



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE PEDAGOGÍA

PERCEPCIONES SOBRE DISCURSOS PEDAGÓGICOS EN EL AULA. ESTUDIO FENOMENOLÓGICO DE ESTUDIANTES Y DOCENTES SOBRE LAS PRACTICAS PEDAGOGICAS EN EL AULA, DE UNA ESCUELA ARTÍSTICA DE LA COMUNA DE LA FLORIDA.

Alumnas: Torres Donoso, Barbara Fernanda

Fauré Levia, Yanara Sandra

Avilés Jorquera, Denisse Belén

Profesor Guía: Druker Ibañez, Sofia

Tesis para optar al grado de Licenciado en Pedagogía

Tesis para optar al título de Educadora Diferencial

SANTIAGO, 2018

AGRADECIMIENTOS

A nuestros padres, por su confianza y apoyo incondicional durante todo nuestro proceso educativo.

Denisse, Yanara y Bárbara.

RESÚMEN

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo y se realizó a través de un estudio de campo dentro de una escuela municipal con sello artístico, ubicada en la comuna de La Florida. El estudio, tiene como finalidad develar los niveles de coherencia entre los discursos entregados por los cuatro docentes de la escuela con sello artístico, sobre sus prácticas pedagógicas en el aula, con las percepciones que tienen estudiantes de tercero medio, a través de su experiencia de aprendizaje, sobre las prácticas pedagógicas de los docentes participantes dentro del aula. De esto se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Describir los discursos que tienen cada uno de los docentes de la escuela con sello artístico en relación a sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
- Describir las percepciones que tienen los estudiantes del tercero medio de la escuela con sello artístico sobre sus experiencias de aprendizaje, en relación a las prácticas pedagógicas de estos cuatro docentes dentro del aula.
- Relacionar los niveles de discursos pedagógicos de docentes participantes, con las percepciones que tienen los estudiantes de tercer año medio, sobre sus prácticas pedagógicas dentro del aula.

Los métodos utilizados para la recopilación de información fueron la realización de entrevistas en profundidad, focus-group y autoevaluación reconocida como técnica suplementaria. Las entrevistas fueron aplicadas a la encargada de la unidad técnico pedagógico, a cuatro docentes de la escuela y a un grupo de estudiantes del tercero medio. Tanto el focus-group como la autoevaluación estuvieron dirigidas a los docentes.

ÍNDICE

Resumen	pág. 2
Introducción	pág. 5
Antecedentes del problema	pág. 8
Problemática	pág. 16
Pregunta de Investigación	pág. 24
Objetivo General	pág. 24
Objetivos Específicos	pág. 25
Marco Teórico	pág. 25
Capítulo I: Cultura Escolar	pág. 25
Capítulo II: Paradigma Educativos	pág. 33
Capítulo III: Discurso Pedagógico	pág. 39
Marco Metodológico	pág. 55
Fundamentación Metodológica	pág. 55
Contexto y Grupo de Estudio	pág. 56
Estrategia Metodológica	pág. 60
Técnicas de Recolección de información	pág. 60
Metodología de Análisis	pág. 62
Análisis de Resultados	pág. 65
Primer Nivel de Análisis	pág. 65
Primera Dimensión: Discursos Docentes	pág. 65
Lineamientos Teórico-Pedagógicos	pág. 65
Discursos sobre Planificación	pág. 67
Discursos sobre Metodología	pág. 69
Motivación Profesional	pág. 71
Segunda Dimensión: Percepciones de los Estudiantes	pág. 74
Tendencia Curricular	pág. 74
Lineamientos Teórico Pedagógicos	pág. 76
Percepciones sobre la Metodología	pág. 79

Cima Intrapersonal en Aula	pág. 81
Segundo Nivel de Análisis	pág. 83
Lineamientos Teórico-Pedagógicos	pág. 84
Implementación Curricular	pág. 87
Metodología	pág. 90
Clima Interaccional en el Aula	pág. 93
Aproximación de alcances Finales	pág. 95
Bibliografía	pág. 98
Anexos	pág.102
Entrevista UTP	pág.102
Entrevista Estudiantes	pág.103
Entrevistas Docentes	pág.103
Autoevaluación Docentes	pág.104
Focus Group	pág.104
Documento Institucional	pág.106

Introducción

Este estudio investigativo surge a partir de observaciones sistematizadas realizadas en una escuela con sello artístico, en el marco de nuestra práctica profesional. Este proceso permitió conocer las diferentes y particulares prácticas pedagógicas que ejercen los docentes dentro del aula y cómo se relacionan con el sello artístico que caracteriza a esta escuela. Bajo esta instancia lo interesante fue, primeramente, conocer cómo se aborda el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de la escuela y a la vez, observar las diferentes dinámicas pedagógicas que se originan en el aula en relación a la interacción de los estudiantes con sus docentes.

A partir de esta experiencia, surgen dos interrogantes, la primera en relación a las concepciones que los docentes expresan, y entienden como base de sus prácticas pedagógicas dentro de la escuela, las cuales constituyen su discurso pedagógico; y la segunda en torno a cómo los estudiantes perciben, siendo protagonistas de la experiencia de aprendizaje en aula, esto que los docentes dicen hacer en sus prácticas pedagógicas.

En relación a la primera pregunta, es relevante conocer el contexto en el que los docentes se desarrollan como profesionales y comprenden esta concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, la formación del docente y su propia historicidad dentro del ámbito educativo van a condicionar sus prácticas pedagógicas y relacionales con los estudiantes, así como también el establecimiento educacional en el que estas se van a desarrollar. Nuestro campo investigativo, se caracteriza por tener un sello artístico, el cual tiene como eje pedagógico central a las artes musicales y artes escénicas para el proceso de construcción del aprendizaje, cuyo objetivo es la adquisición de habilidades, destrezas interpretativas y el desarrollo de la capacidad de creación y expresión a través de asignaturas en modalidad individual y colectiva. Por otro lado, este sello artístico educativo apela, desde un carácter transversal, a considerar todas las

dimensiones de los estudiantes como sujetos para la creación del proceso de aprendizaje (Anexo, pág. 106)

A través de las características que presenta la escuela en su Proyecto Educativo Institucional es que consideramos que la escuela aboga por la entrega de una educación donde se armonizan los procesos educativos particulares en una formación donde convergen todas las capacidades del ser humano de forma integradora. Desde el sello artístico que propone la escuela, se comparten matices con la teoría constructivista, lo cual converge desde la idea de validar al otro considerando todas sus dimensiones, ya sean contextuales, culturales, afectivas y/o sociales. Así mismo, el acto educativo se comprendería, como un proceso dialógico que el docente construye en conjunto con el educando, de esta manera el aprendizaje se torna significativo para sus participantes (Ausubel, 1976). Consideramos, además, que para la construcción de un aprendizaje significativo, éste debe existir bajo el carácter de la horizontalidad, puesto que un aprendizaje significativo requiere hacer parte siempre al estudiante de su proceso y así también tener en cuenta sus necesidades y oportunidades. En relación a esto, levantamos el supuesto que la comunicación dialógica dentro del aula viene a fortalecer las relaciones entre los participantes, generando como consecuencia interacciones más armoniosas y beneficiosas para un proceso de aprendizaje significativo, en vista de que existe una constante y recíproca validación de intereses, tanto de los estudiantes al docente, y del docente a sus estudiantes.

Bien podríamos entender todas estas características como propias y fundamentales de los procesos educativos, sin embargo, la propuesta de esta escuela se sigue instalando como innovadora puesto que el estándar educativo nacional promueve una escuela de características más homogéneas y con finalidades de reproducción masiva. Es desde aquí que surge la problemática para nuestro estudio, puesto que el sistema educativo nacional presenta un modelo muy diferente a lo propuesto en esta escuela. Es por eso que hemos decidido estudiar los niveles de coherencia que existen entre los discursos pedagógicos

que tienen los docentes de este contexto educativo, por medio de las percepciones que los estudiantes declaran, sobre las prácticas pedagógicas que tienen sus docentes en el aula.

Para comprender los discursos pedagógicos de los docentes, hemos decidido estudiar sus concepciones de enseñanza y aprendizaje, lineamientos teóricos pedagógicos a los que se suscriben y las metodologías educativas que cada uno de ellos dice poner en práctica, en el marco de su desempeño en la escuela.

En un segundo momento, compararemos los discursos pedagógicos estudiados con las percepciones de los propios estudiantes, con los cuales comparten cotidianamente el espacio y son los protagonistas del proceso de aprendizaje que se vive en aula.

Por otro lado, los discursos de los docentes en torno a cómo llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, están influenciados por lineamientos y concepciones teóricas que el docente considera para la elaboración y construcción de sus clases. Para los fines de nuestra investigación, solo nos remontaremos a estudiar los lineamientos y concepciones teóricas y metodológicas que el docente cree y/o dice ejercer en su práctica pedagógica, a lo cual denominaremos y reconoceremos como *el discurso que tiene el docente en relación a sus prácticas pedagógicas dentro del aula*. Para dar cuenta de esto, primero ofreceremos una breve discusión en relación a estudios realizados sobre los discursos de los docentes sobre las prácticas pedagógicas dentro del aula, para luego presentar la problemática que da origen a nuestro estudio y los objetivos y preguntas de investigación. El marco teórico de esta investigación, estará constituido por tres capítulos; el primero relacionado con cultura escolar, el segundo con la mirada constructivista del aprendizaje y el tercero con discursos pedagógicos de los docentes en aula. En el apartado metodológico indicamos los instrumentos que utilizaremos para recoger la información, como también la metodología que se usará para llevarlos a cabo.

Finalmente presentamos nuestros resultados de investigación, organizados por dos dimensiones; La primera corresponde a los *Discursos de los Docentes*, esta dimensión se divide en cuatro categorías; Lineamientos Teórico-Pedagógicos, Discursos sobre Planificación, Discursos sobre Metodología, clima interaccional en aula y motivación profesional.

Una segunda dimensión corresponde a las *Percepciones de los Estudiantes*, la cual se divide en cuatro categorías; tendencia curricular, lineamientos teórico - pedagógico, percepciones sobre metodología, clima interpersonal en aula. Finalmente la tercera dimensión se denomina como Institucional, cabe destacar que esta dimensión nace de manera emergente en el marco de la recopilación de información. Esta dimensión comparte tres categorías; Barreras de una escuela con sello artístico y facilitadores de una escuela de sello artístico,

Esta dimensión tiene la finalidad de brindar información para contextualizar la realidad educativa e institucional de la escuela con sello artístico. En una segunda etapa del análisis de datos, relacionamos los resultados del primer nivel de este análisis, con la finalidad de contrastar los discursos de los docentes con las percepciones que tienen los estudiantes. Así también, a través de las percepciones de los estudiantes respecto a las prácticas pedagógicas se establecieron cuatro niveles para clasificar los niveles de coherencia de los discursos de los docentes con sus prácticas en el aula.

Antecedentes del Problema

La Escuela con sello artístico, de la comuna de la Florida, se caracteriza por presentar un modelo educativo que dispone de un sello artístico, principalmente focalizado a las artes musicales. El proyecto educativo de la escuela da cuenta que el foco principal de la institución, está puesto en el ejercicio de la educación artística y el desarrollo integral de los estudiantes. En este sentido; en el

documento del Proyecto Educativo Institucional (anexos, página 106), donde la escuela declara *proponer un modelo educativo que por medio del arte valora la diversidad de los estudiantes y por consiguiente forja la confianza y seguridad en ellos, abriendo un espacio donde se valoran los sentimientos expresados en la actividad artística*. En el mismo documento la escuela declara relacionar el currículum escolar con manifestaciones de carácter artístico con la finalidad de promover la autoexploración de las habilidades y destrezas artísticas de los estudiantes para contrarrestar comportamientos que podrían interrumpir los procesos de aprendizaje, impulsando la concepción y apreciación de manifestaciones artísticas consideradas como parte integrante de una libre expresión, donde se estimula y valora el pensamiento divergente y el respeto por los enfoques originales y las respuestas propias.

La escuela recibe en su mayoría estudiantes que provienen de familias de escasos recursos, teniendo un índice de vulnerabilidad escolar de un 77,89% en la educación media, mientras que en la educación básica, es de un 73,08% (JUNAEB, Depto. de Planificación y Estudios, 2017). Esta escuela es de carácter municipal y gratuito, está emplazada en un barrio emblemático de la comuna de La Florida. En las conversaciones sostenidas con agentes administrativos de la institución, en relación a las características de la escuela y del cuerpo estudiantil, se evidenciaron con frecuencia historiales de deserción escolar o conductas de carácter disruptivo, factores que aparentemente, constituyen un foco importante para la escuela y para los docentes, quienes deben considerarlos en el despliegue pedagógico de sus labores profesionales en el aula.

En el margen de una entrevista con la Jefatura de la Unidad Técnica Pedagógica de la Escuela, recabamos información respecto a los lineamientos teóricos en que se sustenta la práctica educativa dentro de la escuela, donde se entiende que es el estudiante quien construye su aprendizaje. Considerar y respetar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, es otra de las características que, según la jefa de UTP, son fundamentales de un docente de la escuela. Es decir, para la escuela el

aprendizaje es un proceso que se va construyendo, construcción que está determinada por los diferentes ritmos de aprendizaje y conocimientos previos que tiene cada estudiante.

Dentro del aula los docentes deben permitir y fortalecer los nivel de autonomía de los estudiantes, para lograr en el niño un validación como sujeto educativo. Para el desarrollo de estos aspectos los docentes deben trabajar autoestima, autoconcepto, autoconocimiento, todos ligados al fortalecimiento del desarrollo personal y la socioafectividad. Tomando en cuenta esta información, es que el constructivismo parece ser la corriente pedagógica que promueve la escuela para el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. (Anexo, pág. 106)

En relación a los antecedentes presentados previamente, ha resultado interesante poner atención en cómo los docentes entienden su trabajo dentro de la escuela. Entendemos que tanto el currículum, como la misión y la visión de la institución, definen en su mayoría los lineamientos y las directrices que coordinan la praxis educativa de los docentes en el aula. Sin embargo, si hablamos de realidad educativa, es el cuerpo docente el responsable de llevar lo anteriormente expuesto al ejercicio cotidiano en el aula. Al llevar el discurso pedagógico a la acción, el docente se verá enfrentado cada vez a un contexto diferente, el cual también incide en cómo se ajustan los discursos pedagógicos de los docentes en la práctica pedagógica cotidiana. Las metodologías de trabajo de los docentes, las formas en que se establecen las relaciones entre docente – estudiantes y las direcciones conceptuales y teóricas discursivas que tienen estos, constituyen los ejes que direccionan y condicionan el clima de aula, los que pueden ser favorables o no favorables para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Estudios realizados en Chile ponen en evidencia la existencia de inconsistencias sistemáticas entre los discursos pedagógicos de los docentes y sus prácticas de aula. A este respecto, por ejemplo, un estudio realizado en el departamento de Lenguas, Literatura y Comunicación, de la Universidad de La Frontera, llamado

Discurso Docente en el Aula (2003), los alumnos(as) responden positivamente o negativamente a la participación en forma directamente proporcional, según sea el mensaje y la actitud del profesor. Así, también, se concluyó que sólo el 60% del profesorado es coherente con el discurso declarado, los cuales dicen tener una comunicación predominante de carácter jerárquico y afectivo, además de apoyar la participación en términos de darle confianza al alumno, generar mayores espacios de conversación, tener una relación afectiva, cercana y flexible y promover la integración y la colaboración; el restante 40% tiene una práctica unidireccional, autoritaria y jerárquica con un lenguaje imperativo y falta de participación de los alumnos.

En una línea similar, Torrado y Pozo (2006) en Villalta (2014), en su estudio *“Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar”*, establecen un desfase entre lo que los profesores dicen y lo que realmente hacen como práctica pedagógicas en la sala de clases. El estudio concluye que en efecto, el discurso de los profesores pone énfasis en la importancia del conocimiento y de impulsar la interacción profesor – estudiante en tanto fines y proceso para lograr el aprendizaje escolar. Para llegar a esta conclusión la investigación se basa en un diseño de trabajo etnográfico, la hipótesis afirma que los profesores realizan una meta comunicación implícita de su relación comunicativa con los estudiantes en el aula, definiendo con esta relación su rol docente, pudiendo dar como resultado la existencia de cinco tendencias en los tipos de discursos docentes que se generan en el aula escolar, clasificándolos en: Comunicación afectiva, Comunicación autoritaria, Comunicación conciliadora, Comunicación flexible, Comunicación jerárquica, en este sentido concluyen que tal como se dijo anteriormente el contexto y del tipo de intervención del profesor. De acuerdo a este estudio, sería entonces importante indagar diferenciadamente en las concepciones de los docentes acerca de su propio conocimiento sobre el aprendizaje, como así las planificaciones y las prácticas pedagógicas que dispone el docente en aula y que son expresados en sus discursos pedagógicos.

Otro estudio, realizado por Ibáñez y otros (2008) indica que tres de ocho docente que aceptaron ser entrevistados para el estudio, mantienen una coherencia en cuanto a los argumentos y fundamentaciones que expresaron tener en sus prácticas pedagógicas, lo cual fue evidenciado en observación de sus clases. Se evidencia también, que tres docentes de los ochos, mantienen una correspondencia en su práctica en aula con el dominio B del marco para la buena enseñanza, el cual abarca criterios para la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, los otros cinco docentes restantes muestran una correspondencia mínima.

Estos estudios describen la poca coherencia que existe entre el discurso pedagógico que tiene el docente y sus prácticas en aula. Enfrentándonos así al problema de nuestro estudio investigativo, los estudios dan cuenta que regularmente el docente no suele ser coherente entre lo que dice considerar para llevar a cabo sus clase y lo que realmente realiza en el aula. Esto resulta extremadamente importante ya que, como hemos mencionado anteriormente, el docente es el único agente encargado de concretar, por medio de la praxis en aula, los lineamientos y directrices educativas que la escuela pretende promover como institución educativa, como así los que el propio docente busca desarrollar en su trabajo práctico cotidiano dentro del aula. Puesto que es el único agente educativo que pasa la mayor parte del tiempo en aula y que comparte más tiempo – espacio con los estudiantes y por consecuencia con su proceso de aprendizaje.

Herrera (2009) en su estudio *“El discurso de los docentes en el aula en la perspectiva de la nueva educación chilena”*, plantea a modo de conclusión que las prácticas pedagógicas debieran ser de carácter transparente y honesto, es decir, el docente debiera transparentar y mantener un constante intercambio retroalimentativo con sus estudiante. Apela a la vez que cada sujeto es discurso, puesto que el discurso del docente siempre debiera estar enriquecido con los discursos de sus estudiantes, siempre manteniendo un espacio educativo

democrático, donde todos puedan opinar y participar, para construir un proceso de enseñanza – aprendizaje.

Esta última idea que se presenta sobre el discurso, creemos que está más bien orientada a un nivel relacional, es decir, nos habla más desde cómo el discurso debiera ser utilizado dentro del aula, entendiendo este como dispositivo pedagógico de constante cambio y transformación, puesto que se va construyendo a medida de las interacciones que suceden dentro del aula entre el docente y el estudiante. Visto de esta manera podemos decir que el discurso pedagógico funciona como un elemento comunicativo dentro del aula, es decir el discurso también es parte de las relaciones interpersonales que se producen dentro del aula. Puesto que nos hace pensar, en cómo el docente establece las relaciones interpersonales en el aula, en cómo los roles tanto de docentes como del estudiante se disponen en el aula y cómo esto está contemplado y previsto por los docentes en sus discursos.

En relación a la naturaleza comunicativa de los discursos pedagógicos, Leal (2009) concluye que estos son una consecuencia de interacción dialógica entre el estudiante y el docente, puesto que ambos están insertos en una cultura donde cada miembro comparte categorizaciones, diferenciaciones y negociaciones entre los participantes de la comunidad. Por lo que la práctica, la acción y la interacción entre estudiante y docente deben ser reguladas por estrategias discursivas que permitan emplear un mismo código discursivo social.

Como indica el trabajo de Leal (2009) el discurso pedagógico no es solo los lineamientos y directrices que el docente considera y tiene sobre su práctica pedagógica, sino que también implica el dialogar con el otro, en este caso los estudiantes, establecer un intercambio sociocultural que permita a los participantes desarrollar un mismo lenguaje. El espacio para hacer posible esto resulta ser el aula, en el cotidiano de las clases, donde el docente tiene la

propiedad de manejar y orientar sus prácticas pedagógicas en relación al camino pedagógico que considere conveniente para hacer posible el intercambio de conocimiento.

Resulta inquietante que exista una carencia en la coherencia pedagógica de los que se dice hacer y el hacer del docente en aula. Es por eso que hemos decidido estudiar el discurso de los docentes y su coherencia con las percepciones de los estudiantes sobre las prácticas pedagógicas, entendiendo el discurso como la manera que el docente visualiza y proyecta su práctica pedagógica. Decidimos contemplar y validar las percepciones de los estudiantes para obtener información sobre las prácticas de los docentes en aula, ya que son los estudiantes aquellos que presencian y vivencian cotidianamente el quehacer pedagógico de sus docentes. Son una fuente interesante de estudiar y analizar, entendiendo que nos relataran desde su experiencia y cosmovisión la manera en que estos cuatro docentes desarrollan sus labores pedagógicas en aula. Así como también, en relación a los estudios revisados, comprendemos que las prácticas pedagógicas del docente en el aula tienen un gran impacto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es decir, la manera que el docente se relaciona con sus estudiantes, condiciona positiva o negativamente el proceso de aprendizaje de los sujetos educativos.

El discurso del docente contempla también la forma en que el docente comprende el mundo y la cultura de este, esto es lo que lo convierte en un agente social, capaz de transformar y construir realidades. La realidad educativa que observamos cotidianamente, se caracteriza por establecer dinámicas técnicas e instructivas, lo cual limita instaurar espacios reflexivos en aula. Ibáñez (2009) plantea que las prácticas pedagógicas se caracterizan por ser instruccionales, es decir, el docente les indica constantemente a los estudiantes que hacer y cómo hacerlo, existe poco espacio para que el estudiante pueda generar opinión y participación en clases y si es que las existen estas opiniones o no son

consideradas en el desarrollo de contenidos. Desde aquí, es que nos gustaría hacer hincapié y retomar los estudios, mencionados más arriba, que dan cuenta de que el discurso también se construye dentro del aula, al margen de las relaciones interpersonales que se producen dentro de aula, ya que surge un foco interesante de observar en los discursos de los docentes, el cual apela a cómo el docente interacciona y construye las relaciones con sus estudiantes dentro del aula. Este será un punto importante a observar en los cuatro discursos que estudiaremos.

