencia en cuanto al impacto del uso de planificaciones externas en su rol profesional.

La posición de la investigadora será como participante también de la realidad la cual se pretende investigar, poniendo atención al modo en los actores que le asignan significado a sus acciones, reconstruyendo el punto de vista de los participantes de la investigación enfatizando en la comprensión del fenómeno (Rodríguez Sosa, 2003)

5.2 Tipo de estudio

Debido a que este estudio se realizará con profesores de un determinado establecimiento, se desarrollará un estudio de caso, ya que se estudiará la particularidad y complejidad de un caso singular para comprenderlo en su actuar más concreto (Stake, 1998), a través del registro y descripción de los relatos de docentes de quienes conforman la comunidad de práctica a los cuales se les aplicarán las técnicas de producción del conocimiento.

En efecto, en palabras de López (2013) “el método de estudio de casos es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica, en que, a través de este, se puede registrar y describir la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado” (p.140). Además, este será un estudio exploratorio, ya que este tipo de investigación es utilizada para estudiar un problema que no está claramente definido, por lo que se lleva a cabo para comprenderlo mejor, pero sin proporcionar resultados concluyentes.

5.3 Técnicas de producción de la información

En el paradigma cualitativo el investigador es el principal medio de obtención de información y análisis. Además, para los fines de esta investigación, se utilizará una técnica directa llamada grupo focal ya que “(...) de lo que se habla en el grupo focal es de lo vivido como actor, en una situación. Lo que ocurre en ella es un esquema mental que modela o representa una inserción del sujeto en su cotidianidad” (Canales, 2006, p. 279). Se piensa que esta técnica es coherente con el diseño del estudio, debido a su flexibilidad, cuya cualidad particular es el enfoque en la conversación de quienes hacen parte del grupo, respecto a esto Canales (2006) señala que “lo que produce es un conjunto de relatos de experiencias, de varios individuos y en varias dimensiones. Se reproduce así el “observador” que dirige la acción del sujeto en dicha experiencia: lo que “pasó”, descrito desde la posición del sujeto” (p. 280).

Para profundizar en que consiste esta técnica de producción de conocimiento, podemos observar lo señalado por Canales (2006)

“El grupo está focalizado en el sentido propuesto por Merton, como palabra centrada en la experiencia vivida, entendida directamente como la representación o comprensión que tiene el sujeto de lo que hace, hizo o hará, desde sus conexiones de motivación y orientación, hasta la definición de contextos; en suma, un esquema observador, un programa de un sujeto actor, o lo que es igual, de un sujeto en situación” (p. 278)

Debido a las características de esta técnica, es que el investigador debe conducir las preguntas, pero a su vez los participantes se conducirán a sí mismos entre ellas. El

direccionamiento del investigador para la participación ordenada permitirá la saturación del discurso.

Como este estudio busca comprender los significados de personas que pertenecen a un mismo gremio, comunidad y enfrentan problemáticas similares, y esta es una técnica apta para el estudio de la realidad compartida, del sentido común, del discurso social, de la lengua en que se habla.

5.4 Participantes

De acuerdo con la técnica seleccionada para los fines de esta investigación, se conformó una muestra estructural de 8 participantes docentes de Educación Básica, de un universo de 24 profesores de 1° a 8° básico, quienes participaron voluntariamente, interesados en conversar acerca de sus experiencias con el uso de planificaciones estandarizadas.

Los participantes, cumplen con criterios de selección, de acuerdo con la técnica escogida:

- **Heterogeneidad:** Los docentes que participaron del grupo focal pertenecían a diferentes asignaturas del primer y segundo ciclo básico, a continuación, se describen:
 - 6 General Básica
 - 1 Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
 - 1 Lenguaje y Comunicación.Todos realizan clases en diferentes niveles del ciclo básico y además, son de diferentes grupos etarios, considerando un rango entre los 26-62 años.
- **Tema en común:** Todos los docentes que participaron tenían conocimiento teórico y práctico del uso de planificaciones estandarizadas.
- **Mínimo de años de experiencia utilizando planificaciones estandarizadas:** Todos los participantes llevaban más de 4 años trabajando con planificaciones estandarizadas.

- **Relación Horizontal:** Todos los participantes fueron docentes. Ninguno pertenecía a equipo de Gestión o Directivo, es decir, ninguno de ellos tenía un rol jerárquico superior a otro.

5.5 Plan de análisis de datos:

Para analizar los datos, se utilizará el método de Teorización Anclada, el cual consiste en arraigar la teoría en los datos y construir la teoría a partir de ellos (Raymond, 2005).

Una vez recolectados los datos y discursos de los actores participantes del grupo focal se realizará el análisis a partir de la técnica de teorización anclada en los datos. Para lo cual se pretende realizar una construcción de categorías que permitan dar cuenta de los temas presentes en los discursos de los actores, con la posibilidad de vincular categorías si ocurre la situación. “Lo que está en juego no es caracterizar precisamente un dato, sino establecer sus límites estructurales, descubrir de qué concepto constituye una instancia adecuada.” (Raymond, 2005 p. 219) Es por esto que se pretende realizar un análisis del discurso y poder construir categorías que representen los significados de los participantes relacionado con los objetivos específicos de la investigación.

6 CAPÍTULO IV: ANÁLISIS, INTERPRETACIÓN, RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Para comenzar el análisis de esta investigación, se reiterarán los objetivos específicos propuestos, ya que se realizará un análisis respectivo por cada uno de ellos, desde el discurso de los participantes.

Objetivos específicos:

- Describir las características que los docentes le atribuyen a su rol profesional.
- Identificar y describir la importancia que los docentes le otorgan a planificación de la enseñanza.

- Describir los aspectos positivos y negativos que los docentes le atribuyen al trabajo con planificaciones estandarizadas.
- Identificar tensiones que le producen las imposiciones pedagógicas de la ATE con la que trabajan.

La técnica para realizar el análisis del discurso será mediante la teorización anclada de los datos. Por lo que en primer lugar se espera construir categorías a partir del discurso. Con el fin de realmente poder construir significado a partir de la conversación desarrollada en el grupo focal. Se procede en primer lugar a realizar una transcripción que permita el análisis (Ver Anexo 2) desde las palabras exactas de los autores, con el fin de poder tener un discurso escrito que permita su análisis posterior en categorías.

En esta creación de categorías, se pretende poder captar lo que realmente están diciendo los actores de esta investigación, por ello han sido creadas de manera muy cautelosa y siendo fiel a la verdad del discurso analizado, por lo mismo se citarán en ocasiones algunos diálogos de los participantes para poder hacer un contraste de acuerdo a la categoría y lo mencionado el grupo focal, para finalmente poder llegar a conclusiones a partir de los objetivos de investigación que favorezcan una interpretación del fenómeno social estudiado a partir del discurso.

El grupo focal por analizar se llevó a cabo el día 30 de junio del 2022, de manera presencial, en las dependencias del establecimiento educacional al cual pertenecen los participantes, con una duración aproximada de 2:30 hrs. La investigadora introdujo el tema de conversación mostrando algunas planificaciones estandarizadas que se utilizan en el colegio y otorgó la palabra para que cada uno de los participantes contara su experiencia utilizando las planificaciones y trabajando con la ATE.

6.1 Resultados:

6.1.1 **Objetivo:** Describir las características que los docentes le atribuyen a su rol profesional.

Categoría: Características que los docentes le atribuyen a su rol profesional.

En esta categoría se hace mención a las características que los docentes consideran relevantes en su rol profesional, de manera explícita e implícita.

- **El docente contextualiza la planificación:**

Los profesores describen que cuando se encuentran con las planificaciones, realmente detectan que hay que realizar muchas modificaciones de acuerdo con el tiempo que tienen, con las características del curso, y con su estilo de enseñanza, entre otro, ellos reconocen como parte de su carácter profesional la capacidad de preparar sus clases de acuerdo con el contexto. Es un acuerdo común: ninguno de ellos utiliza las planificaciones tal y como se las entregan, porque cuando cambian de curso hay actividades que saben que no les sirven, o cuando los estudiantes se demoran más en desarrollar cierta habilidad, deben dedicar más tiempo a ello. Esta es una característica importante en sus relatos.

- **El docente es creativo:**

Se reconocen a sí mismos como profesionales creativos que disfrutan de confeccionar sus propios materiales, estrategias innovadoras para sus estudiantes, o seleccionar recursos audiovisuales. Esta característica está relacionada con el disfrute, ya que coincidían en que no solo realizan cambios en las planificaciones por la necesidad de contextualizar o diversificar, sino porque ellos mismos quieren pasarla bien haciendo lo que les gusta, que es el ejercicio de su profesión, le llaman “poner de su cosecha” o “poner de su salero. Así lo describe una profesora: “(...) yo creo que nosotros tenemos que ponerle de nuestro salero, sino estamos jodidos, ¿Qué estamos haciendo aquí? ¿Para qué estamos aquí? No, yo lo paso chanco, fantástico, ¿Por qué? Porque le pongo de mi cosecha, o si no sería algo así como: “libro tanto, página tanto, hagamos el hacer ahora”, y yo, de verdad, jamás he hecho eso con un curso, jamás me he sentado ahí a esperar que lean” (Profesor 3).

- **El docente diversifica la enseñanza:**

Relacionado con la característica de la contextualización, algunos relatan que, aunque la planificación propone actividades, modelos, estrategias estandarizadas, hay estudiantes que no aprenden de esa manera, por ende, con el esfuerzo que implica “salirse” de la planificación, se necesita buscar herramientas que puedan garantizar el aprendizaje de todos, por ejemplo, en el eje de lectura en 1° básico, el método de

enseñanza de la lecto-escritura es el Método Matte, pero ellos reconocen que hay estudiantes que no aprenden con ese método, y para eso está el docente, quien puede adecuar la planificación para satisfacer las necesidades particulares de cada uno.

- **El docente reflexiona sobre su práctica:**

Parte de sus características como profesionales es detenerse a reflexionar sobre lo que están haciendo, por qué lo están haciendo y para qué, un profesor puso como tema para reflexionar “(...) Si correctores ortográficos hay hasta en Word, Dominio Lector puede tomárselos cualquiera. ¿Qué valor, en verdad tiene, lo que yo hago con ellos en la sala? Eso es lo que deberíamos plantearnos de verdad” (Profesor 8). Entonces, la reflexión va desde cuestionarse el rol como tal a “¿Qué hice mal?” cuando los estudiantes no logran tal o cual actividad.

- **El docente tiene una expertiz única:**

Sus relatos, estaban relacionados con que, aunque las planificaciones tienen un componente que despersonaliza al profesor, porque todos debieran hacer lo mismo, y a su vez, desde el punto de vista de ellos, quiere prescindir de un profesional, reconocen su labor como única ya que involucra tanto sus conocimientos como su personalidad, la sensibilidad, pasión y vocación que transmiten también forma y educa. Así lo menciona la profesora de Historia: “(...) En el caso de nosotros es una carrera que depende mucho del profe y que el profe todavía marca una diferencia, y los chiquillos lo hacen saber; ellos tienen profes que prefieren, profes que no les gustan, profe que pelan, etcétera. Es decir, aunque existan manuales, recetas mágicas para educar, no basta para llevar a cabo un proceso exitoso de enseñanza-aprendizaje, es necesario el profesional” (Profesor 7).

6.1.2 **Objetivo:** Identificar y describir las características que los docentes le otorgan a planificación de la enseñanza.

Categoría: Importancia que le Atribuyen a la planificación de la enseñanza.

Esta categoría hace referencia a características que los docentes describen de la planificación, que develan la importancia que le otorgan a esta tarea.

- **La planificación debe estar adaptada al contexto, según el criterio profesional:**

Aunque en la experiencia de los docentes, las planificaciones están hechas por un agente externo, la planificación debe ser revisada, estudiada y modificada, según la experiencia que relatan los docentes. “(...) la planificación necesita una mente que trabaje a partir del contexto, y esa mente debería ser la de los profesionales que trabajamos” (Profesor 1). Esa modificación debe ser realizada por quienes conocen el contexto, pero también conocen la expertiz de la enseñanza.

- **La planificación debe adecuarse al estilo de enseñanza del profesor:**

El docente que planifica incorpora estrategias que conoce, de acuerdo con su criterio pedagógico. Cada docente señaló que todas las planificaciones estandarizadas necesitan modificaciones debido a los que no todas las estrategias, actividades, modelos, incluso ritmo de enseñanza tienen sentido para él. Así lo describen: (...) yo así hago el ciclo completo: incorporo y saco objetivos de acuerdo con cómo es el curso que estoy y me fijo estratégicamente lo que sé que me va a beneficiar como profe” (Profesor 5).

- **La planificación necesita ser transversal:**

Se describió la planificación, como la herramienta que permite promover que todos aprendan lo mismo, y al mismo ritmo. Cuando se señala que la planificación debe ser transversal, se refiere a que la misma planificación debiera servir en el mismo nivel tanto como para el curso A como para el curso B, eso garantiza que no avancen en desnivel o que algunos pasen más contenidos y otros menos.

6.1.3 **Objetivo:** Describir los aspectos positivos y negativos que los docentes le atribuyen al trabajo con planificaciones estandarizadas.

Categoría: Aspectos positivos de la planificación estandarizada.

Esta categoría hace referencia a los aspectos positivos que los profesores mencionan en sus relatos, acerca de las planificaciones estandarizadas que utilizan para guiar su trabajo en la escuela.

- **Ahorro de tiempo:**

Debido a que los profesores tienen muy poco tiempo para realizar la diversidad de actividades que conlleva el ejercicio, los docentes concordaron a que el mayor aspecto positivo de las planificaciones es el ahorro de tiempo. Una profesora de 1° básico señaló: "(...) Imagínense, si no tuviera la planificación de la ATE, no dormiría, definitivamente, no dormiría. Entonces, sí busco lo positivo. Obviamente, tener esta ruta, que me sirva y poder sacar cosas de ahí, no porque no lo pueda hacer, sino que me facilita el tiempo el que me den preguntas, me sirven, son buenas, y me favorece en el tiempo que requiere la carga de ser profesora" (Profesor 2). Les ahorra tiempo porque ya está organizado, propone actividades para cada momento de la clase, e incluso muestran las respuestas esperadas. Por la falta de tiempo, se señalaba que, aunque el docente tenga muchas ganas de innovar, ser dinámico, y entretenido todos los días, es imposible, no hay espacio para generar tanto contenido, es por ello que le agradecen a las planificaciones el insumo que brinda para este propósito.

- **Se complementa con el libro de Texto:**

Junto con las planificaciones, la ATE ofrece Libros de texto para cada asignatura, por ello las actividades que están presentes en la planificación están relacionadas con esos libros, y posteriormente las evaluaciones también tienen relación con ellas. Se destaca que el uso de libros permite que todos cuenten con el mismo material, que incluso en

una contingencia, como lo fue la pandemia, puedan avanzar todos al mismo tiempo, en las mismas actividades, porque cuentan con él.

- **Material visual pertinente:**

Para trabajar con las planificaciones, además de los libros de textos, los profesores cuentan con una carpeta con láminas para mostrar, videos o imágenes. Esto lo mencionan como un beneficio, que les ahorra tiempo, pero además se señala que son pertinentes con los objetivos de la clase, por ende, sirven para el proceso de enseñanza aprendizaje, así una docente refiere su opinión: "(...) Usamos las láminas porque son re buenas así no las tienes que andar buscando" (Profesor 3).

- **Buenas ideas de actividades y preguntas:**

Los docentes señalan, excepto en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, que las actividades que se proponen son pertinentes con los objetivos y les gustan. Esto también se relaciona con el ahorro del tiempo, ya que no deben inventar nuevas actividades, a veces solo dejan de lado algunas, pero realizan las que aparecen en la planificación. Además, las planificaciones presentan preguntas que ayudan a la evaluación formativa o a guiar los momentos de la clase, lo cual les sirve. Una docente señala: "(...) Sí utilizo harto las preguntas que hay, siento que las preguntas nos ayudan a guiar un poco la clase" (Profesor 6).

- **Promueve (pretende) que todos avancen por igual:**

Dentro de las apreciaciones de los profesores, varios mencionaron que las planificaciones ayudan a garantizar que todos avancen por igual, independiente si los cursos de un mismo nivel tienen distintos profesores, si alguno de ellos falta, o si los profesores tienen distinto estilo de enseñanza, esto lo consideraron como un beneficio. Sin embargo, hubo otras opiniones que hacían referencia a que esto es un aspecto negativo, porque cada curso es diferente, tienen ritmos o interés de aprendizaje que debería propiciar a que la planificación para cada uno sea de acuerdo con esas características.

- **Ayuda en la organización del currículo:**

Varios profesores llamaron a la planificación estandarizada como “hoja de ruta”, refiriéndose a la ruta curricular. Esto, debido a que las planificaciones se organizan según las exigencias del Currículo Nacional, y selecciona los contenidos que corresponden a la cobertura curricular. Se mencionaba que, para un profesor nuevo, que no se sabe de memoria todos los contenidos que hay que trabajar en cada curso por año, la selección y la guía que brindan las planificaciones son de gran ayuda.

6.1.4 **Objetivo:** Describir los aspectos positivos y negativos que los docentes le atribuyen al trabajo con planificaciones externas.

Categoría: Aspectos negativos de la planificación estandarizada.

Esta categoría hace referencia a los aspectos negativos que los profesores mencionan en sus relatos, acerca de las planificaciones estandarizadas que utilizan para guiar su trabajo en la escuela.

- **Propone actividades descontextualizadas:**

Respecto a este punto, todos los profesores estuvieron de acuerdo en que en ocasiones las actividades son descontextualizadas, principalmente en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Esto hace referencia a ejemplos poco familiares, textos o nivel de complejidad que no se relaciona con los que los estudiantes conocen o necesitan. Un ejemplo de esto ocurrió en la pandemia, ya que, en el año 2021, donde ya se sabía que habría que continuar con una modalidad online o híbrida, los de la ATE no hicieron cambios con las planificaciones. No consideraron que el año anterior, muchos estudiantes no pudieron avanzar en el desarrollo de sus conocimientos y habilidades.

- **El tiempo de duración de una clase y del contenido está mal planificado:**

Los profesores señalan que los mayores ajustes que deben realizar a la planificación son en cuanto a tiempo. Se espera que los estudiantes realicen muchas actividades en cada momento de la clase, pero ellos señalan que realmente no alcanzan a hacer todo lo propuesto, incluso, una clase a veces deben dividirla en dos o tres clases más. Esto es un aspecto negativo, ya que, además, los profesores deben regirse por una Carta Gantt e ir al día con ella, así que necesitan ir revisando lo que ellos saben que van a alcanzar a hacer y descartar lo que ellos saben que no, aunque eso traiga implicaciones posteriores cuando sea el momento de la evaluación externa.