Por otro lado, un estudio realizado por Muñoz y Chávez (2017) que habla sobre *Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia*, da cuenta los discursos de los docentes que aluden al vínculo con sus estudiantes, ha sufrido transformaciones sociales. En el margen de la educación tradicionalista chilena el vínculo entre los participantes en el aula ha sido de una naturaleza unidireccional, sin embargo a raíz de estas transformaciones es la relación de los docentes con sus estudiantes en el aula, se ha comenzado a acercar a una relación de características bidireccionales.

En tanto a las percepciones de los estudiantes respecto a las prácticas pedagógicas de los docentes, el estudio de Caballero-Montañez y Sime-Poma (Lima, Perú) *“Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria* tuvo como objetivo central el analizar las características del "buen o buena docente" desde la percepción de sujetos egresados de educación secundaria de escuelas públicas y privadas de Lima, Perú. Los resultados permitieron describir, por un lado, los rasgos del buen personal docente en relación a su alumnado, caracterizado por un estilo vinculante expresado en el compromiso con este, en una percepción positiva y actitud motivadora y una calidad afectiva en la interacción profesorado-alumnado; y, por otro lado, rasgos en relación con su profesión como: su pasión por enseñar; su dominio sobre contenidos y la organización de la clase. El estudio concluye con tres grandes tendencias discursivas sobre quién debe ser considerado como buen

docente marca acentos diferentes: quien logra los mejores rendimientos académicos en el alumnado; quien obtiene mejores resultados en las evaluaciones docentes; quien recibe mayor reconocimiento por parte de sus estudiantes, exalumnado y colegas docentes.

Problemática

El principio orientador para formular los Objetivos Transversales de la Educación en Chile señala que *“La Educación Chile busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad y, sobre esta base, formarlas tanto dentro de los valores que revisten de sentido ético a la existencia personal, como la disposición de participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz”* (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, Actualización 2009).

A partir de esta cita, entendemos que el trabajo docente en Chile no debe acotar sólo a aspectos del desempeño académico de los estudiantes, sino que también comprende otras labores comprometidas con la formación integral de los estudiantes, además de la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos y entregar aprendizajes para desarrollo autónomo e integral de los sujetos educativos. En relación a esto surge interesante observar el Marco de la Buena Enseñanza, empleado por el Ministerio de Educación de Chile (2017), donde se hace hincapié a los elementos y conocimientos básicos que debe desarrollar un profesional de la educación en el aula, para fortalecer la profesión docente y por consecuencia la educación en el país. Existen cuatro dominios que formulan el Marco para la Buena Enseñanza, *“...cada uno hace referencia a un aspecto distinto de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.”* (MBE, 2017). Para nuestra investigación, resulta

interesante observar dos de estos cuatros dominios dispuestos; Dominio B, denominado como “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”. y el Dominio D, denominado como “Responsabilidades profesionales”.

Respecto al Dominio B “Creación de un ambiente Propicio para el Aprendizaje”, se encuentran cuatro criterios fundamentales para lograr este dominio.

B.1 Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.

B2. Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos.

B3. Establece y mantiene normas consistentes de convivencia en el aula.

B4. Establece un ambiente organizado de trabajo y dispone los espacios y recursos en función de los aprendizajes.

En relación al Dominio B es posible distinguir que se busca que los docentes dentro del aula, desarrollen un ambiente en base al respeto y a los procesos de enseñanza y aprendizaje que tiene cada estudiante en particular. La calidez del aprendizaje, en este dominio, está medido por componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje, considerando al estudiante desde sus intereses, diversidades y experiencias previas, para la creación del aprendizaje. En este sentido, la expectativa del docente implica destacar las fortalezas del estudiante como principal gestor del aprendizaje. Es importante destacar que dentro de este dominio, debe existir un profundo compromiso con su labor como educador y para con el desarrollo de sus estudiantes.

Respecto al Dominio D “Responsabilidades Profesionales”, se encuentran cinco criterios fundamentales para lograr este dominio.

D1. El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.

D2. Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.

D3. Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.

D4. Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.

D5. Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran la propia relación con su profesión, donde el docente reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica, reformulando y contribuyendo así a optimizar una calidad educativa de aprendizaje para sus estudiantes. Es también importante que el profesional sea consciente de sus propias necesidades de aprendizaje y compromiso y participación en el Proyecto Educativo Institucional y Nacional.

En relación a esto el sistema educativo actual promueve una educación que se fundamenta en el ideal de un trabajo donde el docente desarrolla sus prácticas en base al proceso de aprendizaje de sus estudiantes y sus particularidades contextuales, sociales, emocionales e intelectuales. También se entiende que todo esto es una construcción en conjunto y que se da en relación a las necesidades e intereses de todos los agentes educativos. Desde esta perspectiva creemos que la educación vendría a cumplir un rol mucho más significativo para el proceso del estudiante, de manera que lo mantiene involucrado en todas sus dimensiones.

Nuestra investigación está situada en una escuela de carácter municipal con sello artístico, la cual dentro de su Programa Educativo Institucional fundamenta su principal dirección pedagógica en áreas que guardan estrecha relación con los dos dominios expuesto anteriormente. La escuela, cuenta con un Propuesta Curricular que aboga por una calidad de educación que reconoce la diversidad de los sujetos educativos, apelando siempre a la

necesidad de construir aprendizaje en base al proceso y en un ambiente favorable para la creación de este.

“Adquirir conocimientos y desarrollar habilidades en un contexto de comprensión y respeto por el trabajo propio y el de los demás, de solidaridad y apoyo mutuo, de valoración por la diversidad. Creando el ambiente propicio donde todo los (as) alumnos puedan hacer suya la exploración, la imaginación, la curiosidad y la capacidad para expresarse creativamente, para vivenciar con rigor y entusiasmo, las diferentes manifestaciones artísticas, desarrollando el gusto y el refinamiento por las artes y reconociendo y apreciando no sólo aquellas cuya trascendencia y valoración universal son evidentes, sino también las expresiones que existen en su propio entorno. “(Anexo, pág.106)

En relación a lo expuesto anteriormente, es posible dar cuenta de que la escuela propone una metodología diferente y más arraigada a los dominios del marco para la buena enseñanza. Construyendo una identidad de aprendizaje con matices ligados a la teoría del aprendizaje constructivista. Por otro lado, el Proyecto Educativo Institucional de la escuela, desde su mirada artística, también caracteriza la metodología educativa de la escuela bajo estos principios.

“En este proceso educativo por medio del arte se acepta la diversidad de los estudiantes, forjando la confianza y seguridad en sí mismos, se valoran sus sentimientos expresados en la actividad artística, se promueve la concepción y apreciación de manifestaciones artísticas consideradas como parte integrante de una libre expresión, donde se estimula y valora el pensamiento divergente y el respeto por los enfoques originales y las respuestas propias.” (Anexo, pág. 106)

De acuerdo a la cita anterior, el proceso educativo para la escuela con sello artístico se fundamenta en base a un ambiente de confianza, que permite

brindar a los estudiantes mayor autonomía y seguridad para su proceso. Se rescatan también las necesidades y cualidades socioafectivas de los sujetos educativos, validando de esta manera, la diversidad intelectual y las opiniones que trae consigo cada sujeto.

“Los pedagogos se distinguen por los medios elegidos para convertir en sabio al ignorante: métodos duros o blandos, tradicionales o modernos, pasivos o activos, de los cuales se puede comparar el rendimiento”

(Ranciere, 1987)

Actualmente, las prácticas educativas recurrentes en el aula de clase, disponen al docente a basar su relación con los estudiantes a través de un orden jerárquico, el que podría condicionar las formas en las que se articula el proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del aula. A su vez, en el mismo sistema evaluativo de las escuelas chilenas, los estudiantes subentienden el proceso de aprendizaje a través de un sentido de carácter competitivo, lo que no favorece una alta motivación de logro y por tanto no fomenta la autonomía ni promueve la responsabilidad y compromiso con los procesos de aprendizaje.

“En el transcurso de las últimas décadas, las explicaciones sobre el aprendizaje se han modificado drásticamente, nuevos paradigmas se han aceptado y el discurso educativo ha sido elocuente en este punto; sin embargo, en la práctica, el paradigma tradicional parece mantenerse en las aulas del sistema escolar y también en las prácticas de los formadores de profesores, lo que indicaría que aún no hay cambios generalizados en las premisas de pensamiento acerca del aprendizaje y que permanecen las que consideran la captación de las propiedades de los estímulos como sustento del proceso de aprender; es decir, las que consideran que el medio especifica los cambios que ocurren en cada ser humano y, consecuentemente, el proceso educativo se focaliza en la enseñanza y no el aprendizaje.”

(Ibáñez, 2008)

En lo anteriormente expuesto, Ibáñez (2008) refiere a un punto sustancial sobre la discusión que queremos proponer, donde las prácticas educativas parecen estar ligadas a una concepción sobre el estudiante que lo posicionan como un personaje inactivo en este intercambio de conocimientos. Aún más, Ibañez explica que el proceso educativo está focalizado en la enseñanza y no en el aprendizaje, lo que de manera casi automática invalida la figura del estudiante como un agente con la facultad para tomar decisiones, aportar y repensar su proceso educativo. El docente, entonces, es un captador de atención que deposita información en un estudiante que la recibe y debe, por tanto, “guardarla”.

En vista de lo propuesto por el Marco de la Buena Enseñanza (2017), esto difiere a lo teóricamente en lo expuesto y propuesto por el MINEDUC, para fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula, ya que como lo señala la autora en su estudio, Ibáñez (2008), las prácticas del docente en el aula generalmente apelan a desarrollar el proceso de aprendizaje en base a la enseñanza y no al proceso en sí, de sus estudiantes, donde lo último implicaría contemplar dimensiones mucho más integrales del sujeto, como lo demuestran los dominios expuestos por el Marco de la Buena Enseñanza y la propuesta de la escuela con sello artístico propiamente tal.

Es a partir de esta dicotomía que surge nuestra problemática. En base a estos antecedentes se infiere que los discursos docentes suelen tener incongruencias en cuanto a su práctica en el aula. Es desde este posicionamiento, que levantamos nuestra hipótesis, la cual da cuenta de que en la actualidad educativa, suele suceder que los discursos que disponen los docentes sobre sus prácticas pedagógicas no tienen del todo una coherencia con sus prácticas, ya que en sí, las prácticas pedagógicas dentro del aula pueden llegar a diferir considerablemente de las propuestas discursivas, curriculares o metodológicas que tanto el sistema educativo nacional, las instituciones escolares y los mismo docentes pretenden

concretizar en el aula. Entendemos que la falta de congruencia en ambas líneas, se debe a diversos factores que condicionan el acto educativo *in situ* que se lleva a cabo en el aula; factores de carácter político, contextual, socio-cultural, socio-afectivo, entre otros, que no permiten plasmar una educación integral y de real significancia para el proceso de aprendizaje del estudiantes.

La escuela municipal con sello artístico, en la cual se llevará a cabo nuestro estudio de campo, dice, desde sus lineamientos curriculares y metodológicos, ofrecer un educación que se basa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, para lo que sus docentes a cargo de este recogen, contemplan y validan las distinciones y diferencias de cada ser, desde sus necesidades hasta sus fortalezas. Es por eso que hemos decidido para nuestra investigación, estudiar los diferentes niveles de coherencia que existen sobre los discursos que tienen cuatro docentes de la escuela en cuanto a sus prácticas pedagógicas. Para definir estos niveles de coherencia, recogeremos las perspectivas que tienen los estudiantes respecto a las prácticas pedagógicas que se concretan en el aula.

Definimos discurso pedagógico como la expresión de un conjunto de conocimientos de los que el docente dispone para direccionar y estructurar su práctica pedagógica en el aula. Factores que, se estructuran según las concepciones y lineamientos que el docente dispone como capital sociocultural y pedagógico. Por otro lado, las prácticas pedagógicas vendrán a ser el conjunto de acciones concretas que el docente despliega dentro de la sala de clases y que delimita el clima de aula, principalmente las relaciones interpersonales entre los participantes, y el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, entendemos coherencia como la relación elocuente que se genera a partir de la coincidencia entre dos factores importantes y participes en un acto, en este caso el acto educativo. Obviando cualquier falta de incongruencia, que para nuestro estudio, vendría a referirse a la falta de

criterios que definen cada nivel de coherencia que tiene un docente de su discurso.

Consideramos importante destacar que nuestro aporte investigativo a la línea pedagógica de nuestra carrera, es el dar paso a una pedagogía de carácter mucho más integral con los propios sujetos que son partícipes de este sistema educativo. Es decir al momento de recoger las percepciones que tienen los estudiantes de las prácticas pedagógicas de los docentes en el aula, apuntamos a contemplar y hacer parte al estudiante de su proceso, como también a enriquecer los espacios de diálogo dentro del aula, de manera que sean mucho más significativos para el proceso de aprendizaje. Es por eso que nos aventuramos a hablar de una pedagogía íntegra, puesto que buscamos, implícitamente, potenciar espacios educativos que se orientan a mirar el proceso de aprendizaje desde la realidad del sujeto educativo, desde sus necesidades, intereses y comprensiones. Esta integridad también pretende potenciar las prácticas pedagógicas del docente, demostrando que por medio de estos métodos es posible conseguir facilitadores para el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes y para la labor docente.

Con la premisa de que el Proyecto Educativo de la Escuela declara en su discurso efectuar prácticas pedagógicas que apelan al vínculo interpersonal dentro del aula, la existencia de una coherencia entre esta práctica que dicen tener los docentes dentro el aula y la percepción de sus estudiantes, permitiría promover un ambiente educativo favorable para el proceso de aprendizaje. El hecho de construir conocimientos en base de fortalecimiento de los vínculos afectivos, conduce a que los estudiantes también se conecten más eficazmente con el aprendizaje, con el docente a cargo, con su propio proceso y con las herramientas académicas que se deben desarrollar en cada área. Si por el contrario, no existiera coherencia en las declaraciones de los docentes con su práctica, la panorámica educativa dentro del aula tiende a estar condicionada por barreras que no permiten que la construcción de conocimientos favorable para los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Dicho esto, las barreras vendrían a condicionar emociones en los estudiantes de rechazo, inseguridad, desconfianza, distancia entre los participantes y limitando los espacio de diálogo (Ibáñez, 2002). El impacto que genera en los estudiantes una metodología de enseñanza - aprendizaje que valida y considera sus intereses y opiniones, produce un ambiente educativo dentro del aula, armónico y dispuesto a la construcción de aprendizaje de carácter colectivo, de manera que el intercambio que se genera involucra a todos los participantes. En cuanto a esto, nuestra investigación busca proporcionar una mirada significativa para la construcción profesional del docente en el aula.

Entendiendo las directrices que nos entrega la teoría constructivista, sería un aporte para el desarrollo del quehacer docente, escuchar, comprender y reflexionar sobre las percepciones que entregan los estudiantes, sujetos educativos activos y protagonistas en su proceso de aprendizaje, sobre sus prácticas pedagógicas. Aportaría a comprender la realidad educativa de lo que sucede en el aula, espacio compartido que debe ser observado e intervenido por los propios agentes que participan y estructuran este contexto.

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los niveles de coherencia entre los discursos pedagógicos de docentes de una escuela con sello artístico, y las percepciones que tienen los estudiantes del tercero medio respecto a sus prácticas pedagógicas?

Objetivo General

Develar los niveles de coherencia entre los discursos pedagógicos de docentes de una escuela con sello artístico, y las percepciones que tienen los estudiantes del tercero medio respecto a sus prácticas pedagógicas.

Objetivos Específicos

- Describir los discursos que tienen cada uno de los docentes de la escuela con sello artístico en relación a sus prácticas pedagógicas dentro del aula.
- Describir las percepciones que tienen los estudiantes del tercero medio de la escuela con sello artístico sobre sus experiencias de aprendizaje, en relación a las prácticas pedagógicas de estos cuatro docentes dentro del aula.
- Relacionar los niveles de discursos pedagógicos de los docentes participantes, con las percepciones que tienen los estudiantes de tercer año medio, sobre sus prácticas pedagógicas dentro del aula.

Marco Teórico

I. Capítulo I: Cultura Escolar

La institución escolar es una organización que compone un sistema social en sí mismo, puesto que se levanta como un espacio orientado al intercambio cultural y que posee acuerdos de convivencia y códigos que estructuran el quehacer cotidiano, así como también un sistema jerárquico que regula los roles, relaciones y decisiones dentro de la Escuela.

Las escuelas se mueven en torno al currículum, el cual nivela y condiciona muchas de las experiencias de aprendizaje dentro del establecimiento, tanto para los estudiantes como para el resto del cuerpo que compone la institución. Sin embargo, el currículum puede ser entendido sólo como una declaración de intenciones, puesto que lo que pasa dentro de las escuelas es una red de procesos, acciones y experiencias mucho más compleja de lo que declara el currículum.

Dentro de las escuelas se desarrolla un proceso inevitable de intercambio cultural, que de manera transversal afecta a todos los niveles que componen la escuela. En tanto esta posee todas las estructuraciones mencionadas que se desarrollan dentro de la institución, también posee otra estructura de carácter más informal y sólo observable, compuesta por el clima que condensa todo lo anterior.

“La cultura se refiere a los valores que comparten los miembros de un grupo dado, las normas que pactan y los bienes materiales que producen y, a su vez, las subculturas constituyen grupos de personas que poseen valores y normas diferentes a los de la mayoría que mantiene un grupo, encuadrado en una sociedad más amplia (Giddens 1991).

La escuela, entonces, como una organización humana, posee una cultura auténtica y muy propia, que se desarrolla en torno a la diferente información y condiciones que le entrega cada uno de los factores que inciden en su construcción, por tanto se compone como un sistema abierto que cambia mediante su interacción con el entorno.

Concebida la escuela como institución, su función se configura a partir del ideal de desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, donde la reproducción social y cultural se traduce como un requisito para la apertura de la vida de los estudiantes hacia la sociedad adulta. La escuela como construcción social es expresión cultural que dialoga con el contexto general en el cual está situada y concilia con el espacio de encuentro cultural en sí mismo.

"Podrían diferenciarse varias culturas dentro de una escuela: la de los profesores, los alumnos, los administradores, el personal no docente y los padres. Dichas subculturas podrían formarse alrededor de los intereses pertinentes a un grupo en particular y crear potencial para empujar a una escuela en diversas direcciones. Podría haber una cultura dominante, con frecuencia encarnada en las acciones llevadas a cabo por el director, y uno o

más subgrupos más pequeños, cada uno con su propio y diferenciado conjunto de creencias, actitudes y normas (...) formando 'redes' más pequeñas y cerradas por subconjuntos de compañeros que tienen intereses comunes (...) [que] pueden actuar como barreras poderosas a la colegialidad y a una comunicación fluida en toda la escuela". (Stoll y Fink 1999: 151)

La mayoría de las escuelas tienen su propio "ethos" que impregna toda la actividad en la escuela. Esta calidad única de cada escuela es la "Cultura de la Escuela", que afecta a los actos de la gente. La cultura de la escuela es un sistema subyacente de normas, valores, rituales, tradiciones, ceremonias e historias que se acumulan a través del tiempo. Ello actúa como una red de expectativas sociales y creencias que forman a sus miembros en la forma de pensar, sentir y actuar.

Desde la mirada de Solé y Coll (2000) podemos entender al docente como un creador de contextos humanos específicos de relación, lo cual para los autores deber ser manejado desde una perspectiva constructivista. Para eso, es necesario reflexionar frente a lo que se hace y por qué se hace dentro del aula. Esta reflexión no se desarrolla nunca en un total individualismo, debido a que el desarrollo profesional docente está condicionado por un conjunto de agentes que componen y contribuyen el espacio educativo, siendo los estudiantes uno de los principales protagonistas en conjunto con el docente para el proceso de enseñanza - aprendizaje.

A partir de lo expuesto por la autora, comprendemos que el constructivismo define al sujeto educativo como un constructo sociocultural, activo e indispensable de su propio aprendizaje. La mirada que entrega el constructivismo sobre aprendizaje, contempla y relaciona el aprendizaje educativo con la cultura y desarrollo que trae consigo cada sujeto. Frente a esto, la percepción que el estudiante tenga frente a su propio proceso de enseñanza - aprendizaje, debiera ser un factor elemental para la construcción ejecución de aprendizaje que los docentes aborden en su

práctica pedagógica dentro del aula. Sin embargo el operacionalizar este método constructivista vendría a posicionar el diálogo en un elemento indispensable para la construcción de aprendizaje.

Con el paso del tiempo se desarrollan subculturas en su interior, principalmente en su cuerpo docente, con lenguaje, normas, perspectivas y fines diferenciados. De esta forma la cultura escolar -concluye Bolívar (1993)- posee una doble faz: es un entramado que integra diferentes aspectos de la vida cotidiana de los miembros en el interior de la institución, incluyendo diferencias y conflictos entre grupos.

Una Escuela con un foco puesto en que los estudiantes aprendan, con un sentido fuerte de comunidad, con capacidad de trabajo colectivo (dice Kent Peterson 2000), es una escuela con una cultura con carácter fuerte y orientación positiva, donde profesores y estudiantes caminan hacia una misma dirección. Al contrario, una escuela con una cultura débil y negativa difícilmente logra convertirse en una escuela efectiva. En las escuelas de una cultura escolar positiva, los profesores dialogan regularmente con otros docentes; comparten ideas, conocimiento y técnicas; participan colaborativamente en la solución de problemas, a diferencia de aquellas escuelas donde se trabaja en forma aislada, donde los profesores están solos en sus salas y guardan los problemas de su práctica para sí mismos.

La importancia de la cultura propia de la escuela y de las subculturas que se desarrollan y desprenden de ella, está situada principalmente en el valor de los aspectos culturales y en la posibilidad de avanzar a procesos efectivos de enseñanza-aprendizaje. Variables como el clima escolar (relaciones interpersonales), el compromiso con que se realizan las actividades y la identidad genuina de la escuela son fundamentales para el logro de la efectividad escolar. La cultura escolar "*Opera en el plano subjetivo (actitudes, percepciones, imágenes y valoraciones) y se expresa en actividades, conductas y símbolos*" (Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005, p. 39).

A juicio de los autores recién citados, en las escuelas que logran buenos resultados son escuelas con una "Cultura Escolar Positiva". Estas son escuelas que creen que el principal foco está puesto en los alumnos para poder establecer otros niveles de logro. Por ello la principal dirección debería estar en el rigor de hacer las cosas bien y en generar un fuerte sentido identitario. Así, la institución posee aspectos que la distinguen de otras, característica que se posiciona como un factor relevante para explicar el compromiso que se siente por la escuela.

Dentro de las subculturas que fueron mencionadas con anterioridad, resulta importante destacar la cultura juvenil como subcultura que se desprende de la cultura escolar.

Sabemos que el curso de la educación secundaria en Chile, coincide con la edad juvenil. Sin embargo gran parte de las principales estructuras de las instituciones escolares de enseñanza media se articulan obviando a los aspectos más propios de los jóvenes. Juan Carlos Tedesco (2003, 153p) despliega un imaginario de esta subcultura en la siguiente cita:

"registra algunos elementos comunes que son contrarios, antagónicos o al menos muy diferentes de los que privilegia la cultura escolar. La cultura juvenil otorga mucha importancia al cuerpo, a la música, a las formas personalizadas de religión, al predominio de la imagen, a la empatía con las nuevas tecnologías de comunicación, a la afectividad como dimensión de la personalidad y de las relaciones sociales y al presente como dimensión temporal fundamental. Esta nueva concepción cultural implica, de algún modo, una pérdida de la importancia de ciertos elementos centrales y clásicos de la cultura escolar, como son el predominio de la lectura; la valorización del conocimiento y del trabajo sistemático; la postergación de satisfacciones; la valorización del pasado, como patrimonio a transmitir, y del futuro, como proyecto para el cual es preciso formarse".

De esta forma la cultura escolar no sólo suele no incorporar la estos aspectos de la cultura juvenil, sino que muchas veces la prohibición de la manifestación identitaria de esta cultura se entiende como eje central de la institución. En muchas escuelas la interacción pedagógica se efectúa aislada de la idea del estudiante de enseñanza media como un sujeto autónomo, condicionado por temporalidades, pautas y espacios que forjan en gran manera sus intereses y más concretamente su personalidad.

La disciplina compone el elemento central que tensiona la cultura escolar y la cultura juvenil. Este elemento organizador se expresa como una práctica unidireccional que invalida (con frecuencia) la perspectiva de los jóvenes estudiantes, asumiendo una estructura asimétrica de Situación que no dice tanto en relación con los adultos en mismo, sino con la matriz en que esta práctica se ubica, que asume un estilo de relación asimétrica (que incluso en algunos casos se da entre alumnos). No es un problema de edad, sino de actitudes, discursos y estilos, que van configurando y dando vida a una particular forma de relación, donde prima la verticalidad.

No obstante lo anterior, no se puede dejar de reconocer que cada vez más se aprecia la necesidad de los profesores y directivos de construir una legitimidad frente a los alumnos. La unidireccionalidad ya no basta en una sociedad de mayor reconocimiento de los derechos de las personas. Los alumnos se saben sujetos de derechos y se hacen respetar. No se puede dejar de reconocer a este respecto que entre los fenómenos de las últimas décadas se encuentra la irrupción de la infancia y la juventud como un actor social protagónico, lo que genera nuevas demandas y reflexiones sobre su lugar en la sociedad, la cultura y la educación. La educación deja de ser una práctica de transmisión de valores y de códigos de las viejas generaciones, para avanzar a una modalidad de mayor autonomía y protagonismo de los alumnos y alumnas.

Dentro de las particularidades que hacen que una escuela tenga su propia identidad, existen en Santiago Escuelas con propuestas innovadoras en

comparación al trabajo tradicional de una institución escolar. Estas instituciones proponen el trabajo de otras vía de desarrollo de los estudiantes, como por ejemplo, las escuelas artísticas, que siguen el modelo curricular imperante, pero que vinculan el desarrollo y aprendizaje de las artes en mayor profundidad como un trabajo en paralelo. Es sabido que el estudio de las artes se encuentra dentro del currículum nacional, sin embargo suele desarrollarse y trabajarse con menor intensidad (menor cantidad de horas, menor exigencia académica) que el resto de las asignaturas

“En muchos casos, la Educación Musical se concibe sólo como la capacitación para percibir el mensaje musical, y se ignora como elemento importante de la formación integral de la personalidad y de todo aquello que representa los valores estéticos y culturales del hombre”
(De Alarcón, 1992, p.15)

Incluso, en nuestro país se han visto disminuidas las horas de música, artes visuales y en algunas instituciones la educación cívica no forma parte del programa curricular.

Howard Gardner, en su teoría de las inteligencias múltiples señala que todos los dones con que pueden estar dotados los individuos, ninguno surge más temprano que el talento musical. Los niños están predispuestos de manera especial a absorber variados aspectos de la música, como emitir sonidos únicos, producir patrones ondulantes, e incluso imitar trozos melódicos cantados por otros con algo más que exactitud casual. Desde aproximadamente los dos meses de edad, ya pueden igualar tonos, volúmenes y contornos melódicos de las canciones de sus madres, y a los cuatro meses pueden también igualar la estructura rítmica.

A la mitad del segundo año de vida, los niños naturalmente comienzan a emitir series de sonidos cortos que exploran diversos intervalos, inventan canciones propias. Durante cerca de un año se alternan melodías naturales con la reproducción de pequeñas secciones de canciones familiares, pero alrededor de

los tres o cuatro años se imponen las melodías de la cultura dominante y por lo general disminuye, hasta desaparecer, la creación de canciones espontáneas y del juego sonoro exploratorio. (Gardner, 1995)

A su vez, según Poch Blasco (1999) la música puede despertar, evocar, estimular, robustecer y desarrollar diversas emociones y sentimientos. Es una fuente de placer, y puede provocar catarsis y sublimaciones. También puede traer a la memoria olores y colores, incluso modificar el estado de ánimo del oyente y su percepción del espacio y del tiempo.

“El estudio y desarrollo de la educación musical en la edad escolar contribuye al desarrollo integral del niño incrementando su desarrollo físico y personal y educándolo para ser capaz de convivir en nuestra sociedad de manera satisfactoria. Por otro lado, la música permite expresar sentimientos, ideas, pensamientos, emociones, según el carácter propio de la música y permite manipular objetos y aprender a su propio ritmo educando y perfeccionando los sentidos y el carácter”
(Leon Pelaez, M. 2008)

Respecto a lo señalado por el autor, el desarrollo de la inteligencia musical no solo aporta a la educación de la disciplina en sí, sino que trabaja activamente con otras dimensiones de los sujetos, relacionadas con su propia identidad y con la expresión de ésta a través de diferentes vías. La música incita y favorece la expresión de uno mismo e induce a la colaboración intergrupala y al entendimiento cultural.

En este punto resulta interesante detenerse, puesto que en términos universales la música se entiende más allá de los límites de codificación del lenguaje. Incentivar el ejercicio de esta habilidad es motivar un desarrollo integral en los sujetos.

II. Capítulo II: Paradigmas Educativos

El siguiente capítulo pretende exponer los principales argumentos de las teorías epistemológicas de las corrientes que contemplan la construcción del conocimiento, como investigadoras señalamos como imprescindibles estos conceptos para la coherencia de esta investigación, como también el entendimiento del uso de la palabra paradigma a través de lo postulado por Thomas Khun (1970) en sus estudios sobre la epistemología de la palabra.

En una primera instancia haremos un recorrido por el modelo conductista, conceptos relacionados directamente con la enseñanza – aprendizaje, el condicionamiento Piagetano como forma de aprendizaje en que la consecuencia o acción de una situación determinada es causal a la respuesta que anteriormente a emitido el sujeto, este enfoque pone el énfasis en los contenidos, en la conducta, en el sujeto como agente “pasivo”.

Luego de este primer cerco pasamos a explicar las nociones conceptuales del enfoque teórico constructivista que surge en respuesta al modelo anterior a diferencia del paradigma conductista aparece este nuevo logro que postula que rechaza la idea del aprendizaje como una simple acumulación de asociaciones entre estímulos y respuestas si no que existen rasgos humanos tan importantes como lo es la conciencia y el lenguaje, en este enfoque es el sujeto el propio constructor activo de su conocimiento existiendo una adaptación de la cognición que tiene estrecha influencia de las experiencias del sujeto.

Paradigmas educativos

Para hablar sobre paradigmas educativos primero entendemos el término Paradigma como modelo, enfoques, patrones y directrices de un conjunto de teorías científicas que establecen límites. Para este primer concepto nos situamos desde la visión del filósofo Norteamericano Thomas Khun que en su obra “La Estructura de las Revoluciones Científicas” (1962) sostiene:

“Que el conocimiento científico no es el resultado de la acumulación de saberes, si no de los cambios de paradigmas, es decir, a la acogida de nuevos enfoques y conceptos para una comunidad científica.”

Khun distingue dos formas principales del uso de la palabra “paradigma” primeramente el paradigma debiese ser considerado como un logro, como la acogida de estos nuevos saberes aceptados para resolver un problema en el campo de la ciencia que posteriormente es utilizada para la investigación y la formulación de una teoría.

De acuerdo con Khun con respecto a su propuesta de cambio de paradigmas como segunda forma del uso de la palabra, el cambio de uno a otro no ocurre por la existencia de un paradigma nuevo, si no que debido a la necesidad de resolver las singularidades de dicha teoría siendo la misma incapaz de resolverlas es que la comunidad la abandona por otra, en este caso estaríamos en la presencia de según lo postula Kuhn en su estudio, de un nuevo logro o paradigma, ósea, una nueva forma de ver las cosas, nuevos métodos, análisis, posturas, y supuestos.

Tomando en cuenta el concepto de paradigma podremos continuar refiriéndonos a las distintas nociones de paradigmas educativos, estamos hablando particularmente de Conductismo y Constructivismo.

El caso del primero, Watson (1913), de alguna manera marca un hito en la teoría con el lanzamiento del polémico “Manifiesto Conductista” lo que Watson por medio de su propuesta busca es evidenciar el comportamiento humano objetivo por medio de las ciencias naturales y por medio del ambiente, enfatizando en la importancia de la biología en este sentido.

“Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mi mundo específico para poder criarlos, y yo me comprometo a tomar cualquier de ellos al azar y entrenarlo

para que llegue a ser cualquier tipo de especialista que quiera escoger: Médico, Abogado, Artista, mercader, y sí, incluso mendigo y ladrón sin tener para nada en cuenta sus talentos, capacidades, tendencias, habilidades, vocación o raza de sus antepasados” (Watson, 1930, p. 104)

Finalmente la teoría se masifica e internacionaliza, entre los científicos de la psicología clínica, teniendo tantos adeptos como adversarios, su legado prevalece luego de cien años promulgado su manifiesto, sin embargo, sus ideas sobre esta ciencia natural, el comportamiento humano, la crianza, el medio ambiente, las emociones se construyen a partir de un contexto junto con las propuestas del movimiento de la psicología clínica de la época.

Muchas de estas investigaciones quedan “invalidadas” luego que conforme pasó el tiempo salieron a la luz nuevas indagaciones y teorías que se contraponen a las propuestas de Watson (1913), como lo fueron las postulaciones e investigaciones de Piaget y Vigotsky en respuesta a la teoría conductista surgen nuevas ideas que si bien, tienen relación en cuanto al desarrollo psicológico humano.

Piaget postula el análisis del ser humano y del desarrollo cognitivo por medio de un modelo llamado “equilibrio por compensación” se refiere al impacto de los estímulos externos y como esto resultan dificultosos para el objetivo de un logro del sujeto, para que la asimilación ocurra, Piaget propone para su teoría cognoscitiva cuatro estadios que son:

Estadio I “Sensoriomotor”: Del nacimiento a los 2 años, Las características de este estadio se basan en el descubrimiento del niño como sujeto activo, y el pensamiento se mantiene orientado en objetivos y medios.

Estadio II “Pre operacional”: 2 a 7 años, en este estadio el niño está sujeto a limitaciones como el egocentrismo, estímulos, sin embargo el pensamiento lo manifiesta de manera simbólica y verbal.

Estadio III “Operaciones Concretas”: 7 a 11 años En esta etapa el niño está conectado directamente con el mundo real, es práctico, el pensamiento y el

aprendizaje están ligados a ejecuciones lógicas de orden, conservación de los fenómenos que le rodean.

Estadio IV “Operaciones Formales”: 11 a 12 años en adelante Finalmente el niño logra incorporar aprendizajes abstractos del pensamiento, es reflexivo, esto le permite utilizar la lógica, el razonamiento científico, organiza y diferencia los esquemas ya existentes.

Es necesario hacer esta breve descripción del modelo pedagógico inicial, para pasar a analizar y comprender el modelo posterior como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje, en este sentido veremos cómo estos modelos o paradigmas encaminan y contribuyen al desarrollo de la formación en los estudiantes por medio de nociones que la conforman y que poseen los docentes de nuestra investigación la institución educativas con el propósito de comprender la forma en que se entiende el desarrollo y el aprendizaje humano en la escuela.

En el modelo conductista: Encontramos una distinción, donde ya no se estudiaría la mente o la consciencia como proceso interno en el que se les pedía a las personas que describiera qué era lo que estaban pensando modelo que antecede al conductismo, a diferencia de aquello aquí nos posicionamos en la conducta, la que vamos a definir como cualquier cosa que un organismo hace según la visión de Watson. El estudio del aprendizaje ocurre a través de fenómenos observables y medibles Watson (1913), los procesos internos como el pensamiento y la motivación, no pueden ser observados ni medidos directamente, por lo tanto, no son relevantes para esta teoría científica.

El aprendizaje solo ocurriría si se observa un cambio en el comportamiento del sujeto, si no existe este cambio observable, no hay aprendizaje. El éxito en cuanto a la adquisición de conocimiento que postula esta teoría pueden aplicarse en conocimientos memorísticos, el entrenamiento de determinados trabajos donde el ejercicio estímulo – respuesta resulta imprescindible.

En esta teoría se visualiza al estudiante como un sujeto cuyo aprendizaje y desempeño escolar puede ser modificado desde el exterior bastando programas los recursos educativos situacionales, metodológicos, contenidos etc. Para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables, Así mismo el rol del docente consiste en desarrollar reforzamiento y control de estímulos para enseñar percibiendo el aprendizaje como algo mecánico y predictivo de la conducta.

El paradigma educativo conductista siendo uno de los que se han mantenido desde su origen hace más de 100 años desde la publicación del manifiesto conductista de Watson y que tuvo gran éxito en su época, involucrándose rápidamente en las escuelas donde actualmente seguimos percibiendo como prevalece su legado, si bien, ha sido constantemente criticado y cuestionado en los tiempos donde surgen nuevas teorías y paradigmas educativos, no podemos negar que este cúmulo de conocimientos y propuestas sirvieron de base para la consolidación de nuevos paradigmas educativos, como lo es el constructivismo que es de lo que hablaremos a continuación.

Pasando a la teoría en respuesta al modelo recién expuesto hablaremos del modelo constructivista, que a diferencia de lo postulado por Watson, se entiende por constructivismo una teoría que ofrece explicaciones en torno al conocimiento, este vendría siendo posibilitado por la presencia de capacidades innatas presentes en el sujeto, de manera que a través de los mecanismos cognitivos que permitan transformaciones experimentando con la realidad, con las situaciones y objetos que van sucediendo a lo largo de la vida del sujeto.

Los autores que levantaron esta teoría en coherencia con lo estipulado para esta investigación en el sentido y la reflexión al valor pedagógico de la teoría constructivista del proceso educativo surgen de las ideas y perspectivas de autores como Piaget, John Dewey, Lev Vigotsky y Humberto Maturana, que si

bien, se componen desde tendencias distintas para los efectos de lo que queremos proponer resultan necesarias de exponer para las conclusiones significativas de este estudio.

Desde la perspectiva de una corriente epistemológica, el constructivismo es concebido como una propuesta sobre el análisis del conocimiento, sus alcances y limitaciones. Piaget (1976) examinó cómo se forman los conocimientos y cómo cambian, cuales son las etapas que tienen lugar en el proceso de adquisición de conocimientos y las formas en cómo se organizan estos mismos, concluyendo que las formas que sirven para organizar el conocimientos no son innatas, sino que como dijimos anteriormente van sucediendo a lo largo de la vida.

En síntesis Piaget se refiere a esta teoría como un proceso evolutivo y dialéctico (1974) concepto que tiene que ver con la asimilación y acomodación de los procesos lo cual compensa la acción de los factores internos y externos dando como resultado al desarrollo de estructuras complejas e integradas.

Dewey (1971) Plantea un concepto basado en las experiencias cada sujeto constituye una idea de mundo que posee pensamiento reflexivo, prácticas determinadas, emociones, entendiéndose esto como una experiencia de sí mismo y de mundo que lo rodea, la vida en el plano humano, abarca contenidos significativos como las costumbres, las instituciones, las creencias, los ocios, las ocupaciones, los pensamientos, estas características están presentes en las dimensiones individuales y sociales de la vida humana;

Vigotsky (1979) postula el constructivismo como foco de interés se ubica en el desarrollo de dominios de origen social, orientando su concepción a un carácter eminentemente semiótico, poniendo al lenguaje como proceso facilitador de la enseñanza, este sería el medio del cual se realiza el intercambio de significados

recurso que dirige y condiciona el acceso de la realidad experiencial de los sujetos.

Finalmente luego de la pasada por los paradigmas educativos, y las ideas y concepciones sobre aprendizaje que incorporan los docentes, particularmente con los de nuestra investigación donde manifiestan los cuatro docentes investigados desarrollar la teoría constructivista en el aula,

Constructivismo como facilitador del proceso de enseñanza aprendizaje

Para hablar de constructivismo en el proceso de enseñanza aprendizaje primero debemos tener una concepción del rol del estudiante frente a esta teoría como también lo es la función del profesor, en cuanto a los objetivos educativos el aprendizaje activo mediante la construcción de conocimiento en base a las experiencias y de la participación del estudiante que interactúa con el entorno con actividades de contexto que favorecen - idealmente - el desarrollo de los procesos cognitivos y creativos, la autonomía e independencia de los sujetos, enfrentando y valorando los conocimientos previos dándoles la importancia y sentido mediante las relaciones entre los conceptos implicados para la construcción de nuevos conocimientos. La enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es originado desde el interior cuyo propósito es facilitar y potenciar el procesamiento interior de los estudiantes con miras a su desarrollo.

III. Capítulo III: Discurso Pedagógico

El siguiente capítulo pretende formular una caracterización de discurso y propiamente tal, de los discursos de los docentes en el aula. Progresivamente, se realizara una interpretación desde nuestro paradigma como investigadoras y educadoras, sobre las implicancias que tiene el discurso de los docentes en aula sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Finalizando con la exposición

de las corrientes teóricas que consideramos facilitadoras para un proceso de aprendizaje significativo.

Entender la práctica pedagógica del docente en aula, es comprender que está compuesta por dos elementos; lo que el docente teóricamente idea para su clase y el hacer como el hecho concreto que se desarrolla en la práctica de esta idea preconcebida. El discurso vendría hacer la idea que tiene el docente previamente a la práctica en el aula. Se compone por diferentes y múltiples aristas, tales como; el paradigma sociocultural que caracteriza a cada sujeto, la conceptualización que tiene cada docente sobre aprendizaje, como así también el lineamiento pedagógico en los que basa y planifica su trabajo. Desde un punto más específico, lo es también el contexto educativo en el que el docente ejerce su labor profesional. Elementos que componen los planteamientos pedagógicos que tiene, particularmente, cada docente para proyectar su práctica pedagógica en el aula. Los cuales también, son considerados relevantes para el desarrollo de nuestra investigación.

“En psicolingüística, existe alguna referencia a la noción de "terreno común", es decir, aquel conocimiento u otras creencias que los participantes en una interacción comunicativa deben tener en común para poder comprenderse (Clark, 1996). Hay que hacer notar, sin embargo, que también este "terreno común" puede ser de distintos tipos, ya sea conocimiento de experiencias personales compartidas, objetos presentes en el contexto, hasta propiedades socialmente conocidas sobre el "mundo" natural y social.” (Van Dijk, pág. 46, 2002).

El teórico Van Dijk (2002), nos proporciona una mirada del discurso que habla desde los conocimientos que trae consigo cada sujeto, los cuales

articulan, de manera casi natural, el discurso pedagógico. Al ser conocimientos que se originan desde la particularidad sociocultural y desde la experiencia de vida que trae consigo sujeto, los cuales se van compactados hasta formar un paradigma que dará origen al discurso pedagógico del docente.

En relación a esto, surge también desde otra cita extraída del artículo ya mencionado, los “tipos de conocimientos en el procesamiento del discurso”, donde el autor entrega una categorización de los diferentes conocimientos que llegan a componer el discurso pedagógico, los cuales abarcan y sintetizan los elementos previamente abordados, siendo estos aquellos que hemos considerado para mirar el discurso del docente.

“De esto se desprende que el conocimiento personal es exclusivamente personal hasta que se verbaliza (o se manifiesta a través de otro tipo de comunicación e interacción que permita a los receptores atribuir un conocimiento específico a alguien en particular). El conocimiento personal tiene que expresarse en aseveraciones, y no se puede presuponer en ninguna circunstancia. El conocimiento social, por otra parte general, se presupone en el discurso, aunque ello sólo puede ocurrir al interior de un grupo y no fuera de éste. El conocimiento cultural, a su vez, puede definirse como todo aquel conocimiento que se puede dar por supuesto en todas las formas de discurso público, y lo llamaré conocimiento de Terreno Común (TC). En otras palabras, así como está propuesta, esta tipología no sólo tiene implicancias sociales en el sentido de caracterizar la naturaleza de la distribución del conocimiento, sino que también las tiene para algunas propiedades semánticas y pragmáticas del discurso,

como la naturaleza de las implicaciones o de las presuposiciones.” (Van Dijk, pág. 47, 2002).