- **Una planificación a prueba de profesores, que despersonaliza:**

Anteriormente, ya se mencionó algunos aspectos relacionados con este punto. Las planificaciones pueden ser llevadas a cabo por cualquier individuo, incluso ellos mencionan que tal vez algún apoderado, o asistente de la Educación puede tomarlas y hacer las clases teniendo éxito. Hay un acuerdo en este punto. Para ellos la planificación es peligrosa en cuanto a la pretensión de hacerles perder su “sello”: “(...) yo les digo que lo más importante es que ellos no pierdan su sello cuando están haciendo clase, porque estas planificaciones tienden a eso y estos sistemas tienden a eso” (Profesor 7). Debido a la estandarización, todos los profesores deberían hacer lo mismo, pero se menciona como algo que no les gusta. Así también se señala: “(...) A lo que tienden estos sistemas aquí es que el profe deje de ser imprescindible, que sea al contrario: reemplazable y prescindible. Porque un día el profe está y si el profe el otro día no está, cualquier profe puede ir tomar “la clase 5” que es la que sigue y seguimos trabajando” (Profesor 7). Ellos manifiestan como una amenaza que el sistema pretenda prescindir de los docentes, como si cualquiera realmente pudiera hacer un trabajo profesional como ellos saben hacerlo.

- **Subestima la capacidad profesional del docente:**

Las planificaciones son guiones, son recetas mágicas, manuales, que en su mayoría describen palabra por palabra lo que el profesor debería hacer: “Saluda, pregunta, revisa,

etc. Así lo perciben: “(...) no es necesario que tú pienses, tienes que hacerlo porque nos funciona y nos va bien, y claro, no las pongas a prueba” (Profesor 7).

Se cuestionan si quienes realizan las planificaciones subestiman su trabajo suponiendo o queriendo que ellos no piensen, no razonen ni entiendan lo que están haciendo, “solo sigan el guion”.

- **Pone énfasis a ciertas habilidades y/o ejes de la asignatura no a todas**

Debido a que las planificaciones realizan la selección de los contenidos curriculares y establecen el orden en que deberían ser pasados, los profesores notan que hay una tendencia a trabajar más ciertos ejes o habilidades sobre todo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En los libros de esta asignatura la mayoría de las actividades está enfocada a la lectura, a leer mejor, a leer más rápido o responder preguntas de comprensión lectora, por ende, se dejan de lado los demás ejes, como la escritura o comunicación oral.

- **Falta de autonomía, debido a los controles basados en la planificación.**

A pesar de que los profesores señalan que realizan modificaciones a las planificaciones, concuerdan con que de todas maneras la libertad es poca, ya que ellos deben cumplir con una Carta Gantt que indica cuánto tiempo demorarse en cada contenido, además, hay planificaciones externas que evalúan lo trabajado en base a las planificaciones, y además, señalan que se les observa el trabajo, suponiendo que deberían ir en la clase que corresponde según Carta Gantt, ya que estas están enumeradas. Un profesor cuenta la experiencia de las felicitaciones que ha recibido por seguir la planificación al pie de la letra, y a su vez, las críticas que ha recibido cuando no lo ha hecho.

- **El material año a año es el mismo, no mejora.**

Los profesores tienen jornadas en el tiempo de verano para proponer ideas, para arreglar errores que encuentran en las planificaciones. Además, trabajan supervisados por un coordinador de la Asignatura relacionado directamente con la ATE, sin embargo, señalan que, aunque hacen ese trabajo, todos los años la planificación es la misma, las

variaciones tienen que ver más bien con forma que con fondo. Esto, por un lado, les permite conocerlas bien, pero por otro, encontrarse siempre con los mismos ejemplos descontextualizados, textos con sesgo de género y otras dificultades.

- **No presenta diversificación de la enseñanza.**

Debido a que las planificaciones son estandarizadas, promueven modelos, estrategias y metodologías que suponen que todos los estudiantes aprenden por igual, por ende quienes deben diversificar son los docentes, pero no siempre tienen la autonomía para hacerlo, ya que, por ejemplo, mencionaba anteriormente, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación el Método para aprender a leer y a escribir es el Método Matte, con letra ligada, pero resulta que algunos estudiantes no aprenden con el Método, porque no es para todos.

6.1.5 **Objetivo:** Identificar tensiones que le producen las imposiciones pedagógicas de la ATE con la que trabajan.

Categoría: Tensiones en las imposiciones pedagógicas del uso de las planificaciones estandarizadas.

Esta categoría hace referencia a la experiencia de los docentes respecto al uso como tal, principalmente sus emociones en torno a ellas.

-
- **Sensación de limitación a la autonomía.**

Aunque es “un trabajo hecho”, que facilita en varios aspectos el trabajo de los docentes, se quedan con la sensación de estar limitados a tomar decisiones y hacer lo que realmente les gustaría, por aspectos mencionados antes como el control.

- **La presión de seguir la planificación porque va acompañada de una evaluación.**

Los docentes, concuerdan en que la mayor tensión del uso de las planificaciones está relacionada con las evaluaciones estandarizadas que se realizan al menos una vez al semestre. El propósito de ellas es evaluar el desempeño de los estudiantes, pero implícitamente lo que busca también es evaluar la labor del docente. Esto lo han observado en la comparación entre colegios, entre docentes, en reuniones personales donde se les pide una explicación por los resultados. Entonces, aunque con gran motivación, adapten las planificaciones, siempre tiene que estar acorde a lo que saben que se evaluará, porque allí se define – en ese contexto- si son buenos profesionales o no. Además, algunos mencionan en algunos casos, cursos o asignaturas, las actividades propuestas en los libros no son coherentes con lo evaluado, así que deben hacer el esfuerzo por incluir otros aspectos que no aparecen en la planificación. En las palabras de uno de los profesores: “(...) A mí no me gusta, y me sirven bastante poco para lo que en realidad realizamos en el aula, pero como dice la María José, de nada me sirve ponerme a llorar frente a la planificación porque en definitiva tengo que usarla, y tengo que usarla porque la prueba estandarizada, o la que va a usar la red fundamentalmente están asociadas a ella” (Profesor 8).

- **La prioridad es la cobertura curricular, no la reflexión docente:**

Se mencionaba que hacen falta momentos donde los docentes puedan trabajar colaborativamente, o detenerse a observar el desempeño de los estudiantes para así realizar cambios o mejoras, pero siempre van rápido, la exigencia de la cobertura curricular y seguir la Carta Gantt es lo que les ocupa la mayor parte del tiempo, y tienen la sensación de que eso es lo que más les importa a sus coordinadores.

- **La sensación de no poder criticarlas porque las planificaciones sirven, pero a la vez no atienden a las necesidades emergentes:**

Anteriormente mencionábamos varios aspectos positivos, como el ahorro del tiempo, como la selección de material. Sin embargo, hay otros aspectos que se necesitan

mejorar, pero los profesores tienen la sensación de que no es posible o no serían escuchados si critican esta forma de trabajo.

- **Falta de capacitación para entender el sistema de planificaciones y de trabajo La ATE:**

Se describe que, para comenzar el trabajo con una ATE en la escuela es necesario capacitarse para ello, pero no es lo que se ha hecho con los docentes del establecimiento, por lo tanto, deben entender una forma de trabajo de la ATE sobre la marcha, cometiendo errores o percibiéndolo como una carga.

- **Incertidumbre de cómo se percibe al profesor:**

Los docentes se preguntan qué visión de ellos mismos hay detrás de las planificaciones. La razón que estas existan en el establecimiento como forma de trabajo está relacionada con qué “¿Creen que soy capaz?”, “¿Esto es porque necesitan homogenizar?”, O “¿porque creen que con mis métodos no lograremos buenos resultados?”. Así lo señala una profesora de 3° básico: “(...) Yo con las planificaciones de la ATE me siento como subestimada eso me pasa les tengo como... ¿Por qué pone que tengo que decir “hola, buenos días niños”? cómo que de verdad me miran, así como que no... como que no se me va a ocurrir” (Profesor 5).

Categoría emergente: Remuneración por el trabajo profesional

Esta categoría hace referencia a un tema, que no hace parte de los objetivos, pero que es comentado en varias ocasiones por los profesores, respecto a la inversión que hacen los Directivos en planificaciones estandarizadas.

- **¿A quién se le debería pagar por la planificación de la enseñanza?**

Los profesores mencionan varias veces con qué está relacionado esto del uso de planificaciones estandarizadas. Ellos piensan que el dinero que el colegio gasta en pagarle a la ATE por hacer las planificaciones y/o evaluaciones podrían invertirlo en

los mismos profesores que tienen la capacidad de planificar, conociendo el contexto de sus estudiantes, ya que ellos son profesionales que pueden llevar a cabo un trabajo así. El pensamiento de ellos, podemos verlo reflejado en sus comentarios:

“(…) Y nuestro colegio sigue pagando por las mismas pruebas, que deberían estar mejoradas, sin los errores detectados, y resulta que vienen con los mismos textos reciclados, los mismos errores. De nuevo, si quieren me pagan la mitad de lo que pagan a la ATE y yo les preparo una prueba ¿Cachai? Ese es el problema” (Profesor 8).

Además, señalan que, en jornadas de verano, trabajan modificando planificaciones con las cuales trabajarán en el futuro, pero no reciben remuneración extra por ello:

“(…) profesores debíamos revisar las pruebas, corregir los errores, y todo eso se lo hacían llegar a la ATE, y con las planificaciones hacíamos lo mismo, decíamos “mire, esta clase está buena, esta clase está mala, hay que modificar cosas”, y a nosotros nunca nos pagaron. En el fondo, fuimos los gestores de esas planificaciones, a eso nos dedicábamos en enero”. (Profesor 7)

6.2 Interpretación de los Resultados

Del proceso de análisis del apartado anterior se desprenden categorías y subcategorías que permitieron dar cuenta de los significados que los docentes le atribuyen al uso de las planificaciones en su rol profesional. Así pues, manteniendo la organización original de la información, es que en este capítulo se llevará a cabo una interpretación en función de las categorías establecidas a través del análisis.

6.2.1 El modelo de profesor inmerso en el rol que ejercen los docentes

Los docentes, en sus relatos definieron conceptos con cuales ellos se identifican, los cuales hacen parte de su rol profesional. Entre los conceptos se encuentran la capacidad de contextualizar la planificación, la creatividad, la capacidad de reflexionar sobre su práctica, la diversificación de la enseñanza y su expertiz o sello personal. Si contrastamos sus relatos, con los modelos de profesor presentados anteriormente, podemos señalar que los docentes están más cercanos a definir su profesión a través del

paradigma crítico-reflexivo el cual menciona la reflexión como principal característica del “profesor crítico” (Domingo, 2021).

En sus relatos, manifestaron la capacidad de cambiar, de modificar, de pensar lo mejor para sus estudiantes. Pérez Gómez (1998) señala que los profesores debieran concebir la práctica docente como un proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación y reflexión compartida, ya que esto trae dos beneficios para ellos: afrontar las incertidumbres de nuestra época con menor ansiedad y facilitar la elaboración de proyectos e iniciativas que provoquen satisfacción tanto a sus estudiantes como a ellos.

Sin embargo, la concepción de ellos mismos como profesionales se ve mermada en la práctica por las condiciones del trabajo, basado en el uso de planificaciones estandarizadas, ya que dentro de las posibilidades que tienen para poder trabajar como profesores críticos son muy escasas.

En la práctica, su labor se relega más al profesor “técnico”, porque finalmente tienen que trabajar en base a manuales, aplicando su expertiz, aunque ello no lo explicitan en sus relatos y tal vez, debido a la normalización de la práctica, no lo han notado. Este sistema funciona bajo una hegemonía que actúa saturando la consciencia, de modo que el mundo educativo, el que se conoce se convierte en el único mundo (Apple 2008).

Los docentes hacen mención dentro de los aspectos negativos del uso de las planificaciones estandarizadas y también dentro de las tensiones varios factores que hacen referencias a características del modelo de “profesor técnico” como: la falta de autonomía, subestiman la figura del docente, la despersonalización, incertidumbre de cómo se le concibe como profesional. De hecho, la principal característica que contribuye a que el docente se desarrolle en su rol profesional es la autonomía, y en sus relatos ellos describen que se ve reducida por los controles que ejercen los directivos, por la falta de oportunidades de toma de decisiones y la imposición de trabajar con un sistema externo.

Por otra parte, se encuentra la “despersonalización”, término utilizado por los docentes para señalar que el sistema de trabajo busca que ellos pierdan su personalidad, sello o características individuales que finalmente constituyen su identidad. Trabajar con las planificaciones estandarizadas supone una lucha entre realizar el trabajo solicitado y mantener la integridad de quien es el docente.

6.2.2 Una planificación que se acomoda las exigencias de la sociedad de mercado

Pérez Gómez (1998), postula que es propio de la sociedad de mercado que la búsqueda de resultados académicos se convierta en mercancías, lo cual podría valorarse en el aquí y ahora, pero no traer aprendizajes significativos como tal. A su vez, pareciera que todo vale con tal de conseguir los resultados esperados y valorados en la sociedad, lo cual se espera reflejar en las evaluaciones sin importar el costo.

Los docentes mencionaron como parte de los aspectos negativos de trabajar con las planificaciones estandarizadas la presión que sienten porque serán evaluados. Seguir la planificación trae consigo lograr una amplia cobertura curricular junto con preparar a los estudiantes para evaluaciones externas que medirán todo lo aprendido durante el semestre o el año. Los docentes podrían estar en desacuerdo con lo que planificación señala o propone como forma de trabajo, pero son el camino más seguro para obtener buenos resultados, con los cuales también se mide cuán valioso es el profesional.

Es interesante que, ellos señalan como un aspecto positivo el ahorro del tiempo, ya que un docente siempre está lleno de actividades que saturan su mente y sus agendas. El tiempo es percibido por los profesores como el enemigo de la libertad (Banks, 1993). Es decir, la apariencia de que tener la planificación hecha les da más tiempo, se puede traducir a mayor libertad. Sin embargo, ellos señalan que deben revisar muy bien las planificaciones y modificarlas por la falta de contextualización, por la duración extensa, por la estandarización de la enseñanza, entre otras razones que les hacen perder el tiempo finalmente. Pero, la planificación mantiene el trabajo en orden y trae consigo resultados, y esta consciencia, inducida por las exigencias de la sociedad de mercado, penetra en la escuela generando una obsesión por la eficiencia aparente y a corto plazo (Pérez Gómez, 1989).

Los profesores dicen “Sí, me sirve”, “las ocupo”, “es necesario encontrar el equilibrio para poder realizar el trabajo de la mejor manera”, pero también apelan a la necesidad de reflexión de la práctica, del trabajo colaborativo, de propuestas contextualizadas, de material renovado. Ahí es donde se genera una contradicción, porque evidentemente, “los procesos realmente educativos que conducen al desarrollo creativo de la personalidad individual requieren tiempo y condiciones para la sosegada reflexión, la

experimentación rigurosa y sin precipitación, el análisis y evaluación detenida. (Pérez-Gómez, p. 177), y ya se hizo mención en el concepto de planificación que el principal instrumento donde se registra la reflexión pedagógica con todas sus implicancias es justamente en la planificación, pero los docentes no tienen (oficialmente) dicha oportunidad de “construir un pensamiento profesional de su trabajo” (Salinas, 1994) en el proceso.

6.2.3 La (des)valoración del rol

Dentro del análisis surgen varias categorías que están relacionadas con la valoración del rol docente, es decir, de reconocer con acciones concretas que él es un profesional. Si bien, los docentes no señalan explícitamente que requieren el texto discursivo de la planificación propia para sentirse valorados, ellos señalan que existe una incertidumbre acerca de la percepción que tienen de ellos quienes dirigen el proyecto educativo, porque debido a que las planificaciones son a “prueba de profesores”, se les transmite que existe una desconfianza en sus capacidades. Por otro lado, que las planificaciones incluso incluyan las reglas de cortesía que el docente debe llevar a cabo en el aula, les ofende, se sienten subestimados.

Siguiendo con este tema, dentro de la discusión se detectó una categoría emergente, que no hacía parte de los objetivos, pero que tiene que ver con el tópico señalado: La valoración del rol profesional reflejado en la remuneración del trabajo docente. Ellos cuestionan el hecho de que se le pague a agentes externos al colegio, que no conocen el contexto, para que planifiquen su trabajo y de ellos dependa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este cuestionamiento también apareció en otros estudios relacionados con el trabajo de las ATE, si bien son un apoyo para la mejora, los profesores también son capaces, y se les puede demostrar ello dándoles la responsabilidad de planificar sus clases, pero también pagándoles lo que están dispuesto a pagar por planificaciones estandarizadas (Barrera, y otros, 2014)

7 CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

Al comienzo del proyecto se planteó la pregunta de investigación “¿Cuáles son los significados que atribuyen los docentes del ciclo básico de un colegio particular subvencionado acerca del impacto del uso de planificaciones elaboradas por una Asistente Técnico Educativo (ATE) en su rol profesional?”, por ende, el objetivo que se determinó fue poder comprender los significados que le atribuían los docentes al impacto que tiene el uso de planificaciones estandarizadas en su rol profesional. Este estudio fue exploratorio, ya que no había antecedentes del tema en la escuela, pero tampoco en otros contextos, anteriormente solo se les había preguntado a directivos y sostenedores sobre el impacto que generó en sus establecimientos el trabajo con las ATE en diferentes áreas, pero no a uno de los principales actores de la tarea educativa: los docentes.

Se piensa que el objetivo general fue logrado, en cuanto se recogieron los relatos de los docentes y se develaron sus ideas en torno al tema del uso de planificaciones provenientes de una ATE.

Debido a que es un tema incipiente, creo que las conclusiones que se pueden realizar en realidad son solo hipotéticas.

Primero que todo, hay que señalar que este estudio dejó de manifiesto que a los profesores les gustaría ser profesionales que se distingan por la autonomía con la cual se les permite trabajar. La autonomía denota que él es capaz de ejercer un rol que tenga relevancia en su contexto cercano y global. El trabajo con las planificaciones estandarizadas afecta directamente a la autonomía que los docentes desean disfrutar, porque además traen consigo un “sobre control” sobre la práctica para garantizar los resultados que se proyectan al pagar por planificaciones estandarizadas.