El discurso pedagógico de un docente, inevitablemente estará determinado por estos tipos de conocimientos que mencionan el autor; conocimiento personal, conocimiento social y conocimiento cultural, ya que a su vez son las principales bases para construir aprendizaje. Al ser seres insertos en una sociedad, existe una cosmovisión que se comparte con la población, lo que podría llamarse también un lenguaje compartido o códigos comunes que se originan a partir de un vivir bajo un determinado contexto. Atribuimos esto al conocimiento social y cultural, conocimientos que si bien tienen un carácter mucho más general, a diferencia del conocimiento personal, el cual es mucho más íntimo y específico. A la vez, es posible encontrar matices, tanto el conocimiento social como en el cultural, en relación al contexto en que se desenvuelve y habita cada sujeto, como también las influencias de experiencia de vida. Estos elementos son los que proporcionan moldear el discurso pedagógico que tendrá el docente sobre su quehacer en el aula. Estas diferentes aristas, que a la vez se unifican para crear un paradigma educativo, el cual determina la direccionalidad del proceso enseñanza aprendizaje que ejerce el docente en aula, como así también el tipo de interacción y relaciones sociales que tendrá el docente con sus estudiantes. Como también, la significancia que tendrá la práctica pedagógica ideada a partir del discurso del docente, sobre el proceso de aprendizaje del estudiante.

Desde una dimensión comunicativa, es que también se han levantado teorías sobre el discurso. Van Dijk en Meersonohn (2005) entiende que el discurso es una forma específica del uso del lenguaje, como así también una manera en particular de interacción social. Exponiendo así, que el discurso vendría hacer un *evento comunicativo completo en una situación social*. Entender el discurso desde esta perspectiva implica comprender que este está de alguna manera está sujeto a las relaciones interpersonales que se originan dentro del aula, por lo cual las

concepciones y lineamientos en los cuales el docente base su paradigma discursivo tendrán incidencia en la dinámica interrelacional dentro del aula, como así también en el proceso de aprendizaje del estudiante, puesto que consideramos que el aprendizaje es una construcción que se lleva a cabo de manera dialógica con el otro, en este caso con los dos actores principales que subyacen en el aula, docente y estudiante. Por lo que es relevante analizar esta perspectiva que considera el discurso como un acto comunicativo y social.

En relación a los tipos de conocimientos mencionados previamente que componen el discurso y desde las postulaciones realizadas por Van Dijk en Meersohn (2005), se comprende que el discurso no es solo un conjunto de elementos verbales y no verbales, sino que también está compuesto por elementos cognitivos que adquiere el docente a lo largo de su experiencia de vida. .

“(...) hace sentido incluir en el concepto de discurso no solo elementos observables verbales y no verbales o interacciones sociales y actos de habla, sino también las representaciones cognitivas y estratégicas involucradas durante la producción o comprensión del discurso.” (Meersohn, pág. 291, 2005).

Ha estas representaciones las entenderemos como los conocimientos sociales, culturales y personales mencionados al comienzo, puesto que, como ya se ha dicho, son conocimientos que conforman y dan vida a la estructura cognitiva de cada sujeto. Como consecuencia, inevitablemente, definirán el discurso pedagógico que presenta el docente frente a las diferentes dimensiones educativas como; las interacciones y relaciones con los estudiantes dentro del aula y la mirada epistemológica que tiene frente al proceso de enseñanza aprendizaje y al proceso de aprendizaje del estudiante.

El contexto es un fuerte significante a la hora de hablar de discurso, ya que para que un discurso cobre una importancia o relevancia en el otro, a quien se le está comunicando, es necesario conocer la situación sociocultural del otro y de la realidad en la cual se está inmerso ambos participantes, para que de esta se produzca una relación real y contingente. El discurso, producirá transformaciones que se adaptan en relación al contexto.

“Los contexto no son representaciones mentales estáticas, sino estructuras dinámicas. Son construidas y reconstruidas en el momento por cada participante en un evento y cambian con cada cambio en la interpretación de la situación...”
(Meersohn, pág. 293, 2005).

En relación al aprendizaje, el docente debiera recoger para la adaptación de su discurso y para hacerlo lo más contingente a su contexto educativo y al de sus estudiantes, lo que se considere de mayor relevancia para lograr que su discurso resuene y sea interesante para sus estudiantes y su proceso educativo. Entendiendo esto desde la mirada constructivista que el aprendizaje debe ser significativo y atingente a las necesidades y realidad de los estudiantes.

Leal (2009) habla de un discurso pedagógico, que para la autora se construye a través de un proceso dialógico intersubjetivo, el cual es concretado por medio de la transmisión de conocimientos, lo que en la práctica pedagógica para un docente vendría siendo la entrega de herramientas y habilidades al proceso de aprendizaje del estudiante.

“En consecuencia, dar cuenta de cómo se adquieren los distintos tipos de conocimiento, como se relacionan con los existentes y su integración en el sistema del conocimiento,

cuáles son las condiciones, estructuras y procesos sociales, culturales y políticos que intervienen en la reproducción del conocimiento en los distintos grupos y culturas: nos permite contextualizar un discurso que está supeditado a la normativa social y cultural.” (Leal, pág. 52, 2009).

Tal como lo hemos venido mencionando ya al comienzo de este capítulo, la autora expone la misma necesidad, la cual responde a que el docente debe entender y conocer el contexto sociocultural y educativo de sus estudiantes para poder emplear un discurso atinente a la realidad, lo que como consecuencia promueve una mirada al proceso de aprendizaje de carácter constructivista, puesto que apela netamente a aprendizaje significativo. El dialogo es de total vitalidad para poder lograr alcances en relación al conocimiento y conciencia de los factores contextuales que están implicados desde esta perspectiva. Factores contextuales que son diversos en relación al tiempo y espacio educativo, puesto que el docente siempre se verá enfrentado a diferentes grupos de estudiantes y por ende a diferentes realidades.

A la vez, los conocimientos personales, sociales y culturales que trae consigo el docente, también estarán en una constante de cambio y transformación, la cual responde, como ya lo hemos mencionado, a las necesidades que surgen de estos factores contextuales.

“El discurso pedagógico puede ser considerado como un acto cultural comunicativo, una práctica social dialógica intersubjetiva, en la cual existe un intercambio del conocimiento de algo, contando con manifestaciones metodológicas y procedimentales en un medio

contextualizado para lograr el fin didáctico.” (Leal, pág. 55, 2009)

La constante adecuación metodológica, para lograr un fin didáctico para el aprendizaje requiere del conocimiento del contexto educativo y del conocimiento sociocultural de los estudiantes. La instancia dialógicas se producen a la hora de buscar compactar estos conocimientos con los que trae consigo el docente y que son manifestados por medio de su discurso. Así también, la reflexión es otro facilitador para el proceso de enseñanza - aprendizaje (Leal, 2009), le permite también repensar sus prácticas pedagógicas y las incidencias que están provocando estas hacia el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

El Discurso en el Aula

Desde un campo antropológico, se han levantado estudios que posicionan el discurso en el aula como una construcción constante que se origina bajo un contexto interaccional (Candela, 2001). Puesto desde esta perspectiva y desde lo que hemos venido hablando previamente, es que queremos hacer hincapié en la importancia que tiene el discurso del docente en el aula para sus estudiantes. El discurso es un acto social que está en un constante desarrollo con el contexto y la cognición.

“(…) la necesidad de tomar el discurso en el aula como una construcción cultural con características propias que son aportadas por la cultura de los participantes, pero que se modifica en el mismo proceso de interacción.” (Candela, pág. 3, 2001).

“Estos trabajos también contribuyen a enfatizar la importancia de que la interpretación se basa en lo que el discurso representa para los actores del proceso educativo y no en las evaluaciones o apreciaciones que se pueden hacer desde un modelo explícito o implícito de lo que debe ser la enseñanza.”(Candela, pág. 3, 2001)

Ambas citas abordan el discurso en el aula desde la contextualización a la realidad tanto educativa como de los propios estudiantes que están siendo participe de este intercambio cultural. Reflexionamos en torno a lo estipulado por el sistema educativo, el cual nos entrega un modelo homogéneo y normalista, que mira a los actores dentro del aula como sujetos semejantes, obviando que cada sujeto trae consigo un mundo y una cultura diferentes. Si bien nos regimos bajo los mismo parámetros sociales, tanto estudiante como docentes, ya que estamos insertos en la misma sociedad, existe una gama eterna e interminable de características que hacen a un espacio común y compartido como lo es el aula. Características que van desde lo propio de cada sujeto educativo, como lo es su cultura, su cosmovisión de mundo en relación a al contexto en el cual se desarrolla y permanece, por ejemplo su hogar. Los estímulos y experiencias también son parte de este todo que conforman la particularidad de cada sujeto.

“Para Vygotsky la comprensión del mundo físico está fuertemente influida por categorizaciones sociales que se interiorizan de un cierto contexto cultural.” (Candela, pág. 4, 2001)

Las concepciones sociales compartidas por nuestra sociedad, tampoco pueden quedar del todo ajenas a la hora de considerar los contextos. Para desarrollar un aprendizaje significativo, requiere tener en cuenta las

diferentes aristas que hacen a una realidad educativa, aristas tales como, la información que el docente trae consigo, su propia comprensión del "mundo físico" como lo menciona Vygotsky, así como también la traen los estudiantes. Legitimar esto en el aula y abordar el trabajo pedagógico considerando estas características, permitirá lograr una unificación y un propio lenguaje. La necesidad de construir espacios de diálogo, los cuales permitan el intercambio de conocimientos, así como también por consecuencia el conocer y comprender con quienes estamos relacionándonos, también resulta un metodología facilitadora para un proceso de aprendizaje significativo para los estudiantes.

Ahora, la tarea del docente también está en lograr una interpretación de esta amplia información, que le permita transformar su discurso a uno mucho más atingente a la realidad de aula. Recoger esta información y establecer una relación con los conocimientos que el propio docente trae consigo, también permite crear un nuevo discurso pedagógico, el cual enriquece la comunicación y la interacción entre los actores y participantes dentro del aula.

“En el Reino Unido (RU) los estudios etnometodológicos mostraron una clara preocupación por relacionar los procesos de interacción discursiva del aula con problemas sociales como la reproducción del orden social establecido, introduciendo al campo de estudio del discurso en el aula categorías como la de “control” y “poder” que hasta la fecha tiene una importante presencia.” (Candela, pág. 2, 2001)

Un discurso pedagógico en el aula dialógico, es un elemento educativo el cual permite establecer relaciones interpersonales entre el estudiante y el docente de carácter igualitaria, cuando nos referimos a este concepto,

hacemos hincapié a que el acto de enseñar, también requiere un aprendizaje, el cual es construido por los propios estudiantes con los cuales se relaciona el docente. Así como los estudiantes reciben herramientas para su proceso de aprendizaje, por medio de la construcción de conocimiento, los docentes también se verán enriquecidos por las herramientas que les pueden brindar los propios estudiantes tanto a su quehacer pedagógico. Es por eso también, que el discurso pedagógico no es tan solo previa conceptualización que tiene el docente, desde sus lineamientos y conocimientos, sobre como el cómo construir aprendizaje con los estudiantes. Es un acto social y educativo, permite incidir en el tipo de relación interpersonal que existirá dentro del aula. La posición del docente en el aula, es muchas veces la de portador y transmisor del conocimiento, la del estudiante es la de recibir este conocimiento. Si tuviéramos que establecer una jerarquía entre estos dos actores dentro del aula, el docente se posiciona siempre un peldaño más arriba del estudiante, solo por ser quien posee el conocimiento y tiene la labor de entregarlo al estudiante. Si es que lo miramos desde este punto, existe una relación de poder intransable, donde el estudiante se ve condicionado y usualmente limitado, por esta dinámica relacional. Dinámica que se establece de tal manera por considerar al estudiante como un agente pasivo que solo está encargado de recibir el conocimiento (Freire, 1970).

“el discurso se convierte en un elemento de interacción social y académico, a través de los procesos dialógicos que eventualmente permiten a los estudiantes inferir conceptos, analizar y reflexionar sobre valores implícitos que se desarrollan en determinada asignatura, sin embargo dentro de las experiencias comunicativas surgen problemas relacionadas con las prácticas pedagógicas, la formación y la cultura del docente; en donde día a día la gran mayoría de los docentes se ven involucrados en prácticas pedagógicas

donde predomina una educación rutinaria, memorística y academicista, aunque también existen docentes que de una o de otra forma responden a estas críticas y tratan de legitimar ante la sociedad su identidad y su quehacer pedagógico.”
(Caro, pág. 72-74, 2015)

El diálogo permite lograr en los estudiantes una postura mucho más crítica sobre su propio aprendizaje. La reflexión y el análisis en el acto cotidiano dentro del aula, son elementos facilitadores y enriquecedores para que el estudiante pueda desarrollar una apropiación de los conocimientos que son entregados por el docente. Propiciar al estudiante mayor autonomía en la construcción de conocimientos, es parte de este discurso pedagógico que promueve el diálogo en la práctica educativa dentro del aula. Una mayor participación y protagonismo en el proceso también son parte de este paradigma, el cual podría ser considerado como una alternativa a la metodología, muy común, que comparten ciertos docentes en aula. Esta apela a la idea de tener a los sujetos educativos dispuesto a la reproducción de contenidos, produciendo una carente participación y baja facultad de opinión sobre el acto educativo.

“el discurso docente, es la base sobre la cual se sostiene el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que debe ser el centro de atención de todo docente que desee obtener el mayor resultado posible a partir de su labor docente. Por ello, merece mayor atención su adecuada estructura, ya que como en cualquier proceso comunicativo, el orden de las ideas en gran parte es responsabilidad de que el mensaje sea adecuado o no igualmente por el receptor, una clase bien estructurada en su desarrollo es muy importante y beneficiosa para interacción y el aprendizaje.” (Caro, pág. 120, 2015).

Por ser el discurso del docente la base para el proceso de enseñanza aprendizaje, requiere de la necesidad de estar en una constante atención y reflexión. Esto permitirá tener mucho más claro el mensaje pedagógico que el docente quiere transmitir en sus prácticas pedagógicas y por consiguiente tener una constante coherencia entre ambas acciones. Puesto que también, es muy importante que el docente sea consciente de su contexto educativo y sociocultural, porque tal como se señala en la cita anterior, la facultad que tiene el discurso en aula mantiene una gran responsabilidad, ya que el rol del docente dentro del aula es de transmisor de conocimiento pero también de constructor y transformador de cultura.

“Para Vigotsky es claro que a presencia del educador como sujeto es activa; la responsabilidad de las acciones realizadas y omitidas, y sus consecuencias para el desarrollo de los educando es propia de cada maestro. Sin embargo, su posibilidad de acción está dada por el hecho de estar incorporado a una comunidad de significados, los cuales son determinados culturalmente y usados, en buena parte de manera inconsciente por el educador concreto. Para Vigotski, el educador es a la vez sujeto y objeto de la cultura. “(Rosas y Balmaceda, pág. 100, 2008)

Vigotsky, entiende al docente como un agente cultural que se desarrolla sus prácticas pedagógicas en un contexto sociocultural determinado. Debe entender y comprender los saberes culturales que se desarrollan dentro de la comunidad, esto le permitirá comprender los contextos socioculturales de los estudiantes. Pero también así, debe tener la capacidad de conocer los saberes que traen consigo los estudiantes, de manera que logra entablar una conexión entre ambos que le permita posicionarse como mediador en el

proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Las acciones que el docente realiza dentro del aula, tienen un alto nivel de consecuencia en la construcción de proceso de aprendizaje, le educador el “*sujeto y objeto de cultura*”, es el único agente dentro de la escuela con la capacidad de participar en la construcción y formación de los sujetos que serán parte de la sociedad del mañana, por lo mismo es que la responsabilidad de sus acciones son tan delicadas e importantes. Disponer de un rol educativo que se posiciona dentro del aula como mediador, permite establecer relaciones interpersonales entre el estudiante y docentes asimétrica, la cual proporciona intercambio cultural retroalimentativo entre ambos protagonistas dentro del aula. Los consensos, las instancias de diálogo, la retroalimentación, son parte de las características de un docente mediador, el cual dispone sus conocimientos a los educando con la finalidad de construir nuevos conocimientos, atingentes al contexto y los sujetos.

“Las interacciones establecidas entre educador y educando son objeto de atención y control directo por parte el docente no solo por la consecuencias afectivas de estas y sus efectos indirectos sobre la cognición, sino porque la cognición misma se construye por internalización de dichas interacciones.”
(Rosas y Balmaceda, 2008; 100)

Entendiendo esto que plantean los autores, de que la cognición se construye por medio de la internalización de dichas interacción, es que somos reiterativas al hablar de un discurso pedagógico del docente que apunte a potenciar y enriquecer el diálogo dentro del aula, puesto que la realidad educativa actual que podemos observar, se empeña mucho más por una modelo educativo que se empeña por polarizar y jerarquizar a los participantes dentro del aula, obstruyendo así la posibilidad de crear procesos educativos asimétricos y

retroalimentativos tanto para los estudiantes, como para los docentes. El control que tiene el docente, o más bien, la facultad y responsabilidad que tiene de guiar los procesos de aprendizaje hacia esta perspectiva mucho más integra, que pretende por medio de las interacciones, que los estudiantes logren mayor autonomía y empoderamiento de su propio proceso, tiene relación con el como el docente concibe su discurso pedagógico. Si bien como ya hemos mencionado para lograr estos objetivos pedagógicos, el docente debe comprender lo elemental y primordial que es generar en el aula un espacio abierto a la reflexión e intercambio de opinión, puesto que esto también contribuye a su propio proceso de enseñanza aprendizaje.

“De acuerdo a modelo del desarrollo propuesto por Vigotsky, tal incorporación no corresponde a un proceso en el cual el educando cumple un rol meramente pasivo; por lo contrario, la reconstrucción intrapsíquica del sistema de relaciones semióticas en el cual el educando ha participado, da pie a la vez a: (a) la formación de una conciencia humana de naturaleza semiótica en el educando; y (b) la recreación del mismo sistema de significados, proceso en el cual sentidos primeramente individuales originados en la dinámica interna de la conciencia ya autorregulada del sujeto, pasan a formar parte del mismo sistema.” (Rosas y Balmaceda, pág. 96. 2008)

La capacidad del docente de proporcionar al estudiante un rol participativo dentro del aula, es un paso a la formación de sujetos más conscientes y autónomos tanto de su contexto, como de su propio proceso de aprendizaje. Una manera, por parte del docente de concebir esta dinámica en el aula y en su práctica pedagógica, es por medio de la conceptualización y lineamientos en los cuales el docente basa su discurso pedagógico para su práctica

dentro del aula, lo cuales como ya hemos mencionado, deben estar orientados al entendimiento de que cada proceso de aprendizaje es una construcción sociocultural que se por medio de la interacción del sujeto educativo con su medio y pares, que se origina a través del intercambio y retroalimentación de conocimientos que cada sujeto trae consigo, conocimientos personal, sociales y culturales, los cuales se han originado particularmente por el medio en el que el sujeto nace y se desarrolla a lo largo de la vida.

Es necesario comprender que el discurso pedagógico está en una constante transmutación y transformación, si bien el docente trae consigo ya conocimientos que fueron originados y establecidos tras su vinculación con su medio sociocultural y experiencias de vida, el docente se verá expuesto a diferentes y diversas realidades educativas, las cuales, cada una en particularidad compartirán códigos socioculturales diferentes, relacionados y atingentes a su la realidad de su espacio/tiempo. El docente debe tener la capacidad, de establecer un sistema de andamiaje entre sus conocimientos pedagógicos, las concepciones teóricas y lineamientos sobre aprendizaje que este trae consigo, con este nuevo paradigma de entender y ver el mundo que presentaran cada nuevo grupo de estudiante con los cuales deberá relacionarse en aula. Puesto, que es aquí donde se produce la verdadera incidencia del diálogo en el aula, en el intercambio de opiniones e ideas, para las cuales el docente deber ser capaz de atenderlas y escucharla, produciendo una relación retroalimentativa y que por consecuencia es asimétrica, puesto que el docente no se posiciona desde la mirada de que él es el único que porta el conocimiento y tiene la tarea de transmitirlo.

Marco Metodológico

I. Fundamentación Metodológica

Para los efectos de esta investigación, se ha considerado pertinente realizar un estudio de carácter cualitativo. Para ser más específicos, la investigación se orienta a un enfoque *interactivo cualitativo*, enfoque que para los autores McMillan y Schumacher (2005) se entiende de la siguiente manera:

“La investigación interactiva cualitativa es el sondeo con el que los investigadores recopilan los datos en situaciones reales por interacción con personas seleccionadas en su propio entorno (investigación de campo). La investigación cualitativa describe y analiza las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones. El investigador interpreta fenómenos según los valores que la gente le facilita.” (McMillan, 2005; 400). Bajo esta modalidad investigativa es que se desarrolla el estudio. En consecuencia, describiremos los discursos que tienen cuatro docentes de la Escuela Artística sobre sus prácticas pedagógicas y analizaremos las percepciones que tienen un grupo de doce estudiantes del tercero medio, sobre sus experiencias de aprendizajes en relación a las prácticas pedagógicas que tienen estos docentes en el aula. Posteriormente se relacionan ambos cuerpos de información, con la finalidad de develar si los discursos de los docentes son o no coherentes con las percepciones que tienen los estudiantes.

Cabe destacar, que este estudio investigativo es de carácter fenomenológico, entendiendo que *“(...) Un estudio fenomenológico describe los significados de una experiencia vivida. El investigador «suspende» o deja a un lado todos los prejuicios y recoge los datos sobre cómo los individuos descifran el significado de una experiencia o situación determinada”* (MacMillan, pág.45, 2005). Hablamos de una investigación fenomenológica, puesto que se esboza un análisis sobre las perspectivas que tienen los estudiantes del tercero medio, desde su experiencia de aprendizaje, sobre las prácticas pedagógicas que emplean sus docentes en el

aula. Lo cual nos invita a reflexionar a la vez sobre la realidad educativa dentro del aula, sobre las relaciones interpersonales y su significancias con los procesos de aprendizaje.

II. Contexto y grupo de estudio

La Investigación se realiza en la Escuela Artística, ubicada en la comuna de La Florida. Esta Escuela de carácter municipal y contempla diferentes niveles educativos, desde Educación de Párvulos a Educación Media. El estudio se lleva a cabo en el Tercero Medio, el cual está constituido por un total de 31 estudiantes, donde 12 de ellos son mujeres, y 19 son hombres. Las edades de los estudiantes fluctúan entre los 16 a 19 años. El porcentaje de estudiantes prioritarios es de 20% con respecto al nivel socioeconómico familiar del grupo curso. Además cabe destacar, que el índice de Vulnerabilidad Escolar que se presenta en la escuela es de un 77,89% en la Educación Media, mientras que en la educación básica, es de un 73,08% (JUNAEB, Depto. de Planificación y Estudios).