En segundo lugar, cabe preguntarse ¿A qué costo esta sociedad está esperando lograr grandes resultados en materia educativa? Si bien, ninguno de los profesores manifestó el querer abandonar la profesión debido al uso de estas planificaciones, lo que trae consigo su uso como la despersonalización, la falta de oportunidades, la desvalorización del rol, son causas desprofesionalizantes, que según el estudio que se revisó es una razón por la que los profesores abandonan sus carreras, y en Chile estos son cada día más.

Se piensa que los significados que le atribuyen los docentes al impacto que tiene el uso de las planificaciones estandarizadas están relacionados con emociones e implicancias negativas para su rol. Ellos describen su rol con características que no son promovidas a través de esa forma, también describen una planificación ideal, que no se asemeja a las que ellos reciben de parte de la ATE.

Por otro lado, esta investigación tuvo la pretensión de introducir la reflexión en el tema de cómo el uso de planificaciones estandarizadas desprofesionaliza al docente, yendo en contra de su ser intelectual. En este sentido, cabe preguntarse ¿Cuál es el camino que debiera seguir el establecimiento donde se realizó el estudio para fomentar el desarrollo profesional de los docentes? La respuesta concreta a ello podría ser el quitar el Trabajo con la ATE y potenciar el desarrollo intelectual y crítico de los docentes, pero si las planificaciones que vienen de un agente externo les ayudan a superar el agobio que tienen por la falta de tiempo ¿Cómo poder abordar esa problemática?

Por último, quisiera sugerir como proyecciones de investigación a raíz de este estudio, que se pueda conocer desde el discurso de los docentes, qué medidas se pueden tomar para contribuir a la profesionalización de su profesión, y con ello la satisfacción y el disfrute de lo que han elegido como vocación de vida.

8 Capítulo VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Apple, M. (2008). Ideología y currículo. Madrid, España: Akal.
2. Aptus. (2020). Planificación de Matemática, 3ro básico, semana 01. . Santiago: Aptus.
3. APTUS. (31 de Marzo de 2023). Aptus. Obtenido de <https://www.aptus.org/planificacion-de-clases/>
4. Barrera, D., De la Fuente, L., Miño, M., Miranda, N., Román, S., & Raczynski, D. (2014). Estudio sobre el funcionamiento de los servicios de Asistencia Técnica Educativa (ATE) chileno. Santiago: Asesorías para el desarrollo.
5. Berger, P., & Lukman, T. (1968). La construcción social de la realidad. Nueva York: Amorrortu.
6. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). (9 de Febrero de 2023). Última versión del Estatuto de los profesionales de la Educación, Ley 19.070. Santiago, Chile.
7. Bisquerra, R., Dorio, I., Gomez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., . . . Vila, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. Madrid: La muralla.
8. Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1996). La Reproducción, Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Madrid: Editorial Popular.
9. Canales, M. (2006). Metodologías de investigación social. Santiago: LOM.
10. Carriazo, C., Pérez, M., & Gaviria, K. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación de calidad. . Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, núm. Esp.3, 87-95.
11. CIAE. (2009) Universidad de Chile. “Estándares de Calidad de Programas de Asistencia Técnica Educativa”. Proyecto de Investigación Avanzada en Educación.
12. Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. Zona próxima, Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas, Universidad del Norte., 1-21.
13. Freire, P. (1973). Pedagogía del oprimido. 8ª ed. México: Siglo veintiuno editores
14. Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

15. Gaete, A., Castro, M., Pino, F., & Masilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios pedagógicos XLIII*, 123-138.
16. Giaccone, C. L., & Baraldi, V. M. (2019). Enfoques y prácticas de la planificación de los procesos de formación de los docentes. *Educación, Lenguaje y Sociedad EISSN 2545-7667 Vol. XVII N° 17*, 1-26.
17. Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós/MEC.
18. Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del currículo*. Madrid: Ediciones Morata. .
19. Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago: CIDE.
20. Hernández, R. S., Fernández, C. C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F: Sexta edición. Editorial Interamericana.
21. López, W. (2013). El estudio de caso: Una vertiente para la investigación educativa. *Educere*. (17), p. 139-144.
22. Manhey, M. (2021). *Planificación y evaluación para los aprendizajes en educación infantil desde un enfoque de derechos*. Santiago: Ariadna Ediciones.
23. Medrano, P. (2013). *El mercado de la Asistencia Técnica Educativa, su aporte en el logro de los objetivos*. Santiago: FONIDE.
24. Mignolo, W. (2010). *Desobediencia Epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de descolonialidad*. . Buenos Aires: Ediciones del signo. .
25. MINEDUC. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: CPEIP.
26. MINEDUC. (2 de abril de 2008). *Registro y certificación ATE*. Obtenido de <https://registrocertificacionate.mineduc.cl/>
27. MINEDUC. (3 de Febrero de 2015). *Orientaciones técnicas a los establecimientos educacionales para el proceso de búsqueda, contratación e implementación de una Asistente Técnica Educativa*. Santiago, Chile. Obtenido de <https://registrocertificacionate.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/94/2018/03/Orientaciones-T%C3%A9cnicas-para-el-proceso-de-b%C3%BAsqueda-contratataci%C3%B3n-de-un-servicio-ATE.pdf>
28. MINEDUC. (2021). *Marco para la buena enseñanza (MBE)*. Santiago: Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas.

29. Molina, M. E. y Monetti, E. M. (2021). La planificación didáctica como género profesional: usos y sentidos para la formación docente universitaria. RAES, 13(22), pp. 187-202.
30. Muñoz, A. (23 de enero de 2021). HRTRENDS. Obtenido de <https://empresas.infoempleo.com/hrtrends/desprofesionalizacion/>
31. Muñoz, F., & Arvayo, K. (2015). Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor? European Scientific Journal, 97-110.
32. Nemiña, R., García, H., & Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente: perspectivas y problemas. . Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado. Volumen 13. N°2, 1-13.
33. Núñez, I. (1989). Historia del trabajo docente y formación de profesores en Chile. Santiago: PIIIE. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
34. Pérez Gómez, Ángel I. (1998). La Cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.
35. RAE. (19 de marzo de 2022). Asociación de academias de la lengua española. Obtenido de <https://dle.rae.es/desprofesionalizar>
36. Raymond, Emilie (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Cinta de Moebio, (23),0.[fecha de Consulta 16 de Junio de 2021]. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10102307>
37. Rodríguez Sosa, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. Investigación educativa. Revista del instituto de investigaciones educativas. , 23-40.
38. Sáez, J. (1999) "Modelos comunitarios. El enfoque comunitario". En Ortega E.J. (1999). Pedagogía social especializada. Barcelona: Ariel
39. Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En J.F. Angulo y N. Blanco (coords.), Teoría y Desarrollo del Currículum (pp. 135-160). Ediciones Aljibe.
40. Schön, D. (1987). El profesional reflexivo ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan? Barcelona: Paidós.
41. Stake, R. E. (1998). Investigación con estudio de casos. Madrid: Ediciones Morata.
42. Stenhouse, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.

43. Stenhouse, L. (1991). La investigación del curriculum y el arte del profesor.
Investigación en la escuela, N°15, 9-15.
44. Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. Artes La revista, 12-17.

9 ANEXOS

9.1 Anexo 1: Transcripción de grupo focal

Se lee el inicio de 3 planificaciones de las asignaturas “Historia y Ciencias Sociales, Matemática y Lenguaje”. Se pide la participación de los profesores, para la lectura, a modo de tener una base para contar e interpretar la experiencia.

Profesor 1: Nos vamos a quedar con esos tres ejemplos que muestran en distintas asignaturas la planificación y que nosotros al menos tenemos la experiencia de hacer varias asignaturas, las conocemos y los chiquillos tienen la experiencia al menos de conocer una de las asignaturas. Entonces, ahora sí me gustaría que nosotros pensáramos y contáramos ¿Cómo ha sido nuestra experiencia utilizando las planificaciones de la ATE? Qué quiere decir eso: Si yo la leo; me la estudio; la tengo ahí y la voy leyendo; la transformo; hago otras cosas y no hago caso a la planificación, etcétera. ¿Ya? El que quiera comenzar no más puede contar.

Profesor 2: Voy a partir. Los niveles con los que yo he trabajado son Primero y Segundo básico, en relación con las planificaciones de la ATE, y la verdad que al principio como docente nueva en la Institución traté de regirme quizás al pie de la letra, pero obviamente ya con un mes de tratar de seguir el sistema obviamente enfocándolo a la realidad tuve que hacer bastantes modificaciones, enfocarme sí quizás en el contenido o en el objetivo principal, pero sí modificar bastante porque aparecen muchas actividades. No digo que no estén o no sean adecuadas, pero a los tiempos realmente es algo que es soñado, pero no es llevado a lo real, y muchas veces los tipos de respuesta esperada son los que te llevan a alargar un contenido y tampoco la idea es que tú las des, si no se espera o alguien te comenta algo que realmente es importante para el estudiante también enfocarte en eso y no tú tener que dar la respuesta esperada para poder pasar y avanzar. Así que en ese aspecto, como a grandes rasgos, igual quise comentar de que sí hago bastantes modificaciones pero me centro en el contenido como específico y el uso de las láminas igual trato de usarlo porque me lleva a minimizar mi tiempo de estar buscando quizás otras imágenes porque igual las que dan me han servido.

Profesor 3: Yo... a ver... Al principio, cuando empezamos a utilizar estas planificaciones la realidad de las cosas que yo me negaba un 1000%, no un 10% ni un 100%, un 1000%, porque sentía que era así como que toda mi creatividad como profesora se había

opacado, después pasó el tiempo y empecé a encontrar que, bueno éramos evaluados de acuerdo a esto, por lo tanto, había que pasar este tipo de contenido, y las empecé a usar y empecé a darme cuenta que la cosa no era tan terrible porque ocupábamos, por ejemplo, en Lenguaje las lecturas que eran alguna que otra pregunta y los demás lo modificaba de acuerdo a lo que yo sentía. En cuanto a los *Tickets de salida* que te los ofrecen también ya hay algunos que son bastante buenos otros que los encuentro innecesario.

Eh... ahora si nosotros nos abocamos a lo que es pandemia, para mí fue muy cómodo ¿Por qué? porque el niño tenía el libro, estábamos por pantalla, estábamos por ¿Zoom se llama? Ya... había *Zoom*, por lo tanto, era muy fácil trabajar con los niños la página “tanto”, “vamos aquí”, “vamos acá”, uno por uno, porque nosotros no veíamos en realidad lo que estaba haciendo el niño. Ahora, en la actualidad yo siento que me acomodan. Hay cosas que las sacaría, tal como dice Daniela encuentro que son exageradamente largas y no las logro hacer en una clase de... en un bloque de 2 horas ¿ya? pero sí me ha sido útil.

En Historia... en Historia nosotros recién este año con la Leo estamos trabajando la planificación al pie de la letra, porque así como María José comentó, los años anteriores nosotros hemos trabajado tanto en libro del MINEDUC y hemos complementado con lo de la ATE.

Profesor 1: Al pie de la letra significa... cómo tener la planificación ahí y decir lo que dice ahí que el docente tiene que decir o... ¿al pie de la letra qué significa?

Profesor 3 : No. Usamos las láminas porque son re buenas así no las tienes que andar buscando. A veces hay que buscar otras láminas porque no tienen color ¿Ya? También, a veces hay preguntas que aparecen en la planificación que son bastante buenas... las ocupo. Hay preguntas que son innecesarias... no la ocupo. A eso me refiero.

Profesor 4: A ver... yo de la planificación tomo lo que yo quiero, pero sigo la huella. ¿Qué quiero decir con “seguir la huella”? voy tomando más o menos las clases que me están indicando con los objetivos que voy a desarrollar porque eso después se nos va a evaluar -a los niños sobre todo- pero, por ejemplo, si yo tengo una clase -yo hago Matemática

también- de redondeo, yo lo voy a explicar y voy a hacer la clase como yo quiero y sé que los niños me van a aprender.

En Lenguaje sigo... lo que pasa es que nosotras nos dividimos; Lenguaje e Historia, la Alina, Matemática y Ciencias, yo. Entonces, yo, por ejemplo, tomo de Matemática lo que a mí me acomoda y el resto es de mi cosecha. En Ciencias Naturales sigo sobre todo los experimentos que hay que hacer... sigo lo que ellos dicen pero siento que estas planificaciones, si ustedes las ven... es como para alguien que no es profesor que es como un manual para que cualquiera pudiera hacer esta clase: "El profesor hace esto", "levanta la mano, la abre", uno tiene montones ¿no es cierto? de estrategias para enseñar, a lo mejor, a contar de 5 en 5, de 10 en 10, y esto es como... yo digo lo mínimo y lo que se espera de alguien que no sé, por ejemplo, que venga la mamá "tanto" y tome el curso y haga la clase. Pero de verdad que tiene sus ventajas y su desventaja pero yo no las tomo para nada al pie de la letra.

Profesor 2: Leo, ¿El enfoque que tú le das a lo que planteas es que las estrategias son netamente las que tú utilizas para obtener buenos resultados y que se adquieran, porque sigues como la forma pero la estrategia es la tuya?

Profesor 4: ...La que con tantos años yo he visto que me resulta, si no la cambio. Porque hay cosas que sí, te pueden servir, pero lo que a mí me resulta con ellos yo lo hago, obviamente abierto que hay muchas cosas de repente que tú dices: "guauuuu, qué entretenido, qué interesante". Y, buscar más allá también, de verdad que hay que salir del encasillamiento de la ATE, y bueno, otras cosas es re bueno también.

Profesor 5: Ya, yo las planificaciones de la ATE las uso de la siguiente manera: cuando las recibo leo todo el semestre y en un papelito pongo la progresión de objetivos y me voy a la MDA o a la PDN del año anterior y me fijo en cuáles son las preguntas que se copian cada año. Por ejemplo, ahora está súper de moda el modelo "RICE" y yo siempre trate de enseñar a argumentar entonces, ahora tomé, digamos, como la sigla literal y la estoy enseñando así.

A mí lo que me molesta de las planificaciones, como decías tú (apunta a la LEO) es que son muy instruccionales. Me pareció muy interesante el contenido, ya que está hecha como para que cualquier persona pueda hacer clase, y eso para mí no está bien porque

se supone que parte del proceso de la profesionalidad docente tiene que ver con preparar la planificación el aprendizaje aplicarla y hacer sus propias modificaciones en pro de los estudiantes. Entonces, yo la principal crítica que le hago a la ATE es que toca los contenidos una vez sobre todo en Matemáticas y eso es poco. Entonces, la persona que lo hace, si es un experto en educación o algo, me parece que no es un experto en niños, entonces, yo así hago el ciclo completo: incorporo y saco objetivos de acuerdo a cómo es el curso que estoy y me fijo estratégicamente lo que sé que me va a beneficiar como profe.

Profesor 1: ¿Eso es las cuatro asignaturas o hay asignaturas que hay que hacer eso más y en otras hay que hacer eso menos?

Profesor 5: Yo creo que la mejor planificación que tiene la ATE es la de Ciencias Naturales. Yo creo que tiene hartoo espacio para que uno haga otras cosas, es como bien coherente -en mi experiencia en Tercero Básico-. Eh... la de Matemática, para mí es como muy chistosa, porque en una clase yo creo que llegamos a a las 3 primeras a los 3 primeros párrafos de la planificación y son páginas y páginas y es un hacer como sin sentido. “Los niños entran y suman, los niños se paran y restan” -no sé- “Los niños entienden lo que es un número mayor y un número menor, aplican sus conocimientos, resuelven el ticket de salida” eso es como ¡no es verdad, no existe! Así lo uso yo: lo modifico y hago mi propia planificación, también me ha servido mucho trabajar con la profesora que trabajo, porque ella también me enseñó eso, como “esto no, esto sí” y eso para mí ha sido como funcional.

Profesor 2: Yo quiero agregar algo referente a lo que dice Patricia, lo de Matemática yo creo que a todos nos lleva a darnos cuenta que, cuando se nos pregunta cómo vamos en el progreso que deberíamos ir y en la clase que deberíamos ir, siempre estamos atrás ¿por qué? porque referente a los contenidos vemos que no puede seguir avanzando si no está bien adquirido o afianzado los contenidos en los niños, y no solamente para trabajar el conteo, como aparece un ejemplo ahí, vamos a usar una estrategia diferente porque el que no entendió con esa estrategia, al otro día, haciendo el ticket de salida me di cuenta que no funcionó. Viene otra clase donde tengo que hacer otro contenido, pero resulta que yo quiero afianzar todos lo trabajado y tengo que volver a hacer la clase con otro tipo de estrategia, y obviamente el día a día te va indicando el avance también, por

eso yo siempre creo que estamos atrás y que ahí recojo lo que dijo Patricia y que es muy certero.

Profesor 6: Ya... yo nunca he trabajado con otro tipo de planificación que no sea la de la ATE en toda mi carrera, entonces no tengo tampoco mucha comparación o hacer una planificación propia también. Ehh... cuando yo trabajo con las planificaciones tengo que dividir las clases ¿ya? la clase de Matemática me dice que es para una hora pedagógica, yo no, la hago toda la semana. Trato de dividirla. Sí utilizo mucho las preguntas que hay, siento que las preguntas nos ayudan a guiar un poco la clase y la de Matemática es la que más trato de seguir, porque finalmente después los niños van a ser evaluados de esa forma, y la forma que están evaluando puede ser muy difícil para ellos, entonces necesito seguirla para que los niños logren finalmente el objetivo de realizar bien esta evaluación.

En las otras planificaciones me salgo un poco más. Trato de que hablen más los niños y no que sea yo la que está hablando siempre, sino que los niños sean los descubridores del contenido, sobre todo en Historia y Ciencias, pero Matemática es la que más me guió sobre todo con los tipos de preguntas y tipos de ejercicios que hay; si hay un ejemplo de un ejercicio lo voy a realizar sí o sí. Así que eso con las planificaciones.

Profesor 1: En cuanto a la planificación de Matemáticas, que tú dices que es “la que más me guió”, cuando te guías, obviamente, ¿la lees el día antes al momento, está ahí la planificación en tu mesa, o cómo lo haces en ese sentido? como para seguirla, digamos, para seguirla “al pie de la letra”.

Profesor 6: Ya... Todas las semanas, eh... trato de tener los días viernes todas las clases que voy a realizar la semana siguiente, entonces, si son 3 clases a la semana, yo voy a leer esa planificación y voy a hacer 3 presentaciones en PowerPoint dividido con las preguntas correspondientes, con los ejercicios correspondientes, y con las páginas del libro correspondientes, para poder ejercitar con los niños. Entonces, solamente leo la planificación cuando estoy organizando la clase, después de eso no la vuelvo a leer. Ahí la dejo aparte y me guió ya con los conocimientos que tengo yo y con lo que van avanzando también los alumnos en la clase.