La muestra está constituida por dos grupos, el primero es un grupo de cuatro docentes de la Escuelas Artística, los cuales dictan clases de las siguientes asignaturas; Lenguaje y Comunicación, Educación Física, Biología e Historia y Ciencias Sociales, a los estudiantes del tercero medio de la mencionada escuela. El rango etario de estos docentes fluctúa entre los 26 y 50 años, siendo tres de ellos de sexo femenino y uno de sexo masculino. De los cuatro años que la Escuela se encuentra funcionando, dos de los docentes de sexo femenino tiene una antigüedad laboral dentro de la escuela de dos años, el tercer docente de sexo femenino, mantiene una antigüedad laboral de tres años y el cuarto docente de sexo masculino, tiene una antigüedad laboral de un año.

Para el estudio de los discursos de estos cuatro docentes, que están a cargo del proceso de aprendizaje de los estudiantes del tercero medio, se realizó una previa observación en el campo de estudio por una de las investigadoras del equipo en el

contexto de su práctica profesional y posteriormente educadora diferencial en la institución. Los criterios de selección de los sujetos de estudios pertenecientes al primer grupo, fueron pensados en relación a diferentes respuestas que manifestaban los estudiantes con estos cuatro docentes dentro del aula, es decir los comportamientos y la relación que establecen en aula entre los estudiantes y los docentes contiene particularidades y distinciones con cada uno de estos cuatro. Existen comportamientos, según la particularidad de cada docente, puesto que cada uno de los docentes tenía una forma diferente de relacionarse con los estudiantes. Así también las metodologías de enseñanza de los docentes daban cuenta de los distintos comportamientos, actitudes y relaciones, que adoptan los estudiantes del grupo curso, en relación a cada uno de los docentes.

El segundo grupo que constituye la muestra, está conformado por doce estudiantes que pertenecen al tercero medio de la Escuela Artística. El rango etario de los estudiantes fluctúa entre los 16 y 19 años, siendo ocho de ellos de sexo masculino y cuatro de sexo femenino. Además cinco de los estudiantes pertenecen al ensamble de la escuela, ya que comparten conocimientos artísticos y musicales que les permiten ser parte de este grupo. El criterio para la selección de los sujetos de estudios fue de carácter académico, incorporándose seis estudiantes que tienen el rendimiento más alto del curso y seis que tienen un rendimiento académico más bajo.

La selección fue considerada de esta manera para poder obtener información diferenciada y desde diferentes experiencias académicas. Para la aplicación de los instrumentos, el grupo de doce estudiantes fue dividido al azar en cuatro grupos compuestos por tres estudiantes cada uno. El primer grupo responde a la asignatura de historia y ciencias sociales, el segundo grupo a la asignatura de lenguaje y comunicación, el tercer grupo a la asignatura de biología y el cuarto grupo a la asignatura de educación física.

III. Estrategia Metodológica

Para esta investigación utilizamos un proceso de análisis definido como inductivo, puesto que. Para la recolección de información nos vimos en más de una instancia con la necesidad de volver a realizar instrumentos para recoger información faltante. Como también surgieron categorías emergentes que fueron modificados nuestros objetivos investigativos iniciales. Ello es consistente con lo indicado por McMillan en relación a las complejidades del proceso investigativo. De acuerdo al autor “No hay que pasar por alto que, a medida que el investigador avanza hacia niveles más abstractos del análisis de datos, tiene que volver constantemente al nivel básico de abstracción, y comprobar y pulir una y otra vez su análisis e interpretación. Y tampoco hay que olvidar que, a menos que algunos elementos estén presentes en los datos, el análisis no se realizará sin problemas. Los investigadores piden permiso para volver al campo, si resulta necesario, para recopilar más datos y dar por válidos los nuevos modelos que surgen.” (McMillan, 2005; 479).

Para la metodología relativa a la recopilación de información, se aplicaron cinco instrumentos indagatorios en la escuela artística de la Comuna de La Florida. El primero fue una entrevista en profundidad con la Jefatura de la Unidad Técnica Pedagógica; Laura González. En relación a nuestra investigación previa y al acceso de la nueva información que obtuvimos después de esta entrevista, fue que se articuló un Focus Group dirigido a cuatro docentes de la escuela, los cuales fueron seleccionados a partir de una observación realizada en aula, por parte de una de nuestras investigadoras, que desempeña labores pedagógicas actualmente en dicho centro de estudio.

Finalizada la bajada de información del Focus Group y la Autoevaluación, se resolvió que muchas temáticas y dimensiones que buscamos abordar dentro de estos instrumentos quedaron con vacíos argumentales. Por tanto, un nuevo instrumento investigativo fue levantado para ser aplicado a los docentes de la

escuela. Se realizó, entonces, una entrevista en profundidad y personal a los cuatro docentes donde, además de ahondar en las temáticas anteriores, se incluyeron nuevas vías de búsqueda respecto a los discursos docentes y su relación con la práctica en el aula.

La realización de un puente informativo, coherente con nuestros objetivos, es que se aplicó un último instrumento investigativo dirigido a los estudiantes del tercero medio, con la finalidad de poder conocer y dilucidar cuáles eran sus percepciones respecto a las prácticas pedagógicas y métodos de enseñanza de estos cuatro docentes ya mencionados anteriormente. La cual también fue una entrevista en profundidad.

El estudio investigativo tuvo la siguiente secuencia de etapas metodológicas:

- A. Etapa 1: Observación preliminar y establecimiento del grupo de estudio: A través de la experiencia de práctica profesional de una de las investigadoras, se
- B. Etapa 2: Acercamiento al trabajo de campo: Se aplica una entrevista semi estructurada a la Jefatura de la Unidad Técnico Pedagógica, con el objetivo de conocer información relevante del establecimiento, como; los planteamientos teóricos en los que se basa la escuela para entender el aprendizaje, las metodologías de aprendizaje que propone la institución para trabajar en aula, los principios por los cuales basan su discurso pedagógico y las características de una escuela municipal con sello artístico.
- C. Etapa 3: Trabajo de Campo sistemático: Se aplicaron instrumentos de entrevista en profundidad, focus group y cuestionario abierto de autoevaluación para la recopilación de información. La aplicación de estos instrumentos se focaliza en la obtención de información respecto a los discursos pedagógicos de los docentes y a la percepción que tienen los estudiantes del tercero medio desde su experiencia de aprendizaje, sobre las prácticas pedagógicas que ejercen los cuatro docentes seleccionados para la investigación

D. Etapa 4: Análisis de la información recopilada, el cual se divide en dos sub etapas:

1) Primer nivel de análisis: se analiza los discursos pedagógicos de los docentes y las percepciones de los estudiantes miembros del grupo de estudio

2) Segundo nivel de análisis: Se relacionan la información obtenida de los docentes, desde sus discursos con la obtenida de las percepciones de los estudiantes, estableciendo si el discurso del docente se condice con las percepciones de los estudiantes.

E. Etapa 5: Se levantan conclusiones en relación los resultados obtenidos por medio de la información recopilada, estableciendo soluciones y/o respuestas a la problemática expuesta en la investigación.

IV. Técnicas para la recolección de Información:

La recolección de datos se realizó a partir de las siguientes técnicas:

A. Entrevistas en profundidad: *“La entrevista en profundidad, a menudo, se caracteriza por una conversación con un objetivo. El investigador puede emplear una guía de entrevista general o un protocolo, pero no un conjunto de preguntas específicas que él mismo ha formulado para cada entrevista. Mejor dicho, hay unas pocas preguntas generales, con una libertad considerable para seguir una gama amplia de temas. El entrevistado puede dar forma al contenido de la entrevista centrándose en temas de importancia o interés. De hecho, el investigador normalmente anima a la persona a hablar con detalle sobre las temas de interés. Una entrevista en profundidad, por lo general, dura como mínimo una hora. El investigador, a menudo, graba las entrevistas y, posteriormente, las transcribe para analizar los temas frecuentes de las descripciones de experiencias.”* (McMillan,2005; 51) Para la realización de esta investigación, se emplearon en tres ocasiones *entrevistas en profundidad*. En una primera instancia estuvo dirigida a una autoridad del establecimiento, la encargada de la Unidad

Técnico Pedagógica. La finalidad fue recoger información con respecto a los principales propósitos pedagógicos y paradigmas educativos que promueven en la institución educacional, desde un actor de carácter administrativo de la escuela. Una segunda instancia se realizaron entrevistas, de modalidad individual, a cada uno de los cuatro docente, con la finalidad de obtener información sobre lineamientos teóricos y prácticos en los que basan su trabajo en aula, recogiendo así una aproximación a sus discursos sobre sus prácticas pedagógicas en el aula. Cabe destacar, que esto nace desde la necesidad de recoger información faltante posterior a la realización de un grupo focal. Como última instancia, se realizó otra entrevista al grupo preseleccionado de doce estudiantes del tercero medio, con la finalidad de conocer sus percepciones desde su experiencia de aprendizaje en el aula, sobre las prácticas pedagógicas de estos cuatro docentes. El primer instrumento se llevó a cabo en la oficina de la UTP y el resto de las entrevistas en la biblioteca de la escuela.

B. Cuestionario abierto de Autoevaluación. Para esta investigación el cuestionario de autoevaluación fue utilizado como una técnica suplementaria. De acuerdo a McMillan, las técnicas suplementarias: *“(...) son aproximaciones seleccionadas para ayudar a interpretar, elaborar o corroborar los datos obtenidos desde la observación participante, la entrevista en profundidad, los documentos y los enseres. Aunque cada una de estas técnicas es un método completamente independiente, se incorporan a menudo dentro de una investigación cualitativa.”* (McMillan, 2005; 53). El cuestionario utilizado Consistió en una serie de (cuantas) preguntas abiertas en las cuales cada uno de los docentes debió contar de manera escrita sus motivaciones para estudiar la carrera de pedagogía y a elaborar, en la misma modalidad, una autoevaluación sobre su trabajo en aula. El instrumento se aplicó en la biblioteca de la escuela.

C. Focus Group: El focus group o grupo focal de conversación es una *“(...) técnica de investigación social que privilegia el habla, cuyo propósito radica en propiciar la interacción mediante la conversación acerca de un tema, un objeto de*

investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo.” (Álvarez y Jurgenson, 2003; 133 - 134). El focus group fue llevado a cabo con los cuatro docentes de la Escuela Artística, en la biblioteca de la escuela. La finalidad de este instrumento fue recoger información, con respecto a sus metodologías de enseñanza y su perspectivas como docentes del tercero medio como grupo curso.

V. Metodología para el análisis

Para esta investigación cualitativa, agrupamos los datos obtenidos para nuestro análisis en diferentes dimensiones y categorías. El análisis propuesto se organiza en dos niveles, para cada nivel las dimensiones y categorías se exponen a continuación:

V.1 Primer Nivel de análisis

Dimensión 1: Discursos de los docentes

Esta dimensión contempla información entregada por el primer grupo de sujetos de estudios, los cuatro docentes de la escuela artística. En ella se da cuenta de los discursos que tienen estos docentes, el cual es agrupado en las siguientes categorías:

1. Lineamientos teóricos – pedagógicos: categoría que comprende los aspectos teóricos que consideran los docentes respecto a cómo se articula el trabajo pedagógico dentro del aula
2. Discurso sobre planificación: en esta categoría se desarrollan las características que consideran pertinentes para desarrollar una planificación dirigida al tercero medio.
3. Discurso sobre metodología: esta categoría comprende las prácticas procesuales que utilizan los docentes para desarrollar el trabajo dentro del aula para con los estudiantes del tercero medio.

4. Motivaciones personales que promueven su labor profesional: en esta categoría se explican las principales motivaciones de los docentes para desempeñar su trabajo como pedagogos. Además subyace discursos sobre clima interpersonal en el aula que promueven cada uno de los docentes.

Dimensión 2: Percepciones de los estudiantes.

Esta dimensión contempla al segundo grupo de estudio, grupo de doce estudiantes del tercero medio y da cuenta de sus percepciones respecto a la práctica de los cuatro profesores seleccionados. Esta dimensión consta de cuatro categorías establecidas del siguiente modo:

1. Tendencia Curricular: Percepciones de los estudiantes sobre cómo cada uno de los cuatro docentes aplica la teoría curricular en el aula.
2. Lineamientos Teóricos - Pedagógicos.: Percepciones que tienen los estudiantes de los lineamientos teóricos - pedagógicos que tiene cada uno de estos cuatro docentes sobre aprendizaje.
3. Percepciones sobre la Metodología docente. Percepciones que tienen los estudiantes sobre la metodología pedagógicos que ocupan cada uno de estos cuatro docentes en aula
4. Clima interpersonal en aula: Percepciones que tienen los estudiantes sobre las relaciones interpersonales que desarrolla cada uno de estos cuatro docentes en aula.

La relación entre las dimensiones y categorías establecidas para el análisis, se visualiza en el siguiente cuadro:

DIMENSIONES	CATEGORÍAS
Discurso de los Docentes	Lineamientos teórico - pedagógicos
	Discursos sobre planificación
	Discursos sobre metodología
	Motivación profesional
Percepciones de los Estudiantes	Tendencia curricular
	Lineamientos teórico - pedagógico
	Percepciones sobre metodología
	Clima interpersonal en aula

V.2. Segundo nivel de análisis

Este segundo nivel está compuesto por cuatro ejes, los cuales tiene la finalidad de dar cuenta si los discursos de los docentes se condicen con las percepciones de los estudiantes.

A. Lineamientos teórico - pedagógico: Este eje compara la información obtenida de la categoría de lineamientos teóricos - pedagógicos de docentes y estudiantes.

B. Implementación Curricular: Este eje compara la información obtenida de la categoría de discurso sobre planificación con la categoría de tendencia curricular de la dimensión de percepciones.

C. Metodología: Este eje compara la información obtenida de la categoría, discursos sobre metodología con la categoría de percepciones sobre metodología de los estudiantes.

D. Clima internacional en el aula: Este eje compara la información obtenida de la categoría de motivación profesional, la cual comparte una apartada de apreciaciones de los docentes sobre el clima interaccional, con la categoría de clima interpersonal en el aula dispuesto por la dimensión de percepciones.

A partir de esto, se desprenden cuatro niveles de clasificación para medir la coherencia de los discursos de los docentes con sus prácticas pedagógicas. El primer nivel se denomina como; *“muy coherente”* y es determinado cuando el docente cumple con las cuatro categorías. Un segundo nivel se denomina; *“coherente”* y es determinado sólo cuando el docente cumple con tres de las categorías. El tercer nivel lo clasificamos como *“medianamente coherente”* y figura solo cuando el docente cumple con dos de las categorías. Finalmente, el último nivel es nombrado como *“poco coherente”* y será adjudicado solo cuando el docente no cumpla con ninguna de las categorías o sólo una de las cuatro.

Análisis de Resultados

I. Primer nivel de análisis

I.1. Primera Dimensión: Discurso Docente

I.1.A. Lineamientos Teórico-Pedagógicos

Para esta categoría hemos considerado exponer la información recopilada desde el discurso que tienen los docentes en torno a su práctica dentro del aula, donde indagamos respecto a cuáles eran los sustentos teóricos en los que basaban su trabajo con los estudiantes.

En los discursos de los cuatro docentes seleccionados, se observa la preeminencia de conceptualizaciones teóricas de carácter constructivista. Respecto a esto, dos de ellos nombran el constructivismo sin profundizar en las nociones que toman de este lineamiento. Un docente toma la noción del diálogo para la resolución de conflictos como una característica del constructivismo. El cuarto docente declara trabajar a través del descubrimiento para el logro de objetivos.

En definitiva, todos declaran trabajar en base al constructivismo de manera explícita, donde dos sólo lo mencionan y otros dos lo caracterizan sin profundizar mayormente en las prácticas que toman de esta teoría

Lo anterior queda ejemplificado por las siguientes citas:

Docente 1 Biología:

“(...) el Marco de la Buena Enseñanza, que apunta los cuatro criterios que se deben desarrollar con los alumnos, entonces en el caso mío, de mi especialidad, uno siempre debe estar enfocando dentro de esos cuatro aspectos la enseñanza que uno quiere impartir y también relacionándolo con el constructivismo.”

Docente 2 Lenguaje:

“(...) si dijéramos cuales son las teorías que a mí me gustan, que inspiraron, la matristica de Maturana, por ejemplo, la educación para la liberación de Freire, el constructivismo como concepto, lo encuentro bacán, hermoso. Y el conductismo es una forma para alinear el comienzo y luego vendría todo lo demás.”

Docente 3 Historia:

“(...) la educación para la liberación de Freire, la educación para la paz y el constructivismo, son los que me gustan, los trato de aplicar constantemente, pero de todas formas en las clases uno tiene que aplicar conductismo, como para normar. Es que el ser humano es un ser de costumbre y hay muchas cosas que es súper bueno que lo entiendan, pero que también que lo hagan... Yo sé que todos

entienden que no deben reírse de los demás, entonces tiene que haber una sanción si alguien se ríe de un otro, que frente al constructivismo eso se debe resolver como un diálogo con el estudiante, donde el descubre por sí mismo que tiene que respetar al otro, pero también se lo podis decir, siento que eso no es malo.”

Docente 4, Educación Física:

“A mí me gusta trabajar con un estilo constructivista y en base al descubrimiento me gusta ponerles una meta a los niños y que ellos descubran cómo llegan a esa meta, que tengan libertad y fomentar la creatividad.”

A partir de la información recopilada en la entrevista en profundidad con los docentes, se concluye que los cuatro sujetos informantes identifican su trabajo con un enfoque teórico pedagógico de carácter constructivista, orientado al fomento de la participación de y con los estudiantes en torno al desarrollo y construcción de su propio proceso de aprendizaje.

En cuanto a las concepciones del paradigma constructivista que busca la incorporación de conocimientos nuevos a partir de las experiencias previas de los estudiantes, por medio de la interacción dentro de contextos que favorezcan los procesos cognitivos y creativos, a través del desarrollo autónomo de los estudiantes.

El constructivismo postula que el aprendizaje humano se origina desde el interior, cuyo propósito es potenciar el proceso interno dándole sentido e importancia, validando los conocimientos previos para su propio desarrollo, sin embargo, esto no se profundiza, en lo manifestado por los docentes entrevistados se evidencian caracterizaciones en torno al concepto sin ir más allá en cuanto al proceso de aplicación de la teoría.

I.1.B Discurso sobre Planificación

En relación a categoría los docentes informantes, coinciden en que todos consideran, a la hora de planificar, elementos contextuales y socioculturales de los estudiantes, contingentes al grupo curso, específicamente.

Esto queda en evidencia a través de las siguientes citas extraídas de la entrevista con los docentes:

Docente 1 Biología:

“Enfoco mis planificaciones en relación a él “cómo son”, sus intereses (...)”

Docente 2 Lenguaje:

“(...) considero el nivel cultural de los chiquillos y también considero los recursos de ellos, entiendo que los recursos económicos que ellos tienen no les permiten hacer ciertas cosas y los limitan, se frustran y no desarrollan la actividad y después de todo eso, considero las habilidades que tiene el curso y lo que yo quiero desarrollar en ellos (...)”

Docente 3, Historia:

“El enfoque de mis planificaciones es entorno a sus intereses, por ejemplo el interés que tienen los estudiantes del 3ro medio por la relaciones sociales y/o políticas. Orientando los contenidos de mi asignatura a esta característica del curso. Por ejemplo: Hablar sobre la inexistencia de los derechos humanos en los tiempos de la colonia, les llama mucho más la atención a la hora de trabajar este contenido. “

Docente 4 Educación Física:

“mis planificaciones son en relación a los intereses de los estudiantes. Busco hacerlos parte y partícipe de su proceso de aprendizaje. Por ejemplo: el 3ro medio es un curso que no presenta un fuerte interés por el deporte, más bien se destaca por el lado artístico musical. En vista de este antecedente, y del contenido que se debe desarrollar este mes, como parte de la programación educativa de la asignatura, decidí proponer un plan b, ya que los estudiantes se mostraban desmotivados ante la actividad, les presente una alternativa, para que pudieran

elegir en base a lo que les atrajera más. La segunda logró mayor motivación por parte de los estudiante.”

Los cuatro docentes informantes coinciden en que consideran como criterio al momento de planificar elementos socioculturales y contextuales de los estudiantes, como también de los diferentes grupos cursos de la escuela. Esto mantiene una estrecha relación con las manifestaciones que exponen los docentes en relación a la perspectiva que tienen sobre aprendizaje. El considerar los intereses y las características socioculturales y contextuales de los estudiantes, se relaciona con los planteamientos de la teoría constructivista.

I.1.C. Discursos sobre Metodología

En cuanto a esta categoría, los informantes, relatan, a grandes rasgos, su forma de trabajar en aula con el tercero medio. Es posible dar cuenta que los cuatro docentes declaran que su metodología está enfocada a la realización de un trabajo dentro del aula que sea significativa para sus estudiantes, donde el rol activo de este último, toma gran relevancia para la consecución de aprendizajes que se quieren desarrollar. Particularmente, el docente tres declara con profundidad el empleo de espacios reflexivos y de discusión en el desarrollo de sus clases. Lo anteriormente expuesto queda en evidencia a través de las siguientes citas:

Docente 1 Biología:

“La metodología por lo menos que yo ocupo, son variadas, tanto para la parte auditiva, bueno que es eso lo que les cuesta... les cuesta la concentración, son muy dispersos... También considerar las diferencias que ellos tienen y que ellos traten de comprender la importancia, un poquitito, de lo que es la asignatura, porque ellos piensan que no les va a servir, entonces cuando uno le da el sentido, les interesa y los trabajan mejor.”