Profesor 2: referente a eso también yo creo que igual es importante cuando nosotros preparamos el material, claro no planificamos porque tenemos la planificación en sí, pero sí vamos incorporando ideas, estrategias, pero en las mismas presentaciones colocamos los tipos de preguntas. Eh... colocamos, quizás, imágenes que nos da la planificación de la ATE y eso hace que tú no tengas que estar con el libro de planificación porque ya lo incorporamos la presentación.

Y quería decir otra cosa importante, que rescató también y bueno lo tomé de lo que dijo Patricia referente a su paralela, creo que algo favorable que sí tiene la ATE al trabajar con este sistema es que si yo no tuviera, si yo trabajara con Patricia, y se da -tengo experiencia de haber trabajado en distintos colegios- no tengo una relación directamente con ella más allá de que seamos paralelas, el enfoque del establecimiento al utilizar planificaciones es que haya entre el "A" y el "B" un lineamiento, y que los niños vayan a la par, pero yo no tengo ninguna relación quizá más allá del trabajo, y pasa en muchas partes, entonces yo creo que eso sería favorable en una institución donde quieren tener los logros para ambos cursos, tener este tipo de planificaciones, porque si la tuviera que hacer yo y utilizo mi sistema, y ella hace la suya y utiliza su sistema, lo más probable que con una medición específica, sea mucha la diferencia entre el nivel, y entre los mismos niños del nivel. Así que eso.

Profesor 5: Pero Dani, por ejemplo, ¿a nosotros como profesores eso debería preocuparnos?

Profesor 2: ¿Qué cosa?

Profesor 5: El que 2 cursos de un mismo nivel tengan distintos resultados ¿No son personas distintas, contextos distintos? O sea, como que la institución pide buscar cómo unificar criterios para que los niños reciban su proceso de enseñanza-aprendizaje ¿cierto? pero ese es el interés que ellos tienen, se supone que uno como un profesor trabaja para sus estudiantes.

Profesor 2: Yo, por ejemplo, y creo que lo he mencionado con mi grupo más cercano, que más allá de preocuparme solo de mi Primero básico, a mí igual me importa el resto de los niños, entonces, ¿Qué pasa? que más allá de, bueno la institución tiene esta cosa quizás de la puntuación el porcentaje y todo, pero si el nivel de logro en lo que ellos

deberían adquirir, me preocupa en que haya un lineamiento y que todos a fin de año logren lo que deberían lograr para pasar de un Tercero a un Cuarto básico, y ¿Sabes por qué creo que me importa? porque tampoco yo sé que curso voy a tener el otro año, entonces del mismo modo que yo espero que tu curso y el mío logre, más allá que tengamos una relación o no, me puede tocar el próximo año tu curso y obviamente voy a querer que tenga los contenidos mínimos para, obviamente, hacer el, en este caso, Cuarto básico.

Profesor 4: ¡Chiquillas! Yo creo que lo que dice la Dani y lo que dice la Paty, sí va. Puede ser, no es cierto, que el colegio pida cierto puntaje o que vayan igual da lo mismo lo que. Sí que esta planificación te sirve, a lo mejor, si no tienes el contacto con tu paralela o con la otra persona y que por lo menos vaya siguiendo algo similar y eso es lo que te va a ayudar a que los 2 cursos, no es cierto, puedan llegar a lograr lo que se necesitan al final de ese curso, pero no necesariamente que uno tenga que afectarle tanto de que “tengo 5 puntos más, 5 puntos menos” no creo que debiera ser así, ¡no! No a lugar ¿No es cierto? Pero sí que sigamos como el “camino” y en eso te ayuda, porque la SIP tiene ¿Cuántos colegios? ¿Cuántos cursos que serían paralelos? ¡Muchos! Entonces, vamos siguiendo. Ahora, “seguir el camino” no quiere decir que “no tengas que ponerle de tu cosecha” ponerle, como dice la Jeanette siempre, “de tu salero” ya creo que por ahí va lo entretenido de esto: seguimos el camino, pero no necesariamente damos los mismos pasos. Nada más.

Profesor 2: Que no se mal entienda, no me interesa el porcentaje de la evaluación, por si acaso. Si a lo mejor lo expliqué mal. Es que esto es algo, de hecho, que a mí me molesta: que sea tan importante el tema del porcentaje.

Profesor 7: A no, a mí sí me importa. Porque me evalúan con eso. me da vergüenza decirlo: a mí me importa tener resultados, me importa que me vaya bien y cuando tengo paralelo y nos comparan, me gusta que nuestra comparación sea objetiva, no creo que el análisis de datos tenga que ser demonizado. Sí, en mi experiencia, creo que han bajado mucho las tensiones con eso. Cuando yo empecé en la SIP por allá por el 2015, salíamos todos los colegios en un gráfico y salíamos todos en rojito, en verde, o en amarillo, y nos mostraban delante de todos los colegas del color que tú habías obtenido, y ante eso eras felicitado dentro del consejo o señalado dentro del consejo de profesores. Entonces, ¿se

ha avanzado? Sí, se ha avanzado. Pero yo de verdad no creo que no sea importante, de verdad, no demonizo los resultados. Yo creo que está súper bien trabajar para que te vaya bien, si al final todos queremos que nos vaya bien, no creo que nadie trabaje para que nos vaya mal, es muy intuitivo.

¡Ya! Respecto a las planificaciones, este es mi octavo año trabajando con planificaciones unificadas, el departamento de Historia ha hecho un tránsito; durante los años anteriores se trabajaba hasta Octavo con la ATE, posteriormente, se pasó a trabajar hasta Sexto y este año se está trabajando solamente hasta Cuarto básico, y todo el resto de las planificaciones de Quinto a Cuarto Medio son planificaciones “unificadas”, porque las realizan profes y se van directamente a cada colegio, que al final es como “lo mismo”, porque estás trabajando una sola planificación para seguirla a todos los colegios al mismo tiempo. En esos 8 años -estaba tratando ahora así como de pensar- nunca, nunca nunca, ¡nunca! he seguido, en ninguno de los niveles que he trabajado, la planificación al pie de la letra, jamás, les mentiría. Yo partí haciendo Segundo Medio, después hice de Quinto a Octavo, y ahora que hago hasta Cuarto Medio, y nunca he utilizado la planificación, así como de la lectura a la sala... jamás. Eh... siempre sí asumiendo que estamos dentro de la institución, y que tiene un montón de reglas, y que va trabajando con una prueba, etcétera. También la planificación se constituye como una “hoja de ruta” esa hoja de ruta implica que, “chuta en esta semana tengo que ir...” muy de la mano con la Carta Gantt, “esta semana debería ir como por aquí” cosa de tal día llegar con estos contenidos ya realizados ¿ya? Para mí la planificación siempre ha sido eso.

¿Hay cosas buenas, y que te ahorran tiempo? ¡Por supuesto! porque yo creo que, un profe que pretenda con todos los cursos que trabaja, todos los días ser creativo, las 44 horas a la semana, se vuelve loco. Sí hay momentos, sobre todo, Eh... porque nosotros no estamos en la misma frecuencia, o sea, si yo ahora cuento, este año tengo 9 cursos distintos, ¿qué hacer entonces? ¿Sacaré los 9 cursos dándole todo, toda la semana, dando la vida? Entonces, ahí yo sí recurro a las planificaciones, miro qué es lo que tienen planificado, y digo: “pucha esto me resulta, esto no me resulta”. En los niveles que ya llevo muchos años trabajando es una cuestión súper intuitiva, porque incluso me preocupó de hacer adaptaciones curso a curso, aunque tenga, por ejemplo, séptimo yo sé que los niveles no son iguales, por tanto, hay cosas que las puedo enseñar de una forma en un curso en el otro no. Entonces, eh... no tengo un sistema más allá de mi

cuaderno como para yo planificar y planificarme, la verdad que aprovecho mucho así, como de eso que tengo en mi cabeza, porque las tengo aquí, pero claro nunca he utilizado las planificaciones de la ATE tal cual vienen. Sí los materiales que vienen de repente se agradecen: las láminas, las presentaciones son bastante decente -creo yo- al menos en Historia, no hay nada que sea... nunca he encontrado algo que sea muy aberrante de parte de la ATE y hay cursos en donde sí te aporta. Por ejemplo, el peor curso curricularmente hablando, porque acá también tengo que hacer la distinción, como “pre y post pandemia”. “Pre pandemia” y sin priorización curricular, Sexto Básico es una locura. Son aproximadamente 5 temas distintos que se subdividen al mismo tiempo para estudiantes de Sexto Básico, o sea, partimos con Ciudadanía, empezamos con Historia de Chile desde la Independencia, y terminamos con la actualidad; porque se ve dictadura, post dictadura, además de eso se ve una Unidad de Geografía y los años que hay SIMCE, hay que ver todo eso antes de octubre. La verdad es que como que los primeros años sufrí la primera vez que me enfrenté a Sexto, esto para mí fue terrible. Y sí, el material de la ATE me ayudó para este proceso de transposición didáctica. Como profe de media, para mí, como que había cosas que eran inconcebibles no verlas cuando miraba las planificaciones y veía un poco más simple lo que proponían bajaba yo misma la tensión de cuánto contenido tenía que pasar, porque en Historia depende mucho de la profundidad que le quiera dar en el fondo del lado como de “historiador” y de “historicismo” que tiene el profe. Entonces, desde esa perspectiva, yo creo que igual es distinto cuando uno las mira desde su propia especialidad dice: “pero cómo les voy a enseñar esto si no les he enseñado a otro”, pero en realidad te das cuenta de que la planificación tampoco es tan descabellado y lo entendieron igual. Entonces, sí para mí en Sexto la planificación la ATE era un buen insumo como “hoja de ruta”, porque me permitía hacer ese proceso de transposición didáctica mucho más más fácil, más simple. Ahora, con la priorización curricular me pasa que una no tengo idea cómo veíamos tanto contenido antes como que mi cerebro se borró en la pandemia, no quiero que me digan que tengo que volver al curriculum una original porque no voy a hallar cómo hacerlo. Eh... y Sí, yo siento que más que de la ATE propiamente tal, de las exigencias institucionales que hemos tenido nosotros, se han vuelto un poco una locura. Porque esto de las Cartas Gantt, dónde está súper acotado y súper dividido todo lo que tenemos que hacer, es bien angustioso además estamos trabajando súper tarde porque nos hacen hacer, 1) un mes, un poco

más de planificaciones del año pasado, entonces ya ahí perdemos un mes y medio de clase repasando algo que ya habíamos visto porque nuestra realidad colegio es bastante distinta a la de otros colegios de la SIP, entonces claro, como que ahí se nos acotan mucho más los espacios y yo siento que eso nos ha jugado un poco en contra. Creo que la planificación como tal, cuando un profe sabe ganarle a la planificación, no es difícil trabajar con este sistema y es un poco maquiavélico, pero, el fin justifica los medios, pues si da lo mismo cómo yo llegue a la PDN, la cuestión es que me vaya bien, a usted no le importa, yo tengo libertad de aula, yo veo si ocupo no la planificación. Para mí, al menos, siempre ha sido así, y yo trato de que los profes que han trabajado conmigo o que van aprendiendo un poquito de la experiencia de uno, yo les digo que lo más importante es que ellos no pierdan su sello cuando están haciendo clase, porque estas planificaciones tienden a eso y estos sistemas tienden a eso.

Yo tengo un compañero que trabaja en *Uncommon School*, que son todos los colegios que traen este modelo la ATE a Chile con Paul Bambrick y Doug Lemov, todas estas cosas y claro po', son colegios que están hechos para adoctrinarte en un sistema y que de ahí tengas ciertas herramientas y ciertas cosas que a ellos ya les funcionan, por lo tanto, no es necesario que tú pienses, tienes que hacerlo porque nos funciona y nos va bien, y claro, no las pongas a prueba. Entonces yo creo que, al menos, como yo lo veo, dentro incluso de su mismo sistema que de repente puede ser nefasto, hay que tener inteligencia para tratar con esta política, hay que tener astucia para tratar con estos sistemas y para no perderse uno mismo en la angustia. Yo creo que ahí es determinante 2 cosas: tu trabajo como profe, tu autoestima profesional, y que la puedo la pedagogía no sea el último en tu vida, porque si tu fin último es ser profesor y tu vida se basa en eso, claro que te voy a deprimir, pero si tú tienes vida fuera de eso, va a ser tu trabajo no tu "modus vivendi", entonces, sí yo creo que igual como que es importante determinar eso.

Profesor 8: Eh... En cuanto a la asignatura de Lenguaje, mi experiencia con la planificación y la ATE ha sido, raya pa' la suma, bien negativa. A mí no me gusta, y me sirven bastante poco para lo que en realidad realizamos en el aula, pero como dice la María José, de nada me sirve ponerme a llorar frente a la planificación porque en definitiva tengo que usarla, y tengo que usarla porque la prueba estandarizada, o la que va a usar la red fundamentalmente están asociadas a ella.

Las planificaciones para nosotros aparecieron en segundo ciclo en la asignatura de Lenguaje en 2019, el segundo semestre, particularmente como una especie de marcha blanca en donde pudimos aplicar algunas cosas que, claro, cuando hace uno la selección de lo que te proponen, hay elementos bastante interesantes y se aprovecharon. El problema fue 2020 en donde el material no tiene un sustento e audiovisual como se proponía para trabajar desde la videollamada desde el trabajo desde la casa y además la hacen una cosa que me molestó desde el principio y que las planificaciones de para la asignatura de lenguaje no tienen contenido entonces se trabaja una unidad en el aire particular y que fundamentalmente lo que hace es entregarte textos. Esto ya me parece, tal vez, me parece positivo porque te ahorra el trabajo de buscar textos como ejemplificadores para lo que estás viendo, pero, por ejemplo, en Quinto básico en la unidad 1, yo la podría resumir a la biografía que me tomaría una clase verlo, y en séptimo básico “El viaje del héroe” que cuando muchos me tomaran 2 clases, y el resto de la unidad que es un mes y medio tendría que rellenar con los textos que me están pasando. Ehm... El 2020 nos volvimos locos preparando material en cuanto a contenido sobre todo de los mínimos obligatorios y, finalmente, resultó ese material. En sí, se ha seguido utilizando, se ha podido volver a revisar, a replantear, a perfeccionar para la realidad de los cursos de nosotros. Pero insisto, el material en general a mí no me sirve mucho en cuanto a lo que quiero ver yo en la asignatura de Lenguaje, pero si te das cuenta de lo que ocurre como a nivel SIP, ¡Es obvio! Pues, sí cuando toman una prueba como la MDA sólo lectura comprensiva y el libro te entrega solo textos y lectura comprensiva funciona super bien. Trabajando en el aula yo podría entrar a la sala y decirles “guarden silencio, abran su libro”, o sea, “ya, retomemos el tema que estábamos viendo la clase pasada”, hago las preguntas que aparecen -que no sirven- de hecho, me quedé pegado en una pregunta particular de la planificación, que pregunta a los niños casi al azar ¿con qué letras se escriben los nombres de los de los países? Un niño podría decir: “con manuscrita”, y sería completamente válido, porque yo no le ha explicado que efectivamente el objetivo de la clase el día de hoy es, fundamentalmente, “hablar de mayúsculas”, y le preguntó ¿con qué letra inicial se escribe la palabra? ¡Ya, exacto! Entonces, nosotros revisamos todo previamente porque efectivamente hay muchas cosas que quedan muy en el aire, que son demasiado abstractas y no nos sirven, pero los chicos igual, aun así tienen buenos resultados, porque claro, las pruebas miden eso,

no miden fundamentalmente el contenido, nosotros nos hemos encargado como de anexarle el contenido que efectivamente deberíamos ver y, en general, deja mucho eh... como casi a la buena de Dios y que, efectivamente, los niños entendieron, aprendieron eso porque, además, no son medidos en eso. No sé, para mí sería súper sencillo venir y decir "ah pero si me están dando la actividad" y tomar el libro, como decía Eleonora, supongo que cualquier persona, sí es que yo faltó podría decir: "les toca la clase 15 el día "X", perfecto, tiene que leer un texto, después bueno responder a otra pregunta, el Ticket de Salida y se van pa' la casa". Pero... objetivamente hablando, aprenden bastante poco. Nos ha servido ahora para el Dominio Lector ¡Muchísimo! pero el eje de lecturas es 1 de los ejes de 3 que se trabajan en la asignatura de Lenguaje en Segundo Ciclo ¿qué pasa con los otros ejes? eso queda completamente fuera. Ahora, insisto, yo creo que este año me he reencantado, porque he podido llevar en más de forma más inteligente el trabajo, utilizar los textos, porque, por ejemplo, en Quinto Básico en este momento estamos leyendo sobre Génova y la historia de los italianos, sólo porque el libro está acompañado por el texto mentor "De Los Apeninos a los Andes" de Edmundo D'Amicis, que es la historia de Marco. Pero, que los niños aprendan sobre Génova y la historia de Italia en Quinto Básico en la asignatura de Lenguaje no me parece relevante con los contenidos mínimos obligatorios que deberíamos estar viendo. Ese es el problema de la de la de la planificación que nos entregan.

Profesor 1: Sí, yo no si les pasa a los demás como experiencia, que en Lenguaje, ya las otras asignaturas tienen sus cosas, pero en Lenguaje es una cosa común que de verdad que uno no tiene que ni siquiera una ruta clara, entonces, ni siquiera te sirve para la ruta, porque uno necesita ¡de verdad establecer su propia ruta! Por ejemplo, a nosotros Segundo Básico nos pasa que no aparece ningún texto auténtico o, aparece del 100%, un 90% de textos que no son auténticos, pero la prueba evalúa con textos auténticos, entonces, ¿De qué me sirve a mí presentarles eso? Incluso los textos no nos sirven muchas veces porque son textos que están editados por el "Equipo de la ATE", entonces van repitiendo palabras, y los simplifican todo el rato, pero después resulta que la evaluación es un texto que no está simplificado para los niños entonces es una cosa súper compleja, digamos.

Profesor 8: Para mí el mejor ejemplo es: Tercera unidad de Octavo básico se llama "Mundos descabellados" y vienen textos desde Literatura Clásica así como un mitos, que

no tiene mayor sentido en la actualidad, hasta Ciencia Ficción, entonces, mejor veamos literatura universal y no le pongamos el nombre de “Mundos descabellados” y démosle algún contexto, porque, además los niños sienten que, en palabras de ellos mismos es “mucho chaya”. Son textos que en verdad no les sirven de nada como “aquí viene leer en voz alta, respondí una pregunta en mi cuaderno, ahora sí que me evaluaron ortografía” - por iniciativa mía- “y después me voy pa’ la casa”, eso es todo. Entonces, se van quedando la sensación de que la asignatura de Lenguaje es relleno.

Profesor 7: yo acá voy a “pelar”, sin nombre. En todos mis años, en los distintos colegios, el único departamento que funciona como “ovejitas siguiendo al pastor” es Lenguaje y Comunicación, y entendiendo el sistema de colegio que tú tienes un asesor. Los únicos asesores que siguen el sistema a cabalidad, pero que mueren, viven, y se tatúan acá, son los del Lenguaje, y los profesores de Lenguaje, bueno, son los que más ascienden a nivel institucional. Si ustedes miran en todos los colegios todos los subdirectores y directivos son profesores de Lenguaje. Porque, precisamente, ellos son “borreguitos del sistema”, y es feo que lo diga, pero así es como se ve y así es como se percibe desde los otros departamentos. Tú nunca has tenido reclamos del departamento de Lenguaje.

Profesor 8: Claro, es que es fácil. Si te dicen: “Profesor, acá tiene la planificación, revise”. Y tú las revisas y tienes actividades para cada una de las clases, en donde después vas a ser evaluado en relación con eso y te va a ir bien en los resultados, ¡Maravilloso, para qué alegar! pero te estás quedando sin contenido.

Profesor 7: Es que ese es el punto. Los demás defendemos nuestro departamento. Si tenemos que pelear con el asesor, peleamos con el asesor. Si en Historia, de repente en la reunión con el asesor tenemos que tratar un tema, es cómo “¿sabes qué? qué pena con lo que planificaste, pero nosotros necesitamos hablar de esto” y morimos en eso, y si tenemos que estar 1:30 horas hablando de eso, lo hablamos, por último, para expresar el malestar, ¿cachai? pero de Lenguaje, jamás, jamás, jamás, se escucha así como que los profes de Lenguaje se reúnan y digan, no sé, “esto no lo vamos a tolerar”, no.

Profesor 8: Es más, este año estuve más de un mes con licencia médica, los chicos tuvieron poco y nada de clases de Lenguaje y aún así no se atrasaron en la planificación.

Profesor 7: Por eso, yo insisto en el pelambre, pero es increíble que a nivel institucional el único departamento que jamás... Al contrario, cuando dan trabajo son los que dicen así: “hagámoslo para que no nos molesten y salimos rapidito”. Es increíble pero no hay más. Hay como mucho conformismo desde el departamento de Lenguaje, al menos los 3 colegios que yo he conocido, como que la visión es la misma.

Profesor 5: Yo siento lo mismo que tú. Yo soy profesora de Lenguaje y Comunicación, eh... y siento que nosotros no alzamos la voz como profesores de Lenguaje para decir que esto no es enfoque comunicativo, que aquí no hay un Corpus Literario que hayamos escogido nosotros y que, por ejemplo, cuando yo estuve en primero básico, pensaba así como: “señora, el Método Matte sirve para algunos, no para todos”. Entonces, yo creo que en ese sentido la Cote tiene razón.

Volviendo al tema de la ATE, por ejemplo, ahora se puso de moda aquí con la ATE el Dominio Lector, tanto es así que todos tenemos que hacer unas cosas, así como de reuniones a los niños y hacerlos leer como locos, sin entender que el niño tiene un proceso lector que empieza cuando nace, tal vez cuando está en la guata, y llega hasta que se muere; uno Lenguaje aprende toda la vida. Entonces, ahora nosotros los perseguimos para que lean más rápido, para que lean mejor, ¿qué más vamos a hacer después? ¿vamos a calificarlos por cómo caminan? ¿cosas así? Yo pienso y miro con mucha desconfianza que Lenguaje esté bajo el amparo de la ATE y que presenten textos que no representan ninguna problematización de nada. Se tratan de hacer como interculturales ponte tú, ponen muchos ejemplos muy burdos, muchos estereotipos, no hay textos continuos, no hay textos discontinuos, no hay textos auténticos, entonces es como fuerte. Y, claro, como dice Ricardo, por ejemplo, no es algo que al niño lo interpele a escribir o hablar. Es como “Ya, responde aquí, usa este modelo” ¡Un modelo! y ¿Qué pasa con la gente que no quiere seguir el modelo? Por lo menos eso pienso, y por eso me interpela el comentario, nosotros nunca levantamos la mano para decir “en verdad esto no es enseñar Lenguaje y Comunicación”.

Profesor 7: A nosotros un año nos llegó a una planificación de la ATE en donde no se hablaba de “dictadura militar”. Una clase se llamaba “Avances en la democratización”, entonces incluía voto de la mujer y un montón de cosas; después había una que se llamaba “Rupturas de la democratización” y se hablaba de la ley maldita de Ibáñez, así

como que había una foto de la moneda bombardeada; y la siguiente clase era “El plebiscito del 89”, así tal cual. Yo vi la planificación y quedé infartada, faltaba así un poco ¿cómo pasó esto? ¿qué hago con estos 17 años de historia? y yo lo planteé y la SIP, no hubo problema, hubo muy pocos que no hayan hecho una clase, y cuando a nosotros se nos trató de etiquetar a través de conceptos, por ejemplo, “pronunciamiento militar”, eh... nosotros hablamos de “Dictadura militar” y ahí influye mucho también la voz del profe, yo personalmente, me importa nada si me echan, si quieren me aceptan tal cual soy, yo jamás he disfrazado la realidad, para mí la cuestión fue un bombardeo, fue un Golpe de Estado y se pasa como “dictadura” y si a alguien le incomoda, mi clase tiene todos los fundamentos conceptuales para amparar lo que estoy diciendo ¿Cachai? Entonces, no sé, hay que ser un poquito más rebelde.

Profesor 8: Yo vengo de otro colegio que utilizaba otra modalidad y si hay una crítica que hacer, en definitiva, hoy día lo que nos convoca es en relación con la ATE, pero sí hay una crítica que tengo que hacerle a la ATE profundamente, es que el material no se adapta ni a las condiciones, por ejemplo, lo que nos pasó en la pandemia, el material jamás se adaptó para trabajar en pandemia, y tampoco se adapta a lo que nosotros vamos experimentando en el aula, sigue siendo el mismo. Con respecto a la experiencia que yo tuve con otra ATE, nosotros recibíamos el material, lo revisamos, un trabajo muy parecido al que hago ahora: “esta pregunta me sirve, esta actividad dice 30 minutos la voy a hacer en 5, esta actividad dice 5 minutos, la voy a hacer en 2 horas”, y lo iba modificando. Lo íbamos llevando a cabo, y posteriormente teníamos una especie como de reflexiones, en donde después de cada semestre nos reuníamos con ellos y expresábamos esas reflexiones, y al año siguiente sí había cambios. Aquí hay súper poca autocrítica de parte de la ATE.

Pasa hasta en las pruebas. Nosotros presentamos la prueba, indicamos los errores en las preguntas, y señalamos “oye de las 27 preguntas que presentaron nosotros estamos cuestionando 18”, y después llega el resultado: De las 18 preguntas que cuestionaron hicieron, super buen trabajo, está muy bien justificado, pero vamos a modificar 2 no más. Entonces, no sirve. Lo que dijimos ayer, precisamente, del texto publicitario “Deja de oler como niña”, es segunda vez que aparece en una MDA.

Profesor 5: ¿Y por qué, simplemente, no dejan las preguntas de ese texto sin contestar?

Profesor 8: Porque el objetivo final de la MDA es ver el resultado de los alumnos, y si nosotros eliminamos esas 3, quedamos sin participar de esa evaluación o sencillamente les va mal y después “Los Nogales” son los malos. Yo prefiero utilizarlo como una fortaleza si de los mismos chicos nace una crítica, me parece genial. Cuando yo haga el proceso de re-enseñanza, además de ver qué pregunta respondieron bien y qué respondieron mal, voy a aprovechar toda una clase para referirme a ese texto del afiche en particular porque ellos mismos tienen la necesidad de discutir de aquello ¿Cachai? pero eso no se aprovecha y yo me voy a tener que salir de mi Carta Gantt y de la planificación para poder hacer eso. A mí me parece genial y aunque sea más trabajo, me parece maravilloso, pero yo sé que desde la perspectiva de la ATE eso no se va a valorar y no me sorprendería que el 2023 ese texto vuelva a aparecer en otra MDA.

Profesor 1: Sí me parece interesante. Hemos conversado hartas cosas respecto a nuestra experiencia y entremedio igual hemos ido opinando. No solamente hemos ido comentando la experiencia como tal y en ese sentido también hemos podido decir cómo nos sentimos, porque, por ejemplo, cuando yo veo en la planificación que dice: “El profesor saluda, dice “hola estudiantes cómo están”, yo me siento mal con eso. Siento cuando me muestran eso, que me están diciendo “por si no se te ocurre saludar”, no sé, “por si no se te ocurre preguntarles a los estudiantes tal cosa o saber que hay que activar conocimientos previos”. Entonces, claro, yo digo “bueno, obviamente si ellos no me lo dicen igual yo sé que tengo que saludar y sé también que voy a introducir de alguna manera”. Entonces, me gustaría que pudiéramos comentar esto y que podemos relacionarnos con nuestra emoción. Y, también, para ir finalizando ya, pensar en las ventajas y desventajas, también como los pro y los contras que tiene el usar las planificaciones, aunque ya lo hemos ido comentando un poquito y si pudiéramos al menos mencionar una ventaja y una desventaja.

Profesor 7: Jael, cortito, ustedes como que se sumaron a la Institución después cuando esto ya existía, entonces tuvieron que “subirse al carro” y aquí más que una crítica para la ATE, también es una crítica para la institución “Colegio particular subvencionado” del que estamos hablando. Yo siento que hay un gran problema en que acá ustedes los obligaron a subirse a un carro, pero nunca les explicaron porque había que subirse a ese carro, y eso es yo personalmente lo encuentro súper feo, porque, no sé, ya hagamos tal

la actividad pero ¿alguna vez los capacitaron para decirle de qué se trataba esa actividad? Estemos o no de acuerdo con el sistema.

Profesor 1: No, de hecho, el sistema ha sido como muy paulatino, como “ya que lo probaste y todo ahora te quiero explicar”.

Profesor 7: O, te mandan a observar clase, pero resulta que el profe no tiene idea cómo es la observación, en qué pasos consiste la observación, cuál es la retroalimentación que conlleva esa observación, etc. Claro eso, no sé, después probablemente nos van a empezar a pedir que hagamos rutinas y procedimientos esenciales, ya, pero ¿hicieron una capacitación de rutina y procedimientos esenciales? porque eso en otros colegios lo hacemos, y te explican cuál es el sentido, porque, no sé, de repente lo que decía ahí del “hacer ahora” cuando van entrando, bueno eso va acompañado con una rutina que se llama “umbral” y que cuando tú le das el sentido y te acostumbras a hacer el umbral no es tan descabellado que los niños entren y saquen el libro porque sí se puede lograr, pero yo siento que acá piden hacer un montón de cuestiones que, 1) son innecesarias para el contexto en el que nos desarrollamos porque al lado de otros colegios de la SIP este colegio es nada, o sea, yo aquí vengo a descansar después de que trabajé en los otros colegios, acá no les explican para qué sirven, entonces, yo de verdad creo que ahí es un como un una falencia que ha tenido en la gestión de acá que, si quieres formar parte de un sistema o tienes que formar parte de un sistema, también tiene que explicar cuál es el sentido si no pasa esto, porque uno cae como un poco en la fase nihilista y “hagámoslo porque hay que hacerlo”, no sé. Siento que es súper importante.

Profesor 1: Yo me acuerdo que, de hecho, cuando recién comenzamos, la persona que nos va a ver las clases decía así como: “ya que ahora trabajamos con las planificaciones les voy a ir a ver en la clase que ustedes deberían estar” entonces eso era como ¿qué? y si yo, o sea, me siento con muy poca libertad para poder hacer como esto de que yo selecciono, observo, y trato de hacerlo solo como ruta porque el día que vayan sin previo aviso van a esperar que yo esté en la clase que dice la Carta Gantt, entonces, claro, eso obviamente te puede limitar en la planificación. Ya no puedes tú decir: “estas cosas me sirven, estas cosas no”. Deberías, como profe, tener la libertad para que tú puedas tomar decisiones pedagógicas, pero a su vez esto que te digan “te voy ir a ver la clase “tal” en cualquier momento, por qué deberías ir ahí” es heavy, y eso obviamente retrocedió un

poco por el tema de la pandemia, la pandemia la pandemia hizo que eso cambiara, porque obviamente avanzamos en un ritmo diferente, pero eso sí pretendía ser así, y que nosotros pudiéramos seguir todo al pie de la letra de acuerdo con la planificación, aunque no entendiéramos mucho.

Profesor 5: Yo con las planificaciones de la ATE me siento como subestimada eso me pasa les tengo como... ¿Por qué pone que tengo que decir “hola, buenos días niños”? cómo que de verdad me miran así como que no... como que no se me va a ocurrir ¿Cachai?

Profesor 8: O a veces, ni siquiera dice que hay que saludar. Solo dice: “Los estudiantes entran al salón, abren su libro”, un poco olvidándose que hay un tiempo en el que el profesor ayuda a la clase a callarse y ordenarse. Nuevamente, la misma idea, porque está pensando en que cualquier persona, sin ser profesor, de manera mecánica, podría aprender el guion y las estrategias.

Profesor 5: Yo a veces también me pregunto si ¿Existirá en otras profesiones estos manuales?, porque para mí son manuales y ¿Quiénes son estas empresas que venden estos manuales?, ¿Por qué lo hacen? ¿Lo hacen para ganar dinero?, ¿Quieren colaborar con la con la educación de un país? ¿Por qué lo hacen? Y claro, si el interés de ellos es ganar dinero, y el nuestro es que los niños aprendan y se desarrollen, ¿Por qué ambos estamos apuntando hacia lo mismo? Yo me lo cuestiono, y como dije, me hace sentir muy subestimada.

Profesor 1: Si igual me planteo este cuestionamiento ¿Qué visión de profesional está detrás de aquel que hace el manual y que dice “un profesional va a ejecutar esto, va a realizar esto”?

Profesor 5: ¿Ellos creen que nosotros no somos capaces de hacer una planificación?

Profesor 8: Yo creo que otras profesiones sí lo tienen. Me pasa que tengo amigos que son médicos y ocupan una expresión que una vez les tuve que preguntar, qué era el “de libro”, así mismo “de libro”, ¿A qué se refieren con “de libro”? y me dijo que “tal libro que nos enseñan en la facultad te dice, “si tiene esto, esto, esto, esto, esto, entonces es esto”, a eso se refería. Y manuales hay, si es evidente el problema es que ese material en verdad sea, no sé, retroalimentado. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud

prepara protocolos y esquemas para poder trabajar, pero los modifican. En los años 70 se creía que los bebés no sentían, no tenían mayor sensibilidad en el cuerpo y muchas operaciones se hacían sin anestesia; ahora se entiende que son hipersensibles y a través de experimentación se dieron cuenta de ello. Pero imagínense, si nunca recibieran retroalimentación para actualizar sus manuales, seguirían operando niños sin ponerle anestesia. A nosotros nos pasa eso, nadie se queda con la retroalimentación de lo que en verdad pasa en la sala y ese material no mejora.

Profesor 7: Pero, yo creo que a lo que tiende es a la **despersonalización** del personal docente llamándolo así porque en el fondo... y pasa igual, si un doctor tenía un modelo y tenía una ficha, si un día ese doctor no está, se muere, da lo mismo, porque va a llegar otro doctor va leer la ficha, va leer un modelo, y va a poder seguir dándote el tratamiento. En el caso de nosotros es una carrera que depende mucho del del profe y que el profe todavía marca una diferencia, y los chiquillos lo hacen saber; ellos tienen profes que prefieren, profes que no les gustan, profe que pelan, etcétera. A lo que tienden estos sistemas aquí es que el profe deje de ser imprescindible, que sea al contrario: reemplazable y prescindible. Porque un día el profe está y si el profe el otro día no está, cualquier profe puede ir tomar “la clase 5” que es la que sigue y seguimos trabajando.

Profesor 1: Y, ¿eso tú lo ves como un beneficio o como una desventaja?

Profesor 7: O sea, yo, personalmente, haciéndome cargo de mis palabras, no es lo adecuado, yo creo que la labor docente implica mucho el sentir y el sentimiento, lo que uno está haciendo lo hace porque quiere hacerlo. No sé, cuando yo saqué 804 puntos en la PSU le dije a mi papá que quería ser profe y no abogada se quería matar, lloró una semana. Porque insisto, es la vida que yo elegí, ser profe, y muero con mi bandera de ser profe. Ahora, ¿Cuál es el problema, que tampoco podemos esconder? A lo largo de la historia ha habido hartos profe “chanta”, y que haya hartos profe así, ha hecho que nuestra carrera esté super vilipendiada y saquemos modelitos como este que lo que hacen es que el profe se convierte precisamente en un ejecutor ¿Cachai? Entonces, ¿Debería haber un estándar de profe? Sí, Yo creo que debería haber un estándar, y que los profes antes de estudiar Pedagogía nos deberían, incluso, hacer una entrevista psicológica. Pero, eh... Yo creo que, entendiendo también que esto está dentro de una estructura capitalista, neoliberal, ¡Por su puesto que es lo que ellos quieren lograr! Si no,

¿Para qué son las aplicaciones que te enseñan Historia, Inglés, etc.? Están tratando de hacernos prescindibles, cuando el corazón de un colegio históricamente ha sido esta figura de “maestro” o de profesor.

Profesor 2: Yo quiero agregar mi visión, obviamente, y enfocándome en lo que hablaron los 3. Yo siento que, hoy en día, también la experiencia que me dio haber trabajado en un colegio Particular Pagado 5 años, eh... y llegar a lo que es la Red de colegio, yo siento que hoy en día la Educación es netamente un concepto de empresa, todo se ve a nivel de empresa y lo que decía Patricia... Creen que yo como docente no voy a ser capaz, que muchas veces como paralelas lo conversamos y lo cuestionamos también, va netamente enfocado en que la empresa quiere lograr que haya un lineamiento en los estudiantes. Antiguamente, yo creo que varios se encontraron con eso, habían cursos separados de la A a la H en colegios, donde el A y el B eran los cursos “buenos”, y salían los mejores puntajes para entrar a la Universidad, y todo el resto de los niveles no. Entonces, ¿Qué pasa? Hoy en día, y quizás es verlo lo favorable y positivo, hay un sistema, que es una empresa, para que todos los alumnos logren un enfoque específico al salir, y que haya un lineamiento general. Ahí, recojo lo que dijo la Majo, sabemos que hay profes “chantas”, y que ese profe chanta muchas veces, al ver otras cosas, que nos desgastan emocionalmente, principalmente temas administrativos, hace que no se descubra que hay una falla super importante en él, pero la empresa está tranquila confiando en que le entregó una planificación y que deberían estar todos los cursos siguiéndolo. Eso es lo favorable desde la perspectiva de la cabeza de una empresa.