Docente 2 Lenguaje:

“Bueno los desafíos es que en lo posible aprendan, no tanto la parte memorística, sino un aprendizaje que les perdure, que lo entiendan. Porque, por ejemplo, en el de mi asignatura, es una rama dura, tiene mucho término difícil... a mí me interesa el proceso, que entiendan el contexto digamos. “

Docente 3 Historia:

“Trato siempre de hablar de las temáticas sociales, porque mi asignatura me lo permite también, entonces trabajar la temática social, desde la carencia del otro y desde el progreso que ha tenido Chile, por ejemplo, a través de la historia, pero siempre para progresar ha tenido que ayudar a los más pobres y eso ha significado progreso, por ejemplo la construcción de los primeros consultorios, programas sociales o como de construcción de viviendas, ha permitido el progreso de la sociedad desde la postura de ayudar al otro y eso tiene que ver con la educación para la liberación, desde la meritocracia, en la medida que yo aprendo cosas, puedo defenderme de cosas y me libero de un opresor, en la medida que yo conozco mis derechos, en la medida que yo soy capaz de analizar críticamente un documento o un discurso, tengo la posibilidad de liberarse. Y extra curricularmente, intento de alguna forma mostrarle cosas a los chiquillos que a veces no están dentro de la materia, pero que tiene que ver con la realidad actual”

Docente 4 Educación Física:

“Me gusta trabajar desde las vivencias del estudiante e intento unirlas un poco a mis vivencias o a las que viví como alumno, cosa de lograr una mayor atención del estudiante para lograr aprendizaje significativo”

En conclusión, los cuatro sujetos entrevistados tienen un discurso en torno a la metodología de trabajo dentro del aula que condensa una orientación hacia relacionar los contenidos con conocimientos de carácter más cotidiano, con el fin de lograr una familiarización y significación mayor con los saberes que quieren ser

entregados a los estudiantes. Es posible inferir también, que estas metodologías que declaran tener los docentes se empeñan por establecer un vínculo mucho más cercano con los estudiantes, puesto que todos concuerdan en trabajar desde las necesidades del estudiante, de esta manera los docentes estarían estableciendo un proceso con propósitos pedagógicos fundados en el sujeto educativo, más que en la reproducción y resultado de los contenidos.

I.1.D. Motivación Profesional

En esta categoría incluimos información respecto a las motivaciones principales que promueven su desempeño como docentes actualmente. Los datos aquí analizados fueron recopilados a través de un instrumento de auto-evaluación”, donde los sujetos informantes declaran una disconformidad respecto a la jerarquización de las relaciones dentro de la escuela entre el docente y los estudiantes. A su vez, también, en torno a sus motivaciones se desprende la búsqueda de una educación para la liberación frente a lo que llaman “injusticia social”, idea que es compartida por tres de los docentes. Por otro lado, dos de los cuatro docente hacen hincapié, desde su experiencia escolar, al vínculo docente - estudiante.

Respecto al vínculo afectivo en la relación docente-estudiante, consideramos este factor primordial para el desarrollo y construcción de aprendizaje en aula, puesto que creemos que la base de todo proceso de aprendizaje significativo, está dispuesto por el vínculo afectivo cercano que el docente genera con sus estudiantes.

Docente 1, Biología:

“Me gusta la sala, siento que todavía puedo, no, y es un desafío para mí, porque yo digo con estos chiquillos como son ahora, cuesta estar en una sala, a pesar que este colegio no es difícil, porque hay colegios que no tienen respeto por nada, ni por nadie y esa parte es la que me complica a mí, porque cuando se pierde el respeto yo colapso”

Docente 2, Lenguaje:

“No me gustaba ir al Colegio, (...) sentía que los profesores no se involucraban con los estudiantes, en el diálogo cotidiano de la vida. O bien, se acercaban de forma inadecuada a los estudiantes queriendo "saber" todo lo que nos sucedía, tan sólo preguntando en una ocasión y sin haber generado los lazos necesarios para que uno realmente le confiase parte de su vida.”

Docente 3, Historia:

“Es que el ser humano es un ser de costumbre y hay muchas cosas que es súper bueno que lo entiendan, pero que también que lo hagan, que yo sé que todos entienden que no deben reírse de los demás, entonces tiene que haber una sanción si alguien se ríe de un otro, que frente al constructivismo eso se debe resolver como un diálogo con el estudiante, donde el descubre por sí mismo que tiene que respetar al otro, pero también se lo podis decir, siento que eso no es malo. “

Docente 4, Educación Física:

“Los profesores poco y nada hacían para vincularse y acercarse al alumnado, era pasar la materia, la nota y chau; de los profesores jefes, ni hablar; el colegio tenía la política de que debían cambiar todos los años, por ende tampoco había mucho esfuerzo y seguimiento por parte de los mismos, una vez que terminaba el año con el cual nos tocaba”

En relación a la importancia de la educación para la liberación social:

Docente 2, Lenguaje:

“(...) Y la tercera, y la más importante, por justicia social, creí y creo que la educación es el medio para la liberación de las personas.”

Docente 4; Educación Física:

“En lo personal la falta de preocupación por la vulneración de los derechos de las y los niños/jóvenes marcó un punto de inflexión en mi vida como estudiante”

Docente 3, Historia:

*“Entre mis motivaciones para estudiar se encuentran ser parte (ayudar) en el progreso intelectual y material (a veces) de otras personas.
Promover la movilidad social por medio del aprendizaje.”*

Respecto a esta información, resulta interesante destacar una temática interesante para nuestra investigación; la relación interpersonal entre el docente y el estudiantes. Dos de los cuatro docentes hacen hincapié, desde su experiencia como estudiantes en la escuela, al nivel de involucramiento del docente con el estudiante dentro del aula y como este genera diversas respuestas actitudinales por parte de los estudiantes. Es posible inferir, que ambos docentes, dos y tres, presentan un mayor interés por esta arista del aprendizaje, considerándola necesaria para el desarrollo del proceso y por consiguiente incidente en la construcción de aprendizaje. Por otro lado, surge también, la idea de la responsabilidad que tiene el docente ante los estudiante como sujetos inmersos en una sociedad, ya que tanto, los docentes dos, tres y cuatro, rescatan la preocupación por propiciar una formación educativa que apela la conciencia de los derechos humanos y la significación de su posición como sujetos en la sociedad, la cual se postula desde la idea de entregar a los estudiantes un soporte sociocultural que les permita actuar y aportar, en un futuro, de manera enriquecedora en la sociedad. Respecto al docente uno, solo destaca sus ganas y disposición de enseñar, sin embargo, no presenta ninguna opinión que difiera de lo mencionado por los otros docentes.

I.2. Segunda Dimensión: Percepciones de los estudiantes

I.2.A. Tendencia curricular

A continuación en este apartado, se presentan citas en relación a cómo, desde la percepción de los estudiantes, los docentes ejecutan sus metodologías de aprendizaje en el aula. Los docentes identificados como docente 1 y docente 2, coinciden en tener una tendencia curricular, que reconoceremos como de carácter práctico, ya que la forma de articular el conocimiento y llevarlo al aula, se plantea a través de la búsqueda de respuestas a problemas prácticos, que se presentan como desafíos. Por otro lado, tanto el docente 3, como el docente 4 difieren de esta clasificación, puesto que a partir de la información entregada por los estudiantes, el docente 3 se ajusta a un modelo educativo ligado a prácticas emancipadoras y de concientización. Se propicia una reflexión situada en el mundo y para el mundo, la cual se nutre a través del diálogo. En cuanto al docente 4, se infiere que este se caracteriza por presentar una práctica de carácter mucho más rutinaria, donde las evaluaciones siempre suele ser la misma. Sin presentar una mayor diversidad en cuanto a esto, es decir, consideramos que este docente presenta un modelo educativo ligado a prácticas tradicionales y convencionales donde el conocimiento está regido por parámetros teórico-conductista. Lo expuesto queda en evidencia en las siguientes citas, extraídas de las declaraciones de los estudiantes:

Respecto al docente 1:

“...Esta profe en cambio es más de estar conversando que estar haciendo una clase escrita, igual me faltó decir eso antes, porque no es tan monótono como yo lo planteé, la profe se pega unos cambios de tema asociados a la biología.”

Respecto al docente 2;

“Ella nos explica, pero que lo llevemos a la práctica, no que solo lo escribamos. Casi siempre nos hace hacer cosas más didácticas, en realidad es súper fome hacerlo de otra forma porque si uno no quiere hacer, mejor hacerlo con ganas,

hacerlo didáctico y práctico. Nos hace tareas igual tareas escritas y para que por nosotros mismo podemos descubrir los contenidos porque por ejemplo ella pasa un contenido y después nosotros mismo podemos crear y usar los contenidos, nos hace hacer power point, disertaciones para la personalidad...”

Respecto al Docente 3:

“específicamente a la profe, yo la encuentro súper buena, enseña muy bien, sabe explicar... y prepara su clase, uno se da cuenta de eso, o por lo menos yo. Antes igual, cuando yo llegué hacía pruebas... pero ahora como que igual se evalúa como profesora, y dice “ah no aprenden con esto, aprenden más fácil con esto”, por ejemplo haciendo trabajos; nos hizo hacer una línea de tiempo y yo encuentro que varía gente del curso aprendió más así que con una prueba.”

“aparte con su forma de enseñanza, uno se pone en el lugar de la gente que estuvo antes, al notar los hechos que pasaban, las cosas que no se podían lograr...”

Respecto al docente 4:

“Hay muchos que no hacen educación física, y me incluyo en algunas ocasiones. Nos pide hacer carpetas, acorde al trabajo del momento; las evalúa les pone nota, pero nunca he tenido respuesta de él, de que le faltó... qué es lo bueno, o qué es lo malo. Nos dice “ya bacán”. A veces nosotros requerimos, para mejorar un trabajo de carpeta, que nos cuenten qué faltó y por qué la nota y eso no se cuenta con él. Sí, cumple con la evaluación, pero no hay una planificación de que esta nota va por esto... una pauta ¿no?”

“no se preocupa de otros aspectos, porque solamente llega y dice ya chicos vamos hacer esto y esto.”

En relación a estos resultados, podemos concluir que las diferencias respecto a la perspectiva curricular de los docentes declaradas por los estudiantes, es posible que se deban a las características más propias de la asignatura. Es decir, las tendencias curriculares de los docentes, vendrían siendo atingentes a las prácticas y contenidos que se enmarcan dentro de cada una de sus áreas. Por ejemplo, en educación física los requerimientos tienden hacer de carácter más prácticos, pero a la vez se condice a que el docente presenta una metodología rutinaria, que no presenta muchas variables para los estudiantes. En historia y ciencias sociales las dimensiones dialógicas y los espacios reflexivos se vuelven necesarios para la construcción de un imaginario histórico y del posicionamiento mismo del estudiante frente al mundo, de lo cual también la docente explora y explota como recurso para la metodología de sus clases, posicionando al estudiante en una constante participación y reflexión. En cuanto a Biología y Lenguaje, se requiere una retención y exactitud de conceptos, para lo que las metodologías de carácter más prácticas se ajusta a esta necesidad, traducido una estructura de clase en el aula en primera instancia teórica para luego llevar los conocimientos a la dimensión práctica.

I.2.B. Lineamientos Teórico-Pedagógicos

En esta categoría se recoge información en torno a la percepción de los estudiantes respecto al enfoque con el que trabajan los docentes dentro del aula. Tanto el docente 1 y 2, declaran que sus prácticas pedagógicas se caracterizan por presentar un alto porcentaje de actividades prácticas, las cuales se originan post trabajo teórico en clase, donde se abordan las principales temáticas del contenido que se está desarrollando. Sin embargo, ambos docentes propician a los estudiantes herramientas que se direccionan a la construcción de un proceso, es decir desarrollan sus prácticas de manera tal que los estudiantes puedan conectarse con los contenidos desde su ritmo y conocimientos. En cuanto al docente 3, coincide también en que se caracteriza por recoger herramientas propias de los estudiantes para el desarrollo de sus clases, pero a diferencia del

resto de los dos docentes anteriores, este se destaca por presentar dinámicas donde regularmente se presentan espacio reflexivos, donde los estudiantes pueden intercambiar ideas y opiniones, entre ellos y con el propio docente. Respecto al docente 4, es posible inferir a través de las percepciones de los estudiantes, que el docente establece una estructura inflexible, donde los estudiantes no tienen muchas instancias para incidir u opinan respecto a esta.

Respecto al docente 1, Biología:

“A veces trata de asociar cosas normales o cotidianas con la biología, pero tantas cosas más no considera, pero igual lo asocia hartito con lo cotidiano”

“...al principio explica todo, donde da la información para copiarla después uno la aprende se supone, después tenemos una actividad donde desarrollamos lo que aprendimos...”

“Sí es verdad se hacen muchas actividades y eso es básicamente; como que te evalúan en clases”

Respecto al docente 2, Lenguaje:

“Ella nos explica, para que lo llevemos a la práctica, no que solo lo escribamos”

“Nos hace tareas igual; tareas escritas, para que por nosotros mismo podemos descubrir los contenidos, porque por ejemplo ella pasa un contenido y después nosotros mismos podemos crear y usar los contenidos”

Respecto al docente 3, Historia:

“(sus clases) son súper didactas por decirlo así, como que la profe nos deja hablar, dar nuestra opinión y todo... Nos hace preguntas y nos hace como interactuar en su clase.”

“a lo largo me ha enseñado a orientarme en la fecha, los hechos que han pasado y como un hecho lleva a otras cosas, que tienen su efecto más adelante y eso me ha ayudado a aprender.”

“y (nos da) un lugar para aclarar nuestra mente, o sea, hablo de dudas de cosas nada que ver o que tengan que ver con historia, igual las saca para la conclusión.”

Respecto al docente 4, Educación física:

“es como que dice, ya chicos hagamos ejercicios”

“solo llega a la sala y dice qué vamos hacer”

“el profesor llega, da las instrucciones en la sala y después salimos hacerlo en el patio.”

Respecto a toda esta información, se concluye desde la entrevista grupal realizada a los estudiantes del tercero medio, que el enfoque respecto al proceso de enseñanza aprendizaje por parte de los docentes 1, 2 y 3, se ajusta a una mirada constructivista, siendo el docente 3, el que más se acerca a esta concepción, por establecer una dinámica que involucra mucho más a los estudiantes en sus clases. Puesto que también, según lo relatado en la entrevista grupal, a partir de los conocimientos entregados los estudiantes tienen permitido el espacio para construir su aprendizaje activamente a través de la concretización del conocimiento, permitiendo la fecundación de ideas en torno al funcionamiento del mundo por medio de procesos de asimilación de los conocimientos previos información y acomodación de estos nuevos saberes. En cuanto a los docente 1 y 2, se destacan por desarrollar sus clases en torno siempre a los intereses y necesidades de los estudiantes. En este sentido, podemos reconocer a los

docentes como unos mediadores entre la cultura y los estudiantes. Respecto al docente 4, se logra identificar lineamientos teóricos - pedagógicos muchos más convencionales y rutinarios, los cuales no logran establecer mucha relevancia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, considerándose, desde nuestro posicionamiento como investigadoras, poco significativos para el proceso de los estudiantes.

I.2.C. Percepciones sobre la Metodología docente

En torno a la metodología de trabajo que aplican los docentes, los estudiantes del tercero medio relataron sus percepciones respecto a las prácticas de estos cuatro docentes en el aula. Esta información, finalmente, nos entregará un imaginario en torno a cuál es la metodología de trabajo que se desarrolla en la sala de clases, a partir de las prácticas de los docentes en el aula. Tanto el docente 1, 2 y 3, establecen metodología de aprendizaje donde se recogen las opiniones de los estudiantes, lo cual hace sentir a los estudiantes involucrados y partícipes de su propio proceso de aprendizaje, esto se condice con la perspectiva constructivista, que tanto la escuela y los docentes dicen compartir e impartir en aula. Por otro lado, el docente 4, difiere de esta caracterización, ya que sus metodologías no apunta a contemplar al estudiante en el proceso, puesto que la dinámica que se trabaja y viven los estudiante en aula requiere de mayor retroalimentación entre los participantes. En este apartado se desprende como relevante la siguiente información:

Respecto al docente 1, Biología:

“(...) son súper didácticos (la metodología) por decirlo así, como la profe nos deja hablar, dar nuestra opinión y todo, nos hace preguntas y nos hace como interactuar en su clase...”

Respecto al docente 2, Lenguaje:

“Si po, si te acordai que hicimos una presentación y uno podía hacerlo de lo que uno quisiera, con una estructura, pero que te sepas manejar o que te guste y que puedas investigar, o que te identifique, siempre nos está preguntando si queremos hacer cosas y las conecta con lo que nos gusta.

Respecto al docente 3, Historia:

“ (...) no tanto de dictar y ponerse a escribir todo lo que dice, sino que conversa contigo, por mí me hace tener más conciencia social con lo que pasa ...”

Respecto al docente 4, Educación Física:

“(...) el profesor llega da las instrucciones en la sala y después salimos hacerlo en el patio...”

“Hay muchos que no hacen educación física, y me incluyo en algunas ocasiones. Nos pide hacer carpetas, acordes al trabajo que es del momento, las evalúa les pone nota, pero nunca he tenido respuesta de él, como de qué le faltó, o qué es lo bueno, lo malo. Nos dice “ya, bacán”. A veces nosotros requerimos, para mejorar un trabajo de carpeta, que nos cuenten qué faltó y porque la nota y eso no se cuenta con él. Sí cumple con la evaluación, pero no hay una planificación de que esta nota va por esto, una pauta, no? “

En relación a las metodologías usadas por los cuatro docentes del tercer medio, podemos concluir que los docente 1, 2, y 3, se caracterizan por impartir prácticas educativas mucho más dinámicas y versátiles, generan una significancia positiva en los estudiantes, las cuales los mismos estudiantes destacan, en términos de comodidad y motivación para trabajar dentro del aula. A su vez, valoran el trabajo clase a clase, porque concretan lo aprendido durante la instancia del aprendizaje teórico y reciben una “gratificación” por el trabajo realizado. En torno a la metodología de trabajo de docente 4, la información recopilada explicita que su metodología no contemplaba una retroalimentación en torno al trabajo, ni tampoco una construcción en conjunto respecto a cómo desarrollar la clase, puesto que de

esto se deduce que los estudiante no se sienten partícipes y ni sienten una apropiación de su propio proceso.

I.2.D. Clima interpersonal en aula

Respecto a esta categoría, ahondamos en la percepción que tienen los estudiantes en torno a los espacios que se les permiten para aportar, dialogar y construir aprendizaje en conjunto con el docente y sus compañeros. Según lo declarado por los estudiantes, todos los docentes suelen considerar sus opiniones en el desarrollo de las clases en aula. Este hallazgo resulta interesante para nuestra investigación, puesto que por un lado la escuela dice tener un enfoque constructivista, así como también los propios docentes.

Respecto al docente 1, Biología:

“pero igual dentro de los parámetros que ella se puede permitir, igual la biología es un ramo súper específico... Aun así ella trata de adecuarse al curso. En realidad, la profe no es pa na ajena, es súper cercana, uno puede conversar de todo con ella y así con eso mismo ella nos puede conocer mejor y saber cómo darnos la clase”

“igual aprende de opiniones, por ejemplo estábamos hablando de las células, yo le corregí a la profe, le mostré todo y la profe igual lo aceptó y dijo “ah entonces dejó de ser esto y pasó a ser esto”, entonces la profe igual considera las opiniones”

Respecto al docente 2, Lenguaje:

“(...) te acordai que hicimos una presentación y uno podía hacerlo de lo que uno quisiera, con una estructura, pero que te sepas manejar o que te guste y que puedas investigar, o que te identifique. Siempre no está preguntando si queremos hacer cosas y las conecta con lo que nos gusta.”

“El otro día fuimos al museo de la casa de Pablo Neruda, y en la guía que nos pasaron después, porque era con trabajo, nos decía que donde más queríamos ir, para llegar a un acuerdo general y hacerlo. Y como que nunca nadie nos pregunta en verdad que queremos hacer.”

Respecto al docente 3, Historia:

“la profe nos va como preguntando si tenemos una opinión que dar, se da el tiempo de escucharnos a cada uno y siento que es súper bueno también que nos dé un lugar para expresar nuestras opiniones”

“En todas las instancias de las clases de historia se da que podemos opinar y tener un diálogo con la profe”

Respecto al docente 4, Educación Física:

“yo igual creo que se considera nuestra opinión, porque con este tema de los viajes habían dos opciones, (...) por debate salió el trekking, pero fuimos a lo otro por otro evento. Pero él postuló la idea y nosotros la elegimos democráticamente.”

Desde nuestra mirada como investigadoras y para los efectos de este estudio, resulta interesante dar cuenta de este resultado, en vista de lo que ya hemos mencionado, consideramos que uno de los pilares fundamentales para construir aprendizajes significativos para los estudiantes, es que el docente tenga la capacidad de hacer partícipe y poder establecer un vínculo dialógico con sus estudiantes, donde estos mismos tenga la capacidad de empoderarse para poder aportar y debatir en torno a su propio proceso. Pareciera ser que tanto el docente 1, 2, 3 y 4 desarrollan sus clases bajo el mismo principio, el cual apunta a contemplar las necesidades e intereses del grupo curso y lograr un proceso de andamiaje que permita una transformación atingente, a la realidad educativa, de sus contenidos.

II. Segundo nivel de análisis:

Ejes de articulación para la contratación de los Discursos Docentes y las Percepciones de los estudiantes

En este apartado se analiza la información recogida a partir de lo declarado por los docentes en comparación con las percepciones de los estudiantes en torno a las categorías de Lineamientos Teórico Pedagógicos, Metodología, Clima Interaccional en el aula e Implementación curricular. La contrastación está articulada por cada profesor en relación a cada eje. Esta contrastación permitió establecer los niveles de coherencia que tiene cada uno de los docentes. El primer nivel se denomina como; *“muy coherente”* y es determinado cuando el docente cumple con las cuatro categorías (lineamientos teóricos pedagógicos, percepciones sobre metodología, tendencia curricular y clima interpersonal en el aula). Un segundo nivel se denomina; *“coherente”* y es determinado sólo cuando el docente cumple con tres de las categorías. El tercer nivel lo clasificamos como *“medianamente coherente”* y figura solo cuando el docente cumple con dos de las categorías. Finalmente, el último nivel es nombrado como *“poco coherente”* y será adjudicado solo cuando el docente no cumpla con ninguna de las categorías o sólo una de las cuatro.