Quiero arrojar algo positivo, porque considero que todas las cosas tienen aspectos positivos y negativos, algo positivo, personalmente, al tener este modelo de planificación, más allá de que use o no use todo, como ya se mencionaba, si yo no contara con esto hoy en día, yo volver a planificar como lo hacían muchos años atrás, no lo veo factible, no me alcanzaría el tiempo, soy super sincera, porque yo tengo mi horario acá, los dos últimos años de pandemia con mucho trabajo, este año pensé que iba a ser mejor pero termino igual a las 12 de la noche preparando cosas, revisando cosas, determinando si es lector o no, y buscando estrategias para enseñar. Imagínense, si no tuviera la planificación de la ATE, no dormiría, definitivamente, no dormiría. Entonces, sí lo busco lo positivo. Obviamente, tener esta ruta, que me sirva y poder sacar cosas de ahí, no porque no lo pueda hacer, sino que me facilita el tiempo el que me den preguntas, me

sirven, son buenas, y me favorece en el tiempo que requiere la carga de ser profesora. Eso.

Profesor 6: Yo también me sumo a esas palabras de la Dani, creo que la planificación lo que más nos ayuda a conseguir es tiempo. ¿Uno le hace ajustes? Sí, le hace ajustes. No la hace al pie de la letra, pero creo que de todas formas es una ayuda para el profesor. Conversando acá me he hecho varias preguntas y una – no es pregunta- de las respuestas que me gustaría darle a este tipo de planificación es que quiten eso de “paso a paso” de que es lo que hay que hacer, y más bien sea una guía de tipos de preguntas, tipos de ejercicios, etc. Creo que eso se agradecería más, y nosotros poder elegir qué es lo queremos elegir y aplicar de todo lo que nos están dando. Tener una variedad, no tener solamente rutinas estructuradas como: “salude al alumno, haga el umbral, que saquen el libro”. ¿De qué nos sirve saber si hay que hacer el umbral al entrar? Si hay cursos que eso le puede servir, pero a otros no, depende del contexto. Entonces, ahí yo creo que lo que nos diga Lemov con esas prácticas, es algo que tiene que hacer el profesor, y ver a él ¿Qué le funciona? Y ver cómo él decide actuar con su curso. Creo que esta planificación nos ayuda en tiempo, y nos ayudaría más aún si solo tuviera tipos de preguntas para hacer pensar al alumno y pueda descubrir las respuestas conociendo los contenidos.

Profesor 4: Toda la razón con lo que dicen, pero siento que cuando hablamos de que “había una empresa que hace todo esto y el colegio toma a esta empresa para que haga esta tarea”, también al colegio le sirve por lo que dije antes, cualquiera puede hacer la clase. Entonces, si hay profesores, como ustedes dijeron “chantas” ¿no es cierto? Que hay, y no tienen nada preparado, esto pucha que les sirve. Y, por otro lado, de repente hay gente no viene y hay que cubrir, le pasas el mismo insumo a la persona que la va a reemplazar, que a lo mejor no tiene nada que ver con la asignatura, va a poder hacerlo igual. Y a la gente que está sobre nosotros, como institución, le conviene que todos hagamos lo mismo.

Profesor 8: Mi mirada, no sé si es más crítica, pero, por la millonada que pagan por esas planificaciones, si quieren a mí me pagan la mitad durante enero y febrero y les preparo una planificación mejor. Ese es el problema para mí de fondo, que dineros que se podrían utilizar en otros recursos al interior del colegio, y mejorar las condiciones, tanto de

profesores como de alumnos, si utilizan una planificación que además es igual que la del año anterior, volviste a pagar por el mismo trabajo, por lo menos, dennos la mitad de la plata y yo no tendría problemas en hacerlo, incluso si tengo que seguir todos esos pasos, lo hago, no tengo ningún inconveniente con aquello. Y si quieren que esa planificación tenga 8 copias por si falta y mi reemplazante también falta, también lo hago, no hay problema. Son fondos que me parecen complejos. Y se lo pagan a ellos mismos, porque son dueños de la ATE.

Profesor 2: Eso que dices tú Ricardo, sería favorable.

Profesor 7: A mí me contrataron para planificar este año un curso, y estoy segura que me pagaron mucho menos de lo que le pagan a la ATE.

Profesor 4: Es que hay, de verdad, hay planificaciones del 2013 que son lo mismo, año tras año.

Profesor 6: También, quisiera agregar, que uno esperaba ahora, después de la pandemia, educación remota, que hayan hecho, aunque sea, un ajuste. O sea, 3 años usando la misma planificación, las mismas preguntas, la misma prueba, todo igual, pero la vida no sigue igual, los contenidos también cambiaron, la forma de pensar también cambió, y nos hacen hacer algo que ya no está de acuerdo con el contexto, ya no se usa.

Profesor 8: Perdón, me ha pasado, no con las planificaciones, sino con las pruebas, cuando empieza el proceso de “preparación a la MDA, preparación a la PDN” lo que hago yo es “chiquillos, miren”, abro la carpeta, busco, no sé, año 2015, de séptimo básico primer semestre. “Eh... revisemos este texto”, revisamos las preguntas, y vamos viendo las alternativas correctas. Después de dar la prueba, llegan los chiquillos y me dicen “profe, apareció el mismo texto que nos mostró en la clase”. Ellos se sienten genial, porque sientes que yo les di la respuesta en la prueba que hicimos en clases, pero es que los de la ATE reciclan. Y nuestro colegio sigue pagando por las mismas pruebas, que deberían estar mejoradas, sin los errores detectados, y resulta que vienen con los mismos textos reciclados, los mismos errores. De nuevo, si quieren me pagan la mitad de lo que pagan a la ATE y yo les preparo una prueba ¿Cachai? Ese es el problema.

Profesor 7: En séptimo me pasó que en una pregunta el promedio SIP fue 16% de logro, y yo antes de la MDA tomé pruebas desde el 2018 en adelante, hice un barrido. Entonces,

como nos entregaron un temario que era pregunta por pregunta con indicadores, para cada uno de esos indicadores yo le puse la pregunta que correspondía según las pruebas pasadas, les dije, miren “la 1 podría ser así, la 2 puede ser así”... Y resultó que, en la última, yo le achunté con la fuente, el mapa que yo puse para ese tipo de pregunta era el mismo que les salió en la prueba de este año. En la SIP hubo 16% de logro, y los cabros de acá tuvieron 76% de logro, porque claro, conocían la pregunta, y si no hubiésemos hecho eso con las pruebas, hubiese sido difícil, porque incluso el contenido no era parte de la Carta Gantt del primer semestre, no teníamos que pasar esa materia.

Profesor 8: Te fijás entonces, que el resultado relacionado con un objetivo, no es objetivo.

Profesor 5: ¡No! Esta medición es para evaluar al profesor.

Profesor 1: Claro, ahí también cabe la pregunta ¿Hacemos cosas en el colegio para que realmente les sirvan a los estudiantes, o hacemos cosas que funcionan si las realizamos acá? Porque claro, ellos se aprendieron la pregunta mecánicamente, pero cuando ellos realmente se encuentren con una fuente diferente donde tengan que pensar lo mismo ¿Lograrían lo mismo? Yo el principal problema que veo, es respecto al contexto, a la contextualización que se debería realizar y que obviamente, vemos que está totalmente descontextualizada, y la planificación necesita una mente que trabaje a partir del contexto, y esa mente debería ser la de los profesionales que trabajamos. Porque partiendo de que son planificaciones de igual manera en colegio que son muy diferentes entre sí.

Profesor 7: Pero, algo más aberrante aún, en el 2015, 2016, y creo que hasta el 2018, los profesores debíamos revisar las pruebas, corregir los errores, y todo eso se lo hacían llegar a la ATE, y con las planificaciones hacíamos lo mismo, decíamos “mire, esta clase está buena, esta clase está mala, hay que modificar cosas”, y a nosotros nunca nos pagaron. En el fondo, fuimos los gestores de esas planificaciones, a eso nos dedicábamos en enero.

Profesor 8: Y bueno, lo que iba a decir yo no está orientado contra la ATE misma, porque “no es culpa del chancho sino del que le da el afrecho”, no es la ATE, está super bien por ellos que hagan su trabajo, quieran repetirlo y venderlo a precio de oro, el tema es

consumir ese trabajo, pero bueno, entendemos que hay un interés distinto en ese sentido, y yo creo que también es necesario que nosotros mismos replanteemos -no es que esté sobrevalorada nuestra profesión- pero es importante también replantearnos nuestra labor al interior del aula, como meros entregadores de conocimientos. Me pasó en el curso del Tomás, y pongo fundamentalmente ese ejemplo, en Octavo les dije a los chiquillos “chiquillos, ¿Qué significa que yo sea profe de Lenguaje?, ¿Ustedes saben leer?, ¿Ustedes saben escribir?” las respuestas fueron “Sí” – y ¿A qué vengo yo, entonces, si ya saben? Entonces, si mi labor está relacionada solo a hacerlos leer cada clase, si labor está hacerlos escribir solamente en la clase... Si correctores ortográficos hay hasta en Word, Dominio Lector puede tomárselos cualquiera. ¿Qué valor, en verdad tiene, lo que yo hago con ellos en la sala? Eso es lo que deberíamos plantearnos de verdad. Entiendo que ese no el sentido de la reunión, ni tampoco el de la ATE, pero en verdad deberíamos cuestionarnos eso, y hacer los espacios para esa reflexión, y también cómo el colegio va a valorar esas diferencias en nosotros, o esas especialidades en cada uno de nosotros.

Profesor 1: Me parece muy relevante la pregunta, y es finalmente lo que se quiere recabar, ¿Tiene sentido ser profesor, si es que existe este tipo de planificaciones, evaluaciones, que vienen de un agente externo? ¿Necesitamos estudiar realmente 5 años y ser profesionales para luego hacer esto? O ¿Será que nosotros debiéramos hacer algo más allá que eso?

Profesor 8: Piensa que después de la pandemia, por lo menos 2 o 3 niños de cada curso, por lo menos, en su familia se creó una postura distinta hacia la Educación, y ya no encuentran necesario mandarlos a clases. Y piensa en la cantidad de niños que durante el 2020-2021 egresados de Cuarto Medio dieron exámenes libres y les fue bien. La cantidad de cabros chicos que tuvieron buenos resultados PSU y no estaban matriculados en ningún colegio. La matrícula creció en los colegios *Online*, entonces, esto es recién el comienzo, y no le estamos tomando el peso, porque al final igual va a ser como una bola de nieve.

Profesor 3: A ver, yo voy a defender, de todas maneras. ¿Por qué? Porque yo no sé si dieron cuenta cuando tú nos dijiste, Jael, “Elijan, con cuál de esos profesores usted se siente identificada”. Yo me sentí totalmente identificada con el músico, que ni siquiera era profesor, que supo hacer a los niños vibrar. Bueno, a mí esas planificaciones me sirven,

porque yo hago con ellas lo que yo quiero. Si bien es cierto, en Lenguaje es horroroso, porque tú no hayas por dónde agarrar, y tienes que leer, y leer, estudiar para entender el enfoque y para dónde va, ¿para qué? Para que mi paralela también entienda lo que hay que hacer, porque en Lenguaje es complicá' la cuestión. Pero, yo creo que nosotros tenemos que ponerle de nuestro salero, sino estamos jodidos, ¿Qué estamos haciendo aquí? ¿Para qué estamos aquí? No, yo lo paso chanco, fantástico, ¿Por qué? Porque le pongo de mi cosecha, o si no sería algo así como: "libro tanto, página tanto, hagamos el hacer ahora", y yo, de verdad, jamás he hecho eso con un curso, jamás me he sentado ahí a esperar que lean.

Profesor 2: Es que ahí está la diferencia entre el profe "chanta", que era el que mencionábamos, y el profesor que sí tiene los desafíos, que nombrábamos al inicio.

Profesor 3: Por eso po', Dani. No se desanimen, al contrario, yo creo que esto nos sirve, porque están ahí, las usamos... Pero cuando necesitamos otra cosa, buscamos otra cosa, y hoy yo quiero ver el cuento "no sé cuánto" que no está en ninguna parte en la planificación, yo lo veo. Y si quiero ver otra cosa que no aparece, lo veo. ¿Se fijan? Por eso yo, lo disfruto.

Profesor 2: Pero, da lo mismo ahora, en el sistema que estamos por la pandemia, porque si hubiese sido el sistema en el que te supervisan el que estés haciendo la planificación al pie de la letra, te van a decir "estás haciendo un mal trabajo, y no nos sirves". Y tal vez te reemplacen por otro.

Profesor 8: A mí me ha pasado que he seguido la planificación al pie de la letra y me han felicitado diciendo "lo hiciste maravilloso, increíble". Mientras que yo podría resumirlo en que: entre más apegado estás a la planificación, más aburrida es la clase. Y, mientras más aburrida para mí es la clase, los estudiantes lo perciben como algo fome.

Profesor 3: Sí, y lo otro, es que la SIP –bueno, antiguamente íbamos a las jornadas de planificaciones- y, en ese tiempo otras profes, antiguas como yo, se daban cuenta que ellas en realidad hacían lo que querían, y era la gente nueva la que partía haciendo todo al pie de la letra, si ahí decía "subraye", ellos subrayaban, "el umbral hay que hacerlo de tal forma, así que así lo hago". Y no, tú sabes lo que haces con tu curso. Ahora, esta es

la forma que la planificación está hecha, para profesores “chantas”, porque pueden llegar, sentarse ahí todo el rato, y decir “trabajen”.

Profesor 1: ¿Alguien quiere acotar algo más acerca de los pros y los contras?

Profesor 8: Sí, yo. Jueguen con el sistema a su favor, y gáñenle al sistema. Eso. Haz la clase como quieras, modifica la planificación, y cuando te vengán a ver, respeta la planificación, sigue la Carta Gantt, haz todo lo que te piden, y te van a decir “lo hiciste increíble”. Entonces, cuando el evaluador se vaya para la casa, continúa haciendo lo que te gusta, fundamentalmente. Porque, tienes tres opciones: 1) Vives en el sufrimiento al seguir la planificación y la pasas mal; 2) Haces todo lo que quieras, sin seguir la planificación, y eres evaluado mal; o, 3) Buscas el equilibrio entre los dos, y mantente en esa línea.

Profesor 3: Ahora, Paty, ¿Cómo entregas tú la planificación a tu paralela?

Profesor 5: Nosotras conversamos, y como que encontramos los puntos de diferencia entre nosotros. Por ejemplo, te voy a hablar de algo super práctico. Este año en Tecnología, yo decidí usar los *chromebooks* y la Sole no, ella dijo “Yo no quiero”, yo dije “Yo si quiero”, y ponemos las mismas notas, de diferentes cosas.

En Lenguaje, yo sigo la ruta de la Carta Gantt, y este año no estamos creando material, porque usamos el del año pasado, así que las dos lo conocemos. En Matemáticas, tenemos que estar siempre conversando, para ir evaluando si realmente es posible seguir el ritmo de la planificación como está propuesto. Por lo general, encontramos que busca avanzar demasiado rápido, así que nosotras nos detenemos no más para reforzar. Así nos comunicamos.

Profesor 3: Por ejemplo, yo con mi paralela, trabajamos usando las clases hechas en PowerPoint. Yo me esfuerzo por desmenuzar la planificación y trato de que en la PPT ella entienda todo lo que hay que hacer, para que no tenga que leerla ella también, y no se esfuerce en eso, porque ella hace las otras asignaturas. Y ahí, yo le muestro cómo debería ser la clase, para que se entienda bien, y lo podamos conversar entre las dos.

Profesor 5: Sí, entiendo, pero con mi paralela es un poco más libre. Porque a veces, son distintos los paradigmas de cada una, y también la realidad del curso es diferente. Por

ejemplo, la Sole este año recibió el curso de la Dani, que era un curso que venía bastante bien, y yo recibí el curso que tenía la Jael, que estaba super desnivelado. Pero, eso es lo que me molesta ¿Por qué todo tiene que ser igual? Eso no es verdad, no existe eso.

Es que no, no todo tiene que ser igual.

Profesor 5: Es como los hijos, uno los ama a todos igual, pero los vas formando de manera distinta, porque son distintos.

Profesor 8: Es que, el problema no es el paralelo, o la práctica política de trabajar con paralelo, el problema es, verter todo en cuanto a resultados con tu paralelo. Ahí es donde está el problema. Porque va a traer diferencias, e incluso va a traer asperezas en la relación de los dos docentes, si es obvio. Y no es por un tema de ego, sino que fundamentalmente, también se trata de poder mantener tu pega ¿Cachai? Y es más complicado aún.

Profesor 7: Y no se pueden comparar. A mí me ha pasado, que casi siempre mis paralelos son profes que tienen como menos experiencia. Entonces, la pedagogía es una cuestión que intrínsecamente es experiencia ¿cachai? Entonces, no sé, a mí me pasó que el año pasado cuando llegamos al final, mi curso sacó 70% de logro y el otro curso sacó un 59%. Eso no significa que mi paralelo sea un mal profe, significa que yo tengo más experiencia en el nivel, y que conozco las pruebas, porque vengo dando las mismas pruebas hace mucho tiempo. Entonces, yo creo que el problema es ese, cuando tratan de unificar a los paralelos, en general.

Bueno, a mí me pasa también, que cuando trabajo con Julio en media, que él tiene más experiencia en Media, muchas veces se nos da vuelta la tortilla o equiparamos, y sí es más equilibrado el resultado, y más equilibrada la carga laboral, pero también eso es importante.

Profesor 8: O piensa, cuando yo trabajaba en paralelo con el Ignacio... No puedo haber dos personas más distintas que el Ignacio y yo, entonces, nuestra forma de ejercer la pedagogía también es absolutamente distintas.

Profesor 1: Bueno, les agradezco mucho sus comentarios. Me gustaría que ahora pudiéramos hacer una síntesis breve, que pudiéramos cada uno pensar como ¿Qué es lo que nos llevamos de este taller, de este momento que tuvimos para conversar? Cada uno puede compartir su respuesta breve: una frase, una palabra, o si quiere puede extenderse un poquito más, para que cerremos esta sesión.

Profesor 5: Yo. Yo quiero decir que estas instancias faltan aquí en el colegio. Falta que hablemos con otros profesores de nuestra experiencia, o de cómo hacemos las cosas. Hay una cosa muy secretista, y no, nos sirve eso. Yo me llevo hartas preguntas de esta conversación y gracias por eso.

Profesor 2: Yo lo enfocó a nivel país en la parte mental, la parte emocional, y agarrarme de lo que dice Patricia. No tenemos quizás los momentos de hacer esto, pero hace mucha falta mentalmente. Para mí ahora esto ha sido un desahogo. Me hubiese encantado decir muchas cosas más pero no iban al punto específico. Me encantó haber participado con los chicos de segundo ciclo, porque son otros tipos de experiencias, en otro nivel, obviamente, a diario quizás conversamos un poco más y la experiencia con niños chicos es totalmente distinta. Y eso, sentí como un desahogo.

Profesor 6: Yo me voy con un autocuestionamiento sobre la profesión, pero para bien, y creo que yo estoy recién partiendo y tener esta instancia de poder conversar y saber la experiencia de profesores que llevan más tiempo trabajando en esta profesión, me ayuda a saber cómo seguir adelante. Esta es mi primera jefatura, entonces creo que también estoy recién empezando y fue una instancia aprendizaje también.

Profesor 7: Mi reflexión es que sí se puede. Yo llevo muchos años ganándole al sistema y me siento muy feliz por eso.

Profesor 8: Mi reflexión es que, como para todo orden de cosas en los humanos, no estamos solos, no mientras compartes este tipo de cosas, en verdad te das cuenta no sólo del discurso. No vale la pena decir, así como: “¡vamos!”, pero sí se puede cuando en verdad alguien te lo comparte y te da tips o comparte su propia experiencia y te demuestra que en verdad es posible. Eso nos hace falta mucho. Tenemos mucho espacio de tareas de planificar ciertas actividades, pero no tenemos nada de espacios de reflexión y eso es súper negativo.

Profesor 3: A ver a mí me encantó, me encantó todo esto. Fíjate que, a diferencia de la Jose, yo estoy terminando, pero me llevo miles de cosas nuevas. Te agradezco enormemente la posibilidad que nos diste de... conversar.

Profesor 4: Yo igual, de verdad te agradezco. En algún momento pensé “uy esto va a ser como largo, como grande, no sé, como que va a ocupar nuestro tiempo” pero, de verdad que ha sido un agrado, lo agradezco.

Yo ya estoy jubilada. Yo estoy trabajando porque me gusta trabajar, de verdad. Hemos tenido este trabajo siempre con Alina, y hemos tenido muy buenos resultados. Esto de las planificaciones siempre ha sido un tema. Antes igual nosotros recibíamos planificaciones SIP, en esos años nosotros la armamos arma vamos a la pinta nuestra. El recibir estas planificaciones, la verdad, que como dijeron ustedes, hay cosas que me sirven y hay cosas que no me sirven, voy a seguir haciendo, creo, y ocupando lo que me sirve no más, pero sí que creo que en nuestra pega como profe no va solamente en la entrega de contenido, va en descubrir, no sé, cómo brilla cada niño. Nosotros trabajamos con niños chicos y de verdad que mostrarles que son importantes para nosotros, creo que es súper válido, más que pasar el contenido. Creo que hay que hacer que la clase sea entrete, no siempre como dijo la Majo, porque te vuelves loca, pero sí por lo menos un par de clases no es cierto; entretenidas, con juegos, tratando de que ellos se motiven... y por ahí creo que puede ir. Pero esto de las planificaciones a la pata de la letra creo que no nos sirve.

Profesor 1: Yo veo esto y pienso que hay detrás unas ganas de que el profe no piense ¿ya? y creo que lo maravilloso de ser profe es justamente el pensamiento que nosotros vamos desarrollando, porque nosotros vemos millones de cosas. Como que nuestra mente se divide en muchos elementos diferentes: En que el niño se descubra, entre valorar la diversidad, entre que también nos relacionamos entre nosotros, nos relacionamos con papás, queremos lograr en ellos los mejores aprendizajes. Entonces, es muy rico, digamos, la forma en que nosotros desarrollamos nuestro pensamiento desde nuestra perspectiva y que es muy diferente como desarrolla también su pensamiento un ingeniero, un médico, y qué sé yo. Yo creo que han tenido la experiencia, tal vez, de tener amigos de otras profesiones y conocer desde dónde miran las cosas es muy interesante.

Yo valoro mucho que como profes nos detengamos, pensemos y reflexionemos, y no solamente, digamos, como con todo esto tengo que cumplir, sino que realmente qué es lo que me importa a mí, qué es lo que quiero lograr, cómo veo la educación, cómo me veo a mí como profe.

Y, bueno les agradezco mucho que hayan interesado por estar aquí.

9.2 Anexo 2: Matriz de análisis de grupo focal

Categoría	Cita
<p>1. Características que los docentes le atribuyen a su rol profesional.</p>	<p>(...) siento que estas planificaciones, si ustedes las ven... es como para alguien que no es profesor que es como un manual para que cualquiera pudiera hacer esta clase: “El profesor hace esto”, “levanta la mano, la abre”, uno tiene montones ¿no es cierto? de estrategias para enseñar, a lo mejor, a contar de 5 en 5, de 10 en 10, y esto es como... yo digo lo mínimo y lo que se espera de alguien que no sé, por ejemplo, que venga la mamá “tanto” y tome el curso y haga la clase”. (profesor 4)</p> <p>“(...) Me pareció muy interesante el contenido, ya que está hecha como para que cualquier persona pueda hacer clase, y eso para mí no está bien porque se supone que parte del proceso de la profesionalidad docente tiene que ver con preparar la planificación el aprendizaje aplicarla y hacer sus propias modificaciones en pro de los estudiantes”. (profesor 5)</p> <p>“(...) solamente leo la planificación cuando estoy organizando la clase, después de eso no la vuelvo a leer. Ahí la dejo aparte y me guío ya con los conocimientos que tengo yo y con lo que van avanzando también los alumnos en la clase. (profesor 6)</p> <p>“(...) yo creo que igual es importante cuando nosotros preparamos el material”. (profesor 2)</p> <p>“(...) Ahora, “seguir el camino” no quiere decir que “no tengas que ponerle de tu cosecha”... seguimos el camino, pero no</p>

necesariamente damos los mismos pasos. Nada más”. (profesor 4)

“(…) En los niveles que ya llevo muchos años trabajando es una cuestión súper intuitiva, porque incluso me preocupo de hacer adaptaciones curso a curso, aunque tenga, por ejemplo, séptimo yo sé que los niveles no son iguales, por tanto, hay cosas que las puedo enseñar de una forma en un curso en el otro no. Entonces, eh... no tengo un sistema más allá de mi cuaderno como para yo planificar y planificarme, la verdad que aprovecho mucho así, como de eso que tengo en mi cabeza, porque las tengo aquí”. (profesor 7).

“(…) por ejemplo, cuando yo estuve en primero básico, pensaba así como: “señora, el Método Matte sirve para algunos, no para todos”. (profesor 5)

“(…) nosotros hablamos de “Dictadura militar” y ahí influye mucho también la voz del profe, yo personalmente, me importa nada si me echan, si quieren me aceptan tal cual soy, yo jamás he disfrazado la realidad, para mí la cuestión fue un bombardeo, fue un Golpe de Estado y se pasa como “dictadura” y si a alguien le incomoda, mi clase tiene todos los fundamentos conceptuales para amparar lo que estoy diciendo. (profesor 7)

“(…) Yo prefiero utilizarlo como una fortaleza si de los mismos chicos nace una crítica, me parece genial. Cuando yo haga el proceso de re-enseñanza, además de ver qué pregunta respondieron bien y qué respondieron mal, voy a aprovechar toda una clase para referirme a ese texto del afiche en particular porque ellos mismos tienen la necesidad de discutir de aquello. (profesor 8).

“(…) Deberías, como profe, tener la libertad para que tú puedas tomar decisiones pedagógicas. (profesor 1)

“(…) En el caso de nosotros es una carrera que depende mucho del profe y que el profe todavía marca una diferencia, y los

chiquillos lo hacen saber; ellos tienen profes que prefieren, profes que no les gustan, profe que pelan, etcétera. (profesor 7)

“(…) O sea, yo, personalmente, haciéndome cargo de mis palabras, no es lo adecuado, yo creo que la labor docente implica mucho el sentir y el sentimiento, lo que uno está haciendo lo hace porque quiere hacerlo. (profesor 7)

“(…) ¿Debería haber un estándar de profe? Sí, Yo creo que debería haber un estándar, y que los profes antes de estudiar Pedagogía nos deberían, incluso, hacer una entrevista psicológica. (profesor 7)

“(…) es algo que tiene que hacer el profesor, y ver a él ¿Qué le funciona? Y ver cómo él decide actuar con su curso. (profesor 6)

“(…) pero es importante también replantearnos nuestra labor al interior del aula, como meros entregadores de conocimientos. (profesor 8)

“(…) Si correctores ortográficos hay hasta en Word, Dominio Lector puede tomárselos cualquiera. ¿Qué valor, en verdad tiene, lo que yo hago con ellos en la sala? Eso es lo que deberíamos plantearnos de verdad. (profesor 8)

“(…) ¿Necesitamos estudiar realmente 5 años y ser profesionales para luego hacer esto? O ¿Será que nosotros debíamos hacer algo más allá que eso? (profesor 1)

“(…) Es que ahí está la diferencia entre el profe “chanta”, que era el que mencionábamos, y el profesor que sí tiene los desafíos, que nombrábamos al inicio”. (profesor 2)

“(…) En Matemáticas, tenemos que estar siempre conversando, para ir evaluando si realmente es posible seguir el ritmo de la planificación como está propuesto. Por lo general, encontramos que busca avanzar demasiado rápido, así que nosotras nos detenemos no más para reforzar. Así nos comunicamos.” (profesor 5).

	<p>“(…) Tenemos mucho espacio de tareas de planificar ciertas actividades, pero no tenemos nada de espacios de reflexión y eso es súper negativo”. (profesor 8)</p> <p>“(…) pero sí que creo que en nuestra pega como profe no va solamente en la entrega de contenido, va en descubrir, no sé, cómo brilla cada niño. Nosotros trabajamos con niños chicos y de verdad que mostrarles que son importantes para nosotros, creo que es súper válido, más que pasar el contenido. Creo que hay que hacer que la clase sea entrete, no siempre como dijo la Majo, porque te vuelves loca, pero sí por lo menos un par de clases no es cierto; entretenidas, con juegos, tratando de que ellos se motiven... y por ahí creo que puede ir”. (profesor 4).</p> <p>“(…) Yo valoro mucho que como profes nos detengamos, pensemos y reflexionemos, y no solamente, digamos, como con todo esto tengo que cumplir, sino que realmente qué es lo que me importa a mí, qué es lo que quiero lograr, cómo veo la educación, cómo me veo a mí como profe”. (profesor 1)</p> <p>“(…) Pero, yo creo que nosotros tenemos que ponerle de nuestro salero, sino estamos jodidos, ¿Qué estamos haciendo aquí? ¿Para qué estamos aquí? No, yo lo paso chanco, fantástico, ¿Por qué? Porque le pongo de mi cosecha, o si no sería algo así como: “libro tanto, página tanto, hagamos el hacer ahora”, y yo, de verdad, jamás he hecho eso con un curso, jamás me he sentado ahí a esperar que lean”. (profesor 3)</p>
<p>2. Importancia que le atribuyen a la planificación</p>	<p>(…) yo así hago el ciclo completo: incorporo y saco objetivos de acuerdo a cómo es el curso que estoy y me fijo estratégicamente lo que sé que me va a beneficiar como profe”. (Profesor 5)</p> <p>(…) a mí igual me importa el resto de los niños, entonces, ¿Qué pasa? que más allá de, bueno la institución tiene esta cosa quizás</p>

de la puntuación el porcentaje y todo, pero si el nivel de logro en lo que ellos deberían adquirir, me preocupa en que haya un lineamiento y que todos a fin de año logren lo que deberían lograr para pasar de un Tercero a un Cuarto básico, y ¿Sabes por qué creo que me importa? porque tampoco yo sé que curso voy a tener el otro año, entonces del mismo modo que yo espero que tu curso y el mío logre, más allá que tengamos una relación o no, me puede tocar el próximo año tu curso y obviamente voy a querer que tenga los contenidos mínimos para, obviamente, hacer el, en este caso, Cuarto básico”. (profesor 2)

(...) Sí que esta planificación te sirve, a lo mejor, si no tienes el contacto con tu paralela o con la otra persona y que por lo menos vaya siguiendo algo similar y eso es lo que te va a ayudar a que los 2 cursos, no es cierto, puedan llegar a lograr lo que se necesitan al final de ese curso, pero no necesariamente que uno tenga que afectarle tanto de que “tengo 5 puntos más, 5 puntos menos” no creo que debiera ser así, ¡no! No a lugar ¿No es cierto? Pero sí que sigamos como el “camino” y en eso te ayuda, porque la SIP tiene ¿Cuántos colegios? ¿Cuántos cursos que serían paralelos? ¡Muchos! Entonces, vamos siguiendo”. (profesor 4)

“(...) También la planificación se constituye como una “hoja de ruta” esa hoja de ruta implica que, “chuta en esta semana tengo que ir...” muy de la mano con la Carta Gantt, “esta semana debería ir como por aquí” cosa de tal día llegar con estos contenidos ya realizados ¿ya? Para mí la planificación siempre ha sido eso.” (profesor 7)

“(...) la planificación necesita una mente que trabaje a partir del contexto, y esa mente debería ser la de los profesionales que trabajamos”. (profesor 1)

	<p>“(…) Yo quiero decir que estas instancias faltan aquí en el colegio. Falta que hablemos con otros profesores de nuestra experiencia, o de cómo hacemos las cosas”. (profesor 5)</p>
<p>3. Aspectos positivos de la planificación estandarizada</p>	<p>“(…) el uso de las láminas igual trato de usarlo porque me lleva a minimizar mi tiempo de estar buscando quizás otras imágenes porque igual las que dan me han servido”. (profesor 2)</p> <p>“(…) En cuanto a los <i>Tickets de salida</i> que te los ofrecen también ya hay algunos que son bastante buenos”. (profesor 3)</p> <p>“(…) ahora si nosotros nos abocamos a lo que es pandemia, para mí fue muy cómodo ¿Por qué? porque el niño tenía el libro, estábamos por pantalla, estábamos por ¿Zoom se llama? Ya... había <i>Zoom</i>, por lo tanto, era muy fácil trabajar con los niños la página “tanto”, “vamos aquí”, “vamos acá”, uno por uno, porque nosotros no veíamos en realidad lo que estaba haciendo el niño”. (profesor 3)</p> <p>“(…) Ahora, en la actualidad yo siento que me acomodan... me ha sido útil”. (profesor 3)</p> <p>“(…) Usamos las láminas porque son re buenas así no las tienes que andar buscando”. (profesor 3)</p> <p>“(…) También, a veces hay preguntas que aparecen en la planificación que son bastante buenas... las ocupo”. (profesor 3)</p> <p>“(…) Yo creo que mejor planificación que tiene la ATE es la de Ciencias Naturales. Yo creo que tiene harto espacio para que uno haga otras cosas, es como bien coherente”. (profesor 5)</p> <p>“(…) Sí utilizo harto las preguntas que hay, siento que las preguntas nos ayudan a guiar un poco la clase”. (profesor 6)</p> <p>“(…) otra cosa importante, que rescató también es el enfoque del establecimiento al utilizar planificaciones es que haya entre el “A” y el “B” un lineamiento, y que los niños vayan a la par, pero yo no tengo ninguna relación quizá más allá del trabajo, y pasa en muchas partes, entonces yo creo que eso sería favorable en una institución donde quieren tener los logros para ambos cursos, tener</p>

este tipo de planificaciones, porque si la tuviera que hacer yo y utilizo mi sistema, y ella hace la suya y utiliza su sistema, lo más probable que con una medición específica, sea mucha la diferencia entre el nivel, y entre los mismos niños del nivel". (profesor 2)

"(...) ¿Hay cosas buenas, y que te ahorran tiempo? ¡Por supuesto! porque yo creo que, un profe que pretenda con todos los cursos que trabaja, todos los días ser creativo, las 44 horas a la semana, se vuelve loco (...) Entonces, ahí yo sí recurro a las planificaciones, miro qué es lo que tienen planificado, y digo: "pucha esto me resulta, esto no me resulta". (profesor 7)

"(...) Sí los materiales que vienen de repente se agradecen: las láminas, las presentaciones son bastante decente -creo yo- al menos en Historia". (profesor 7)

"(...) La verdad es que como que los primeros años sufrí la primera vez que me enfrenté a Sexto, esto para mí fue terrible. Y sí, el material de la ATE me ayudó para este proceso de transposición didáctica". (profesor 7)

"(...) cuando hace uno la selección de lo que te proponen, hay elementos bastante interesantes y se aprovecharon". (profesor 8)

"(...) me parece positivo (la entrega de textos) porque te ahorra el trabajo de buscar textos como ejemplificadores para lo que estás viendo". (profesor 8)

"(...) Imagínense, si no tuviera la planificación de la ATE, no dormiría, definitivamente, no dormiría. Entonces, sí lo busco lo positivo. Obviamente, tener esta ruta, que me sirva y poder sacar cosas de ahí, no porque no lo pueda hacer, sino que me facilita el tiempo el que me den preguntas, me sirven, son buenas, y me favorece en el tiempo que requiere la carga de ser profesora". (profesor 2)