Categorías Docentes	Lineamientos Teóricos Pedagógicos	Metodología	Implementación Curricular	Clima Intrapersonal en el aula	Nivel de Coherencia
Docente 1 Biología	X	X	X	X	Muy coherente
Docente 2 Lenguaje	X	X	X	X	Muy coherente
Docente 3 Historia	X	X	X	X	Muy coherente

Docente 4 Educación Física				X	Poco coherente
-------------------------------	--	--	--	---	-------------------

II.1. Eje “Lineamientos Teórico-Pedagógicos”

Respecto a esta categoría, resulta interesante observar la perspectiva desde donde se posiciona el docente para entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en contraste con la percepción que tienen los estudiantes respecto a su experiencia in situ con estos docentes.

Los docentes, respecto a esta categoría declararon tener una perspectiva de carácter constructivista y por tanto adoptar prácticas orientadas a la participación activa de los estudiantes respecto a la adquisición de conocimientos dentro del aula.

A partir de la información tomada desde la entrevista con los estudiantes de tercero medio, se resuelve que reconocen espacios donde se les permite una construcción personal de su aprendizaje dentro del aula. Tomando ambas conclusiones, se entiende que el enfoque con el que los docentes condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje, efectivamente se condice con las percepciones de los estudiantes del tercero medio respecto a cómo se desarrollan estos procesos dentro del aula, a excepción de un docente, donde a través de la declaración de los estudiantes se deduce que posee prácticas que no permiten estos espacios de construcción y opinión dentro del aula.

Docente 1, Biología: Declara basar su trabajo dentro del aula en el Marco de la Buena Enseñanza y en el Constructivismo. El Marco de la Buena Enseñanza supone una guía para docentes comprometidos con la formación de sus estudiantes donde para lograr la buena enseñanza, los docentes se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y valores. En esta línea, se proponen cuatro dominios como pilares fundamentales para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje; Preparación de la enseñanza, Creación de un

ambiente propicio para el Aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, Responsabilidades Profesionales. Estos aspectos, no son profundizados en el discurso que entrega el docente, solo es mencionado como una herramienta que implementa su trabajo modo general. En relación con la mirada constructivista que tiene la escuela, el docente 1 declara compartir esta mirada, mencionando en sus discursos ciertas características que recoge de este modelo para su práctica, las cuales principalmente se enfocan en conectar los contenidos de la asignatura con la realidad de los estudiantes. Sin embargo, en esta dimensión el docente solo se limita a mencionar, a grandes rasgos, esta perspectiva teórica, profundizando mayormente en las dimensiones de metodología y planificación, el cómo lleva a la práctica las características que recoge de la perspectiva constructivista.

En relación a las percepciones de los estudiantes con lo declarado por la docente, podemos relacionar ciertos aspectos. Los estudiantes declaran que el trabajo en el aula se desarrolla bajo un ambiente o clima que permite la construcción en conjunto del conocimiento, donde se relacionan los contenidos con dimensiones cotidianas y conocidas por ellos. Por otro lado, se evalúa el trabajo de manera procesual, a través de actividades que requieren la participación y la resolución durante el desarrollo de la hora pedagógica.

Docente 2, Lenguaje: Respecto al discurso sobre los lineamientos teórico-pedagógicos de esta docente, declara incluir en su quehacer los fundamentos de la Educación Matriztica, postulada por Maturana, donde se busca propiciar un espacio tierno, de juego, encanto que acoge al otro en la legitimidad de sus particularidades. Esta nace como una contrarespuesta a la cultura patriarcal. También, menciona la Educación para la Liberación de Paulo Freire, la cual está íntimamente relacionada con el constructivismo, compartiendo la idea de que el educando aprende a comprender el mundo cuando interactúa con él. Se entiende como un sujeto consciente del mundo y en evolución constante donde su aprendizaje es más duradero ya que propicia la reflexión y la crítica. La razón de ser de este tipo de educación radica en su *impulso conciliador educador-educando*, ambos simultáneamente educadores y educandos; esto permite que

ambas partes logren crear conocimiento y sobre todo que ambos busquen ser liberados de la opresión.

A partir de la información obtenida por los estudiantes, se pueden relacionar los aspectos anteriormente expuestos con las percepciones del trabajo de esta docente en el aula. Bajo la línea de la Educación Matriztica, es importante mencionar que esta docente tiene la Jefatura del tercero medio, por tanto, en las declaraciones de las percepciones de los estudiantes relatan sobre este vínculo afectivo que han desarrollado con la docente, valorando la vocación y preocupación por cada estudiante que dicen percibir de su trabajo. También, declaran

Para que exista liberación, Freire informa que es necesario que tanto el educador como el educando sean liberados en su pensamiento auténtico, ya que los hombres se educan entre sí y si un educador no está liberado no podrá promover la liberación de sus educandos. Otro de los lineamientos en los que la docente declara basar su trabajo es el conductismo como una forma de normar el “orden y comportamiento” dentro del aula de clases.

Docente 3, Historia: En cuanto a los discursos Teórico - Pedagógicos se refiere a la implementación de la teoría de la Educación para la Paz (Jares, 1999), corriente enfocada a la negación del uso de la violencia para regular los conflictos, la creencia de la de la bondad del ser humano siendo educados en un contexto pacífico y adecuado para su propio descubrimiento y autonomía. La docente manifiesta desarrollar su trabajo bajo los lineamientos de la Educación para la Paz como también la educación para la liberación de Freire, es decir, un modelo educativo humanista, reflexivo, respetuoso en la práctica y en la medida en que el sujeto va desarrollando e incorporando esta pedagogía por medio del amor y de la libertad, el sujeto es capaz de vincularse de manera activa y crítica en la sociedad, y en el mundo que lo rodea. Conceptos extraídos desde las concepciones de Freire que de alguna manera se relacionan con la teoría constructivista que la Docente 3 manifiesta en su discurso donde dice implementar

el constructivismo constantemente abriendo espacios de diálogo con los estudiantes para que por medio de este sean capaces de descubrir y resolver por sí mismo los posibles conflictos que sucedan en el aula, en este punto las percepciones de los estudiantes en concordancia con lo manifestado por la Docente 3 declaran que mantiene espacios de reflexión donde los estudiantes manifiestan que existe intercambio de opiniones, ideas y discusiones tanto en el grupo curso como con la docente, siendo ellos responsables en parte de ir construyendo y descubriendo de manera crítica el propio aprendizaje asociando los conocimientos con sus propias experiencias. En este sentido se ajusta al modelo teórico constructivista que dice implementar la docente, como también dice implementar el conductismo para normar, es decir, ocurre una combinación entre la teoría constructivista y conductista, si bien el profesor es un agente/autoridad importante dentro del aula, las normas y reglas que se aplican dentro de ella están abiertas al diálogo docente/estudiante.

Docente 4, Educación Física: En relación a lo presentado en su discurso, respecto a los lineamientos teórico-pedagógicos en los que basa su trabajo en aula, el docente declara trabajar bajo un estilo constructivista, el mismo que promueve la escuela, donde asegura proponer una metodología en base al descubrimiento, donde los estudiantes en relación a las metas que el docente plantea deben descubrir cómo llegar a ellas. Recogiendo las percepciones de los estudiantes frente a esta misma temática, estos declaran una estructura de clases rutinaria, ya que dan cuenta de que no existe mucho intercambio dialógico, sino más bien pareciera ser que clases se caracterizan por tener una instrucción imperativa.

II.2. Eje “Implementación Curricular”

En esta categoría, se contrasta la información expuesta en Discursos sobre Planificación (Dimensión de Discursos docentes) con la categoría de Tendencia Curricular (Dimensión Percepción de los Estudiantes). Respecto a la contrastación en torno a la implementación curricular, los cuatro docentes declararon poseer un enfoque educativo orientado a los intereses de los estudiantes y levantar los

conocimientos a partir de la contextualización de los saberes en torno a lo que los estudiantes ya conocen. Los estudiantes, a su vez, entregaron una información discordante con la que se desprendió desde el discurso docente, donde dos de los docentes poseen una tendencia curricular de carácter práctico. Uno de los docentes trabaja su asignatura desde una perspectiva curricular crítica y finalmente uno de los docentes aborda sus contenidos desde una mirada curricular de carácter técnico.

Docente 1: En relación al docente 1, declara basar sus planificaciones en base a los intereses de sus estudiantes, al “como son”, así como también desarrolla su didáctica dentro del aula de manera diversa, es decir utiliza diferentes recursos y herramientas que hacen que sus clases no solo siempre está enfocada con la misma metodología. Los estudiantes por un lado, desde sus percepciones, declaran que sus prácticas pedagógicas tienden a desarrollarse de manera diversa, destacan que la docente busca innovar, evitando transformar la clase en una monotonía, donde siempre deben escribir. Puesto que también, les permite establecer espacios donde pueden dialogar respecto a ciertos temas que se estén tratando en la asignatura. Concluimos entonces, que la docente si logra establecer una coherencia entre su discurso y las percepciones de los estudiantes, si bien en este apartado explícitamente los estudiantes no destacan el hecho que el docente 1 menciona, el que está ligado a considerar su interés, más adelante si lo hacen. Por otro lado es posible dar cuenta, que si existe un interés por parte de la docente de conectar con los estudiantes y de que la asignatura sea relevante para su proceso, puesto que se empeña por buscar maneras de hacer que las clases no siempre sea rutinarias, y monótonas. Lo cual si genera un impacto en los estudiantes.

Docente 2: Respecto al docente 2, este declara considerar el nivel cultural y los recursos del estudiante para desarrollar sus planificaciones. Declara igualmente, considerar las habilidades que tiene el curso y por ende entendiendo que a partir de eso es posible dar cuenta de lo que será posible desarrollar con el grupo curso.

Por otro lado, desde las percepciones de los estudiantes, se declara que el docente 2, que las prácticas pedagógicas que desarrolla el docente dentro del aula, permiten a los estudiantes poder descubrir, puesto que el trabajo práctico que emplea la docente invita a los estudiante a descubrir y crear con los aprendizaje que dispone la asignatura en relación a las capacidades de los propios estudiantes. También destacan, que las clases son dinámicas y diversas, siempre existen diferentes formas de ejecutar el trabajo práctico dentro del aula.

En base a esto, podemos concluir que el discurso del docente y las percepciones de los estudiantes si se condicen, el docente 2, da paso a la experimentación y descubrimientos por medio de las capacidades de los estudiantes en aula, lo cual es posible llevarlo a cabo a través de los principios que declara a la hora de desarrollar sus planificación, los que apuntan a considerar y validar los contextos socioculturales de sus estudiantes.

Docente 3: En relación al docente 3, este declara enfocar sus planificaciones en torno a los intereses de los estudiantes, lo cual también implica conocer y entender el contexto en el que se mueven los estudiantes. Por ejemplo, el docente declara orientar sus contenidos a temáticas políticas y de relaciones sociales, las cuales presentan mayor interés en los estudiantes del tercero medio, a su vez coincide en que estas temáticas permiten ser desarrolladas dentro de los contenidos de la asignatura. Los estudiantes, desde sus percepciones declaran, que la docente a lo largo del año y del proceso fue transformando sus prácticas pedagógicas en relación a las características del estudiante, lo cual también se lograr apreciar por parte de los estudiantes, como un método nutritivo y beneficiario para su propio proceso de aprendizaje. En cuanto a esto, es posible dar cuenta de que si existe coherencia entre el discurso del docente con las percepciones de los estudiantes, puesto que la docente si recoge y valida a los estudiantes para la construcción del proceso de aprendizaje y para que este sea significativo para los sujetos educativos. Si bien, no fue posible obtener tanta información por parte de los estudiantes, respecto a lo que declara la docente sobre el trabajar los contenidos en relación a aquellas temáticas que generan

mayor interés en los estudiantes, si es posible dar cuenta de que las necesidades e intereses de los estudiantes son escuchados por la docente 3.

Docente 4: En cuanto al docente 4, declara enfocar su planificación en torno a los intereses de los estudiantes, hacerlos parte y partícipe de su proceso de aprendizaje son parte de las consideraciones que tiene este docente para planificar su trabajo práctico en el aula. Declara haber adoptado uno del contenido de la asignatura, en vista de que los estudiantes no se mostraban tan motivados a la primera propuesta y considerando las características artísticas que tiene el curso, decidió recoger la opinión de esto y reestructurar su planificación. Los estudiantes, a partir de sus percepciones declaran, la falta de una retroalimentación en sus evaluaciones y tener un mayor conocimiento en cuanto a lo que se requiere mejorar en cada uno de los procesos. Interpretamos esto, como una demanda por parte de los estudiantes de entender su propio proceso, sentir que realmente están construyendo el proceso en conjunto y no solo son agentes externos que proyectan y expresan respuestas. En relación a esto, podemos afirmar que no se condice el discurso del docente 4, con las percepciones que tienen los estudiantes de sus prácticas pedagógicas, puesto que los estudiantes no reconocen la validación de sus intereses, ni su participación en la construcción de conocimientos. Sin embargo, cabe destacar, que la situación descrita por los docentes, no es desmentida por los estudiantes y declaran que fue positiva para su proceso.

II.3. Eje “Metodología”

En esta categoría se realiza una comparación desde la categoría de discursos docentes en torno a la Metodología, con la percepción de los estudiantes sobre la Metodología docente dentro del aula. Una primera conclusión, tomada desde la información respecto a los discursos docentes, es que los cuatro sujetos informantes coinciden en decir tener una orientación hacia relacionar los contenidos con conocimientos de carácter más cotidiano, con el fin de lograr una familiarización y significación mayor de estos con los saberes que quieren ser entregados a los estudiantes, respecto a esta declaración, los estudiantes

confirman esta metodología de trabajo a través de la percepción en torno a sus experiencias en el aula con estos cuatro docentes. Los espacios de diálogo y respeto, se aprenden y practican en el entorno familiar, en la escuela, en el barrio, en el mundo social más amplio. La percepción que se tiene acerca de los espacios compartidos y las relaciones dentro de estos, repercuten en la posibilidad de aprender, de relacionarse y de trabajar bien. Promover el diálogo y el trabajo en conjunto ayuda en la conformación de un ambiente propicio para enseñar y para aprender.

Docente 1: Este docente declara una perspectiva metodológica situada desde los estilos de aprendizaje, como método para lograr trabajar la concentración y dispersión de los estudiantes, dos áreas que conforman los principales desafíos que se ha propuesto en reforzar. Así mismo, reconoce que el sistema de representación auditivo resulta ser el más efectivo para trabajar esta área, sin profundizar mayormente en las prácticas que adopta para trabajar desde esta perspectiva. Destaca, a su vez, la relación de los contenidos con los intereses de los estudiantes para lograr que estos establezcan imaginarios más concretos sobre los contenidos que se están abordando. Otra de las metodologías que declara utilizar dentro del aula, es el uso de la “gratificación” el cual refiere al puntaje que le otorga a la realización de trabajos prácticos dentro de las horas de clase. Respecto a estas metodologías que declara realizar dentro del aula, podemos concluir que, según las percepciones de los estudiantes, sí existe coherencia entre el discurso y lo que los estudiantes perciben del trabajo de este docente, puesto que reconocen estas prácticas como métodos visibles en el desarrollo clase a clase de la asignatura. Uno de los que resulta más interesante observar a través de estas percepciones, es la relación que establece el docente de los contenidos con lo cotidiano, todo a través del diálogo y la curiosidad de los mismos estudiantes respecto a las temáticas que surgen dentro del desarrollo de la clase. Los estudiantes reconocen estos espacios como un ejercicio de gran implicancia en cuanto a la construcción de aprendizaje de esta asignatura.

Docente 2: Referente a la metodología que aplica este docente, podemos cohesionar las prácticas que menciona como un conjunto de aptitudes que apelan al vínculo relacional/emocional. Destaca características de su trabajo en el aula que guardan relación con lo afectivo, sin ahondar mayormente en prácticas metodológicas relacionadas con lo académico. Su tendencia metodológica está orientada a la creación de un ambiente de confort, disciplina a través del respeto, el cual según se puede concluir, el docente busca lograr a través de ser un modelo de representación para sus estudiantes. Esto se condice con las percepciones entregadas por los estudiantes, los cuales destacaron que este docente se preocupa de crear un clima de aula que favorece las relaciones dentro del aula y potencian las actividades en conjunto, ligado, a su vez, a los intereses de los estudiantes como motor de motivación para el aprendizaje.

Docente 3: En cuanto a la metodología que utiliza esta docente, da cuenta del potencial que le ofrece su asignatura, Historia y Ciencias Sociales, para captar la atención de los estudiantes, por medio de ejemplos concretos a partir de los intereses propios de la gran mayoría del grupo curso, predominan aspectos como los expuestos en su discurso en cuanto a la educación para la liberación, posicionando a los estudiantes en un escenario donde son capaces de reflexionar y analizar de manera crítica los procesamientos de los hechos históricos, con fines a desarrollo de sus propios conocimientos. En cuanto a las percepciones del discurso de la docente 3 se condicen en las percepciones de los estudiantes resulta más atractivo esta suerte de espacio de diálogo entre docente/estudiante donde expresan que es posible comentar, debatir, hacer observaciones, aclarar dudas, asimilar los conceptos históricos con la realidad actual y con la conciencia social.

Docente 4: El docente de Educación Física declara que en su trabajo con los estudiantes se preocupa de enfocar el desarrollo de aspectos de carácter valórico, siempre orientando las actividades a la realidad social que posee el grupo curso. En su discurso declaró que la premisa de su trabajo se encuentra en que el

colegio recibe mayormente a estudiantes “vulnerados” y que por tanto contextualiza su trabajo en el refuerzo de dimensiones valóricas, conductuales y relacionales. Respecto a esto, en contraste con las percepciones de los estudiantes de tercero medio, podemos establecer que el discurso del docente no se condice con las percepciones en torno a la experiencia en el aula de los estudiantes, puesto que estos declararon que el docente 4 posee prácticas dentro del aula que no preocupan específicamente del vínculo relacional que podría desarrollarse entre ellos y el docente.

II.4. Eje “Clima interaccional en aula”

Esta categoría relaciona la información expuesta en la categoría de Motivaciones profesionales (Dimensión de Discursos Docentes) con la categoría de Clima Intrapersonal (Dimensión Percepción de los Estudiantes).

Docente 1: En cuanto al clima interaccional en el aula, el docente declara trabajar en base al respeto, considera este principio como base para el desarrollo de sus clases en el aula, sin embargo no ahonda con mayor profundidad, en esta instancia, sobre su desenvolvimiento y relación con los estudiantes en el aula, pero en otras ocasiones hace referencia a que como docente este se encuentra siempre abierto a escuchar a sus estudiantes, de manera que entiende que la diferencia etaria que tienen entre ambos podría jugar encontrar para establecer una relación mucho más cercana y grata para el trabajo en aula. Respecto al docente 1, los estudiantes destacan las intenciones que tiene el docente para adecuarse al curso, considerándola cercana y dispuesta a compartir con los estudiantes posibilitando el intercambio de opiniones. Opiniones, que también recoge para poder transformar el contenido de la clase si es necesario, declaran los estudiantes. Frente a esto, creemos que el discurso del docente 1 se condice con las percepciones de los estudiantes. El docente 1, logra establecer una relación nutritiva para el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que esto reconocer ser validados por actitud relaciones que dispone el docente dentro del aula.

Docente 2: Frente a las apreciaciones que tiene el docente sobre el clima interaccional en aula, declara, por medio de su experiencia como estudiante en la escuela, la carencia de involucramiento de sus docentes con los estudiantes, la falta de diálogos cotidianos que permiten conocer al otro, lo cual considera necesario pertinente para establecer una relación real que permita establecer lazos más profundos y firmes con los estudiantes. Respecto al docente 2, los estudiantes declaran que este docente siempre recoge las opiniones de los estudiantes, lo cual lo destacan, puesto que creen que no todos los docentes logran escuchar y entender sus opciones, logrando de esta manera conectar la asignatura con lo que a ellos realmente les gusta e interesa. Consideramos que el docente 2 si se condice su discurso con las percepciones de los estudiantes. Puesto que los estudiantes, si reconocen una relación que propicia su proceso de aprendizaje, lo cual también se relaciona con lo primeramente expuesto por el docente, cuando hablaba de establecer una relación real con los estudiantes, que permita conectar efectivamente con los intereses que tienen los estudiantes y así también entender mucho mejor su contexto.

Docente 3: En cuanto a las apreciaciones que tiene el docente 3 sobre el clima interaccional en aula, el docente declara que las relaciones que tiene con los estudiantes están compuesta por los lineamientos del constructivismo, el cual siempre apela a construir en base del diálogo, pero así también considera pertinente establecer sanciones en ciertas instancias, lo cual le permite al estudiante lograr establecer diferencias que permiten crear una relación en base al respeto mutuo. Respecto al docente 3, los estudiantes declaran, que el docente si escucha sus opiniones continuamente, lo cual destacan como algo positivo puesto que les permite expresar sus ideas. Señalan también, que en todas las clases de la asignatura existe instancia de diálogo con los docentes, donde pueden debatir las temáticas que están trabajando. En relación a lo manifestado previamente, consideramos que el docente 3 si condice su discurso con las percepciones de los

estudiantes. Si bien el docente intentar establecer ciertas diferencias para legitimar los roles que tiene cada participante dentro del aula, no polariza los estudiantes invalidando sus opiniones, de hecho en otras declaraciones, el docente destaca ser amistosa con los estudiantes, con la finalidad de ser más conocerlos y establecer un vínculo más cercano, pero considera pertinente que para que el respeto predomine en el aula.

Docente 4: En cuanto a las operaciones que tiene este docente sobre el clima de aula, este declara, desde su experiencia como estudiante en la escuela, la falta de vinculación con los estudiantes, puesto que las dinámicas se basan solamente en la transmisión de conocimientos, careciendo de un involucramiento que permita ir en continuo seguimiento con los estudiantes y su proceso de aprendizaje. Respecto al docente 4, los estudiantes declaran. En relación con las manifestaciones que presentan los estudiantes desde sus perspectivas como agentes activos dentro del aula, declaran que el docentes 4 si considera sus opiniones, relatando como evidencia la instancia en que el docente adopta una actividad de la asignatura desde los intereses y opiniones que propusieron los estudiantes. Respecto a esto, consideramos que el discurso del docente 4 si se condice con las percepciones de los estudiantes.