	<p>“(…) creo que la planificación lo que más nos ayuda a conseguir es tiempo. ¿Uno le hace ajustes? Sí, le hace ajustes. No la hace al pie de la letra, pero creo que de todas formas es una ayuda para el profesor”. (profesor 6)</p> <p>“(…) Y, por otro lado, de repente hay gente no viene y hay que cubrir, le pasas el mismo insumo a la persona que la va a reemplazar, que a lo mejor no tiene nada que ver con la asignatura, va a poder hacerlo igual. Y a la gente que está sobre nosotros, como institución, le conviene que todos hagamos lo mismo”. (profesor 4)</p> <p>“(…) Bueno, a mí esas planificaciones me sirven, porque yo hago con ellas lo que yo quiero”. (profesor 3)</p>
<p>4. Aspectos negativos de la planificación estandarizada</p>	<p>“(…) al principio como docente nueva en la Institución traté de regirme quizás al pie de la letra, pero obviamente ya con un mes de tratar de seguir el sistema obviamente enfocándolo a la realidad tuve que hacer bastantes modificaciones”. (profesor 2)</p> <p>“(…) Hay cosas que las sacaría, tal como dice Daniela encuentro que son exageradamente largas y no las logro hacer en una clase de... en un bloque de 2 horas ¿ya?”. (profesor 3)</p> <p>“(…) A mí lo que me molesta de las planificaciones, como decías tú, es que son muy instruccionales”. (profesor 5)</p> <p>“(…) yo les digo que lo más importante es que ellos no pierdan su sello cuando están haciendo clase, porque estas planificaciones tienden a eso y estos sistemas tienden a eso”. (profesor 7)</p> <p>“(…) no es necesario que tú pienses, tienes que hacerlo porque nos funciona y nos va bien, y claro, no las pongas a prueba”. (profesor 7)</p> <p>“(…) Pero insisto, el material en general a mí no me sirve mucho en cuanto a lo que quiero ver yo en la asignatura de Lenguaje”. (profesor 8)</p> <p>“(…) No sé, para mí sería súper sencillo venir y decir “ah pero si me están dando la actividad” y tomar el libro, como decía Eleonora,</p>

supongo que cualquier persona, sí es que yo faltó podría decir: “les toca la clase 15 el día “X”, perfecto, tiene que leer un texto, después bueno responder a otra pregunta, el Ticket de Salida y se van pa’ la casa”. Pero... objetivamente hablando, aprenden bastante poco. Nos ha servido ahora para el Dominio Lector ¡Muchísimo! pero el eje de lecturas es 1 de los ejes de 3 que se trabajan en la asignatura de Lenguaje en Segundo Ciclo ¿qué pasa con los otros ejes? eso queda completamente fuera”. (profesor 8)

“(…) Pero, que los niños aprendan sobre Génova y la historia de Italia en Quinto Básico en la asignatura de Lenguaje no me parece relevante con los contenidos mínimos obligatorios que deberíamos estar viendo. Ese es el problema de la de la de la planificación que nos entregan”. (profesor 8)

“(…) En Lenguaje, la planificación ni siquiera te sirve para la ruta, porque uno necesita ¡de verdad establecer su propia ruta!”. (profesor 1)

“(…) Entonces, se van quedando (los estudiantes) con la sensación de que la asignatura de Lenguaje es relleno”. (profesor 8)

“(…) por ejemplo, ahora se puso de moda aquí con la ATE el Dominio Lector, tanto es así que todos tenemos que hacer unas cosas, así como de reuniones a los niños y hacerlos leer como locos, sin entender que el niño tiene un proceso lector que empieza cuando nace, tal vez cuando está en la guata, y llega hasta que se muere; uno Lenguaje aprende toda la vida. Entonces, ahora nosotros los perseguimos para que lean más rápido, para que lean mejor, ¿qué más vamos a hacer después? ¿vamos a calificarlos por cómo caminan? ¿cosas así?”. (profesor 5)

“(…) Yo pienso y miro con mucha desconfianza que Lenguaje esté bajo el amparo de la ATE y que presenten textos que no representan ninguna problematización de nada. Se tratan de hacer como interculturales ponte tú, ponen muchos ejemplos muy

burdos, muchos estereotipos, no hay textos continuos, no hay textos discontinuos, no hay textos auténticos, entonces es como fuerte". (profesor 5)

"(...) es que el material no se adapta ni a las condiciones, por ejemplo, lo que nos pasó en la pandemia, el material jamás se adaptó para trabajar en pandemia, y tampoco se adapta a lo que nosotros vamos experimentando en el aula, sigue siendo el mismo". (profesor 8)

"(...) me siento con muy poca libertad para poder hacer como esto de que yo selecciono, observo, y trato de hacerlo solo como ruta porque el día que vayan sin previo aviso van a esperar que yo esté en la clase que dice la Carta Gantt, entonces, claro, eso obviamente te puede limitar en la planificación". (profesor 1)

"(...) Nuevamente, la misma idea, porque está pensando en que cualquier persona, sin ser profesor, de manera mecánica, podría aprender el guion y las estrategias". (profesor 8)

"(...) A nosotros nos pasa eso, nadie se queda con la retroalimentación de lo que en verdad pasa en la sala y ese material no mejora". (profesor 8)

"(...) Pero, yo creo que a lo que tiende es a la **despersonalización** del personal docente, llamándolo así". (profesor 7)

"(...) A lo que tienden estos sistemas aquí es que el profe deje de ser imprescindible, que sea al contrario: reemplazable y prescindible. Porque un día el profe está y si el profe el otro día no está, cualquier profe puede ir tomar "la clase 5" que es la que sigue y seguimos trabajando". (profesor 7)

"(...) O sea, 3 años usando la misma planificación, las mismas preguntas, la misma prueba, todo igual, pero la vida no sigue igual, los contenidos también cambiaron, la forma de pensar también cambió, y nos hacen hacer algo que ya no está de acuerdo con el contexto, ya no se usa". (profesor 6)

“(…) Yo el principal problema que veo, es respecto al contexto, a la contextualización que se debería realizar y que obviamente, vemos que está totalmente descontextualizada”. (profesor 1)

“(…) Mientras que yo podría resumirlo en que: entre más apegado estás a la planificación, más aburrida es la clase. Y, mientras más aburrida para mí es la clase, los estudiantes lo perciben como algo fome”. (profesor 8)

“(…) Pero esto de las planificaciones a la pata de la letra creo que no nos sirve”. (profesor 4)

“(…) Entonces, yo creo que el problema es ese, cuando tratan de unificar a los paralelos, en general”. (profesor 7)

“(…) Entonces, desde esa perspectiva, yo creo que igual es distinto cuando uno las mira desde su propia especialidad dice: “pero cómo les voy a enseñar esto si no les he enseñado a otro”. (profesor 7)

“(…) El problema fue el 2020 en donde el material no tiene un sustento e audiovisual como se proponía para trabajar desde la videollamada desde el trabajo desde la casa y además la hacen una cosa que me molestó desde el principio y que las planificaciones de para la asignatura de lenguaje no tienen contenido entonces se trabaja una unidad en el aire particular y que fundamentalmente lo que hace es entregarte textos”. (profesor 8)

“(…) Y, claro, como dice Ricardo, por ejemplo, no es algo que al niño lo interpele a escribir o hablar. Es como “Ya, responde aquí, usa este modelo” ¡Un modelo! y ¿Qué pasa con la gente que no quiere seguir el modelo? Por lo menos eso pienso, y por eso me interpela el comentario, nosotros nunca levantamos la mano para decir “en verdad esto no es enseñar Lenguaje y Comunicación”. (profesor 5)

	<p>“(…) Siento cuando me muestran eso, que me están diciendo “por si no se te ocurre saludar”, no sé, “por si no se te ocurre preguntarles a los estudiantes tal cosa o saber que hay que activar conocimientos previos”. Entonces, claro, yo digo “bueno, obviamente si ellos no me lo dicen igual yo sé que tengo que saludar y sé también que voy a introducir de alguna manera”. (profesor 1)</p>
<p>5. Tensiones en las imposiciones pedagógicas del uso de las planificaciones externas.</p>	<p>“(…) Al principio, cuando empezamos a utilizar estas planificaciones la realidad de las cosas que yo me negaba un 1000%, no un 10% ni un 100%, un 1000%, porque sentía que era así como que toda mi creatividad como profesora se había opacado, después pasó el tiempo y empecé a encontrar que, bueno éramos evaluados de acuerdo a esto, por lo tanto, había que pasar este tipo de contenido y las empecé a usar y empecé a darme cuenta que la cosa no era tan terrible porque ocupábamos, por ejemplo, en Lenguaje las lecturas que eran alguna que otra pregunta y los demás lo modificaba de acuerdo a lo que yo sentía”. (profesor 3)</p> <p>“(…) voy tomando más o menos las clases que me están indicando con los objetivos que voy a desarrollar porque eso después se nos va a evaluar -a los niños sobre todo”. (profesor 4)</p> <p>“(…) lo de Matemática yo creo que a todos nos lleva a darnos cuenta que, cuando se nos pregunta cómo vamos en el progreso que deberíamos ir y en la clase que deberíamos ir, siempre estamos atrás ¿por qué? porque referente a los contenidos vemos que no puede seguir avanzando si no está bien adquirido o afianzado los contenidos en los niños, y no solamente para trabajar el conteo, como aparece un ejemplo ahí, vamos a usar una estrategia diferente porque el que no entendió con esa estrategia, al otro día, haciendo el ticket de salida me di cuenta que no funcionó. Viene otra clase donde tengo que hacer otro contenido,</p>

pero resulta que yo quiero afianzar todos lo trabajado y tengo que volver a hacer la clase con otro tipo de estrategia, y obviamente el día a día te va indicando el avance también, por eso yo siempre creo que estamos atrás”. (profesor 2)

“(…) cuando yo trabajo con la ATE tengo que dividir las clases ¿ya? la clase de Matemática me dice que es para una hora pedagógica, yo no, la hago toda la semana. Trato de dividirla”. (profesor 6)

“(…) la de Matemática es la que más trato de seguir, porque finalmente después los niños van a ser evaluados de esa forma, y la forma que están evaluando puede ser muy difícil para ellos, entonces necesito seguirla para que los niños logren finalmente el objetivo de realizar bien esta evaluación”. (profesor 6)

“(…) El que 2 cursos de un mismo nivel tengan distintos resultados ¿No son personas distintas, contextos distintos? O sea, como que la institución pide buscar cómo unificar criterios para que los niños reciban su proceso de enseñanza-aprendizaje ¿cierto? pero ese es el interés que ellos tienen, se supone que uno como un profesor trabaja para sus estudiantes”. (profesor 5)

“(…) Es que esto es algo, de hecho, que a mí me molesta: que sea tan importante el tema del porcentaje (de la evaluación externa)”. (profesor 2)

“(…) Porque esto de las Cartas Gantt, dónde está súper acotado y súper dividido todo lo que tenemos que hacer, es bien angustiante además estamos trabajando súper tarde porque nos hacen hacer, un mes, un poco más de planificaciones del año pasado, entonces ya ahí perdemos un mes y medio de clase repasando algo que ya habíamos visto porque nuestra realidad colegio es bastante distinta a la de otros colegios de la SIP, entonces claro, como que ahí se nos acotan mucho más los espacios y yo siento que eso nos ha jugado un poco en contra”. (profesor 7)

“(…) Entonces yo creo que, al menos, como yo lo veo, dentro incluso de su mismo sistema que de repente puede ser nefasto, hay que tener inteligencia para tratar con esta política, hay que tener astucia para tratar con estos sistemas y para no perderse uno mismo en la angustia”. (profesor 7)

“(…) A mí no me gusta, y me sirven bastante poco para lo que en realidad realizamos en el aula, pero como dice la María José, de nada me sirve ponerme a llorar frente a la planificación porque en definitiva tengo que usarla, y tengo que usarla porque la prueba estandarizada, o la que va a usar la red fundamentalmente están asociadas a ella”. (profesor 8)

“(…) pero si te das cuenta de lo que ocurre como a nivel SIP, ¡Es obvio! Pues, sí cuando toman una prueba como la MDA sólo lectura comprensiva y el libro te entrega solo textos y lectura comprensiva funciona super bien. Trabajando en el aula yo podría entrar a la sala y decirles “guarden silencio, abran su libro”, o sea, “ya, retomemos el tema que estábamos viendo la clase pasada”. (profesor 8)

“(…) Entonces, nosotros revisamos todo previamente porque efectivamente hay muchas cosas que quedan muy en el aire, que son demasiado abstractas y no nos sirven, pero los chicos igual, aun así tienen buenos resultados, porque claro, las pruebas miden eso, no miden fundamentalmente el contenido, nosotros nos hemos encargado como de anexarle el contenido que efectivamente deberíamos ver y, en general, deja mucho eh... como casi a la buena de Dios y que, efectivamente, los niños entendieron, aprendieron eso porque, además, no son medidos en eso”. (profesor 8)

“(…) Por ejemplo, a nosotros Segundo Básico nos pasa que no aparece ningún texto auténtico o, aparece del 100%, un 90% de textos que no son auténticos, pero la prueba evalúa con textos

auténticos, entonces, ¿De qué me sirve a mí presentarles eso? Incluso los textos no nos sirven muchas veces porque son textos que están editados por el “Equipo la ATE”, entonces van repitiendo palabras, y los simplifican todo el rato, pero después resulta que la evaluación es un texto que no está simplificado para los niños entonces es una cosa súper compleja, digamos”. (profesor 1)

“(…) Claro, es que es fácil. Si te dicen: “Profesor, acá tiene la planificación, revise”. Y tú las revisas y tienes actividades para cada una de las clases, en donde después vas a ser evaluado en relación con eso y te va a ir bien en los resultados, ¡Maravilloso, para qué alegar! pero te estás quedando sin contenido.” (profesor 8)

“(…) Yo siento que hay un gran problema en que acá ustedes los obligaron a subirse a un carro, pero nunca les explicaron porque había que subirse a ese carro, y eso es yo personalmente lo encuentro súper feo, porque, no sé, ya hagamos tal la actividad, pero ¿alguna vez los capacitaron para decirle de qué se trataba esa actividad? Estemos o no de acuerdo con el sistema. (profesor 7)

“(…) acá no les explican para qué sirven, entonces, yo de verdad creo que ahí es un como una falencia que ha tenido en la gestión de acá que, si quieres formar parte de un sistema o tienes que formar parte de un sistema, también tiene que explicar cuál es el sentido si no pasa esto, porque uno cae como un poco en la fase nihilista y “hagámoslo porque hay que hacerlo”, no sé. Siento que es súper importante”. (profesor 7)

“(…) Yo con las planificaciones de la ATE me siento como subestimada eso me pasa les tengo como... ¿Por qué pone que tengo que decir “hola, buenos días niños”? cómo que de verdad me miran así como que no... como que no se me va a ocurrir ¿Cachai?”. (profesor 5)

“(…) Y claro, si el interés de ellos es ganar dinero, y el nuestro es que los niños aprendan y se desarrollen, ¿Por qué ambos estamos apuntando hacia lo mismo? Yo me lo cuestiono, y como dije, me hace sentir muy subestimada”. (profesor 5)

“(…) Si igual me planteo este cuestionamiento ¿Qué visión de profesional está detrás de aquel que hace el manual y que dice “un profesional va a ejecutar esto, va a realizar esto”?”. (profesor 1)

“(…) ¿Ellos creen que nosotros no somos capaces de hacer una planificación?”. (profesor 5)

“(…) Yo creo que, entendiendo también que esto está dentro de una estructura capitalista, neoliberal, ¡Por su puesto que es lo que ellos quieren lograr! Si no, ¿Para qué son las aplicaciones que te enseñan Historia, Inglés, etc.? Están tratando de hacernos prescindibles, cuando el corazón de un colegio históricamente ha sido esta figura de “maestro” o de profesor”. (profesor 7)

“(…) de las respuestas que me gustaría darle a este tipo de planificación es que quiten eso de “paso a paso” de que es lo que hay que hacer, y más bien sea una guía de tipos de preguntas, tipos de ejercicios, etc. Creo que eso se agradecería más, y nosotros poder elegir qué es lo queremos elegir y aplicar de todo lo que nos están dando. Tener una variedad, no tener solamente rutinas estructuradas como: “salude al alumno, haga el umbral, que saquen el libro”. ¿De qué nos sirve saber si hay que hacer el umbral al entrar? Si hay cursos que eso le puede servir, pero a otros no, depende del contexto”. (profesor 6)

“(…) Esta medición es para evaluar al profesor”. (profesor 5)

“(…) tienes tres opciones: 1) Vives en el sufrimiento al seguir la planificación y la pasas mal; 2) Haces todo lo que quieras, sin

	<p>seguir la planificación, y eres evaluado mal; o, 3) Buscas el equilibrio entre los dos, y mantente en esa línea”. (profesor 8)</p> <p>“(…) Pero, eso es lo que me molesta ¿Por qué todo tiene que ser igual? Eso no es verdad, no existe eso”. (profesor 5)</p> <p>“(…) Es que no, no todo tiene que ser igual”. (profesor 5)</p>
<p>6. Remuneración por el trabajo profesional</p>	<p>“(…) Mi mirada, no sé si es más crítica, pero, por la millonada que pagan por esas planificaciones, si quieren a mí me pagan la mitad durante enero y febrero y les preparo una planificación mejor. Ese es el problema para mí de fondo, que dineros que se podrían utilizar en otros recursos al interior del colegio, y mejorar las condiciones, tanto de profesores como de alumnos, si utilizan una planificación que además es igual que la del año anterior, volviste a pagar por el mismo trabajo, por lo menos, dennos la mitad de la plata y yo no tendría problemas en hacerlo, incluso si tengo que seguir todos esos pasos, lo hago, no tengo ningún inconveniente con aquello. Y si quieren que esa planificación tenga 8 copias por si falto y mi reemplazante también falta, también lo hago, no hay problema. Son fondos que me parecen complejos. Y se lo pagan a ellos mismos, porque son dueños de la ATE”. (profesor 8)</p> <p>“(…) A mí me contrataron para planificar este año un curso, y estoy segura que me pagaron mucho menos de lo que le pagan a la ATE”. (profesor 7)</p> <p>“(…) Y nuestro colegio sigue pagando por las mismas pruebas, que deberían estar mejoradas, sin los errores detectados, y resulta que vienen con los mismos textos reciclados, los mismos errores. De nuevo, si quieren me pagan la mitad de lo que pagan a la ATE y yo les preparo una prueba ¿Cachai? Ese es el problema”. (profesor 8)</p> <p>“(…) profesores debíamos revisar las pruebas, corregir los errores, y todo eso se lo hacían llegar a la ATE, y con las planificaciones</p>

	<p>hacíamos lo mismo, decíamos “mire, esta clase está buena, esta clase está mala, hay que modificar cosas”, y a nosotros nunca nos pagaron. En el fondo, fuimos los gestores de esas planificaciones, a eso nos dedicábamos en enero”. (profesor 7)</p> <p>“(…) está super bien por ellos que hagan su trabajo, quieran repetirlo y venderlo a precio de oro, el tema es consumir ese trabajo”. (profesor 8)</p>
--	---