Aproximación de alcances finales

- En relación a los tres docentes que se clasifican en un nivel de “muy coherente”, es posible concluir que estos generan ambiente de aula con mayor espacio a la discusión e intercambio dialógico, que permite al estudiante establecer un nivel de involucramiento activo y participativo, respecto a la construcción de su aprendizaje. Esta herramienta, según las declaraciones de los propios estudiantes, permite que estos tengan experiencias de aprendizaje más efectivas y favorables con los docentes, lo cual se aproxima a la teoría de aprendizaje con un enfoque de carácter

constructivista. Por otro lado, otra de las características que engloban este nivel, tiene que ver con la relevancia que tienen los intereses y conocimientos previos de los estudiantes para proceso de aprendizaje. Desde el enfoque constructivista y las direccionalidades del Marco para la Buena Enseñanza, se entiende que el docente debe tener la capacidad de enardecer los conocimientos previos de los estudiantes para que estos se sientan con mayor seguridad en la construcción de su proceso de aprendizaje. Otra factor que integra y clasifica este nivel, tiene relación aspectos contextuales y socioculturales de los estudiantes que el docente considera a la hora de planificar. Aspectos que también figura como un principio del enfoque constructivista. En resumen, podemos dar cuenta que aquellos docentes que su discurso es clasificado como “muy coherente”, mantiene estrecha relación con los lineamientos teóricos del constructivismo, o promueven una educación mayormente significativa, en donde la horizontalidad en el aula juega un papel muy importante para las apreciaciones de sus estudiantes, puesto que estos logran visibilizar mayores trascendencia de sus prácticas en su aprendizaje.

- En cuanto al docente que se clasifica en nivel “poco coherente”, es posible concluir que sus metodologías no comparten relación con los lineamientos teóricos - pedagógicos que el docente postula, puesto que los estudiantes declararon la falta de potenciación en el vínculo afectivo que se origina entre ambos actores dentro del aula. Por otra parte, en cuanto a la metodología utilizada en el aula, los estudiantes declararon percibir que es de carácter mayormente imperativo, lo que cierra espacios de retroalimentación y de construcción de aprendizaje en conjunto. Estos factores vendrían a provocar un poco interés o respaldo que le da el docente a los intereses y opiniones de los estudiantes, lo cual condiciona el vínculo, tornándose distante para los estudiantes. Esta particularidad discrepa considerablemente con los lineamientos de la teoría constructivista, ya que no condiciona un proceso de aprendizaje

preferentemente ligado con el sujeto en sí y sus particularidades, sino más bien lo torna mucho más tradicionalista, declarando un aprendizaje orientado a la enseñanza y no al proceso mismo del estudiante.

- En relación a estos resultados, podemos concluir que las diferencias respecto a la perspectiva curricular de los docentes declaradas por los estudiantes, es posible que se deban a las características más propias de la asignatura. Es decir, las tendencias curriculares de los docentes vendrían siendo atingentes a las prácticas y contenidos que se enmarcan dentro de cada una de sus áreas. Por ejemplo, en educación física los requerimientos tienden hacer de carácter más prácticos, en historia y ciencias sociales las dimensiones dialógicas y los espacios reflexivos se vuelven necesarios para la construcción de un imaginario histórico y del posicionamiento mismo del estudiante frente al mundo. En cuanto a Biología y Lenguaje, se requiere una retención de contenidos y exactitud de conceptos, donde el currículum práctico se ajusta a esta necesidad, traduciéndose en una estructura de clase en el aula en primera instancia teórico para luego llevar los conocimientos a la dimensión práctica.
- La escuela por medio de la propuesta artística enfocada principalmente por el área musical, permite generar espacios de opinión, descubrimiento y exploración de los estudiantes donde el ejercicio de los valores y el fomento por las relaciones interpersonales, espacios de respeto solidaridad y trabajo mutuo se ven reflejados en las opiniones de los estudiantes, tanto en el ejercicio de convivencia entre pares como también en las relaciones estudiante docente. Se puede dar cuenta que por medio de propuestas curriculares como la incorporación y acercamiento al conocimiento por medio de las distintas asignaturas ligadas a las artes y así establecer un anclaje en las asignaturas del área del desarrollo cognitivo, y cómo los estudiantes abordan este proceso de enseñanza aprendizaje, si bien, la escuela establece una forma de trabajo con la teoría constructivista los

docentes del establecimiento sus concepciones de enseñanza y aprendizaje el tipo de metodología de trabajo que utilizan irían en concordancia con el tipo de trabajo que propone la escuela.

Bibliografía

Alejandra Leal Ladrón de Guevara. (2009). Introducción al discurso pedagógico. Revista Horizontes Educativos, vol- 14 núm.1.

Anthony Giddens. (1991). Modernidad e Identidad del Yo. Barcelona: Ed. Península.

Bernardo Gargallo López, Francesc Sánchez Peris, Concepción Ros Ros, Ferreras Remesal Alicia. (Febrero, 2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. Revista Iberoamericana de Educación, n.o 51/4, 27-41.

Candela Antonia. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol.6, 2-3-4.

César Coll; Elena Martín; Teresa Mauri; Mariana Miras, Javier Onrubia; Isabel Solé y Antoni Zabala. . (2000). Constructivismo en el Aula. Barcelona: Editorial Graó.

Cynthia Meersohn. (2005). introducción a Teun Van Dijk: Análisis del discurso. Revista Epistemología de ciencia sociales, nº24, 291 -293

Colegio Artístico Sol del Illimani, COMUDEF, http://www.comufef.cl/?page_id=3633. Septiembre, 2017.

Corporación Municipal de la Florida. (2013). Colegio Artístico Sol del Illimani. 4/03/2018, de Red de Cultura Sitio web: file:///C:/Users/Alumno/Downloads/320ce60f45a27df5cd9d3c808340dd57.pdf

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2009). Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. 2/03/2018, de Currículum Nacional Sitio web: http://www.curriculumnacional.cl/wp-content/uploads/1b_6b/bases_marcos/Objetivos%20fundamentales%20y%20contenidos%20mi%CC%81nimos%20obligatorios%20de%20la%20educacio%CC%81n,%20Actualizacio%CC%81n%202009%20.pdf

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2017). Marco para la Buena Enseñanza. 2/03/2018, de MINEDUC Sitio web: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>

Howard Gardner. (2011). Inteligencias Múltiples. Barcelona: Paidós.

ITAM. (1985). Thomas Kuhn: La estructura de las revoluciones científicas. NOVIEMBRE 2017, de Departamento Académico de Estudios Generales. Sitio web: https://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio02/sec_11.html

Jacques Ranciere. (1987). El Maestro Ignorante. Barcelona: Laertes

Jessica Dinely Cabrera Cuevas. (2003). Discurso docente en el aula. Estudios Pedagógicos, n.29.

Juan Luis Álvarez y Gayou Jurgenson. (2003). Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología. Barcelona: Paidós Educador.

Marco Villalta y Diego Palacios (2014). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento escolar. Estudios Pedagógicos, vol.40 no.2.

Miller y Schumacher. (2005). Investigación Educativa. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Natalia Albornoz Muñoz, Rodrigo Cornejo Chávez. (Junio, 2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. Estudios Pedagógicos XLIII, 2, 7-25

Nolfa Ibáñez. (2008). Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica. Noviembre 2017, de Centros de Estudios Mineduc
Sitio web: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2006-UMCE-Ibanez.pdf>

Nolfa Ibáñez. (2002). Emociones en el aula. Estudios Pedagógicos, n°28.

Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía* N° 269: 68-72.

Paulo Freire. (1970). La pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Raczynski, D. y G. Muñoz (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Chile: Ed. MINEDUC.

Roberto Caballero-Montañez y Luis Sime-Poma. (Diciembre, 2016). "Buen o buena docente" desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Educare*, 20, 19-32.

Rosalía Montealegre. (Junio 2016). CONTROVERSIAS PIAGET-VYGOTSKI EN PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol.19.

Rosas y Balmaceda. (2008). Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo tres voces. Buenos Aires: AIQUE.

Rubén Ardila. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol.45.

Nicolás Arias Velandia Rita Flórez Romero. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, N. 60

Serafina Poch Blasco. (1998). *Compendio de Musicoterapia*. Barcelona: Herder.
LEÓN PELÁEZ, María, *Importancia de la música en la escuela*, 2008
http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA_LEON_1.pdf [Consulta: 20 de Diciembre 2017]

Stoll, L. y D. Fink (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona, España: Ed. Octaedro.

Tatiana Herrera. (2008). El discurso de los docentes en el aula en la perspectiva de la nueva educación chilena. Octubre 2017, de Universidad de Chile Sitio web: http://web.uchile.cl/vignette/cyberhumanitatis/CDA/creacion_simple2/0,1241,SCID%253D21715%2526SID%253D738,00.html

Tedesco, J. C. (2003). Problemas y tendencias de reforma en América Latina. En Germán Rama (editor). *Alternativas de Reforma de la Educación Secundaria*. N. York, USA. Banco Interamericano de Desarrollo. Pp. 151-156.

T.S Kuhn. (1971). *La Estructura de las Revoluciones Científicas* Thomas Kuhn. Mexico: Brevarios 213.

Van Dijk. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. Noviembre 2017, de Investigación en estudios críticos del discurso Sitio web:

<http://www.discursos.org/Art/Tipos%20de%20conocimiento%20en%20el%20proceso%20del%20discurso.pdf>

Yojaira Patricia Caro Londoño. (2015). EL DISCURSO DOCENTE Y SU INCIDENCIA EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES. Noviembre 2017, de Universidad pedagógica nacional Sitio web: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/xmlui/bitstream/handle/123456789/1066/TO-18915.pdf?sequence=1>

Anexos

I. ENTREVISTA UTP

1. ¿Cuál ha sido su experiencia en el campo educativo?
2. ¿Es posible hacer una distinción de esta institución con otras en las que se ha visto involucrada y participe?
3. Respecto al sello artístico con él caracteriza la escuela ¿Bajo qué paradigma se ve el quehacer docente?
4. Existe alguna distinción (o no) entre los docentes que son seleccionados por la municipalidad y los que ingresan por otro conducto, ajeno a este. De ser así, en que se logra evidenciar esta diferencia.
5. Particularmente para la escuela, qué características o prácticas pedagógicas hacen a un docente.
6. En relación al estilo de enseñanza que busca desarrollar la escuela, cómo se implementa este dentro del contexto educativo.
7. Existen lineamientos teóricos que la institución que justifiquen la dirección de la práctica educativa dentro de la escuela.
8. Desde su perspectiva como directora de la escuela, cuáles son las expectativas y proyecciones que busca aportar, por medio de su labor, a la institución educativa.
9. En relación a esto (respuesta anterior) qué tipo de docentes busca integrar a su equipo educativo.
10. Hay contenidos curriculares que se consideren especialmente relevantes en la escuela (dentro o más allá del currículum mínimo)

II. ENTREVISTA ESTUDIANTES

Entrevista enfocada a doce estudiantes del tercero medio de la Escuela Artística. Se realizarán cuatro grupos que constaran de tres estudiantes cada uno. Cada grupo responderá las preguntas enfocadas a una de las cuatro asignaturas pre seleccionadas. La finalidad de este instrumento es obtener información relevante en relación a la significancia que le otorgan los estudiantes a las prácticas y métodos de enseñanza que desarrollan cuatro docentes de la Escuela.

1. 1.- Describe los métodos de enseñanza que se utilizan en esta asignatura (Lenguaje/ Historia / Biología / Ed. Física)?
2. ¿Crees que estas formas de enseñar te han ayudado en tus procesos de aprendizaje? ¿Cómo?
3. ¿Crees que en esta asignatura (Lenguaje/ Historia/ Biología/ Ed. Física) consideran tus intereses y opiniones para la construcción de un nuevo aprendizaje?
4. ¿Qué crees sobre el arte musical? ¿Ha cambiado esta percepción luego de haber ingresado a la Escuelas

III. ENTREVISTA DOCENTE

Entrevista orientada a cuatro docentes de la Escuela Artística, correspondientes a las asignaturas de; Biología, Historia, Lenguaje y Educación Física.

1. ¿Sobre qué planteamientos teóricos basas tu trabajo en el campo educativo?
2. ¿Cómo se manifiestan estas concepciones (en torno al conocimiento y el aprendizaje) dentro de la sala de clases?
3. ¿Qué desafíos pedagógicos y/o personales promueves con tu trabajo dentro del aula?
4. ¿Qué criterios consideran al momento de planificar tu clase?
5. ¿De qué manera enfrentan la baja participación de aquellos estudiantes con bajo interés o motivación durante una clase?
6. ¿De qué forma utilizan el lenguaje no verbal (visual, kinésico gestual, proxémico) en la clase con los estudiantes?

IV. AUTOEVALUACIÓN

1. ¿Por qué estudié pedagogía?
2. A continuación deberes autoevaluar tu trabajo docente en el aula.

V. FOCUS GROUP

Focus enfocado a cuatro docentes del 3ro medio de la Escuela Artística. Cabe destacar que la formulación de las temáticas fue desarrollada en relación a nuestro objetivos investigativos, como también al análisis obtenido tras la entrevista realizada a la jefa de UTP de la escuela y además guarda una directa relación, principalmente, con los aspectos teóricos que buscamos mirar en nuestra investigación, en relación con los estilos de enseñanza.

ACTIVIDAD ROMPE HIELO

1. Tema 1 : Experiencia como estudiantes

En este primer ítem, se busca recoger información relevante de su experiencia como estudiantes, principalmente se pretende conocer las relaciones y/o vínculos que generaron con los docentes que estuvieron involucrados en su proceso de aprendizaje.

La pregunta se formulara de la siguiente manera: “En cuanto a su experiencia como estudiantes, ¿Existieron profesores que marcaron su proceso educativo? ¿Porque? ¿De qué manera? ¿Qué opinan de la relación estudiante - docente?”

2. Tema 2: Perfiles de estudiantes

En este ítem se pretende realizar una lluvia de ideas, que de cuenta de las características principales que tienen los estudiantes del 3ro medio, desde las perspectivas de sus docentes. Se pretende, que nos cuenten, a grandes rasgos, sobre el contexto sociocultural, la trayectoria académica y desarrollo conductual de

los estudiantes. Por medio de esto buscamos recoger información que nos permita obtener una panorámica de los estudiantes del curso en cuestión.

La pregunta para este ítem será la siguiente: “¿Cuáles son las características que conforman el perfil que predomina de manera general en los estudiantes del 3ro medio?”

3. Tema 3: Metodología de enseñanza

En este ítem, se pretende conocer las prácticas pedagógicas que los docentes imparten y desarrollan en el aula, en relación a las características que tiene el curso. La pregunta para este ítem será la siguiente: “¿Qué criterios consideran relevantes al momento de planificar?”

4. Tema 4: Procesos de aprendizaje

Este ítem se dará inicio por medio de una metáfora, que describiremos a continuación. Se pretende recoger información en cuanto la mirada que tienen los docentes respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

“En un examen de aviación, un piloto obtuvo un 7.0 en despegue, un 7.0 en mantenimiento de vuelo y un 2.0 en aterrizaje. Su promedio fue un 5.3, por lo tanto aprueba sus cursos y se le permite realizar labores de vuelo certificado. ¿Volarías con este piloto?”

En relación a esta breve historia, ¿qué opinan? ¿Cómo pueden relacionar esto con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, dentro del aula, en el cotidiano?

5. Tema 5: Rol docente

En este ítem, se pretende obtener información respecto al rol que tiene el docente frente a la sociedad y la institución educativa. La pregunta que se formulara será la siguiente: ¿Qué características y/o prácticas pedagógicas son propias del rol docente?

COLEGIO ARTÍSTICO SOL DEL ILLIMANI

El Colegio Artístico Sol del Illimani de la comuna de La Florida en Santiago, es una institución educativa que se enmarca en la modalidad Científico-Humanista y que considera a la educación artística como núcleo central del proceso educativo, relacionando todo el currículum escolar con las diferentes manifestaciones artísticas, conectando la música y las artes escénicas a través de las distintas estrategias de enseñanza y de aprendizaje dentro de la formación escolar en sus distintos niveles, desde la Educación Parvularia hasta la Educación Media.

El establecimiento cuenta con el reconocimiento oficial del Ministerio de Educación y en la actualidad imparte enseñanza desde Pre-Kinder a I Medio.

Es un colegio municipalizado, absolutamente gratuito y abierto para todos, con un proyecto educativo inclusivo e integrador que beneficia no solo a las familias de la comuna de La Florida sino también a aquellas provenientes de comunas aledañas.

Sus Fundadores

El Colegio Artístico Sol del Illimani está en manos de la Corporación Municipal de La Florida COMUDEF y del destacado grupo musical Inti-Illimani, reconocido mundialmente por su fecunda y sólida labor artística y gran compromiso social. Su presencia activa en la ejecución del proyecto educativo brinda la posibilidad cierta de llevar a cabo un programa de formación artística de alta calidad y exigencia.

Desarrollo y cohesión social de la comunidad

Los vecinos, a través de las organizaciones sociales y territoriales de la emblemática Villa O`Higgins, se han sumado a esta iniciativa, entendiendo que es un proyecto educativo innovador, artístico, gratuito y de indiscutible calidad, que viene a desempeñar un papel relevante en la vida de sus hijos e hijas, niños, niñas y jóvenes, contribuyendo al desarrollo cultural y humano y a la cohesión social de la comunidad.

PROYECTO EDUCATIVO

Visión

El Colegio Artístico “Sol del Illimani” se constituye, dentro de la comunidad, en un proyecto educativo que aspira a la excelencia académica, poniendo a las artes musicales y las artes escénica como eje pedagógico central del proceso de adquisición del conocimiento en la formación escolar, tanto en la Educación Parvularia, la Educación Básica y la Educación Media.

Es parte fundamental de nuestra propuesta educativa artística la preocupación por el desarrollo emocional, afectivo, social, cultural, físico, mental, perceptivo, expresivo, estético y creativo de todos los estudiantes en sus diferentes etapas y de acuerdo a sus características específicas como individuos, en un entorno democrático y de respeto por la diversidad humana.

Misión

Nuestro proyecto educativo plantea la instalación, como parte integrante del proceso educativo, de un Plan de Formación Artística, cuyo objetivo es la adquisición de habilidades y destrezas interpretativas y el desarrollo de la capacidad de creación y expresión, a través de asignaturas en modalidad individual y colectiva, con un exigente programa de instrucción artística orientado al conocimiento del teatro, la danza, la práctica coral y a la ejecución de una amplia gama de instrumentos musicales.

Plan de Formación Artística

Las asignaturas del Plan de Formación Artística son impartidas por profesores, músicos y artistas profesionales de las distintas áreas con vasta experiencia y trayectoria artística nacional e internacional y de probada calidad creativa e interpretativa con un alto impacto en la vida cultural de nuestro país, como es el caso de los integrantes del grupo Inti Illimani.

Las asignaturas del Plan de Formación Artística son:

- Guitarra Acústica.
- Guitarra Eléctrica.

- Bajo Eléctrico.
- Percusión Latina y Folclórica.
- Quena-modalidad individual y colectiva.
- Sikus-modalidad individual y colectiva.
- Flauta Traversa.
- Clarinete.
- Saxofón
- Charango.
- Cuatro venezolanos.
- Violín.
- Piano.
- Práctica de conjunto.
- Danza.
- Expresión Dramática (Teatro).
- Práctica Coral.

LA EDUCACIÓN POR EL ARTE: UN CAMINO VÁLIDO

Creemos que el arte es un camino válido para acercarnos al conocimiento, mediante el arte nos vinculamos con las ciencias sociales, la historia, la experimentación científica, la educación física y todas las demás asignaturas y áreas del desarrollo cognitivo, comprometiendo nuestro quehacer con el ejercicio permanente de la reflexión desde la realidad para transformarla, articulando todas las expresiones que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y produciendo en ellos aprendizajes significativos.

En este proceso educativo por medio del arte se acepta la diversidad de los estudiantes, forjando la confianza y seguridad en sí mismos, se valoran sus sentimientos expresados en la actividad artística, se promueve la concepción y apreciación de manifestaciones artísticas consideradas como parte integrante de una libre expresión, donde se estimula y valora el pensamiento divergente y el respeto por los enfoques originales y las respuestas propias.

REALIDAD SOCIAL Y LA NECESIDAD DE IMPLEMENTAR EL PLAN “UN INSTRUMENTO PARA ESTUDIAR EN CASA”

Un alto porcentaje de los niños y niñas del Colegio Artístico Sol del Illimani proviene de familias de muy bajos recursos, y por lo tanto, imposibilitadas de adquirir los instrumentos musicales que sus hijos e hijas requieren para estudiar y practicar diariamente en sus hogares, situación que indudablemente favorecería su aprendizaje teórico-práctico y el consiguiente dominio técnico del instrumento.

Es por esto que solicitamos su colaboración para la adquisición de los siguientes instrumentos y equipos:

Requerimientos del Colegio Artístico Sol del Illimani:

Flautas
Traversas.
Clarinetes.
Saxofón contralto y
tenor Contrabajo
Teclados Electrónicos con parlantes
incorporados. Violines.
Charangos.
Tiples
colombianos.
Cuatros
venezolanos.
Quenas.
Sikus.
Cajones peruanos.
Reproductores de
música.



Nueva Comuna

Propuesta Curricular

- Adquirir conocimientos y desarrollar habilidades en un contexto de comprensión y respeto por el trabajo propio y el de los demás, de solidaridad y apoyo mutuo, de valoración por la diversidad. Creando el ambiente propicio donde todos los(as) alumnos(as) puedan hacer suya la exploración, la imaginación, la curiosidad y la capacidad para expresarse creativamente, para vivenciar con rigor y entusiasmo las diferentes manifestaciones artísticas, desarrollando el gusto y el refinamiento por las artes, reconociendo y apreciando no sólo aquellas cuya trascendencia y valoración universal son evidentes, sino también las expresiones que existen en su propio entorno.



Nueva Comuna

Propuesta Curricular

- Las clases del Plan de Formación Musical serán impartidas por músicos profesionales con vasta experiencia, trayectoria artística y probada calidad creativa e interpretativa, todos ellos pertenecientes al destacado grupo musical chileno INTI-ILLIMANI, conjunto reconocido mundialmente por su fecunda y sólida labor artística con gran compromiso social y constante valoración de las raíces culturales latinoamericanas, su presencia activa en la ejecución del proyecto educativo, brinda la posibilidad cierta de llevar a la práctica un programa de formación de alta calidad y exigencia. Se contará también, con un calificado cuerpo de profesores y músicos profesionales externos, especialistas en las distintas asignaturas y talleres del Plan de Formación Musical.